

**INFORME DE
INVESTIGACIÓN
EXPLORATORIA**

QUÉ HACEN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA PARA COMPRENDER UN TEXTO ESCRITO



tarea

**INFORME DE
INVESTIGACIÓN
EXPLORATORIA**

QUÉ HACEN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA PARA COMPRENDER UN TEXTO ESCRITO



tarea

Esta publicación la realiza TAREA Asociación de Publicaciones Educativas, en el marco de su plan estratégico 2019-2021, “Aprendiendo a vivir entre diversos: en defensa del derecho a una educación intercultural, a la igualdad de género y al ejercicio de una ciudadanía plena”, que cuenta con el apoyo de Pan para el Mundo de Alemania.

La investigación ha sido elaborada con participación de las maestras y los maestros que conforman la Red de Educadores de EBA – Lima, con la asesoría de TAREA.

Asesoría de TAREA: Nora del Socorro Cépeda García

Docentes que participaron en el desarrollo de la investigación:

Albino Igreda, Nélica
Ariza Vega, Edwin Eduardo
Correa Sánchez, Elba del Carmen
Gonzales Rodríguez, Lucila
Hernández Alarcón, Rosa Elena
Juscamaita Chipana, María Socorro
Lázaro Reyes, Mercedes Violeta
Lliuya Ruiz, Idálide Margot
Machuca Araujo, Maritsa
Mosquera Ramírez, Magda Cleofé
Pérez Torvisco, Martha Jane
Romero Acevedo, Arleny Maribel
Tarazona De La Mata, Hugo
Terrones Carrasco, Mari Isabel
Zegarra Yata, Yanet

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

Diseño de carátula: César Daniel Rodríguez Bellido

Diagramación: Lluly Palomino Vergara

La primera edición digital de este libro la realizó, en marzo de 2021, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2021-02939.

I.S.B.N.: 978-9972-235-88-7

De esta edición:

© **TAREA Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de la fundación auspiciadora.

Brot
für die Welt

Nuestro agradecimiento a las y los directores de los CEBA participantes en esta investigación, quienes nos brindaron las facilidades necesarias para realizar las entrevistas a estudiantes.

Unidad de Gestión Educativa Local 01

- Hugo Tarazona De la Mata, director del CEBA Juan Guerrero Quimper, Villa María del Triunfo.
- Carlos Alberto Vera Solís, director del CEBA 6069 Pachacútec, Villa El Salvador.

Unidad de Gestión Educativa Local 02

- Nélida Albino Igreda, directora del CEBA 2032 Manuel Scorza Torres, San Martín de Porres.

Unidad de Gestión Educativa Local 04

- Miryam Huamaní Apumayta, directora del CEBA Carlos Wiese, Comas.
- Magda Cleofé Mosquera Ramírez, directora del CEBA Estados Unidos, Comas.

Unidad de Gestión Educativa Local 06

- José Luis Fiestas Vincés, director del CEBA 1227 Indira Gandhi, Ate Vitarte.



CONTENIDO

Introducción	9
1. Marco conceptual	13
1.1. ¿Qué es leer?	14
1.2. La comprensión lectora: ¿En qué consiste?	15
1.3. La competencia lectora: ¿Cómo se define?	19
1.4. Estrategias de comprensión lectora: Cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos	22
1.5. Literacidad: ¿Para qué utilizamos el lenguaje escrito?	25
2. Antecedentes de estudios sobre comprensión lectora en EBA	27
2.1. Estudio exploratorio de la competencia lectora de las y los estudiantes de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) 2018, UGEL 03 de Lima	28
2.2. Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en las y los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, UGEL 06 Ate-Vitarte. Año 2015 (2018)	31

2.3. La noche de la literacidad escolar: Prácticas letradas en una escuela pública del programa de Educación Básica Alternativa para estudiantes jóvenes y adultos en Lima (2013)	32
2.4. La comprensión lectora y su influencia en el rendimiento académico en EBA (2018)	34
3. El porqué y para qué de esta investigación	37
4. El problema, la pregunta y los objetivos de la investigación	39
5. Estudiantes participantes: sus características	41
5.1. Características socioculturales de estudiantes participantes	42
5.2. Características de escolaridad	46
6. Metodología: características del estudio, instrumentos	51
6.1. Investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva	51
6.2. Técnicas e instrumentos empleados	52
6.2.1. Entrevistas semiestructuradas	53
6.2.2. Observación no participante	54
6.2.3. El texto informativo y las preguntas	55
6.2.4. Validación de los instrumentos: validez y pertinencia	56
6.3. Procesamiento de la información: análisis de contenido	58
7. Resultados	61
7.1. Autopercepción de estudiantes sobre su experiencia lectora	61
7.1.1. El gusto por la lectura	62
7.1.2. Lectura en la vida cotidiana: literacidad	63
7.1.3. Qué es leer desde la experiencia de las y los estudiantes	64
7.1.4. Qué haces mientras lees	66
7.1.5. Autovaloración como lectoras o lectores	67
7.2. Acciones observadas mientras leen el texto Recursos Naturales (anexo N.º 4) y preguntas (anexo N.º 5)	68
7.2.1. Lectura de texto y de preguntas	68
7.2.2. Qué les dice el título antes de leer	69
7.2.3. Qué hicieron para responder las preguntas	70

7.2.4. Se dan cuenta de que no entienden y toman medidas: Metacognición	71
7.2.5. Utilidad o eficacia de las acciones mientras leen para resolver los ítems	72
7.2.6. Resumen y análisis general por pregunta	100
7.2.7. Qué les ayuda y qué les dificulta comprender un texto	105
7.2.8. Ayuda que demandan las y los estudiantes	106
7.3. Reflexiones sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	107
8. Conclusiones. Aportes, limitaciones y perspectivas	111
8.1. Conclusiones	111
8.2. Aportes y limitaciones de la investigación	113
Referencias bibliográficas	117
ANEXOS	
Anexo 1. Nómina de participantes por cada CEBA	125
Anexo 2. Guía de entrevista conociendo al estudiante	126
Anexo 3. Guía de observación individual durante la lectura	128
Anexo 4. Texto utilizado para la observación	132
Anexo 5. Preguntas sobre el texto leído recursos naturales	137
Anexo 6. Guía de entrevista de cierre	138
Anexo 7A (formato). Matriz de análisis conociendo al estudiante	141
Anexo 7B (formato). Matriz de análisis creencias en torno a la lectura	142
Anexo 7C (formato). Matriz de análisis creencias sobre su experiencia lectora	143
Anexo 8 (formato). Matriz de análisis de observación de lectura (por CEBA y estudiante)	144
Anexo 9A (formato). Matriz de análisis predicción y propósito de la lectura (por CEBA y estudiante)	145
Anexo 9B (formato). Matriz de análisis lo que hizo durante la lectura	146
Anexo 9C (formato). Matriz de análisis lo que hizo para responder las preguntas	147

Anexo 10 (ejemplo). Matriz de análisis respuestas y verificación de registro de observación con entrevista a estudiante	148
---	-----

INTRODUCCIÓN

La investigación exploratoria «Qué hacen estudiantes de Educación Básica Alternativa (EBA) para comprender un texto escrito» responde a la necesidad de conocer de primera mano si los y las estudiantes de primer grado del ciclo avanzado de EBA conocen y manejan estrategias que ponen en juego para comprender un texto. El estudio se realizó en el marco del trabajo que realiza Tarea con la Red de Educadores de EBA de Lima Metropolitana.¹

Para responder a la pregunta central, ¿qué hacen las y los estudiantes del primer grado del ciclo avanzado de EBA para comprender un texto informativo?, decidimos realizar una investigación con enfoque cualitativo y tipo descriptivo. Recogimos la información utilizando las técnicas de observación y entrevista. Se espera que esta información sirva como un referente importante con el fin de elaborar propuestas pedagógicas pertinentes para mejorar la comprensión lectora de esta población estudiantil.

1 «Somos un colectivo de docentes y directivos de Educación Básica Alternativa de Lima Metropolitana, interesado en convertirse en una comunidad activa que participe y aporte en mejorar el derecho a una educación de calidad para los jóvenes y adultos de nuestro país considerando que la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad» (Tríptico de la Red-2016). La Red cuenta con apoyo y asesoría de Tarea desde su conformación en el año 2015.

Si bien el objetivo de la investigación es conocer qué hacen las y los estudiantes mientras leen, en la entrevista inicial les preguntamos si les gusta leer, qué leen y con qué finalidad lo hacen al margen de las tareas escolares, es decir, sobre el uso de la lectura en su práctica social (literacidad). También se les preguntó si se consideran buenos lectores, y en qué sustentan su autopercepción, con el propósito de tener una idea de la actitud con la cual se disponen a leer, ya que otras investigaciones (Madero, 2015) muestran claramente la relación positiva que existe entre un o una estudiante que se considera buen o buena lectora, lo que hace mientras lee y los resultados en su comprensión, en comparación con quienes se consideran lectores o lectoras deficientes. Esta información resultó muy útil para conocer a cada estudiante y generar una interacción positiva durante la observación y la entrevista final.

En total participaron 58 estudiantes de seis CEBA de Lima Metropolitana, en los cuales trabajan docentes y directivos miembros de la Red, cuya presencia facilitó la participación de diez estudiantes de cada CEBA, con excepción de un CEBA en el que participaron ocho. Tomaron parte de la investigación quince docentes de diversas áreas curriculares (matemática, comunicación, ciencias sociales) quienes reconocen la importancia de la lectura para el aprendizaje en general, y podemos decir que este estudio no solo aporta al conocimiento de las y los estudiantes, sino que también constituye una experiencia formativa para todas las personas involucradas, tanto en la asesoría como en los equipos de trabajo.

Los resultados de la investigación aportan información sobre algunas ideas y prácticas de lectura, al tiempo que indican algunos de los problemas que enfrentan las y los estudiantes del primer grado del ciclo avanzado de EBA para comprender textos informativos de uso frecuente en el ámbito escolar. Ellas y ellos son conscientes de sus dificultades de comprensión, pero no cuentan con herramientas para resolverlas, con algunas excepciones. Una dificultad es que la mayoría de estudiantes no logra activar o relacionar sus saberes previos vinculados al contenido de un texto nuevo; otra dificultad es que no realizan acciones de regulación ni automonitoreo mientras leen, con algunas pocas excepciones. Esta información puede ser de mucha utilidad para ayudar a las y los estudiantes en la apropiación de estrategias que contribuyan a mejorar su comprensión lectora.

El informe consta de las siguientes secciones: (1) Marco conceptual: contiene los conceptos básicos sobre qué es leer y comprensión lectora, la competencia lectora, estrategias para la comprensión y literacidad. (2) Antecedentes de investigaciones sobre lectura en Educación Básica Alternativa: resume cuatro estudios sobre lectura en EBA en Lima Metropolitana. (3) Por qué y para qué de la investigación: explica brevemente las razones que justifican la investigación. (4) El problema, la pregunta y los objetivos de la investigación. (5) Estudiantes participantes: sus características: presenta las características socioculturales básicas de las y los estudiantes de la muestra. (6) Metodología: características del estudio, instrumentos: describe las particularidades del estudio, los procedimientos e instrumentos utilizados para recoger, organizar y analizar la información para arribar a las conclusiones. (7) Resultados: presenta los resultados cualitativos que se complementan con datos cuantitativos, organizados en cuatro secciones: Autopercepción de estudiantes sobre su experiencia lectora; Acciones observadas, realizadas por estudiantes mientras leen; utilidad o eficacia de las acciones mientras leen: respuestas a los cinco ítems; Ayuda que solicitan para comprender un texto. (8) Conclusiones: presenta las conclusiones de acuerdo con los objetivos de la investigación. Incluye Aportes, Limitaciones y Perspectivas del estudio realizado. Finalmente, compartimos las referencias bibliográficas y anexos con los formatos de los instrumentos utilizados para recoger la información y las matrices para organizar y analizar la información recogida.

Es importante señalar que los principales destinatarios de este informe son las y los docentes de la Red y de sus respectivos CEBA, por lo cual en algunos aspectos se ofrece información detallada que consideramos de utilidad para la toma de decisiones de acuerdo con sus necesidades específicas.

1.

Marco conceptual

Esta investigación exploratoria sobre la comprensión lectora de estudiantes de Educación Básica Alternativa (EBA) del ciclo avanzado responde a la necesidad de identificar las dificultades que presentan para comprender lo que leen en las aulas y que interfieren con su aprendizaje en todas las áreas curriculares. Conviene precisar que la EBA, según el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016):

Es la modalidad que se desarrolla en el marco del enfoque de la educación a lo largo de toda la vida. Los estudiantes de Educación Básica Alternativa son aquellos que no se insertaron oportunamente en el sistema educativo, no pudieron culminar su Educación Básica y requieren compatibilizar el trabajo con el estudio. Conforme a la Ley, la EBA tiene los mismos objetivos y ofrece una calidad equivalente a la Educación Básica Regular, en los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria. La Educación Básica Alternativa se organiza por ciclos: inicial, intermedio y avanzado. (p. 89)

Según el censo escolar realizado por el MINEDU, el año 2019 se matricularon 37 843 estudiantes en los 242 Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de gestión pública de Lima Metropolitana (ESCALE, 2019. Magnitud Matrícula, Magnitud Instituciones educativas).

Nuestro trabajo educativo está estrechamente vinculado al uso del lenguaje escrito, y tenemos la responsabilidad de que las y los estudiantes desde el nivel inicial hasta el superior puedan utilizarlo cada vez con mayor solvencia

y sentido crítico con fines personales, laborales y para ejercer una ciudadanía plena. En esta sección definimos determinados conceptos básicos sobre qué es leer, comprensión lectora, competencia lectora, estrategias de comprensión lectora y literacidad, que nos permitieron precisar el problema y objetivos de la investigación, la metodología y los procedimientos por seguir, así como elaborar los instrumentos para recabar la información necesaria para el presente estudio.

1.1. ¿QUÉ ES LEER?

Son diversas las ideas que se han ido formulando a través del tiempo para responder a la pregunta ¿qué es leer? La importancia de la respuesta que se dé a este interrogante radica en que, según entendamos en qué consiste leer, plantearemos estrategias, metodologías y materiales para su enseñanza y su aprendizaje, lo cual es fundamental tanto para maestras y maestros como para las y los estudiantes.

Las concepciones sobre qué es leer pueden agruparse en tres modelos básicos: a) modelo sintético o ascendente (*bottom up*); b) modelo analítico o descendente (*top down*); c) modelo interactivo (Adams, 1982, citado por Jiménez-Pérez, 2014; Solé, 1992).

El modelo ascendente plantea que leer consiste en decodificar cada palabra a partir de las letras que la componen y avanzar progresivamente con cada frase, oración y párrafos hasta completar el texto, dejando la comprensión para un segundo momento. Por lo tanto, en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura enfatiza la decodificación a partir de las letras, sílabas y palabras, cuidando una buena pronunciación.

En cambio, el modelo descendente sostiene que leer consiste en la construcción de significados por parte del lector o lectora, quien con base en su habilidad para decodificar y sus conocimientos previos va anticipando el contenido, verificando sus hipótesis y construyendo de manera secuencial el significado del texto: mientras lee, va comprendiendo. En la enseñanza de la lectura preconiza el reconocimiento global de palabras, y en casos extremos puede descuidar el

desarrollo de la habilidad para decodificar de manera fluida, lo cual interferirá con la comprensión.

El tercer modelo, el interactivo, postula que leer es un proceso complejo que implica la interacción entre la persona que lee y el texto. El texto aporta información sobre un tema determinado por el autor o autora, mientras que el lector o lectora pone en juego tanto su habilidad para decodificarlo como su conocimiento previo sobre el contenido del texto para construir significados y comprenderlo mientras lee.

Desde esta perspectiva, varios autores coinciden en que «leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito», «leer implica comprender el texto escrito» (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991, citados por Solé, 1992).

Al respecto, Solé (1992) afirma:

[...] para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión [...]. Se asume, además, que el lector es un procesador activo de texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión —de comprobación de que la comprensión tiene lugar. (p. 20).

Desde la concepción interactiva, se reconoce un rol muy activo del lector o lectora, quien utilizando simultáneamente su habilidad para decodificar un texto y sus conocimientos previos sobre su contenido va construyendo significados de acuerdo con el propósito con el cual lee. Implica un lector o lectora que conoce y utiliza de manera inteligente estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr su propósito.

1.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA: ¿EN QUÉ CONSISTE?

En la literatura sobre comprensión lectora encontramos que para algunos autores como Pilar Núñez Delgado y Mendoza, citados por Jiménez (2014), la

comprensión lectora es un concepto polisémico porque es un constructo que engloba varias dimensiones y es difícil de precisar. En tanto que para el Reading Framework Committee National Center for Educational Statistics (NAEP, 2009, p. 32, citado por Jiménez 2014, p. 69), la comprensión lectora se define como «un activo y complejo proceso que involucra comprensión del texto escrito, desarrollo e interpretación de significados, y uso de los mismos de forma apropiada para el tipo de texto, propósito y situación».

Como vimos, desde la perspectiva interactiva varios autores consideran que la comprensión forma parte del mismo proceso de leer. Cassany (2006) y Solé (1992) definen que leer es el proceso de comprender un texto, es decir, que la comprensión forma parte inherente de la lectura. Por su parte, Pinzás (2006, p. 14) sostiene que aunque la lectura tiene dos componentes, la decodificación y la comprensión, la automatización de la primera está al servicio de la segunda. Para ella, leer es comprender un texto e implica captar y generar significados para lo que se va leyendo, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando.

En esta línea de pensamiento, si bien leer involucra en primer término decodificar y asignar significados a los signos impresos, significa principalmente construir un modelo mental basado en procesos de construcción-integración coherente con el sentido del texto, en la interacción con el texto y sus conocimientos previos (Kintsch, 1988 y 1998, citado por Herrada y Herrada, 2017). Por «modelo mental» debemos entender una construcción hecha por el lector, una representación mental cuasi analógica de las entidades evocadas por el texto, que puede diferir de éste pero que va más allá de él; es decir, implica su comprensión (Fayol, 1995, citado por Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, 2008, p. 3).

Para Pinzás (1995), este proceso constructivo implica que la lectura asume una característica de interactividad, porque la información y el conocimiento del texto se relacionan con las experiencias previas del lector para construir un nuevo significado. La interactividad es posible cuando la lectora o el lector son capaces de integrar la nueva información del texto en las estructuras mentales que ya posee. Para ello, es necesario un lector mentalmente activo y un texto con un contenido organizado adecuadamente que permita este proceso. Entendemos entonces que leer comprensivamente no consiste solo en descifrar mensajes:

se trata de un proceso racional, afectivo y crítico que involucra actividades del pensamiento como reflexionar, tomar decisiones y hacer predicciones mientras se lee.

Coincidiendo con lo que venimos señalando, según Durkin (1993, citado por Madero y Gómez, 2013), «la comprensión es la esencia de la lectura», por lo que leer significa la interacción que se produce entre el lector y el texto para elaborar una interpretación personal. Walter (1982, citado por Villasmil, 2009) añade a la interacción personal de recrear el texto en la mente del que lee un componente esencial: el social y cultural. Su propuesta se basa en que el lector coteja los elementos del texto con su propia forma de ver el mundo, modificándolo de acuerdo con sus propias creencias y entorno social. En el mismo sentido, Cassany (2006) considera que «[...] leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra» (p. 10). Se infiere que, si bien la decodificación es una actividad esencial para el desarrollo del proceso de la lectura, no basta para la comprensión. Es muy importante que el o la lectora sea capaz de construir una representación mental del contenido del texto a partir de sus concepciones personales y su interacción con el autor, procesos que pueden variar de acuerdo con el contexto social y cultural en el cual lee.

Podemos concluir, así, que no existe una definición única de leer y de comprensión lectora. Sin embargo, casi todos los autores coinciden en que la comprensión es un proceso de extraer o construir el significado a partir del texto, de interpretarlo y usarlo en un determinado contexto recurriendo a procesos cognitivos y metacognitivos, es decir que la comprensión forma parte del proceso mismo de leer, una actividad compleja que se realiza con alguna intencionalidad, como informarse, recrearse, aprender, entre otras.

Por otra parte, la comprensión lectora es un proceso multidimensional si consideramos que se reconocen diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial, evaluativa o crítica y afectiva.

El primer nivel, denominado literal, es muy importante como base para los siguientes niveles, pues consiste en entender con claridad lo que el autor

del texto dice de manera explícita. El nivel de comprensión inferencial es más complejo y requiere relacionar contenidos entre sí, con la información o experiencia previa del lector y derivar conclusiones; es decir, se trata de inferir lo que está implícito en el texto. En tanto que la comprensión crítica demanda la capacidad de evaluar o juzgar el texto, ya sea sobre la base del tema o trama, la actuación de los personajes o el mensaje que ofrece el autor, y emitir una opinión o valoración crítica. Además, Pinzás (2006) incluye la comprensión afectiva basada en la capacidad del lector o lectora para establecer empatía, esto es, entender el punto de vista, los sentimientos y estados emocionales de los personajes, lo que luego le será de utilidad para establecer empatía con personas de su entorno.

En cuanto a la comprensión lectora y la construcción de significados como parte inherente del proceso de leer, encontramos un valioso aporte de Cassany (2006), quien sustenta que leer es un proceso sociocultural, no solo lingüístico o psicológico, porque comprender un texto implica tener en cuenta tanto la cosmovisión de quien lee como de quien escribe. El autor distingue tres concepciones sobre la lectura: lingüística, psicolingüística y sociocultural, que explicamos brevemente a continuación.

- **Concepción lingüística.** Según esta concepción, el significado se aloja en el escrito. De ahí que leer sea entendido como recuperar el valor semántico de cada palabra relacionándolo con el de las palabras previas y posteriores. El contenido del texto surgiría entonces de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así, el significado sería único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. De acuerdo con esta manera de ver la lectura, aprender a leer es una cuestión lingüística que consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Esta concepción coincide con el modelo ascendente de lo que significa leer.
- **Concepción psicolingüística.** De acuerdo con esta concepción, leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que requiere, además, desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificarlas o reformularlas. Por tanto, el significado del texto ni se aloja en las palabras, ni es único, ni estable u objetivo; al contrario: se ubica en la

mente del lector o lectora, quien elabora el significado a partir de sus conocimientos previos, de modo que este significado varía según los individuos y las circunstancias. Esta concepción está muy vinculada al modelo descendente de la lectura.

- **Concepción sociocultural.** La concepción sociocultural enfatiza que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector o lectora tienen origen social, y que comprender un texto involucra su visión del mundo y sus puntos de vista. El autor y el lector, o la autora y la lectora, no están aislados ni son neutros en sus propuestas, apreciaciones u opiniones: forman parte de un contexto sociocultural determinado. Cassany (2016) resalta que leer es una práctica social y cultural insertada en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas específicas. En consecuencia, leer requiere conocer estas particularidades propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias: hace falta conocer y comprender el contexto en el cual se lee. Si bien esta concepción está próxima al modelo interactivo de la lectura, amplía la perspectiva de la interacción entre el lector o lectora y el texto a la interacción con el contexto social y cultural en el cual ocurre una experiencia de lectura.

Es claro que los modelos y las concepciones antes planteadas no pueden considerarse de manera «pura» ni como excluyentes entre sí, porque la comprensión de lectura involucra las dimensiones lingüística, psicológica, social y cultural que el lector o lectora debe utilizar estratégicamente de acuerdo con el texto y el propósito de su lectura. No obstante, consideramos que es la concepción sociocultural de la lectura la que aporta más elementos para acercarnos a explorar la experiencia lectora y lo que hace un grupo de estudiantes del primer grado del ciclo avanzado de EBA para comprender un texto informativo.

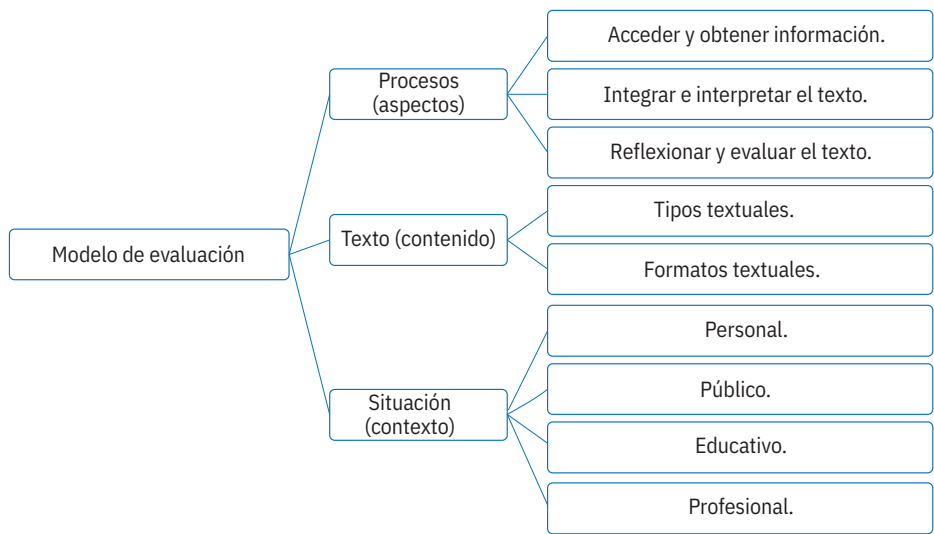
1.3. LA COMPETENCIA LECTORA: ¿CÓMO SE DEFINE?

Actualmente, en el ámbito educativo se ha incorporado el concepto de competencia para definir de manera más integrada los aprendizajes que se han de lograr: saber, saber hacer, ser, saber convivir, en determinada etapa de la escolaridad o de la

vida. En cuanto a la competencia lectora, encontramos diversas definiciones. En el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS), ésta se define como «la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona. Comprende cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones, el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales» (PIRLS 2001, citado por Jiménez, 2014, p. 69).

En tanto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2015, citada por el Ministerio de Educación) considera que «la competencia lectora permite comprender, usar, reflexionar e involucrarse en la lectura de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad» (MINEDU, 2017, capítulo 4, p. 88). Esta concepción de competencia lectora es la que se evalúa a través de medidas como las utilizadas por las pruebas PISA, en varias de las cuales ha participado nuestro país.

En la siguiente figura, tomada de *El Perú en PISA 2015* (MINEDU, 2017, capítulo 4, p. 89), se muestran los aspectos o dominios de la competencia lectora evaluados en las pruebas PISA.



Según este gráfico del modelo de evaluación de la competencia lectora en el 2015, PISA tomó en cuenta los siguientes elementos para elaborar la prueba correspondiente:

Los **procesos**, referidos a las estrategias mentales que un lector o lectora utiliza para lograr los siguientes desempeños: a) Acceder y recuperar información del texto que implica habilidad y criterios para obtener información en el texto. b) Integrar e interpretar el texto, es decir, relacionar información y elaborar significados, identificar similitudes y diferencias, comprender relaciones de causa-efecto, identificar el sentido implícito de parte o del texto completo y de su finalidad; elaborar una interpretación profunda del texto y sus partes. c) Reflexionar y evaluar el contenido del texto de acuerdo con su relevancia en relación con ideas, conocimientos de otras fuentes, de su experiencia y contexto cultural. Incluye reflexionar y evaluar la forma, estructura, recursos textuales y convenciones lingüísticas del texto. Podemos decir que estos procesos se corresponden con los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, y que no incluyen la dimensión afectiva mencionada por Pinzás (2012).

El **texto o contenido**, dominio que evalúa los tipos textuales y los formatos textuales. PISA considera textos de tipo descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo y transaccional; así como los formatos textuales continuo, discontinuo, mixto y múltiple.

El dominio de **situación o contexto** incluye diferentes situaciones y propósitos con que se lee, pudiendo ser un fin personal, público, educativo o laboral. Esta forma de entender el contexto no contradice —pero sí resulta más limitada que— la concepción sociocultural propuesta por Cassany (2006), quien destaca la influencia de la cosmovisión, creencias y prácticas sociales del autor o autora de un texto y del lector o lectora en la construcción de significados y en su comprensión. Esta diferencia podría explicarse porque PISA define los dominios en función de evaluarlos mediante una prueba estandarizada con algunas adaptaciones según el país, sin tomar en cuenta aspectos subjetivos que requieren de evaluaciones cualitativas interdisciplinarias.

En nuestro país, los programas curriculares de EBA (nivel inicial, intermedio y avanzado), en concordancia con el Currículo Nacional de Educación Básica, en el

área de Comunicación, propugna el desarrollo de la competencia «Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna», la cual «se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos». Añade que esta competencia implica la combinación de tres capacidades: obtiene información del texto escrito; infiere e interpreta información del texto; reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto (MINEDU, 2019, p. 40). Establece además niveles de estándares de aprendizaje. Definición que concuerda con el enfoque sociocultural de la lectura y comparte aspectos importantes con definiciones de competencia lectora de organismos internacionales.

Podemos concluir que en las concepciones de comprensión lectora y de competencia lectora encontramos importantes coincidencias, pues ambas hacen referencia a procesos cognitivos, metacognitivos, sociales y culturales complejos que incluyen la capacidad de cada lector o lectora para leer un texto comprendiéndolo y utilizar la información y el significado construidos de manera inteligente, de acuerdo con sus propósitos.

1.4. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: COGNITIVAS, METACOGNITIVAS Y DE ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Una estrategia posee características comunes con un procedimiento, técnica, método, destreza o habilidad, especialmente en lo que se refiere a su utilidad para organizar y regular acciones para conseguir un propósito, por lo cual a veces se usan como sinónimos.

Sin embargo, es característico de las estrategias que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción. Valls (1990, citado por Solé, 1992), indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar:

Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá en contrapartida su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección —la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe— y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. (p. 59)

En cuanto a estrategias de comprensión lectora, Madero (2013, p. 116) cita a Pintrich (1999), quien afirma que los buenos lectores utilizan tres tipos de estrategias de comprensión lectora: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos.

Las estrategias cognitivas incluyen procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de información. Las metacognitivas se utilizan para planear, monitorear y evaluar el proceso lector. Por último, las de administración de recursos son las que se usan al buscar activar escenarios favorables para el aprendizaje, como el control de las acciones y de la motivación (Madero, 2013, p. 116).

La metacognición (conocimiento sobre el conocimiento) implica conocer el proceso de pensamiento propio y tener conciencia de lo que ocurre en determinado proceso; por ejemplo, sobre qué ocurre en mi pensamiento mientras leo un texto. Además, la metacognición involucra dos tipos de conocimiento: el de la cognición y el de los procesos sobre el monitoreo, el control y la regulación de la cognición (Pintrich y Linnenbrink, 2003, citados por Madero, 2013).

En el caso de la lectura, la metacognición es de vital importancia, ya que aporta la capacidad de automonitorear si hay o no comprensión mientras se va leyendo (Pressley, 2000, citado por Madero, 2013). Un lector activo es capaz de procesar el texto mientras lo lee, de ir cuestionando y autoevaluando si está comprendiendo y tomar medidas para resolver algún problema de falta de comprensión; por ejemplo, detenerse a revisar lo leído, releer, preguntar sobre alguna duda que le impide entender el texto.

En palabras de Juana Pinzás (2006, p. 26), en la lectura la metacognición implica el conocimiento de uno mismo como lector, la regulación y el control de los procesos mentales (estrategias cognitivas) que conducen a la comprensión de lectura. Por su parte, Zayas (2012, p. 16) afirma que un lector es competente cuando «Posee un saber metacognitivo, sabe cómo interactuar con los textos para alcanzar los objetivos de la lectura según el contexto en el que se lleve a cabo. Ello supone tener una representación clara de la tarea y de los recursos que se deben usar para llevarla a cabo».

En la práctica, enseñar y aprender estrategias metacognitivas no resulta sencillo, porque no se trata de aplicar técnicas aisladas. Se trata de acercarse al texto con una disposición de interactuar con éste con una intención definida y de mantenerse alerta (metaatención) ante posibles dificultades de comprensión, así como del uso de la memoria de corto y largo alcance (metamemoria) para facilitar el proceso de la comprensión lectora. Este aprendizaje debiera desarrollarse desde el inicio del aprendizaje formal de la lectura que se irá complejizando progresivamente.

Al respecto, el Ministerio de Educación de España (2010) señala:

Una persona que utiliza de forma inteligente una estrategia concreta debe tener un cierto conocimiento metacognitivo de la misma, y se espera que dicho conocimiento sea menor en una persona que no lo usa. En otras palabras, existe una correlación entre los conocimientos metacognitivos adecuados y el uso eficaz de las estrategias. El conocimiento metacognitivo es una condición *sine qua non* para un aprendizaje reflexivo y estratégico [...]. Sin embargo, la relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión del texto en una situación determinada está limitada por la motivación real del alumno para leer o invertir esfuerzos. (p. 97)

Consideramos que la inclusión de la motivación para leer y para leer con determinados fines abre una dimensión afectiva que no debe dejarse de lado.

En el Perú, los programas curriculares de la Educación Básica Alternativa incluyen la competencia transversal, a todas las áreas, «Gestiona su aprendizaje de manera autónoma»: el estudiante es consciente del proceso que se debe realizar para aprender. Desarrollar esta competencia permite al estudiante participar de manera autónoma en su proceso de aprendizaje, gestionar de manera ordenada

y sistemáticamente las acciones por realizar, evaluar sus avances y dificultades, así como asumir gradualmente el control de esta gestión» (Programa Curricular EBA-ciclo Avanzado, 2019, p. 32). Para esta competencia establece las siguientes capacidades: define metas de aprendizaje, organiza acciones estratégicas para lograr sus metas de aprendizaje, monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.

Como podemos apreciar, tanto en la competencia «Lee diversos tipos de textos en su lengua materna» como en la competencia «Gestiona su aprendizaje de manera autónoma», las estrategias metacognitivas constituyen una herramienta importante para el logro de los aprendizajes y del aprendizaje autorregulado, que en gran medida utiliza el lenguaje escrito con diversos soportes, incluyendo los medios audiovisuales e informáticos.

1.5. LITERACIDAD: ¿PARA QUÉ UTILIZAMOS EL LENGUAJE ESCRITO?

Un concepto muy relacionado con la concepción sociocultural de la lectura y la competencia lectora es el de *literacidad*, referido a la manera de usar la lectura y la escritura con un propósito social específico en la vida cotidiana, más allá de fines escolares.

En tal sentido, Zavala (2009) advierte que leer y escribir no deben ser vistos como fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir; dichas prácticas son formas de lograr objetivos personales, sociales y culturales más amplios. Por ejemplo, uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, o escribe una lista para organizar su vida.

Si bien es cierto que el aprendizaje formal de la lectura en la educación primaria invierte considerable atención en la adquisición de una lectura veloz, correcta y fluida, es decir, que se centra en enseñar a leer con dominio, este hincapié no debe darse en el vacío sino contextualizado en una finalidad social y cultural. Si, por otro lado, en secundaria se trata de enseñar a utilizar la lectura como una herramienta para aprender en diversas actividades de las asignaturas, la naturaleza social y

cultural de la lectura se hace evidente. Lo descrito puede entenderse desde un enfoque evolutivo, es decir, que los fines y propósitos de la lectura van variando con la etapa del ciclo vital en la que se encuentre el lector o la lectora.

Por tanto, es posible afirmar que la literacidad no se puede reducir a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente, ni implica quedarse con una perspectiva solo cognitiva o solo lingüística de codificación y decodificación de símbolos gráficos. Dado que el uso de la lectura y de la escritura es esencialmente social, no se ubica solamente en la mente de las personas, en los textos leídos o escritos, sino también en la interacción personal y la utilidad que las personas le dan al texto. Por lo mismo, esta mirada agrega la perspectiva de la práctica al estudio y comprensión de los textos que involucran valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables (Zavala, 2009).

Lo recién dicho nos lleva a pensar que para entender cómo funciona la experiencia lectora no basta con observarla en sí misma, sino se trata más bien de observar las prácticas letradas particulares en los contextos donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura con fines específicos según cada lector o lectora. Entender el concepto de literacidad es muy importante, por cuanto amplía la mirada sobre la utilidad de leer y escribir más allá de fines escolarizados, lo cual nos lleva a la necesidad de acercarnos a conocer qué leen las y los estudiantes de EBA por interés e iniciativa propia, aparte de cumplir con tareas escolares. Información que servirá para incorporar distintos tipos de textos y temáticas en la práctica del aula.

Para concluir, los conceptos brevemente desarrollados en esta sección constituyen los referentes teóricos que sustentan esta investigación exploratoria y orientaron la selección de la metodología, la elaboración de los instrumentos y su aplicación, así como el procesamiento y el análisis de la información recogida con el propósito de contar con información específica de estudiantes de EBA para proponer estrategias pedagógicas de mejora de su comprensión lectora.

2.

Antecedentes de estudios sobre comprensión lectora en EBA

Con el fin de contar con información que sirva como referencia, indagamos por los estudios realizados respecto a comprensión lectora en la modalidad de EBA en nuestro país. Encontramos pocas investigaciones, principalmente tesis para optar distintos grados académicos y especialidades, orientadas a evaluar la comprensión lectora aplicando instrumentos estandarizados de tipo cuantitativo.

Incluimos aquí un estudio exploratorio de la competencia lectora de las y los estudiantes de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL 03 de Lima realizado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes; un segundo estudio sobre la influencia de la comprensión lectora en el aprendizaje de estudiantes de EBA en el área de Comunicación Integral, en el distrito de Chaclacayo, Ate-Vitarte; un tercer estudio acerca de la literacidad en EBA, es decir, el uso del lenguaje escrito durante el desarrollo de clases en EBA, desde una perspectiva lingüística. El cuarto antecedente es el estudio «La comprensión lectora y su influencia en el rendimiento académico en EBA».

A continuación se describe brevemente cada uno de los estudios y sus hallazgos, de acuerdo con la proximidad que identificamos con nuestra investigación.

2.1. ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (CEBA) 2018, UGEL 03 DE LIMA

Un importante antecedente es el estudio exploratorio de la competencia lectora de las y los estudiantes de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL 03 de Lima (Breña, Lince, Lima Cercado, Pueblo Libre, San Miguel, La Victoria, San Isidro, Jesús María y Magdalena), realizado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación, especialmente por tratarse de una población muy similar a la que compone la muestra de nuestra investigación.

Este estudio, a su vez, reporta como antecedentes la aplicación a las y los estudiantes del tercer grado del ciclo intermedio y de los cuatro grados del ciclo avanzado de una prueba piloto de lectura en 2017, en varias regiones del país; el Registro de estudiantes de EBA 2017 (población por evaluarse); la aplicación del cuestionario a estudiantes de EBA en 2017 para tener un primer acercamiento a su caracterización. Todo esto a cargo de la UMC.

El objetivo del estudio exploratorio que describimos fue el siguiente: «Brindar información sobre los logros de aprendizaje en Lectura y algunas características asociadas al aprendizaje de las y los estudiantes del ciclo avanzado de EBA de la UGEL 03 de Lima Metropolitana» (UMC, 2018, p. 4). Del total de estudiantes registrados por la UMC en los cuatro grados del ciclo avanzado (3816), participaron en la evaluación el 62,7 % (2392), distribuidos de la siguiente manera: primer grado, 349 (14,6 %); segundo grado, 525 (21,9 %); tercer grado, 657 (27,5 %); cuarto grado, 861 (36 %); total, 2392 (100 %) (UMC, 2018, p. 6). La muestra estuvo compuesta por estudiantes del ciclo avanzado de 34 CEBA de la UGEL 03: 57 % hombres y 43 % mujeres. De esa muestra, el 81 % de estudiantes hombres y el 64 % de estudiantes mujeres tienen menos de 20 años; en cuanto a condición laboral, el 35,4 % de la muestra no trabaja (UMC, 2018, p. 48).

La prueba aplicada se propuso evaluar las siguientes capacidades lectoras: a) Obtiene información del texto escrito. b) Infiere e interpreta información del texto. c) Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto (UMC,

2018, p. 18). Esta prueba fue elaborada a partir de las demandas curriculares del primer grado del ciclo avanzado y se aplicó a estudiantes de los cuatro grados de este ciclo. Incluye textos de diferentes tipos y formatos, con un nivel de complejidad adecuado para el grado (primero). Así mismo, intenta representar diferentes situaciones de la vida diaria en que se usa la lectura.

El estudio reporta los siguientes resultados:

- Tanto las medidas promedio como la distribución de estudiantes según niveles de logro evidencian que los aprendizajes de las y los estudiantes progresan a medida que avanzan en su escolaridad. Esto indicaría que cada año de escolaridad proporciona un valor agregado en el aprendizaje de la competencia lectora.
- El 14,4 % de estudiantes de la UGEL 03 de primer grado del ciclo avanzado logra aprendizajes esperados para este grado. Si bien se observa un mayor porcentaje en los grados superiores, esto se produce con los referentes curriculares del primer grado.
- La mayor parte de las y los estudiantes de la UGEL 03 tiene dificultades para enfrentarse a tareas de reflexión sobre la forma del texto. Estas tareas implican reconocer un recurso retórico o un elemento formal, y reflexionar sobre la función que cumple para dar sentido al texto y la intencionalidad del autor al usarlos.
- Además de las dificultades mostradas en la reflexión sobre la forma, las y los estudiantes ubicados en los niveles 2 y 3 tienen dificultades para establecer relaciones de comparación (semejanza o diferencia) entre la información en uno o más textos (lectura intertextual) (UMC, 2018, p. 49).

Sobre los factores asociados al aprendizaje:

- Contrariamente a la tendencia en las evaluaciones nacionales e internacionales en lectura, en la evaluación de las y los estudiantes de EBA la brecha según sexo se manifiesta a favor de los hombres. Las mayores diferencias se observan en los tres primeros grados.

- Los resultados muestran una brecha notoria en el rendimiento entre los CEBA no estatales y estatales, con una diferencia de casi 9 % a favor de los CEBA no estatales.
- Además, se observan diferencias en el rendimiento de las y los estudiantes según la modalidad de estudio. Así, solo 7,9 % de los que estudian a distancia alcanza el nivel 4; en cambio, los que estudian de forma semipresencial y de forma presencial llegan a 23,9 % y 26,3 %, respectivamente.
- Los resultados muestran que las y los estudiantes que iniciaron su escolaridad en EBA (7,1 % en el nivel 4) tienen mayores dificultades que aquellos que iniciaron su escolaridad en EBR (25,2 % en el nivel 4).
- De manera general, las y los estudiantes que no trabajan (28,4 % en el nivel 4) tienen un mejor desempeño en lectura que aquellos que lo hacen (22,5 % en el nivel 4).
- Las y los estudiantes de más de 30 años de edad demuestran tener más dificultades en lectura que aquellos que tienen menos de 30 años.
- Las estudiantes mujeres con mayores expectativas educativas tienen también mejores desempeños en lectura (UMC, 2018, p. 50).

El estudio que comentamos aporta datos cuantitativos y cualitativos sobre las principales características de la actual población de EBA, significativamente diferente a la población de años atrás. Ahora, esta población está compuesta principalmente por adolescentes, hombres y mujeres, muchos de los cuales migran de EBR a EBA atraídos por concluir la secundaria en menos tiempo, situación que también observamos en nuestra investigación. También brinda información cualitativa sobre los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia lectora a lo largo de los grados de estudio, al mostrar limitaciones que nos preocupan, ya que la prueba aplicada responde a los estándares esperados en el primer grado del ciclo avanzado.

2.2. COMPRENSIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL EN LAS Y LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE CHACLACAYO, UGEL 06 ATE-VITARTE. AÑO 2015 (2018)

Este estudio ha sido realizado por Ghina Cuñachi Duire y Giselli Leyva Tejada para optar el grado de Licenciado en Educación con especialidad en Educación Básica Alternativa por la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta y sustentado el año 2018. Los antecedentes de estudios sobre comprensión lectora a los que hacen referencia las autoras fueron elaborados con estudiantes de la modalidad de Educación Básica Regular, lo cual es un indicador de la escasez o ausencia de estudios en la modalidad de EBA. Por ello, el estudio comentado adquiere importancia como antecedente para nuestra investigación.

Las autoras se propusieron como objetivo general:

determinar la relación que existe entre la comprensión lectora con el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en las y los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa de dos instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, UGEL 06 Ate-Vitarte en el año 2015, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en las y los estudiantes de Educación Básica Alternativa. (Cuñachi y Leyva, 2018, p. 62)

Para ello, llevaron a cabo una investigación de tipo básico con un diseño correlacional-transversal con una muestra de 120 estudiantes. Se recogió información mediante dos instrumentos: a) Se utilizaron cuestionarios para recoger información de la variable Comprensión lectora (literal, inferencial, crítica) y la variable Aprendizaje en el área de Comunicación Integral (expresión y comprensión oral, comprensión y producción de textos, audiovisual y artístico). b) Para el análisis estadístico se utilizó el software estadístico SPSS 20, y Chi Cuadrado y Rho de Spearman.

Realizados los análisis, las autoras concluyen que en las y los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa de las dos instituciones

educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate Vitarte en el año 2015: «Existe relación directa y significativamente alta entre la comprensión literal y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral [...]»; «Existe relación directa y significativamente moderada entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral [...]»; y «Existe relación directa y significativamente baja entre la comprensión lectora criterial y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral [...]» (Cuñachi y Leyva, 2018, p. 117).

Hurgar en la relación entre comprensión lectora y aprendizaje puede ser de mucha utilidad para profundizar sobre la concepción de aprendizaje que orienta nuestra práctica en aula, así como para recrear o crear propuestas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la comprensión lectora en sus distintos niveles; propósito al cual pretende aportar nuestra investigación.

2.3. LA NOCHE DE LA LITERACIDAD ESCOLAR: PRÁCTICAS LETRADAS EN UNA ESCUELA PÚBLICA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA PARA ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS EN LIMA (2013)

Esta investigación es la tesis de Luiggi Vargas Ugalde para optar el título de Licenciado en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú. El autor se propone indagar sobre lo que ocurre en el aula en cuanto a las relaciones interpersonales (entre maestros, estudiantes y demás actores sociales involucrados en el proceso educativo) que se desarrollan en ese espacio y que, [...] se realizan a través de lo letrado (Vargas, 2013, p. 3).

El investigador parte de la premisa de que actualmente, al menos en el discurso, la educación es un derecho, y se ubica desde una perspectiva crítica de la cultura del sistema escolar en el Perú (Oliart 2011, citado por Vargas) para explicitar que su investigación:

responde a un enfoque más general que tiene que ver con la cuestión ideológica y que sin duda tiene eco en la interacción de los actores [...] [que] los profesores y los alumnos tienen ideas con las que llegan a la escuela, con las que asisten a las

clases, con las que se relacionan con la lectura y que se enmarcan necesariamente en visiones más amplias del vínculo entre educación y sociedad.

Es decir, que el contexto macro —la sociedad— tiene relación con el contexto micro —el aula—. Se sitúa desde el enfoque sociocultural que entiende la literacidad como un fenómeno socialmente situado (Barton y Hamilton, 2004, citados por Vargas, p. 4).

El estudio de carácter exploratorio y etnográfico se propone responder a la pregunta: ¿cuáles son las prácticas letradas asociadas a la lectura escolar?, es decir, ¿cómo y para qué se usan los textos en el caso del programa de Educación Básica Alternativa?

Como es posible apreciar, el autor no pretende hacer juicios de valor sobre las prácticas escolares sino analizarlas como un fenómeno social (Street y Street, 2004) y tratar de entenderlas. Para ello, investigó en una institución educativa pública ubicada en el distrito de Los Olivos, en el turno de la noche, al cual asistían jóvenes y adultos que trabajan durante el día.

En la metodología se empleó la observación de clase durante cuatro semanas, de lunes a viernes. Incluyó: a) el acompañamiento a estudiantes durante las clases y en otras actividades de la escuela; b) conversación con los profesores y las profesoras para recoger sus opiniones, tanto de las maestras y maestros cuyas clases fueron observadas como de docentes no observados pero dispuestos a colaborar. Para recoger la información, el autor elaboró guías de entrevista no estructuradas, con el propósito de que los maestros y maestras compartieran los temas que consideraban relevantes según sus propios criterios. Se grabaron los eventos letrados, las conversaciones de los maestros y maestras y alumnos y alumnas con el investigador. A esta información se sumaron los apuntes de campo del investigador de lo que ocurría en las aulas del último año del ciclo intermedio y el segundo grado del ciclo avanzado (Vargas, 2018, p. 18).

En la sección «Palabras finales» de la tesis encontramos que el investigador reporta haber identificado tres prácticas letradas. La primera de ellas tiene a la lectura como medio de control y vigilancia de la disciplina de las y los estudiantes. En segundo lugar, una práctica performativa cuyo valor reside en conocer y

reproducir una forma específica de leer oralmente, con la cual se clasifica a las y los estudiantes. La tercera práctica explorada ahonda en el tema de las formas del texto y pone de manifiesto que una lectura exitosa es aquella que reproduce lo más fielmente posible el texto leído, con lo cual la idea del texto como un producto cerrado e inasequible para los alumnos se conjuga con cuestiones que tienen que ver con las expectativas que convoca la educación como bien simbólico. «De forma transversal, he mostrado que estas prácticas se centran en la forma del texto (no en su contenido) y se encuentran vinculadas a factores socioculturales, que a su vez construyen y dan sentido a ideologías acerca de las y los estudiantes» (Vargas, 2018, p. 69).

Así, el autor afirma que con esta investigación se puede verificar que la lectura forma parte de un determinado orden «que se perpetúa a través de prácticas cotidianas que mantienen a los alumnos de la noche en el mundo de la noche [...]. Con ello me refiero a oportunidades limitadas para acceder a los recursos del Estado y la permanencia de una promesa incumplida en cuanto a lo que se espera de la educación por parte de un sector de la población de muy poca movilidad social» (Vargas, 2018, p. 69).

Las conclusiones de este estudio constituyen un llamado a revisar nuestras prácticas pedagógicas, que en buena medida responden no solo a criterios técnicos sino a las ideas que, muchas veces de manera implícita, las sustentan. En tal sentido, es importante reflexionar sobre cuestiones como: ¿para qué debe servir el lenguaje escrito?; ¿leer y escribir para aprobar los cursos, o leer y escribir como herramienta para seguir aprendiendo de manera autónoma y ejercer ciudadanía?

2.4. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EBA (2018)

El estudio realizado por Elver Cedillo para optar una segunda especialización en Gestión Escolar con mención en Liderazgo Pedagógico por la Pontificia Universidad Católica del Perú, a diferencia de las anteriores investigaciones centradas en las y los estudiantes de EBA para conocer mejor sus niveles de comprensión lectora o entender el contexto en el que esta competencia se promueve, se ocupa de

describir una estrategia de solución diseñada y realizada con las y los docentes del CEBA 24 de Julio de Tumbes. Esta estrategia se da como respuesta al diagnóstico institucional, en el cual identifican el déficit de comprensión lectora en las y los estudiantes del segundo grado del ciclo avanzado como un problema prioritario por resolver.

El objetivo general del estudio se define de la siguiente forma: «Seleccionar y aplicar estrategias de comprensión lectora innovadoras mediante Grupos de Interaprendizaje (GIAS) para mejor rendimiento de las y los estudiantes». Como objetivos específicos se propone:

- a) Actualizar al equipo docente en estrategias de comprensión lectora a través de talleres de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de las y los estudiantes.
- b) Fortalecer las relaciones interpersonales a través de jornadas de reflexión para mejorar el clima institucional.
- c) Diseñar y ejecutar un plan de monitoreo, acompañamiento y evaluación a través de jornadas de reflexión para mejorar el desempeño docente. (Cedillo, 2018, p. 2)

Objetivos muy vinculados con los compromisos de gestión establecidos por el Ministerio de Educación.

En el análisis de la problemática identificada en el diagnóstico participaron todos los actores educativos: docentes, estudiantes, padres y madres de familia y administrativos y administrativas del CEBA, utilizando criterios como causalidad, impacto, urgencia y viabilidad. Se llegó a las siguientes conclusiones: a) Las y los estudiantes solo comprenden textos sencillos o no comprenden. b) Existe escaso dominio de estrategias de lectura por parte de los docentes; como consecuencia, solo se centran en el nivel literal. c) Relaciones interpersonales desmotivadoras: individualismo, pasividad, lo que debía aprender ya lo sé. d) Deficiente acompañamiento y monitoreo (Cedillo, 2018, p. 3).

La metodología consistió en un estudio cuantitativo con un grupo de veinte estudiantes de 2.º grado del ciclo avanzado con quienes se realizaron entrevistas individuales y grupales, así como *focus groups*.

A partir del análisis de resultados, luego de la intervención —desarrollo de talleres de capacitación y Grupos de Interaprendizaje docente, monitoreo y acompañamiento a docentes y estudiantes— se concluye que utilizar estrategias pedagógicas creativas e innovadoras para desarrollar la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y analógico o crítico influyó significativamente en la comprensión lectora de las y los estudiantes del CEBA 24 de Julio, Tumbes.

El estudio contiene información relevante sobre la importancia de encontrar de manera colegiada, en una institución educativa, una solución creativa e innovadora a un problema reconocido y asumido por todos los actores educativos. Pone en claro que no basta la intervención metodológica sino que es necesario contar con un clima socioemocional adecuado, así como un acompañamiento y monitoreo que motive y facilite llevar a cabo las decisiones tomadas.

3.

El porqué y el para qué de esta investigación

La situación problemática que da origen a esta investigación es la preocupación de muchos y muchas docentes y la constatación, a través de evaluaciones, de las dificultades que presentan estudiantes del ciclo avanzado en materia de comprensión de textos, especialmente informativos, lo cual les limita para el estudio y el aprendizaje en las diferentes áreas curriculares, como se muestra en los antecedentes de este estudio.

Por tal motivo, consideramos pertinente identificar, a partir de la observación y las voces de un grupo de estudiantes de EBA del primer grado del ciclo avanzado, qué hacen mientras leen para comprender un texto informativo. Esperamos contribuir así a un mejor conocimiento de las necesidades y potencialidades de esta población estudiantil, específicamente sobre su competencia lectora, sobre la cual existen escasos estudios.

Sabemos que, durante la escolaridad, la lectura es una herramienta importante para aprender cada vez de manera más autónoma, como se plantea en el currículo nacional. Más aún porque en EBA se ofrecen las formas de atención semipresencial y a distancia, que se apoyan fundamentalmente en material escrito que la o el estudiante debe comprender para realizar las tareas que le garanticen un buen aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias y capacidades planteadas en las distintas áreas curriculares para un mejor desempeño en su vida cotidiana.

Siendo importante contar con evaluaciones sobre la comprensión lectora de estudiantes de EBA cuyos resultados indican la presencia de dificultades, dichas

evaluaciones no explican en qué consisten las dificultades, lo cual constituye un vacío de información que nos insta a investigar al respecto con el fin de pensar en soluciones pertinentes. Creemos que acercarnos a conocer más directamente qué hacen las y los estudiante mientras leen un texto informativo aporta pistas sobre posibles causas de sus dificultades para comprender tales textos. Pensamos que comprendiendo este problema podremos buscar mejores propuestas y estrategias pedagógicas.

4.

El problema, la pregunta y los objetivos de la investigación

Como señalamos, esta investigación exploratoria surge de la necesidad de abordar como problema de investigación la dificultad de comprensión lectora que muestran estudiantes de EBA, incluso del ciclo avanzado, y especialmente para comprender textos informativos, lo cual dificulta sus aprendizajes.

TABLA 1

Preguntas de investigación	Objetivos
• ¿Cuál es el proceso que siguen las y los estudiantes del primer grado del ciclo avanzado de EBA para comprender lo que leen?	General Recoger información, describirla, analizarla e interpretarla, formulando inferencias sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan las y los estudiantes en su experiencia lectora.
• ¿Qué hacen las y los estudiantes del primer grado del ciclo avanzado de EBA mientras leen un texto informativo?	1. Explorar qué hacen las y los estudiantes mientras leen un texto informativo para comprenderlo.
• ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas utilizan para comprender lo que leen?	2. Inferir las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan las y los estudiantes para comprender un texto informativo: monitoreo y medidas correctivas.

Esperamos que los resultados de esta investigación contribuyan a tomar mejores decisiones pedagógicas tanto en el ámbito del trabajo en el aula como a nivel institucional en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).

5.

Estudiantes participantes: sus características

Recogimos información de 58 estudiantes con características diversas pero que comparten la experiencia de cursar el primer grado del ciclo avanzado en el 2019, en seis CEBA de Lima Metropolitana. Decidimos la participación de estudiantes de dicho grado y ciclo considerando que les resta un tiempo prudencial de escolaridad y de posible permanencia en el CEBA, sea de forma de atención presencial o semipresencial, durante el cual se podría intervenir pedagógicamente para mejorar su competencia lectora.

Decidimos recopilar información de una muestra dirigida de casos tipo constituida por estudiantes que cursan el primer grado del ciclo avanzado, válida para el tipo de investigación prevista cuyos resultados solamente pueden ser aplicados a la muestra o muestras similares, pues no son generalizables a una población (Hernández et al., 2006, p. 566, citado por Viñas Ruiz, 2001, p. 55). Con el propósito de identificar un grupo de diez estudiantes en cada CEBA, elaboramos un «Formato de nómina» de participantes que registra: Datos generales: edad, sexo, lugar de nacimiento, lengua materna. Escolaridad: continuidad, procedencia, asistencia, condición laboral (anexo 1).

Participación Informada

Las y los estudiantes que conforman nuestra muestra son protagonistas de esta investigación, en calidad de sujetos con posibilidad de reconocer sus propios procesos cognitivos y de decidir su participación voluntaria basada en la

información recibida sobre los objetivos y procedimientos por seguir. Se explicó a cada estudiante que se trataba de una investigación y no de una evaluación, que la investigación era realizada por un grupo de docentes de EBA con el propósito de conocer las dificultades que enfrentan para comprender un texto informativo, y que dicho conocimiento sería de utilidad para pensar e imaginar mejores formas de enseñar para ayudarlos en este aspecto.

Se les indicó que su participación duraría aproximadamente 50' y consistiría en ser entrevistados en dos momentos, que deberían leer un texto y responder algunas preguntas, y que los resultados serían usados solo para fines de la investigación. Se enfatizó que su participación era voluntaria: si alguno o alguna no deseaba participar, podía decirlo libremente. La respuesta fue muy positiva, e incluso algunos manifestaron que ser entrevistados sobre los problemas que tienen para comprender un texto era una experiencia nueva. No se procedió a firmar ningún documento, grabar las entrevistas ni usar videos, para no generar algún tipo de tensión, tratando de propiciar un ambiente lo más natural posible para recoger la información. Al finalizar su participación mostraron su satisfacción porque habían sido escuchados.

5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES

En esta sección presentamos información recogida en la entrevista inicial con cada estudiante sobre algunas características socioculturales registradas en la «Nómina de participantes» de cada CEBA. De acuerdo con la información, incluimos comentarios que pueden contribuir a la reflexión y búsqueda de estrategias para su atención según sus características.

a) Sexo (Tabla 2): la muestra está compuesta por 58 estudiantes, 24 hombres (41,37 %) y 34 mujeres (58,62 %). Se aprecia un mayor porcentaje de mujeres, lo cual podría indicar que se está desarrollando la necesidad y el deseo de las adolescentes, jóvenes y adultas por acceder a la educación y lograr metas para sí mismas y sus familias. Esta situación puede ser bien aprovechada para generar mejoras en materia de igualdad de género.

TABLA 2. PARTICIPANTES POR SEXO

Código de CEBA	Hombres (H)	Mujeres (M)	Total
I	3	7	10
II	8	2	10
III	5	5	10
IV	2	8	10
V	4	6	10
VI	2	6	08
Totales	24	34	58
%	41.37 %	58.62 %	100 %

TABLA 3. LUGAR DE NACIMIENTO

Lima		Otra provincia		Otro país	
H	M	H	M	H	M
15	18	9	14	0	1
26,31 %	31,57 %	15,78 %	24,56 %	0	1,75 %
57,88 %		40,34 %		1,75 %	

Nota: 1 estudiante mujer no registra información. El % se calculó sobre 57 estudiantes.

TABLA 4. LENGUA MATERNA

Castellano		Quechua		Bilingüe	
H	M	H	M	H	M
24	28	0	1	0	3
42,85 %	50 %	0	1,78 %	0	5,35 %
92,85 %		1,78 %		5,35 %	

Nota: 2 estudiantes mujeres no registran información. El % se calculó con 56 estudiantes.

TABLA 5. EDAD

-18 años		19-25 años		26-30 años		+30 años	
H	M	H	M	H	M	H	M
16	16	6	7	0	2	2	9
32		13		2		11	
55,17 %		22,41 %		3,44 %		18,96 %	

b) Lugar de nacimiento (Tabla 3): 15 estudiantes hombres (26,31 %) y 18 mujeres (31,57 %), que suman el 57,88 % de la muestra, manifiestan como lugar de nacimiento Lima Metropolitana. Quienes reportaron haber nacido en una provincia de Lima, 9 hombres (15,78 %) y 14 mujeres (24,56 %), están considerados en la sección provincias, y conforman el 40,34 %. Solo una estudiante mujer, que representa 1,75 % de la muestra, manifestó haber nacido en otro país (Venezuela). Una estudiante mujer no registra esta información. Por tanto, los porcentajes se calcularon con 57 estudiantes en total. Más de la mitad de estudiantes vive con su familia en su lugar de origen (Lima), pero son hijos o nietos de migrantes. El 42,09 % de la muestra, incluida la estudiante venezolana, vive la experiencia de migración y alejamiento de la familia, con las consecuencias que conlleva esta situación; sin embargo, puede favorecer la implementación del enfoque de interculturalidad en EBA.

c) Lengua materna (Tabla 4): 24 estudiantes hombres (42,85 %) y 28 mujeres (50 %), que suman el 92,85 % de la muestra, reportan como lengua materna el castellano o español. Solo una estudiante mujer de 49 años (1,78 %) informa que el quechua es su lengua materna; en tanto que tres estudiantes mujeres (5,35 %) de 41 a 63 años dan cuenta de que han aprendido de manera simultánea el quechua y el castellano como lenguas maternas. Como se puede apreciar, ningún estudiante hombre reporta el quechua u otro idioma como lengua materna. Dos estudiantes mujeres no registran esta información, por lo que el porcentaje se calculó sobre 56 estudiantes. Solo algunos y algunas estudiantes manifestaron que sus abuelos o padres hablan quechua. Según esta información, pareciera que la mayoría de estudiantes de la muestra no tendría interferencia lingüística para comprender textos en castellano; no obstante, hay que tener en cuenta que el castellano o español varía en las diferentes regiones del país, que su aprendizaje ocurre en la familia, y no siempre corresponde al castellano empleado en el ámbito escolar.

d) Edad (Tabla 5): encontramos 16 hombres y 16 mujeres (55,17 %) menores de 18 años (incluso de 13 y 14 años), es decir, adolescentes, en tanto que seis hombres y siete mujeres (22,41 %) tienen entre 19 y 25 años. Entre 26 y 30 años encontramos solo dos estudiantes mujeres, que representan el 3,44 % de la muestra. Sumando estos porcentajes, tenemos que el 81,02 % de la muestra está conformado por adolescentes y jóvenes, mientras que estudiantes mayores de 30 años solo encontramos dos hombres y nueve mujeres, que representan el 18,96

TABLA 6. OCUPACIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Código de CEBA	Ocupación										Total
	Trabaja fuera de casa				Trabaja en casa				Solo estudia		
	8 h o más		Menos 8 h		Cuida a su bebé y ayuda en casa de padres		Ayuda en casa – Ama de casa				
									H	M	
I	1	2	2	1	0	3	0	1	0	0	10
II	2	0	1	0	0	0	0	2	4	1	10
III	0	1	3	0	0	0	0	2	2	2	10
IV	2	2	0	3	0	0	0	2	0	1	10
V	0	0	1	2	0	0	2	2	1	2	10
VI	1	2	1	0	0	1	0	1	0	1	7*
Totales	6	7	8	6	0	4	2	10	7	7	57
	13		14		4		12		14		57
%	22,80 %		24,56 %		7,01 %		21,05 %		24,56 %		100%

* En el CEBA VI no se registra información de una estudiante mujer.

% de la muestra. Como podemos observar, las y los estudiantes participantes en nuestra investigación muestran que la población estudiantil de EBA se está modificando con la presencia de un alto número de estudiantes adolescentes.

e) Ocupación (Tabla 6): en la entrevista inicial preguntamos a las y los estudiantes participantes en la investigación si trabajan y estudian, y cuántas horas diarias; si trabajan o ayudan en su casa y estudian; o si solo estudian. Presentamos un resumen de la información obtenida en cuanto a la ocupación de las y los estudiantes en el momento de la entrevista. Del total de 57 participantes:

Trece estudiantes, seis hombres y siete mujeres (22,80 %), reportan que trabajan de ocho horas a más, en actividades como empleada de hogar, atención en restaurant, en barbería, taller de confección o venta de ropa, taller de pintura, construcción, ferretería, repostería.

Catorce estudiantes, ocho hombres y seis mujeres (24,56 %), informan que trabajan menos de ocho horas diarias. Una estudiante mujer dijo que trabaja seis horas diarias como auxiliar de educación en un centro privado de educación inicial. En este grupo incluimos a quienes manifestaron que trabajan de forma eventual o por horas; por ejemplo: seguridad de autos, colocación de vidrios, pelar pollos, entre otros.

Una cantidad similar, 14 estudiantes, siete hombres y siete mujeres (24,56 %), reportan que no trabajan y solo estudian. La mayoría de estos casos coincide con menores de edad de 15 a 18 años, y alguna mayor de edad.

Mientras, 12 estudiantes, dos hombres y 10 mujeres (21,05 %), informan que estudian y ayudan en la casa. Las mujeres adultas combinan sus responsabilidades de ama de casa con el estudio, en tanto las más jóvenes realizan las tareas domésticas como limpiar, cocinar y cuidar a sus hermanos porque sus padres trabajan. Solo dos estudiantes varones refieren que realizan tareas domésticas en sus casas.

Solo cuatro estudiantes mujeres (7,01 %) de la muestra refirieron que cuidan a sus bebés pequeños, pues son madres adolescentes de 15 y 16 años y estudian.

5.2 CARACTERÍSTICAS DE ESCOLARIDAD

Se solicitó información sobre la modalidad educativa de procedencia de las y los estudiantes, años de interrupción de su escolaridad y forma de atención a la que asisten actualmente. Sobre escolaridad, falta información de nueve estudiantes, de modo que los porcentajes se calcularon sobre un total de 47.

a) Modalidad de procedencia (Tabla 7): Como se puede apreciar, un alto porcentaje de la muestra, estudiantes del primer grado del ciclo avanzado de EBA, procede de la Educación Básica Regular, habiendo interrumpido sus estudios por unos meses, uno o dos años. Tenemos que seis estudiantes hombres y nueve mujeres (31,9 %) provienen del 6° grado de primaria; mientras que 10 estudiantes hombres y 13 mujeres (48,9 %) vienen del primer o segundo grado de secundaria. Ambos grupos procedentes de EBR representan el 80,8 % de la muestra. Solo un estudiante hombre y cinco mujeres (12,7 %) proceden del

TABLA 7. MODALIDAD DE PROCEDENCIA

CEBA	Modalidad de procedencia								Total
	EBR				EBA				
	6.º P.		1.º- 2.º S.		Intermedio		Avanzado		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
I	1	1	2	4	0	1	0	1	10
II	2	1	6	1	0	0	0	0	10
III	1	2	0	2	0	0	0	0	5*
IV	0	3	0	1	1	2	0	1	8**
V	1	2	1	3	0	2	1	0	10
VI	1	0	1	2	0	0	0	0	4***
Totales	6	9	10	13	1	5	1	2	47
	15		23		6		3		47
%	31,9 %		48,9 %		12,7 %		6,3 %		100 %

* El CEBA III no registra o es incompleta la información de cinco estudiantes.

** El CEBA IV no registra este dato de dos estudiantes.

*** El CEBA VI no precisa información de cuatro estudiantes.

ciclo intermedio de EBA; en tanto que un hombre y dos mujeres (6,3 %) vienen del ciclo avanzado de EBA.

Se puede apreciar que la mayoría de estudiantes proviene de EBR y muy pocos de la propia modalidad. Esta situación nos lleva preguntarnos: ¿qué está ocurriendo con las y los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de EBA?

b) Interrupción de estudios (Tabla 8): También solicitamos información sobre interrupción de estudios, ya que la discontinuidad y el retiro son frecuentes en estudiantes de esta modalidad. La tabla 8 muestra los datos obtenidos.

Un grupo de 12 estudiantes, seis hombres y seis mujeres (26,08 %), interrumpió sus estudios algunos meses o un año; en tanto, 13 estudiantes, cinco hombres y ocho mujeres (26,26 %), interrumpieron entre dos y cinco años; ocho estudiantes, seis hombres y dos mujeres (17,39 %), retomaron sus estudios luego de seis a 10 años de interrupción; 13 estudiantes, dos hombres y 11

TABLA 8. INTERRUPCIÓN DE ESCOLARIDAD

CEBA	Ingreso a EBA								Total
	Años de interrupción								
	1*		2-5		6-10		+ 10		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
I	0	4	1	1	2	0	0	2	10
II	5	0	0	2	--	---	1	0	8**
III	1	1	3	1	2	1	0	1	10
IV	0	0	0	4	1	0	1	4	10
V***									
VI	0	1	1	0	1	1	0	4	8
Totales	6	6	5	8	6	2	2	11	46
	12		13		8		13		46
%	26,08 %		26,26 %		17,39 %		26,26 %		100 %

* La interrupción por algunos meses se contabilizó en un año.
** CEBA II no registra información de dos estudiantes hombres, ambos de 16 años, procedentes de EBR.
*** CEBA V no registra este dato de ningún estudiante.

TABLA 9. FORMA DE ATENCIÓN

Código de CEBA	Presencial		Semipresencial		Total
	H	M	H	M	
I	0	0	3	7	10
II	7	2	1	0	10
III	3	3	2	2	10
IV	0	1	2	7	10
V	2	4	2	2	10
VI	0	0	2	5	7*
Totales	12	10	12	23	57
	22		35		57
%	50,8 %		49,12 %		100 %

* CEBA VI no registra información de una estudiante.

TABLA 10. CENTRO DE ATENCIÓN

Código de CEBA	Referencial		Periférico		Total
	H	M	H	M	
I	3	7	0	0	10
II	8	2	0	0	10
III	3	5	2	0	10
IV	1	3	1	5	10
V	2	2	2	4	10
VI	0	0	2	6	08
Totales	17	19	7	15	58
	36		22		58
%	62,06 %		37,93 %		100 %

mujeres (26,26 %), dejaron sus estudios por más de 10 años. En el período de más de 10 años de interrupción de estudios se aprecia una diferencia bastante significativa entre la cantidad de hombres (dos) y de mujeres (11), que corresponden a la población adulta y adulta mayor de la muestra.

c) Forma de atención (Tabla 9): La asistencia a la forma de atención presencial es de 22 estudiantes (38.59%), 12 hombres y 10 mujeres, mientras que 35 estudiantes (61,40%) 12 hombres y 23 mujeres, asisten a la forma de atención semipresencial. En la forma presencial no hay diferencia significativa entre hombres y mujeres, pero en la semipresencial se observa una presencia significativamente mayor de estudiantes mujeres. Esta diferencia podría interpretarse como una oportunidad que brinda la atención semipresencial a estudiantes mujeres porque se adecúa mejor a sus posibilidades de asistencia, ya que o son madres de familia, o madres adolescentes, o colaboran en los quehaceres de sus respectivas familias, que les exigen tiempo y dedicación.

d) Centro de atención (Tabla 10): Se observa que 36 estudiantes (62,06 %), 17 hombres y 19 mujeres, asisten a los CEBA referenciales, mientras que 22 estudiantes (37.93%), 7 hombres y 15 mujeres, asisten a centros referenciales del respectivo CEBA.

Estudiantes ee EBA En condiciones especiales

La modalidad EBA acoge a adolescentes en situaciones especiales, como madres adolescentes y adolescentes infractores, por lo cual incluimos en la muestra estudiantes que se encuentran en dicha situación. Ellos y ellas asisten a centros periféricos que funcionan en locales comunales y horarios diferentes, en convenio con diferentes instituciones.

a) Madres adolescentes: dos CEBA de la muestra han tomado iniciativa para la atención educativa mediante convenios con otras instituciones que brindan apoyo integral a adolescentes embarazadas y madres adolescentes para que puedan continuar sus estudios. En la muestra participaron cinco adolescentes madres y una en estado de gestación, de 15 y 16 años. Sumando los seis casos, representan el 17,64 % del total de 34 estudiantes mujeres de la muestra.

b) Estudiantes infractores: un CEBA de la muestra, en coordinación con el respectivo Servicio de Orientación al Adolescente, ofrece atención a adolescentes que han infringido las leyes penales y se encuentran cumpliendo alguna medida socioeducativa en libertad (prestación de servicios a la comunidad, libertad asistida, etcétera). Dos estudiantes hombres de 17 y 18 años participaron en esta muestra de la investigación.

La atención a estudiantes, hombres y mujeres, en las condiciones mencionadas cobra importancia por cuanto contribuye a garantizar el derecho a la educación a adolescentes y jóvenes en alto riesgo de abandonar su escolaridad, con las consecuencias negativas que ello significa para sus vidas personales y como ciudadanos de nuestro país.

6.

Metodología: características del estudio, instrumentos

La metodología que empleamos adapta procedimientos y técnicas utilizadas en investigaciones previas sobre la lectura. La principal referencia metodológica es la desarrollada por Irma Patricia Madero Suárez en su tesis doctoral «Proceso de la comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria» (2011) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Guadalajara, México), debido a que reporta propósitos similares al nuestro.

6.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, EXPLORATORIA Y DESCRIPTIVA

Una característica importante de la investigación cualitativa consiste en indagar por la mirada de los propios actores. En este caso recogimos la opinión y autopercepción de las y los estudiantes de EBA como lectores y lectoras. Así mismo, este tipo de investigación ofrece la ventaja de su flexibilidad, sobre la cual Dankhe (1986, p. 412, citado por Hernández et al., 1997) advierte que implica un mayor «riesgo» y requiere gran paciencia, serenidad y receptividad del investigador. Característica que empata con estudios exploratorios como el nuestro.

El carácter exploratorio de este estudio nos permitió examinar un problema conocido pero poco estudiado (Hernández et al., 1997) como el que hacen estudiantes de EBA para comprender un texto. Los antecedentes encontrados consisten en evaluaciones de comprensión lectora aplicando instrumentos

estandarizados cuyos resultados aportan información y sugerencias importantes pero no se ocupan de las acciones o procesos que siguen las y los estudiantes para comprender lo que leen ni toman en cuenta sus puntos de vista al respecto. Con esta investigación pretendemos describir las actividades observadas durante la lectura de un texto informativo por las y los estudiantes, a partir de las cuales intentamos inferir su conocimiento y manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprenderlo.

6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS

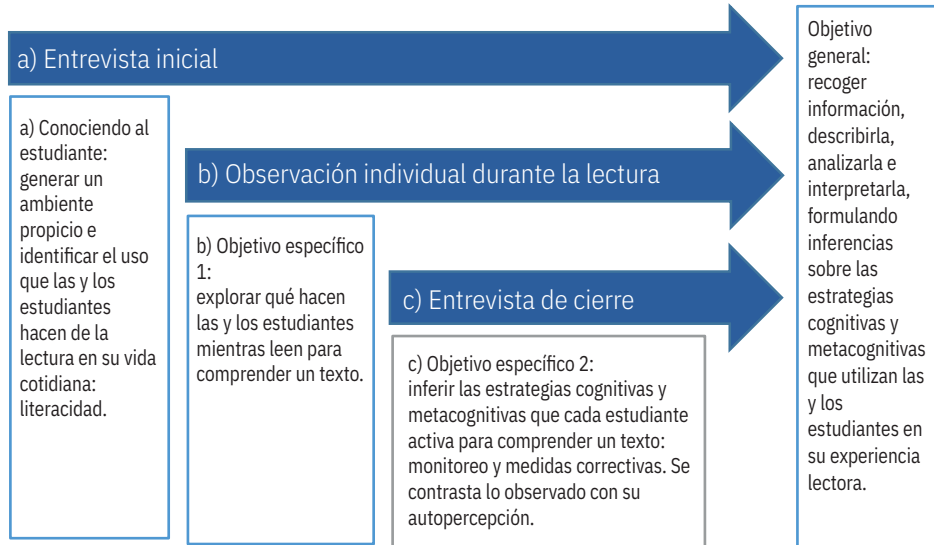
Para acercarnos a la práctica lectora, recogimos información primaria (Ortiz, 2019) mediante las técnicas de la entrevista semiestructurada y la observación no participante, que nos permite describir, analizar e interpretar la práctica lectora y formular inferencias sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan las y los estudiantes en su experiencia lectora.

Con cada estudiante se procedió de la siguiente manera: a) entrevista de inicio, b) observación de lectura de un texto informativo y c) entrevista de cierre. La duración de este proceso varió entre 50' y más de una hora, dependiendo de su ritmo de lectura.

Dado que la investigación se centró en recoger información sobre la práctica lectora con fines escolares, las entrevistas y la observación se realizaron en un aula o biblioteca de cada CEBA participante, es decir, un contexto natural, en el lugar lo más próximo posible a donde realizan su práctica lectora con fines escolares.

En el siguiente gráfico presentamos los momentos señalados.

PROCEDIMIENTO PARA RECOGER LA INFORMACIÓN



6.2.1. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

La entrevista inicial nos permitió recoger información individual de 58 estudiantes (24 hombres y 34 mujeres) sobre su experiencia como lector o lectora, conocerlos, generar un ambiente de confianza para la observación y obtener información en la forma más natural posible (Hesse-Biber y Leavy, 2011).

Elaboramos dos guías de entrevista: guía para conocer al participante y guía de entrevista de cierre.

a) Guía de entrevista *Conociendo al estudiante* (anexo 2). Con el propósito de generar un ambiente propicio entre entrevistador y entrevistado, consideramos muy importante dialogar con cada estudiante sobre su gusto por la lectura, qué y con qué propósito leen en su vida cotidiana, aparte de las tareas escolares; si se consideran buenos lectores y por qué. Para elaborar esta guía nos fue de mucha utilidad el concepto de literacidad referido a la manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico (Zavala, 2008, pp. 1-2). Así mismo, fueron de mucha utilidad los aportes de Pintrich Pintrich y Linnenbrink (2003, citados por Madero, 2013, pp. 117-118), quienes afirman que

la lectura está influida por diversas creencias motivacionales, como la creencia de autoeficacia, que a su vez tienen una alta relación con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, por lo cual incluimos una pregunta sobre autopercepción de las y los estudiantes como lectoras o lectores. También indagamos sobre sus preferencias, tiempo de dedicación a la lectura y la importancia que le atribuyen más allá de las tareas del CEBA.

b) Guía de entrevista de cierre (anexo 3). Esta entrevista tuvo como objetivo contrastar y complementar información sobre lo observado durante la lectura del texto con lo que dice el o la estudiante participante sobre lo que hace mientras lee para comprender un texto y lo que hizo para responder cada pregunta. Luego de la observación, dialogamos sobre su experiencia de lectura con la finalidad de comprender su apreciación sobre su propia experiencia y, así, ser lo más fieles posible a sus opiniones y percepciones, evitando sesgar la información de acuerdo con el interés de la investigación (Taylor y Bogdan, 1992). En este caso fue necesario adecuar las preguntas de la guía a lo observado durante la lectura que realizó cada estudiante. De esta manera buscamos cumplir con el criterio de credibilidad (Salgado, 2007, p. 75).

6.2.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Como dice Yin (2014), las observaciones directas son una fuente importante de información tanto del contexto físico como social en que se presentan (o no) las interacciones. En nuestro caso específico, exploramos las interacciones entre la o el estudiante y el texto. Utilizamos la observación no participante para recoger información sobre las acciones visibles que realizan las y los estudiantes mientras leen y que conforman sus prácticas lectoras individuales, con el propósito de acercarnos a comprender el proceso que siguen y las posibles estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean para comprender un texto.

La observación se realizó entre la primera y segunda entrevista. Cada estudiante fue observado de manera individual. Se indicó como tiempo para la lectura 15' con el propósito de observar si controlan el tiempo, pero en ningún caso se interrumpió al estudiante hasta que diera por terminada su tarea, incluyendo la respuesta a las preguntas formuladas.

Nos propusimos observar con detenimiento, mediante las acciones visibles que realizaban, si leen el texto completo (pasar las páginas, detenerse, movimiento de los ojos, preguntas), en qué momento leen las preguntas (presentadas en formato separado pero entregado junto con el texto al inicio de la observación), si controlan el tiempo (uso de celular, reloj o preguntas); el uso de técnicas (subrayado, resaltado, sumilla, uso de diccionario físico o internet, otros), para lo cual se les facilitó el material necesario —diccionario, lápiz, resaltador y regla—, indicándoles que podían usarlo de acuerdo con sus necesidades y como sabían hacerlo, e incluso que podían usar internet con sus teléfonos móviles.

Para la observación elaboramos los siguientes instrumentos:

- a) Guía de observación (anexo 4) con los ítems de interés que sirvieron también para llevar un registro de la secuencia de las acciones de cada estudiante mientras leía el texto y cómo procedió para responder cada pregunta. Este registro permitió identificar acciones e interacciones no consideradas en la guía pero que resultan relevantes para el propósito de la investigación.
- b) Texto informativo «Recursos naturales» (anexo 5).
- c) Preguntas sobre el tema del texto leído (anexo 6). Para responder a las preguntas, con el texto a la mano, se indicó a cada estudiante que proceda como acostumbra a hacerlo en tareas similares. A continuación, precisamos el propósito de cada una de las preguntas.

6.2.3. EL TEXTO INFORMATIVO Y LAS PREGUNTAS

El texto utilizado, «Recursos naturales», responde a las características de textos escolares informativos que, según referencias de las y los docentes, es el tipo de texto que resulta más difícil de comprender a las y los estudiantes y son justamente los más utilizados para el estudio de las áreas curriculares. Para evidenciar la comprensión del texto elaboramos un cuestionario con cinco ítems por resolver. En la tabla 12 presentamos el propósito de cada ítem.

TABLA 11. PROPÓSITO DE LOS ÍTEMS

Ítems	Propósito
1. Con base en el texto, pero con tus propias palabras, explica a qué se llama recursos naturales.	Observar qué hacen las y los estudiantes para identificar información y elaborar una definición con sus propias palabras: parafrasear.
2. Sabemos que existen varios tipos de recursos naturales; de acuerdo con el texto, ¿cuáles son los tipos de recursos naturales?	Observar qué hacen para responder una pregunta sobre información específica pero con distractores: el texto menciona tres tipos de recursos pero pusimos cinco líneas en el espacio de la respuesta.
3. ¿Cuáles son los recursos naturales que sirven para producir energía eléctrica?, ¿a qué tipo de recurso pertenecen?	Observar qué hacen para ubicar información específica pero que no está localizada en un párrafo o sección a continuación de la información que responde las preguntas anteriores.
4. Utilizando un gráfico, organiza los recursos naturales de la siguiente lista (texto), de acuerdo con los tipos de recursos mencionados en el texto.	Observar qué hacen para resolver una tarea compleja, que además de la información del texto requiere utilizar conocimientos de gráficos (tabla, mapa conceptual u otro), y de clasificación.
5. A partir de tu experiencia y de la información del texto, menciona tres recursos naturales de nuestro país que están en riesgo de deteriorarse o desaparecer, y explica qué podemos hacer para protegerlos.	Observar qué hacen (releen, tratan de recordar, preguntan) para elaborar una respuesta utilizando saberes previos vinculados al tema de recursos naturales.

6.2.4. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS: VALIDEZ Y PERTINENCIA

Antes de la aplicación de los instrumentos, procedimos a su validación. Para ello, identificamos una población con características similares a la de la muestra, es decir, estudiantes de un CEBA ubicado en una UGEL y distrito similar a los CEBA participantes en la investigación.

La validación se realizó en dos fechas y fue muy importante para mejorar los instrumentos, pues nos permitió detectar aspectos que necesitaban ser reajustados, retirados, precisados o incluir alguno nuevo, en cada uno de los instrumentos.

TABLA 12. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Fechas 2019	Hora	N.º de estudiantes		Total	Instrumentos validados
		H	M		
2 julio	7:00-10:30 p. m.	1	2	3	▪ Nómina de participantes. ▪ Guía de entrevista «Conociendo al estudiante». ▪ Guía de observación. ▪ Texto 1: «Siéntase bien en sus zapatillas deportivas», texto liberado de la prueba PISA 2000. Característica: dos páginas, incluye una imagen. Tipo de letra: Arial 12, doble espacio, márgenes anchos. ▪ Texto con las cuatro preguntas de la prueba PISA para este texto, dos de opción múltiple y dos de respuesta abierta. ▪ Guía de entrevista de cierre.
9 julio	7:00-10:00 p. m.	1	1	2	▪ Nómina de participantes. ▪ Guía de entrevista «Conociendo al estudiante». ▪ Guía de observación. ▪ Texto 2: Recursos naturales. Recuperado de: https://www.ejemplode.com/36-biologia/3878-recursos_naturales.html Características: cuatro páginas, sin imagen, solo una tabla. Tipo de letra: Arial 12, espacio: 1,15, márgenes: normales. ▪ Texto con cinco preguntas sobre el contenido del texto, elaboración propia. ▪ Guía de entrevista de cierre.
Totales		2	3	5	

La principal decisión que implicó la validación en la primera fecha fue el cambio del texto y sus respectivas preguntas para la observación de la práctica lectora. El primer texto, «Siéntase bien en sus zapatillas deportivas», fue seleccionado de las pruebas liberadas de PISA 2000-2009, siendo los principales criterios su extensión y el contenido familiar para las y los estudiantes. En la validación nos dimos cuenta de que, por su corta extensión, no permitía observar con cierta solvencia las acciones que realizan las y los estudiantes mientras leen con el propósito de comprenderlo. Además, esa misma característica y la familiaridad del contenido no significaron que las respuestas fueran correctas. En la tabla 13 mostramos detalles de la validación.

Dado que el propósito de la investigación era conocer qué hacen las y los estudiantes mientras leen, cambiamos el texto por uno más extenso cuyo contenido fuera conocido por las y los estudiantes pero que les planteara mayores retos para su comprensión. Seleccionamos el texto «Recursos naturales», de mayor extensión y cuyo contenido forma parte del currículo nacional, así como también de noticias, videos, programas de televisión. Con las mejoras de los instrumentos y el nuevo texto procedimos a su aplicación con otros estudiantes del mismo CEBA de validación y comprobamos su validez y pertinencia.

6.3. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: ANÁLISIS DE CONTENIDO

Para arribar a los resultados realizamos análisis de contenido, técnica muy útil para interpretar textos escritos, grabados o filmados; incluye el análisis de documentos, transcripción de entrevistas, discursos o películas, que constituyen una fuente de información que, al leerla e interpretarla adecuadamente, contribuya a expandir el conocimiento sobre un fenómeno social determinado (Andréu, 2002). En nuestro caso, analizamos la información registrada de las entrevistas y durante la observación con el fin de elaborar conclusiones e inferencias respecto a la práctica lectora de las y los estudiantes de la muestra.

Procedimos a organizar la información utilizando matrices de análisis creadas de acuerdo con cada instrumento. Para asegurar la confidencialidad de la información, asignamos un código a cada CEBA (empleamos números romanos del I al VI). Así mismo, asignamos un código a cada estudiante, compuesto de los siguientes elementos: código del CEBA al que pertenece, número de orden en la nómina, M si es mujer o H si es hombre. Por ejemplo: V-09-M corresponde a una estudiante del CEBA V, novena en la nómina y mujer.

Se organizó la información a dos niveles: primero por cada CEBA y luego de la muestra total, como se describe a continuación:

- a) Resumen de datos cuantitativos y cualitativos de las características de la muestra que presentamos en la sección 5. Estudiantes participantes: sus características, de este informe, obtenidos de la nómina de participantes (anexo 1).

- b) Análisis de la entrevista «Conociendo al estudiante», en tres matrices.
 - Conociendo al estudiante: literacidad (anexo 7A).
 - Qué es leer (anexo 7B).
 - Creencias sobre su experiencia lectora (anexo 7C).
- c) Análisis de la observación en una matriz:
 - Acciones observables durante la lectura por CEBA y estudiante (anexo 8).
- d) Análisis de la entrevista de cierre en tres matrices:
 - Predicción y propósito de lectura: lo que hizo antes de leer (anexo 9A).
 - Lo que hizo durante la lectura (anexo 9B).
 - Lo que hizo para responder a las preguntas (anexo 9C).
- e) Análisis de respuestas a las preguntas en una matriz:
 - Análisis de respuestas y verificación de registro de observación con entrevista a estudiante (anexo 10).

Aun cuando entendemos que cada estudiante procede de manera singular, es posible y nos interesa identificar aspectos comunes que nos permitan elaborar algunas conclusiones e inferencias respecto a las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan (o no utilizan) para comprender un texto. Con tal propósito, utilizamos el análisis de contenido de las entrevistas, la observación y las respuestas a las preguntas sobre el texto leído con el fin de elaborar conclusiones e inferencias respecto a la práctica lectora de las y los estudiantes participantes, así como reflexiones para mejorar el trabajo pedagógico.

7.

Resultados

A partir del procesamiento y análisis de la información, presentamos los resultados cualitativos, que en algunos casos se complementan con datos cuantitativos, organizados en cuatro secciones: Autopercepción de estudiantes sobre su experiencia lectora; Acciones observadas, realizadas por estudiantes mientras leen; Evidencia de la utilidad o eficacia de las acciones mientras leen: respuestas a los cinco ítems; Ayuda que solicitan las y los estudiantes para comprender un texto.

7.1. AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE SU EXPERIENCIA LECTORA

En la entrevista inicial, «Conociendo al estudiante», recogimos información cualitativa sobre el gusto y la motivación por la lectura de las y los estudiantes, especialmente fuera del contexto escolar, tomando en cuenta el concepto de literacidad, referido a qué hacen las personas con el lenguaje escrito en la vida cotidiana, es decir, su uso con un propósito social (Zavala, 2009). Esta información es muy importante para acercarnos al análisis de la información recogida mediante la observación y la entrevista de cierre, no como datos impersonales sino como información que procede de lectoras y lectores con unas características, experiencia y expectativas legítimas.

7.1.1. EL GUSTO POR LA LECTURA

En cuanto al gusto por la lectura, encontramos diferencias significativas sobre las apreciaciones de su experiencia lectora entre las y los estudiantes de los diferentes CEBA participantes. Es interesante que algunas y algunos estudiantes puedan explicar cierto motivo que interfiere en la comprensión de un texto. A continuación presentamos algunos matices identificados en la entrevista.

- a) Mientras en algunos CEBA, el 70 %, 80 % y hasta el 90 % de estudiantes dice que les gusta leer, encontramos un CEBA en el que solo el 40 % manifiesta que le gusta leer; al 60 % restante le gusta poco o no le gusta. Sin embargo, en cada CEBA algunos pocos manifiestan que no les gusta leer, o les gusta poco. Los altos porcentajes de estudiantes que responden que les gusta leer resulta alentador; sin embargo, conviene profundizar al respecto, ya que sus respuestas podrían estar condicionadas por el deber ser, lo deseable socialmente y, en especial, en el ámbito escolar.
- b) Llama la atención que algunos estudiantes digan «leo cuando estoy aburrido», «para despejarme», «distraerme», lo cual indicaría que reconocen en la lectura una actividad recreativa, relajante, algo para variar su rutina, ampliar su mundo.
- c) También llaman la atención dos casos específicos. Una estudiante que afirma que no le gusta leer y explica: «sé leer, pero no entiendo». Otra afirma que le gusta leer, pero lo hace con dificultad, lento, y no logra comprender. Estos casos nos hacen pensar en que la capacidad para comprender un texto va más allá del gusto por leer: requiere desarrollar habilidades que permitan al lector dar sentido y significado al contenido que descifran. Estas estudiantes muestran capacidad metacognitiva, ya que la primera se da cuenta de que leer es entender y ella no llega a ese logro; y la segunda es consciente de que es la lentitud de su lectura lo que le impide comprender.
- d) Encontramos que, en general, sea que les guste o no leer, casi la totalidad de estudiantes de la muestra reconoce que leen poco, por diferentes motivos (falta de tiempo o de libros, por ejemplo).

- e) La mayoría de estudiantes a quienes les gusta leer prefiere textos narrativos cortos, como cuentos infantiles, fábulas, leyendas, con fines recreativos. Esta preferencia es un indicador del reconocimiento del tipo de textos que pueden leer y comprender, lo cual es positivo. Sin embargo, puede convertirse en una autolimitación y autojustificación que reduciría su aprendizaje al no animarse a interactuar con textos más extensos y sobre temas nuevos.
- f) Los cuentos cortos son muy mencionados por estudiantes adolescentes mujeres y algunas madres de familia que los leen a sus hijos. Algunos los leen porque los tienen a su alcance y carecen de otras opciones.

7.1.2. LECTURA EN LA VIDA COTIDIANA: LITERACIDAD

Independientemente del mayor, menor o nulo gusto por la lectura, las y los estudiantes leen diversidad de tipos de textos en su vida cotidiana, según su preferencia y con fines prácticos inmediatos; por ejemplo: para aprender más sobre historia, sobre Dios, mejorar su vocabulario con nuevas palabras, saber de política, seguir estudios superiores. También para distraerse, recrearse y mantenerse ocupado. Un grupo significativo refiere que le gusta leer textos de historia, la Biblia, ciencias, *comics*, autoayuda, ciencia-ficción. Una motivación, especialmente para estudiantes madres, hermanas o hermanos mayores, es leer para apoyar a sus hijos o hermanos menores en tareas escolares, o para que se distraigan (por ejemplo, les leen cuentos).

- a) Fuera de los fines escolares, la totalidad de estudiantes entrevistados lee con un propósito específico y práctico. La mayoría lee noticias en el periódico (*El Trome, El Popular, El Comercio*) para tener información de lo que pasa; también leen revistas que compran o a la pasada, en los quioscos. Buscan información según su interés personal; por ejemplo: recetas de cocina y repostería, salud, moda, horóscopo, pupiletras, para hacer trabajos con material reciclado, técnicas para hacer tatuajes, actividades vinculadas a sus trabajos. Algunas estudiantes mencionaron que leen las fichas de control de salud de sus hijos, recibos de luz y de agua, anuncios, propaganda.
- b) Un grupo limitado (tres estudiantes) lee en internet usando sus teléfonos; participan en grupos de amigos e intercambian mensajes, memes, poemas, noticias

de la farándula de sus actores y cantantes favoritos. También encontramos dos estudiantes, un hombre y una mujer, que participan de grupos de lectura en internet.

- c) Resulta importante que la mayoría de estudiantes entrevistados refirieran nombres de obras literarias y sus autores, así como temas sobre los cuales les gustaría leer a futuro. Mencionaron las obras: *Helenita me muero por ti*, de Mario Vargas Llosa; *Sangre de campeón*, *Los viajes de Gulliver*, *El caballero Carmelo*; la saga *Maze Runner* (cinco libros), el libro de Hirosaki para emprendedores, *Los perros hambrientos*, el cuento «El Conejo», *Ollantay*, *El viejo y el mar*, *Paco Yunque*, *Familia Ingalls*. Entre los temas de su interés nombraron: autoestima, historias documentales, información sobre becas, descubrimiento de Marte, derecho, humanidades, arte, sobre lugares históricos, cultura del Perú y del mundo, los planetas y la creación del universo.
- d) Unos pocos mencionaron que actualmente leen la Biblia, el libro *La oración*; explican que leen por partes y lo hacen motivados porque asisten a una iglesia (no católica). Otros dicen que están leyendo *La Iliada*, *La Odisea* y cuentos cortos a su alcance. La mayoría refiere que actualmente no está leyendo una obra o un libro, lo cual podría explicarse porque prefieren textos cortos.

Al parecer, y contra lo que generalmente se piensa o comenta, la lectura forma parte de la vida cotidiana de las y los estudiantes: es una herramienta para resolver asuntos prácticos. La lectura de noticias en periódicos e internet reflejaría interés por lo que ocurre en su contexto y en el país, lo cual contradice la idea generalizada de que las personas jóvenes no estarían interesadas en los acontecimientos y hechos que suceden en la sociedad. Por otra parte, la lectura es muy valorada como una forma de recreación y de aprendizaje. Se aprecian intereses variados que convendría tener en cuenta para fomentar la lectura en el aula, diversificando textos.

7.1.3. QUÉ ES LEER DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

De acuerdo con la experiencia, elaboramos ideas sobre lo que hacemos, ideas que a la vez influyen de manera implícita en lo que hacemos. En este caso preguntamos a las y a los estudiantes qué es leer y encontramos variedad de

respuestas. Para algunos leer significa comprender, interpretar lo que se lee; otros asocian la lectura con la decodificación; un tercer grupo relaciona y define qué es leer por su utilidad. No obstante las diferencias, la mayoría relaciona leer con aprender.

- a) Un grupo significativo de 14 estudiantes (24,13 %) vincula explícitamente su experiencia lectora con la capacidad de comprender lo que leen: entender, analizar, poder explicarlo, comprender algo que uno no sabe. Un estudiante dice que leer es interpretar (se refiere a imágenes, porque él lee *comics*). Unos pocos relacionan su experiencia de lectura con capacidades cognitivas: desarrollar la mente, imaginarse como una película, leer es para que funcione el cerebro.
- b) Encontramos cinco estudiantes (8,62 %) que se refieren a la lectura como decodificación: es tener una buena vocalización y sonido de la voz, aprender a vocalizar las palabras, juntar las palabras para aprender, juntar las sílabas y las palabras para que salga un texto, diferenciar las letras; lo más importante es leer con comas y puntos.
- c) Otro grupo significativo, también de 14 estudiantes (24,13 %), responde a la pregunta ¿qué es leer? de manera indirecta: por la utilidad y valor que atribuyen a su experiencia lectora. Coinciden en que leer sirve para aprender más, informarse, distraerse, relajarse, conocer la realidad, para saber expresarse ante la multitud, no tener miedo cuando sale al frente, culturizarse, prepararse para el futuro, informarse, aprender y saber de historia del Perú y del mundo; mejorar su vocabulario, expresarse mejor, relajarse, aprender y salir de sus problemas por un rato; leer es bueno, es como conocer y saber más de las cosas; es algo así como los hechos de la vida real.
- d) La mayoría de estudiantes relaciona su experiencia lectora con el aprendizaje; es decir, la lectura como un medio, como una herramienta: es aprender cosas nuevas entendiendo lo que leo; es un modo de aprendizaje, de informarse de cosas que han pasado en el pasado; leer es para aprender, para escribir; leer es una forma que me pase su experiencia de lo que han escrito.
- e) Llama a reflexión la siguiente expresión: para mí, leer es aprender sobre algo para luego entenderlo, porque al parecer aprender es primero y luego se

comprende. Resulta necesario profundizar sobre qué entienden por aprender y qué por entender. En este caso, ¿aprender significaría memorizar para luego entender lo memorizado?

Esta información nos permite inferir que la mayoría de estudiantes se aleja de una visión de la lectura como reproducción oral, y la relaciona más con procesos de aprendizaje y comprensión. Las ideas sobre lo que es leer elaboradas a partir de la experiencia dialogan con el concepto de literacidad y pueden ser un importante punto de apoyo para diseñar e implementar programas de mejora de la comprensión lectora con la participación muy activa de las y los estudiantes, quienes mejor conocen la utilidad que le asignan al lenguaje escrito en su vida cotidiana, lo cual se constituye en una motivación intrínseca.

7.1.4. QUÉ HACES MIENTRAS LEES

En este punto encontramos que las y los estudiantes reportan variedad de acciones mientras leen, que van desde acciones constructivas basadas en motivación y claridad en su propósito hasta casos, los menos, de quienes dicen que «no pasa nada».

- a) Al menos 10 estudiantes (17,24 %) mencionan la imaginación de lugares y personajes, y sienten como si estuvieran ahí. Una estudiante de este grupo dice que imagina para poder interpretar el texto. Dicen que están pensando en lo que leen, viven la historia, se dan cuenta de que hay acciones buenas y malas; durante la lectura sus mentes se transportan a otro mundo. También mencionan que se van mentalizando, grabando para no olvidarse lo que leen y porque quieren aprender; por eso tienen que estar concentrados y que nada los interrumpa. Se puede decir que este grupo de estudiantes desarrollan una lectura constructiva y manejan estrategias metacognitivas de tipo metaatención.
- b) Algunos pocos participantes refieren acciones que podrían vincularse más claramente con la metacognición mediante el monitoreo de su comprensión; por ejemplo: me hago preguntas porque quiero saber si estoy entendiendo; voy analizando la información que voy leyendo; su mente razona, procesa y va grabando para no olvidarse de lo que lee. Quienes realizan estas acciones muestran su capacidad de interacción con el texto, monitoreo, razonamiento y metamemoria.

- c) Nueve estudiantes entrevistados (15 %) refieren que mientras leen se dan cuenta de palabras que no entienden y por eso toman conciencia de que están pensando, reflexionando; es como si su mente estuviera metida en el texto, es decir, vivenciando la lectura; lo relaciono con algo de mí; piensa en lo que pasa en el texto; memoriza algunas cosas (qué debe hacer y qué no debe hacer). Estos testimonios muestran habilidad de automonitoreo y pensamiento metacognitivo.
- d) Encontramos dos estudiantes que dicen que mientras leen «no pasa nada». Ellos serían los que aún no saben que leer es comprender y los que más ayuda necesitan.

7.1.5. AUTOVALORACIÓN COMO LECTORAS O LECTORES

Al contrastar los testimonios sobre cómo se valoran como lectores o lectoras con las respuestas sobre su gusto por la lectura encontramos una «aparente contradicción», pues la mayoría afirmó que le gusta leer, mientras que en su valoración como lectores o lectoras la mayoría se percibe y califica como un lector o lectora regular.

- a) De 10 estudiantes en cada CEBA, tres o cuatro se consideran buenos lectores (40 % por CEBA). Sustentan sus afirmaciones en su constancia y frecuencia en la lectura: «lee con frecuencia y no se salta las páginas»; lee «bastante y comprende», tiene «experiencia» en la lectura y esta «ahí», comprende lo que lee: «logra captar la idea y el hilo de la historia»; le causa satisfacción: «cuando lee, comprende: a la hora de hablar lo hago bien y me sirve lo que he leído»; porque le gusta leer; porque le inspira a crear su propio cuento.
- b) La mayoría se considera lector o lectora regular, más o menos, intermedio. Sus afirmaciones se sustentan en diversos motivos: dificultad en la decodificación: «cuando leo rápido digo otras cosas», «hay palabras que no puedo pronunciar», «cuando leo un texto me trabo»; no entienden nuevas palabras; un estudiante dice que comprende, pero tiene dificultad para expresar lo comprendido. Hay quienes expresan explícitamente conciencia de su dificultad en la comprensión: «al leer me cuesta comprender», «no llego a comprender», dificultad que atribuyen a falta de constancia, a que los textos son largos; «no leo mucho»;

porque lee un libro, se cansa y lo deja; porque «leer es normal, pero entender es difícil, y responder mucho más». Algunos aducen que se marean y tienen que usar lentes.

Esta información es de mucha importancia, por cuanto las y los estudiantes muestran consciencia de sus dificultades, lo cual podría ser considerado como un buen punto de partida para avanzar en el desarrollo de la comprensión lectora.

7.2. ACCIONES OBSERVADAS MIENTRAS LEEN EL TEXTO «RECURSOS NATURALES» (ANEXO 4) Y PREGUNTAS (ANEXO 5)

7.2.1. LECTURA DE TEXTO Y DE PREGUNTAS

Para la observación se entregó, a la vez, a cada participante el texto impreso y las preguntas en formato aparte, indicándoles que procedan como acostumbran a hacerlo o les parezca más conveniente. Durante la lectura observamos diversas maneras de abordar el texto y las preguntas.

- a) La mayoría empezó y concluyó el texto sin revisar las preguntas. A algunos les tomó más tiempo la lectura, pero todos y todas relevaron partes del texto, pues se observó que regresaron a párrafos, páginas o preguntas, una o más veces, lo que ratificaron en la entrevista de cierre. Quienes leyeron primero el texto completo sin leer las preguntas dicen que así aprendieron en primaria: primero se lee y después se busca información para responder cada pregunta.
- b) Algunos, luego de leer el texto completo, para buscar información específica y responder alguna pregunta, se apoyan en una palabra clave; por ejemplo, «energía eléctrica», que figura en dos partes del texto, en «recursos no renovables» y en «recursos inagotables». Utilizar una palabra clave para encontrar información específica es una estrategia válida; sin embargo, hacerlo sin diferenciar el sentido en que se usa en cada caso condujo a respuestas equivocadas, más aún en el caso de estudiantes que no leyeron el texto completo.

- c) Muchos mostraron dificultad para comprender las preguntas: relevaron varias veces, en algunos casos desconocían el significado de alguna palabra contenida en la pregunta (gráfico y organiza) y pidieron a la entrevistadora que les explique lo que debían hacer en algunas preguntas. Esta falta de comprensión de lo que se les pide dificulta seriamente que puedan responder de manera adecuada. Al respecto, se hace necesario identificar si el problema reside en la falta de comprensión del texto o de la consigna dada.
- d) Algunos estudiantes leyeron primero las preguntas, una a una, y luego el texto, lo cual podría ser muy útil para encontrar la información adecuada. El problema es que trataron de encontrar información ubicando palabras clave descontextualizadas, de modo que la respuesta resultó errónea.

7.2.2. QUÉ LES DICE EL TÍTULO ANTES DE LEER

El 70 % de estudiantes participantes manifestó que al leer el título del texto pensó en la naturaleza con diferentes matices: recursos en general, flora, fauna, plantas, animales, el agua, el planeta, cómo utilizar los recursos, la contaminación, la basura, el cuidado del medio ambiente, los desastres naturales, los alimentos transgénicos, entre otros. Esto indica que contaban con un nivel de conocimientos previos como base para comprender el texto. No obstante, resulta importante conocer que el 60 % valora la utilidad de sus predicciones a partir del título, mientras un 30 % afirma que le resultaron poco útiles, y una minoría dice que no fueron útiles.

Quienes dijeron que el título les despertó poco interés aluden a distintos motivos: como no sabía del tema, no despertó tanto su curiosidad; «me pareció que iba a ser un poco aburrido, porque ese tema ya lo comentan muchas personas en periódicos, televisión, redes»; «al inicio despertó mi curiosidad y después me fue aburriendo porque no entendía lo que leo».

Llama la atención saber que el interés que despierta un tema puede responder a motivos aparentemente contradictorios: a) se tiene alguna información al respecto y se desea ampliar conocimientos; b) resulta un tema desconocido que se desea conocer; c) es un tema muy difundido y el lector o lectora se sienten saturados. De lo cual podemos deducir que el conocimiento previo sobre un tema puede tener diferente función en la motivación: si se sabe un poco puede animar

a leer, pero si ya se sabe bastante, un texto puede resultar repetitivo y desmotivar al lector o lectora. También encontramos que unos pocos estudiantes dicen que el título no les sugirió nada: «ni siquiera pensé»; algunos reconocen que el título no despertó su interés ni curiosidad; sin embargo, «al leerlo resultó muy interesante, cosas que no sabía».

La mayoría sostiene que el contenido del texto coincidió parcialmente con sus ideas previas a la lectura. Señalan que les resultó nuevo lo referente a los tipos de recursos (renovables, no renovables, inagotables), así como la información sobre minerales. Por otra parte, el poco interés o curiosidad de algunos estudiantes podría explicarse porque a la mayoría, según manifestaron en la entrevista, no le gustan los textos largos, ni los textos de tipo informativo sin gráficos o láminas, como el que se les entregó.

7.2.3. QUÉ HICIERON PARA RESPONDER LAS PREGUNTAS

Según la indicación dada, leer el texto y responder preguntas, se puede decir que la lectura del texto «Recursos naturales» tenía un propósito explícito para las y los estudiantes observados. Por otra parte, sabemos que el carácter estratégico de la lectura, es decir, su adecuación al propósito con el cual se lee influye en cómo se lee. Al respecto, observamos lo siguiente:

- a) Todos retornaron al texto en busca de información para responder las preguntas. Muy pocos estudiantes respondieron con información evocada por haber sido entendida y retenida en la primera lectura.
- b) La mayoría tuvo dificultad para ubicar la información que buscaba en el texto. Revisaron varias veces todo el texto y releieron partes para encontrar la información solicitada, no obstante lo cual la mayoría de sus respuestas son incorrectas o incompletas. Este resultado puede deberse a diversas razones: a que la mayoría no revisaron el texto antes de leerlo, por lo que no se formaron una idea global del contenido; a que no comprenden las ideas que propone el texto ni cómo se relacionan entre sí; a que tienen dificultad para retener en su memoria lo leído; a que no saben dónde localizar la información que necesitan. Tampoco utilizaron, con muy pocas excepciones, técnicas como subrayar, resaltar, anotar, lo cual se indicó que podían hacer al momento de entregar el texto y las preguntas.

En la entrevista posterior a la observación se confirmó que para la mayoría el propósito fue responder las preguntas. Sin embargo, un grupo significativo refirió que quería conocer cómo es la naturaleza, cómo protegerla y, así, poder responder las preguntas.

No obstante tener como propósito de la lectura responder las preguntas, encontramos un alto número de respuestas incorrectas, de lo cual podemos inferir que para comprender un texto no basta con tener un propósito «formal», como el que se les indicó, sino que hace falta un interés personal por el tema o contenido del texto y asumir el propósito como propio, lo cual nos lleva a la necesidad de trabajar más sobre la motivación personal para leer y aprender.

7.2.4. SE DAN CUENTA DE QUE NO ENTIENDEN Y TOMAN MEDIDAS: METACOGNICIÓN

Durante la observación apreciamos que la mayoría de estudiantes tiene habilidad para decodificar el texto; y, según el tiempo que dedicaron a leer, se puede decir que unos lo hacen con mayor fluidez que otros. Cabe mencionar como una excepción a una estudiante que evidenció dificultad en la decodificación y es consciente de este problema: «leería todo porque lo que quiero es aprender a leer».

Respecto a la capacidad de darse cuenta de si están comprendiendo mientras leen, observamos lo siguiente:

- a) Se aprecia que algunos estudiantes se dan cuenta de que no comprenden alguna parte específica del texto y de inmediato la releen. Muy pocos utilizan el diccionario entregado para comprender el significado de palabras nuevas. Se observó el caso de que encontrar en el diccionario distintas acepciones de una palabra implicó una nueva dificultad. Algunos optaron por preguntar a la entrevistadora sobre el significado de alguna palabra u otra duda.
- b) La falta de comprensión se evidenció con más claridad en la lectura de las preguntas y en la búsqueda de información para responderlas. En este proceso se apreció cierta ventaja de quienes leyeron el texto completo antes de responder las preguntas frente a quienes no leyeron el texto completo y solo buscaron información para encontrar las respuestas. Quienes leyeron el texto completo ubicaron con más facilidad una información específica y sus respuestas son

más acertadas en comparación con quienes solo leyeron partes del texto para responder las preguntas.

- c) Se puede afirmar que más del 90 % de estudiantes tuvo alguna dificultad en alguna parte de la lectura del texto, probablemente porque la información les resultó nueva o incluso porque, teniendo alguna información previa sobre el tema, no saben utilizarla y relacionar su conocimiento previo con la nueva información.
- d) El 100 % de estudiantes utilizan la relectura cuando se dan cuenta de que no entienden parte del texto; algunos explicitan que deben releer con mayor atención y concentración, evitando distraerse. Sin embargo, no todos logran comprender aun después de la relectura. Uno que otro estudiante recurre a otras estrategias para comprender; por ejemplo, una estudiante se acordó de que su papá trabaja con metales y relacionó el texto con su experiencia de vida para comprender e incorporar nueva información en sus esquemas mentales o de aprendizaje.

7.2.5. UTILIDAD O EFICACIA DE LAS ACCIONES MIENTRAS LEEN PARA RESOLVER LOS ÍTEMS

Para verificar la utilidad de las acciones realizadas por cada estudiante durante la lectura del texto procedimos a analizar las respuestas de cada ítem. Dicho análisis tuvo por finalidad constatar si comprendieron cada ítem planteado y si lo resolvieron según lo solicitado. Como se explicó al inicio del proceso a las y los participantes, no consistió en una calificación para una nota o puntaje sino para tratar de entender qué dificultades tienen.

Organizamos una matriz por cada CEBA, para identificar las respuestas: correctas, el manejo de informaciones correcto pero no logra resolver el ítem, respuestas incorrectas y los ítems no respondidos. Además, incluimos una columna con conclusiones parciales y otra columna con reflexiones sobre lo observado y analizado.

Al leer la columna «Reflexiones» podemos identificar puntos críticos comunes, como los siguientes:

Código estudiante	N.º de pregunta	Respuestas por estudiante – CEBA I				Detalle de respuestas. Qué hizo para responder. Observadora	Qué hizo para responder. Entrevista a estudiante
		Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió		
I-01-M	1		X			Pt 1: información «correcta», copia parte del texto pero omite palabras.	P1: leí la primera parte, lo copié lo más importante.
	2			X		Pt 2: incorrecta: copia ejemplos.	P2: elegí de la lista lo que entendí.
	3				X	Pt 3: no responde.	P3: no respondí.
	4			X		Pt 4: incorrecta, dibujó «oro» (gráfico).	P4: dibujó «oro».
	5				X	Pt 5: no responde. «No doy más miss».	P5: no entendí la pregunta, no respondí.
I-02-H	1	X				Pt 1: correcta, adapta el texto.	P1: leí el texto y saqué un pequeño resumen y agregué del cuidado del ambiente.
	2			X		Pt 2: incorrecta, identifica los tres tipos pero añade flora, fauna, minerales para completar las 5 líneas.	P2: saqué de la lista y como eran 5.
	3		X			Pt 3: información correcta pero incompleta	P3: me acordé, sabía del agua, lo otro fui al texto.
	4			X		Pt 4: incorrecta, lista de recursos y breve descripción de c/u.	P4: regresé al texto y leí un pequeño texto.
	5		X			Pt 5: información correcta pero incompleta.	P5: de su experiencia.

- a) Las y los estudiantes buscan información para resolver los ítems de manera casi mecánica, en correspondencia con el orden del ítem y los párrafos del texto. Esperan encontrar la información correcta al ítem 1 en el primer párrafo, y así sucesivamente.
- b) Las y los estudiantes, al leer el título, recuerdan algo referente al tema enunciado; sin embargo, no parecen saber activar sus saberes previos ni utilizarlos para lograr una mejor comprensión del nuevo texto.
- c) Algunos y algunas estudiantes leen las preguntas antes de leer el texto completo, lo cual podría favorecer que identifiquen información de acuerdo con un propósito, pero ocurre que buscan información literal a partir de alguna palabra clave y asumen que es lo correcto, sin esforzarse por comprender adecuadamente la información.
- d) También se observó que la mayoría de estudiantes no utiliza recursos o conocimientos previos para resolver un ítem articulando nueva información. Por ejemplo, en el caso del ítem 4, que solicita organizar un listado de recursos naturales según tipos de recursos utilizando un gráfico. Muchos manifestaron que no saben lo que significa gráfico ni organizar. Es probable que no sepan en qué consiste clasificar ni reconocer criterios para hacerlo. Dificultad similar muestran para usar el conocimiento logrado desde su propia experiencia. Esta situación de la mayoría de estudiantes participantes estaría alertándonos de la carencia de estrategias cognitivas que tienen que hacer con procesos superiores básicos como clasificar.
- e) Casi la totalidad de estudiantes mostraron dificultad para parafrasear contenidos, estrategia muy útil para verificar la comprensión.
- f) Es importante señalar que la mayoría de estudiantes mostraron tanta o mayor dificultad en comprender las preguntas como el texto.
- g) Como parte del proceso de análisis, organizamos la información en una matriz para identificar si las respuestas eran correctas, incompletas, incorrectas o no respondidas, y lo que cada estudiante hizo para resolver cada ítem. Presentamos un ejemplo de dos estudiantes (p. 73), pero contamos con la información de los 58 participantes, que será socializada con docentes del CEBA respectivo.

A continuación presentamos las matrices de cada CEBA con conclusiones parciales por CEBA y las reflexiones que nos permitieron identificar los puntos críticos antes mencionados. Dicha información es el resultado del análisis de la matriz de las respuestas de cada estudiante a cada ítem, en la cual se confrontó lo reportado en las observaciones con lo dicho por cada estudiante sobre lo que hizo para responder cada ítem en la entrevista de cierre (ver anexo 10: Ejemplo de matriz de análisis de respuestas por CEBA y estudiante).

Resumen CEBA I

N.º de pregunta	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas Incorrectas	No respondió			
1	6 4 M, 2 H	3 2 M, 1 H	1 1 M		10	La pregunta 1, de carácter literal y cuya respuesta se ubica en el primer párrafo del texto es la que cuenta con mayor número de respuestas correctas.	Al parecer, las y los estudiantes participantes están familiarizados con este tipo de preguntas. Sin embargo, tres estudiantes, teniendo la información para responder la pregunta, no logran hacerlo correctamente. Tienen dificultad para organizar sus ideas. Se observó que el enunciado «con tus propias palabras» les genera confusión, y, en estricto, solo una estudiante cumple con este requisito; los demás copian literalmente del texto.

N.º de pregunta	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas Incorrectas	No respondió			
2	2 M	1 H	6 4 M, 2 H	1 M	10	En la pregunta 2 (tipos de recursos naturales), 6 estudiantes dieron respuestas incorrectas; sin embargo, parecían considerar que habían respondido correctamente, lo cual es preocupante. La información se encuentra en el texto, como subtítulos y como un enunciado. Parece que tener 5 líneas para la respuesta, siendo 3 los tipos de recursos, generó inseguridad en las y los estudiantes, con alguna excepción.	Tener esquemas rígidos en las fichas y pruebas de comprensión de textos lleva a buscar respuestas que calcen con el número de líneas disponible. Por eso, varios estudiantes buscaban un listado de cinco componentes. Al no hallarlo, seleccionaron ejemplos de recursos; otros pusieron los 3 tipos de recursos, pero sintieron que debían completar las 5 líneas. Otra posible causa es la forma en que leen el texto, buscando información literal, sin previa revisión de las partes del texto, y sin leer el texto completo en algunos casos. El propósito de responder las preguntas, siendo un propósito legítimo, es utilizado de manera muy instrumental, casi sin pensar.

N.º de pregunta	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas Incorrectas	No respondió			
3	1 M	6 3 M, 3 H	1	2 M	10	La pregunta 3 solicita información contenida en el texto. Parece que la dificultad estuvo en que las y los estudiantes buscan información correlativa, seguida en el texto (pt. 1 y 2). Como algunos o algunas no leyeron el texto completo, no supieron ubicar la información situada al final del texto. Otro problema es que buscan información a partir de palabras que consideran «clave»; por ejemplo, «electricidad». Por lo tanto, ubican información insuficiente para responder a la pregunta, en algún caso errónea. Los aciertos se basan más en conocimientos previos (el sol, el agua) pero incompletos; no recuperan más información del texto.	La dificultad para responder esta pregunta estaría relacionada con una causa similar a la dificultad para responder la pregunta 2. Además, me parece que las y los estudiantes tienen dificultad para utilizar la información o saberes previos, relacionarlos con la nueva información y elaborar pensamiento o ideas más complejas.

N.º de pregunta	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas Incorrectas	No respondió			
4	2 M	2 1 M, 1 H	6 4 M, 2 H		10	La pregunta 4 es considerada la más difícil por las y los estudiantes. De hecho, exige que comprendan el significado de palabras que se puede suponer conocidas por el grado de estudios que cursan; por ejemplo: «gráfico», «organiza»; conceptos como «tipos de recursos» contenidos en el texto y además la respuesta de la pregunta 2. Solo dos estudiantes logran una respuesta correcta; 2 tienen información correcta pero no logran una respuesta correcta; y 6 estudiantes responden de manera incorrecta; afirman que no pudieron entender la pregunta.	Si bien responder la pregunta se centra en información literal, se requiere un nivel de elaboración. Es decir, el recurso que utilizarán (gráfico), el criterio para organizar la información de la lista (tipos de recursos), y procesar la información. Al parecer, las y los estudiantes están familiarizados con preguntas que solicitan respuestas sencillas, sin requisitos ni mayor esfuerzo de elaboración de respuestas.

N.º de pregunta	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas Incorrectas	No respondió			
5	3 2M, 1H	2 1M, 1H	3M	2 1M, 1H	10	Solo tres estudiantes logran respuestas correctas a la pt. 5, que solicita recurrir a su experiencia y conocimiento previo. Igual número de estudiantes presentan respuestas incorrectas, 2 tienen información adecuada pero no logran responder correctamente, y 2 no responden.	Resulta interesante observar que, al referirse al título y sobre qué pensaban que trataría el texto, las y los estudiantes mencionan el cuidado de la naturaleza, saberes previos que podrían haber utilizado, sumados a su experiencia; sin embargo, no saben utilizar su conocimiento previo, establecer relaciones entre uno y otro tema de estudio, por ejemplo.

Resumen CEBA II

N.º de ítem	Resumen de respuestas			Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas			
1	2 M, 3 H	3 H	2 H	10	El 50 % de estudiantes (2 M y 3 H) responde correctamente la pregunta 1, mientras que 3 estudiantes (H) tienen información correcta pero incompleta, lo cual se explica porque copian partes del texto sin organizar sus ideas para responder correctamente. Pese a que copian del texto, se encuentran 2 estudiantes con respuestas incorrectas.	Todos buscan la respuesta a la primera pregunta en el primer párrafo, pero de manera «mecánica»: no organizan sus ideas de manera coherente. Al parecer, parten de que las preguntas siguen el orden en que se presentan las ideas o contenidos en el texto, lo cual es bastante común en las escuelas.

N.º de ítem	Resumen de respuestas			Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió		
2	1 M, 3 H		1 M, 5 H		10	Solo el 40 % responde correctamente, sin confundirse por los 5 espacios (distractores), mientras que la mayoría (60 %) responde mencionando recursos naturales, no los 3 tipos en que se clasifican. Un estudiante hombre y una mujer (20 %) mencionan los 3 tipos de recursos naturales, pero añaden otros nombres para completar los 5 espacios, lo cual indica que no están seguros de su respuesta, se guían por las líneas para completar, no de su conocimiento. Llama la atención la importancia que le atribuyen las y los estudiantes al formato de la pregunta, que, según parece, es un indicio para su respuesta; por eso se confunden con los 3 tipos de recursos naturales. Esta práctica responde a la forma en que se presentan las pruebas o evaluaciones en las escuelas.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
3	1 M, 2 H	1 M, 5 H	1 H		10	Solo 30 % (1 mujer y 2 hombres) responde correctamente la pregunta 3, mientras que el 60 % (1 mujer y 5 hombres) tienen información pero no logran responder correctamente a la pregunta.	La respuesta debe ser elaborada con información del texto, no se encuentra lista para copiar de una línea o párrafo. Se nota que las y los estudiantes tienen dificultad para utilizar la información que manejan y elaborar una respuesta correcta.
4	1 M y 1 H	1 H	1 M y 5 H	1 H	10	Solo 20 % de estudiantes (1 hombre y 1 mujer) resuelven correctamente esta pregunta. El 60 % (1 mujer y 5 hombres) tiene dificultad, intenta pero no logra realizar correctamente la tarea. Solo un estudiante (10 %) no responde.	Una dificultad estaría en la palabra «gráfico», pues varios estudiantes, incluidos quienes resolvieron correctamente, preguntaron qué significa esta palabra. Otra dificultad estaría en los criterios para clasificar los 16 recursos naturales de la lista. Resulta interesante observar que alguien cuya respuesta a la pregunta 2 fue incorrecta resolvió bien la pregunta 4. Significaría que no relacionan una respuesta con otra; tampoco revisan su trabajo al finalizar porque podría hacer la corrección necesaria.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
5	1 H	1 M y 5 H	1 M y 2 H		10	El 60 % de estudiantes (1 mujer y 5 hombres) maneja información pero no logra elaborar una respuesta completa y correcta. Solo un estudiante logra una respuesta completa, mientras que tres (1 mujer y 2 hombres) responden de manera incorrecta.	Se esperaba que esta tarea resultara de mayor facilidad dado que deben partir de su experiencia o conocimiento previo; sin embargo, la dificultad que se puede inferir no es la falta de información sino para elaborar la respuesta, organizar sus ideas de manera coherente y tener en cuenta el recurso en riesgo de extinción y la sugerencia para protegerlo.

Resumen CEBA III

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
1	2 M, 1 H	2 M, 4 H	1 M		10	Solo 30 % de estudiantes (2 mujeres y 1 hombre) logran definir recursos naturales, apoyados en el texto, mientras que la mayoría 60 % (2 mujeres y 4 hombres) copia parte del texto pero omite información importante, como el origen de estos recursos.	Se observa dificultad para elaborar una definición o concepto con sus propias palabras, lo cual significaría que no procesan la información, solo memorizan algunas partes o copian del texto.
2	4 M, 1 H	1 M, 3 H	1 H		10	El 50 % (4 mujeres y 1 hombre) responde correctamente, mientras que el 40 % (1 mujer y 3 hombres) menciona algunos de los 3 tipos de recursos naturales pero completa las 5 líneas en la respuesta, lo cual indica que no sabe realmente identificar los 3 tipos de recursos.	La mayoría de estudiantes recurre al texto para responder, pero no saben ubicar la información que se encuentra en la primera página y en los subtítulos. La no revisión del texto completo podría ser la causa de esta confusión.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
3	1 M	2 M, 4 H	1 M, 1 H	1 H	10	El 60 % (4 mujeres y 2 hombres) incluye parte de la información solicitada; menciona alguno de los recursos o no identifica el tipo de recurso. El 20 % (1 mujer y 1 hombre) responde de manera incorrecta.	Parece que un problema es la falta de comprensión de la pregunta que se les plantea. Otro problema es que no saben ubicar la información completa; se quedan con respuestas parciales.
4	2 M, 3 H		3 M	2 H	10	El 50 % (2 mujeres y 3 hombres) resuelve correctamente esta pregunta que en otros grupos resultó sumamente complicada. Sin embargo, el 30 % (3 mujeres) responde de manera incorrecta y el 20 % (2 hombres) no responde esta pregunta.	Podría ser que este grupo de estudiantes tenga más claro qué es un gráfico u organizador visual y lo que es la clasificación.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
5	1 M	2 M, 3 H	3 M	1 H	10	El 50 % (2 mujeres y 3 hombres) responde con información basada en el texto (petróleo, oro, carbón mineral, gas natural), y de manera general mencionan el agua, las aves, los animales (ninguno en particular) que se encuentran en peligro de extinción en nuestro país. Solo un estudiante relacionó el agua de los ríos con la contaminación por la minería.	Las y los estudiantes responden con la información basada en el texto; no tienen en cuenta que la pregunta dice que respondan a partir de su experiencia, de lo escuchado o visto o ya conocido. Incluso hay una estudiante que comentó sobre el gallito de las rocas y lobos marinos, que están en peligro de extinción, pero como no figuran en el texto borró su respuesta. Nuevamente, no comprenden la pregunta y muestran inseguridad sobre sus conocimientos previos.

Resumen CEBA IV

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
1	3 M, 1 H	4 M	1 M, 1 H		10	El 40 % de estudiantes (3 mujeres y 1 hombre) responde correctamente. En un caso es copia textual. Al menos 2 estudiantes (1 hombre y 1 mujer) responden con sus propias palabras, como se pedía. Un 40 % (4 mujeres) consigue información para responder la pregunta, pero no logran estructurar una respuesta correcta.	Un número significativo de estudiantes (40 %) enumera ejemplos de recursos naturales, información que podría ser de utilidad para elaborar una respuesta correcta, más aún cuando tienen el texto a la vista; sin embargo, no llegan a definir recursos naturales. En varias respuestas se puede ver que las y los estudiantes tienen dificultad para utilizar de manera adecuada la información y sus saberes previos.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
2	1 H	3 M	5 M, 1 H		10	Solo 10 % (1 hombre) responde correctamente, mientras que el 30 % (3 mujeres), que cuenta con información correcta, solo menciona dos tipos o los 3, pero añade información para completar los 5 espacios, lo cual indica falta de seguridad en su respuesta. La mayoría, 60 % (5 mujeres y 1 hombre), responde de manera incorrecta.	En la primera página, en 2 líneas se mencionan los 3 tipos de recursos naturales, y en las siguientes páginas se dedica un subtítulo a cada tipo de recurso; sin embargo, la mayoría (60 %) no ubicó la información, pese a que relejó varias veces. Parece que el problema radica en que no comprenden que «tipo» equivale a una clase que agrupa a varios recursos. Sería un problema en el concepto de clasificación.
3		4 M, 2 H	3 M	1 M	10	El 60 % (4 mujeres y 2 hombres) encuentra información en el texto, pero incompleta; nombra agua, aire, luz solar, pero no identifica el tipo de recurso: otros copian solo lo que dice el texto de uno de los recursos. El 30 % (3 mujeres) responde de manera incorrecta.	Parece que tienen dificultad para entender que la pregunta plantea 2 tareas.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
4	1 H	2 M	6 M, 1 H		10	Solo el 10 % (1 hombre) resuelve correctamente; el 2 % (2 mujeres) logra una respuesta parcial, mientras que el 70 % (6 mujeres y 1 hombre) no logra resolver este ítem.	Casi la totalidad de estudiantes no comprende el significado de la palabra gráfico y tampoco que tienen que clasificar los recursos de la lista según los tipos de recursos. Nuevamente se evidencia una dificultad con el concepto de clasificación. Esta pregunta está relacionada con la segunda pregunta, pero no logran hacer esta relación.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
5	0	4 M, 2 H	4 M		10	El 60 % (4 mujeres y 2 hombres) maneja información previa sobre cambio climático, flora, fauna, contaminación. Se pide que respondan desde su experiencia; sin embargo, responden de manera muy genérica: los mares, el agua, el aire. No señalan alguna especie que esté en riesgo de extinción. Parece que manejan información bastante general.	Las y los estudiantes responden con la información que tienen y que piensan que guarda relación con la pregunta, pero no logran adecuarla. Al parecer, no tienen información de especies en extinción.

Resumen CEBA V

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
1	5 M, 1 H	1 M	3 H		10	El 60 % de estudiantes (5 mujeres y 1 hombre) define correctamente recursos naturales, pero copia textualmente; no logran parafrasear. Mientras que un 30 % (3 hombres) no logra hacerlo ni con apoyo del texto.	La información está en los primeros y breves párrafos del texto; el problema es que repiten textualmente. Solo 1 estudiante combina adecuadamente información de 2 párrafos. En cambio, 1 estudiante muestra total confusión con contaminación de los recursos naturales. En general, se ha detectado, y este caso lo confirma, que las y los estudiantes no saben utilizar sus saberes previos, con algunas excepciones.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
2	3 M	2 M	2 M, 3 H		10	La información a esta pregunta se ubica también en la primera página del texto y en los subtítulos; sin embargo, en este CEBA el 50 % (2 hombres y 3 mujeres) confunde tipos de recursos con ejemplos de recursos naturales. Solo 30 % (3 mujeres) identifica correctamente los tres tipos de recursos naturales.	La presencia de algún distractor confunde a las y los estudiantes, lo cual muestra que la información o conocimiento que tienen sobre algún tema no son sólidos. Al menos 2 estudiantes mujeres logran identificar 1 o 2 tipos de recursos, y hasta los 3 tipos, pero aumentan nombres para completar las 5 líneas que aparecen en la hoja de respuestas.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
3	1 M	5M, 2 H	1 M, 1 H		10	El 70 % de estudiantes (5 mujeres y 2 hombres) ubica información sobre recursos que producen energía eléctrica, pero la utilizan parcialmente o no cumplen con identificar el tipo de recurso.	Como la respuesta a esta pregunta no está en un párrafo continuo de la información solicitada en las preguntas 1 y 2, las y los estudiantes demoran en ubicarla. También se encontró el caso en que confunden recursos que producen energía eléctrica con recursos que la transmiten. La explicación sería que buscan información con base en alguna palabra clave, en este caso electricidad o energía eléctrica.
4	2 M	1 M	4 M, 2 H	1 H	10	El 60 % (4 mujeres y 2 hombres) no logra resolver la pregunta 4 porque no comprende la tarea que pide. Solo el 20 % (2 mujeres) lo hace correctamente.	En este caso, parece que las y los estudiantes no tienen claridad sobre lo que es clasificar sobre la base de un criterio dado, como son los tipos de recursos naturales.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
5	3 M	4 M, 2 H	1 H		10	Al menos el 90 % de estudiantes muestra que tiene conocimientos previos sobre la naturaleza, sus recursos, la contaminación, pero solo el 30 % (3 mujeres) logra utilizarlos de manera adecuada para responder a la pregunta. Mientras que el 60 % (4 mujeres y 2 hombres) no logra organizar sus ideas de manera clara y coherente para resolver la pregunta 5.	Las y los estudiantes evocan o recuerdan lo que saben y que tiene relación con lo que se les pide, pero solo repiten la información sin utilizarla para responder de manera coherente. Es importante trabajar cómo utilizar sus saberes previos para diferentes casos.

Resumen CEBA VI

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
1	3 M	3 M, 2 H			8	62,5 % (3 mujeres y 2 hombres) muestra dificultad para definir lo que son recursos naturales de manera correcta. Responden de manera incompleta o confusa. Solo el 37,5 % (3 mujeres) logra definir de manera breve y clara.	Esta dificultad puede tener relación con problemas para expresarse, aunque la totalidad de estudiantes entrevistados tienen como lengua materna el castellano. Más bien, podría tratarse de no tener suficiente claridad de ideas sobre un tema, en este caso qué son recursos naturales; por tanto, no pueden definirlos con claridad.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
2	3 M		3 M, 2 H		8	Un porcentaje similar 62,5 % (3 mujeres y 2 hombres) no diferencia ejemplos de recursos naturales de tipos de recursos naturales. Además, sus respuestas se basan en el número de renglones disponibles (5) que consideran deben llenar, lo cual indica que no tienen seguridad sobre cuántos y cuáles son los tipos de recursos naturales.	Pese a que la información se encuentra de manera textual en la primera página del texto, con un título igual, y además hay subtítulos para cada tipo de recurso natural, la mayoría no pudo identificarla.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
3	1 M	3 M	2 M, 2 H		8	El 50 % de estudiantes entrevistados (2 hombres y 2 mujeres) respondieron de manera incorrecta, confundiendo recursos que producen energía eléctrica con recursos que transmiten energía eléctrica. Mientras que el 37,5 % (3 mujeres) no cumple con brindar toda la información solicitada.	Al igual que en otros CEBA, buscan información por una palabra clave; por ejemplo, «electricidad», pero seleccionan información incorrecta.
4	2 M	4 M, 1 H	1 H		8	La mayoría de estudiantes, 62,5 % (4 mujeres y 1 hombre) tuvo dificultad para clasificar recursos naturales según tipo de recurso. Solo el 25 % (2 mujeres) resolvió este ítem de manera correcta.	Al parecer, las y los estudiantes no saben identificar un criterio de clasificación (tipos de recursos naturales) ni tienen práctica de clasificación. Estos conceptos se trabajan desde primaria en las áreas de ciencias y matemática.

N.º de ítem	Resumen de respuestas				Total	Conclusiones parciales	Reflexiones
	Respuestas correctas	Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió			
5	3 M	3 M, 1H	1 H		8	Este ítem se propone que las y los estudiantes pongan en juego su conocimiento y experiencia previa sobre recursos naturales; sin embargo, la mayoría trata de resolverlo buscando en el texto. 37,5 % (3 mujeres) lograron hacerlo correctamente.	Al parecer, no saben activar ni utilizar sus saberes previos; están inseguros o creen que solo el conocimiento que está escrito en el texto es válido. Esta actitud dificulta el aprendizaje significativo en todas las áreas curriculares.

7.2.6 RESUMEN Y ANÁLISIS GENERAL POR PREGUNTA

Las siguientes tablas, una por cada ítem, nos permiten identificar la cantidad de estudiantes que lograron resolver correctamente las preguntas planteadas, cuántos no lograron hacerlo teniendo alguna información adecuada, cuántos respondieron de manera incorrecta y cuántos no respondieron. Esta información puede ser un indicador para seleccionar, crear y desarrollar estrategias más pertinentes a las necesidades de las y los estudiantes.

1. Con base en el texto, pero con tus propias palabras, explica a qué se llama recursos naturales.

Ítem	N.º 1								Total
CEBA	Correcta		Insuficiente		Incorrecta		N. R.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
I	2	4	1	2		1			10
II	3	2	3		2				10
III	1	2	4	2		1			10
IV	1	3		4	1	1			10
V	1	5		1	3				10
VI		3	2	3					8
Total	8	19	10	11	6	3			58
	27		21		9				
%	46,5		36,2		15,5				100

El ítem 1 obtiene el mayor número de respuestas correctas. Sin embargo, un alto porcentaje no logra resolverlo satisfactoriamente, observándose que tienen dificultad para utilizar una información con sus propias palabras, es decir, para parafrasear. La tendencia es a copiar literalmente.

2. Sabemos que existen varios tipos de recursos naturales; de acuerdo con el texto, ¿cuáles son los tipos de recursos naturales?

a.

b.

c.

d.

e.

Ítem	N.º 2								Total
CEBA	Correcta		Insuficiente		Incorrecta		N. R.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
I		2	1		2	4		1	10
II	3	1			5	1			10
III	1	4	3	1	1				10
IV	1			3	1	5			10
V		3		2	3	2			10
VI		3	2	3					8
Total	5	13	6	9	12	12			58
	18		15		24				
%	31		25,8		41,3				100

En el ítem 2, un buen número de estudiantes (24), el 41,3 %, confundió los ejemplos de recursos naturales con los tipos de recursos naturales, lo que, al parecer, tiene que ver con falta de información o comprensión sobre la clasificación, en este caso de los recursos naturales. Algunos se confundieron al ver cinco líneas cuando se encontraban solo tres tipos de recursos naturales, y completaron con nombres de recursos, lo cual indica falta de seguridad para responder, incluso teniendo la información correcta.

3. ¿Cuáles son los recursos naturales que sirven para producir energía eléctrica? ¿A qué tipo de recurso pertenecen?

Ítem	N.º 3								Total
CEBA	Correcta		Insuficiente		Incorrecta		N. R.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
I		1	3	3		1		2	10
II	2	1	5	1	1				10
III		1	4	2	1	1	1		10
IV			2	4		3		1	10
V		1	2	5	1	1			10
VI		1		3	2	2			8
Total	2	5	16	18	5	8	1	3	58
	7		34		13		4		
%	12		58,6		22,4		6,8		100

La principal dificultad observada para resolver el ítem 3 consiste en que las y los estudiantes (58,6%) tienen problemas para encontrar la información que necesitan, sea porque no leyeron el texto completo, o porque esperan encontrarla en párrafos secuenciales del texto. Así, como se trata de la tercera pregunta, piensan que la información la encontrarán en el tercer párrafo.

4. Utilizando un gráfico, organiza los recursos naturales de la siguiente lista, de acuerdo con los tipos de recursos mencionados en el texto. Incluye una lista de 16 recursos naturales (ver anexo 3).

Ítem	N.º 4								Total
CEBA	Correcta		Insuficiente		Incorrecta		N. R.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
I		2	1	1	2	4			10
II	1	1	1		5	1	1		10
III	3	2				3	2		10
IV	1			2	1	6			10
V		2		1	2	4	1		10
VI		2	1	4	1				8
Total	5	9	3	8	11	18	4		58
	14		11		29		04		
%	24,1		18,9		50		6,8		100

En el ítem 4, la mayoría de estudiantes manifestó dificultad con palabras como gráfico y organizar. Es el ítem que presenta mayor complejidad, y para el 50 % de estudiantes les fue imposible resolverlo. Es importante valorar al grupo (21 %) que, preguntando, pensando y utilizando otros saberes, lograron resolverlo satisfactoriamente. Son muy pocos los casos que encontraron la solución con autonomía.

5. A partir de tu experiencia y de la información del texto, menciona tres recursos naturales de nuestro país que están en riesgo de deteriorarse o desaparecer y explica qué podemos hacer para protegerlos.

Ítem	N.º 5								Total
CEBA	Correcta		Insuficiente		Incorrecta		N. R.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
I	1	2	1	1		3	1	1	10
II	1		5	1	2	1			10
III		1	3	2		3	1		10
IV	1			2	1	6			10
V		3	2	4	1				10
VI		3	1	3	1				10
TOTAL	3	9	12	13	5	13	2	1	58
	12		25		18		3		
%	20,6		43,1		31		5,1		100

Respecto al ítem 5, el 43,1% de las y los estudiantes muestra que posee algún nivel de información, porque mencionan el medio ambiente, la contaminación, la necesidad de cuidar el agua, por ejemplo, pero no logran reestructurar sus ideas de acuerdo con lo solicitado.

Finalmente, presentamos una tabla-resumen con los porcentajes de respuestas obtenidas.

Ítem	Porcentajes de respuestas obtenidas				Total
	Correcta	Insuficiente	Incorrecta	N. R.	
N.º 1	46,5	36,2	15,5		100
N.º 2	31	25,8	41,3		100
N.º 3	12	58,6	22,4	6,8	100
N.º 4	24,1	18,9	50	6,8	100
N.º 5	20,6	43,1	31	5,1	100

En la tabla anterior podemos observar que el ítem 4 fue el que tuvo mayor número de respuestas incorrectas (50 %), seguida por el ítem 2 (41,3 %) y luego el ítem

5 (43,1 %). Al respecto, podemos decir lo siguiente: el ítem 4 fue señalado como el de mayor dificultad por las y los estudiantes, aun por quienes lo resolvieron satisfactoriamente. Su solución requería contar con la noción de clasificación y organización utilizando un criterio dado o establecido previamente.

Para resolver el ítem 2 necesitaban diferenciar los nombres o ejemplos de recursos naturales de los tipos en que éstos se clasifican (renovables, no renovables e inagotables), enunciados en un párrafo del texto y desarrollados previo subtítulo.

El ítem 5, al parecer más sencillo por pedir una respuesta basada en su experiencia, significó gran dificultad que podría deberse a diferentes causas. Una primera podría ser que las y los estudiantes no logran activar y utilizar adecuadamente sus saberes previos; otra posible causa es que no consideran válido lo que aprenden fuera del aula para tareas escolares, como lo probaría el caso de una estudiante que mencionó oralmente especies en extinción pero no las incluyó en su respuesta. Una tercera posibilidad es que no tienen la información solicitada. Y una cuarta, que no comprenden la indicación.

7.2.7 QUÉ LES AYUDA Y QUÉ LES DIFICULTA COMPRENDER UN TEXTO

Para encontrar formas más pertinentes de responder a las necesidades de las y los estudiantes, en la entrevista de cierre les solicitamos que mencionen qué es lo que les ayuda y qué les dificulta comprender un texto.

Lo que les ayuda a comprender un texto:

- a) **Condiciones personales:** concentrarse, poner atención, leer varias veces, preguntar, tener información previa sobre el tema, imaginar lo que leen, buscar en la mente la respuesta. Unos pocos dicen que les ayuda subrayar y resaltar, relacionar las preguntas con su vida.
- b) **Características del texto:** que la información sea específica y clara; imágenes.
- c) **Condiciones externas, del ambiente:** que no haya bulla.

Lo que les dificulta comprender un texto:

- a) **Condiciones personales:** falta de concentración. Algunos casos muestran dificultades más profundas: las letras (dificultad para decodificar y también para escribir («me entreviero», «me confundo», «pienso otra cosa»).
- b) **Características del texto:** que sea largo, que contenga palabras complejas, desconocidas, frases o palabras muy largas o nuevas (ejemplo: disponibilidad), que no tengan subtítulos, que no tenga una organización. Algunos dicen que si el texto es muy largo, no encuentran las respuestas a las preguntas. Contrariamente a la mayoría de estudiantes, una estudiante dice: «Cuando hay cuadros o figuras me distraen» (IV-03-M).
- c) **Condiciones externas:** el ruido y la bulla dificultan la concentración.

7.2.8. AYUDA QUE DEMANDAN LAS Y LOS ESTUDIANTES

A partir del reconocimiento de las condiciones que les favorece y las que les dificultan comprender un texto, les solicitamos sugerir la ayuda que necesitan. La mayoría de estudiantes coinciden en las sugerencias siguientes:

a. Preparación para la lectura

- Que les expliquen sobre el título y tema antes de que lean el texto: «que nos expliquen bien: ¿cómo?, ¿por qué?».
- Explicarles el significado de palabras nuevas, tener diccionario para buscar el significado de las palabras nuevas.
- Que nos expliquen las preguntas (antes de responderlas).
- Escuchar las preguntas de estudiantes.

b. Manejo de recursos y técnicas para comprender mejor

- Que se les enseñe a hacer diferentes tipos de gráficos, organizadores visuales en diferentes tipos de textos.
- Que les expliquen y les enseñen a resumir las cosas más importantes.
- Que hagan investigación para aprender.

c. Ampliar oportunidades de lectura

- Tener más libros accesibles para leer (sagas como Harry Potter y otras); libros sobre historias, novelas de la vida real.

- Practicar en talleres y charlas en horas de lectura en las primeras horas de clase.
- Que salgamos a leer (oral) y a partir de lo que se va leyendo preguntar a los alumnos qué entendieron.

d. Acompañamiento

- Que haya una persona que se acerque a decirnos si lo que estamos haciendo está bien o está mal.

e. Necesidades personales específicas: asegurar su capacidad visual

- Un estudiante dijo que le hacen falta lentes, pero podrían ser muchos los que tienen una dificultad similar no atendida.

Como podemos apreciar, las y los estudiantes tienen conciencia de las fortalezas y dificultades que enfrentan para comprender un texto, lo cual implica un nivel metacognitivo que necesitan desarrollar. Sus sugerencias sobre la ayuda que requieren para mejorar su comprensión lectora son coherentes con las necesidades de apoyo que reconocen y aportan interesantes pistas para el trabajo docente.

7.3. REFLEXIONES SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

El proceso de acopio de la información nos ha permitido acercarnos a la experiencia lectora de un grupo significativo de estudiantes de EBA. Más allá de recoger información para la investigación, ha sido un espacio de una práctica pedagógica poco utilizada con adolescentes, jóvenes y adultos, ya que se supone que saben o deben saber desempeñarse adecuadamente en las tareas escolares. Lo apreciado nos dice que necesitamos dedicar un tiempo para observar de manera individual especialmente a quienes muestran dificultad en la lectura, y escuchar cómo viven esta experiencia que a muchos y muchas les resulta realmente difícil, lo cual afecta no solo su capacidad de estudiar con autonomía sino también su autoestima y motivación para aprender de manera significativa y gratificante.

Sin embargo, las y los estudiantes utilizan diversos tipos de textos en su vida cotidiana. Textos vinculados a su experiencia de vida de uso práctico, e incluso disfrutan leyendo temas de su interés personal, sin fines escolares. Esta constatación nos lleva a cuestionar la metodología y el material de lectura que utilizamos, y nos plantea la necesidad de acompañar un proceso de desarrollo de la competencia lectora utilizando diferentes tipos de texto, en especial informativos, que aseguren un aprendizaje a lo largo de la vida.

Teniendo en cuenta que las estrategias cognitivas incluyen procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de información, podemos inferir que la mayoría de las y los estudiantes solo utiliza la memorización de palabras o frases del texto y la que utiliza de manera inadecuada para ubicar información específica y solucionar algunos de los ítems propuestos.

En cuanto a estrategias metacognitivas utilizadas para planear, monitorear y evaluar el proceso lector, son aún menos las o los estudiantes que mostraron o manifestaron explícitamente alguna estrategia para darse cuenta si están entendiendo; solo una estudiante dijo que se detiene por momentos y se hace preguntas sobre lo que está leyendo y relee cuando hace falta. Si bien la mayoría de estudiantes utiliza la relectura para comprender un texto, al parecer lo hace de manera mecánica porque, según dicen, necesitan releer varias veces y no consiguen su propósito. No utilizan estrategias de control de las acciones, como regular su tiempo, y tampoco la información previa para automotivarse y ampliar o modificar lo que saben a partir de nueva información.

Sin embargo, los testimonios recogidos sobre la experiencia como lectoras o lectores dan cuenta de un nivel de conciencia de las dificultades que tienen para comprender un texto; por ejemplo, dificultad en decodificar, falta de concentración, desconocimiento del significado de algunas palabras, dificultad para relacionar información o experiencia previa con la nueva, que dan cuenta de un incipiente proceso metacognitivo que requiere ser desarrollado.

Como docentes, necesitamos profundizar sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en la lectura para compartirlas con las y los estudiantes. Así mismo, para utilizar estrategias de control de recursos como el

uso del tiempo y de un ambiente apropiado, de acuerdo con el propósito de una lectura.

Si bien este interés está muy vinculado a resolver un problema en la educación escolarizada en la modalidad de EBA, es importante explicitar un interés superior, como es que el lenguaje escrito, en este caso la lectura, sea una herramienta para ejercer una ciudadanía crítica y plena.

8.

Conclusiones. Aportes, limitaciones y perspectivas

8.1. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos propuestos, el proceso de investigación exploratoria nos permitió recoger información sobre algunas ideas y prácticas de lectura, así como algunas de las dificultades que enfrentan las y los estudiantes del primer grado del ciclo avanzado de EBA para comprender textos informativos de uso frecuente en el ámbito escolar. A continuación presentamos las conclusiones.

- 1) La mayoría de las y los estudiantes se autoperciben como lectores o lectoras regulares porque leen poco y tienen dificultades para comprender textos. Sin embargo, la totalidad de estudiantes entrevistados refirió que lee diferentes tipos de textos con un propósito específico y práctico para su vida, es decir, que la lectura forma parte de sus actividades cotidianas para resolver situaciones concretas (literacidad). Manifestaron que tienen dificultad para comprender textos extensos y con palabras desconocidas, que son características frecuentes de textos informativos que se utilizan con fines escolares.
- 2) Sobre qué es leer. Un grupo significativo (24,13 %) entiende que leer es comprender, entender, analizar, poder explicarlo, interpretar imágenes, ideas próximas a la perspectiva interactiva de la lectura que postula que «leer implica comprender el texto escrito» (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991, citados por Solé, s/f, p. 20). Un grupo minoritario (8,62 %) dice que leer es tener una buena vocalización y sonido de la voz, aprender a

vocalizar las palabras, juntar las sílabas y palabras que componen un texto, diferenciar las letras, ideas más próximas al modelo ascendente, que plantea que leer consiste en decodificar cada palabra a partir de las letras que la componen y avanzar progresivamente con cada frase, oración y párrafos hasta completar el texto, dejando la comprensión para un segundo momento. Un tercer grupo (24,13 %) alude a la utilidad de leer: para aprender más, informarse, distraerse, relajarse, conocer la realidad, saber expresarse ante la multitud, no tener miedo cuando se sale al frente, culturizarse, prepararse para el futuro, mejorar el vocabulario. Conocer estas ideas es importante, por cuanto son las que guían la práctica de la lectura de las y los estudiantes y nos dan pistas para seleccionar estrategias pertinentes que les motiven y ayuden a una mejor interacción con los textos.

- 3) Más del 90 % de estudiantes tuvo alguna dificultad de comprensión durante la lectura del texto informativo entregado y el 100 % utilizó la relectura al darse cuenta de que no entendió. La dificultad de comprensión se evidenció con mayor claridad en la lectura de las preguntas y en la búsqueda de información para responderlas. Ellas y ellos son conscientes de sus dificultades de comprensión, pero no cuentan con herramientas suficientes para resolverlas, con algunas excepciones.
- 4) De lo observado, confrontado en la entrevista de cierre y verificado en las respuestas a las preguntas, inferimos que la mayoría de estudiantes no logra activar o relacionar sus saberes previos con el contenido de un texto nuevo, incluso porque, teniendo alguna información previa sobre el tema, no saben utilizarla y relacionarla con la nueva información. Otra dificultad es que mientras leen no realizan acciones de regulación ni automonitoreo, con algunas pocas excepciones. Esta información muestra la necesidad de enseñar a las y los estudiantes algunas estrategias que contribuyan a que realicen una mayor interacción con el texto mientras lo leen, y que se apropien de éstas para un manejo autónomo de ellas.
- 5) Respecto a qué hacen mientras leen, las y los estudiantes reportan variedad de actividades que van desde acciones constructivas basadas en motivación y claridad en su propósito hasta quienes dicen «no pasa nada». Un grupo (17,24 %) menciona que mientras lee imagina los lugares, personajes y sienten como si

estuvieran ahí: les ayuda a interpretar el texto; van pensando en lo que leen, viven la historia, se dan cuenta de que hay acciones buenas y malas; algunos mencionan que se van mentalizando, grabando, para no olvidarse de lo que leen. Señalan la importancia de mantenerse concentrados. Se puede decir que este grupo de estudiantes interactúa con el texto y maneja estrategias metacognitivas de tipo metaatención. Algunos pocos refieren que se hacen preguntas para saber si están entendiendo, su mente razona y va grabando para no olvidar lo que leen. Otros pocos (15 %) refieren que se dan cuenta de palabras que no entienden y por eso toman consciencia de que están pensando, reflexionando, qué debe hacer y qué no debe hacer. Acciones que podrían vincularse más claramente con la metacognición mediante automonitoreo, razonamiento y metamemoria.

- 6) Las prácticas de literacidad identificadas, el nivel de conciencia de las propias dificultades para comprender textos informativos, así como el reconocimiento de diferentes tipos de causas y sugerencias para recibir apoyo de sus docentes, nos muestran a una población estudiantil de EBA con disponibilidad y necesidad de mejorar su comprensión lectora.
- 7) Finalmente, los resultados de esta investigación exploratoria plantean la necesidad de realizar nuevas investigaciones para profundizar en las causas de las dificultades de la comprensión de textos informativos, no solo con estudiantes del ciclo avanzado sino también de los ciclos inicial e intermedio de EBA, con el fin de prevenir las dificultades de comprensión y alcanzar un mejor desarrollo de la competencia lectora.

8.2. APORTES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como en toda investigación, es importante ser conscientes de sus alcances y sus limitaciones, con el propósito de que sus resultados sean valorados y utilizados de manera pertinente, considerando sus objetivos, metodología, técnicas e instrumentos empleados y la muestra participante.

APORTE DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- a) Es un estudio sobre población estudiantil heterogénea de EBA: hombres, mujeres, diferentes edades, ocupaciones y procedencia, sobre la cual hay escasez de estudios.
- b) Indaga, a partir de acciones observables, sobre el proceso que realizan las y los estudiantes mientras leen; no evalúa resultados de lectura, información que puede contribuir a imaginar y diseñar procesos de enseñanza y de aprendizaje más pertinentes a las necesidades de las y los estudiantes.
- c) La información obtenida constituye un aporte muy importante para implementar programas de mejora de la comprensión lectora en cada CEBA participante.
- d) Amplía el conocimiento sobre la población estudiantil de EBA que se ha modificado significativamente en los últimos años, mostrando un nivel de autoconocimiento y de expectativas de aprendizaje, al menos en cuanto a la comprensión de textos, habilidad de mucha importancia para potenciar un aprendizaje cada vez más autónomo.
- e) Los resultados pueden ser referentes para poblaciones de similares características.

LIMITACIONES DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- a) Sus resultados no tienen el propósito de ser generalizables a toda la población estudiantil de EBA.
- b) Aborda la descripción de aspectos específicos: qué hacen las y los estudiantes cuando leen para lograr comprender un texto.

PERSPECTIVAS

Dado el carácter exploratorio de nuestra investigación, proponemos las siguientes perspectivas de trabajo:

- a) A partir de los resultados, surgen nuevas preguntas para futuras investigaciones con el fin de profundizar y comprender mejor los procesos implicados en la lectura.
- b) Esperamos que los hallazgos de esta investigación nos sirvan para proponer alternativas pedagógicas que contribuyan a revertir el déficit en la comprensión lectora, despertando el gusto e interés por aprender cada vez con mayor autonomía a lo largo de la vida, y en diferentes contextos.

Referencias bibliográficas

ANDRÉU ABELA, Jaime (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

BARDALES MENDOZA, Olga Teodora (2016). *Análisis antropológico del funcionamiento de una Institución de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos*. (Tesis doctoral en Antropología). Asesor: Juan Ansión. Lima: PUCP.

BARDÍN, L. (1996). *Análisis de contenido*. (2.^a edición). Madrid: Ediciones Akal.

CASSANY, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

CEDILLO ÁLVAREZ, Elver (2018). *La comprensión lectora y su influencia en el rendimiento académico en EBA*. (Tesis para optar el título de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con liderazgo pedagógico). Lima: PUCP.

CUÑACHI DUIRE, Ghina Aracely y LEYVA TEJADA, Giselli Jazmín (2015). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, UGEL 06 Ate-Vitarte*. (Tesis de Licenciatura en Educación).

Asesor: Mg. Ramos Casavilca Vicente. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, et al. (1997). *Compendio metodología de la investigación*. Capítulo 4: Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. México. Recuperado de <https://josetavarez.net/Compendio-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>

HERRADA, G. y HERRADA, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, N.º 157. IISUE-UNAM, pp. 181-197. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>

HESSE-BIBER, S. N. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

JIMÉNEZ-PÉREZ, Elena (2014). Comprensión lectora vs. Competencia lectora. Qué son y qué relación existe entre ellas. En *Revista ISL*. Asociación Española de Comprensión Lectora. Universidad de Granada-España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268447523_Comprehension_lectora_VS_Competencia_lectora_que_son_y_que_relacion_existe_entre_ellas

MADERO SUÁREZ, Irma P. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación). Guadalajara, Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Departamento de Educación y Valores.

MADERO SUÁREZ, Irma P. & GÓMEZ LÓPEZ, Luis F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RIME)*, volumen 18, N.º 56, pp. 113-139. (ISSN: 14056666). Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1367/56005.pdf?sequence=2>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/414804/RE10.pdf/84f4eb22-3245-4b87-b9a1-7a3ce67b785a>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. (1.ª edición). Lima: MINEDU.
- MINEDU. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2019). Estudio exploratorio de la competencia lectora de los estudiantes de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) 2018. UGEL 03 – Lima. Presentación realizada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2019). Programa Curricular de Educación Básica Alternativa. Ciclo Avanzado. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/297832/RVM_N__034-2019-MINEDU.pdf
- MUÑOZ-VALENZUELA, C. y SCHELSTRAETTE, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 45/5. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>
- OCDE. (2009). *Programa Pisa de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- PINZÁS, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. (1.ª edición). Lima: MINEDU. Recuperado de <https://>

www.researchgate.net/publication/320007311_GUIA_DE ESTRATEGIAS_METACOGNITIVAS_PARA_DESARROLLAR_LA_COMPRENSION_LECTORA

PINZÁS, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SALGADO LÉVANO, Ana Cecilia (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. En *LIBERABIT*, 13: 71-78. Lima: Universidad de San Martín de Porres. https://www.academia.edu/26001415/Investigación_Cualitativa_Diseños_Evaluación_del_rigor_metodológico_y_retos

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

VARGAS UGALDE, Luiggi Nicolás (2013). *La noche de la literacidad escolar: prácticas letradas en una escuela pública del programa de Educación Básica Alternativa para estudiantes jóvenes y adultos en Lima*. (Tesis para optar por el título de Licenciado en Lingüística). Lima: PUCP. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5252>

VILLASIMIL ARRIETA, Fuenmayor (2009). Análisis de la Comprensión Lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. Artículo. Universidad de Zulia. Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=904/90411683009>

VIÑAS RUIZ, María (2001). *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de secundaria del colegio Miraflores*.

(Tesis para optar el Grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo). México: Instituto Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual- Escuela de Graduados en Educación. Recuperado de https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec_11756.pdf;sequence=1

YIN, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5th edition). Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.

ZAVALA, Virginia (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N.º 47, enero: 71-79. Tomado de Cassany, Daniel (2009). *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós. Recuperado de www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES

ZAYAS, Felipe. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <http://www.fzayas.com/portfolio/la-competencia-lectora-segun-pisa/>

ANEXOS

ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA CONOCIENDO AL ESTUDIANTE

CEBA:			
Nombre de estudiante:		Código de estudiante:	
Fecha:			
Hora de inicio:		Hora de término:	
Entrevistador(a):			

Objetivo: recoger información individual de estudiantes sobre: creencias sobre la lectura, literacidad y sobre sí mismos como lectores.

PRESENTACIÓN

Hola, buenas tardes, _____

Con el propósito de hacer mejor nuestro trabajo como docentes para que las y los estudiantes aprendan mejor, estamos haciendo una investigación sobre comprensión lectora. Nos interesa mucho saber qué hacen ustedes para comprender un texto y en qué necesitan ayuda para comprender mejor lo que leen.

Tu colaboración consiste en responder algunas preguntas para conocerte mejor; luego te pediremos que leas un texto, respondas unas preguntas y finalmente te haremos una entrevista sobre tu experiencia de lectura. No se trata de una evaluación, sino de que compartas tus ideas sobre lo que haces mientras lees. Lo que digas en la entrevista es muy importante, es de carácter anónimo y confidencial, solo para fines de investigación. ¿Te gustaría colaborar con esta investigación?

Preguntas sobre literacidad	Respuestas
1. ¿Te gusta leer? ¿Qué te gusta leer? ¿Qué tipo de libros te gustan? ¿Cuáles no te gustan?	
2. Aparte de lo que lees en el CEBA, ¿qué lees por tu iniciativa? Puede ser libros, internet, Facebook, revistas, otros tipos de textos.	
3. ¿Con qué propósito lees por tu propia iniciativa?: distraerte, para trabajar, aprender algo, comunicarte, otros fines.	
4. Actualmente, ¿estás leyendo algo?, ¿con qué propósito estás leyendo?	
5. En el futuro, ¿qué textos te agradecería leer por tu propia cuenta?	
Creencias en torno a la lectura	Respuestas
1. Según tu experiencia, ¿qué es leer? Cuando leemos un texto, ¿qué es lo más importante de leerlo?	
2. ¿Qué hace tu mente mientras vas leyendo?, ¿por qué crees eso?	
3. Comprender un texto que lees, ¿te resulta fácil o difícil?, ¿por qué?, ¿de qué crees que depende que entiendas o no entiendas un texto?	
Creencias sobre sí mismo como lector o lectora y literacidad	Respuestas
1. ¿Por qué retomaste tus estudios de secundaria en EBA?	
2. ¿Te consideras buen lector(a)? ¿En qué te basas para decir eso?	
3. ¿Qué haces para asegurarte de que estás comprendiendo mientras lees?	
4. ¿Qué dificultades tienes para entender un texto? (vocabulario)	
5. Cuando te das cuenta de que no entiendes, ¿qué haces?	

ANEXO 3. GUÍA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL DURANTE LA LECTURA

Objetivo: identificar, mediante la observación de gestos, actitudes, procedimientos, lo que hace el o la estudiante mientras lee, con el propósito de comprender un texto.

Tarea observada: leer un texto para responder preguntas (propósito).

Indicaciones para el observador o la observadora

1. Se indica el tiempo del que dispone para realizar la tarea (15') de leer el texto y responder las preguntas.
2. Se entrega el texto «Recursos naturales» indicando que tendrá que responder algunas preguntas.
3. Las preguntas se presentan separadas del texto, antes de que empiece a leer. También se les indica que tienen material: lápiz, resaltador, regla, borrador, diccionario, por si los necesitan para realizar la tarea.
4. Se les pide que hagan seguimiento a la lectura, con un lápiz o con el dedo índice, para poder observar mejor dónde se detienen y a qué partes regresan.

Se trata de observar los gestos, actitudes y procedimientos que las y los estudiantes activan y si arman una estrategia para comprender el texto entregado.

El hecho de entregar las preguntas separadas y desde antes de que comience a leer permitirá observar la capacidad que tenga el estudiante de ponerle un objetivo o propósito a su lectura. Observar qué hace para encontrar información específica para responder cada pregunta permitirá identificar su capacidad de organizar y planificar su esfuerzo. En la ficha, se presentan las estrategias específicas: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos que están involucrados en la tarea de comprensión del texto, así como posibles acciones observables que realizará el estudiante.

FICHA DE OBSERVACIÓN

CEBA:		Nombre del estudiante:	
Fecha de observación:		Nombre del observador(a):	
Tiempo establecido: 15'	Hora de inicio:		Hora de término:

Muy importante: para un mejor registro, el observador u observadora debe anotar de manera breve y letra clara la secuencia de las acciones, actitudes y gestos que realiza el o la estudiante. Con base en estas anotaciones, se llena la ficha de observación de acuerdo con los ítems solicitados.

Registro de observaciones (página en blanco).

A partir de las anotaciones, llenar la ficha siguiente:

Tipos	Categorías	Estrategias específicas	Acciones observables	Descripción de lo observado
Cognitivas	Organizar o transformar	Hacer resumen, esquema, detectar ideas principales o mapa conceptual.	• Resalta ideas que considera importantes, subraya. • Elabora un ordenador gráfico. • Realiza anotaciones a manera de resumen. • Sumilla en el propio texto.	
	Elaboración	Activar conocimientos previos. Relacionar la nueva información con su experiencia o conocimiento previo. Utilizar la nueva información para nuevas situaciones.	Entrevista de cierre.	
	Memorizar, practicar o transferir. • ENTREVISTA DE CIERRE. • RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS.	Memorizar partes de lo leído. Utilizar la información para responder preguntas. Reconocer utilidad a lo leído.	• Muestra dificultad para responder las preguntas. • Relee el texto para responder las preguntas. • Responde todas las preguntas con facilidad.	

Tipos	Categorías	Estrategias específicas	Acciones observables	Descripción de lo observado
Metacognitivas	Planear	Elegir estrategias apropiadas, hojear antes de empezar, elegir qué leer y qué dejar fuera.	• Revisa el texto completo antes de leerlo: identifica su extensión, subtítulos, gráficos. • Busca información específica para responder las preguntas.	
	Monitorear	Se asegura de ir comprendiendo mientras lee.	• Se da cuenta de que no entendió y toma alguna medida: relee, busca ayuda, otros. • Busca el significado de las palabras que desconoce, en su celular, en el diccionario o pregunta al docente.	
	Regular	Releer.	• Baja el ritmo de la lectura cuando encuentra dificultades. • Relee el texto una o más veces cuando se da cuenta de que no entienden bien.	
Administración de recursos	Controlar la acción	Mantenerse alerta o no distraerse, administrar el tiempo para alcanzar a realizar todas las tareas.	• Controla el tiempo indicado para la lectura. • Evita distractores (llamadas, realizar otras actividades).	
	Controlar la motivación.	Leer con un objetivo, buscando información específica.	• Muestra interés por la lectura. • Lee con atención, se le observa concentrado. • Se distrae, se le nota absorto.	

ANEXO 4. TEXTO UTILIZADO PARA LA OBSERVACIÓN

RECURSOS NATURALES

Se conocen como **recursos naturales** todos los **elementos que se obtienen de la naturaleza para ser aprovechados** por el ser humano, sin que hayan sido modificados por un proceso industrial anteriormente.

Los recursos naturales son obtenidos de las reservas del planeta o del espacio exterior por el hombre, para **satisfacer sus necesidades** al utilizarlos en su forma actual o tratándolos como materia prima en procesos de transformación.

EJEMPLOS DE RECURSOS NATURALES:

- | | |
|------------------------|--------------------------------------|
| 1. Luz del sol | 16. Níquel |
| 2. Agua de los ríos | 17. Antimonio |
| 3. Agua de los mares | 18. Aluminio |
| 4. Piedra caliza | 19. Uranio |
| 5. Petróleo | 20. Aire |
| 6. Carbón mineral | 21. Ganado bovino |
| 7. Gas natural | 22. Ganado porcino |
| 8. Madera de pino | 23. Ganado caprino |
| 9. Madera de cedro | 24. Aves |
| 10. Flor de manzanilla | 25. Levaduras u hongos microscópicos |
| 11. Flor de árnica | 26. Algas marinas |
| 12. Aloe vera o sábila | 27. Bayas como las moras |
| 13. Oro | 28. Bacterias saprófitas |
| 14. Hierro | 29. Crustáceos |
| 15. Cobre | 30. Moluscos |

TIPOS DE RECURSOS NATURALES

Los recursos naturales se clasifican según su **disponibilidad en el planeta** en tres grandes grupos: renovables, no renovables e inagotables.

1. RECURSOS NATURALES RENOVABLES

Para ser considerados renovables, los recursos naturales deben regenerarse más rápido que como se consumen. Cabe aclarar que aunque se repongan rápido no se evita que, en un punto determinado, el uso desmedido los vuelva extinguidos.

- **Flora:** son todas las especies vegetales, algas y hongos de los que el ser humano puede disponer para satisfacer sus necesidades de alimentación o curación. Debe permitirse el proceso natural de reproducción de estos seres vivos para que sigan teniendo una población numerosa. Si esto se ignora, se romperá el equilibrio ecológico y tales recursos pueden volverse extinguidos, por el abuso en su consumo o sobreexplotación.
- **Fauna:** son los animales terrestres, marinos y aéreos que pueden cubrir las necesidades de alimentación (por su carne) y vestimenta (por sus pieles) del ser humano. También pueden llegar a caer en situación de extinguidos en caso de sobreexplotación o muerte masiva. Por los cambios climáticos, su ciclo de reproducción se puede ver comprometido, por lo que su regeneración se vuelve un reto. Un fenómeno natural como la cadena trófica o cadena alimenticia es también un factor de riesgo para el aumento de sus poblaciones.

2. RECURSOS NATURALES NO RENOVABLES

Estos recursos son los que se obtienen de la naturaleza tal como se encuentran y que no son capaces de regenerarse o su restablecimiento es más lento que su explotación.

Los recursos naturales no renovables son aquellos cuyas reservas en el planeta se terminarán algún día, de forma irremediable. Entre los más importantes se encuentran el petróleo, el carbón mineral y el gas natural.

- **Petróleo:** es una sustancia oscura, espesa y aceitosa que resulta de la descomposición de material biológico por un tiempo prolongado y sometido a altas presiones, generadas en las capas intermedias de la corteza terrestre. Dado que este proceso no se puede reproducir de manera artificial, el petróleo no se puede reponer. Cuando es utilizado, se transforma y no vuelve a su forma original.

- **Carbón mineral:** es un material sólido con un porcentaje muy elevado de átomos del elemento Carbono. Esta composición se debe a que han pasado millones de años desde que los árboles prehistóricos empezaron a descomponerse bajo la presión de la corteza terrestre. Su concentración en Carbono le distingue del carbón vegetal. Una vez que se usa, no es posible reponerlo.
- **Gas natural:** este gas es extraído desde sus profundos yacimientos, los cuales tienen origen en la descomposición bioquímica, similar al del petróleo y el carbón mineral. Se puede volver a generar mediante procesos naturales, con la desventaja de que tardaría millones de años en restablecerse tal cual en condiciones que no pueden reproducirse en laboratorio. Este recurso es utilizado como combustible, lo que implica una transformación irreversible.

Los recursos minerales son también recursos naturales no renovables, generalmente sales y metales, que se caracterizan por provenir de menas, las cuales son rocas con una alta concentración de ellos y que se pueden procesar para obtenerlos en su estado menos impuro.

Entre los más importantes recursos minerales se pueden citar el oro, el hierro, el cobre, el níquel, el antimonio, el aluminio y el uranio.

- **Oro:** es un metal de apariencia brillante y color amarillento, que por ser difícil de conseguir de la tierra tiene un valor muy alto. Se usa como materia prima en joyas y componentes conductores de alta tecnología. No es costeable generarlo a través de procesos químicos o transformar sus compuestos en el metal puro. Por ello es un recurso natural no renovable.
- **Hierro:** es un metal sumamente versátil, que se usa para crear aleaciones como el acero y fabricar elementos para la construcción y herramientas. Una vez que se ha empleado, solo se puede reutilizar por fundición para fabricar más objetos. No es posible tener acceso a más hierro que el que está presente en el planeta, y a la vez este metal se transforma en óxido en contacto con el aire, lo que elimina una cantidad del metal que estaba disponible. Es, por tanto, un recurso no renovable.

- **Cobre:** es un metal que se caracteriza por su apariencia rojiza y brillante, y que se utiliza como un buen conductor eléctrico y térmico. Por su gran cantidad de beneficios técnicos, es un recurso muy recurrido en el ámbito de la ingeniería. Sin embargo, no puede regenerarse, sino solamente consumirse y reutilizarse. No es posible generar más del que hay en sus yacimientos.
- **Níquel:** es un metal ideal para crear aleaciones con ventajas eléctricas y térmicas. Es por su participación en tantos materiales que tarde o temprano se va a agotar, siendo imposible su regeneración de forma natural.
- **Antimonio:** este mineral se utiliza para la precipitación de metal cadmio en plantas hidrometalúrgicas. Una vez que se ha puesto a reaccionar con las especies químicas del proceso, no es posible que se regenere su presencia en el planeta.
- **Aluminio:** este metal es uno de los más ligeros, y se utiliza para crear vehículos ligeros y recipientes para almacenar alimentos. Es posible reutilizarlo para los mismos fines, pero su abundancia en el planeta va solo descendiendo, sin poder recuperarse.
- **Uranio:** este mineral es utilizado como energético nuclear. Se puede usar pero no hay forma de que se regenere; en un momento fue considerado una fuente limpia de energía, lo que se descartó después.

3. RECURSOS NATURALES INAGOTABLES

Son los recursos naturales que, por más que el ser humano los explote y los aproveche, jamás han de terminarse como, por ejemplo, la luz solar.

Los recursos naturales inagotables se caracterizan por ser abundantes siempre, sin importar qué tanto los aprovechen. Por lo menos mientras la humanidad habite el planeta Tierra, se encontrarán disponibles. Los más importantes son el aire, el agua y la luz solar.

- **Aire:** el aire es un recurso que por fenómenos naturales se encuentra en condiciones de ser aprovechado por el ser humano. Aunque se encuentre contaminado por la quema de combustibles fósiles, se purifica constantemente al pasar por encima de las montañas y de la superficie de los mares, cuando diferencias de presión ambientales le transforman en viento. Este mismo que es, tal cual, aire en movimiento, tiene una fuerza impulsora que se aprovecha en los campos de generación eólica.
- **Agua:** este es un recurso natural que se considera renovable por el efecto de su ciclo natural, y su regeneración se produce independientemente de los tratamientos que les realiza el hombre. Se puede aprovechar la fuerza de su curso en ríos y cascadas, para el giro de turbinas que pueden generar energía eléctrica.
- **Sol:** este es un recurso considerado inagotable, pues el ser humano se sirve de él para generar energía eléctrica por medio de paneles. Algunas industrias incluso lo utilizan como medio primario de producción, como sucede con la extracción de la sal marina.

ANEXO 5. PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO LEÍDO: «RECURSOS NATURALES»

1. Con base en el texto, pero con tus propias palabras, explica a qué se llama recursos naturales.
2. Sabemos que existen varios tipos de recursos naturales; de acuerdo con el texto, ¿cuáles son los tipos de recursos naturales?
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
3. ¿Cuáles son los recursos naturales que sirven para producir energía eléctrica? ¿A qué tipo de recurso pertenecen?
4. Utilizando un gráfico, organiza los recursos naturales de la siguiente lista, de acuerdo con los tipos de recursos mencionados en el texto.

a) Luz del sol	b) Aire
c) Petróleo	d) Carbón mineral
e) Madera de cedro	f) Agua de los mares
g) Aloe vera o sábila	h) Gas natural
i) Agua de los ríos	j) Hierro
k) Oro	l) Aves
m) Ganado bovino	n) Algas marinas
o) Cobre	p) Ganado porcino
5. A partir de tu experiencia y de la información del texto, menciona tres recursos naturales de nuestro país que están en riesgo de deteriorarse o desaparecer y explica qué podemos hacer para protegerlos.

ANEXO 6. GUÍA DE ENTREVISTA DE CIERRE

CEBA:	
Nombre de estudiante:	
Código de estudiante:	
Nombre de entrevistador(a):	
Fecha:	
Tiempo previsto: 10'	Hora de inicio:
	Hora de término:

Objetivo: contrastar y complementar información sobre lo observado durante la lectura del texto, con lo que dice el o la estudiante participante.

Muy importante: en esta entrevista, es importante adecuar las preguntas a lo observado durante la lectura que realizó el o la estudiante.

Preguntas	Respuestas
Preguntas sobre lo que hizo antes de leer	
1. ¿En qué pensaste al ver el título del texto? ¿Despertó tu curiosidad o interés? ¿Te pareció aburrido, de poco interés para ti?	
2. ¿Sobre qué pensaste que trataría el texto? ¿En qué coincidió el texto con lo que pensaste antes de leerlo? ¿En qué no coincidió el texto con lo que tú pensaste antes de leerlo?	
3. Al empezar a leer el texto, ¿cuál fue tu propósito? ¿Con qué finalidad leíste este texto?	
Preguntas sobre lo que hizo durante la lectura	
1. Las ideas que tuviste al leer el título, ¿te fueron útiles mientras leías el texto? ¿Cómo? Puedes explicarlo con un ejemplo.	
2. ¿En qué parte del texto encontraste dificultad para comprenderlo? ¿A qué crees que se debió esa dificultad?	

Preguntas	Respuestas
3. ¿Qué hiciste para comprenderlo? ¿Lo lograste?, ¿por qué?	
Preguntas sobre lo que hizo después de la lectura	
1. ¿Cuál es la idea general con la que te quedas después de leer el texto completo?	
2. ¿En qué momento leíste las preguntas?, ¿por qué? OJO: adecuar la pregunta a lo observado. Por ejemplo: ¿por qué leíste las preguntas antes de leer el texto?, o ¿por qué leíste las preguntas al terminar de leer el texto?	
3. ¿Cuál fue la pregunta más difícil de responder?, ¿por qué? ¿Cuál fue la más fácil de responder?, ¿por qué?	
4. ¿Qué hiciste para responder cada pregunta?	Pregunta 1: Pregunta 2: Pregunta 3: Pregunta 4: Pregunta 5:
5. ¿Qué es lo que más te ayuda a comprender un texto?	
6. ¿Qué es lo que más te dificulta comprender un texto?	
7. ¿Qué tipo de ayuda te gustaría recibir para mejorar tu comprensión lectora?	
8. ¿Para qué te servirá lo que leíste?	

¿Quieres agregar algo más?

Muchas gracias por tu participación y aportes a la investigación.

ANEXO 7B (FORMATO). MATRIZ DE ANÁLISIS CREENCIAS EN TORNO A LA LECTURA

[illegible]

ANEXO 7C (FORMATO). MATRIZ DE ANÁLISIS CREENCIAS SOBRE SU EXPERIENCIA LECTORA

[illegible]

ANEXO 9A (FORMATO). MATRIZ DE ANÁLISIS PREDICCIÓN Y PROPÓSITO DE LA LECTURA (POR CEBAS Y ESTUDIANTE)

[illegible]

ANEXO 9B (FORMATO). MATRIZ DE ANÁLISIS LO QUE HIZO DURANTE LA LECTURA

[illegible]

ANEXO 10 (EJEMPLO). MATRIZ DE ANÁLISIS RESPUESTAS Y VERIFICACIÓN DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN CON ENTREVISTA A ESTUDIANTE									
Código de estudiante	N.º de pregunta	Respuestas correctas	Respuestas			Detalle de respuestas	Qué hizo para responder		
			Información correcta pero incompleta	Respuestas incorrectas	No respondió		Según observadora	Según estudiante	
VI-01-M		X				Definición breve, su origen y uso. Fallas de redacción.	Pregunta: lo que he leído, ¿voy a contestar en esta hoja? Busca en el texto la respuesta, escribe su respuesta.	Recordó lo que entendió.	
		X				Nombra los tres tipos de recursos naturales y deja en blanco dos líneas.	Pregunta cuáles son los tipos de recursos naturales. Tiene dificultad para leer los subtítulos	Igual.	
						Intenta describir y explicar cómo se aprovecha un recurso natural (el agua) de los ríos para producir energía eléctrica, pero no nombra el agua. Redacción algo confusa. Tampoco identifica el tipo de recurso natural.	NO REGISTRA.0	Lo que entendió.	
			X						
						Clasifica correctamente los recursos naturales según los tres tipos. Escribe corrido, sin hacer gráfico solicitado.	Tiene dificultad para responder. Relee título y subtítulos y entendió cómo responder la pregunta. Tiene dificultad para organizar el gráfico.	No entendía lo que era un gráfico.	
				X		Menciona el aire y el agua por el cambio climático. Flora en general y petróleo, algo confuso. Recomienda no botar basura y tener maceteros.	Pregunta sobre el cambio climático y su relación con la contaminación.	Realizó sin ayuda.	

LA EDICIÓN DIGITAL DE ESTE LIBRO LA REALIZÓ, EN MARZO DE 2021,
TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS.
PARQUE OSORES 161, PUEBLO LIBRE.
LIMA 21, PERÚ.