

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ESCUELA DE POST GRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**EVALUACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE
EMERGENCIA EDUCATIVA EN EL LOGRO DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL 5º GRADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA, EN EL DISTRITO DE MOQUEGUA
2004 - 2005**

**Tesis presentada por el Magíster
Hugo Isaías QUISPE MAMANI**

**Para optar el Grado Académico de
Doctor en Educación**

**AREQUIPA – PERÚ
2006**

"Si pudiéramos entender la naturaleza de los procesos de lectura, entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de ese modo uno de los más complejos misterios de la humanidad."
(Huey, 1908).



"Si solo se enseñara a leer,
pensar y hablar se habría
dado un paso importante en
la formación positiva del hombre..."
Albert Einstein

*Dedico el presente trabajo a los profesores
Dr. Julio Ernesto PAREDES NÚÑEZ, al
Dr. Abel Tapia Fernández y a mi gran amigo
Dr. M. Raúl VALDIVIA DUEÑAS, quienes
contribuyeron en el logro de mis objetivos.*



*La motivación de mis hijos, Isaí, César y Edwin
con el apoyo y respaldo permanente de mi
adorada y fiel compañera Dionisia, he
logrado concluir el presente trabajo
de investigación.
Gracias.*

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----|
| ÍNDICE GENERAL | 1 |
| RESUMEN | 1 |
| ABSTRACT | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| | |
| CAPITULO I. RESULTADOS..... | 15 |
| | |
| TITULO I | 15 |
| APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA..... | 15 |
| 1.1 DISPOSICIONES Y NORMAS | 15 |
| 1.1.1 EN EL ÁMBITO NACIONAL | 15 |
| 1.1.2 EN EL ÁMBITO REGIONAL Y LOCAL | 17 |
| 1.1.3 EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL | 27 |
| 1.2 ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN EN EMERGENCIA EDUCATIVA..... | 31 |
| 1.3 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DEL DOCENTE DE EE..... | 34 |
| 1.4 CARACTERIZACIÓN ACADÉMICO – PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EE..... | 43 |
| 1.5 PARTICIPACIÓN DOCENTE EN ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN | 54 |
| 1.6 PROCEDIMIENTOS DE AUTOCAPACITACIÓN DOCENTE | 66 |
| 1.7 PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE EMERGENCIA EDUCATIVA..... | 86 |
| | |
| TÍTULO II | 93 |
| NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA..... | 93 |
| 2.1 EVALUACIÓN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA 2004 | 93 |
| 2.1.1 ASPECTOS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS..... | 93 |
| 2.1.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | 98 |
| 2.2 EVALUACIÓN ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA 2005..... | 108 |
| 2.2.1 ASPECTOS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS..... | 108 |
| 2.2.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | 110 |

| | |
|---|-----|
| TÍTULO III | 120 |
| RESULTADOS COMPARADOS, CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 120 |
| 3.1 RESULTADOS COMPARADOS | 120 |
| 3.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS | 125 |
| 3.2.1 CRITERIOS CONSIDERADOS | 125 |
| 3.2.2 TIPO DE PRUEBAS UTILIZADAS | 125 |
| 3.2.3 HIPÓTESIS | 126 |
| 3.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 129 |
| 3.3.1 LA NORMATIVIDAD Y LA COMPRENSIÓN LECTORA | 129 |
| 4.1.2 EL DOCENTE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA | 142 |
| 4.1.3 EL ESTUDIANTE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA | 150 |
| CONCLUSIONES | 152 |
| SUGERENCIAS | 156 |
| PROPUESTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA | 158 |
| 1. CONCEPCIÓN DEL PROGRAMA | 158 |
| 2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA | 158 |
| 3. ESTRUCTURA DEL MODELO | 159 |
| BIBLIOGRAFÍA | 162 |
| ANEXOS | |
| ANEXO 1 | 168 |
| PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | 169 |
| ANEXO 2 | 232 |
| HOJA DE RESPUESTAS: PRUEBA APLICADA A ALUMNOS | 232 |

RESUMEN

El 11 de agosto de 2003 se publica la R.M. 0853-2003-ED sobre la aplicación progresiva de la Ley General de Educación, Ley N° 28044 y medidas para el Programa Nacional de Emergencia Educativa; luego el Gobierno nacional siguió emitiendo diferentes dispositivos sobre aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos sobre Emergencia Educativa del Sistema Educativo Nacional, con el fin de hacer frente al deterioro de la educación y superar este problema, tanto para el año 2004 como hasta el 2006. Problema que se hizo patente al ocupar el Perú los últimos lugares en las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos).

Con el fin de conocer el logro de las medidas de Emergencia Educativa, se aplicó un pretest sobre comprensión lectora en diciembre de 2004, y luego un postest en el mismo mes de 2005, a los alumnos del 5° grado de educación secundaria de siete instituciones educativas del distrito de Moquegua. Ambos test contenían cinco clases de reactivos: Vocabulario, sinonimia contextual, plan de redacción, comprensión de textos breves y comprensión de textos extensos; cada una con diez preguntas de selección múltiple. Para el pretest se tuvo una población de 791 alumnos y una muestra de 523 (66%), cuyos resultados fueron de 0-2 (Muy malo), 33%; de 3-4 (Malo), 38%; de 5-6 (Regular), 21%; de 7-8 (Bueno), 7%; y de 9-10 (Muy bueno), 1%. Para el postest se tuvo una población de 682

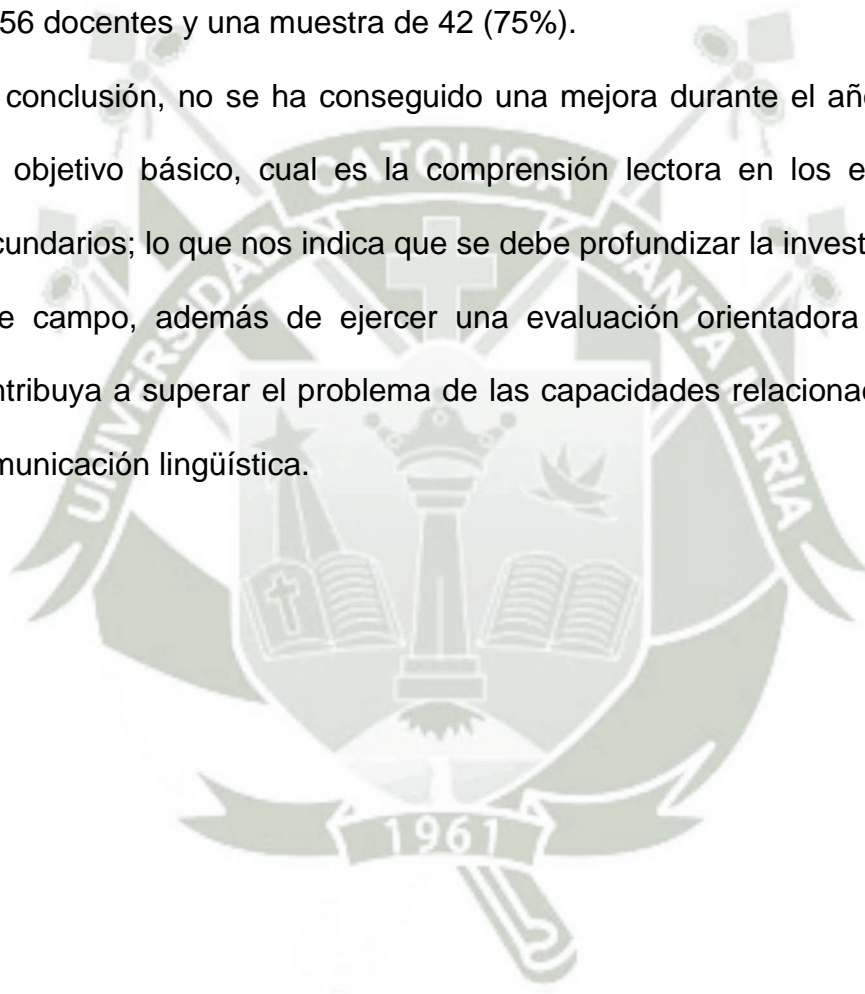
alumnos del 5º grado de secundaria de siete instituciones educativas, con una muestra de 464 alumnos (68%); cuyos resultados fueron de 0-2 (Muy malo), 34%; de 3-4 (Malo), 38%; de 5-6 (Regular), 20%; de 7-8 (Bueno), 7%; y de 9-10 (Muy bueno), 1%. Observamos que en el 2005, los intervalos de Muy malo (0-2) a Malo (3-4) aumentaron un punto porcentual, en desmedro del intervalo Regular (5-6); mientras que los intervalos de Bueno (7-8) y Muy bueno (9-10) se mantuvieron en sus niveles de 7% y 1%.

Considerando las clases de reactivos, los resultados promedios fueron en el pretest de diciembre de 2004: Vocabulario, 5,35; sinonimia contextual, 3,71; plan de redacción, 3,42; comprensión de textos breves, 2,88; comprensión de textos extensos, 2,73. Y en el postest de diciembre de 2005: Vocabulario, 4,01; sinonimia contextual, 4,2; plan de redacción, 3,45; comprensión de textos breves, 3,41; comprensión de textos extensos, 2,61. En resumen, en 2004 el promedio general fue de 3,618 y en 2005 fue de 3,536; es decir, se tiene una diferencia negativa para 2005 de -0.082; lo que debe llamar a reflexión, ya que las medidas de emergencia educativa estaban siendo aplicadas en dicho año.

El estudio también ha investigado sobre la realidad de los docentes del distrito de Moquegua sobre diferentes tópicos: Sexo, estado civil, lengua materna, profesión, estudios de post grado, capacitación, experiencia laboral docente, lectura, producción intelectual, carga familiar, percepción sobre la responsabilidad y capacidad de los alumnos, percepción sobre la

educación y la capacidad profesional de los responsables de la capacitación educativa, cuyos resultados dan un marco referencial de la plana docente que directa o indirectamente ha estado involucrada en la aplicación de las medidas de emergencia educativa durante el año 2005. La investigación abarcó siete instituciones educativas con una población de 56 docentes y una muestra de 42 (75%).

En conclusión, no se ha conseguido una mejora durante el año de 2005 del objetivo básico, cual es la comprensión lectora en los estudiantes secundarios; lo que nos indica que se debe profundizar la investigación en este campo, además de ejercer una evaluación orientadora para que contribuya a superar el problema de las capacidades relacionadas con la comunicación lingüística.



ABSTRACT

On August 11, 2003 R.M 0853-2003-ED about the progressive application of General Education Law N° 28044 and the methods for the Educative Emergency National Program was published; then National Government continued emitting different devices on technical, pedagogical and administrative aspects on Educative Emergency of the National Educative System, with the purpose to face the deterioration of education and surpassing this problem since year 2004 until year 2006. This problem became obvious when Peru get the last places in the PISA tests (Evaluation of Students International Program).

With the purpose of knowing the profit of Educative Emergency methods , a pretest was applied on reading comprehension on December 2004, and then a post test in the same month on 2005, they was taking to students of 5° degree secondary education in seven educative institutions in the district of Moquegua. Both test contained five classes of topics: Vocabulary, contextual synonymy, writing plan, brief text understanding and extensive text understanding; each one with ten questions of multiple selection. In 791 students of population, the Pre-test has taken to 523 (66%), whose results were 33% (Very bad) since 0-2 points; 38% (Bad) since 3-4; 21% (regular) since 5-6 points ; 7% (Good) since 7 – 8 ,and 1% (very good) 9-10. For Post-test a population of 682 students of 5° secondary degree of seven educative institutions, with a sample of 464

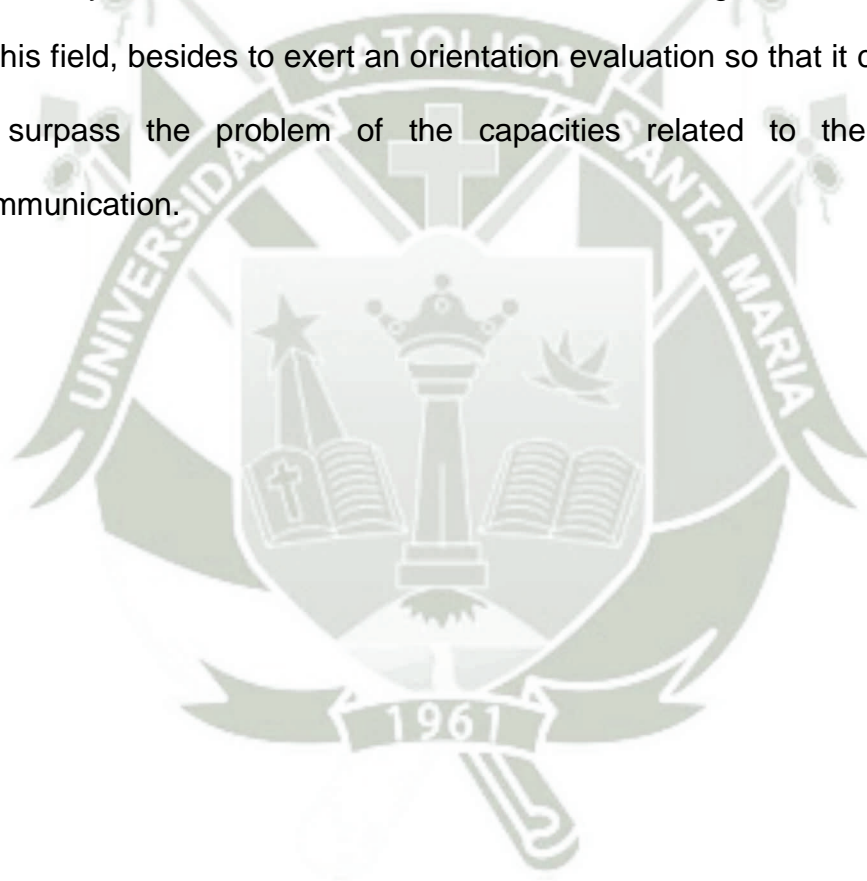
students (68%); whose results were of 0-2 (Very bad), 34%; of 3-4 (Bad) 38%; of 5-6 (regular) 20%; of 7-8 (Good) 7%; and of 9-10 (Very good) 1%. We observed that in the 2005, the intervals of Very bad (0-2) to Bad (3-4) increased a point percentage, in decline of the Regular interval (5-6); whereas the intervals of Good (7-8) and Very good (9-10) stayed in their levels of 7% and 1%.

Considering the classes of reagents used, the results averages were in the pre-test of December of 2004: Vocabulary, 5,35; contextual synonymy, 3,71; writing plan, 3,42; brief text understanding, 2,88; extensive text understanding, 2,73. And in post-test of December of 2005: Vocabulary, 4,01; contextual synonymy, 4,2; writing plan, 3,45; brief text understanding, 3,41; extensive text understanding, 2,61. In summary, in 2004 the general average was of 3.618 and in 2005 it was of 3,536; so we can see, a negative difference for 2005 of -0.082; what must call to reflection because the measures of educative emergency were being applied in that year.

This study has also investigated the reality of teachers in the district of Moquegua on different topics: Sex, civil state, maternal language, profession, studies of post degree, qualification, educational labor experience, reading, intellectual production, familiar load, perception on the responsibility and capacity of the students, perception on the education and the professional capacity of the people in charge of the educative qualification, whose results give a referential frame of the

teachers which direct or indirectly had been involved in the application of the measures of educative emergency during year 2005. The investigation included seven educative institutions with a population of 56 teachers and we work whit 42 (75%).

In conclusion, an improvement has not been obtained during the year 2005 of the basic objective, which is the reading understanding in the secondary students; what it indicates that the investigation will be deeper in this field, besides to exert an orientation evaluation so that it contributes to surpass the problem of the capacities related to the linguistic communication.



INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES

El 29 de julio de 2003, el diario oficial El Peruano, publica la nueva Ley General de Educación N° 28044, en la cual conceptualiza la educación como «proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad» (Art. 2º). Luego en el Art. 3º, afirma que la *educación es un derecho*, que «El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la educación básica». Es un reto que adquiere el Estado y la Nación en lograr la concreción de estos objetivos como, la universalización y la calidad educativas, además, de volver a la educación como una actividad permanente, vital, integral; no para una preparación evaluativa, sino para toda la vida.

Las disposiciones que se dieron para enfrentar el problema presentado en el proceso educativo, durante el 2003, se pueden resumir en: R.M. N° 0853-2003-ED sobre la aplicación progresiva de la Ley General de Educación, de medidas de Emergencia Educativa y el Programa Nacional de Emergencia Educativa para el año 2004, el 11 de agosto de 2003; el 20 de agosto del mismo año, se da el D.S. 021-2003-ED declarando en emergencia el Sistema Educativo Nacional durante el bienio 2003-2004; y el 12 de diciembre se da el

D.S. 029-2003-ED estableciendo los lineamientos del *Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004*. El 18 de agosto se expide la Directiva N° 063-2003-VMGP: Orientaciones y actividades para atender la emergencia de la educación en el año 2003; se da también la Directiva N° 093-2003-VMGI: Emergencia del Sistema Educativo: Orientaciones y actividades en la infraestructura educativa.

Durante el año 2004 se dan las siguientes disposiciones: el 14 de abril se da el D.S. N° 006-2004-ED sobre Lineamientos políticos específicos de Política Educativa Abril 2004-Diciembre 2006; el 21 de junio se da la R.M. N° 0302-2004-ED que aprueba las muestras de instituciones educativas a nivel nacional para aplicar en forma focalizada el Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004-2006; el 23 de junio se da la Directiva N° 074-VMGI-2004: Orientaciones de gestión institucional para atender la emergencia educativa 2004; el 30 de junio se da la Directiva N° 017-VMGP-2004 sobre Orientaciones pedagógicas para atender la Emergencia 2004. Es decir, el Ministerio de Educación dio los dispositivos pertinentes para lograr superar la emergencia educativa.

En medio de este contexto legal y de gestión pedagógica, era necesario conocer los resultados que se iban obteniendo en las diferentes actividades que realizaban las instituciones educativas en el marco de la Emergencia Educativa. Por esa razón, el último mes del año 2004 se aplicó a los alumnos de 5° grado de educación secundaria del distrito de Moquegua una prueba integral de comprensión de textos que abarcaba desde conocimiento de

vocabulario, sinonimia contextual, estructuración del plan de redacción, hasta la comprensión de textos cortos, como de textos extensos. Esta prueba tuvo resultados que se distribuyen en los niveles de regular a menos.

Nuevamente, en el año 2005, se volvió a aplicar una nueva batería de reactivos, con el fin de comparar los resultados con los obtenidos el año anterior. No se debe olvidar que el motivo y finalidad de estos reactivos, es conocer la capacidad que tiene el estudiante para desarrollar su *pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones* y sea capaz de *solucionar problemas»*¹

2. CRITERIOS DE ELABORACIÓN DE LA PRUEBA APLICADA

La prueba se dividió en cinco (5) clases de ítem, cada uno con diez reactivos:

- Vocabulario
- Sinonimia contextual
- Ítem de redacción o Plan de redacción
- Comprensión de textos breves.
- Comprensión de textos extensos

a) Vocabulario. Desde un punto de vista estructural, todo texto posee una microestructura, la cual tiene como base la palabra. Existen palabras que poseen acento y en consecuencia significado lexical, que es intrínseco a la palabra; se tienen también palabras con significado gramatical, que son palabras inacentuadas y adquieren significado en la

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR TECNOLÓGICA. UNIDAD DE DESARROLLO CURRICULAR Y RECURSOS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROGRAMA NACIONAL DE EMERGENCIA EDUCATIVA. (MATERIAL DE APOYO), 2003.

relación con otras palabras desempeñando las funciones de nexos o determinantes. La finalidad de este tipo de reactivos es averiguar el grado de conocimiento que tienen los alumnos del significado de las palabras y de la amplitud de su vocabulario.

El vocabulario que ha servido de base para la elaboración de este tipo de reactivos ha sido extraído del texto de Comunicación para el 5º grado de Secundaria (del profesor Santos Ludeña Segovia, ediciones Independencia, Arequipa, 2005), en una serie de 500 vocablos; y para la elaboración de la evaluación se tomó al azar palabras ubicadas con un intervalo de 9 dígitos.

El significado ha sido tomado de la 22ª edición del Diccionario de la Real Academia Española y del Diccionario común y de sinónimos de la Biblioteca Práctica de Comunicación, editado por el *Grupo Docente Revista on line de educación*. www.grupodocente.com de EDITORIAL OCÉANO, 2004.

b) *Sinonimia contextual.* Guillermo Delgado y Martha Isarra (1993)² en su obra *Razonamiento verbal*, presenta esta clase de ejercicios con el nombre de «sustitución de términos», indicando que «el estudiante encontrará en cada texto dos palabras en cursiva, las cuales deberá **sustituir** por otras que tengan igual a o similar equivalencia (sinonimia)». Luego, recomienda que «—Se deberá tener en cuenta los

² DELGADO Guillermo e ISARRA Martha (1993): *Razonamiento verbal*, Lima, Edit. San Marcos, p. 197.

casos de sinonimia directa o indirecta. — Asimismo...deberá tener presente los diferentes casos de “concordancia gramatical” (sustantivo y adjetivo; sujeto y verbo; etc.)». Siguiendo esta propuesta, que implica unir el significado de las palabras y su sentido, se elaboró esta clase de reactivos, tomando de base un párrafo en el que se marcaron tres palabras. El estudiante debía escoger la alternativa que contenga a su vez tres palabras que pueden reemplazar a las palabras subrayadas, sin que varíe el sentido del enunciado global. En realidad, este ejercicio es una preparación para la comprensión del texto.

c) Ítem de redacción o Plan de redacción. Los autores mencionados, Delgado e Isarra³, proponen el ejercicio llamado *Ítem de redacción*, considerando que todo texto escrito debe «poseer un orden interno en la exposición del tema, esto es COHERENCIA entre los distintos elementos estructurales». Luego, indican que la estructura interna se da en: «1. Presentación (introducción, palabras del autor, prólogo, etc.); 2. Planteamiento general; 3. Desarrollo; y 4. Epílogo, conclusión o corolario». Además, dicen que debe darse una coherencia lógica entre: «1. El tema y las ideas fundamentales que lo forman; 2. Unas y otras ideas fundamentales presentes en el texto; y 3. Las ideas complementarias y éstas con las fundamentales». Estos ejercicios contribuyen a que el estudiante vaya adquiriendo la técnica de ordenar

³ *Ibidem*, p. 211

secuencialmente las ideas de sus textos; y en consecuencia de apreciar este orden también en textos que tenga que leer.

Nataly Falcón Vera (1999)⁴ afirma que el Plan de Redacción tiene como objetivo «medir la capacidad del postulante para ordenar jerárquicamente enunciados de acuerdo al título dado al inicio y a ciertas estructuras de pensamiento que denominamos “planes de redacción”». Los criterios que, según esta autora, se ponen en acción son, criterio de deducción, criterio estructural y criterio secuencial.

Tomando en cuenta dichas consideraciones, se elaboraron estos reactivos que consistieron en la presentación de un título o nombre del tema; ofreciendo a continuación cinco enunciados que configuran el esquema del tema. El estudiante tenía que marcar la alternativa que presente ordenados de manera lógica los enunciados. Lo que nos daría a conocer la capacidad de redactar un texto, planteando y organizando de manera previa un esquema.

a) Comprensión de textos. Los ejercicios para establecer el grado de comprensión lectora, se han tomado en este caso: **textos breves** y **extensos**. Nataly Falcón Vera (1999)⁵ nos dice que los objetivos de este tipo de reactivos sirven para determinar «la capacidad de interpretar, sintetizar y procesar conjuntos articulados de proposiciones, es decir, textos o fragmentos de discurso escrito» Además, nos plantea cuatro etapas secuenciales de la lectura: «1. Percepción de los signos gráficos.

⁴ FALCÓN VERA, Nataly (1999): *Razonamiento Verbal Siglo XXI*, Lima, Ed. San Marcos, p. 633.

⁵ FALCÓN V, *Ibidem*, p. 434

Toma de contacto con el texto y el hecho físico a través del cual se reconocen las palabras. 2. La decodificación. Proceso complejo que...comprende la tarea de traducir los signos gráficos a sus representaciones fonológicas, y luego asignar el significado que corresponde a cada una de las unidades léxicas en las oraciones del texto. 3. La comprensión. Proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida 4. La inferencia. Información que el lector deduce a partir del texto, esto origina la lectura interpretativa». Cada una de estas etapas implica la presentación de reactivos, sin olvidar que la lectura tiene “que ir más allá que la simple decodificación de lo escrito”, además que esta actividad intelectual tiene por finalidad “encontrarle sentido a lo que se lee”, así como efectuar “inferencias a partir de los datos explícitos”.

Las pruebas tienen un sentido de menos a más; de menor complejidad a mayor complejidad; en este sentido, la comprensión de textos, en una primera fase, son breves, cortos.

- b) **Comprensión de textos extensos.** En este caso, los textos son de aproximadamente una carilla A4, cuya exigencia de atención en la lectura es más acentuada. En resumen, tanto en los textos breves como extensos, los reactivos tienen la finalidad de buscar del estudiante la comprensión global del texto, identificar la idea principal o el tema general; recuperar información; interpretar el texto o realizar inferencias; reflexionar

sobre el contenido y evaluarlo, incluso relacionar el contenido con otros conocimientos o experiencias previos.

Los textos son de prosa continua, como son descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones e instrucciones. No se han tomado en cuenta textos discontinuos, como formularios, anuncios, gráficas, diagramas, tablas y mapas.

3. LOS REACTIVOS

Se han elaborado:

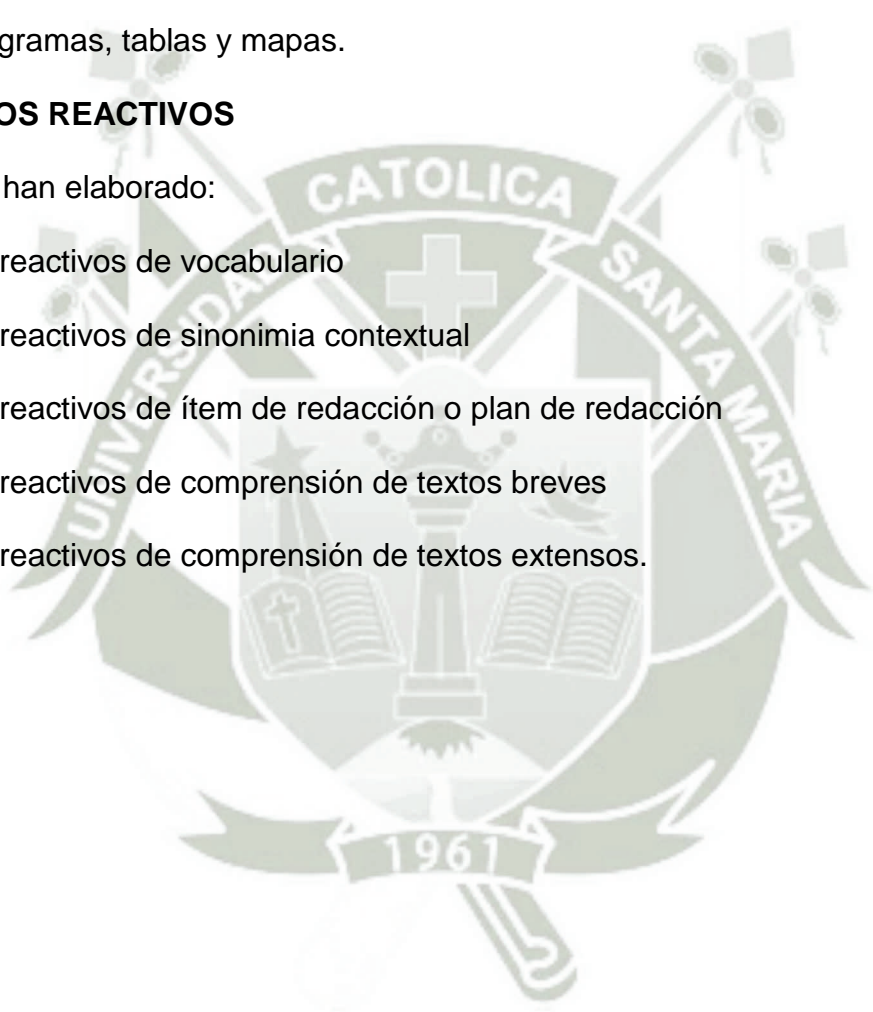
10 reactivos de vocabulario

10 reactivos de sinonimia contextual

10 reactivos de ítem de redacción o plan de redacción

10 reactivos de comprensión de textos breves

10 reactivos de comprensión de textos extensos.



CAPITULO I. RESULTADOS

TITULO I

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA

1.1 DISPOSICIONES Y NORMAS

1.1.1 EN EL ÁMBITO NACIONAL⁶

Ley General de Educación Ley Nro 28044, promulgada el 29 de julio de 2003 y su Reglamento

Disposición Transitoria:

Única: *En tanto se aprueben las normas específicas previstas en la Ley General de Educación y en el presente Reglamento, mantienen su vigencia las actuales disposiciones legales siempre que no se opongan. El Ministerio de Educación queda encargado de emitir las normas complementarias para la aplicación del presente Reglamento, así como para la implementación de las medidas relacionadas con la Emergencia del Sistema Educativo Nacional y la puesta en marcha del Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004.*

RM N° 853-2003-ED. Aplicación progresiva de la Ley General de Educación en medidas de Emergencia Educativa y Programa Nacional de Emergencia Educativa-2004, Lima, 11 de agosto de 2003.

El 17 de agosto de 2003, el **Consejo Nacional de Educación** propone, entre otras, las siguientes medidas:

- **La emergencia debe enfrentar el indicador más grave de la crisis educativa: de la lectura y escritura a la comunicación integral.**

*La educación debe tener como uno de sus objetivos elementales no sólo enseñar a descifrar y repetir lo que dice un texto escrito sino desarrollar **COMPETENCIAS COMUNICACIONALES**, desde un enfoque integral de la comunicación humana. Esto significa aprender a leer y producir textos con fluidez, creatividad y placer;*

⁶ <http://www.minedu.gob.pe/emergenciaeducativa/normatividad/dir060-2006-ME-SG.php>

*comprender e interpretar la información, reflexionarla, juzgarla y utilizarla creativamente; comunicar la vida cotidiana y empezar a comprender nuestros propios entornos e historias personales. Significa también, apropiarse no sólo de la palabra escrita sino también del lenguaje oral, artístico, audiovisual e informático.*⁷

DS 029-2003. LINEAMIENTOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE EMERGENCIA EDUCATIVA 2004. 12 de diciembre de 2003

Mediante DS No 029-2003, se aprobó los lineamientos del Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004, que considera los objetivos prioritarios de la política educativa a mediano plazo y los ejes, programas y proyectos estratégicos que contribuirán a hacerla realidad.

Los ejes del Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004 son cinco: Calidad y cultura de éxito educativo; Equidad y educación inclusiva; Profesionalización y desarrollo de la función magisterial e implementación de la carrera magisterial; Transparencia y modernización de la gestión educativa; e Inversión y financiamiento del desarrollo educativo.

DIRECTIVA Nº 063-2003. Orientaciones y Actividades para atender la Emergencia de la Educación 2003

FINALIDAD:

Impulsar con equidad un proceso que inicie la recuperación de la calidad educativa, aprovechando las fortalezas, oportunidades y recursos disponibles, dando prioridad a la Educación Básica y movilizand o a los actores de la educación, la sociedad civil y los gobiernos nacional, regional y local.

OBJETIVOS

*Priorización de los procesos de aprendizaje – enseñanza, relacionados con **la comprensión lectora** y el pensamiento lógico matemático, a fin de elevar el nivel de lectura y matemática. Las demás áreas del Diseño Curricular Básico desarrollarán también la capacidad de comprensión lectora; y, de ser pertinente, la capacidad lógico-matemática*

A nivel de institución educativa

El Comité de Emergencia de la Institución Educativa para el 2003

tuvo como actividades básicas:

⁷ <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/documentos/revistaie15.pdf>. Pag 37-40

- *Priorizar la organización, funcionamiento y seguimiento de “Círculos de Mejoramiento de la Calidad del Aprendizaje y Enseñanza”, relacionados con la comprensión lectora, el pensamiento lógico matemático y la promoción de comportamientos de vida organizada en función de valores, y de una cultura de derechos, en cada aula y centro o programa educativo.*
- *Sensibilizar a la comunidad para asumir su co-responsabilidad en la práctica y promoción de valores y en el mejoramiento de la lectura y la matemática y comprometer en ello a los medios de comunicación local.*
- *Velar para que el Director, en coordinación con los docentes, especifique las capacidades que se deberán alcanzar en cada año de estudios, hasta diciembre de 2003, en relación a la comprensión lectora, el pensamiento lógico matemático y los comportamientos de vida organizada en función de valores para revertir el deterioro de la calidad educativa y elaborar los instrumentos que permitan verificar su logro.*
- *Cautelar que los profesores de centros y programas educativos reorienten su labor educativa, priorizando los aprendizajes para la comprensión lectora – aprovechando las bibliotecas de aula, donde las hay, y los libros de textos - el pensamiento matemático, la educación en valores, desarrollando las capacidades creativa, crítica y emprendedora.*

DIRECTIVA 017-2004. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA ATENDER LA EMERGENCIA 2004. Lima, 30 de junio de 2004.

Se desarrollaron en **cuatro líneas de acción**:

- a. *Plan de desarrollo de comunicación integral sobre la base de contenidos de formación en valores, asumiendo la comunicación como eje transversal y aprendizaje clave para el desarrollo de otros saberes.*

1.1.2 EN EL ÁMBITO REGIONAL Y LOCAL

DIRECTIVA Nº 040-2003-DRE-MOQUEGUA/DGP

Para dar cumplimiento a las disposiciones referentes a la aplicación del programa de emergencia educativa, se planteó como objetivo:

1. Priorización de los procesos de aprendizaje, relacionados con la comprensión lectora y el pensamiento lógico matemático, a fin de elevar el nivel de lectura y matemática. Las tareas del diseño curricular básico desarrollarán también la capacidad de comprensión lectora y, de ser pertinente, la capacidad de lógico matemática.

En el nivel de educación secundaria, entre los objetivos que se plantean son⁸:

- *Priorizar los procesos de aprendizaje - enseñanza, relacionados con la comprensión lectora y el pensamiento lógico matemático, a fin de elevar el nivel de lectura y matemática, apoyándose en el trabajo de otras áreas de desarrollo.*
- *Emplear textos y leerlos para luego llegar, como nuestra meta, a la enseñanza gramatical con nociones fundamentales para ayudar a la lectura, cuando sea necesario. El fin no es gramatical, debe ser el medio cuando resulte indispensable; la lectura es el fin. Similarmente son fines la elocución oral y la redacción.*

PLAN DEL COMITÉ LOCAL DE EMERGENCIA EDUCATIVA 2003.

Entre los objetivos propuestos, destacan⁹:

- *Incentivar la comprensión lectora, el pensamiento lógico matemático y la educación en valores.*
- *Reorientar los programas de capacitación docente para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje en los tres ejes.*
- *Difundir estrategias que ayuden a vivenciar y practicar la comprensión lectora, el pensamiento lógico matemático y la educación en valores.*

Para el cumplimiento de los objetivos en relación a la comprensión lectora han considerado las siguientes actividades¹⁰:

- *Instalación de la hora de lectura a nivel institucional (UGEL).*

⁸ DIRECTIVA N° 040-2003-DRE-MOQUEGUA/DGP. Archivo de la UGEL MARISCAL NIETO- MOQUEGUA. 2006 . inc.7.2.

⁹ PLAN DEL COMITÉ LOCAL DE EMERGENCIA EDUCATIVA. Archivo de la UGEL MARISCAL NIETO – MOQUEGUA. 2006. pag 1.

¹⁰ *Idem.* pag 2.

PLAN DE EMERGENCIA FOCALIZADA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN MOQUEGUA, 2004.

Entre las actividades que se programaron para el año 2004, referidas a la comprensión lectora, dentro del **eje 1**: Calidad y cultura de éxito, se tienen:

Programa de fortalecimiento de lenguaje-comunicación, lógico-matemática y formación de valores¹¹

| Actividades (estrategias) | Cronograma | responsable |
|---|--------------|--------------|
| <p>Diseñar una propuesta de supervisión educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concertar, recoger propuestas para superar la problemática de la supervisión educativa. - Elaborar una ficha de supervisión educativa general especializada, dirigida a la emergencia educativa. | (No copiado) | (No copiado) |
| <p>Organizar y planificar las actividades del calendario cívico escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar, concertar las celebraciones del calendario cívico- escolar con las II.EE. y los demás sectores (Salud, PRONAA, Defensa Civil, etc) evitando la pérdida de labores escolares. | (No copiado) | (No copiado) |
| <p>Normar las redes de inter aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repotenciar creando sistemas de estímulos a las redes de inter aprendizaje de los docentes del nivel inicial, convirtiéndolas en centros de investigación y autocapacitación. | (No copiado) | (No copiado) |
| <p>Normar el programa de la medición de la calidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la cultura de la medición de la calidad educativa permitiéndonos recoger resultados y tomar medida que permitan superar dicha problemática. | (No copiado) | (No copiado) |

El documento fue enviado a cada una de las UGEL de la región, como base para la planificación del programa de emergencia educativa local, pero pareciera que hay confusión en cuanto se refiere a las actividades

¹¹ Dirección Regional de Educación Moquegua. Programa Regional de Educación. Comité Regional de Emergencia Educativa 2004. p.26

programadas, pero revisado el documento en su totalidad, tampoco se considera actividades relacionadas al programa de fortalecimiento de lenguaje – comunicación.

En lo concerniente a las actividades relacionadas con los docentes, se encontró en el **eje N° 4** Transparencia y modernización de la gestión educativa, dentro de la actividad: **Secundaria menores**, programa y proyectos estratégicos N° 1. Las actividades programadas se ven en el siguiente cuadro:

Programa de fortalecimiento de lenguaje – comunicación, ciencia matemática y formación en valores¹²

| Actividades (estrategias) | cronograma | responsable |
|---|-------------------|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Talleres de capacitación a docentes, sobre estrategias de aprendizaje en comprensión lectora, pensamiento lógico matemático y formación en valores. - Potenciar del uso de laboratorios y sesiones de aprendizaje haciendo uso de materiales educativos. - Evaluación de I.E. acerca del nivel de logro en comprensión lectora, pensamiento lógico matemático y formación de valores. - Proyecto de atención a la emergencia educativa a nivel regional. - Organización y ejecución de la XIV Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología (FENCYT) | (No copiado) | (No copiado) |

PLAN DE EMERGENCIA FOCALIZADA UGEL MARISCAL NIETO 2004

Entre los objetivos específicos, se enumeran los siguientes¹³:

¹² Dirección Regional de Educación Moquegua. Programa Regional de Educación. Comité Regional de Emergencia Educativa 2004. p.37

¹³ Idem

- Objetivo 1. *Expresarse oralmente con fluidez, coherencia y persuasión, con recursos verbales y no verbales demostrando confianza al hablar, conversar, proponer y opinar.*
- Objetivo 2. *Comprender lo que lee, identificando información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, emitir juicios crítico y reflexionar sobre el proceso de comprensión de textos.*
- Objetivo 3. *Producir textos en forma coherente al expresarse con creatividad.*

Las competencias a desarrollar en sus diferentes niveles son:

- Expresión y comprensión oral.
- Comprensión lectora.
- Producción de textos.
- Expresión a través de diversos lenguajes

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, se han programado las siguientes actividades:

- *Capacitación a docentes en comunicación integral, expresión oral, producción de textos, niveles de comprensión, etc.*
- *Talleres de capacitación con estrategias para el área de comunicación integral.*
- *Escribimos cartas a los alumnos de las II.EE. focalizadas de los diferentes niveles y modalidades.*
- *Intercambio de escritos entre alumnos de la zona urbana con las instituciones focalizadas.*
- *Feria de la lectura.*

Al 04 de octubre de 2004, manifiestan que, de acuerdo al informe avance del área de gestión pedagógica de la UGEL Mariscal Nieto, los siguientes logros¹⁴:

- *Capacitación de desarrollo de la expresión oral y producción de textos. I Etapa.*

¹⁴ Idem.

PLAN DE EMERGENCIA FOCALIZADA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN MOQUEGUA, 2005

La Dirección Regional de Educación de Moquegua, presenta el **Plan Regional de Emergencia Educativa 2005** con el fin de revertir en un plazo prudente el fracaso escolar y así mismo elevar el nivel de la calidad de la educación pública de la región.

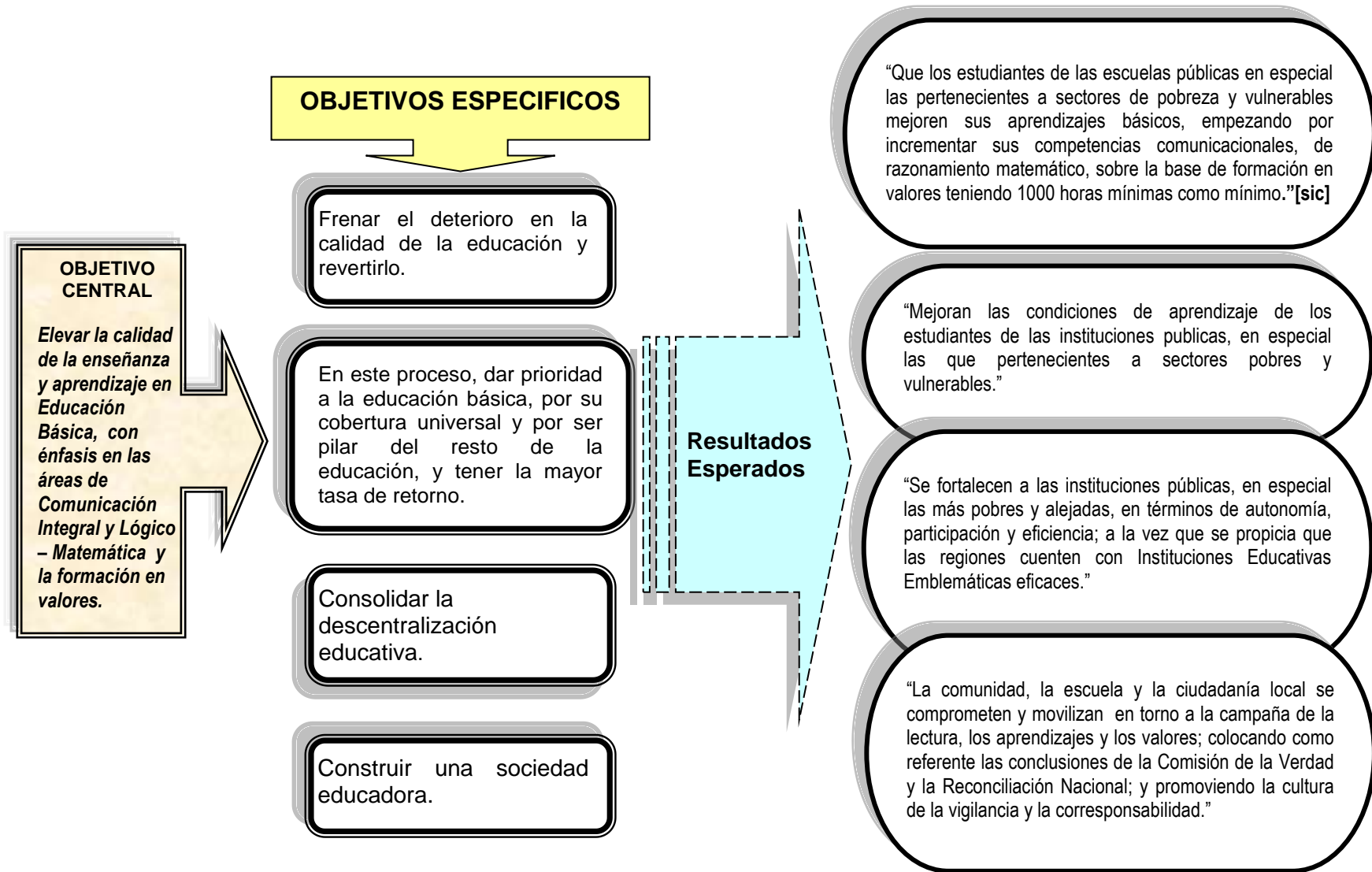
La finalidad del Plan es el continuar con atender la emergencia en los aspectos de Comunicación, Lógico-Matemática y el trabajo en Valores, a nivel regional, cuyas metas son las siguientes:

| AMBITO | Forma Escolarizada | Docentes Total | Total Alumnos |
|---------------------------------|---|----------------|---------------|
| TOTAL | Inicial/Primaria/Secundaria de menores | 2 358 | 33 033 |
| Total Moquegua | Inicial | 286 | 5.225 |
| | Primaria de Menores | 1 014 | 15 883 |
| | Secundaria de Menores | 1 058 | 11 925 |
| UGEL Mariscal Nieto | Inicial | 156 | 2.652 |
| | Primaria de Menores | 522 | 7.595 |
| | Secundaria de Menores | 551 | 5.982 |
| UGEL Gral. Sánchez Cerro | Inicial | 51 | 551 |
| | Primaria de Menores | 217 | 1.946 |
| | Secundaria de Menores | 196 | 1.209 |
| UGEL Ilo | Inicial | 79 | 2 022 |
| | Primaria de Menores | 275 | 6 342 |
| | Secundaria de Menores | 311 | 4 734 |

Fuente: PLAN DE EMERGENCIA FOCALIZADA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN MOQUEGUA, 2005

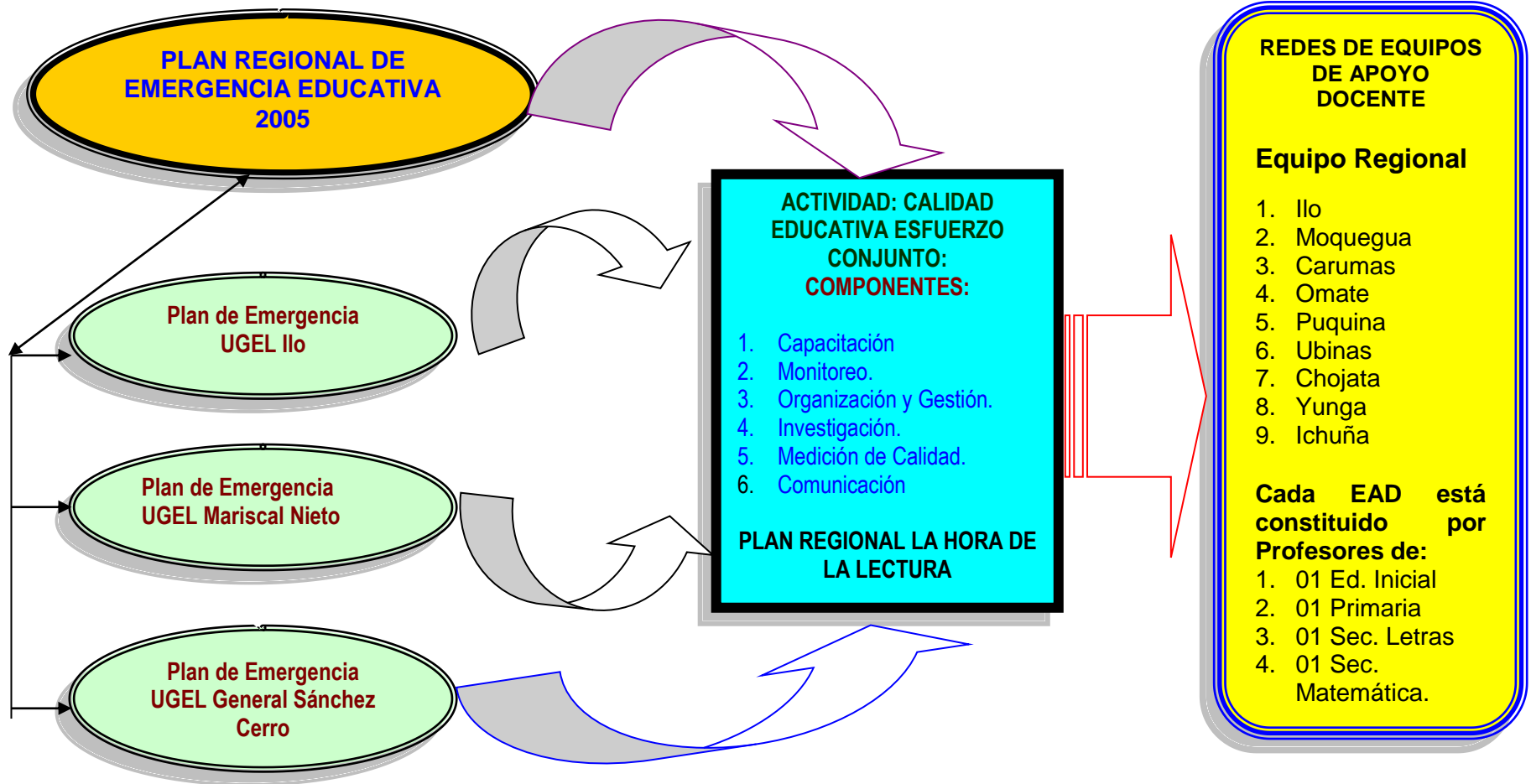
En ese entender, el objetivo general y los objetivos específicos del Plan Regional de Emergencia Educativa se presenta en los siguientes gráficos¹⁵:

¹⁵ *Plan de Emergencia Educativa focalizada 2004. UGEL Mariscal Nieto. Moquegua.*



I. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN DEL PLAN DE EMERGENCIA EDUCATIVA 2005.

El Plan de Emergencia Educativa se centra en las siguientes estrategias regionales:



De conformidad a los Lineamientos Generales de la Emergencia Educativa, la Dirección Regional de Educación de Moquegua, programó un conjunto de actividades, que se considera necesario tomar en cuenta para su evaluación final y verificar el cumplimiento de metas del 2005.

Entre estas actividades destaca los siguientes lineamientos:

| N o | LINEAMIENTOS | ASPECTO | ACTIVIDADES |
|--------|--|--|---|
| 3 | PROPUESTA PEDAGOGICA COMUNICACIÓN INTEGRAL, RAZONAMIENTO LOGICO MATEMATICO Y VALORES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ PROPUESTA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL ▪ PROPUESTA DE LOGICO MATEMATICO ▪ PROPUESTA DE VALORES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ COMUNICACIÓN – Movilización Social: “UN PERÚ QUE LEE, UN PAIS QUE CAMBIA”. ▪ Propuesta Pedagógica de Comunicación Integral. ▪ MATEMÁTICA Movilización Social: "MATEMÁTICA PARA LA VIDA". Propuesta Pedagógica de Matemática. ▪ FORMACIÓN EN VALORES: Movilización Social "POR LA HONESTIDAD, LA DEMOCRACIA Y LA CONVIVENCIA". ▪ Talleres en valores: Docentes, alumnos y padres de familia. |
| 5 | IMPULSAR UNA CAMPAÑA DE MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA LECTURA Y APRENDIZAJES FUNDAMENTALES. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ALIANZAS ESTRATEGICAS ▪ DIFUSIÓN ▪ SENSIBILIZACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Firma de Convenios de colaboración mutua y de contrapartida: Souther Perú y Minera Aruntani SAC. , para implementar la estrategia: “Calidad Educativa Esfuerzo Conjunto” ▪ Campaña Nacional: "AMIGOS Y AMIGAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS" ▪ Las actividades de los planes de emergencia será difundidas en espacios de la comunicación social: Escuela del Aire, Visión Educativa, Trifoliados y revistas educativas. ▪ Campaña Nacional "LÁPIZ Y PAPEL" ▪ "ESCUELAS LIMPIAS Y SALUDABLES" |

En el Programa Regional de Emergencia Educativa 2005, documento de trabajo tomado de la Dirección Regional de Educación de Moquegua, dice: *“se programaron actividades para cada uno de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, promoviendo la participación de todos los agentes sociales en el proceso del mejoramiento del nivel de la calidad educativa de manera sostenible en el marco de una sociedad educadora. Focaliza además un segmento social y enfatiza los aprendizajes fundamentales de Matemática, Comunicación y la Formación en Valores”*. Entre las acciones relacionadas preferentemente con comprensión lectora, dentro de la focalización social, se tienen:

Campaña Nacional "LÁPIZ Y PAPEL"

La Campaña Nacional "Lápiz y Papel" propicia la sensibilización y movilización de la sociedad peruana, de instituciones públicas y privadas, empresas, organizaciones gremiales y otras, para contribuir con materiales educativos pertinentes a los alumnos y alumnas de las 2508 Instituciones Educativas focalizadas. Se realizará simultáneamente en cada una de las regiones del país.

En lo que respecta a las acciones relacionadas preferentemente con comprensión lectora, dentro de la focalización temática se tienen:

COMUNICACIÓN – Movilización Social: “UN PERÚ QUE LEE, UN PAÍS QUE CAMBIA”

La DRE y las UGEL continuarán impulsando en sus respectivos ámbitos la Campaña de Comunicación “Un Perú que lee, un país que cambia”. Para ello, promoverán el desarrollo de acciones de lectura y escritura, en uso y producción de materiales bibliográficos y educativos,

además de difundir experiencias exitosas en comunicación. Las instituciones *Educativas* deberán, por ejemplo:

- *Propiciar jornadas de lectura "recreativa" en la institución como en la familia.*
- *Propiciar la escritura de textos en situaciones comunicativas: recetas de comida, canciones, libros de cuentos, etc.*
- *Letrar la comunidad, escuelas y aulas [sic].*
- *Promover programas radiales, etc. que permitan a los alumnos utilizar los diferentes medios de comunicación local.*
- *Promover la práctica de adolescentes como promotores de lectura en las comunidades.*
- *Realizar ferias de producción de textos infantiles, cuentos narrativos y otras expresiones comunicativas.*
- *Promover la creación de clubes de lectura y escritura.*

1.1.3 EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL

Es responsabilidad del Director de la Institución Educativa:

- *Organizar acciones a favor de la comprensión lectora, la expresión escrita, oral, artística, audiovisual, entre otras y generar las condiciones básicas para su aprendizaje, involucrando a los padres de familia, comunidad de su ámbito, y diversos agentes locales, entre otros.*
- *Hacer uso óptimo de los libros de texto y módulos de biblioteca distribuidos por el Ministerio de Educación y de todos aquellos materiales bibliográficos, audiovisuales, informáticos, que contribuyan al logro de los aprendizajes en comunicación integral y la formación en valores.*

Acciones sugeridas para el logro de los aprendizajes

Todos los docentes deberán fomentar actividades conducentes al desarrollo de las capacidades comunicativas básicas, así como aquellas que fomenten el desarrollo de valores. Las actividades a realizar considerarán las características, necesidades e intereses de sus estudiantes y las posibilidades de su Institución Educativa.

Las acciones propuestas constituyen un primer esbozo de todo aquello que los docentes pueden ejecutar. Por ello, cada Institución Educativa deberá elaborar otras distintas a las mencionadas con el fin de enriquecer, con creatividad y espíritu innovador los procesos de enseñanza aprendizaje.

a) Con relación a Comunicación:

Todas las Instituciones Educativas deberán realizar acciones que contribuyan a crear entornos lingüísticamente ricos que promuevan interacciones verbales, escritas y de otros códigos, con el fin de desarrollar capacidades comunicativas básicas en los estudiantes según niveles, modalidades y grados.

Respecto a la expresión oral y gestual:

- *Motivar a la conversación y la formulación de preguntas con relación a situaciones de la vida cotidiana*
- *Establecer un ámbito de aprendizaje verbal lingüístico: escuchar y leer cuentos en voz alta, escuchar poesías, entre otros.*
- *Organizar espacios para conversar y debatir sobre los intereses y necesidades de los estudiantes, con la participación de personalidades de la comunidad.*
- *Destinar espacios en las fechas del calendario cívico escolar para la participación de los estudiantes en declamación, canto, teatro o como maestros de ceremonia.*
- *Organizar encuentros interescolares de teatro que incluyan asuntos relacionados con las diferentes áreas curriculares.*
- *Organizar concursos de canto, declamación, oratoria y mimo.*
- *Organizar mesas de debate, seminarios y charlas con participación directa de los estudiantes, involucrando a los docentes de las diferentes áreas.*
- *Instituir “los 15 ó 30 minutos semanales de conversación” para que todos los integrantes de la Institución Educativa intercambien información sobre sus intereses y expectativas. Los estudiantes interactuarán con compañeros y profesores de otras secciones.*
- *Establecer en cada espacio respeto mutuo en la conversación (pedir la palabra, solicitar y esperar el turno, no interrumpir).*

Respecto a la comprensión lectora:

- *Destinar en todas las áreas y talleres, un tiempo específico durante la semana para la lectura de textos relacionados con la naturaleza propia de cada una de ellas, y de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes.*
- *Crear clubes de lectura, poniendo énfasis en la lectura de textos literarios locales o regionales, comentando luego su contenido en mesa redonda e invitando a los autores para realizar conversatorios.*
- *Destinar por lo menos 30 minutos semanales para la lectura libre y recreativa.*
- *Organizar y/o activar un sistema de reporteros escolares orientado a la lectura y comentario de noticias de interés local que se relacionen con la naturaleza de cada área o taller.*
- *Organizar eventos orientados al mejoramiento y motivación de la lectura, como juegos florales, campañas de sensibilización, ferias de libro, etc., en coordinación con las UGEL y con el apoyo de las empresas o instituciones de la sociedad civil.*
- *Organizar campañas y convenios para la donación de textos, materiales impresos, audiovisuales, informáticos, entre otros.*
- *Promover la organización de bibliotecas fijas e itinerantes.*
- *Organizar campañas para fomentar la lectura oportuna y frecuente y el hábito de la lectura en el ámbito familiar y social.*
- *Escuchar y leer en voz alta: cuentos, historias, leyendas, chistes, noticias u otros, con el apoyo de los abuelos, padres de familia, u otros miembros de la comunidad.*
- *Recopilar e intercambiar poemas entre docentes para utilizarlos como material complementario en todas las áreas y talleres.*

Respecto a la producción de textos escritos:

- *Fomentar la publicación de periódicos murales con textos escritos por los propios estudiantes.*
- *Organizar juegos florales de poesía, cuento y ensayo breve.*
- *Poner en funcionamiento las corresponsalías escolares para que los estudiantes escriban sus propias noticias y artículos.*
- *Fomentar la recopilación de tradiciones, leyendas y mitos de la comunidad y región.*

- *Promover el envío de cartas o correos electrónicos a amigos y personalidades de la cultura regional y nacional.*
- *Publicar una revista institucional en la que incluyan noticias y artículos de los estudiantes.*
- *Incentivar las producciones de los estudiantes con la publicación de antologías, premiaciones diversas u otras formas que la institución considere pertinente.*
- *Organizar paseos, visitas, excursiones, juegos deportivos, después de las cuales se fomente la elaboración de escritos en todas las áreas a partir de las experiencias de los estudiantes.*
- *Organizar grupos de escritura al interior del aula, que fomenten la producción conjunta y la retroalimentación entre pares.*
- *Promover concursos de redacción.*

NORMAS ESPECÍFICAS PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA MUESTRA (Aprobadas por R.M. 0302-2004-ED)

Lo que se quiere lograr con el Programa de emergencia educativa es:

1. **Mejorar las condiciones de aprendizaje**, en especial la de los sectores más pobres y vulnerables, lo que significa que el Estado mediante el Sector Educación debe asignar recursos a la escuela pública y, a la vez, apoyo a las escuelas que atienden a los sectores más desfavorecidos.
2. **Logros de aprendizaje en comunicación primero... y luego en matemáticas**, con una *Propuesta pedagógica*, que pone en manos de los maestros y escuelas, herramientas sencillas y claras para promover la formación de competencias comunicativas en los alumnos, para que:
 - *Puedan entender las ideas principales de un texto,*
 - *Se expresen con fluidez,*
 - *Relacionen dos informaciones distintas y con la propia experiencia de vida,*
 - *Emitan juicios morales,*
 - *Se comuniquen con empatía y claridad, y*
 - *Usen distintos códigos y lenguajes*

En la evaluación de aprendizajes, son priorizados, los de comunicación, establece al inicio, durante y después de la aplicación del Plan de Emergencia, y con un monitoreo de los logros y promoviendo la instalación de una cultura de responsabilidad por los resultados educativos. Además se incluye el logro de competencias de comunicación en los alumnos con discapacidad.

1.2 ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN EN EMERGENCIA EDUCATIVA

Las actividades de capacitación y/o implementación que se realizaron fueron:

Talleres Regionales de Implementación del Programa Focalizado de la Emergencia Educativa 2004, bajo el lema "Un Perú que lee, un país que cambia" dirigido a docentes y directores de las instituciones focalizadas y al equipo regional de la emergencia.

Los objetivos de los Talleres de Implementación fueron:

- Orientar el desarrollo de las acciones que garanticen la implementación del Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004-2006.
- Divulgar la Propuesta Pedagógica de Comunicación Integral para la Emergencia Educativa 2004-2006.
- Dar alcances metodológicos para el desarrollo de las capacidades comunicativas de la Educación Básica Regular.
- Propiciar bases para el diseño de instrumentos de evaluación de las capacidades comunicativas de la Educación Básica Regular.

Los documentos de trabajo y análisis que se usaron son:

- Propuesta pedagógica de la emergencia Educativa.

- Cuadernillo de experiencias de aprendizaje para niños de educación inicial (5 años) y primeros grados de primaria “ Así aprendo a leer y escribir”.

Material de apoyo sobre comprensión lectora, considera los siguientes aspectos:

- I. Importancia de la comprensión lectora
- II. Estrategias para el aprendizaje de la lectura
 - Estrategias previas a la lectura
 - Estrategias durante la lectura
 - Estrategias después de la lectura

Material de apoyo sobre producción de textos escritos. Considera los siguientes puntos:

- I. Importancia de la producción de textos
- II. Etapas de la producción de textos escritos
 - A. La planificación
 - B. La textualización
 - C. La revisión
- III. Estrategias para la producción de textos escritos
 - D. Escritura cooperativa.
 - E. Escritura por aproximación dialógica.
 - F. La facilitación procedimental.

Material de apoyo sobre expresión y comprensión oral. Considera los siguientes puntos:

- I. Importancia de la expresión y la comprensión oral
- II. Etapas de la expresión oral
 - Actividades previas
 - Producción real del discurso
 - Actividades de control y metacognición

III. Estrategias para el aprendizaje de la expresión oral

- a) Actividades de microaprendizaje
- b) Actividades totalizadoras.

IV. Actividades para el aprendizaje de la expresión oral

- Descubriendo intenciones
- Anticipando respuestas
- Juego de roles
- La controversia
- Conversaciones

Material de apoyo sobre comunicación audiovisual.

I. Importancia de la comunicación audiovisual

II. Uso de los medios audiovisuales

- Talleres de radio
- Talleres de periodismo escrito
- Cine-foro
- Visitas guiadas

Material de apoyo: La danza del libro

Esta es una actividad que por su colorido llama la atención de toda la comunidad y cumple dos finalidades:

1. Sensibilizar sobre la práctica de la lectura, y
2. Recolectar libros para la biblioteca del plantel.

Además, debido a las actividades que involucra, permite desarrollar las capacidades de expresión oral (conversaciones sobre cómo realizar mejor la actividad) y la producción de textos escritos (plan de trabajo, oficios, afiches, paneles)

La actividad consiste en la organización y ejecución de un encuentro folclórico (música y danza) con la particularidad de que los asistentes ingresarán donando un libro.

1.3 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DEL DOCENTE DE EE CUADRO N° 01

INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MENORES DEL DISTRITO DE MOQUEGUA

| INSTITUCIÓN EDUCATIVA | TOTAL DOCENTES | MUESTRA DOCENTES | % |
|-----------------------|----------------|------------------|-------------|
| Simón Bolívar | 8 | 7 | 87.5 |
| Rafael Díaz | 8 | 7 | 87.5 |
| Manuel C. de la Torre | 8 | 7 | 87.5 |
| Daniel Becerra Ocampo | 8 | 6 | 75.0 |
| Luis E. Pinto | 8 | 6 | 75.0 |
| San Antonio | 8 | 5 | 62.5 |
| Mrcal. D. Nieto | 8 | 4 | 50.0 |
| TOTAL | 56 | 42 | 75.0 |

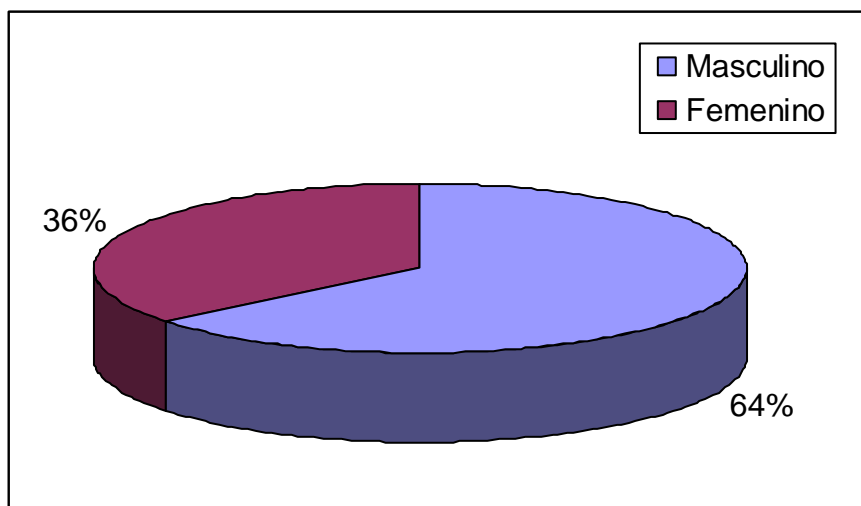
Fuente: Cuadro de docentes por IE. Corresponde a docentes del quinto grado de educación secundaria.

Con relación a los docentes, la muestra seleccionada es significativa, teniendo en cuenta el total de docentes del quinto grado de educación secundaria de cada uno de los colegios del distrito de Moquegua. Esta población de docentes presenta las características que se describen en los siguientes cuadros:

CUADRO N° 02
DOCENTES ENCUESTADOS POR SEXO

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|------|
| Masculino | 27 | 64,3 |
| Femenino | 15 | 35,7 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO N° 1: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR SEXO



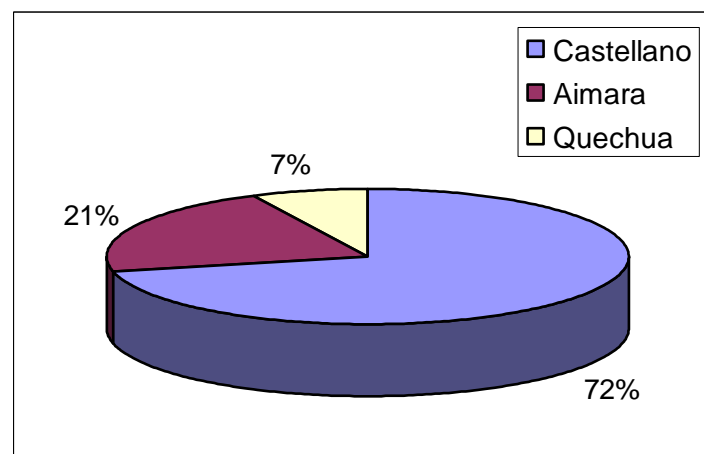
FUENTE: *Cuestionario aplicado a los docentes.*

Como se observa en el cuadro, del conjunto de docentes que participaron en la encuesta, 27, que representan el 64.3% del total, son varones, mientras que 15, que representan el 35.7% del conjunto, son mujeres. Es decir, en el conjunto seleccionado se verifica una diferencia de proporciones en cuanto a género de aproximadamente dos a uno a favor de los varones.

CUADRO N° 03
DOCENTES ENCUESTADOS POR LENGUA MATERNA

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|------------|------------|------|
| Castellano | 30 | 71,4 |
| Aimara | 9 | 21,4 |
| Quechua | 3 | 7,1 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO N° 2: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR LENGUA MATERNA



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes.

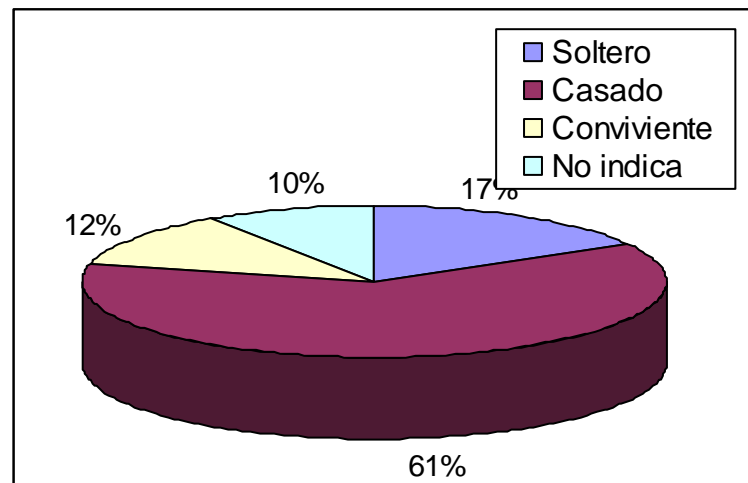
En el conjunto de docentes encuestados, una significativa mayoría que alcanza el 71.4% de la muestra, compuesta por 30 profesores, tiene como lengua materna el castellano. Por otro lado, es significativo el hecho de que un grupo de nueve docentes, que representan el 21.4% del conjunto, más de la quinta parte, reconozcan como lengua materna el aimara. Esta cifra es significativa en la medida que, en el país, esta lengua ocupa una tercera

posición en importancia desde el punto de vista de la cantidad de hablantes, y en este caso se ubica en una segunda posición. En contraste, los profesores que señalan como lengua materna el quechua fueron apenas tres, todos varones, que constituyen el 7.1% del grupo. De aquí que se pueda postular que, desde el punto de vista de la lengua materna, en la composición del cuerpo docente que labora en la localidad, haya un orden diferente al que obra en el resto del país. Este orden se puede simplificar en el esquema: castellano – aimara – quechua, frente al esquema común: castellano – quechua – aimara.

CUADRO Nº 4
DOCENTES ENCUESTADOS POR ESTADO CIVIL

| ESTADO CIVIL | FRECUENCIA | % |
|--------------|------------|-------|
| Soltero | 7 | 16,7 |
| Casado | 26 | 61,9 |
| Conviviente | 5 | 11,9 |
| No indica | 4 | 9,5 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 3. PORCENTAJE DE DOCENTES POR ESTADO CIVIL



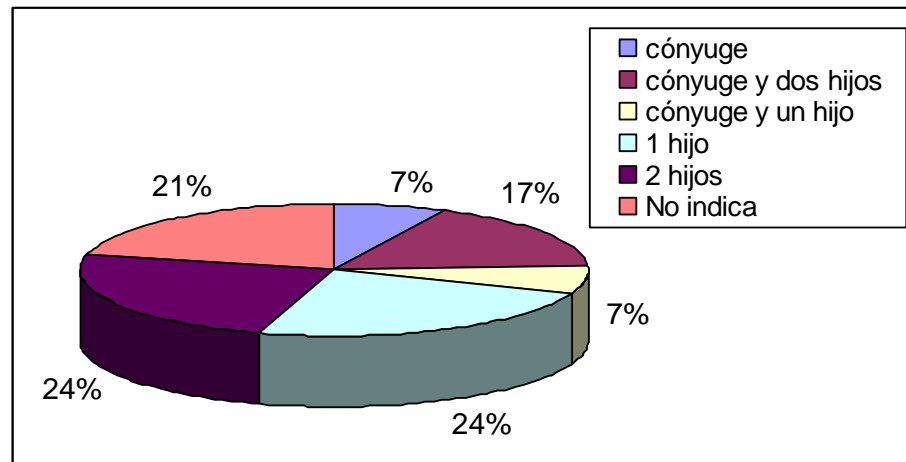
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En el conjunto de profesores encuestados, 26 señalan que son casados, mientras que cinco indican que son convivientes. Esto representa un total de 31 personas, que representan el 73.8% de la muestra. En contraste, siete docentes, el 16.7% del conjunto, señala que es soltero, mientras que cuatro profesores, 9.5%, no indica su estado civil.

CUADRO Nº 5
DOCENTES ENCUESTADOS POR RESPONSABILIDAD FAMILIAR

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|---------------------|------------|-------|
| cónyuge | 3 | 7,1 |
| cónyuge y dos hijos | 7 | 16,7 |
| cónyuge y un hijo | 3 | 7,1 |
| un hijo | 10 | 23,8 |
| dos hijos | 10 | 23,8 |
| No indica | 9 | 21,4 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 4: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR RESPONSABILIDAD FAMILIAR



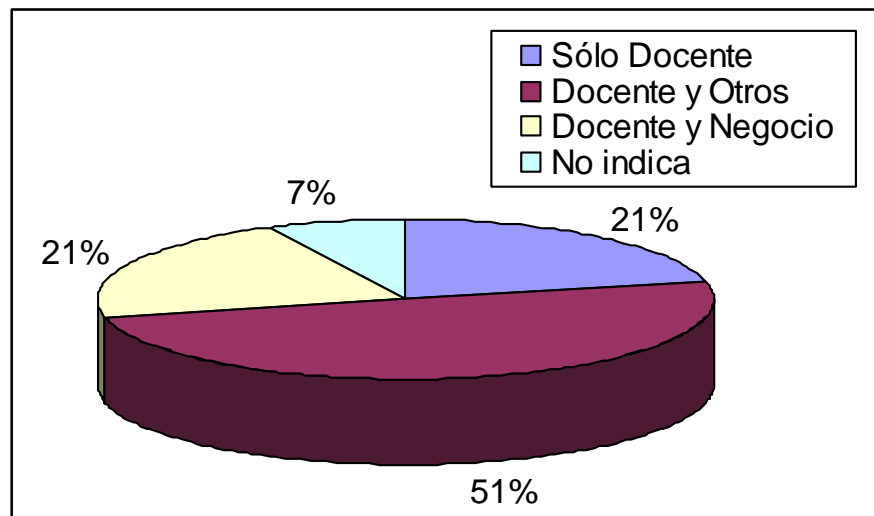
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Una gran mayoría de profesores, hasta 78.6%, manifiesta que tienen responsabilidades respecto a su familia. El 7.1% manifiesta que es responsable de su cónyuge; el 16.7%, de su cónyuge y de dos hijos; el 7.1%, de su cónyuge y de un hijo; mientras que el 23.8% manifiesta que es responsable de un hijo y otro 23.8% declara ser responsable de dos hijos. En contraste, nueve docentes, 21.4% del conjunto, no indica la dimensión de su responsabilidad familiar.

CUADRO Nº 6
DOCENTES ENCUESTADOS POR INGRESOS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-------------------|------------|-------|
| Sólo Docente | 9 | 21,4 |
| Docente y Otros | 21 | 50,0 |
| Docente y Negocio | 9 | 21,4 |
| No indica | 3 | 7,1 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 5: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR INGRESOS

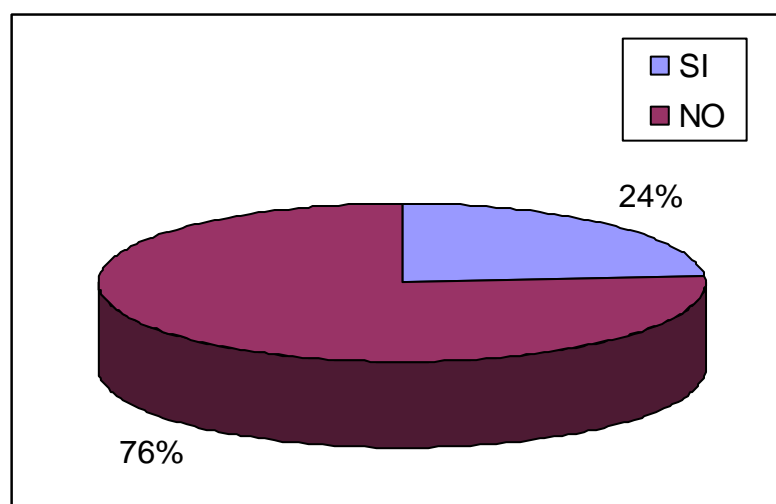


La mayoría de los docentes (más del 70%) declara que depende económicamente de sus ingresos como docente y de otros ingresos. Este grupo se integra por un 50% que cuenta con ingresos como docente y otros ingresos no especificados, y por un 21.4% que cuenta con ingresos como docente e ingresos por la tenencia de un negocio propio. En contraste, nueve docentes, que representan el 21.4% viven sólo de sus ingresos como profesores. Un grupo de sólo tres profesores no indica el origen de sus ingresos. Esto muestra que una significativa mayoría de docentes debe realizar otras actividades a fin de contar con mayores ingresos.

CUADRO Nº 7
DOCENTES ENCUESTADOS POR ACTIVIDAD LABORAL ADICIONAL EN
DOCENCIA

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| SI | 10 | 23,8 |
| NO | 32 | 76,2 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 6: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
ACTIVIDAD LABORAL ADICIONAL EN DOCENCIA

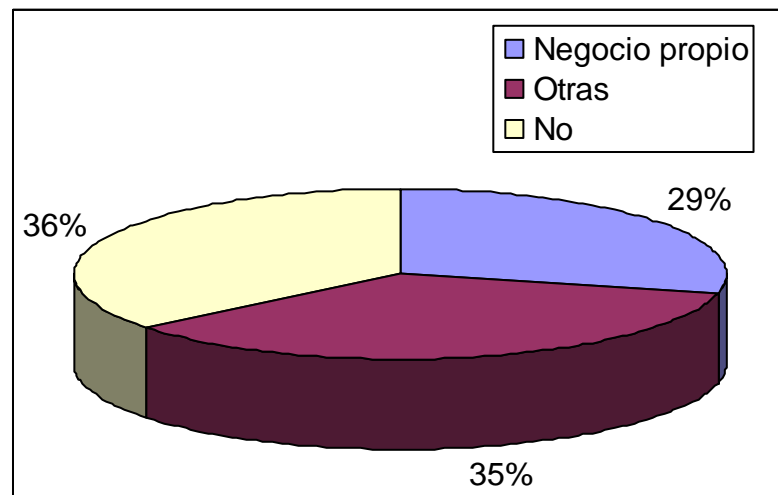


En el conjunto, un grupo de 32 profesores, que representan el 76.2%, señala que no realiza actividades laborales adicionales en la docencia. En contraste, 10 docentes, que representan el 23.8% del conjunto, señalan que sí realizan alguna actividad laboral adicional en el campo de la docencia.

CUADRO Nº 8
DOCENTES ENCUESTADOS POR ACTIVIDAD LABORAL
ADICIONAL NO DOCENTE

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|----------------|------------|-------|
| Negocio propio | 12 | 28,6 |
| Otras | 15 | 35,7 |
| No | 15 | 35,7 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 7: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
ACTIVIDAD LABORAL ADICIONAL NO DOCENTE



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

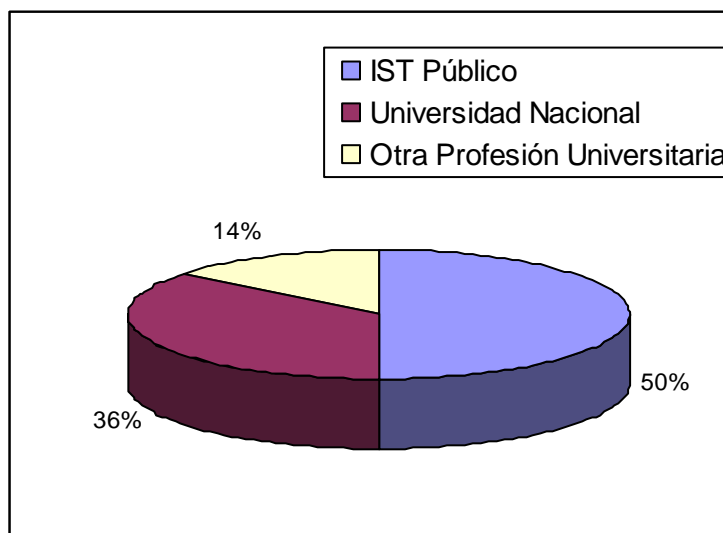
De los 42 profesores encuestados, por lo menos 27 personas, un grupo que representa el 64.3%, señalan que desarrollan actividades laborales adicionales a la docencia en ámbitos no docentes. De estos, 12 docentes, un 28.6% del conjunto, desarrollan estas actividades en un negocio propio. Y 15, es decir, un 35.7%, lo hacen en otras actividades. Por el contrario, también 15 docentes señalan que no realizan actividades laborales fuera del ámbito de la docencia.

1.4 CARACTERIZACIÓN ACADÉMICO – PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EE

**CUADRO Nº 9
DOCENTES ENCUESTADOS POR GRADO O TÍTULO**

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|------------------------------|------------|------|
| ISP Público | 21 | 50,0 |
| Universidad Nacional | 15 | 35,7 |
| Otra Profesión Universitaria | 6 | 14,3 |
| TOTAL | 42 | 100 |

**GRÁFICO Nº 8: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
GRADO O TÍTULO**



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

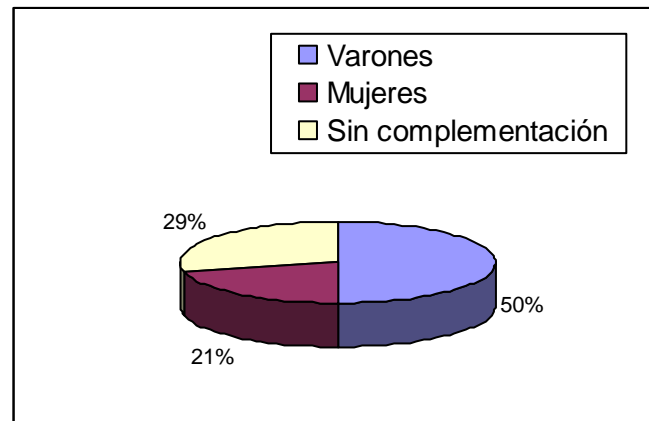
La mitad de docentes encuestados (21 personas) ha obtenido su título pedagógico en un instituto superior pedagógico de gestión pública. En contraste, 15 docentes, es decir, el 35.7%, poco más de la tercera parte del grupo, ha obtenido su título o grado en pedagogía en una universidad. Frente

a los docentes con estudios en Educación, un grupo de seis profesores, que representan el 14.3%, cuentan con título o grado en otras profesiones. Si bien la muestra no ha sido seleccionada con criterios de representatividad estadística, de todos modos refleja, quizá insuficientemente, un hecho que empieza a caracterizar el cuerpo docente de la región y el país: una mayoría que ha seguido estudios en institutos superiores y no en universidades.

CUADRO Nº 10
DOCENTES ENCUESTADOS POR COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|---------------------|------------|------|
| Varones | 21 | 50,0 |
| Mujeres | 9 | 21,4 |
| Sin complementación | 12 | 28,6 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO Nº 9: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA



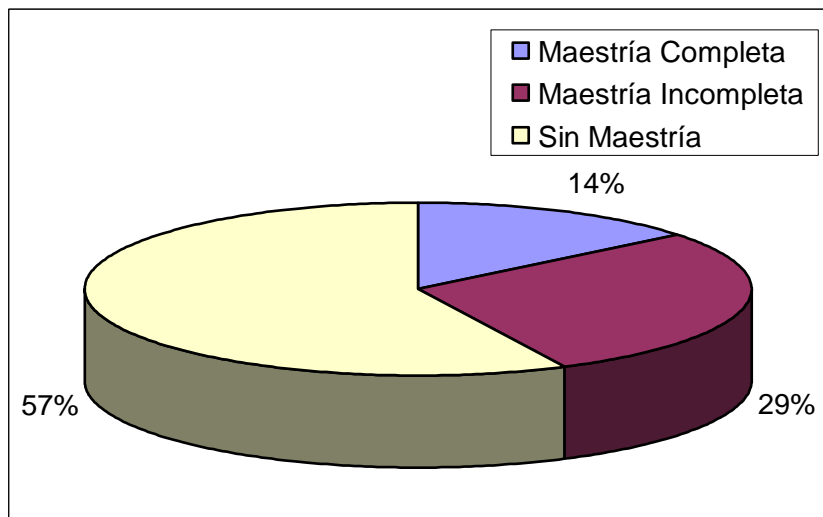
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En el conjunto de docentes encuestados, poco menos de dos terceras partes ha realizado estudios de complementación académica. Un total de 30 docentes, de los cuales 21 son varones y nueve mujeres, manifiestan haber efectuado estos estudios. Sin embargo, 12 docentes, una cifra bastante considerable, puesto que representan el 28.6% del conjunto, no han realizado estudios en este sentido. Esta cifra no deja de llamar la atención, si se considera que, en la actualidad, se verifica una tendencia general a aprovechar los beneficios cognoscitivos de la educación continua para adultos y las ventajas prácticas de las modalidades de educación a distancia u otras, que permiten la obtención del bachillerato a quienes desarrollaron sus estudios en institutos superiores.

CUADRO Nº 11
DOCENTES ENCUESTADOS POR POSTGRADO ACADÉMICO

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|---------------------|------------|------|
| Maestría Completa | 6 | 14,3 |
| Maestría Incompleta | 12 | 28,6 |
| Sin Maestría | 24 | 57,1 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO Nº 10: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR POSTGRADO ACADÉMICO



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

De los 42 docentes que conformaron el grupo encuestado, sólo 18 han realizado estudios de postgrado en el aspecto académico. Este grupo, que representa un 43% del conjunto, ha realizado estudios de maestría. Cabe destacar que seis docentes manifiestan haber culminado sus estudios de maestría, mientras los otros 12 señalan que todavía no los han completado.

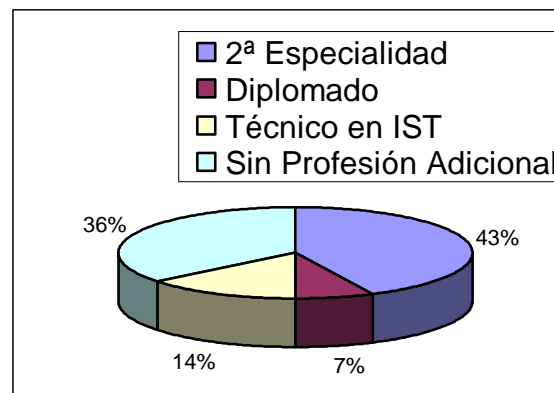
Sin embargo, aun cuando estas cifras son alentadoras, cabe destacar que, si bien muchos docentes han terminado los estudios, ninguno ha obtenido el grado académico de maestro o magíster. Este detalle evidencia una característica que se viene percibiendo desde hace unos seis o siete años en el medio regional: la gran cantidad de docentes que han egresado o que siguen estudios de maestría, pero que no llegan a graduarse.

En contraste, 24 profesores, que representan el 57.1% del conjunto, no ha efectuado estudios de maestría. Esta cifra impone una reflexión sobre autoridades, padres de familia y comunidad, y una llamada de atención sobre el cuerpo docente porque, considerando la cada vez mayor oferta de postgrados que se dan en el país y en el medio, ya no es dable que una proporción tan alta de docentes todavía no siga estudios de postgrado.

**CUADRO Nº 12
DOCENTES ENCUESTADOS POR POSTGRADO PROFESIONAL**

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-------------------------|------------|------------|
| Segunda Especialidad | 18 | 42,9 |
| Diplomado | 3 | 7,1 |
| Técnico en IST | 6 | 14,3 |
| Sin Profesión Adicional | 15 | 35,7 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO Nº 11: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR POSTGRADO PROFESIONAL



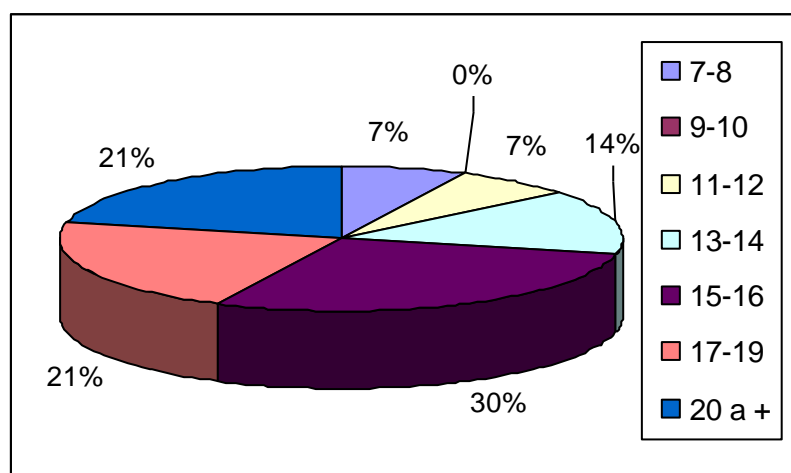
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Poco menos de las dos terceras partes del conjunto de docentes que participaron de la encuesta, señalan que han efectuado estudios profesionales de post grado. Sin embargo, se debe hacer una distinción en el tipo de estudios realizados. Así, 18 docentes, un 42.9% del conjunto total, manifiestan que han seguido una segunda especialidad. En contraste, sólo tres, que constituyen el 7.1% del conjunto, han seguido un diplomado. Por otra parte, seis docentes, un 14.3%, han seguido estudios técnicos en institutos superiores de formación técnica. Frente a este grupo, 15 docentes, que representan un 35.7% del conjunto, no han seguido estudios de profesionalización adicional, a pesar de todas las formas que, en la actualidad, facilitan el desarrollo de una carrera o especialización profesional adicional.

**CUADRO Nº 13
DOCENTES ENCUESTADOS POR EXPERIENCIA LABORAL**

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|--------------|------------|------------|
| 7 – 8 | 3 | 7,1 |
| 9 – 10 | 0 | 0,0 |
| 11 – 12 | 3 | 7,1 |
| 13 – 14 | 6 | 14,3 |
| 15 – 16 | 12 | 28,6 |
| 17 – 19 | 9 | 21,4 |
| 20 o más | 9 | 21,4 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO Nº 12: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR EXPERIENCIA LABORAL



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

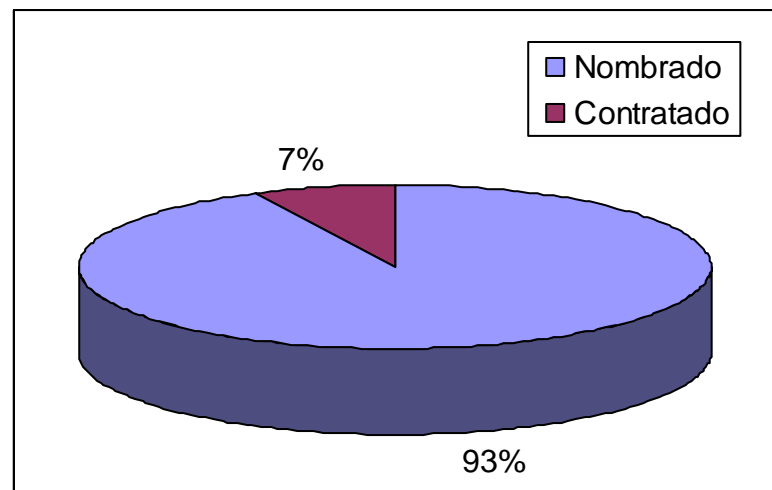
El cuadro muestra que la gran mayoría de docentes tiene una experiencia laboral superior a los 10 años, mientras que sólo tres docentes,

que representan el 7.1% del conjunto, cuentan con experiencia laboral de siete a ocho años. La composición relativa del grupo se distribuye en un 7.1% para quienes tienen entre 11 y 12 años de experiencia, 14.3% para quienes tienen experiencia de 13 a 14 años; 28.6% para quienes tienen de 15 a 16 años de experiencia laboral; y 21.4%, respectivamente, para quienes tienen entre 17 y 19 años de experiencia, o 20 años o más. Estos datos muestran una composición de la muestra que se caracteriza por una marcada madurez, donde más del 70% del conjunto cuenta con 15 años de experiencia o más. Esto supone un cuerpo docente que en su notable mayoría cuenta con un promedio de edad superior a los 35 años.

CUADRO Nº 14
DOCENTES ENCUESTADOS POR RÉGIMEN LABORAL

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|------------|------------|-------|
| Nombrado | 39 | 92,9 |
| Contratado | 3 | 7,1 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 13: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR RÉGIMEN LABORAL



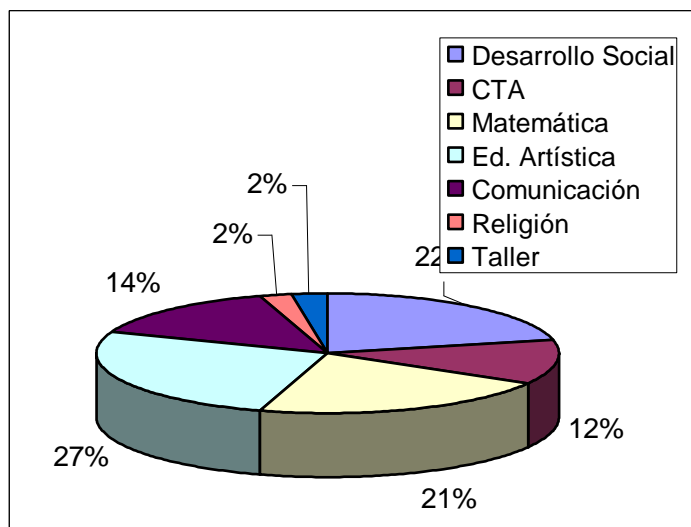
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En el cuadro se observa que 39 profesores, que representan el 92.9% del conjunto, es nombrado. En contraste, sólo tres docentes, un 7.1% de la muestra, laboral como contratado. De acuerdo a este resultado, cabe destacar que quienes asumen mayormente la responsabilidad educativa son los profesores nombrados, y no los contratados.

CUADRO Nº 15
DOCENTES ENCUESTADOS POR DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS

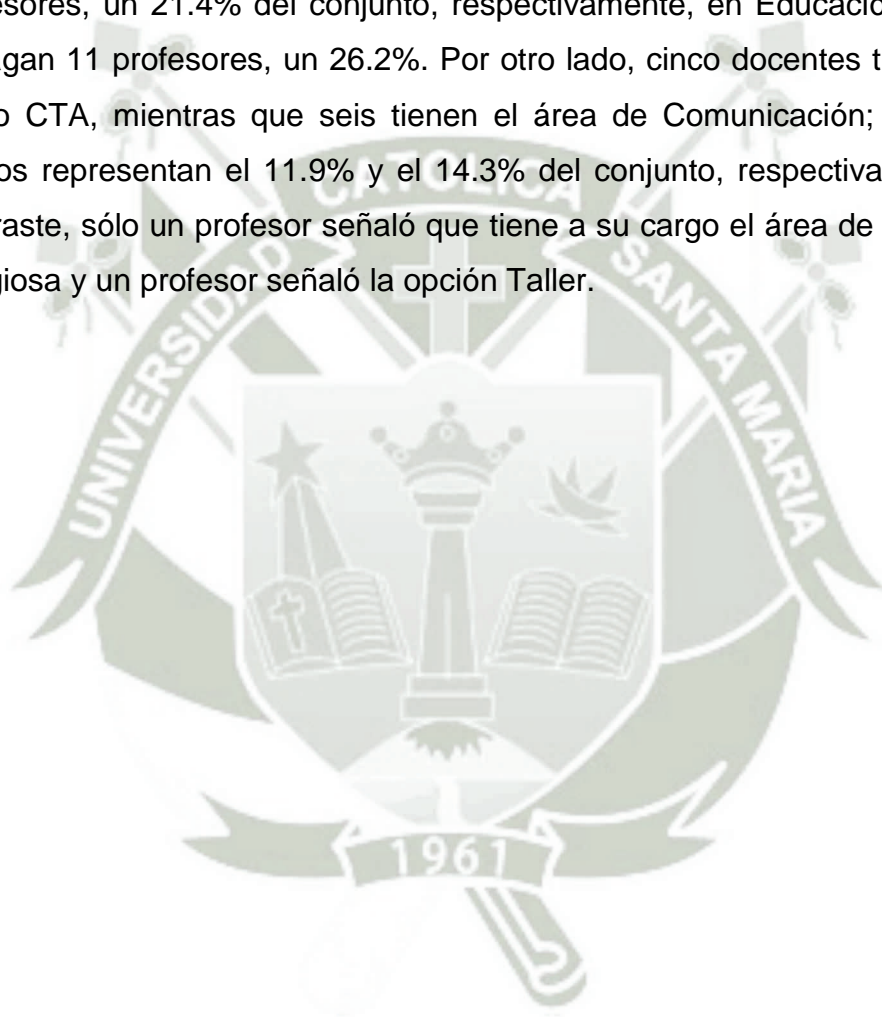
| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-------------------|------------|------|
| Desarrollo Social | 9 | 21,4 |
| CTA | 5 | 11,9 |
| Matemática | 9 | 21,4 |
| Ed. Artística | 11 | 26,2 |
| Comunicación | 6 | 14,3 |
| Religión | 1 | 2,4 |
| Taller | 1 | 2,4 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO Nº 14: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

La composición del conjunto de docentes, de acuerdo al área que tienen a su cargo, es relativamente homogénea, para Desarrollo Social, Matemática y Educación Artística. Sin embargo, llama la atención que mientras en cada una de las dos primeras áreas, se desempeñan nueve profesores, un 21.4% del conjunto, respectivamente, en Educación Artística lo hacen 11 profesores, un 26.2%. Por otro lado, cinco docentes tienen a su cargo CTA, mientras que seis tienen el área de Comunicación; estos dos grupos representan el 11.9% y el 14.3% del conjunto, respectivamente. En contraste, sólo un profesor señaló que tiene a su cargo el área de Educación Religiosa y un profesor señaló la opción Taller.



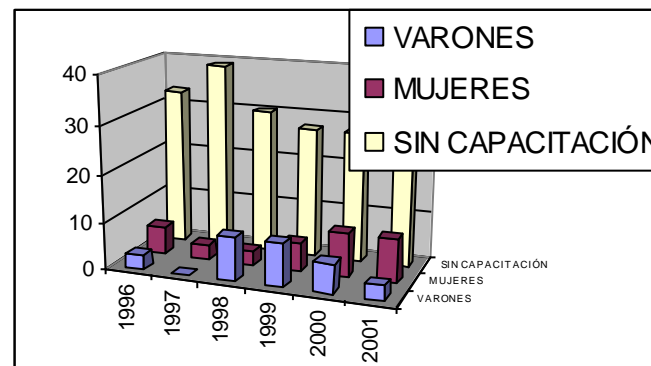
1.5 PARTICIPACIÓN DOCENTE EN ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN

CUADRO Nº 16

DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN PLANCAD

| AÑO | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 1996 | Nº | 3 | 6 | 33 | 42 |
| | % | 7,1 | 14,3 | 78,6 | 100 |
| 1997 | Nº | 0 | 3 | 39 | 42 |
| | % | 0 | 7,1 | 92,9 | 100 |
| 1998 | Nº | 9 | 3 | 30 | 42 |
| | % | 21,4 | 7,1 | 71,4 | 100 |
| 1999 | Nº | 9 | 6 | 27 | 42 |
| | % | 21,4 | 14,3 | 64,3 | 100 |
| 2000 | Nº | 6 | 9 | 27 | 42 |
| | % | 14,3 | 21,4 | 64,3 | 100 |
| 2001 | Nº | 3 | 9 | 30 | 42 |
| | % | 7,1 | 21,4 | 71,4 | 100 |

GRÁFICO Nº 15: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN PLANCAD



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

El cuadro muestra información que, en determinados casos, toma visos de preocupación. Primero, son pocos, muy pocos en realidad, los docentes que reciben las capacitaciones ofrecidas durante los cambios ocurridos en la concepción de los estudios de secundaria.

Así, en el año 1996, de los 42 docentes encuestados, sólo nueve, es decir, poco más del 21% del total, recibieron capacitación en PLANCAD. En contraste, 33 profesores, que representan el 78.6% del grupo, es decir, la gran mayoría, no recibieron capacitación en este sentido.

Durante el año 1997, la situación empeora: sólo tres profesoras, recibieron capacitación en el PLANCAD. Es decir, 39 docentes, un nutrido 92.9%, no recibieron capacitación al respecto, aun cuando se experimentaban momentos de cambio en la educación secundaria y se intentaba involucrar como entes capacitadores a algunas instituciones educativas de nivel superior.

En los años siguientes, la preocupación del docente parece tomar un rumbo diferente, más favorable a las propuestas del Ministerio de Educación, aunque todavía no se alcanzaban logros importantes. Así, en 1998, un grupo de 12 docentes, poco menos del 30% del conjunto, recibió la capacitación en PLANCAD, mientras que 71.4% no lo hicieron. En 1999, la tendencia sigue mostrándose favorable: el número de docentes que se capacitan en PLANCAD asciende a 15, es decir, al 33.7% del conjunto. Este grupo está integrado por nueve varones y seis mujeres. Sin embargo, todavía un grupo significativo, el 64.3%, no recibe la capacitación. En el 2000, la tendencia creciente parece detenerse; la cifra vuelve a situarse en sólo 15 docentes que reciben la capacitación en PLANCAD. Y nuevamente un grueso grupo que representa el 64.3% no recibe la capacitación.

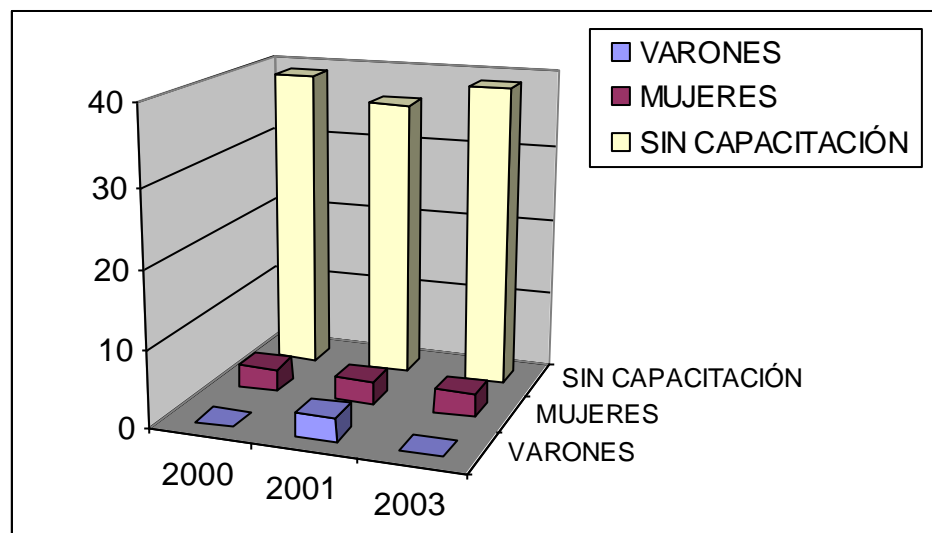
Sin embargo, conviene tomar en cuenta un detalle que parece obrar en el hecho de que la cifra de docentes capacitados no creciera: de los nueve docentes varones que recibieron capacitación el año anterior (1999), en el 2000, sólo seis lo hicieron. En contraste, el número de profesoras que recibieron la capacitación ascendió a nueve.

Finalmente, el año 2001, la cifra cae nuevamente a doce docentes, es decir, a sólo el 28.6% del conjunto. Cabe señalar que, mientras el número de mujeres sigue en nueve, el número de varones baja a tan sólo tres. Estas cifras llevan a preguntarse si acaso, entre los profesores varones, se revela una actitud más desinteresada en las capacitaciones que en el caso de las mujeres.

CUADRO Nº 17
DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN EBI

| AÑO | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2000 | Nº | 0 | 3 | 39 | 42 |
| | % | 0,0 | 7,1 | 92,9 | 100 |
| 2001 | Nº | 3 | 3 | 36 | 42 |
| | % | 7,1 | 7,1 | 85,7 | 100 |
| 2003 | Nº | 0 | 3 | 39 | 42 |
| | % | 0,0 | 7,1 | 92,9 | 100 |

GRÁFICO Nº 16: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN EBI



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Este cuadro alcanza información importante respecto al impacto que consiguieron algunas de las modificaciones programáticas que promueve el Ministerio de Educación entre los docentes. Primero, el año 2000, de los 42 profesores que integran la muestra, sólo tres —mujeres, en todos los casos— recibieron capacitación en EBI. En el caso de los varones, ninguno. Esto significa que un 92.9% de docentes, cifra realmente impresionante, no

recibieron la capacitación. El 2001, la cifra de docentes capacitados en EBI asciende a seis: tres varones y tres mujeres. Sin embargo, la cifra de los que no recibieron capacitación en este aspecto constituyeron una enorme mayoría: 85.7%. El 2002, la situación vuelve a los alarmantes niveles anteriores: sólo tres docentes capacitados —una vez más, sólo mujeres—, mientras que el 92.9% no recibió capacitación en EBI.

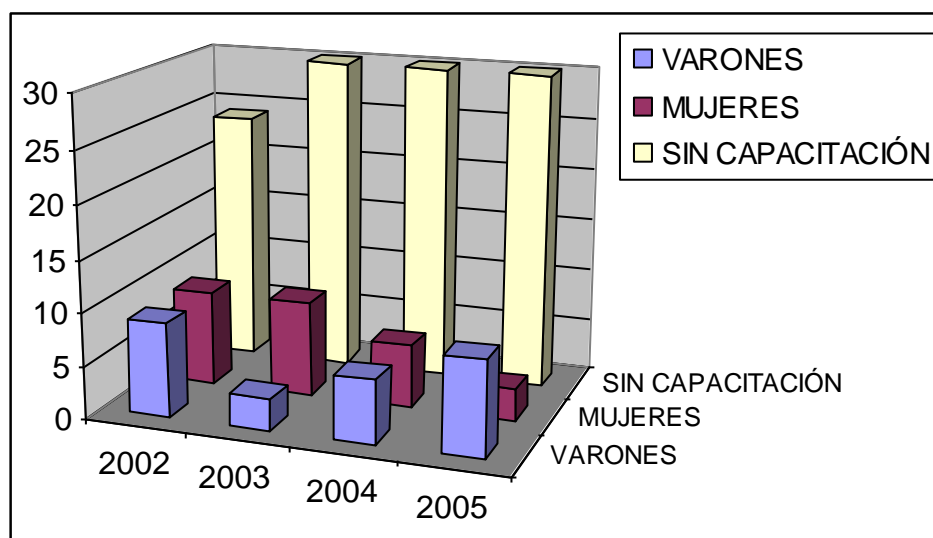
Cabe preguntarse si, aun cuando la mayoría de docentes en el país asegura entender la importancia de la interculturalidad y de una educación que apunte a una formación humanística en ese sentido, en un país multicultural, cuáles son las razones que esgrimen los docentes para evitar la capacitación en EBI.



CUADRO Nº 18
DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACION EN ECB

| AÑO | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2002 | Nº | 9 | 9 | 24 | 42 |
| | % | 21,4 | 21,4 | 57,1 | 100 |
| 2003 | Nº | 3 | 9 | 30 | 42 |
| | % | 7,1 | 21,4 | 71,4 | 100 |
| 2004 | Nº | 6 | 6 | 30 | 42 |
| | % | 14,3 | 14,3 | 71,4 | 100 |
| 2005 | Nº | 9 | 3 | 30 | 42 |
| | % | 21,4 | 7,1 | 71,4 | 100 |

GRÁFICO Nº 17: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN ECB



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En el cuadro se verifica que durante el año 2002, 18 profesores, que representan un 42.8% del conjunto, recibieron capacitación en ECB. En contraste, una importante cifra de 24 docentes, 57.1% del conjunto, no la

recibieron. El 2003, la cifra de docentes capacitados en ECB desciende a 12, o apenas el 28.6% del conjunto. En contraste, 30 profesores, que representan el 71.4% de la muestra, no recibieron la capacitación. El 2004, la cifra vuelve a situarse en 12, o 28.6%. Sin embargo, se aprecia una variación en la composición relativa del conjunto: mientras que el grupo de varones crece de tres a seis, el grupo de mujeres baja de nueve a seis. De igual manera que en el año anterior, la proporción de docentes que no recibieron capacitación en ECB alcanza el 71.4%. Finalmente, el año 2005, la cifra de docentes vuelve a ubicarse en 12. sin embargo, mientras vuelve a crecer el número de varones (de seis a nueve), desciende el número de mujeres de seis a tres.

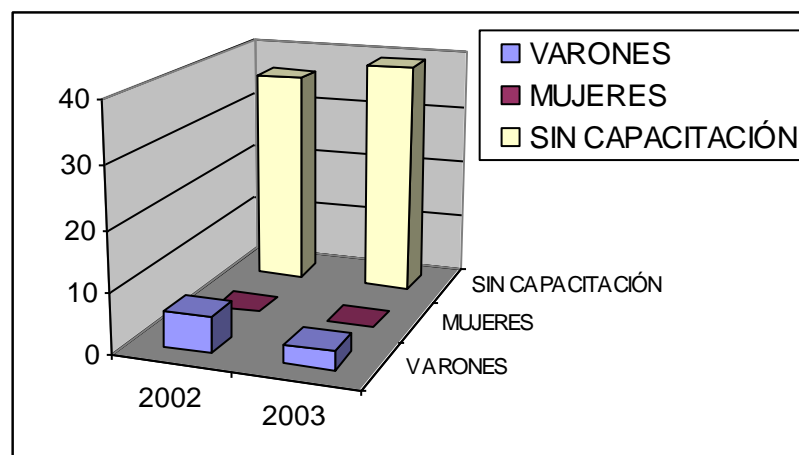
Las preguntas que se sugieren son, primero, ¿qué lleva a un docente a desestimar las capacitaciones puestas en marcha, aun cuando su importancia es innegable en un contexto en el cual la Educación en el país ha sido declarada en emergencia?. Segundo, ¿acaso existe algún factor que lleva a las docentes mujeres a abandonar paulatinamente el intento o esfuerzo por capacitarse en ECB?

CUADRO Nº 19

DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACION EN EXPRESIÓN ORAL

| AÑO | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2002 | Nº | 6 | 0 | 36 | 42 |
| | % | 14,3 | 0,0 | 85,7 | 100 |
| 2003 | Nº | 3 | 0 | 39 | 42 |
| | % | 7,1 | 0,0 | 92,9 | 100 |

GRÁFICO Nº 18: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN EXPRESIÓN ORAL



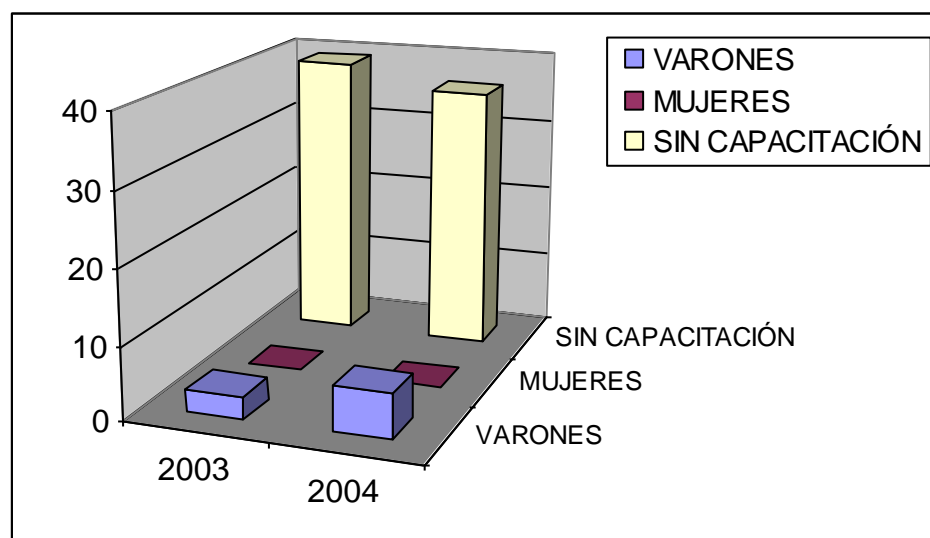
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En el cuadro se observa un hecho curioso: en cada uno de los dos años que se desarrolla la capacitación en expresión oral, la asistencia del profesorado femenino es nula. El 2003, reciben capacitación en este aspecto, sólo seis profesores, es decir, apenas el 14.3% del conjunto. En contraste, llama la atención que más del 85% de docentes no se preocupara por este aspecto importante de la comunicación, que, demás está decirlo, proporciona un valor agregado al ejercicio laboral del docente. El 2004 la situación parece empeorar: la cifra de profesores capacitados desciende a tres, lo que incrementa la proporción de docentes que no recibieron capacitación a un impresionante 92.9%.

CUADRO Nº 20
DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

| AÑO | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2003 | Nº | 3 | 0 | 39 | 42 |
| | % | 7,1 | 0,0 | 92,9 | 100 |
| 2004 | Nº | 6 | 0 | 36 | 42 |
| | % | 14,3 | 0,0 | 85,7 | 100 |

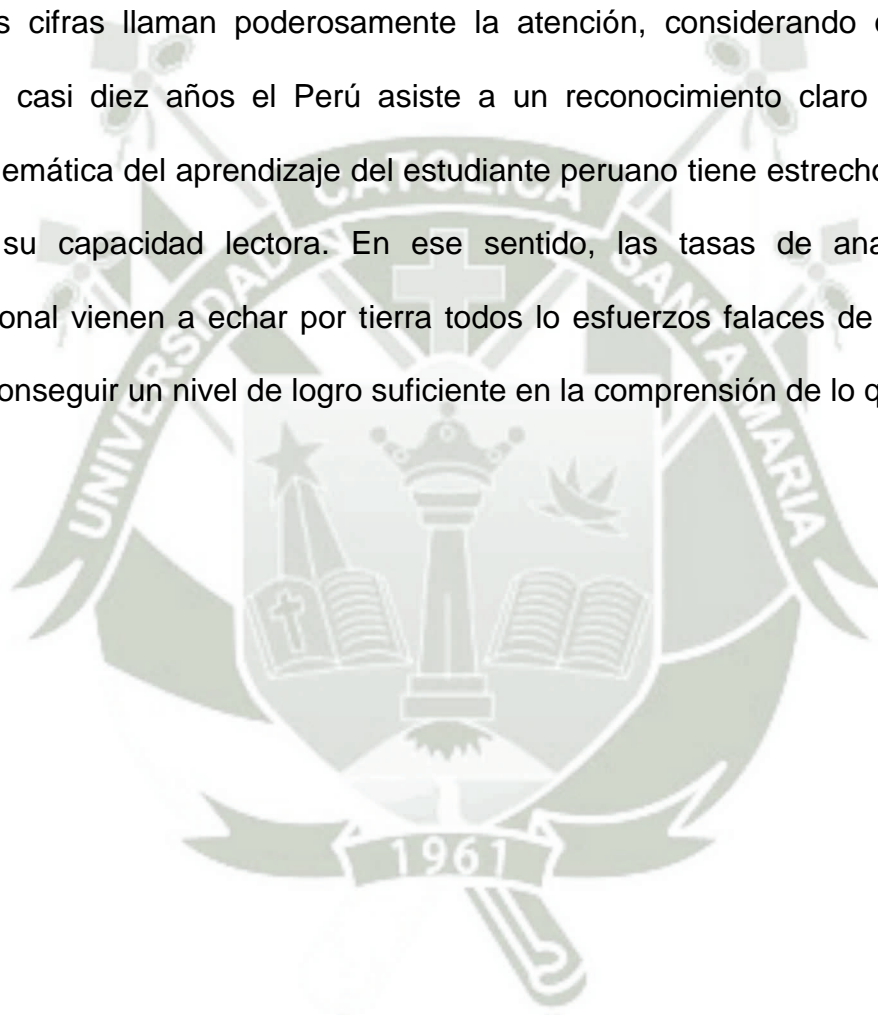
GRÁFICO Nº 19: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR COMPRENSIÓN LECTORA



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Al igual que en el cuadro anterior, aquí se observa que en cada uno de los dos años que se desarrolla la capacitación en comprensión lectora, la asistencia del profesorado femenino es nula. El 2003, reciben capacitación en este aspecto, sólo tres profesores, es decir, apenas el 7.1% del conjunto.

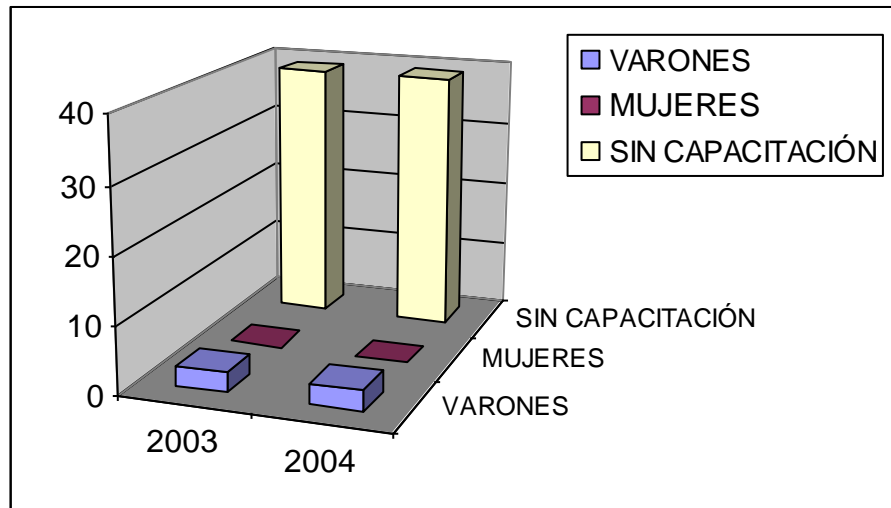
En contraste, más del 90% de docentes no recibió capacitación en este importantísimo aspecto. El 2004, si bien la cifra de profesores capacitados asciende a seis, en realidad todavía la proporción de docentes que no recibieron capacitación en este aspecto sigue siendo alarmante: 85.7%. Estas cifras llaman poderosamente la atención, considerando que desde hace casi diez años el Perú asiste a un reconocimiento claro de que la problemática del aprendizaje del estudiante peruano tiene estrechos vínculos con su capacidad lectora. En ese sentido, las tasas de analfabetismo funcional vienen a echar por tierra todos los esfuerzos falaces de alfabetizar sin conseguir un nivel de logro suficiente en la comprensión de lo que se lee.



CUADRO Nº 21
DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN PRODUCCION DE TEXTOS

| AÑO | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2003 | Nº | 3 | 0 | 39 | 42 |
| | % | 7,1 | 0,0 | 92,9 | 100 |
| 2004 | Nº | 3 | 0 | 39 | 42 |
| | % | 7,1 | 0,0 | 92,9 | 100 |

GRÁFICO Nº 20: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS



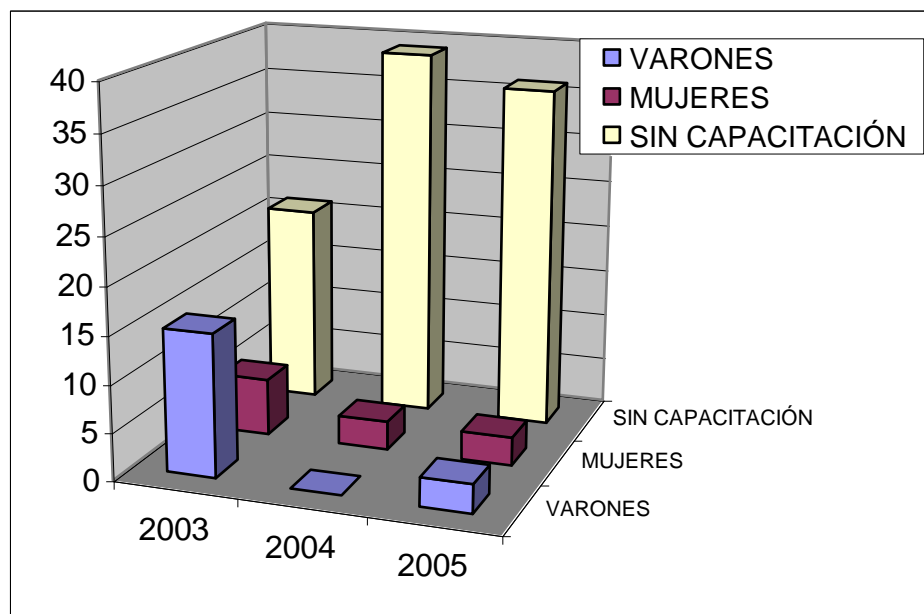
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Una vez más, a pesar del reconocimiento de lo infructuoso que resulta apuntar a un esfuerzo por mejorar los procesos de lectura en el estudiante, sin apuntalar los esfuerzos en la escritura, en el cuadro se verifica que el 2003 sólo tres docentes, todos varones, recibieron capacitación en producción de textos. El 2004, también sólo tres docentes de la muestra reciben este tipo de capacitación. Es decir, en ambos años, una proporción que toma dimensiones de escándalo (92.9%) no recibe capacitación en este importante aspecto de la preparación del profesor, que se traduce en mejores logros lectores, de producción y de aprendizaje para el estudiante.

CUADRO Nº 22
DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN SOBRE NUEVA
SECUNDARIA

| AÑO | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2003 | Nº | 15 | 6 | 21 | 42 |
| | % | 35,7 | 14,3 | 50,0 | 100 |
| 2004 | Nº | 0 | 3 | 39 | 42 |
| | % | 0,0 | 7,1 | 92,9 | 100 |
| 2005 | Nº | 3 | 3 | 36 | 42 |
| | % | 7,1 | 7,1 | 85,7 | 100 |

GRÁFICO Nº 21: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
CAPACITACIÓN SOBRE NUEVA SECUNDARIA



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

El año 2003, a la declaración de Emergencia Educativa, se acompaña la propuesta de cambios en la concepción educativa, que van desde la

Nueva Ley General de Educación hasta la introducción de modificaciones en el Diseño Curricular Básico para la Educación Secundaria. Esta serie de cambios se concibe como la Nueva Secundaria. La capacitación del profesor en este sentido es de importancia crucial para la marcha eficaz de la propuesta. Sin embargo, los datos muestran una realidad contraria: el 2003, sólo la mitad de docentes de la muestra recibe capacitación sobre la Nueva Secundaria. el 2004, la realidad es alarmante: sólo tres docentes reciben capacitación al respecto, mientras el 92.9% de profesores no la recibe.

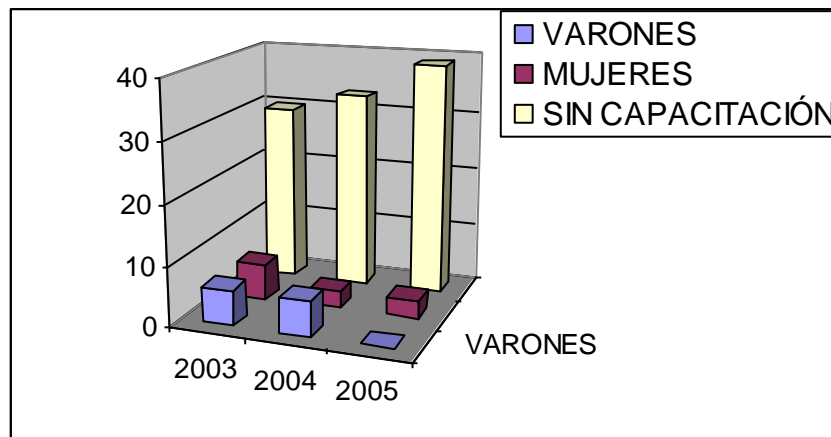
El 2005, un incremento relativo en la composición del grupo, ubica la cifra de docentes que reciben capacitación en seis. Sin embargo, considerando la trascendencia de los esfuerzos e inversión efectuados por el Ministerio de Educación, la impresionante proporción de 85.7% profesores que no recibieron capacitación resulta realmente escandalosa. No queda sino preguntarse si el profesor considera que la capacitación continua no es importante, aun cuando la variabilidad temporal de los conocimientos, la modificación continua de los supuestos teóricos del aprendizaje, la inestabilidad en los logros en el aprendizaje del estudiante, demuestran lo contrario.

1.6 PROCEDIMIENTOS DE AUTOCAPACITACIÓN DOCENTE

CUADRO Nº 23
DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN CON
RECURSOS PROPIOS EN PROGRAMA CURRICULAR BÁSICO

| | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2003 | Nº | 6 | 6 | 30 | 42 |
| | % | 14,3 | 14,3 | 71,4 | 100 |
| 2004 | Nº | 6 | 3 | 33 | 42 |
| | % | 14,3 | 7,1 | 78,6 | 100 |
| 2005 | Nº | 0 | 3 | 39 | 42 |
| | % | 0,0 | 7,1 | 92,9 | 100 |

GRÁFICO Nº 21: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
CAPACITACIÓN CON RECURSOS PROPIOS EN PROGRAMA
CURRICULAR BÁSICO



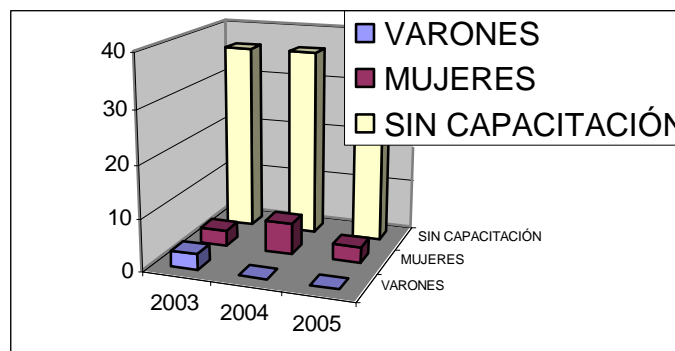
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En este cuadro se observa que durante el año 2003, 12 profesores, que representan el 28.6% del conjunto, recibieron capacitación sobre el Programa Curricular Básico utilizando sus propios recursos para ello. El año 2004, la cifra de docentes que recurre a sus propios fondos para capacitarse en este aspecto disminuye a nueve, o 21.4% del conjunto. El 2005, la cifra cae a sólo tres docentes, lo que deja a un 92.9% que no utilizó sus propios recursos para recibir capacitación en este sentido.

**CUADRO Nº 23
DOCENTES ENCUESTADOS POR CAPACITACIÓN CON
RECURSOS PROPIOS EN OTROS ASPECTOS**

| | | VARONES | MUJERES | SIN CAPACITACIÓN | TOTAL |
|------|----|---------|---------|------------------|-------|
| 2003 | Nº | 3 | 3 | 36 | 42 |
| | % | 7,1 | 7,1 | 85,7 | 100 |
| 2004 | Nº | 0 | 6 | 36 | 42 |
| | % | 0,0 | 14,3 | 85,7 | 100 |
| 2005 | Nº | 0 | 3 | 39 | 42 |
| | % | 0,0 | 7,1 | 92,9 | 100 |

**GRÁFICO Nº 22: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
CAPACITACIÓN CON RECURSOS PROPIOS EN OTROS ASPECTOS**



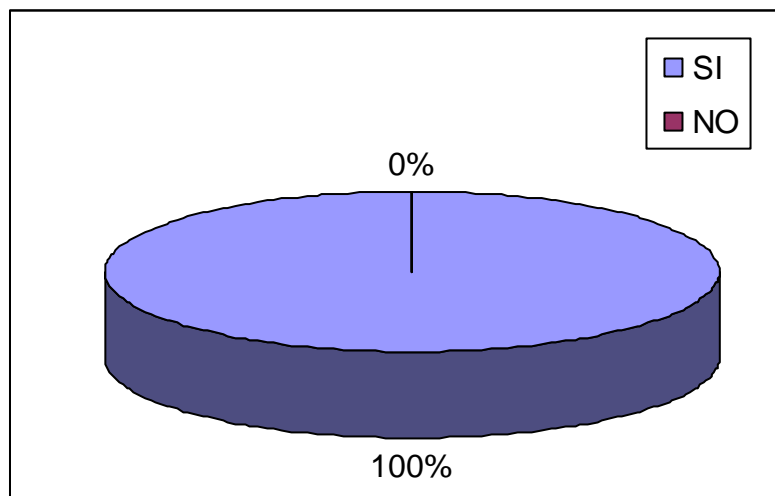
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

La cifra de docentes que recurre a su propio peculio para capacitarse en áreas que pudieran ser de su interés es significativamente baja. El 2003, sólo seis docentes, un 14.3% del conjunto, recurre a sus propios recursos para capacitarse en áreas como Tutoría, Metodología, Evaluación o Proyectos. El 2004, la cifra se mantiene, aunque con una variación en la composición relativa del grupo: los varones desaparecen, mientras que tres mujeres se agregan. Esto deja, una vez más, un 85.7% de profesores que no recurre a sus recursos personales para capacitarse en otros aspectos. El 2005, la cifra cae a sólo tres docentes. Es decir, 92.9% deja de lado el uso de su propio dinero para recibir capacitación en áreas que pudieran ser de su interés.

CUADRO Nº 24
DOCENTES ENCUESTADOS POR LECTURA DE PERIÓDICOS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| SI | 42 | 100,0 |
| NO | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 23: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR LECTURA DE PERIÓDICOS



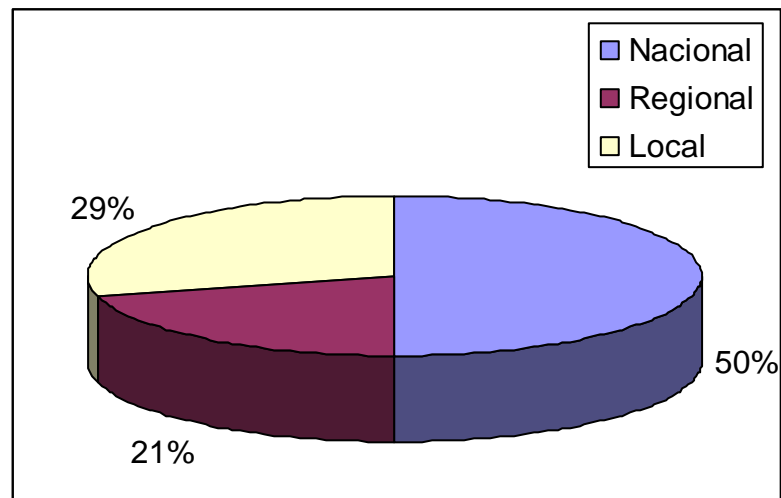
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

El conjunto total de profesores que conforma la muestra señala que lee periódicos.

CUADRO Nº 25
DOCENTES ENCUESTADOS POR ÁMBITO DE PERIÓDICOS LEÍDOS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| Nacional | 36 | 50,0 |
| Regional | 15 | 20,8 |
| Local | 21 | 29,2 |
| TOTAL | 72 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 24: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR ÁMBITO DE PERIÓDICOS LEÍDOS



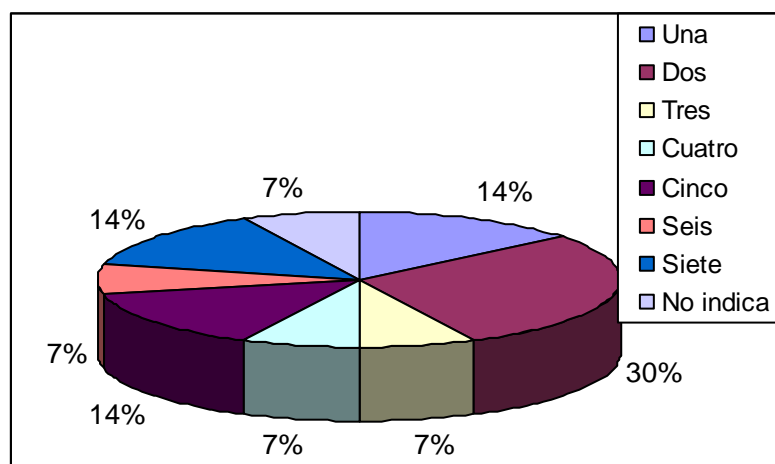
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

El cuadro muestra las diferentes respuestas que señala el conjunto de profesores respecto al ámbito de los periódicos que leen. Un 50% de las respuestas refieren periódicos de distribución nacional; un 20,8%, periódicos de ámbito regional; y un 29,2%, periódicos de ámbito local. Evidentemente, aunque no se refieren las cifras, varios profesores señalaron dos o incluso tres de las opciones, lo cual totaliza las 72 menciones referidas al ámbito de circulación de los periódicos leídos.

CUADRO Nº 26
DOCENTES ENCUESTADOS POR VECES A LA SEMANA QUE SE LEE
EL PERIÓDICO

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|------|
| Una | 6 | 14,3 |
| Dos | 12 | 28,6 |
| Tres | 3 | 7,1 |
| Cuatro | 3 | 7,1 |
| Cinco | 6 | 14,3 |
| Seis | 3 | 7,1 |
| Siete | 6 | 14,3 |
| No indica | 3 | 7,1 |
| TOTAL | 42 | 100 |

GRÁFICO Nº 25: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
VECES QUE LEE PERIÓDICO A LA SEMANA



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

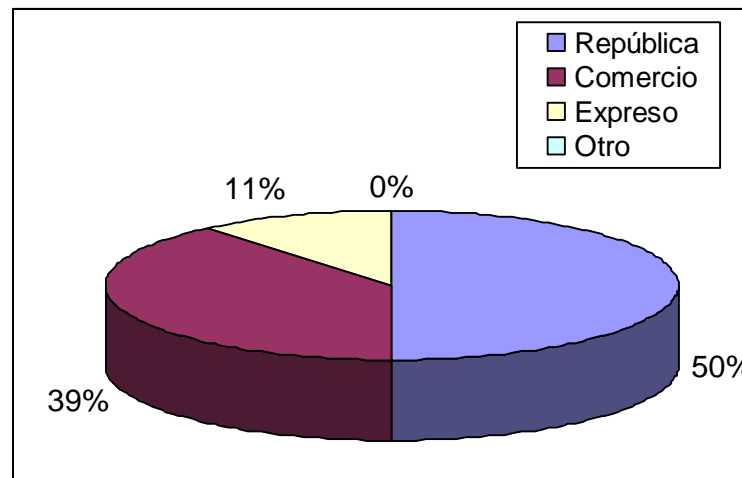
Este cuadro muestra cifras relativamente equivalentes entre quienes leen periódicos dos veces a la semana o menos, y quienes lo hacen por lo

menos cuatro veces a la semana. En el primer caso, se agrupan quienes leen una vez, con 14.3% del conjunto (seis profesores); y dos veces, con 28.6% (12 docentes). En el segundo caso, se agrupan quienes leen cuatro veces o cinco veces, con un total de 21.4% (tres y seis docentes, respectivamente); y seis o siete veces, que representan el 21.4% (seis y tres docentes, respectivamente). El caso de quienes manifiestan leer tres veces por semana es peculiar, con 7.1% (tres docentes) del conjunto. Por otro lado, tres docentes, 7.1% de la muestra, no indican la frecuencia con que leen periódicos.

CUADRO Nº 27
DOCENTES ENCUESTADOS POR PERIÓDICOS DE ÁMBITO NACIONAL
QUE SE LEEN

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|--------------|------------|-------|
| La República | 18 | 50,0 |
| El Comercio | 14 | 38,9 |
| Expreso | 4 | 11,1 |
| Otro | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 36 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 26: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR PERIÓDICOS DE ÁMBITO NACIONAL QUE SE LEEN



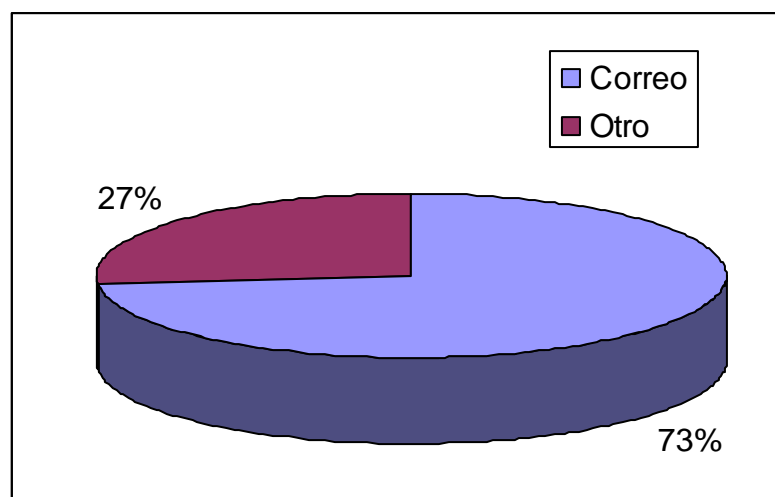
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Considerando los diarios mencionados, 18 docentes, es decir, la mitad del grupo señala que lee La República. Otro grupo bastante importante, conformado por 14 docentes, que totalizan un 38.9%, manifiesta que lee El Comercio. Por otra parte, sólo cuatro profesores, que representan el 11.1% del conjunto, hacen referencia a Expreso.

CUADRO Nº 28
DOCENTES ENCUESTADOS POR PERIÓDICOS
DE ÁMBITO REGIONAL QUE SE LEEN

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| Correo | 11 | 73,3 |
| Otro | 4 | 26,7 |
| TOTAL | 15 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 27: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR PERIÓDICOS DE ÁMBITO REGIONAL QUE SE LEEN



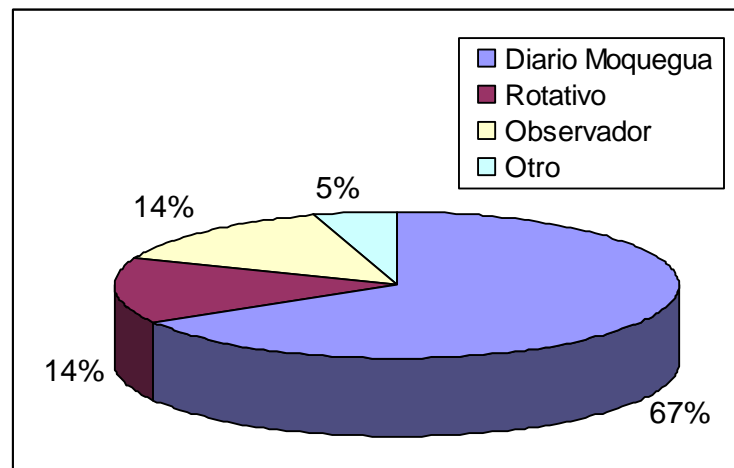
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En lo que respecta a los periódicos regionales que se leen, de las 15 personas que manifestaron leerlos, 11 docentes, que representan el 73,3% del grupo específico, leen el Correo, mientras que cuatro docentes, que representan el 25% del grupo específico, señalan otros periódicos.

CUADRO Nº 29
DOCENTES ENCUESTADOS POR PERIÓDICOS DE ÁMBITO LOCAL
QUE SE LEEN

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------------|------------|-------|
| Diario Moquegua | 14 | 66,6 |
| Rotativo | 3 | 14,3 |
| Observador | 3 | 14,3 |
| Otro | 1 | 4,8 |
| TOTAL | 21 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 28: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
PERIÓDICOS DE ÁMBITO LOCAL QUE SE LEEN



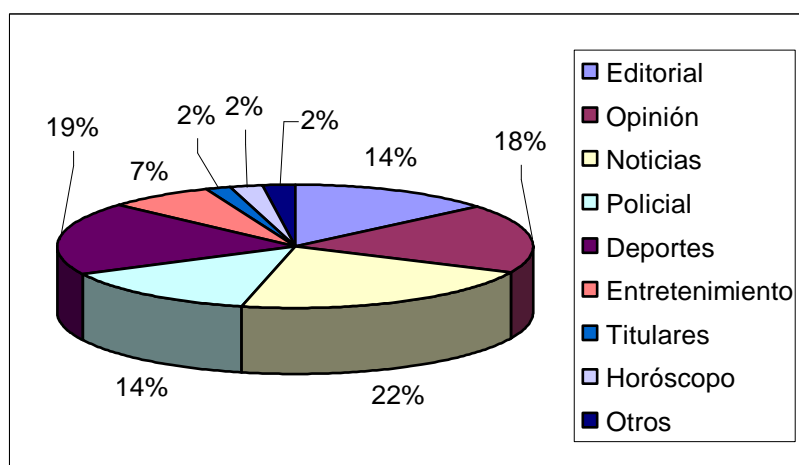
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En lo que respecta a los periódicos locales, de las 21 personas que señalan leerlos, 14 profesores (66.6% del grupo específico) señalan Diario Moquegua; tres profesores (14.3% del grupo específico) señalan el Rotativo; tres profesores (también 14.3% del grupo específico) señalan el Observador; mientras que un docente (4.8% del grupo específico) manifiesta que lee otros periódicos.

CUADRO N° 30
DOCENTES ENCUESTADOS POR TEMAS QUE SE LEEN EN PERIÓDICOS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------------|------------|------|
| Editorial | 25 | 13,8 |
| Opinión | 33 | 18,2 |
| Noticias | 39 | 21,5 |
| Policial | 25 | 13,8 |
| Deportes | 35 | 19,3 |
| Entretenimiento | 13 | 7,2 |
| Titulares | 3 | 1,7 |
| Horóscopo | 4 | 2,2 |
| Otros | 4 | 2,2 |
| TOTAL | 181 | 100 |

GRÁFICO N° 29: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR TEMAS QUE SE LEEN EN PERIÓDICOS



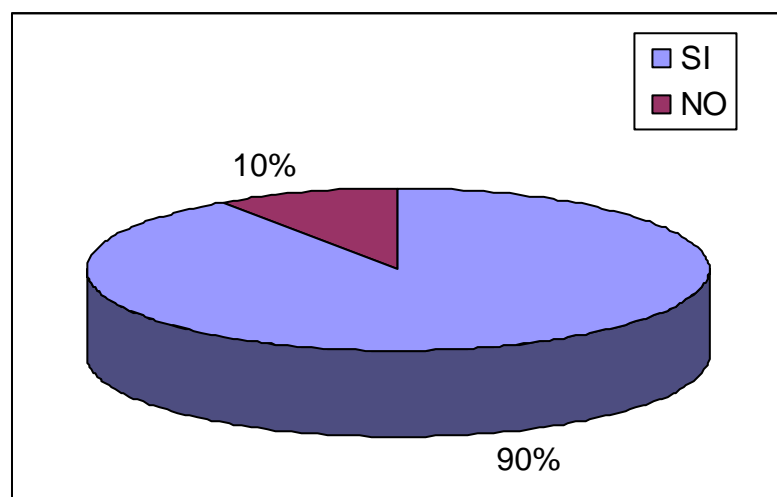
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Las preferencias temáticas de los profesores que conformaron la muestra son dispersas y variadas; es decir, de acuerdo a las cifras mostradas, varios profesores leen más de un tipo de contenido, lo que totaliza 181 menciones. De esas menciones, el 13.8% refieren la lectura de la editorial de la publicación; 18.2% refieren la lectura de artículos de opinión; el 21.5% refieren a lectura de noticias; el 13.8 destacan la lectura de policiales; el 19.3% señalan la lectura de deportes; el 7.2% refieren las secciones de entretenimiento; un reducido 1.7% se conforma con los titulares; mientras que 2.2% refiere la lectura de los horóscopos y 2.2% también señalan la lectura de otros contenidos.

CUADRO Nº 31
DOCENTES ENCUESTADOS POR LECTURA DE REVISTAS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| SI | 38 | 90,5 |
| NO | 4 | 9,5 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 30: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR LECTURA DE REVISTAS



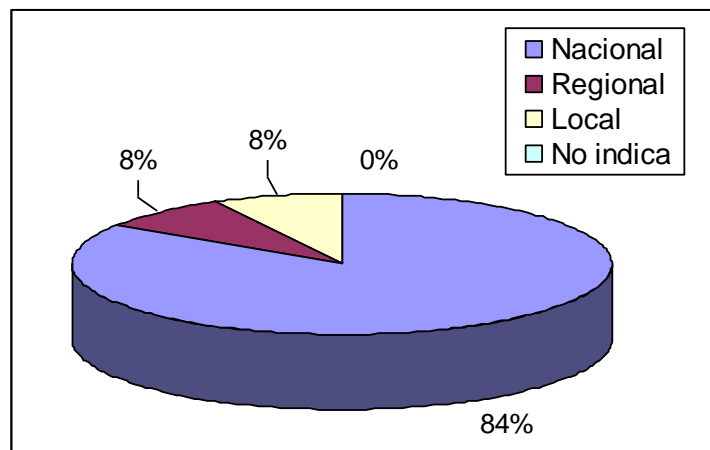
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En lo que respecta a la lectura de revistas, una gran mayoría de docentes, más del 90%, conformado por 38 personas, manifiesta que lee revistas, en contraste con sólo cuatro, apenas el 9.5% de la muestra, que señala que no las lee.

CUADRO Nº 32
DOCENTES ENCUESTADOS POR ÁMBITO DE REVISTAS QUE SE LEEN

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| Nacional | 32 | 84,2 |
| Regional | 3 | 7,9 |
| Local | 3 | 7,9 |
| No indica | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 38 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 31: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR ÁMBITO DE REVISTAS QUE SE LEEN



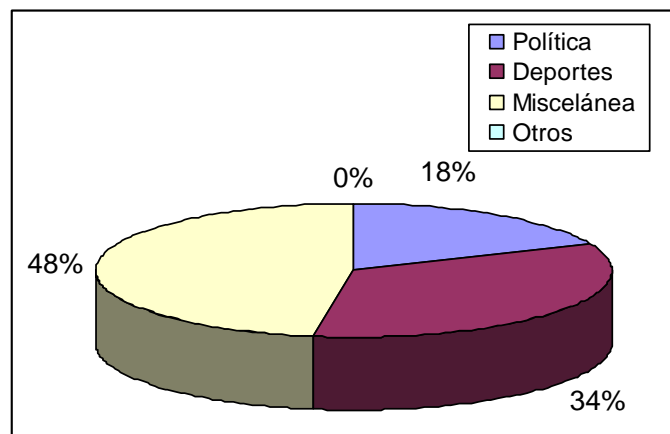
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En lo que respecta al ámbito de distribución de las revistas, 32 profesores, que representan el 84,2% del conjunto, señalan las revistas de distribución nacional. En contraste, sólo tres profesores, apenas el 7.9% del conjunto, señalan que leen revistas de distribución regional, mientras que otros tres (también 7.9% del conjunto) manifiestan que leen las revistas de distribución local.

CUADRO Nº 33
DOCENTES ENCUESTADOS POR TIPO DE REVISTAS DE ÁMBITO NACIONAL QUE SE LEEN

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|------------|------------|-------|
| Política | 7 | 18,4 |
| Deportes | 13 | 34,2 |
| Miscelánea | 18 | 47,4 |
| Otros | 0 | 0 |
| TOTAL | 38 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 32: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR TIPO DE REVISTAS DE ÁMBITO NACIONAL QUE SE LEEN



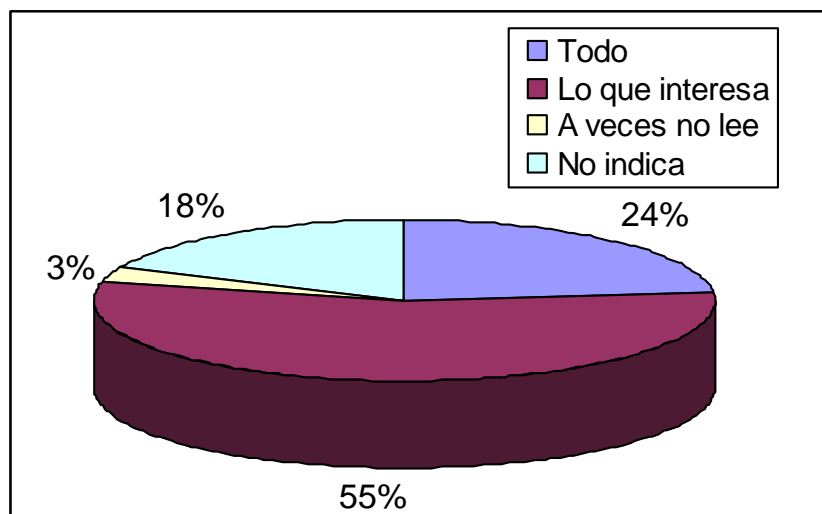
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En lo que respecta al tipo de revistas de ámbito nacional que se leen, siete profesores, que representan el 18.4% del conjunto, señalan que leen revistas de política. Por otro lado, más de la tercera parte (13 profesores, que representan el 34.2%) señala que lee revistas de deportes. Y 18 docentes, que representan el 47.4% del conjunto, lee revistas de miscelánea. Estas cifras llaman poderosamente la atención, en la medida que no se indica la lectura de revistas especializadas en pedagogía, aun cuando existen en el medio local dos publicaciones nacionales bastante importantes.

CUADRO Nº 34
DOCENTES ENCUESTADOS POR
CONTENIDO DE REVISTAS QUE SE LEEN

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------------|------------|-------|
| Todo | 9 | 23,7 |
| Lo que interesa | 21 | 55,3 |
| A veces no lee | 1 | 2,6 |
| No indica | 7 | 18,4 |
| TOTAL | 38 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 33: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
CONTENIDO DE REVISTAS QUE SE LEE



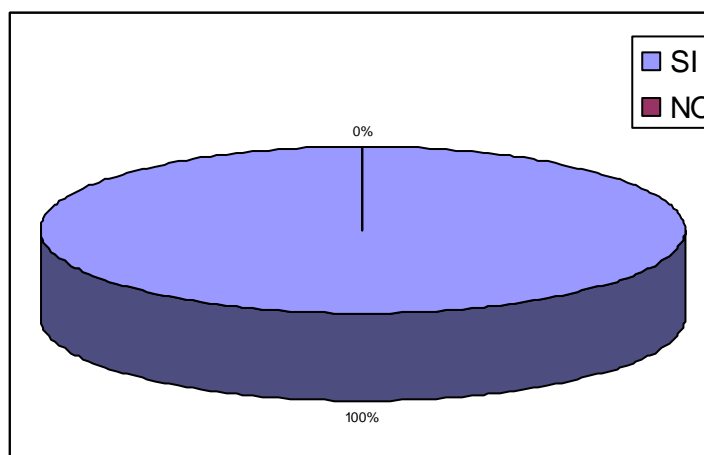
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Como se observa en el cuadro, nueve docentes, que representan el 23.7% del conjunto, señalan que leen todo el contenido de las revistas. Por otro lado, una mayoría conformada por 21 docentes, que representan el 55.3% de la muestra, señala que lee sólo lo que le interesa de las revistas. En contraste, una persona (2.6% del conjunto) señala que a veces no lee, mientras que siete docentes (18.4% del conjunto) no indican qué partes o contenidos específicos leen de las revistas que toman.

CUADRO Nº 35
DOCENTES ENCUESTADOS POR LECTURA DE LIBROS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| SI | 42 | 100,0 |
| NO | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 34: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR LECTURA DE LIBROS



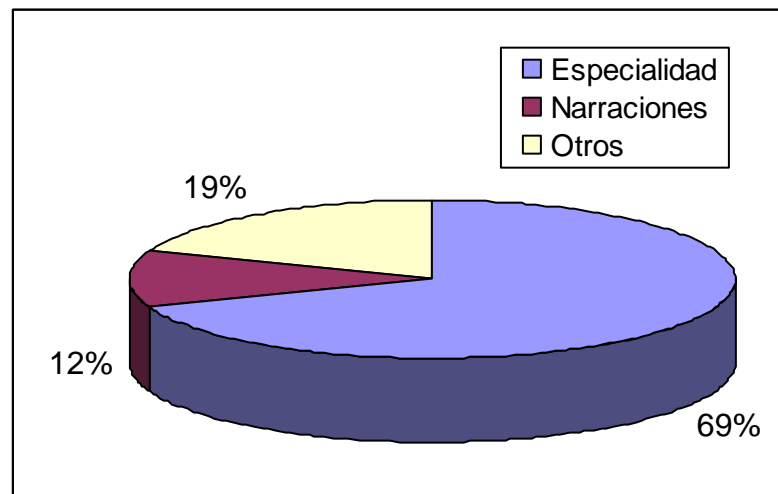
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

En el conjunto de docentes de la muestra, como era de esperarse, todos manifestaron leer libros. Sin embargo, se debe tomar esta declaración con cuidado, puesto que, en el caso de una respuesta contraria, cabe una interpretación negativa respecto a la responsabilidad y ejemplaridad del docente, por lo cual era de esperarse que todos manifestaran leer libros.

CUADRO Nº 36
DOCENTES ENCUESTADOS POR TIPO DE LIBROS LEÍDOS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|--------------|------------|-------|
| Especialidad | 29 | 69,0 |
| Narraciones | 5 | 11,9 |
| Otros | 8 | 19,1 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 35: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR TIPO DE LIBROS LEÍDOS



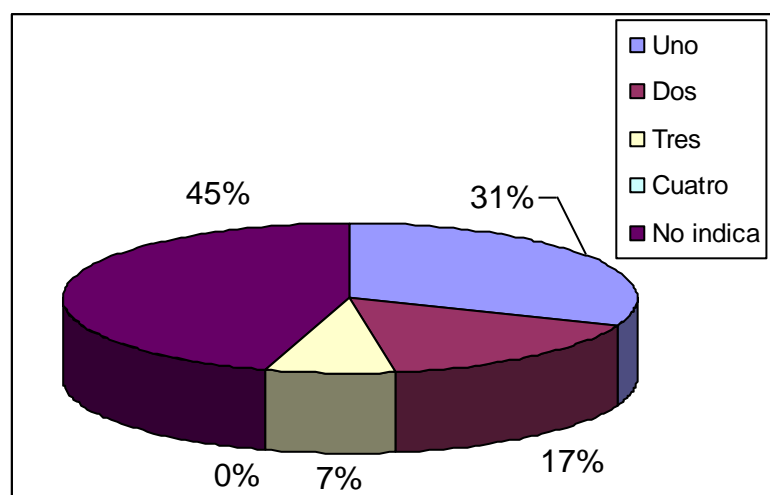
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Respecto al tipo de libros que se leen, 29 profesores, es decir, el 69% del conjunto, indican que leen libros de su especialidad. Por otro lado, cinco docentes, un 11.9%, indican que leen narraciones. Y ocho profesores, que representan el 19.1% del conjunto, señalan que leen otro tipo de libros.

CUADRO Nº 37
DOCENTES ENCUESTADOS POR NÚMERO
DE LIBROS QUE SE LEEN POR MES

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| Uno | 13 | 31,0 |
| Dos | 7 | 16,7 |
| Tres | 3 | 7,1 |
| Cuatro | 0 | 0,0 |
| No indica | 19 | 45,2 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 36: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
NÚMERO DE LIBROS QUE SE LEEN POR MES



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

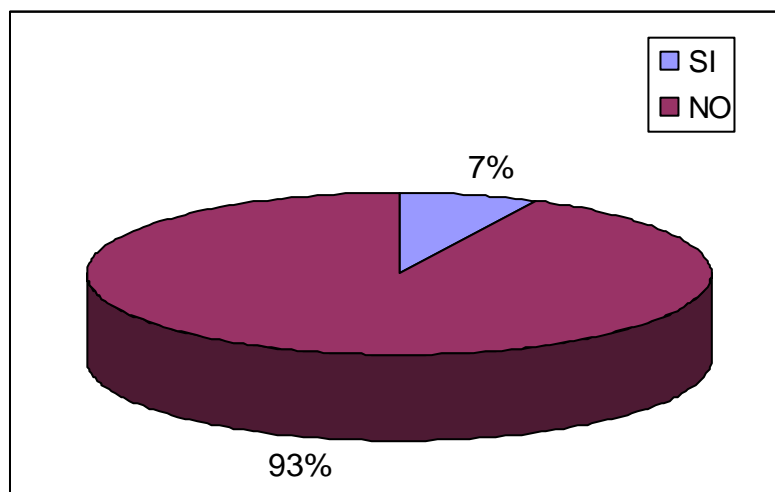
Hasta cierto punto, este cuadro es revelador respecto a los hábitos de lectura del profesor. Si bien en un cuadro anterior se podía disimular la

posibilidad de que el profesor redujera su experiencia lectora a lo exigido por su actividad docente, en éste llama la atención que un 45.2% de profesores no indique un promedio de libros leídos por mes, lo que hace suponer que la práctica lectora o es esporádica o simplemente no existe, a pesar de lo manifestado anteriormente. Por otro lado, en el caso de los que sí mencionan cifras, 13 docentes señalan que leen un libro por mes; siete docentes, o sea un 16.7%, señalan dos libros por mes; y tres profesores, un 7.1% del conjunto, señalan que leen tres libros por mes. Esto significa que un grupo alcanza a leer 24 libros por año y el otro hasta 36. En realidad, estas cifras resultan sorprendentes. Sin embargo, dos preguntas se abren ante estas cifras: primera, ¿son reales los promedios referidos?, y segunda, ¿cuál es la cantidad de páginas promedio que los docentes están considerando como libros?

CUADRO Nº 38
DOCENTES ENCUESTADOS POR PRODUCCIÓN DE TEXTOS

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-----------|------------|-------|
| SI | 3 | 7,1 |
| NO | 39 | 92,9 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 37: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR PRODUCCIÓN DE TEXTOS



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

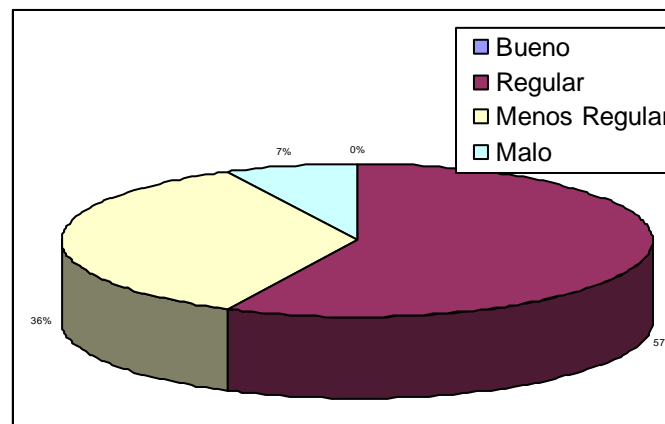
De los docentes encuestados, sólo tres señalan que sí tienen producción de textos, aunque no se especifica el contenido. No deja de llamar la atención que el 92.9%, 39 docentes, la casi absoluta mayoría, no haya producidos textos.

**1.7 PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE EMERGENCIA EDUCATIVA
CUADRO Nº 39**

**DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A
EDUCACIÓN EN PROVINCIA MARISCAL NIETO**

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|---------------|------------|-------|
| Bueno | 0 | 0,0 |
| Regular | 24 | 57,2 |
| Menos Regular | 15 | 35,7 |
| Malo | 3 | 7,1 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

**GRÁFICO Nº 38: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
PERCEPCIÓN RESPECTO A EDUCACIÓN EN PROVINCIA MARISCAL NIETO**



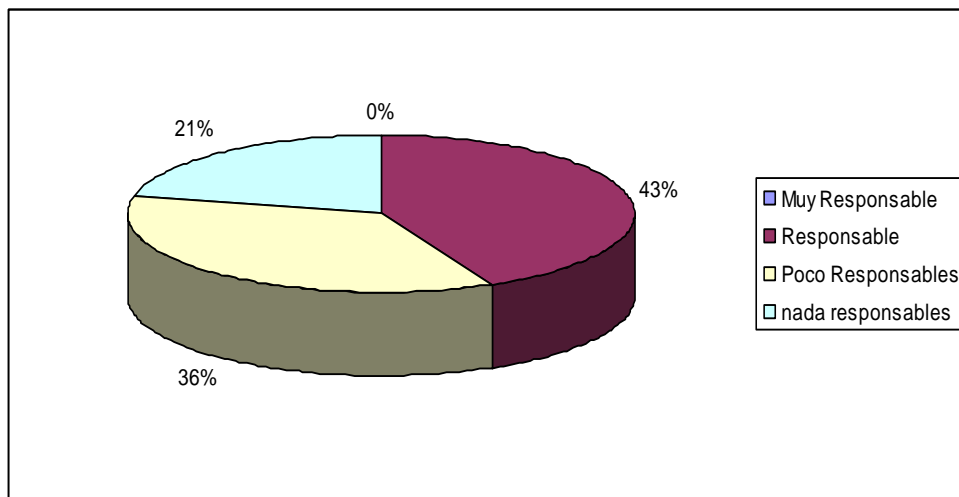
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

¿Cómo percibe el docente la educación en la provincia Mariscal Nieto? Una significativa mayoría, hasta 24 docentes, que representan el 57.2% del conjunto, percibe como regular la educación que se brinda en la provincia. Por otro lado, 15 docentes, que representan el 35.7%, perciben el nivel de la educación en la provincia como menos que regular; mientras que tres docentes, el 7.1%, señala que la educación en la provincia está mal. Esto significa que la totalidad de docentes no tiene una percepción positiva respecto a la educación en la provincia; es decir, todos la perciben como una educación que no supera la mediocridad, aunque no se manifieste directamente.

CUADRO N° 40
DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A CUMPLIMIENTO DE TAREAS POR EL ALUMNO

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|------------------|------------|-------|
| Muy responsable | 0 | 0,0 |
| Responsable | 18 | 42.9 |
| Poco responsable | 15 | 35.7 |
| Nada responsable | 9 | 21,4 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO N° 39: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A CUMPLIMIENTO DE TAREAS POR EL ALUMNO



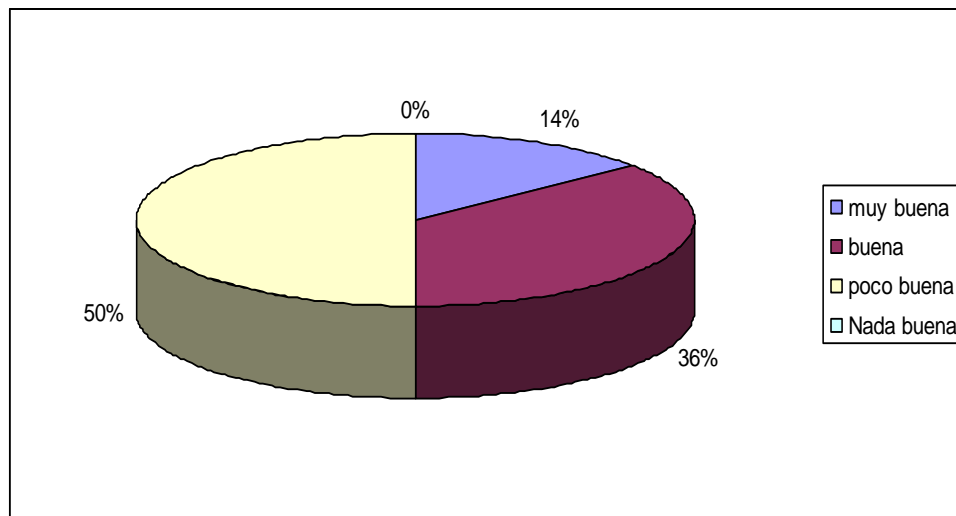
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

¿Cómo percibe el docente el cumplimiento de tareas por parte del alumno? Una vez más las respuestas de los docentes ubican a los alumnos en el grueso de la mediocridad. Hasta 18 profesores, 42.9% de la muestra, señalan que los alumnos son responsables, mientras que 15 docentes, 35.7% del conjunto, señalan que los alumnos son poco responsables. Asimismo, un grupo significativo de nueve docentes, 21.4% de la muestra, identifica a los alumnos como nada responsables.

CUADRO Nº 41
DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A
CAPACIDAD INTELECTUAL DEL ALUMNO

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|------------|------------|-------|
| Muy Buena | 6 | 14,3 |
| Buena | 15 | 35.7 |
| Poco buena | 21 | 50.0 |
| Nada Buena | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 40: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
PERCEPCIÓN RESPECTO A CAPACIDAD INTELECTUAL DEL ALUMNO



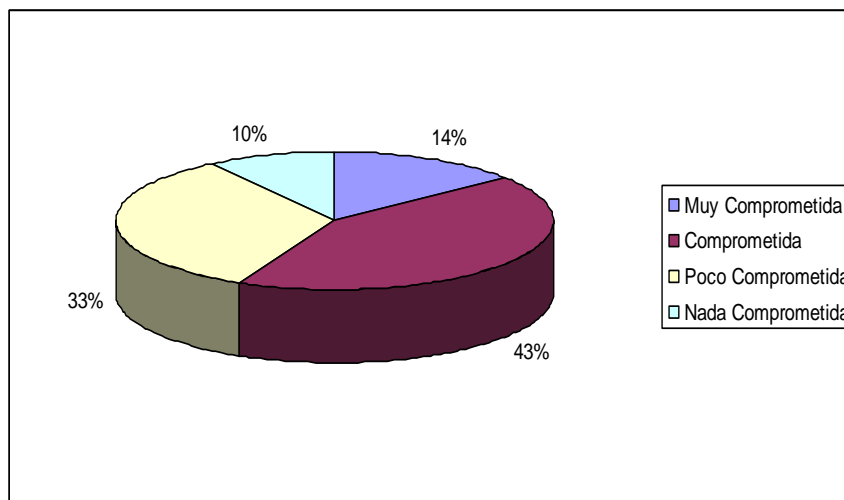
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

Llama la atención que una importante mayoría de docentes, que supera el 85%, considera que la capacidad intelectual del alumno no supera la medianía: 21 profesores, es decir, la mitad del conjunto, la percibe como poco buena, mientras que 15 profesores, es decir, el 35.7%, la considera como casi buena. En abierto contraste, un grupo de seis docentes, que conforman el 14.3% del conjunto, la percibe como muy buena.

CUADRO Nº 42
DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A
LABOR DOCENTE EN EMERGENCIA EDUCATIVA

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-------------------|------------|-------|
| Muy Comprometida | 6 | 14,3 |
| Comprometida | 18 | 42,9 |
| Poco Comprometida | 14 | 33,3 |
| Nada Comprometida | 4 | 9,5 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

GRÁFICO Nº 41: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
PERCEPCIÓN RESPECTO A LABOR DOCENTE EN EMERGENCIA
EDUCATIVA



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

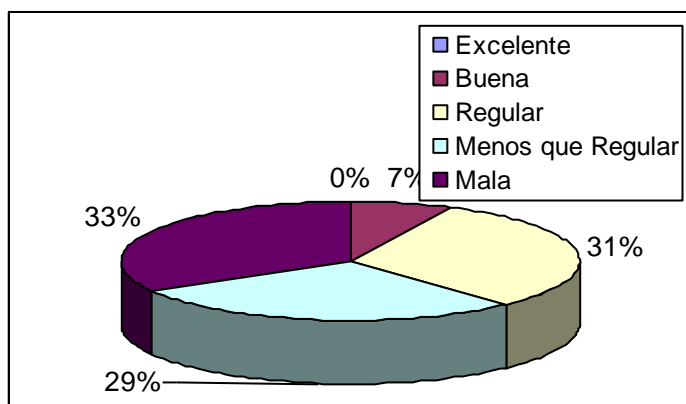
Respecto a la labor del docente en lo que va de la Emergencia Educativa, cabe destacar que seis docentes, un 14.3%, perciben esta labor como muy comprometida. En contraste, el grueso de la muestra, más del 85% de docentes, percibe que la labor del docente no alcanza un compromiso aceptable: 18 profesores, 42.9%, señalan que la labor del docente es comprometida; la tercera parte del conjunto total, la percibe como poco comprometida; mientras que cuatro profesores, que conforman el 9.5% de la muestra, la percibe como nada comprometida.

CUADRO Nº 43

**DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A
CAPACITACIÓN DE LA UGEL SOBRE EMERGENCIA EDUCATIVA**

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-------------------|------------|-------|
| Excelente | 0 | 0,0 |
| Buena | 3 | 7,1 |
| Regular | 13 | 31,0 |
| Menos que Regular | 12 | 28,6 |
| Mala | 14 | 33,3 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

**GRÁFICO Nº 42: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR
PERCEPCIÓN RESPECTO A CAPACITACIÓN DE LA UGEL SOBRE
EMERGENCIA EDUCATIVA**



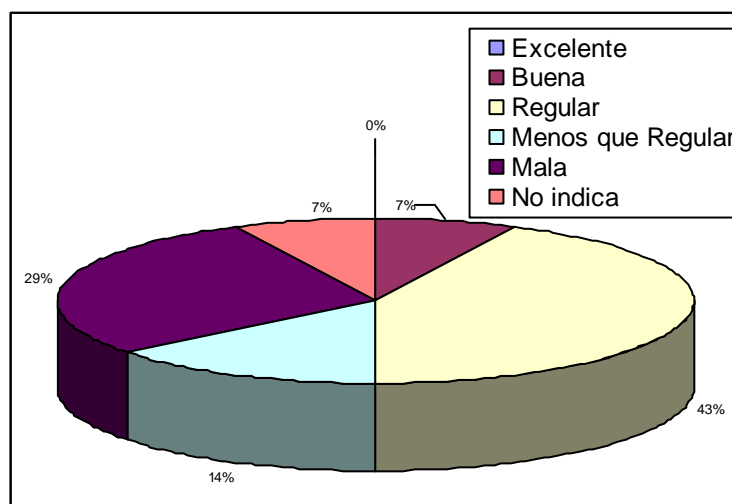
FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

¿Cómo perciben los docentes la capacitación que ofrece la UGEL sobre la Emergencia Educativa? Sólo tres docentes, 7.1% del conjunto, consideran que la labor de capacitación se puede calificar como buena. En contraste, un grupo mayoritario, que supera el 90% considera que las labores de la UGEL no superan la mediocridad: 13 profesores, que representan el 31%, califican las labores de capacitación con el término regular; otros 12 profesores, 28.6% de la muestra, las califican como menos que regular; y 14 profesores, que conforman la tercera parte de la muestra, califican esta labor como mala.

CUADRO Nº 44
DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A NIVEL DE CAPACITADORES DEL PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA

| CATEGORÍA | FRECUENCIA | % |
|-------------------|------------|-------|
| Excelente | 0 | 0,0 |
| Buena | 3 | 7,1 |
| Regular | 18 | 42,9 |
| Menos que Regular | 6 | 14,3 |
| Mala | 12 | 28,6 |
| No indica | 3 | 7,1 |
| TOTAL | 42 | 100,0 |

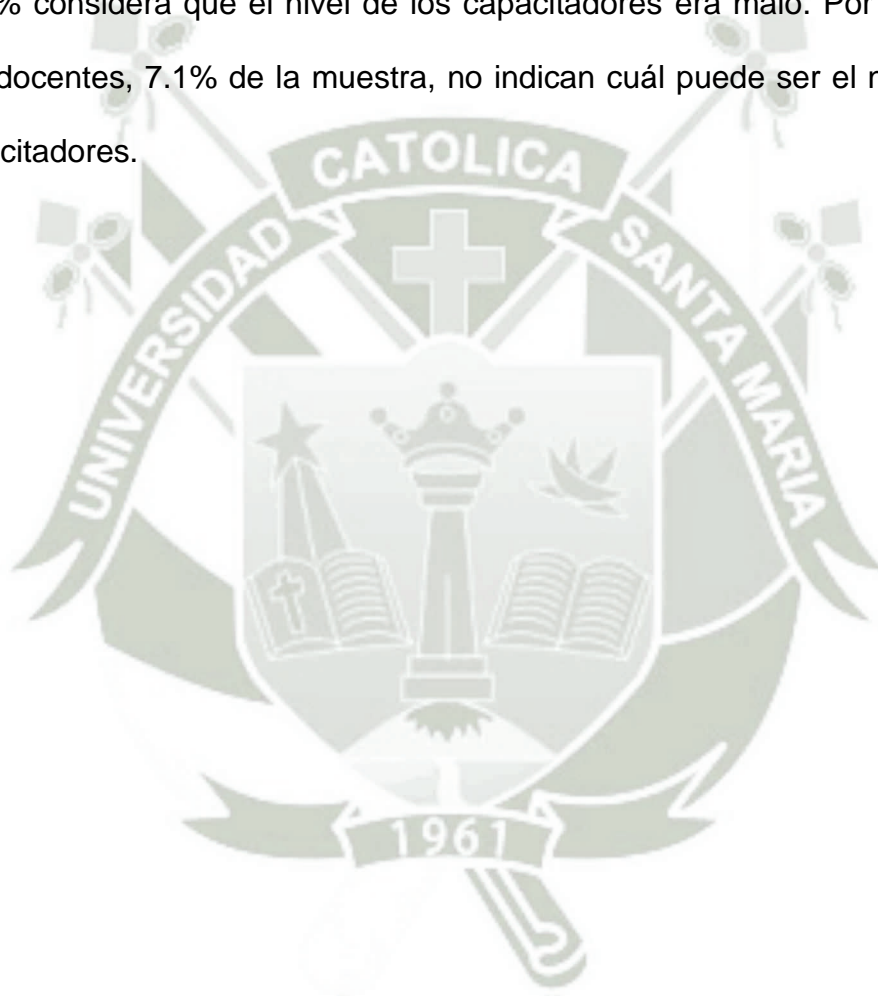
GRÁFICO Nº 43: PORCENTAJE DE DOCENTES ENCUESTADOS POR PERCEPCIÓN RESPECTO A NIVEL DE CAPACITADORES DEL PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes

¿Y qué opinan los docentes respecto al nivel de los capacitadores sobre Emergencia Educativa? Nuevamente, apenas tres profesores

consideran que los capacitadores tenían un buen nivel, un gran grupo, de más del 90% de la muestra, los califica como mediocres. El 42.9% de profesores considera que el nivel de los capacitadores apenas alcanza el nivel regular; asimismo, 14.3% califica el nivel como menos que regular; y 28.6% considera que el nivel de los capacitadores era malo. Por otra parte, tres docentes, 7.1% de la muestra, no indican cuál puede ser el nivel de los capacitadores.



TÍTULO II

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

2.1 EVALUACIÓN DE ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA - 2004

2.1.1 ASPECTOS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A) SOBRE LOS REACTIVOS

Para determinar una aproximación del nivel de comprensión de textos mediante la lectura, de los alumnos del 5º grado de educación secundaria de las instituciones educativas del distrito de Moquegua, se ha basado principalmente en los criterios fundamentales: de lo simple a lo complejo, una gradación en la aptitud lectora, y la capacidad para planificar y ordenar un posible texto.

En consecuencia, se elaboraron reactivos de menor a mayor complejidad, con términos y textos relacionados entre sí para ser desarrollados como una continuidad procesal. Por este motivo, se han presentado a los estudiantes reactivos en el siguiente orden: Vocabulario, sinonimia contextual, plan de redacción y comprensión de textos breves y extensos, y en cada uno de ellos diez ítem.

- **Vocabulario**, basado en el reconocimiento del significado de palabras; que es la parte básica para reconocer el código del proceso comunicativo escrito. ¿Es importante para la comprensión textual conocer el significado de las palabras que integran el texto? Un razonamiento elemental afirma que sí;

pero, a veces, el contexto ayuda a comprender el texto o un acercamiento a su sentido. Considera que cuando más conozcamos el significado de las palabras y sus variadas relaciones sean sintácticas o figuradas, puede orientarnos a captar los sentidos denotativos y connotativos de un texto. El reactivo del conocimiento del vocabulario ha tenido esa finalidad: conocer el nivel de manejo de vocabulario, dentro de los márgenes de ser un primer acercamiento a esta realidad escolar.

- ***Sinonimia contextual***, que consiste en el reemplazo de términos con otros semejantes tratando de que no varíe el sentido textual. Este ejercicio no está basado en las estructuras tradicionales del ejercicio de sinonimia. El ejercicio consiste en reemplazar dos términos señalados por otros dos términos sin que varíe el sentido del texto dado. Con este reactivo se pretende conocer la capacidad del alumno para identificar la relación de la palabra con el contexto.
- ***Plan de redacción***, que consiste en el ordenamiento de las ideas o temas dados para un posible tema a desarrollar textualmente. Se plantea al estudiante el título de un tema, que se supone le es conocido; pero, si no lo fuera, luego del título se le presenta un mínimo de cuatro a cinco ideas sobre el tema que le permiten adquirir un conocimiento sobre el particular; ello le va a servir para precisar un ordenamiento lógico para la redacción del texto. La solución de este reactivo nos dará una idea de la capacidad del alumno para comprender el sentido de las oraciones que contienen las ideas del tema y

de su capacidad para concatenarlas. Este ejercicio es un paso previo para la comprensión de textos. Consideramos que la producción de un texto facilita la comprensión del mismo y, en consecuencia, la comprensión de textos similares, y en el proceso de ampliación cognoscitiva vamos adquiriendo hábitos de aprehensión de mensajes explícitos e implícitos de cualquier texto.

- **Comprensión de textos breves.** Con estos reactivos, tenemos un instrumento para conocer si el estudiante es capaz de reconocer transcripciones, inferir ideas o captar ideas no sugeridas ni dadas en el texto leído. Es un instrumento que exige la atención sobre un texto de uno o dos párrafos, que consideramos preparará al estudiante hacia la lectura de un texto más amplio. Este reactivo tiene la finalidad de determinar el nivel de aprehensión del sentido denotativo y connotativo del texto, además de relacionar un texto con otro.
- **Comprensión de textos extensos.** Mediante la lectura silenciosa tendrán que reconocer la alternativa adecuada. Tiene por finalidad reconocer la atención que se necesita en un texto extenso, la relación que debe existir entre todos los párrafos. Por supuesto, no es lo mismo leer un texto breve que otro extenso. Este último exige mayor concentración para no perder la ilación ni la apreciación del sentido particular de cada párrafo y el sentido total del texto.

B) DE LA MUESTRA

CUADRO Nº 45
INFORMACIÓN BÁSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MENORES
DEL DISTRITO DE MOQUEGUA POR INSTITUCIONES EDUCATIVAS
AÑO 2004

| INSTITUCIÓN EDUCATIVA | TOTAL SECCIONES | TOTAL ALUMNOS | MUESTRA SECCIONES | % | MUESTRA ALUMNOS | % |
|-----------------------|-----------------|---------------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|
| Simón Bolívar | 6 | 206 | 5 | 83 | 156 | 76 |
| Rafael Díaz | 4 | 142 | 4 | 100 | 112 | 79 |
| Manuel C. de la Torre | 7 | 168 | 4 | 57 | 77 | 46 |
| Daniel Becerra O | 3 | 81 | 3 | 100 | 69 | 85 |
| Luis E. Pinto | 2 | 63 | 2 | 100 | 40 | 63 |
| San Antonio | 3 | 84 | 2 | 67 | 48 | 57 |
| Mrcal. Nieto | 2 | 47 | 1 | 50 | 21 | 45 |
| TOTAL | 27 | 791 | 21 | 78 | 523 | 66 |

Elaboración propia, sobre la base de información de la Unidad de Estadística DRE Moquegua, 2004.

De acuerdo al cuadro anterior, la investigación se ha aplicado a un total de 21 de secciones del 5º de secundaria, de un total de 27, es decir, un 78%. En el número de alumnos, el total de alumnos de las 27 secciones suman 791, de los cuales recibieron la ficha de evaluación un número de 523, que relativamente significa un 66%.

En las instituciones educativas de Rafael Díaz, Manuel C. de la Torre y de Luis E. Pinto, se logró aplicar al total de secciones del 5º grado de secundaria, pero, en lo referente al número de sus alumnos no se tuvo la presencia total de alumnos, sino de 79%, 85% y 63%, respectivamente.

C) DEL PUNTAJE DE LA FRECUENCIA

En vista de que el número de los alumnos de la muestra ascienden a 523 en números absolutos, y al ser cinco clases de reactivos, suman un total de 2 615 frecuencias.

CUADRO N° 46
PUNTAJE DE LA FRECUENCIA

| Alumnos | Tipos de reactivos | Total de frecuencias a obtenerse |
|----------------|---------------------------|---|
| 523 | 5 | 2 615 |

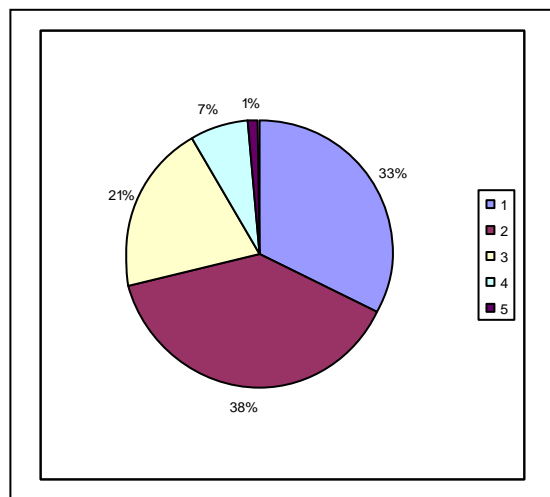
2.1.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 2004

CUADRO Nº 47
TOTAL GENERAL COLEGIOS MOQUEGUA

| CLASE | VOCABUL. | SINONIMOS | PLAN RED. | COM.TEX.BR | COM.TEX.LA | TOTAL | % |
|--------|----------|-----------|-----------|------------|------------|-------------|-----------|
| 0 - 2 | 38 | 143 | 183 | 230 | 258 | 852 | 33 |
| 3 - 4 | 138 | 214 | 211 | 229 | 213 | 1005 | 38 |
| 5 - 6 | 202 | 135 | 98 | 60 | 48 | 543 | 21 |
| 7 - 8 | 115 | 31 | 28 | 4 | 4 | 182 | 7 |
| 9 - 10 | 30 | 0 | 3 | 0 | 0 | 33 | 1 |
| | 523 | 523 | 523 | 523 | 523 | 2615 | 100% |

Elaboración propia, sobre la base de información de la Unidad de Estadística DRE Moquegua, 2004

GRÁFICO Nº 44: PORCENTAJE TOTAL GENERAL DE COLEGIOS MOQUEGUA



LEYENDA

| | | |
|---|--------|-----------|
| 1 | 0 - 2 | MUY MALO |
| 2 | 3 - 4 | MALO |
| 3 | 5 - 6 | REGULAR |
| 4 | 7 - 8 | BUENO |
| 5 | 9 - 10 | MUY BUENO |

FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

En el cuadro se observa que el mayor porcentaje de alumnos (38%) se ubica en el intervalo de 3 - 4 (*malo*) y un porcentaje que le sigue (33%) se

ubica en el intervalo más bajo: 0 – 2 (*muy malo*). Es decir, en líneas generales, los resultados no son nada halagüeños: 71% de alumnos se ubican en las categorías *malo* y *muy malo*. En contraste, en la categoría de *muy bueno* de 9 – 10 se ubica sólo el 1% de alumnos; y en la categoría de *bueno*, de 7 – 8, tenemos el 7%; lo que hace un total de 8% que se ubican en las categorías *muy bueno* y *bueno*. Por otro lado, el grupo que se ubica en la categoría de *regular*, de 5 – 6 puntos, está representado por un 21% de evaluados. *Grosso modo*, sólo una quinta parte se ubica en la categoría regular.

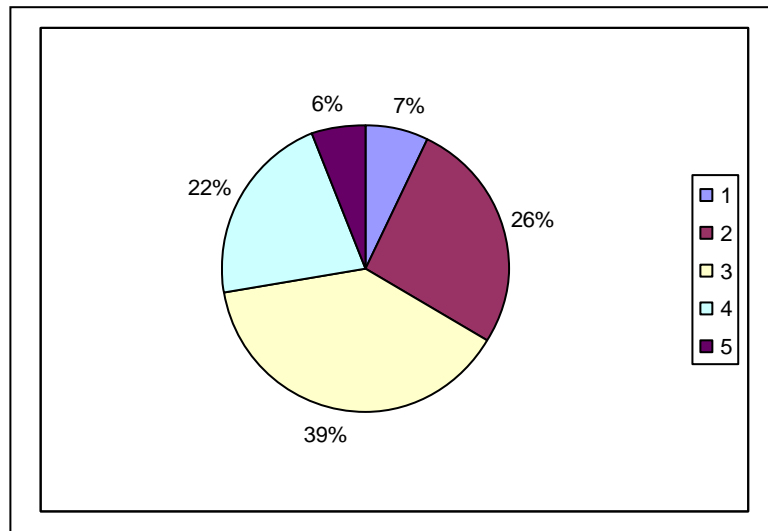
La apreciación que podemos obtener de estos resultados nos dice que, de manera global, los estudiantes de 5º grado de educación secundaria presentan deficiencias en su capacidad de comprensión de textos.

CUADRO Nº 48
RESUMEN GENERAL EN PORCENTAJE POR TIPO DE REACTIVO

| CLASE | VOCABUL. | SINONIMOS | PLAN RED. | COM.TEX.BR | COM.TEX.LA |
|---------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|
| 0 - 2 | 7 | 27 | 35 | 44 | 49 |
| 3 - 4 | 26 | 41 | 40 | 44 | 41 |
| 5 - 6 | 39 | 26 | 19 | 11 | 9 |
| 7 - 8 | 22 | 6 | 5 | 1 | 1 |
| 9 - 10 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

a) Vocabulario

GRÁFICO Nº 45: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A VOCABULARIO

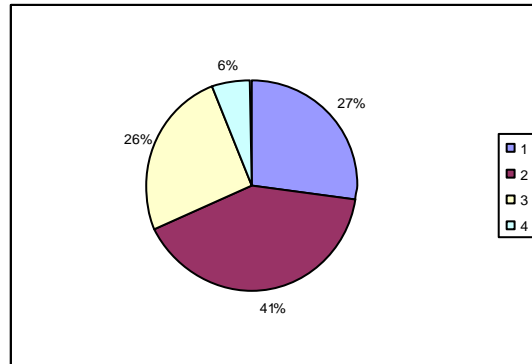


FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

En el intervalo 0 – 2 (*muy malo*) se ubica un 7% de estudiantes, es decir, ni la décima parte del total; en el segmento 3 – 4 (*malo*), se ubica un 26% del grupo, (casi una cuarta parte del total); en el intervalo de 5 – 6 (*regular*) se distribuye un 39% de alumnos; en el caso de los intervalos 7 – 8 y 9 – 10 se distribuyen el 22% y 6% de alumnos, respectivamente, en conjunto casi la tercera parte de los evaluados. Esto significa que, en forma agrupada, en las categorías de *regular a muy bueno* se distribuye un 67% de estudiantes. Se puede afirmar, entonces es decir, podríamos afirmar que los estudiantes tienen un vocabulario *débilmente* aceptable, en lo que se refiere a un reconocimiento individual y de lectura también individual.

b) Sinonimia

GRAFICO Nº 46: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A SINONIMIA

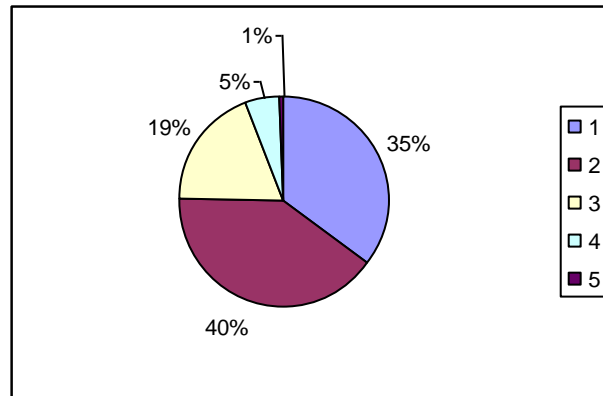


FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

En el intervalo 0 – 2 (*muy malo*) se ubica un 27%; mientras que en el segmento 3 – 4 (*malo*) se ubica el 41% de alumnos, lo que totaliza entre ambos niveles un 68% del conjunto, es decir, que en estos niveles críticos se encuentra la mayoría de alumnos, frente a un 32% que evidencian un mayor conocimiento de vocabulario. Podemos notar que los estudiantes demuestran una mayor dificultad en relacionar los términos con el resto del texto. En el intervalo de 5 – 6 (*regular*) se ubica el 26% del total; mientras que, en el intervalo de 7 – 8 lo hace sólo el 6%. Ningún alumno alcanzó el nivel de 9 – 10. En estas tres categorías se percibe el criterio adoptado de dificultad creciente que se le ha presentado al estudiante de 5º grado de secundaria. De ese modo, debe resolver problemas de mayor complejidad que sólo reconocer el significado de una palabra individualizada. En síntesis, se verifica que en los niveles regular y bueno, se agrupa el 32 % del conjunto, mientras que en los niveles más bajos (malo y muy malo) lo hace el 68% del grupo.

c) Plan redaccional

GRÁFICO N° 47: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A PLAN REDACCIONAL



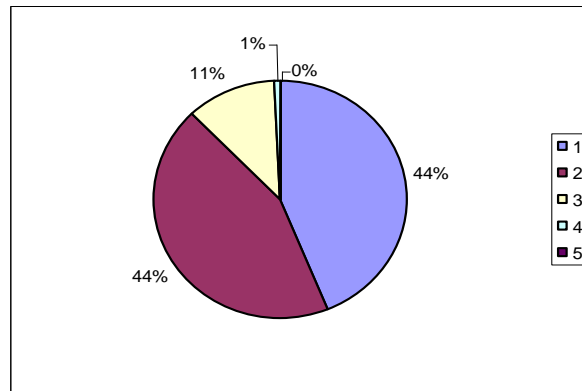
FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

En este tipo de reactivos se tiene los siguientes resultados: Primero , en el intervalo de 0 – 2 (muy malo) se distribuye un 35% de estudiantes, poco más de la tercera parte del total; mientras que en el intervalo de 3 – 4 (malo) se distribuye el 40% de estudiantes. En conjunto, en ambos niveles se distribuye el 75% del total de estudiantes. Si se comparan estas cifras con sus respectivas en el caso de sinonimia, se verifica un incremento del 7% en estos niveles. Segundo, en el intervalo de 5 – 6 (regular) se ubica el 19% del conjunto, mientras que en los intervalos de 7 – 8 y de 9 – 10 se distribuyen el 5 y 1 % respectivamente. En comparación con los resultados encontrados en sinonimia, se verifica una disminución de la proporción de estudiantes que se distribuyen en el nivel regular (de 26% de sinonimia, a 19% en plan redaccional) y mientras se percibe cierta correspondencia en los niveles más altos (de 6% en sinonimia, a 5% en plan redaccional; y de 0 a 1%, en el nivel muy bueno).

Estas cifras permiten verificar el criterio de dificultad creciente que se planteó en los reactivos en dos direcciones: primero, respecto a la discusión a evaluar (en este caso plan redaccional), en los niveles más bajos, en conjunto, se distribuye la mayor cantidad de estudiantes, mientras que, a medida que el nivel es más alto, menores son las proporciones de estudiantes que se distribuyen en ellos. Segundo, en relación a las otras dimensiones evaluadas: en el nivel regular, las proporciones son de 39% para vocabulario, 26% para sinonimia y 19 % para plan redaccional; y en el nivel bueno, son de 22% para vocabulario, 6% para sinonimia y 5% para plan de redacción. Cabe señalar, sin embargo, ese 1% que rompe la continuidad de lo sostenido.

d) Comprensión de textos breves

GRÁFICO N° 48: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A COMPRESIÓN DE TEXTOS BREVES



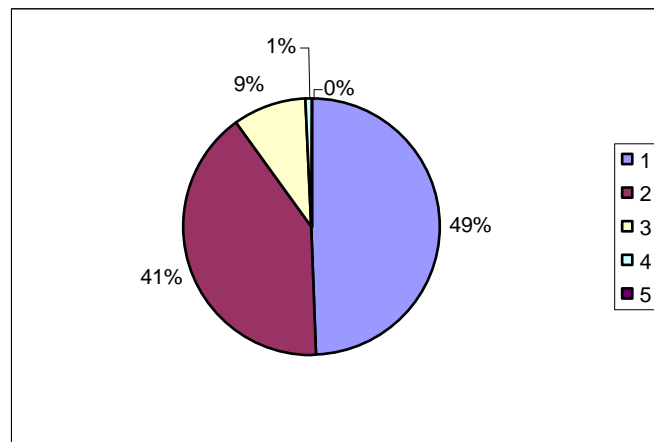
FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Respecto a este criterio, se constituye, en realidad, el aspecto central del interés de los reactivos, se tiene lo siguiente: Primero, en el intervalo de 0 – 2 (muy malo) se ubica el 44% de estudiantes, mientras que, en el intervalo de 3 – 4 (malo) se ubica también un 44% del total. En comparación con lo ocurrido en el criterio anterior, en ambos niveles se verifica un incremento de estudiantes: de 35%, en plan redaccional, a 44%, aquí en el nivel muy malo; y de 40% a 44%, en el nivel malo. En conjunto, ambos grupos suman un 88% del total, muy superior al 75% lo registrado en el criterio anterior. Esto evidencia que, a medida que crece la complejidad de los reactivos involucrados en los ejercicios propuestos, la proporción de estudiantes que encuentra dificultades para resolver adecuadamente los ejercicios también crece.

En el mismo sentido, se verifica un decrecimiento de las proporciones de estudiantes que ocupan niveles más altos. En el nivel de 5 – 6 (regular) se ubica un 11% de estudiantes, frente a un 19% que lo hizo en el criterio plan redaccional. Así mismo, en el intervalo de 7 – 8 (bueno) se ubica solo el 1%, frente a un 5% del plan redaccional. Cabe destacar que ningún estudiante alcanzó el nivel 9 – 10 (muy bueno), en comparación con el criterio anterior donde el 1% de estudiantes alcanzó este nivel.

e) Comprensión de textos extensos

GRÁFICO N° 49: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXTENSOS



FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Los reactivos de este criterio no añaden otro tipo de dificultades respecto al criterio anterior, excepto en lo que se refiere a la extensión de los textos que dan lugar a los reactivos. Este hecho se evidencia en los resultados encontrados, donde, en términos generales, se verifica un ligero

incremento (2%) en la proporción de estudiantes que se ubica en los niveles más bajos: de 80%, en la comprensión de textos breves, a 90%, en este criterio. Sin embargo, si se analiza el conjunto de las categorías, se verifica que, en el intervalo de 5 – 6 (regular) se registra un leve descenso del 2% respecto al criterio anterior: se pasa de 11%, en comprensión de textos breves, a 9% en la de textos más extensos. Es decir, precisamente ese 2% que se pierde en el nivel regular se agrega a los niveles más bajos. Por otro lado, si bien se perciben diferencias en los niveles más bajos, 49% en el nivel muy malo y 41% en el nivel malo, que podrían inclinar a suponer una recuperación de los estudiantes que no figura en el nivel malo, en realidad, se agrega al nivel muy malo y no a niveles más altos; por lo que no podría hablarse de recuperación, sino de una caída.

De todos modos, considerando lo dicho respecto a la dificultad que entraña la mayor extensión de los textos utilizados en este criterio, se podría hablar de una correspondencia bastante estrecha entre las proporciones referidas a la comprensión de textos breves y de textos largos.

El análisis realizado indica la existencia de una relación inversa entre la complejización de los procesos involucrados en la comprensión lectora, expresados en los criterios aquí identificados y la proporción de estudiantes que responde acertadamente los reactivos. Se verifica una progresión de más a menos, a medida que se pasa de los criterios de evaluación menos complejos, como vocabulario y sinonimia, pasando por el nivel intermedio de

complejidad que supone la organización de un plan de redacción, hasta los criterios más complejos, de comprensión de textos breves y de textos largos.

Esta tendencia se verifica en prácticamente todos los intervalos y criterios considerados, excepto los casos registrados en el intervalo 3 – 4 donde se registran disminuciones de las proporciones entre sinonimia y plan redaccional (de 41% a 40%), y entre comprensión de textos breves y de textos largos (de 44% a 41%); y el caso registrado en el intervalo 9 – 10, donde se verifica un incremento proporcional entre sinonimia y plan de redacción (de 0% a 1%).

Estos resultados dan cuenta de la dificultad que tienen los alumnos del 5º grado de educación secundaria en la comprensión de textos, en la medida que el proceso de lectura involucra operaciones mentales cada vez más complejas: desde la simplicidad del reconocimiento semántico y el intercambio de palabras de similar contenido semántico, hasta el reconocimiento de los sentidos denotativo y connotativo de los textos leídos.

2.2 EVALUACIÓN DE ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE SECUNDARIA 2005

2.2.1 ASPECTOS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A) SOBRE LOS REACTIVOS

Los reactivos aplicados a los estudiantes del 5to grado de educación fueron elaborados con el mismo grado de dificultad de los utilizados para la aplicación del instrumento. Se han dividido en cinco (5) clases de evaluaciones, cada una con diez reactivos, que son:

- Vocabulario
- Sinonimia contextual
- Estructura redaccional o Plan de redacción
- Comprensión de textos breves.
- Comprensión de textos extensos

B) DE LA MUESTRA

CUADRO Nº 49

INFORMACIÓN BÁSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MENORES DEL DISTRITO DE MOQUEGUA POR INSTITUCIONES EDUCATIVAS AÑO 2005

| INSTITUCIÓN EDUCATIVA | TOTAL SECCIONES | TOTAL ALUMNOS | MUESTRA SECCIONES | % | MUESTRA ALUMNOS | % |
|-----------------------|-----------------|---------------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|
| Simón Bolívar | 6 | 144 | 6 | 100 | 85 | 59 |
| Rafael Díaz | 4 | 127 | 3 | 75 | 89 | 70 |
| Manuel C. de la Torre | 6 | 124 | 6 | 100 | 93 | 75 |
| Daniel Becerra O | 3 | 84 | 3 | 100 | 51 | 61 |
| Luis E. Pinto | 3 | 78 | 3 | 100 | 64 | 82 |
| San Antonio | 3 | 80 | 2 | 67 | 46 | 58 |
| Mrcal. Nieto | 2 | 45 | 2 | 100 | 36 | 80 |
| TOTAL | 27 | 682 | 21 | 78 | 464 | 68 |

Elaboración propia, sobre la base de información de la Unidad de Estadística DRE Moquegua, 2005.

Como se observa en el cuadro N° 50, las pruebas se aplicaron a 21 secciones, de un total de 27 secciones del 5º grado de secundaria. Esta cifra representa el 78% del total. En lo que respecta al número de alumnos, de un total de 682, se aplicó las pruebas a 464 estudiantes que recibieron el instrumento de evaluación. Esta cifra representa un 68% del total.

Fue en las instituciones educativas Simón Bolívar, Manuel C. de la Torre, Daniel Becerra Ocampo, Luis E. Pinto y Mariscal Nieto donde, si bien la prueba se aplicó en todas las secciones del 5ª grado, en lo que respecta a los alumnos solo se aplicó a los presente, reduciéndose así la cantidad a la cifra señalada.

C) DEL PUNTAJE DE LA FRECUENCIA

La ficha de evaluación aplicada a la muestra de alumnos ascienden a 464 en números absolutos, y teniendo cinco clases de reactivos, suman un total de 2 320 frecuencias.

CUADRO N° 50
PUNTAJE DE LA FRECUENCIA

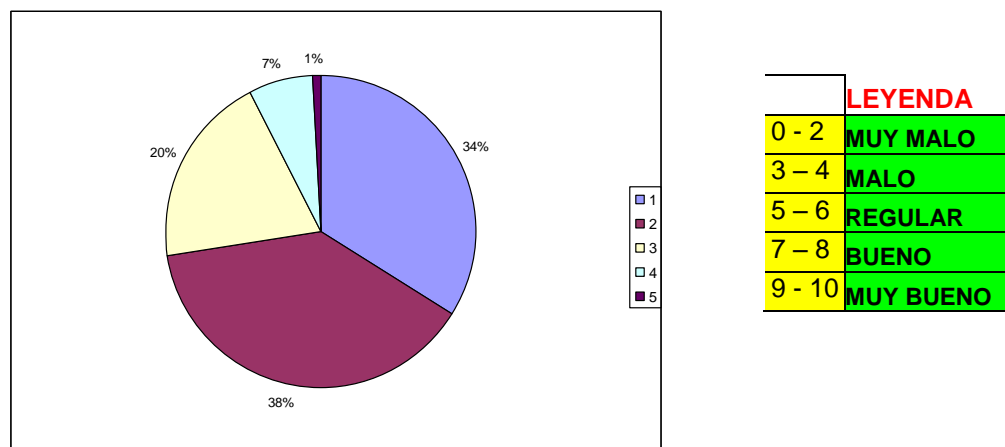
| Alumnos | Tipos de reactivos | Total de frecuencias a obtenerse |
|----------------|---------------------------|---|
| 464 | 5 | 2 320 |

2.2.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 2005

CUADRO Nº 51
TOTAL GENERAL COLEGIOS MOQUEGUA

| CLASE | VOCABUL. | SINONIMOS | PLAN RED. | COM.TEX.BR | COM.TEX.LA | TOTAL | % |
|---------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|-------------|-----------|
| 0 - 2 | 87 | 132 | 163 | 155 | 250 | 787 | 34 |
| 3 - 4 | 212 | 139 | 173 | 199 | 174 | 897 | 38 |
| 5 - 6 | 127 | 108 | 105 | 87 | 37 | 464 | 20 |
| 7 - 8 | 36 | 68 | 23 | 23 | 3 | 153 | 7 |
| 9 - 10 | 2 | 17 | 0 | 0 | 0 | 19 | 1 |
| | 464 | 464 | 464 | 464 | 464 | 2320 | 100% |

GRÁFICO Nº 50: PORCENTAJE DEL TOTAL GENERAL DE COLEGIOS DE MOQUEGUA



FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

En el cuadro se observa que el mayor proporción de alumnos (38%) se ubica en el intervalo de 3 – 4 (*malo*), mientras que una proporción cercana

(34%) se distribuye en el nivel bajo: 0 – 2 (*muy malo*). En comparación con los resultados del pre test, se aprecia una correspondencia bastante estrecha en el conjunto de estudiantes que se distribuyen en los niveles más bajos: en conjunto, 71% para el año 2004, y 72% para el año 2005, con distribuciones parciales de 33% en el nivel muy malo y 38% en el nivel malo, para el primer año (2004), y de 34% y 38%, respectivamente, para el año final (2005).

Correspondencia similar se aprecia en los otros niveles, aunque con una ligera variante en el intervalo de 5 – 6 (*regular*), donde de un 21% de estudiantes que se ubican en este nivel se pasa a un 20%. En el caso de los niveles más altos, referidos a los intervalos de 7 – 8 y de 9 – 10, la correspondencia es exacta: 7%, en el nivel bueno, para ambos años, y 1% en el nivel de muy bueno, también para los dos años.

Estos resultados, de manera general, permiten inferir que, entre los estudiantes del quinto grado, se mantienen las dificultades en lo que respecta a comprensión lectora.

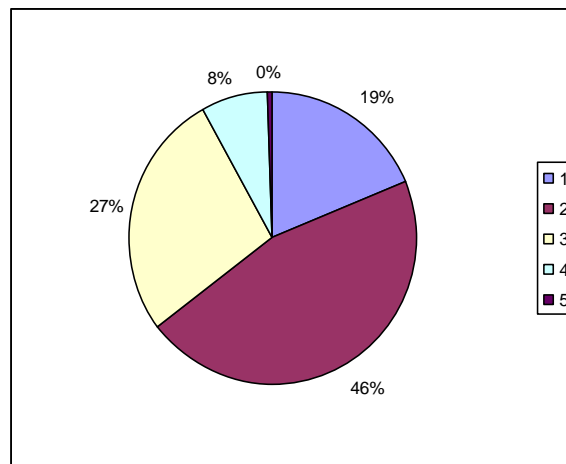
CUADRO Nº 52
RESUMEN GENERAL EN PORCENTAJE POR TIPO DE REACTIVO
RESULTADOS 2005

| | VOCABUL. | SINONIMOS | PLAN RED. | COM.TEX.BR | COM.TEX.LA |
|---------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|
| 0 - 2 | 19 | 28 | 35 | 33 | 53 |
| 3 - 4 | 46 | 30 | 37 | 43 | 38 |
| 5 - 6 | 27 | 23 | 23 | 19 | 8 |
| 7 - 8 | 8 | 15 | 5 | 5 | 1 |
| 9 - 10 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

De acuerdo a los resultados de la prueba aplicada a los estudiantes, hacemos una apreciación en porcentajes por tipo de reactivo, con el fin de tener un mayor acercamiento a cómo se comportan los estudiantes en cada tipo de reactivo.

a) Vocabulario

GRÁFICO Nº 51: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A VOCABULARIO



FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

El intervalo 0 – 2 (*muy malo*) se ubica el 19% de estudiantes. En comparación con el año anterior (2004), la proporción de estudiantes en este nivel, se incrementó en 12 puntos porcentuales. En el intervalo 3 – 4 (*malo*),

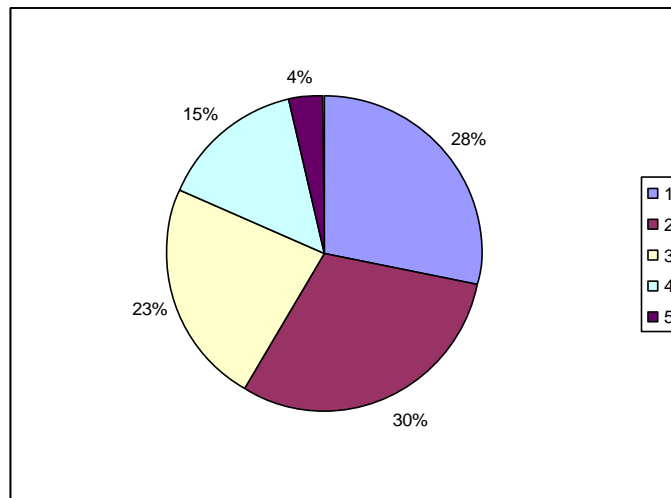
los resultados son también preocupantes. De 26%, en el 2004, se pasa a 46%, en el 2005, como se muestra en el cuadro.

Por otro lado en el intervalo de 5 – 6 (*regular*) se distribuye el 27% de estudiantes, mientras que en el intervalo de 7 – 8 (*bueno*) lo hace solo el 8%. Cabe señalar, además, que ningún estudiante alcanzó el nivel más alto (*muy bueno*), el intervalo de 9 – 10. en comparación con los resultados del año precedente, las proporciones en estos intervalos han experimentado un descenso de dimensiones alarmantes: de 39%, el 2004, al 27%, el 2005, en el nivel regular; de 22%, el año 2004, a sólo 8% el 2005, en el nivel bueno; y de 6%, el año 2004, a ningún punto porcentual, el 2005, en el nivel muy bueno.

Estas cifras revelan que, en lo que respecta a vocabulario, la situación de los estudiantes no solo no han mejorado, como cabía suponer por la intervención de la emergencia educativa, sino que ha empeorado ostensiblemente.

b) Sinonimia contextual

GRAFICO Nº 52: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A SINONIMIA CONTEXTUAL



FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

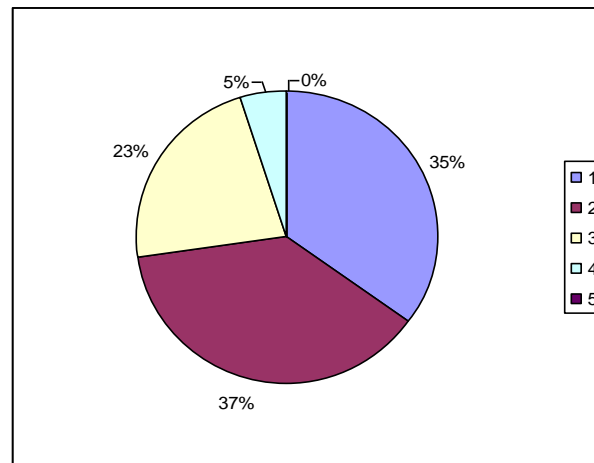
En el cuadro se observa que la mayor proporción de estudiantes se ubica en el intervalo 3 – 4 (*malo*), mientras que en el intervalo inferior de 0 – 2 (*muy malo*), se distribuye el 28%. En conjunto suman 58% del total, lo que evidencia una disminución importante (10 puntos porcentuales) respecto a su equivalente del año 2004. sin embargo, aunque la reducción porcentual es significativa, todavía las cifras en este criterio resultan largamente desalentadoras, pues solo el 42% del grupo habría alcanzado o superado la mitad de reactivos de la prueba. En otras palabras, todavía hay un grueso grupo de estudiantes que tienen dificultades para relacionar los términos con el resto del texto.

Por otro lado, hay una modificación cualitativa de las proporciones en los intervalos superiores, si bien en el intervalo de 5 – 6 (regular), aunque desciende la proporción de estudiantes, esto podría interpretarse como cifras relativamente próximas (26%, el 2004, frente a 23%, el 2005). En el intervalo de 7 – 8 (bueno) se registra un incremento significativo en términos porcentuales: de 6%, el 2004, a 15%, el 2005. Y en el intervalo superior, de 9 – 10, también, pues hasta un 4% se ubica en este nivel, en contraste con el año 2004, donde ningún estudiante lo hizo.

¿Podrían interpretarse estos resultados como una contribución importante del programa de emergencia Educativa? Podría ser. Sin embargo, si así fuera cabe preguntarse qué ocurrió en lo que respecta a vocabulario, donde se verifica un notable empeoramiento de la situación.

c) Plan de redacción

GRÁFICO Nº 53: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A PLAN DE REDACCIÓN



FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

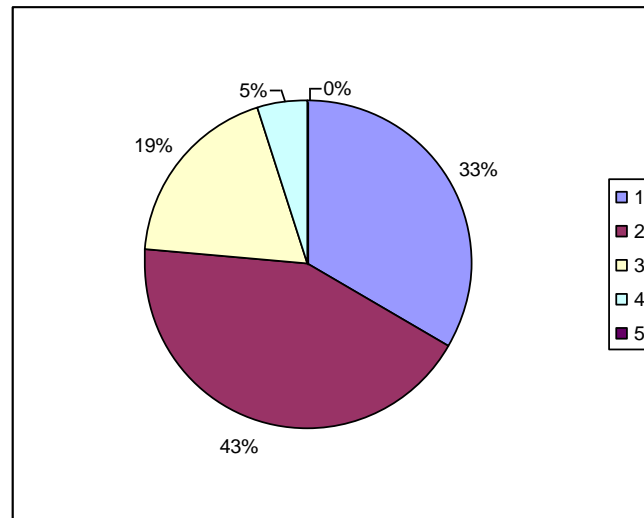
Como se aprecia en el cuadro, en el intervalo 0 – 2 (*muy malo*) se ubican un 35% de estudiantes. Esta proporción es idéntica a su correspondiente del año 2004 (pre test). Sin embargo en el intervalo 3 – 4 (*malo*), se registra un leve descenso, de 40%, el 2004, a 37%, el 2005. ¿Puede inferirse mejoría en el nivel del estudiante respecto a este criterio? Pues, si, porque en el intervalo de 5 – 6 (*regular*) la proporción es del 23%, que en comparación con el 19% del año anterior, evidencia un crecimiento del 4% en este nivel. Por cierto, este incremento recoge el porcentaje disminuido en el nivel malo, de modo que si se puede asegurar que hubo mejoría.

Por otra parte, en el intervalo 7 – 8 (*bueno*) se ubica el 5% de estudiantes, como ocurrió el 2004. Finalmente, en el intervalo 9 – 10 (*muy bueno*) no se registran cifras, en contraste con el 1% de estudiantes del 2004 que alcanzaron este nivel. Es decir, en los niveles más altos se aprecia una correspondencia bastante cercana.

Esto significa que, al igual que lo ocurrido el 2004, la mayoría de estudiantes se agrupa en los niveles inferiores.

d) Comprensión de textos breves

GRÁFICO Nº 54: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A COMPRENSIÓN DE TEXTOS BREVES



FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

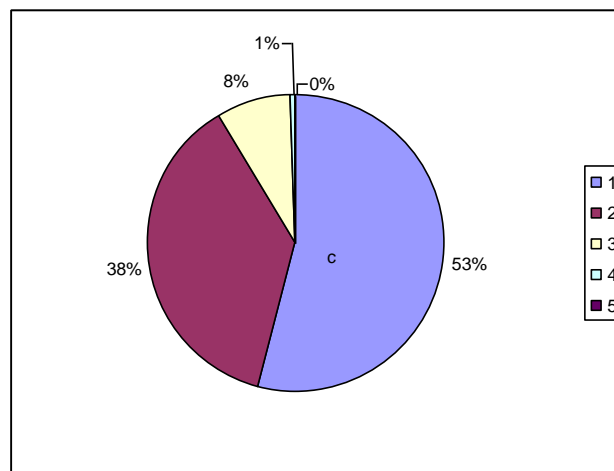
De acuerdo con el cuadro tenemos los siguientes resultados: en el intervalo 0 – 2 (*muy malo*) se ubica el 33% de estudiantes, cifra que requiere subrayarse, puesto que evidencia una disminución de 11 puntos porcentuales respecto a su similar del año anterior 44%. Por otro lado, en el intervalo 3 – 4 (*malo*) se ubica el 43% de estudiantes, cifra menor en apenas 1% que su similar del año anterior. Esto significa que , si bien, en conjunto, la proporción de estudiantes que se distribuye en estos niveles ha disminuido ostensiblemente respecto al año 2004, de 88% a 76%, lo cierto es que todavía sigue siendo bastante alta: pone en evidencia que más de las tres cuartas partes del conjunto de estudiantes no alcanza siquiera el nivel regular de comprensión lectora, tomando como criterio la lectura de textos breves.

De todos modos, se verifica una sustancial mejoría en el intervalo de 5 – 6 (*regular*), pues de 11% que se registró el 2004, se pasó a 19%, el 2005; y en el intervalo de 7 – 8 (*bueno*), donde se pasa de 1%, el año 2004, a 5%, el año 2005.

Finalmente, como ocurrió el 2004, nadie alcanzó el intervalo alto de 9 – 10 (*muy bueno*).

e) Comprensión de textos extensos

GRÁFICO Nº 55: PORCENTAJE CORRESPONDIENTE A COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXTENSOS



FUENTE: Cuestionario aplicado a los estudiantes

En lo que corresponde a textos extensos con un nivel de dificultad mayor que el anterior reactivo, los resultados se manifiestan en el siguiente orden. En el intervalo 0 – 2 (*muy malo*) se ubica un 53% de estudiantes, proporción mayor que su correspondiente del año 2004 en 4 puntos porcentuales. Esta cifra indica aparentemente un empeoramiento en el nivel de comprensión lectora del estudiante. Sin embargo, al observar lo ocurrido

en el intervalo 3 – 4 (*malo*), donde se verifica una *disminución de 3 puntos porcentuales (de 41%, el 2004, a 38%, el 2005)*, se percibe que, en forma *agregada, la proporción de estudiantes que se distribuye en estos niveles alcanza un 91%. Esta cifra guarda correspondencia con el 90% conjunto del año anterior y deja claro que la proporción de estudiantes que no consigue siquiera superar el 50% de reactivos en esta sección de la prueba, sigue siendo crítico.*

En los intervalos de 5 – 6 (*regular*) y de 7 – 8 (*bueno*) hay correspondencia con lo ocurrido el año 2004: de 9%, el año 2004, se pasó a 8%, el 2005, en el nivel regular; y se mantiene el punto porcentual en el nivel bueno.

Esto demostraría que, en este criterio, no hubo mejoría por acción del Programa de Emergencia Educativa.

TÍTULO III

RESULTADOS COMPARADOS, CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 RESULTADOS 2004 - 2005

CUADRO N° 53

RESUMEN GENERAL DE RESULTADOS 2004 – 2005

| REACTIVOS | EVALUACIÓN 2004 (N=523) | EVALUACIÓN 2005 (N=464) | DIFERENCIA |
|-------------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| VOCABULARIO | 5,35 | 4,01 | -1,34 |
| SINONIMIA | 3,71 | 4,2 | 0,49 |
| PLAN DE REDACCIÓN | 3,42 | 3,45 | 0,03 |
| TEXTOS BREVES | 2,88 | 3,41 | 0,53 |
| TEXTOS LARGOS | 2,73 | 2,61 | -0,12 |
| TOTAL GENERAL | 3,6033 | 3,5603 | -0,043 |

En el cuadro, se muestran los promedios obtenidos por las poblaciones estudiantiles del quinto año de secundaria, de las I.E. de la localidad, correspondientes a los años 2004 y 2005. Cabe destacar que esta puntuación se calcula como promedio simple de los promedios por aspecto y sobre la base de la escala decimal. Esto significa que no se ha considerado que alguno de los aspectos de la prueba pueda tener mayor peso relativo que otros. Se muestran también los promedios obtenidos por ambos grupos en cada uno de los aspectos que integran la prueba.

Como se observa en el cuadro, a fines del año 2004, en la primera oportunidad que se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora a la población estudiantil del quinto año de secundaria, ésta obtuvo un promedio general en la prueba de 3.6033 puntos. De acuerdo con esta cifra, se puede establecer que el conjunto de alumnos consiguió superar, en promedio, apenas el 36% de los reactivos de la prueba. Por otro lado, a fines del año 2005, se aplicó la Prueba a la nueva población del quinto año de secundaria, conformada por 464 estudiantes de las mismas I.E., y se obtuvo un promedio general de 3.5603 puntos. Considerando la escala utilizada, la población estudiantil superó apenas el 35% de los reactivos propuestos. Es decir, se registró un ligero descenso en la puntuación media general. En este caso, la diferencia entre los promedios obtenidos por ambos grupos fue de 0,043, o menos de medio punto porcentual. Sin embargo, debe tomarse en consideración que la diferencia obra a favor del grupo del año 2004 y no a favor del grupo del año 2005, como habría de esperarse, luego de un año de aplicada la Emergencia Educativa.

Este resultado global se refleja al realizar un análisis desagregado de los aspectos que integraron la prueba; sin embargo, aun cuando, los promedios parciales son los que determinaron los promedios generales, los resultados por aspecto no dejan de generar algunas sorpresas poco alentadoras para los esfuerzos que se vienen realizando en pro de la Emergencia Educativa.

Así, en lo que se refiere a vocabulario o dominio del léxico castellano, los 523 alumnos del quinto grado del 2004 obtuvieron un promedio de 5,35 puntos, lo que significa que, en conjunto, lograron superar el 53% de los reactivos que conforman la prueba. Si bien, en términos generales, esta cifra no resulta demasiado alentadora, puesto que implica un desafío todavía grande para superar la brecha entre el promedio obtenido y la puntuación fijada como criterio (la puntuación total de la prueba), sin embargo, no resulta tan lamentable como el promedio obtenido por los alumnos del quinto grado de secundaria del 2005. En ese año, en lo que respecta a vocabulario, la población estudiantil del quinto grado obtuvo una media de 4.01; es decir, 1.34 puntos por debajo de los resultados obtenidos por la población del año anterior. En este caso, la población estudiantil apenas pudo superar el 40% de los reactivos propuestos en la prueba. En consecuencia, se verifica que la población del quinto grado de secundaria del año 2004 superó en más de 13 puntos porcentuales a la población de su correspondiente del año 2005.

En lo que respecta al nivel de conocimiento de interrelación léxica o sinonimia, la población estudiantil del año 2004 obtuvo un promedio de 3.71 puntos, mientras que el grupo del año 2005 alcanzó una media de 4.2 puntos, prácticamente medio punto por encima de su predecesor en la escala decimal utilizada. Sin embargo, si bien se verifica un incremento en el promedio, las cifras no expresan logros plausibles, pues ninguno de los dos

grupos alcanza siquiera a superar el 50% de reactivos propuestos en la prueba. El primer grupo supera apenas el 37% de los ítems de la prueba, mientras que el segundo lo hace en un 42%, lo que representa un incremento del 5%, que no termina de satisfacer las expectativas prefijadas por la Emergencia Educativa.

En lo que respecta a nivel de estructuración redaccional, verificada en la prueba con la propuesta de un plan de redacción, los resultados son menos alentadores que en el caso anterior. La población estudiantil del año 2004 alcanzó una media de 3.42 puntos, mientras que sus correspondientes del quinto grado del 2005 obtuvieron un promedio de 3.45, si bien superior, lo bastante próximo como para no considerar que el incremento haya sido realmente significativo. En términos porcentuales, la diferencia se reduce a unas décimas. Téngase en cuenta, además, que los promedios obtenidos expresan que ninguno de los dos grupos ha superado siquiera el 35% de los reactivos propuestos en la prueba para este aspecto evaluado. Asimismo, cabe señalar que, en ambos grupos se verifica una distancia bastante considerable entre el promedio obtenido y la puntuación máxima posible en la prueba.

En lo que respecta al nivel de comprensión lectora, tomando como referente de evaluación un conjunto de textos breves, el cuadro muestra una situación que revela la pobre capacidad de comprensión de los estudiantes que egresan de la secundaria en la localidad. Por una parte, el año 2004, la

población estudiantil del quinto grado alcanzó un promedio de 2.88 en este aspecto específico, lo que significa un nivel de logro menor que el 30% de los reactivos propuestos en la prueba. Por otra parte, el año 2005, la población estudiantil del quinto grado alcanzó un promedio de 3.41, que se traduce en un nivel de logro apenas superior al 34% de los reactivos de la prueba. Es decir, entre ambos grupos se verifica una diferencia de 0.53 puntos o, lo que es lo mismo, 5.3 puntos porcentuales respecto a la cantidad promedio de reactivos respondidos en este aspecto específico de la prueba. Se puede decir, entonces, que se registró una leve mejoría en el nivel de comprensión lectora de textos breves.

Finalmente, en lo que corresponde al nivel de comprensión lectora tomando como referente textos largos, los 523 estudiantes del grupo del año 2004 alcanzaron apenas un promedio de 2.73 puntos, mientras que los 464 estudiantes del grupo correspondiente al año 2005 obtuvieron una puntuación promedio de 2.61. Estas puntuaciones muestran que, en este aspecto, se verifica un leve descenso de 0.12 puntos entre el primer y segundo grupo. En términos porcentuales, la diferencia es apenas superior al uno por ciento. Sin embargo, lo que llama fuertemente la atención es la baja proporción de reactivos superados por los dos grupos; en el primer caso, sólo un 27%, mientras que en el segundo, 26%, es decir, poco más de la cuarta parte de reactivos propuestos en la prueba.

3.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

3.2.1 CRITERIOS CONSIDERADOS

- a) Las distribuciones proceden de poblaciones estudiantiles distintas: año 2004 y año 2005.
- b) Las pruebas no se aplicaron al total de estudiantes por población. Las poblaciones oficiales (N_o) y reales (N_R) se especifican en la tabla siguiente:

CUADRO Nº 54
POBLACIONES OFICIALES Y REALES POR AÑO

| 2004 | | | 2005 | | |
|-------|-------|------|-------|-------|------|
| N_o | N_R | DIF. | N_o | N_R | DIF. |
| 791 | 523 | 268 | 682 | 464 | 218 |

- c) Las poblaciones reales deben considerarse muestras de las poblaciones o, en su defecto, analizarse descriptivamente.
- d) Si se asumen como muestras, éstas tienen las siguientes características:
 - Se desconoce si la variable se distribuye en forma normal.
 - La selección de la muestra no fue aleatoria.

3.2.2 TIPO DE PRUEBAS UTILIZADAS

Análisis no paramétrico mediante contrastes de homogeneidad. Este tipo de test tratan de contrastar si dos muestras dadas proceden de la misma

población; es decir, si proceden de poblaciones con la misma distribución.¹⁶

Como Prueba para dos muestras independientes se han utilizado la prueba U de Mann – Whitney, que contrasta si dos poblaciones muestreadas son equivalentes en su posición¹⁷, y la prueba Z de Kolmogorov – Smirnov, que detecta las diferencias entre las formas de la distribución¹⁸:

- La prueba U de Mann – Whitney considera que si la posición de las poblaciones es idéntica, los rangos deberían mezclarse aleatoriamente entre las muestras.¹⁹ Con el criterio del p – valor (significación asintótica), se rechaza la hipótesis de nulidad al nivel α cuando el p – valor es menor que α , y aceptándola en caso contrario.
- La prueba de Z de Kolmogorov – Smirnov se basa en la diferencia máxima absoluta entre las funciones de distribución acumulada observadas para ambas muestras²⁰. Si la diferencia es significativa, se consideran diferentes las distribuciones. Con el criterio del p – valor (significación asintótica), se rechaza la hipótesis nulidad al nivel α cuando el p – valor es menor que α , y aceptándola en caso contrario.

3.2.3 HIPÓTESIS

a) Hipótesis estadísticas

¹⁶ PÉREZ, César. *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Pearson Educación S.A. 2005. pág. 336

¹⁷ Ídem. pág. 362

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Ídem.

²⁰ Ídem.

H_0 : La aplicación del Programa de Emergencia no ha mejorado el nivel de comprensión lectora. Es decir: $\mu_D = 0$

H_a : La aplicación del Programa de Emergencia ha mejorado el nivel de comprensión lectora. Es decir: $\mu_D < 0$.

b) Enunciado operacional

H_0 : G_1 (2004) y G_2 (2005) tienen similar función de distribución.

$$F_1 = F_2$$

H_a : G_1 (2004) y G_2 (2005) tienen diferente función de distribución.

$$F_1 \neq F_2$$

c) Prueba

Test de Mann-Whitney

Ranks

| | AÑO | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------------------------|-------|-----|-----------|--------------|
| Nivel de Comprensión Lectora | 2004 | 523 | 497,36 | 260121,50 |
| | 2005 | 464 | 490,21 | 227456,50 |
| | Total | 987 | | |

Test Statistics^a

| | Nivel de Comprensión Lectora |
|------------------------|------------------------------|
| Mann-Whitney U | 119576,500 |
| Wilcoxon W | 227456,500 |
| Z | -,415 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,678 |

a. Grouping Variable: AÑO

Fuente: Procesamiento automatizado con SPSS 10.

El p – valor (significación asintótica) es 0.678, no significativo para el nivel de significancia elegido ($\alpha = 0.05$). Se acepta la hipótesis de nulidad: los rangos se mezclan aleatoriamente entre las muestras, por lo tanto, la posición de las poblaciones es idéntica.

Test de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras simples

Frecuencias

| | AÑO | N |
|----------------------|-------|-----|
| Nivel de Comprensión | 2004 | 523 |
| Lectora | 2005 | 464 |
| | Total | 987 |

Test Statistics^a

| | | Nivel de Comprensión Lectora |
|--------------------------|----------|------------------------------|
| Most Extreme Differences | Absolute | ,012 |
| | Positive | ,001 |
| | Negative | -,012 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | ,183 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | 1,000 |

a. Grouping Variable: AÑO

Fuente: Procesamiento automatizado con SPSS 10.

El p – valor (significación asintótica) es 1.000, no significativo para el nivel de significancia elegido ($\alpha = 0.05$). Se acepta la hipótesis de nulidad: la diferencia no es significativa, por lo tanto, la distribución de las poblaciones no es diferente.

3.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.3.1 LA NORMATIVIDAD Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

El Perú asiste a uno de los momentos más difíciles de su historia en lo que se refiere a Educación. Aunque la Nueva Ley General de Educación, Ley 28044, estipula que el Estado otorgará al Sector Educación no menos del 6% del PBI, con la intención de mejorar la calidad del servicio que ofrece el sector, lo cierto es que esta cifra resulta todavía en extremo alejada de la real práctica de asignación de presupuestos.

Ello deriva en una contradicción entre lo que las instituciones educativas esperan de lo normado y lo que, efectivamente, tienen que llevar a la praxis educativa. En ese sentido, la esperanza de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del país, se ve menguada cuando los presupuestos reales para las instituciones educativas no sólo se han reducido, sino que incluso formas alternativas de asistencia a la educación, como donaciones de empresas, de ONG, y otros, son también entorpecidas por una normatividad que acusa una fuerte burocracia.

Este panorama ha configurado un escenario en el cual, durante los últimos años, a los descuidos en materia educativa que se heredaron del decenio fujimorista, han venido a añadirse otros males, como la indecisión sobre qué lineamientos pedagógicos asumir, sobre qué modelo adoptar, qué políticas implementar, que caracterizaron al gobierno del Dr. Alejandro

Toledo, lo que ha derivado en propuestas y contrapropuestas educativas que parecen darse a última hora y que parecen apuntar más a fines políticos, antes que a un auténtico Proyecto Educativo Nacional de largo aliento.

Quizá vale decir que esta realidad no se remonta a los últimos años. Huaranga (1997) sostiene que a partir de la década de los noventa, “con la aplicación del modelo neoliberal en el campo de la economía, la globalización de la economía, el avance científico – tecnológico a nivel mundial”, el Perú entró en esta etapa de decaimiento total en materia educativa.²¹ Es precisamente esa realidad la que ha exigido que el país se inserte en una serie de procesos de cambio, que han llevado a verificar los niveles educativos que Perú alcanza respecto a los estándares internacionales.

Sin embargo, convendría recordar que también, durante los gobiernos de Fernando Belaúnde (1980 – 1985) y de Alan García (1985 – 1990), el Sector Educación estuvo signado por cambios cuyo efecto, hasta la fecha, *no se han medido ni se han comprendido cabalmente*. Si bien al gobierno belaundista se le podría disculpar sus descuidos en materia educativa, debido a que el Gobierno tuvo que atender dos hechos claves de la historia peruana de la época: la devastación que produjo el fenómeno del Niño, durante 1983, hecho que derivó en una priorización total de atención para los

²¹ HUARANGA Ross, Oscar. *Calidad Educativa y Enfoques Constructivistas*. Lima: Editorial San Marcos. 1997.

amplísimos sectores damnificados, y el surgimiento del terrorismo; el gobierno aprista no puede justificar su cortedad de visión en cuestiones de educación, aun cuando tuvo a una educadora en la gestión.

Sólo queda recordar, por ejemplo, la tan mencionada Educación para el Trabajo, propuesta en el quinquenio aprista durante la gestión de la actual congresista Mercedes Cabanillas. Al amparo de esta propuesta se retiraron de los planes de estudio de los colegios técnicos materias como Historia Universal, Educación Artística, Inglés, e incluso, durante el cuarto y quinto año de secundaria, Historia del Perú y Economía Política. Si bien, constantemente se ha considerado que estas materias nunca han tenido un efecto inmediato en la formación del estudiante, por lo menos, procuraban que éste tuviera una visión más amplia de los procesos de participación del país en el mundo y extendían los elementos conceptuales que sirven de referentes para la mejor comprensión de la información que se recibe.

Por otro lado, la secundaria común, también al amparo de ese principio, experimentó un recorte sustancial de las horas dedicadas a la Historia, Literatura e incluso Matemática, con el ánimo de incrementar las horas de Formación Laboral, que alcanzó las seis horas pedagógicas.

Dos críticas son importantes para esas medidas dadas al amparo de una formación inmediateista para el trabajo: Primero, los estudiantes de la secundaria técnica fueron condenados a obtener de la educación formal un menor grado de información, hecho que limitaría la identificación de referentes que posibilitan

una mejor y más amplia comprensión de la información que se recibe. En otras palabras, se impuso una seria limitación para la capacidad de comprender la información, en aquellos momentos, prácticamente reducida a las fuentes escritas. Y segundo, se enfatizó en el área laboral la formación del estudiante en áreas técnicas como industria del vestido, mecánica automotriz, mecánica y soldadura e incluso carpintería, con lo que el Estado no sólo efectuó gastos cuantiosos en la implementación de talleres, sino que condenó a los estudiantes que recibieron esta formación a encontrarse totalmente desfasados en información sobre acontecimientos históricos, humanísticos y conocimientos tecnológicos, puesto que los cambios que empezaban a mostrarse, perfilaban un nuevo rostro para el mundo y para la economía mundial.

En ese sentido, cabe destacar que el modelo de educación para el trabajo no podía haber alcanzado el éxito esperado, porque, durante ese quinquenio, el mundo adoptaba una dirección diferente en materia económica, política y social: la protesta de los estudiantes en China, la Glasnov y la Perestroika en la URSS, la caída del muro de Berlín, el crecimiento de las exportaciones asiáticas. Sólo cabe preguntarse si acaso el gobierno aprista no fue capaz de ver los cambios que se venían.²²

²² *Para ejemplo de la corta visión del modelo aprista de formación para el trabajo, basta citar dos ejemplos del énfasis puesto en la actividad laboral si miras al futuro: la industria del vestido, cuando las exportaciones de los tigres asiáticos y la progresiva apertura de China al capitalismo, consolidarían a ésta como la principal exportadora de ropa en el mundo durante los venideros años noventa; y el aprendizaje de la mecánica automotriz sobre la base de los típicos motores de explosión, cuando hacia 1985 los autos se fabricaban con sistemas de inyección electrónica, que dejaban obsoleta cualquier pericia en los motores anteriores; finalmente, hacia los noventa, los autos empezaron a llegar a los mercados, incluso en el Perú, con sistemas de control computarizado, lo cual dejaba definitivamente fuera de lugar todo aprendizaje basado en la mecánica tradicional.*

La crisis del modelo educativo durante el quinquenio aprista llevó al gobierno fujimorista hacia otra dirección. Nuevas normas decidieron el cambio de modelo educativo. El Nuevo Enfoque Pedagógico, basado en el enfoque constructivista, fue visto como la esperada solución al problema educativo. Al mismo tiempo se hicieron inversiones cuantiosas en infraestructura e implementación informática en los colegios, con la esperanza de mejorar los indicadores de rendimiento. Desgraciadamente, el modelo requería de la participación activa del estudiante; y ni el estudiante ni el maestro peruano estaban preparados para dejar de lado los roles que la educación tradicional había asignado a cada uno.

Fue a mediados del segundo periodo de gobierno de Alberto Fujimori, cuando, por primera vez, desde una perspectiva internacional, se evalúan los logros de los estudiantes peruanos y se descubre la falacia que se había elaborado con un modelo que no podía obtener resultados pronto al amparo de una idiosincrasia pasiva, de una concepción dogmática del mundo y alejada de la investigación.

Huaranga (1997), dice que el retraso en materia educativa, con respecto a otros países de América Latina, coloca al Perú en una grave situación con relación a los años venideros, en la medida que se han venido postergando cambios profundos en el quehacer educativo, que a la larga han deteriorado no sólo la imagen del docente, “sino también las capacidades intelectivas y personales de la niñez que transita por los diferentes niveles del sistema educativo”.²³

²³ HUARANGA. Op.cit. pág. 32.

Nuevas normas impulsan la orientación de la educación secundaria hacia el aspecto productivo, prácticamente repitiendo el error aprista, quizá con un mayor énfasis: se encarga del área de proyectos a profesores que dependen de sueldos estatales y que no tienen formación en negocios, con lo cual la intención sólo quedará en un aprendizaje del aspecto procedimental de los proyectos desarrollados. No se desarrollan las capacidades de negociación, que requieren un mayor énfasis en la comunicación, el conocimiento de espacios, culturas diversas, el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva más internacional y globalizada, que sólo pueden llegar con un acceso amplio a la información mediante la lectura.

En otras palabras, una vez más la intención de vincular al estudiante con los aprendizajes sobre producción deja de lado su formación humanística: la lectura es postergada, en aras de alternativas metodológicas de aprendizaje que se pretenden mejores.

El año 1999 se inicia con la efervescencia del Bachillerato, concebido inicialmente como un nivel educativo distinto de la Secundaria, pero asimilado a ésta durante el Gobierno de Transición del Valentín Paniagua.

Una nueva idea, nuevos objetivos, pero consecuencias que nunca se vieron; desechado y reemplazado finalmente por lo que se ha dado en llamar Nueva Secundaria.

Ríos (2005) hizo una comparación general de los logros obtenidos por estudiantes del Bachillerato, durante el periodo 1999 – 2001, y de

estudiantes del quinto año durante el periodo 2002 – 2004. Encontró que los indicadores de nivel de logro de aprendizajes y el promedio general del estudiante, que en esencia se sustentan en el mismo corpus (las notas del estudiante) remiten a una posición en la que el Bachillerato destaca significativamente sobre el periodo 2002 - 2004²⁴. No sólo las proporciones de estudiantes que alcanzan los niveles destacado (promedio de 17 a 20) y alto (promedio de 14 a 16) de logro de aprendizajes son superiores, sino que el promedio general del estudiante también resulta significativamente diferente, y más alto, que el correspondiente al periodo 2002 – 2004.²⁵ Por otro lado, cabe destacar que en la fase del Bachillerato, la mayoría de estudiantes se concentra en el nivel alto, mientras que en el periodo 2002 - 2004 lo hacen en el nivel suficiente (promedio de 11 a 13).

Este hallazgo de Ríos pone en duda la eficacia de las medidas ministeriales, de los virajes conceptuales en materia educativa, en términos de rendimiento.

Cabe destacar, entonces, que la lectura no es una actividad que se pueda reducir a un esfuerzo normativo por fomentarla durante periodos de entusiasmo demagógico. Murcia (2004) realizó una investigación sobre el papel de las habilidades metacognitivas en la comprensión lectora y encontró que, desde pequeños, en el proceso de lectura se van desarrollando

²⁴ RÍOS SANZ, Américo. *Aplicación de la Nueva Secundaria y Aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. Simón Bolívar, de Moquegua, 1999 – 2004*. (Tesis para optar el grado Magíster) Universidad Privada de Tacna. 2005.

²⁵ Ídem.

habilidades para leer. Pero a veces estas habilidades no se desarrollan porque no se educa en lectura a los niños; por ese motivo, cuando crecen se encuentran con que no pueden comprender un texto.²⁶

Los hallazgos de Murcia encuentran su manifestación palpable en lo ocurrido tanto en el país como en el ámbito regional. En el caso de Moquegua, durante los años 2003 y 2004 se implementó en la Región de Educación Moquegua, en dos etapas, el Programa de Medición de la Calidad Educativa, como forma de verificar los resultados de la implementación del Programa Huascarán, ejecutado el año 2003. Este programa abarcó los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Los resultados fueron claramente desalentadores, y eso que se debe tener en cuenta que la evaluación se realizó con pruebas elaboradas “a partir de logros básicos determinados por el equipo técnico regional”.²⁷

En lo que respecta al área de comunicación integral, se consideraron como indicadores comprensión lectora, lectura imaginativa, producción de textos, reflexión lingüística y ortografía. En el nivel primario, en el caso de estudiantes del quinto grado, en lo que corresponde a ortografía, 53% no satisfizo los indicadores de logro; en el caso de reflexión lingüística, 56% no alcanzó el nivel de logro; en lectura de imágenes, 52% no alcanzó el nivel de

²⁶ MURCIA GÓMEZ, William Fernando. *Desarrollo de Habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura*. (Trabajo de investigación). Bogotá (Colombia). Universidad Militar Nueva Granada. 2004

²⁷ *Es decir, no se utilizaron las pruebas que se utilizan en un plano internacional. Esto significa que los resultados, en un ámbito internacional, pueden ser menos optimistas.*

logro, mientras que en comprensión lectora hasta un 58% no alcanzó el nivel de logro. En el caso de producción de textos, la situación quedó igualada, 50% alcanzó al nivel de logro, mientras que 50% no lo hizo. En lo que respecta a estudiantes del sexto grado, un 60% no alcanzó nivel de logro en ortografía; 58% no lo hizo en reflexión lingüística; 55% en comprensión lectora, y 50% en lectura de imágenes.²⁸

Los datos citados dan cuenta de las dificultades que el estudiante peruano, en general, y moqueguano, en especial, encuentra en materia de comunicación integral y, sobre todo, de comprensión lectora. Si se tienen en cuenta los indicadores considerados en los aspectos evaluativos del proceso de medición citado, hasta cuatro de ellos tienen que ver con el proceso de identificación, selección y relación de ideas, mientras que sólo el aspecto ortográfico, se podría identificar como prescriptivo. En resumen, y de un modo bastante general, se podría decir que hasta un porcentaje importante de estudiantes de educación primaria de la localidad no cuenta con la competencia efectiva para identificar ideas en un texto, de acuerdo a la importancia que éstas tienen, y menos, la competencia para expresar adecuadamente sus propias ideas, organizándolas en un todo coherente. En otras palabras, el proceso de estructuración de ideas, en sus dos planos de expresión, la lectura y la producción, es a todas luces deficiente.

Del Carpio y Apaza (2004), en una investigación local en el nivel primario, respecto al efecto de la aplicación de estrategias didácticas basadas en el uso de signos de puntuación, encontraron que el uso prescriptivo – gramatical y

²⁸ Datos extraídos del Informe No. 415 – 2004, entregado por la UGEL a la DRE – Moquegua. (9 de julio de 2004)

lógico – semántico de los signos de puntuación, sobre la base de los principios de aprendizaje situado y de tareas auténticas, contribuían significativamente a incrementar el nivel de estructuración de ideas²⁹ en las dimensiones lectura y producción. En consecuencia, los niveles de comprensión lectora de los escolares se incrementaban significativamente respecto a los niveles con los que se dio inicio a la experiencia.³⁰ En contraste, el solo uso prescriptivo – gramatical de los signos de puntuación, desde un enfoque normativo y sobre la base de los principios de secuenciación y de complejización progresiva de la tarea, no se tradujo en incrementos significativos de los niveles de estructuración de ideas y, en consecuencia, de la comprensión lectora del niño.

Murcia enfatiza sus argumentos cuando dice que “la comprensión de lectura es el objetivo final de la lectura y el objetivo inicial es la expresión escrita ya que para leer algo, antes ya debió estar escrito por un autor, que quería dar a conocer sus puntos de vista y comunicarlos a través de este medio”. Es decir, en la comprensión existen factores relacionados con el lector y con el texto que dificultan la creación de un significado propio de lo que quiere decir el autor si el lector no tiene las habilidades de comprensión suficientes para hacer inferencias y obtener un aprendizaje de lo que lee.³¹

²⁹ DEL CARPIO, Erika y APAZA, Magaly. *Aplicación de Estrategias de Signos de Puntuación para mejorar la Estructuración de Ideas y la Comprensión Lectora de niños de Sexto Grado de Educación Primaria de la I.E. Luis E. Pinto, de Moquegua, 2003*. I.S.P. Mercedes Cabello (Moquegua). 2004. Estas autoras conciben la estructuración de ideas como la capacidad del niño para identificar y elaborar una secuencia de ideas principales e ideas secundarias tanto en la lectura como en la construcción de un párrafo.

³⁰ Ídem.

³¹ MURCIA. Op.cit.

Esto significaría que estos estudiantes, al crecer, tendrán serias dificultades para encarar con éxito los proceso de lectura; su capacidad comprensiva no habrá sido estimulada lo suficiente para alcanzar niveles de comprensión lectora apropiados para su edad.

Por otro lado, el Nuevo Enfoque Pedagógico cae en un error que se venía sosteniendo desde la Reforma Educativa propuesta por Velasco: *las lecturas que se ofrecen al estudiante, como parte del área de Comunicación, deben estar referidas a su entorno.* Los diferentes planes de estudio continúan con esa óptica de limitación de los referentes de la lectura, reduciendo el ámbito de interpretación a lo inmediato, a lo puramente cotidiano. La intención, no explícita, era acercar al estudiante al mundo narrado y, de esa manera, incrementar la comprensión de lectura mediante la potenciación de los referentes inmediatos.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de las propuestas de pedagogos y funcionarios, habría que tener en cuenta las palabras de quienes han escrito los relatos que mayor eficacia literaria han generado en la historia antigua y moderna. Julio Cortázar, quizá con Borges, uno de los narradores más importantes de Argentina en el género del cuento, dijo que casi todos lo cuentos que había escrito pertenecían al llamado género fantástico, “y se oponen a ese falso realismo que consiste en creer que todas las cosas pueden describirse y explicarse (...)”. y Ernesto Sábato escribió: “hay buena y mala literatura”.³²

³² SÁBATO, Ernesto. *Abbadón, el exterminador*. Bogotá: Oveja Negra. 1983. pág. 159

De aquí que surja una pregunta: ¿qué se le ha ofrecido al estudiante peruano, al estudiante de educación secundaria, como material de lectura, desde que la idea de tomar lecturas referidas al entorno se ha privilegiado? Lo cierto es que, al amparo de un esfuerzo por ayudarle a comprender la lectura, al facilitarle los elementos de referencia, se ha terminado alejando al estudiante de la verdadera literatura y, en consecuencia, de la oportunidad más importante para que se acerque a la lectura. En consecuencia, sin lectura, motivada por un interés propio, el ejercicio de la comprensión se reduce al texto fácil, al texto inmediato, localista y recortado incluso en su extensión.

Acevedo (2001) realizó una investigación sobre las motivaciones literarias y la comprensión lectora encontrando que la iniciativa personal o la autoestimulación es un factor principal en la pulsión para la lectura literaria de los alumnos de los grados superiores de educación primaria y secundaria, y contribuye significativamente al nivel de comprensión lectora alcanzado por el alumno.³³ Sin embargo, si el material de lectura que puede obtener el estudiante, o que se le ofrece en los textos escolares, constituyen claros ejemplos de lo que Sábato llama “mala literatura”, ¿puede esperarse un acercamiento eficaz del estudiante hacia la lectura? ¿Puede esperarse, entonces, un incremento en su comprensión lectora?

³³ ACEVEDO CARAZAS, Valentín. *Las motivaciones literarias y la comprensión lectora, en niños de educación primaria del C.E. Pedro M. Ureña, de Trujillo – 2001.* (Trabajo de investigación) Universidad Nacional de Trujillo. 2002

En síntesis, se puede decir que la normatividad durante los decenios anteriores ha entrado en contradicción con el aprendizaje de la lectura y, en consecuencia, ha perjudicado los niveles de comprensión lectora del estudiante a lo largo de los años.

A la luz de esta sucesión de acontecimientos que enmarcan la relación entre la normatividad y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de diferentes niveles y, en especial, de los grados finales de la secundaria, se puede sostener que existe una suerte de tradición de ineficacia de la norma para elevar los niveles de comprensión lectora. Al mismo tiempo, parece evidenciarse una oposición de la normatividad oficial a la posibilidad real de incrementar el interés por la lectura y, en consecuencia, los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

A la luz de esta infructuosa relación, los hallazgos aquí efectuados sólo corroboran el papel poco eficaz de la normatividad en la comprensión lectora. Un año después de la aplicación de las normas y regulaciones relativas a la Emergencia Educativa, en Moquegua, los resultados basados en el promedio de los estudiantes en la evaluación practicada se mantienen con ligera ventaja para el año 2004 (3.60 puntos frente a 3.56, en escala decimal), aunque no se pueda hablar de diferencia significativa. Sin embargo, lo que es peor, es el reconocimiento de que a un año de esfuerzos, la distribución de los estudiantes por intervalos de puntuación sea prácticamente la misma. En otras palabras, la normatividad no ha producido efecto alguno.

Podrían sintetizarse las ideas expuestas en el siguiente conjunto de observaciones:

- El Nuevo Enfoque Pedagógico no ha supuesto mejora de los niveles de comprensión lectora del estudiante. Es más, probablemente ha contribuido a su empeoramiento.
- El Bachillerato obtuvo mejores resultados generales que la secundaria común de los últimos años; por lo tanto, es probable que haya contribuido a mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.
- La Nueva Secundaria, en sus últimos años, no ha conseguido mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.
- Desde el punto de vista normativo, la Emergencia Educativa no ha supuesto un incremento de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Cabe añadir una última apreciación:

- El uso de materiales de lectura con referentes inmediatos puede potenciar la comprensión lectora, pero, a la larga, aleja al estudiante de la “buena literatura”. En consecuencia, en el largo plazo, el uso de materiales de lectura contextualizados perjudica la actividad lectora del estudiante y los niveles de comprensión lectora.

En consecuencia, se puede concluir que la proliferación de normas, no sólo resulta excesiva para atender la problemática, sino ineficaz. Cabe señalar que se ha instaurado una tradición institucional de emisión normativa que no tiene efectos reales en el mejoramiento de la comprensión lectora del estudiante.

4.1.2 EL DOCENTE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Se ha visto hasta qué punto la normatividad no ha alcanzado una efectividad real en la actividad y comprensión lectora del estudiante. Sin

embargo, cabe preguntarse hasta qué punto la ineficacia de la norma escapa del ámbito puramente regulativo e incluso institucional y encuentra asidero en los actores principales de la problemática, entre ellos el profesor.

De acuerdo con los resultados encontrados, hay algunos aspectos que merecen ser destacados en torno al docente.

Primero, es probable que algunos docentes tengan serias dificultades comunicativas con los alumnos. Esto en razón de que un importante grupo de docentes (que en la investigación alcanzó el 21.4% del conjunto) tengan como lengua materna el aymara, mientras que quienes señalan como lengua materna el quechua son menos de un 10% (en la investigación, el 7.1% del grupo). Es decir, en la región, este casi 30% de docentes cuyas lenguas maternas no son el castellano, podrían no encontrar las maneras más adecuadas de fomentar la lectura en una lengua que para ellos, como segunda lengua, reviste fines utilitarios más que de cosmovisión, perjudicando con ello las interpretaciones de la lectura y, en consecuencia, los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Segundo, los estudios de postgrado y complementación académica todavía no son generalizados. En la investigación poco más de un 40% de profesores sigue o ha seguido estudios de maestría, en una época en la que se reconoce plenamente que nadie en el ámbito educativo, académico y profesional puede esperar éxito si no sigue estudios de postgrado. El desconocimiento de metodologías de entrenamiento en lectura para los

estudiantes, de fomento para la escritura, de estudio y aprendizaje, así como el hecho de que un buen grupo de profesores se mantenga al margen de la información que se brinda en los estudios de postgrado, perjudica la manera como éste recoge e interpreta la información que recibe, lo cual no puede escapar a la mirada de los estudiantes que tiene a su cargo. En otras palabras, el mismo hecho de que no sea parte de un movimiento generalizado de acceso al conocimiento disminuye la eficacia de su mensaje respecto a la importancia de la actividad lectora.

Demás está decir que aquellos docentes que parecen evitar su participación en capacitaciones docentes no obligatorias no pueden garantizar la eficacia de sus métodos en lo que concierne a la actividad lectora y al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora entre sus alumnos.

Por otro lado, de acuerdo a los resultados encontrados, son muy pocos los docentes que reciben las capacitaciones ofrecidas durante los cambios ocurridos en la concepción de los estudios de secundaria. En general, los docentes que reciben capacitaciones cada vez que la concepción de la secundaria toma nuevos rumbos oscila entre un 20 y un 30%. Con este índice de compromiso del docente ante la evolución de la perspectiva educativa desde la norma, es poco lo que puede esperarse a favor del mejoramiento de la comprensión lectora.

Cabe señalar que son muchos los docentes que sostienen como argumento de su poca disposición a participar de las capacitaciones ofrecidas por el Sector, los bajos ingresos que perciben, lo cual —dicen— no les permite costear los gastos involucrados en materiales, transporte y otros derivados de su participación. Sin embargo, como señala Chiroque, la remuneración real del maestro peruano ha experimentado un crecimiento.³⁴ Aunque no se llegaron a cumplir las promesas presidenciales al Sector, la remuneración del maestro ha crecido casi en un 40% desde el inicio de Alejandro Toledo, el 2001, hasta el 2006.

En contraste, los índices de participación docente en las capacitaciones no han crecido en la misma medida. Es decir, a pesar de que existe un crecimiento del aspecto económico entre los maestros, no ha crecido su compromiso con el rol que desempeñan y con la intención de brindarles oportunidades de capacitación que reviertan en mejores indicadores de la actividad estudiantil, sobre todo en la lectura. Esta realidad ha llevado a reconocer un hecho doloroso para la sociedad peruana:

- Muchos docentes evitan participar en las capacitaciones docentes con recursos del Estado; con mayor razón los evitan cuando se involucran recursos de su propio peculio.

En consecuencia, pocos docentes reciben capacitación en temas específicos y directamente relacionados con la comprensión lectora: expresión oral y producción de textos.

³⁴ CHIROQUE, Sigfredo. “Febrero 2003: *Remuneraciones Docentes, Aumentos de Salarios y Lucha Magisterial*”. Instituto de Pedagogía Popular. (Lima)

Por otra parte, otro de los motivos implícitos en la renuencia del maestro a participar de las capacitaciones, es que éstos, por lo general, apelan a su experiencia laboral, antes que a la información o a la investigación, para establecer los mecanismos y estrategias metodológicas más idóneas para impulsar la actividad lectora y mejorar los indicadores de comprensión lectora de sus alumnos. Cabe hacer notar que en la investigación efectuada todos los maestros contaban con una experiencia laboral superior a los cinco años. Esto podría dar indicios del cumplimiento de la observación popular que sostiene que los maestros tienden a ser reacios al cambio y propensos a sostener puntos de vista metodológicos aun cuando son ineficaces.

Asimismo, la observación común señala que hay diferencias en el compromiso que los docentes nombrados y contratados sostienen respecto al estudiante. Esto llevaría al docente a plantear diferentes estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora del estudiante, siguiendo el criterio de su eficacia real, debidamente comprobada, como parte del desarrollo de sus actividades pedagógicas. Estas estrategias serían innovadoras, actualizadas, basadas en resultados científicos, en aquellos docentes más jóvenes y actualizados que, por lo general, se encuentran como contratados; y más tradicionales, en aquellos cuya visión de la formación docente corresponde más a la percepción de quienes consideran terminado el proceso de formación una vez abandonadas las aulas de la universidad o del instituto pedagógico.

Es más, cabe señalar que muchos docentes desempeñan actividades laborales adicionales en la docencia y no docencia. Chiroque sostiene que “para poder ‘parar la olla’, un 30% de los maestros cumple trabajos adicionales.”³⁵ En forma similar a Chiroque, aquí se encontró que poco más del 28% del conjunto, señalan que realizan alguna actividad laboral adicional.

Sin embargo, en contraste con Chiroque, que explica que una tercera parte de los docentes que realiza actividades laborales adicionales lo hace en actividades no docentes, aquí se encontró que 64.3%, de quienes realizan actividades adicionales, casi las dos terceras partes, desarrollan actividades en ámbitos no docentes. De estos, poco menos de la tercera parte desarrolla actividades en un negocio propio, en contraste con los hallazgos de Chiroque, que se sitúan en el 10%.³⁶

Esta realidad invita a reflexionar respecto a la dedicación real del maestro a su actividad docente. Evidentemente, el hecho de asumir compromisos laborales en otras actividades, por razones económicas, aleja al docente de un proceso de planeamiento eficaz de sus actividades pedagógicas. En ese sentido, los logros de cualquier programa, propuesta o intención de mejoramiento de las capacidades del estudiante, incluidas las referidas a la lectura, quedarán en el plano de las buenas intenciones.

³⁵ CHIROQUE, Sigfredo. “Maestros peruanos en cifras y algo más”, en *Informe N° 25*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular. Junio – Julio 2004.

³⁶ Ídem.

Además, cabe hacer una apreciación general de la actividad lectora del propio docente. Sin más, cabe destacar que la actividad lectora del docente es reducida en cantidad y es pobre en referentes. En la investigación efectuada, los datos indican que, si bien todos manifiestan leer, el contenido del material que leen es distinto. Un 50% de las respuestas vertidas refiere la lectura de periódicos de distribución nacional, mientras que la quinta parte refiere periódicos de ámbito regional; y una tercera parte, periódicos de ámbito local. En lo que respecta a las publicaciones, la mitad lee La República, mientras poco menos que el 40% lee El Comercio.

Por otro lado, las preferencias temáticas de los profesores son dispersas y variadas: poco más de la décima parte de respuestas refiere la lectura de la editorial de la publicación; una quinta parte refiere la lectura de artículos de opinión; otra quinta parte refieren la lectura de noticias, mientras que otra quinta parte de respuesta se inclina por la lectura de deportes. Llama la atención que haya un 10% de respuestas que refieran las secciones de entretenimiento, la lectura única de los titulares e incluso los horóscopos.

En lo que respecta a la lectura de revistas, una gran mayoría de docentes manifiesta que las lee, en contraste con sólo cuatro que señala que no las lee. En lo que respecta al tipo de revistas de ámbito nacional que se leen una quinta parte señala que leen revistas de política, más de la tercera parte lee revistas de deportes, y casi la mitad lee revistas de miscelánea.

Estas cifras llaman poderosamente la atención, en la medida que no se indica la lectura de revistas especializadas en pedagogía, aun cuando existen en el medio local dos publicaciones nacionales bastante importantes.

Por otra parte, como es de esperarse, todos los docentes manifiestan leer libros. Sin embargo, más de las dos terceras partes indican que leen libros de su especialidad, mientras que poco más del 10% indica que leen narraciones. Otro grupo, de menos del 15%, señala que lee otro tipo de libros, mientras que poco menos de la mitad de profesores no indica qué cantidad de libros lee por mes, lo que hace suponer que la práctica lectora o es esporádica o simplemente no existe, a pesar de lo manifestado. Por otro lado, en el caso de los que sí mencionan cifras, algunas resultan verdaderamente sorprendentes: 24 e incluso hasta 36 libros al año, cosa que no sorprendería en una cultura y en una población con tradición y vocación por la lectura, pero que suenan absolutamente falsas en una realidad como la peruana y en una situación donde una gran proporción de profesores reconoce que se dedica a otras actividades laborales que, de hecho, ocupan tiempo.

Una apreciación final puede sintetizar la posible relación entre la actividad del docente y el nivel de comprensión lectora del estudiante: la responsabilidad del docente en el cultivo de la lectura y en la aplicación de estrategias eficaces para incrementar los niveles de comprensión lectora, prácticamente se ha desestimado. En consecuencia, el rol poco eficaz del docente para motivar eficientemente a sus estudiantes respecto a la lectura, se constituye en móvil que repercute en los bajos niveles de comprensión lectora del estudiante.

4.1.3 EL ESTUDIANTE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Respecto al estudiante, sólo se puede citar algunas de las inferencias que se pueden hacer, puesto que la actividad lectora depende de muchos factores que van desde lo familiar hasta el uso que el estudiante hace de los medios de comunicación.

De aquí que se considere importante reflexionar acerca de los procesos involucrados en la lectura en una sociedad cambiante como la que se verifica en una ciudad como Moquegua.

Escalante (2003) realizó una investigación sobre los procesos de lectura y escritura en la sociedad del conocimiento encontrando que las nuevas tecnologías están replanteando la lectura y la escritura. Asimismo, manifiesta que es inútil obviar las consecuencias que de esta situación se derivan, razón por la cual es necesario comprender que las tecnologías de la información en la escuela no significan una amenaza para la lectura o la escritura como mecanismo de conocimiento, considerando que sólo se quiere señalar que estos procesos se diversifican y amplían haciéndola más dinámica e interactiva con los nuevos formatos que constituye una nueva estética textual.³⁷

³⁷ ESCALANTE M., Doris Esperanza. *Los procesos de lectura y escritura en la sociedad del conocimiento*. (Trabajo de investigación). Táchira (Venezuela). Universidad de los andes. 2003

Por otro lado, el dominio de los códigos de acceso a la cultura electrónica es un objetivo que la escuela no puede posponer. Es necesario repensar esa función escolar, ya que la sociedad en que vive vislumbra como opción el uso adecuado de la computadora como herramienta e instrumento pedagógico. Significa, como sostiene Escalante, “admitir lo que estamos siendo, haciendo y diciendo como actores de una civilización sometida a un desarrollo tecnológico inusitado pero inherente al proceso vital – cognoscitivo de nuestra racionalidad epocal”.³⁸

En otras palabras, las nuevas tecnologías de la información podrían constituirse en medios potenciadores de la lectura y de la comprensión lectora, si la normatividad y los docentes encontraran las maneras más apropiadas de vincularlas.

³⁸ Ídem

CONCLUSIONES

PRIMERA

El Ministerio de Educación, ha aplicado un conjunto de medidas legales y administrativas a nivel nacional, regional, local y a nivel de institución educativa, en el marco de la Emergencia Educativa y el Programa Nacional de Emergencia Educativa.

SEGUNDA

Las acciones efectivamente realizadas y las metodologías e instrumentos efectivamente aplicados, en el marco de la Emergencia Educativa, para elevar el nivel de comprensión lectora, pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Capacitación de desarrollo de expresión oral y producción de textos. I Etapa.
- Taller Regional de Implementación del Programa Focalizado de la Emergencia Educativa 2004. “Un Perú que lee, un país que cambia”. (se usó material de apoyo sobre comprensión lectora) en el que se considera su importancia, estrategias para el aprendizaje de la lectura y actividades para elevar la comprensión lectora:
 - Material de apoyo sobre producción de textos.
 - Material de apoyo sobre su expresión y comprensión oral.
 - Material de apoyo “la danza del libro”

TERCERA

El docente que ha tenido a su cargo la ejecución del Programa de Emergencia Educativa se caracteriza porque, en general, tiende a evitar las capacitaciones obligatorias y las que requieren una inversión de su parte; la mayoría no sigue estudios de postgrado, aunque hay una tendencia creciente en ese sentido; la mayoría sustenta su actividad pedagógica en los años de experiencia; la mayoría es nombrado; cerca de un 30% realiza actividades laborales adicionales a la docencia; la mayoría lee periódicos y revistas; y, aunque declaran leer libros en cantidades que oscilan entre los 13 y 36 libros año, el análisis efectuado indica que probablemente quienes se dediquen efectivamente a la lectura de libros sean apenas la mitad o menos.

CUARTA

Después de la aplicación del Programa de Emergencia Educativa durante el año 2005, el promedio general de los estudiantes de 5º grado de secundaria en la Prueba de Comprensión Lectora fue de 3.56 puntos, tomando como referencia la escala decimal. Esto significa que el nivel promedio de comprensión lectora del estudiante de 5º grado se ubica en el intervalo de 3 – 4 puntos, correspondiente al nivel malo. Y evidencia que, en promedio, el estudiante ha conseguido superar apenas el 35% de los reactivos que conforman la prueba.

En términos porcentuales, 38% de estudiantes se distribuye en el nivel malo, mientras que el 34% se distribuye en el nivel muy malo (0-2), lo que totaliza en 72% de estudiantes que no alcanzaron el nivel regular.

QUINTA

El Programa Emergencia Educativa aplicado durante el año 2005 no ha conseguido el objetivo de elevar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 5º grado de secundaria. Esto se evidencia, primero, en términos de los promedios obtenidos por los estudiantes: 3.6033 puntos, en escala decimal, a fines del año 2004, y 3.5603 puntos, a fines del 2005. Donde se verifica incluso en términos absolutos un decrecimiento de 0.043 puntos, comparando los promedios globales de los años 2004 y 2005.

Y se evidencia, en segundo lugar, en términos de proporción una correspondencia casi exacta entre las proporciones de estudiantes correspondientes al año 2004 y las correspondientes al año 2005: 33% el 2004 y 34% el 2005, en el nivel muy malo; 38% por los dos años, en el nivel malo; 21% el 2004 y 20% el 2005, en el nivel regular; 07% por ciento para los dos años, en el nivel bueno; 01% por ciento para los dos años en el nivel muy bueno.

SEXTA

Los dos contrastes aceptan la homogeneidad de las muestras. Efectuado el procesamiento automatizado con SPSS 10, se acepta la hipótesis nula, $H_0: F_1 = F_2$, y se rechaza la hipótesis propuesta, $H_a: F_1 \neq F_2$. Por lo tanto, la aplicación del Programa de Emergencia no ha mejorado el nivel de comprensión lectora.



SUGERENCIAS

PRIMERA

Las dependencias del Ministerio de Educación y los funcionarios del mismo deben empezar a reconocer que la mayor cantidad de normas que se han generado a lo largo de los años, incluyendo las que especifican el Programa de Emergencia Educativa, han resultado prácticamente ineficaces en el intento de mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. De aquí que, como parte de una revisión de los presupuestos que los impulsan a actuar, deben considerar la alternativa de ceder mayor espacio y autonomía a las instituciones educativas a fin de que puedan delinear y canalizar mecanismos propios para el incentivo a la lectura y estrategias metodológicas de apoyo a la comprensión lectora.

SEGUNDA

Los profesores deben tener en cuenta que el nivel de comprensión lectora en los alumnos es importante; pues, mediante la lectura ellos adquieren nuevos conocimientos e información. En el caso de un estudiante de nivel secundario, el apoyo del profesor es fundamental para desarrollar en él un nivel alto de comprensión lectora. El uso de varias estrategias metodológicas, permite evaluar cuál es la más favorable para los alumnos y mejorar su nivel de comprensión lectora a fin de contribuir adecuadamente a su aprendizaje.

TERCERA

Es importante que los profesores no sólo empleen diversos contenidos conceptuales que posibiliten el uso de diferentes estrategias metodológicas a fin de mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos, sino también que utilicen como referentes temáticos los textos, narraciones, relatos que la literatura universal, el cine e incluso el teatro, han proclamado como epígonos de las artes y de la expresión humana.

CUARTA

Teniendo en cuenta que las estrategias metacognitivas pudieran incrementar significativamente el nivel de comprensión lectora de los alumnos, es recomendable su uso no solo en el quinto grado, sino también en los otros grados de la educación secundaria. De aquí que el modelo propuesto recoge esta orientación metacognitiva.

QUINTO

Es imprescindible que todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, asuman la lectoescritura como un proceso cultural y es necesario considerarlo en todo lo que ello implica a nivel de política educativa, formación y capacitación de docentes, elaboración de estructuras curriculares, metodologías. Caso contrario, estaríamos manteniendo las relaciones de poder existentes y las inequidades como la exclusión que caracterizan la vida social, económica, política e institucional del país.

PROPUESTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. CONCEPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa para mejorar las habilidades de comprensión de lectura en los alumnos del quinto grado de Educación Secundaria enfatiza la metacognición, ya que no solamente aprenden y practican ciertas estrategias de lectura, sino además aprenden a evaluar su propio rendimiento y analizan el proceso de transferencia. El programa se podría implantar dentro de un área de aprendizaje, (por ejemplo, Comunicación y Ciencias Sociales). La implementación del programa dentro de un área de aprendizaje implica que los alumnos tengan información de antemano sobre la bibliografía a utilizar y conozcan las tareas.

2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Que los alumnos:

- Mejoren su comprensión de lectura a través de la aplicación de estrategias comprobadas por los estudios de expertos en el área de lectura.
- Desarrollen cierta autoconciencia con respecto a sus estrategias de aprendizaje.
- Aprendan técnicas para la autoevaluación de sus estrategias.

3. ESTRUCTURA DEL MODELO

El programa consta de ocho pasos que se presentan en secuencia.

PRIMER PASO

Los alumnos deben entender el concepto de metacognición como la conciencia del proceso de pensamiento. Los mismos alumnos deberían descubrir el concepto a través de actividades y discusiones que les permitan experimentar la realización de esos procesos.

SEGUNDO PASO

Internalización del concepto de metacognición. Para ello, los alumnos cumplen una autoevaluación de sus prácticas lectoras. Analizan sus creencias previas con respecto al proceso de aprendizaje y las discuten con sus compañeros.

TERCER PASO

Los alumnos deben analizar el material de lectura utilizado para determinar su nivel técnico y los elementos sobresalientes. Al mismo tiempo, deben aprender a identificar incongruencias en los textos.

CUARTO PASO

Los alumnos deben aprender a analizar sus tareas a través de discusiones con sus compañeros sobre su conocimiento previo respecto al tema, o sobre lo que ya han leído.

QUINTO PASO

Sobre la base de la determinación de prioridades, los alumnos escogen el modo de lectura apropiado para cada texto. Se presentan los modos de leer y se practican en clase.

SEXTO PASO

Los alumnos practican estrategias para la comprensión, que incluyen las de "*fix-up*" (arreglo) propuestas por Brown, Armbruster y Baker (1986), así como estrategias para llegar a la comprensión conceptual del material. Las primeras ayudan al lector cuando experimenta confusión en su lectura, e incluyen actividades como:

- a) volver a leer el material
- b) leer más adelante para clarificar la información confusa,
- c) usar otros recursos, como diccionarios o enciclopedias.

Las estrategias que mejoran la comprensión conceptual incluyen actividades como las que se señalan:

- a) subrayar,
- b) tomar apuntes,
- c) escribir resúmenes,
- d) formular preguntas sobre el material,
- e) anotar.

SÉTIMO PASO

Dominadas las estrategias anteriores, los alumnos deben iniciar la fase de autoevaluación. El modelo de "enseñanza recíproca" permite que el alumno

observe el proceso de autoevaluación y paulatinamente asimile el proceso dentro de su propio esquema cognitivo. Para esto es necesario elegir textos (artículos, capítulos, ensayos) sobre los cuales el grupo entero trabajará. El texto es leído en partes y cada apartado es revisado a través de una presentación, primero por el maestro y luego por los alumnos, que consiste en los siguientes elementos:

- Un resumen oral del material leído
- La clarificación de ciertos aspectos del texto como cualquier incongruencia que se encuentra, términos desconocidos o conceptos difíciles de entender.
- La formulación de preguntas interpretativas sobre el material y la conducción de la discusión en clase sobre las cuestiones relevantes.
- La predicción del tema y los puntos principales en el siguiente apartado del mismo texto.

Es importante, para un buen aprendizaje, que el maestro demuestre el proceso varias veces con la participación del grupo entero antes de pedir que los alumnos lo hagan.

OCTAVO PASO

En la última fase se lleva a cabo una discusión sobre la transferencia de las estrategias a otras clases y la importancia de aplicarlas a la lectura propia. Los mismos alumnos propondrán ideas para lograr esa transferencia.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACEVEDO CARAZAS, Valentín. *Las motivaciones literarias y la comprensión lectora, en niños de educación primaria del C.E. Pedro M. Ureña, de Trujillo – 2001.* (Trabajo de investigación) Universidad Nacional de Trujillo. 2002
2. CHIROQUE, Sigfredo. “Febrero 2003: Remuneraciones Docentes, Aumentos de Salarios y Lucha Magisterial”. Instituto de Pedagogía Popular. (Lima)
3. CHIROQUE, Sigfredo. “Maestros peruanos en cifras y algo más”, en *Informe N° 25.* Lima: Instituto de Pedagogía Popular. Junio – Julio 2004.
4. DEL CARPIO, Erika y APAZA, Magaly. *Aplicación de Estrategias de Signos de Puntuación para mejorar la Estructuración de Ideas y la Comprensión Lectora de niños de Sexto Grado de Educación Primaria de la I.E. Luis E. Pinto, de Moquegua, 2003.* I.S.P. Mercedes Cabello (Moquegua). 2004.
5. ESCALANTE M., Doris Esperanza. *Los procesos de lectura y escritura en la sociedad del conocimiento.* (Trabajo de investigación). Táchira (Venezuela). Universidad de los andes. 2003
6. HUARANGA ROSS, Oscar. *Calidad Educativa y Enfoques Constructivistas.* Lima: Editorial San Marcos. 1997.
7. HUERTA ROSALES, Moisés (2003). *El currículo escolar. Del proyecto curricular de centro a la programación de aula,* Trujillo, Editor Aníbal Jesús Paredes Galván.
8. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1976). *Estudios básicos sobre el currículum en el sistema educativo peruano.* Lima, Ministerio de Educación - Comisión Técnica de Currículum, COTEC.

9. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). *Nuevo Diseño Curricular Nacional* (según R.M. N° 0667-2005-ED, Lima, MV Fénix E.I.R.L. Universidad César Vallejo (s.f.). *Diseño curricular*. Trujillo, UCV.
10. MURCIA GÓMEZ, William Fernando. *Desarrollo de Habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura*. (Trabajo de investigación). Bogotá (Colombia). Universidad Militar Nueva Granada. 2004.
11. PÉREZ, César. *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Pearson Educación S.A. 2005. pág. 336
12. RÍOS SANZ, Américo. *Aplicación de la Nueva Secundaria y Aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. Simón Bolívar, de Moquegua, 1999 – 2004*. (Tesis para optar el grado Magíster) Universidad Privada de Tacna. 2005.
13. SÁBATO, Ernesto. *Abbadón, el exterminador*. Bogotá: Oveja Negra. 1983.

REFERENCIAS DE REVISTAS:

14. REVISTA INNOVANDO, DINNEST MED. Revista del equipo de innovaciones pedagógicas. Año 2- N° 15. Agosto 2003. Lima Perú.
15. *INFORME No. 415 – 2004*, entregado por la UGEL a la DRE – Moquegua. (9 de julio de 2004)
16. Revista Correo del maestro. N° 23, abril 1998. pp7,8. Técnicas para una buena comprensión de lectura.
17. Revista Latinoamérica de Estudios Educativos. México. vol XXV N°3. Pedro Gerardo Rodríguez ¿Política Nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamientos. (27-07-04. 10.01 pm)

REFERENCIAS DE INTERNET

18. Comprensión lectora Nivel III. Disponible en: www.paidosoft.com/cln9.htm. (10.05-04. 6.22pm)

19. Dificultades de la comprensión lectora. Virginia Gil y otros. Disponible en: www.uv.es/~juanma9/didactica/lectora.htm (10-05-04. 7.00 pm)
20. La enseñanza de la comprensión lectora. (Parte IV. Por: Hilda E. Quintana doctorado en Literatura Comparada. Pearson, Roehler, Dole. Disponible en: www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?idarticulo=501 (17-04-04. 8.49 pm)
21. Fundamento Didáctico las distintas unidades pedagógicas (cuentos). ¿Qué es, en qué consiste, la comprensión lectora? Disponible en: www.i2d.es/cuentos/FundaDidac.html (17-04-04. 8.40 pm)
22. La comprensión lectora en personas sordas adultas. Disponible en: acceso.uv.es/Unidad/pubs/2001-isaac/Isaac2001_MAS.htm (17-04-04. 8.43 pm)
23. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ... Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora. Las lecturas. Homepage. Técnicas de información en comprensión lectora. Disponible en: es.geocities.com/ampilar/lecturacomp.htm (17-04-04. 10.12 pm)
24. Diagnóstico: Comprensión lectora 16 años. Resultados en porcentajes de aciertos. Disponible en: www.ince.mec.es/diag/cl16.htm - (17-04-04. 9.10 pm)
25. Diagnóstico: Comprensión lectora 14 años Rendimiento de los Alumnos Comprensión Lectora 14 años. Resultados en porcentajes de aciertos. Disponible en: www.ince.mec.es/diag/cl14.htm (17-04-04. 9.12 pm)
26. La medición de la comprensión lectora. Dirección General de Evaluación. México. 1999. Disponible en: snee.sep.gob.mx/Documentos/Ensayos/Ensayo/ (10-05-04. 7.15 pm)
27. Estrategias de la organización y estructura del texto para facilitar la comprensión lectora. Disponible en: home.coqui.net/sendero/comlect.pdf (04-05-04. 9.00 pm)

28. Dos métodos para la enseñanza de la lectura. Ileana Diaz Rivera
Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat. Disponible en:
home.coqui.net/sendero/lecto.pdf (04-05-04. 9.59 pm)
29. La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva. Dos
propuestas para la didáctica de la lengua. Emilio Sánchez M.
Universidad de Salamanca 2003. Disponible en:
www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/E2/compression.htm - (04-05-04. 10.05 pm).
30. El Programa de Emergencia Educativa y la comprensión lectora.
Disponible En: **www.minedu.gob.pe/emergenciaeducativa/aportes/cne.htm** (18-09-04. 3.03 pm).
31. Portal del Ministerio de Educación - República del Perú ...los lineamientos
de política y objetivos educativos del Sector; establecer las acciones y
estrategias para superar la emergencia educativa. Disponible en:
**[ww.minedu.gob.pe/gestion_institucional/of
coordinacion_sup_regional/iir.php?obj=presentacion_coordinacion.htm](http://ww.minedu.gob.pe/gestion_institucional/of_coordinacion_sup_regional/iir.php?obj=presentacion_coordinacion.htm)** (18-09-04. 4.00 pm)
32. EDUCARED ... Informe de educación. INIDEN. Octubre 2003. Año XII N°
10. Disponible en: **www.educared.edu.pe/** (17-04-04. 10.02 pm)
33. EMERGENCIA EDUCATIVA. APRENDER A APRENDER. PERÚ
Dirección Legal: Los Cipreces Q-24 (Residencial ... instrumento para
la aplicación de estrategias que atiendan la emergencia Educativa.
Disponible en: **[Usuarios.lycos.es/ aprenderaprenderperu/
experiences.html](http://Usuarios.lycos.es/aprenderaprenderperu/experiences.html)** (20-04-04. 8.15 pm)
34. Alerta Educativa 127. un programa para rescatar los colegios en
emergencia de la El Peruano 7/Perú.2114. Disponible en: **[www.
foroeducativo.org.pe/alerta/alerta127/alertaeducativa127.htm](http://www.foroeducativo.org.pe/alerta/alerta127/alertaeducativa127.htm)** (20-
04-04. 8.19 pm)

35. El Portal Educativo Huascarán Formato de archivo: Microsoft Word 2000-Presencia_proyecto_huascaran. Disponible en: **www.huascaran.edu.pe/institucional/xtras/** (28-07-04. 7.40 pm)
36. La evaluación de la lectura. Cuestiones para pensar. Adriana Bono y otros. Disponible en: **www.uncr.edu.ar/publicar/cde/matteoda_articulo.htm** (04-05-04. 10.05 pm)
37. La lectura y la sociedad del conocimiento. José Antonio Millán. 21 de abril 2004. España. Disponible en: **www.jamillan.com/lecsoco.htm** (02-05-04. 7.09 pm)
38. Libro y lectura en el área digital. El gran desafío de la educación inicial 2004. Disponible en: **www.monografias.com** (28-04-04. 8.55 pm)
39. INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación. Julio 2003. Disponible: **<http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>** (17-04-04. 10.19 pm)
40. Factores influyentes en el desarrollo de la comprensión lectora. María Paulina Godoy Lenz. Fundación Heneni. Santiago de Chile. 2004. Disponible en: **biblioteca.uct.cl/tesis/b-catrileo-p-ceballos-c-jaramillo-v-jaramillo-y-millahual-p-nahuel/tesis.pdf** (17-04-04. 7.15 pm)
41. Programa focalizado de Emergencia Educativa. Comprensión lectora 2004. Disponible en: **minedu.gob.pe/emergencia_educativa/htm**. (23-09-04. 8.32 pm)
42. Ministerio de Educación. Propuesta Pedagógica de comunicación Integral para la emergencia Educativa. 2004. Disponible en: **www.minedu.gob.pe/emergencia_educativa/ht**(23-09-04.8.37pm).
43. Enseñanza y aprendizaje de la lectura en la educación primaria. Margarita Gómez – Palacios Muñoz. Capítulo I-II-III. Disponible en **www.iacd.oas.org/Interamer/palacios.htm** (23-09-04. 8.40 pm)

44. Consejos para los padres sobre la lectura. Laboratorio Regional Educativo del Noroeste. Región X. Febrero 1999. Portland Oregón. Disponible en: www.nwrac.org. (27-07-04. 11.15 pm)
45. Experiencias de movilización social a favor de la comprensión lectora. Consejo Nacional de Educación. Disponible en: www.librosperuanos.com/html/carpetas/CNE.pdf... Lima. Diciembre 2003. (27-07-04. 10.01 pm)
46. Propuesta de Modelo didáctico para el fomento de la lectura recreativa en la secundaria. Alvaro Marín 2003. México. Disponible en: www.bnm.me.gov.ar:8080/bera/recursos/articulos_documentos/promocion/ (27-07-04. 5.03 pm)
47. Animación a la lectura y nuevas tecnologías. Joaquín Paredes. Universidad Autónoma de Madrid. 2002. Disponible en: www.uam.es/joaquin_paredes/tarea.htm. (28-07-04. 13.03 pm)





PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

I. PREÁMBULO

El Instituto Superior Tecnológico Benjamín Franklin de Moquegua, con el fin de facilitar a estudiantes que terminaban su secundaria el acceso a los estudios preuniversitarios, aplicó en diciembre de 2003 a los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria del distrito de Moquegua, un conjunto de reactivos sobre razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora y actitud sobre valores. Los resultados que se obtuvieron nos dieron a conocer niveles sumamente bajos (un promedio de 5 puntos sobre 20). Si bien, es notoria la deficiencia en la aptitud conceptual y en el proceso de razonamiento, se vio necesario seguir ahondando en esta investigación, mediante una evaluación más rigurosa y sistemática durante los años de 2004 y 2005, a fin de conocer sus logros, referidos especialmente a comprensión lectora.

Además, en el proceso educativo, ocupa un lugar primordial la comprensión de textos orales y escritos, debido a que esta deficiencia también fue demostrada fehacientemente por las evaluaciones realizadas por organismos internacionales como la OCDE, por ejemplo.

Efectivamente, en el año 2000, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), con sede en París, que agrupa a las naciones más poderosas e industrializadas del mundo, aplicó la llamada

prueba PISA (Programme for International Student Assessment, Programa internacional de evaluación de alumnos), a estudiantes de varios países de América, en los cuales estuvo el Perú, cuyos resultados publicados en 2001 fueron sumamente graves, ya que corroboraron el bajísimo nivel de los aprendizajes en comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático de nuestros estudiantes. Ante esta realidad, el Gobierno peruano tuvo que tomar medidas para afrontar y superar el problema.; por lo que mediante D. S. N° 021-2003-ED de 19-08-2003 declaró en emergencia el sistema educativo nacional durante el bienio 2003-2004; luego con D. S. N° 029-2003-ED de 12-12-2003, dio los lineamientos para el Programa de Emergencia Educativa de 2004. El centro de esta preocupación estuvo en el área de comunicación, de manera especial, en la comprensión lectora.

Efectuando una retrospectiva, en 1997, el Perú participó por primera vez de una evaluación regional, que estuvo a cargo de la UNESCO, en la que resultó último en matemáticas y penúltimo en lenguaje de un total de trece países. Los resultados del informe PISA no hicieron más que confirmar lo que ya se sabía; luego se tuvieron los resultados desoladores de las pruebas nacionales que se tomaron en el 2001, en las que nuevamente los jóvenes de cuarto de media no sabían prácticamente nada en las mismas materias elementales, en las que la escasez de vocabulario viene a contribuir a agravar el problema.

Por estas razones, grosso modo, se han aplicado a los estudiantes del distrito de Moquegua, en el plano de la comprensión lectora, en dos oportunidades para conocer su situación antes y después de un año de decretada la Emergencia Educativa: la primera prueba se aplicó en diciembre de 2004 y la segunda prueba en diciembre de 2005.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Enunciado del problema

En el año 2000, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), con sede en París, que agrupa a las naciones más poderosas e industrializadas del mundo, aplicó la llamada prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa internacional de evaluación de alumnos), cuyos resultados fueron publicados el 2001. En esta prueba intervinieron varios países de América Latina, entre ellos el Perú, que solicitaron ser incluidos en la evaluación. Los resultados fueron graves, ya que corroboraron el bajísimo nivel de los aprendizajes en comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático.

El Ministerio de Educación, a fines de 2005, luego de un año de la declaración de la *emergencia educativa*, ha aplicado una prueba para ver los avances, y los resultados de los aprendizajes siguen siendo negativos. No es posible en un año superar un problema que tiene larguísimo tiempo

incubándose; pero sí nos puede dar indicadores de cómo se va avanzando, a fin de orientarse en el mejoramiento de metodologías, revisión o reconocimiento de algunos factores que intervienen objetiva o soslayadamente en la comprensión de textos escritos.

El problema es nacional, como lo podemos apreciar en Matalinares, M y Yarleque, L. (1985) quienes han comprobado que entre los alumnos de secundaria hay serias deficiencias en lectura y escritura e inadecuados hábitos de estudio; asimismo tenemos que Rudy A. Mendoza Palacios (s/f)³⁹ ha efectuado un trabajo de investigación sobre comprensión e interpretación de lecturas en los alumnos del tercer grado de primaria del C.E. N° 14012 "San Martín de Porres" en la ciudad de Piura, el norte del país, donde se ratifica este problema.

En 1997, el Perú participó por primera vez de una evaluación regional, que estuvo cargo de la UNESCO, en la que resultó último en matemáticas y penúltimo en lenguaje de un total de trece países. Los resultados del informe Pisa no hicieron más que confirmar lo que ya se sabía y corroboran los resultados desoladores de las pruebas nacionales que se tomaron en el 2001, en las que nuevamente los jóvenes de cuarto de media no sabían prácticamente nada en las mismas materias elementales, en las que la escasez de vocabulario contribuye a agravar el problema.

³⁹ Ruy A. PALACIOS. *Comprensión e interpretación de lecturas en los alumnos del tercer grado de primaria del C.E n° 14012 "San Martín de Porres" en la ciudad de Piura.* Wild_young@latinmail.com

Por otro lado, en el plano regional, de acuerdo a los resultados de la medición de la calidad ejecutada por la Dirección Regional de Educación de Moquegua, refleja la misma realidad que se da a nivel nacional. Los resultados obtenidos en comprensión lectora, indican que están por debajo de los aprendizajes permitidos para una promoción de grado, en educación secundaria un 22% ha logrado y el 78% no ha logrado las competencias en el área de comunicación integral⁴⁰. En otras palabras, Moquegua no escapa a esta problemática.

Para abundar en la presentación de esta problemática, se ha observado que los alumnos que se preparan en las academias o centros preuniversitarios para continuar estudios superiores, tienen deficiente preparación, ya que el rendimiento de las evaluaciones de entrada es sumamente bajo, sea porque se han olvidado lo estudiado o porque no han comprendido el texto de la pregunta.

La experiencia docente con los alumnos de educación secundaria, y más aun con los alumnos que se preparan para postular a centros de enseñanza superior muestran dificultad en comprender los textos de las preguntas, y mucho más textos expositivos. Esta dificultad se presenta también en los alumnos que ya cursan estudios superiores, cuya superación no se da como se quisiera.

⁴⁰ Dirección Regional de Educación Moquegua. Programa Regional de Educación. Comité Regional de Emergencia Educativa 2004. p.2

Esta realidad ha hecho que al aplicarse pruebas nacionales o internacionales hayan dado resultados en comprensión lectora, como en razonamiento lógico-matemático que han causado seriamente la preocupación de las autoridades educativas, aunque pareciera que la sociedad civil no le prestara mayor atención a este problema, cuando debiera ser la primera preocupada sobre el tema.

Esta situación ha determinado que el Gobierno declare la Educación en Emergencia, para afrontar y superar el problema., y mediante D. S. N° 021-2003-ED de 19-08-2003 declaró en emergencia el sistema educativo nacional durante el bienio 2003-2004; luego con D. S. N° 029-2003-ED de 12-12-2003, dio los lineamientos para el Programa de Emergencia Educativa de 2004. El centro de esta preocupación estuvo en el área de comunicación, de manera especial, la comprensión lectora, con medidas para ser aplicadas en 2003-2004, y que se proponga una acción hasta el 2007 para verificar los resultados de la Emergencia.

De aquí que sea pertinente preguntarse si la aplicación del Programa de Emergencia Educativa ha tenido efecto alguno en las áreas básicas, Comunicación Integral y Lógico – Matemática, que se propuso atender. Sin embargo, dado que el énfasis fue puesto, sobre todo, en el aspecto de la Comprensión Lectora, es pertinente preguntarse si realmente el Programa de Emergencia educativa fue eficaz en lo que concierne a comprensión lectora.

Por lo tanto, el enunciado del estudio es el siguiente: **EVALUACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA EN EL LOGRO DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL 5º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, EN EL DISTRITO DE MOQUEGUA 2004 - 2005**

1.2 Descripción del problema

1.2.1 Área de investigación: Educación de menores

1.2.2 Operacionalización de variables

Variable Independiente:

Aplicación del Programa de Emergencia Educativa

Indicadores:

- Disposiciones y normas sobre la Emergencia Educativa en los niveles Nacional, Regional y Local.
- Eventos de capacitación para motivar la participación de los agentes de la Emergencia Educativa.
- Características sociodemográficas del docente involucrado en Emergencia Educativa, área Comprensión Lectora.
- Características académico profesionales del docente involucrado en Emergencia Educativa, área Comprensión Lectora.
- Procedimientos de autocapacitación docente.
- Percepción del docente involucrado en Emergencia Educativa, área Comprensión Lectora, sobre otros actores del Programa.

Variable Dependiente:

Nivel de comprensión lectora.

Indicadores:

- Nivel de conocimiento de léxico castellano (vocabulario).
- Nivel de conocimiento y aplicación de interrelación léxica (sinonimia contextual).
- Nivel de estructuración redaccional (plan de redacción).
- Nivel de comprensión lectora en textos breves.
- Nivel de comprensión lectora en textos extensos.

1.2.3 Interrogantes de investigación

Interrogante general:

¿La aplicación del Plan de la Emergencia Educativa ha incrementado el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 5° de educación secundaria en el distrito de Moquegua al 2005?

Interrogantes específicas:

- ¿Cuáles son las características de la aplicación del Programa de Emergencia Educativa en los estudiantes del 5° grado de educación secundaria en el distrito de Moquegua?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 5° grado de educación secundaria en el distrito de Moquegua, después de la aplicación del Programa de Emergencia Educativa, en los años 2004 y 2005?

1.2.4 Nivel de investigación: Problema Descriptivo – explicativo.

1.2.5 Tipo de investigación:

| | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|
| Por su finalidad | : | Investigación básica |
| Por su alcance temporal | : | Longitudinal (años 2004 y 2005) |
| Por su profundidad | : | Investigación explicativa |
| Por su amplitud | : | Investigación microsocial |
| Por sus fuentes | : | Con fuentes primarias y secundarias |
| Por su carácter | : | Cuantitativa – cualitativa |
| Por su objeto social | : | Educacional |
| Por su ambiente | : | Investigación de campo |

1.3 Justificación del problema

La crisis del país incide en todos los ámbitos, y el sector de la educación no podía dejar de ser influenciada por aquella, sino que se está demostrando con los hechos que es uno de los ámbitos donde se manifiesta en su descarnada realidad, pues, el nivel del aprendizaje de las generaciones que dentro de poco van a tener responsabilidades de conducir los destinos de la nación es sumamente crítico. Por eso es necesario y conveniente evaluar si las acciones de la Emergencia Educativa tienen resultados positivos; si las estrategias diseñadas son las pertinentes; si los agentes del proceso educativo están conscientes de la tarea en la que están

involucrados; si se lograron los niveles de comprensión lectora adecuados; entre otros aspectos.

Creemos que el análisis metódico desde fuera del proceso ha de ser provechoso para plantearnos nuevas interrogantes y, en consecuencia, alternativas que nos permitan ir superando la realidad educativa, en especial, en el campo de la comprensión lectora que consideramos fundamental para cualquier actividad de aprendizaje.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 EVALUACIÓN CUANTITATIVA EN EL PERÚ

Esta evaluación toma en cuenta el logro que se mide mediante puntos, como es el caso de la evaluación que nos presenta el informe preparado por el Ministerio de Educación⁴¹ en abril de 2001, que presenta los siguientes resultados:

CUADRO Nº 58

Puntajes en las pruebas de matemática y lenguaje según grado y gestión (promedio)

| ASIGNATURA | Primaria | | | | Secundaria | | | |
|------------|--------------|---------|-------------|---------|------------|---------|------------|---------|
| | Cuarto grado | | Sexto grado | | Cuarto año | | Quinto año | |
| | Est. | No est. | Est. | No Est. | Est. | No Est. | Est. | No Est. |
| Matemática | 293 | 336 | 292 | 342 | 290 | 336 | 289 | 337 |
| Lenguaje | 291 | 343 | 292 | 341 | 289 | 340 | 290 | 337 |

Fuente: Tomado del Boletín *CRECER 5/6*, publicado por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación.

Como se observa, el puntaje, considerando como valor medio 300 puntos en los centros educativos del Estado no superan el promedio en la

⁴¹ PERÚ. Ministerio de Educación-UNESCO. *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de la República del Perú, abril 2001*, p.26.

asignatura de Lenguaje; de igual manera están los puntajes de Matemática en el mismo nivel, pues no superan el medio.

En el mismo informe nos dan a conocer que en las pruebas tomadas en 1996 por el Banco Mundial (aunque limitadas a Matemáticas) muestran un comportamiento similar⁴² Esto nos indica cierto estándar en los procesos de aprendizaje.

Con relación a la evaluación de 1998, es conveniente señalar, que de acuerdo al informe citado, se deduce que:

- No hay diferencias sustanciales en cuanto a género que sugieran la existencia de discriminación.
- Existe una alta y significativa correlación positiva entre los resultados de las distintas pruebas.
- Sistemáticamente los departamentos de más bajo nivel de desarrollo socioeconómico presentan menores puntajes en las pruebas para todos los grados y áreas de desarrollo evaluadas, y
- Existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre estudiantes de escuelas estatales y los no estatales a favor de los segundos.⁴³

⁴² P.M.E. Op.Cit., p. 27.

⁴³ P:M:E: Op.Cit, p. 28.

2.2 SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

- En el Pronunciamiento del Consejo Nacional de Educación sobre las competencias básicas de la comunicación integral, señala que significan “ser capaces de leer y producir textos con fluidez, creatividad y placer; comprender, analizar y sintetizar información, así como reflexionarla, juzgarla y utilizarla creativamente para comunicar la vida cotidiana y para comprender nuestros propios entornos e historias personales y locales”⁴⁴ Es decir, la competencia básica es la comprensión lectora; leer es comprender y producir lenguaje.
- En las pruebas PISA como sinónimo de *comprensión lectora* se usa el sintagma “*alfabetización lectora*”,. Ésta es definida como “*la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar de manera efectiva en la sociedad* (OCDE-INCE, 2001)”⁴⁵

2.3 CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

- Pérez (1998:42) citando a Anderson y Pearson (1984) dice que la comprensión lectora “tal como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus

⁴⁴ Pronunciamiento del Consejo Nacional de Educación sobre la Emergencia de la Educación.

⁴⁵ Citado en: Daniel Caro y otros. *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Primeros resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*, Lima, UMC, p. 7

experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor”.

- Para Olarte (1998) la comprensión lectora se consideraba que era el resultado directo del descifrado de los signos; que si los alumnos eran capaces de decodificar las palabras, la comprensión será automática; pero se fue comprobando que esto no era así. Asimismo, la comprensión del texto se reducía a efectuar preguntas literales sobre el contenido del texto, creyéndose que se había logrado la asimilación de la lectura. Es a partir de las décadas de los 70 - 80 que las investigaciones en psicología y lingüística al teorizar acerca de cómo comprende el sujeto, se concibe el fenómeno de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson cit. en Cooper, 1990: 17).
- La misma autora, Olarte, afirma, que la comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por

tanto, el proceso de la comprensión. Luego, nos cita a los estudios realizados por Bransford y Johnson tienen como tesis que la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el conocimiento del lenguaje por parte del que comprende sino también en su conocimiento general del mundo (Bransford y Johnson 1973-90 citado en Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J:M y del Viso S. p. 229). En resumen la comprensión lectora implica un conocimiento general del mundo (conocimiento previo), el uso de inferencias, el papel del contexto, y el funcionamiento de procesos mentales que conllevan a la comprensión y retención de información, memoria / recuerdo.

- Para Alliende y otros (1993), el concepto de comprensión lectora de lo leído puede ser entendido de muchas maneras. En su acepción más restringida, se le hace consistir en la captación del sentido manifiesto, explícito o literal de un determinado texto escrito. Hay quienes identifican este sentido con lo que el autor quiere expresar, sin embargo, nos dice, que los textos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte, en esta concepción restringida de la comprensión, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados. De esta manera, se excluyen los procesos de inferencia y cualquier relación con otros textos.

- En resumen, la comprensión lectora obedece a variados puntos de vista; pero podemos establecer una significación que parte del texto, de los conocimientos previos del lector, de la apreciación que tenga del mundo, de las motivaciones que lo lleven al texto escrito y al uso que quiera dar u obtener del texto; incluso, como base generador para la producción de otro texto sea oral o escrito.

2.4 EL LEER Y LA LECTURA

2.4.1 El proceso de la comunicación.⁴⁶

La comunicación es inherente al ser humano. El espíritu gregario, el de vivir en sociedad, lo lleva necesariamente al proceso de trasladar información, sea cual fuere ésta, si de las cosas o de sus emotividades; como también precisa de que le den información para efectuar tal o cual acción o cubrir alguna necesidad. El ser humano, es pues, eminentemente comunicativo. Podría afirmarse que comunica aun cuando no quisiera hacerlo. Y esto lo podemos observar, por ejemplo, cuando percibimos el habla de una persona, de cómo modula el tono de su expresión, podemos deducir su condición social o su origen geográfico; de la manera cómo ha construido su mensaje, podemos tener una idea sobre su dominio del idioma y por lo tanto su nivel cultural; de igual

⁴⁶ *Para los conceptos sobre Comunicación, utilizaremos el Fascículo Autoinstructivo N° 2 editado por el Ministerio de Educación DIFOCAD/UCAD/PLANCAD Secundaria 2001, cuya autoría corresponde a un equipo de trabajo de la Facultad de Educación de la Universidad de Piura. 2° reimpresión, junio 2001. pp.4 ss.*

manera la escritura nos puede informar no sólo lo que dice el mensaje, sino aspectos extralingüísticos. Somos, en realidad, seres comunicativos; precisamos de la comunicación, porque es parte esencial del ser social del que todos formamos parte.

2.4.2 Elementos de la comunicación.⁴⁷

Según Blanco Arellano en su *Razonamiento verbal* (2001, 36 ss) señala que los elementos son:

- a) **Emisor**. Es todo individuo, grupo o institución que elabora un **mensaje** con una determinada intención.
- b) **Códigos**. Son las reglas de elaboración y de combinación de los elementos de un **mensaje**, también de su interpretación. *Reglas que deben ser conocidas por el emisor como por el receptor*
- c) **Mensaje**. Signo o conjunto de signos que, a partir de **códigos** conocidos por el **emisor** y el **perceptor**, llevan a éste último una determinada información. El **mensaje** aparece como un elemento fundamental en el proceso de la comunicación, pues, *en él queda expresada, concretizada, la intencionalidad del emisor y, a partir de la lectura que se haga depende la interpretación del perceptor.*
- d) **Medios y recursos**. Son los elementos materiales, técnicos y humanos que permiten poner en circulación los **mensajes**, por ejemplo, un computador, imprenta, lápiz y papel, rotativa, etc.

⁴⁷ Lucio R. BLANCO ARELLANO. *Razonamiento verbal ¿Entiendes lo que lees? Metodología de lectura comprensiva paso a paso*. Lima, s.e., 2001, pp. 7 ss.

- e) **Referente.** Aquello a lo que alude el **mensaje**, en otras palabras: Es “**el tema o temas tratados**”. Siempre es una versión sobre algo, por tanto, *no puede ser totalizadora ya que seleccionamos lo que vamos a comunicar, lo que nos obliga a elegir unos aspectos y a dejar de lado otros.*
- f) **Marco de referencia.** Es la comprensión, experiencia y valoración generales e inmediatas de la realidad que cada persona, grupo o institución hace desde su propia perspectiva. La comprensión del **mensaje** implica un previo conocimiento de la realidad.
- g) **Perceptor.** Individuo, grupo o institución que interpreta un determinado **mensaje** desde su respectivo **marco de referencia** y mediante un conocimiento del **código** utilizado.
- h) **Formación social. Marco de referencia** más amplio que refleja las características económicas, políticas y sociales de un país dentro del cual ocurren ciertos procesos de comunicación y otros no.

2.4.3 Componentes del hecho comunicativo.

Según el Instructivo N° 2 del Ministerio de Educación, preparado por la Facultad de Educación de la Universidad de Piura para el PLANCAD, los componentes del hecho educativo son⁴⁸:

⁴⁸ Este planteamiento ha sido citado por Carlos LOMAS en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol1 y 2, Barcelona, Ariel Lingüística, Paidós, y a su vez fue formulado en el citado Instructivo 2 del MED, pp..5 ss.

- a) *La situación.* Implica una referencia al lugar y al tiempo donde y cuando acontece el hecho comunicacional realmente.
- b) *Los participantes.* Son lo que efectivizan el hecho comunicacional; son los extremos del proceso. Pero no sólo son las personas, sino que ello implica todo su universo de realidades (situación socioeconómica, cultural, política, etc.), incluso la clase o tipo de relación que existe entre los interlocutores.
- c) *Las finalidades.* Aquí se incluyen los objetivos de la interacción , como los productos, aquellos que se obtienen al final de la interacción. A veces se interactúa con coincidencias, pero suelen surgir discrepancias, desacuerdos, pero siempre hay una intencionalidad en el hecho comunicacional.
- d) *La secuencia de los actos.* Se refiere a la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructuran los temas. Existen diferentes maneras de presentar un tema, cuya elección dependerá del emisor.
- e) *La clave.* Es el tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad, que, lógicamente, puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.
- f) *Los instrumentos.* Que incluyen el canal y, en el caso de la comunicación oral es audiovisual; las formas de hablar, es decir, el repertorio verbal de los interlocutores, así como todo lo que rodea al

hablar: gestos, posición de los cuerpos, es decir, todos los elementos kinésicos y proxémicos que intervienen junto con la producción verbal. En el caso de la escritura incluye el soporte físico y los medios que intervienen para clarificar el mensaje, aspectos morfosintácticos y semánticos y tecnográficos.

- g) *Las normas.* O condicionamientos que intervienen en la interacción comunicativa como en la interpretación. Momentos adecuados o hábitos comunicativos aceptados. En la percepción del mensaje también intervienen estas condiciones que hay que tomarlas en cuenta para poder aprehender cabalmente o en su integridad el mensaje.
- h) *El género.* Está referido al tipo de interacción: conversacional, clase magistral, entrevista, trabajo grupal, narración, oratoria, etc.

2.4.4 Clases de comunicación

- a) **Comunicación sonora.** Es acústico-auditivo. El medio que utiliza es el sonido, el que es percibido por el oído. En este ámbito consideramos: **El habla oral.** Interviene el aparato fonador del ser humano para articular sonidos con valor lingüístico. El habla oral es el sistema de signos convencionales primarios con los cuales los seres humanos se comunican entre sí. **Sonidos bocales** para hacer más precisa (silbidos, expresiones onomatopéyicas, sonidos intencionados) o con instrumentos (silbatos, caracolas, tambores, campanas, láminas, etc.)

- b) **Comunicación gráfica.** Es visual, interviene el sentido de la vista que reconoce el valor lingüístico de las grafías o signos, rasgos o trazos, marcados sobre un soporte. superficie plana o pantalla. En este ámbito, tenemos: La escritura o sistema convencional de signos escritos que sirven para reflejar la lengua primaria, sin embargo, ha generado un sistema específico con sus normas con el fin de presentar el mensaje lo más claro posible. Gráficos o grafos con intencionalidad comunicativa, como por ejemplo los signos taquigráficos, los puntos y rayas del sistema Morse, entre otros. Signos luminosos. Uso de la luz o de sus colores, como el caso de las *luces de tránsito*. Instrumentos y objetos: banderas y movimientos de éstas; el lenguaje de los sordomudos (mediante el uso de diferentes formas de presentar la mano y los dedos). Ilustraciones. Suelen usarse imágenes para comunicar algo. Estas imágenes suelen acompañarse con mensajes escritos para definir más claramente el mensaje; por ejemplo, las historietas, la publicidad, los mapas, etc.
- c) **Comunicación audiovisual.** Se hace uso del sonido y de las imágenes. Pueden ser en blanco y negro o de colores. Se mezcla el lenguaje oral o escrito y la ilustración; suele acompañarse también con el movimiento. Por ejemplo: películas, TV, vídeos, CD, hipertextos, etc,

- d) **Táctil.** El medio que percibe el sistema de signos comunicativos es el tacto. Se da en el caso de los ciegos. Por ejemplo, el sistema Braille.
- e) **Comunicación mixta.** Se hace uso de los diferentes tipos de comunicación. Existe la comunicación virtual, en la que el sujeto perceptor vive la experiencia *virtualmente*, es decir, sólo en su mente, para lo cual tiene los aditamentos o accesorios pertinentes.

2.4.5 Las funciones del lenguaje

Según **Jakobson** (1960), en su ensayo *Lingüística y poética*, sobre la base de los seis elementos básicos de la comunicación plantea a su vez seis funciones del lenguaje, que las encontramos en el Autoinstructivo N° 2 preparado por el Ministerio de Educación⁴⁹, que resumimos de la siguiente manera:

- a) *Función emotiva o expresiva.* Pertenece al emisor. Da a conocer el estado psíquico de éste, su mundo afectivo. El lenguaje que utiliza es el coloquial. Es subjetivo. Lo encontramos en los comentarios, en las opiniones, en el ensayo, por lo general.
- b) *Función apelativa o conativa.* Está en el ámbito del receptor o perceptor. Se dirige a éste. El mensaje quiere algo de él. El

⁴⁹ MED *Autoinstructivo N° 2*, pp. 26 ss.

lenguaje es imperativo, sugerente, motivante. Lo encontramos en la oratoria religiosa, política, en la opinión o texto argumentativo.

- c) *Función referencial o representativa*. El emisor informa sobre la realidad, sobre algo. Son los textos informativos, son objetivos. Por ejemplo, las noticias, los informes científicos, los de divulgación, etc.
- d) *Función metalingüística*. En este caso, el mensaje se dirige a la lengua misma. La observa como si fuera un objeto. Por ejemplo los textos que analizan el significado o los semas de un vocablo. Estudia el ordenamiento o estructura de sus enunciados. Estos textos son los textos de gramática, los diccionarios, etc.
- e) *Función fática*. En este caso, el lenguaje da textos que logran la apertura de la comunicación, su permanencia, su reanudación. Son textos que están fuera del mensaje en sí. Sin estos textos es posible que se pierda la comunicación. Por ejemplo, los textos característicos en una carta; los textos introductorios; los textos que abren la comunicación en una conversación telefónica; también los que la sostienen; etc.
- f) *Función poética*. En esta oportunidad, el lenguaje se centra en el mensaje por el mensaje. Se preocupa por su estructura, la cual debe expresar belleza. Es el arte de la palabra. Este texto lo vemos en la narración, en la poesía, en el drama, etc.

2.4.6 El mensaje

Es el texto. Éste es construido haciendo uso de los signos que un sistema convencional pone al servicio de los usuarios. Ese sistema convencional de signos es una lengua, por ejemplo.

El mensaje de acuerdo a las motivaciones del emisor, puede adoptar diferentes formas textuales:

- Textos narrativos: En los que se relatan episodios e intervienen personajes protagonistas y secundarios, en un ambiente y en un tiempo determinado (novelas, cuentos, mitos, fábulas, noticias, crónicas, etc.).
- Textos descriptivos: Dan a conocer las características principales y secundarias de seres u objetos, lugares o sucesos (prosopografías, etopeyas, retratos, caricaturas, paisajes, crinografías, etc.).
- Textos dialogados: En los que se representa la conversación o presencia de dos o más interlocutores que intercambian palabras (tragedia, drama, comedia; diálogo en textos narrativos, etc.)
- Textos expositivos: En los que se da a conocer algún tema; es informativo (una clase, una charla, un seminario, una conferencia, etc.)

- Textos argumentativos: En los que se da opiniones a favor o en contra (el comentario, el ensayo, por ejemplo)
- Textos noticiosos: Se presenta el suceso o acontecimiento de algo que se presenta en el transcurso del día. Es el texto que aparece en los diarios o periódicos.
- Textos instructivos: Son aquéllos que sirven para aprender; se les suele llamar autoinstructivos, aunque todo texto que trata de una disciplina se convierte en autoinstructivo si sirve para la autocapacitación. Podríamos decir que estos textos se caracterizan por tener una estructura didáctica.
- Textos mixtos: Mezclan textos literales con gráficos (planos, tablas, gráficos, historietas, etc.)
- Hipertextos: Se presentan mediante el uso de la electrónica y de la informática; son los textos de las bibliotecas virtuales o de Internet.

Es decir, los textos asumen diferentes formas y diferentes contenidos, lo que obedece también a la función primordial que debe desempeñar el lenguaje en la comunicación. Esta complejidad, implica que la decodificación no se ciñe sólo al análisis o conocimiento de los signos, sino también a la intencionalidad del emisor y a la globalidad del texto o mensaje.

2.5 INSTRUMENTOS Y OPERACIONES MENTALES

Leyendo el Tratado de Pedagogía Conceptual de Miguel De Zubiría y Alejandro De Zubiría, en el libro *Operaciones intelectuales y creatividad*⁵⁰ nos plantea la presencia de dos elementos claves para el proceso intelectual de los hechos, sea en este caso por ejemplo del leer y la lectura. Esos elementos se consideran: Los instrumentos del conocimiento y las operaciones intelectuales.

2.5.1 Los instrumentos del conocimiento son considerados los conocimientos previos y conocimientos básicos, conceptos fundamentales que son necesarios como soportes y guías para la comprensión de los signos. Esto quiere decir que en primer lugar la mente humana debe tener ideas, conocimientos, conceptos previos, para comprender un texto escrito u oral.

2.5.2 Las operaciones mentales⁵¹ son aquellos procesos que coadyuvan al desarrollo de la comprensión de los textos; entre los cuales tenemos, por ejemplo:

- **El análisis.** Que consiste en la separación del todo en sus partes. Es la distinción de los detalles. En el texto, el análisis puede ser en sus planos generales: el discurso y la historia; la estructura superficial y la estructura profunda, por ejemplo; lo que por supuesto

⁵⁰ DE ZUBIRÍA, Miguel y Alejandro DE ZUBIRÍA. *Operaciones intelectuales y creatividad*, parte integrante del *Tratado de Pedagogía Conceptual*, Santafé de Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1995, p.18 ss.

⁵¹ L. R. BLANCO A. *Op. cit.* pp. 66 ss.

no agota el análisis de un texto; análisis que se produce en el momento del acto continuo de leer.

- **La síntesis.** Es el proceso contrario al anterior. De las partes nos orientamos al todo. Del detalle, vamos asumiendo la globalidad. En la lectura, partimos del conocimiento de los sonidos básicos, integrando estos en los niveles superiores, y de manera paralela pasamos de los sentidos de sus partes al tema general del texto íntegro.
- **La comparación.** Es el descubrimiento de semejanzas entre los objetos o eventos. En la lectura, la comparación nos ayuda a la comprensión y a fijar en nuestra mente la asociación de ideas, y la integración del nuevo conocimiento.
- **La definición.** Por esta operación intelectual determinamos claramente las características de algo, en el caso de la lectura, las palabras reciben la denotación, e incluso, la connotación que fluye del contexto en el que se ubican. Conocer esta operación intelectual y sus diferentes formas de realizarse serviría de mucho para la comprensión de un texto escrito u oral.
- **La generalización.** Si la síntesis nos lleva del detalle a la totalidad, la generalización nos permite abstraer lo que es común. En el plano de la lectura, nos lleva a elevarnos al *meollo*, a lo *esencial*; es el

salto cualitativo de la particularidad al tema, a la idea principal total.

Es una inducción.

- **La particularización.** Si llegamos a la generalización, es preciso que este nivel de operación intelectual sea sustentado en la particularidad, en la característica, la que debe tener estrecha relación con la idea general. De ahí que en la comprensión de un texto, el tema se encuentra diluido en todo el discurso. El tema tiene su sustento en las diferentes partes o párrafos del texto.
- **El resumen.** En el proceso intelectual, el resumen es la reducción a una palabra o a una breve oración, o a un concepto, un texto. Es una reducción, que se expresa en pocas palabras lo que está con un mayor texto. Se ubica, principalmente, en la estructura superficial.
- **La deducción.** Mediante esta operación intelectual, obtenemos un conocimiento, luego de aprehender otros. Es inferir. Con esta operación mental, podemos diagnosticar, prever, mirar más allá.
- **La evaluación.** Por este proceso, estimamos, apreciamos, opinamos a favor o en contra. La evaluación es una operación que encontramos en textos argumentativos. Incentiva nuestra inteligencia, porque nos coloca entre compartir o no las apreciaciones dada en el texto.

Entre otros procesos, tenemos las acciones de investigar, contrastar, esquematizar (resumen jerarquizado), justificar, relacionar, interpretar, ilustrar, etc.

2.6 Leer

2.6.1 Concepto de leer

Blanco Arellano⁵² dice que etimológicamente “leer” proviene del verbo latino “*legere*” que significa “*Coger, escoger, recoger*”. Aunque el poeta latino Horacio (65-8 a.C.) lo emplea en el sentido de: “*Tomar, apropiarse de*”; desde esta perspectiva: ‘Leer’ es el acto por el cual nos **apropiamos** del referente de un **mensaje**.

Luego, el mismo autor, nos trae la definición de Danilo Sánchez Lihon⁵³:

“Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto. De este modo viene a ser una respuesta a la inquietud por conocer la realidad, pero también es el interés de conocernos a nosotros mismos...”

Para Miguel De Zubiría Samper⁵⁴ “Leer es poner en funcionamiento las operaciones de la inteligencia: reconocer, analizar, sintetizar, comparar, inferir...”; luego establece una relación entre escribir y leer, nos dice que

⁵² Blanco A., *Ibidem*, p.84

⁵³ Danilo SANCHEZ LIHON, *La aventura de leer*. Citado por L.R.Blanco A., en *Ob.cit.*, p. 84.

⁵⁴ Miguel DE ZUBURÍA SAMPER, *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico.T. 1, Preescolar y primaria*. En *Presentación*, p. 4

“escribir/leer originan un doble movimiento: el que realiza el escritor y el que lleva a cabo el lector. El escritor convierte sus ideas en palabras escritas; el lector convierte las palabras escritas en ideas.”

La RAE (2001) en su 22ª edición del Diccionario oficial define el verbo leer derivándolo del latín *legere*, como “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Luego, en una segunda acepción, leer es “Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica”, y ejemplifica: *Leer la hora, una partitura, un plano*. En una tercera acepción indica que leer es “Entender o interpretar un texto de determinado modo”.⁵⁵

2.6.2 Concepto de lectura

La RAE, en la edición citada de su Diccionario, define **lectura** de la siguiente manera:

“**lectura**. (Del b. lat. *Lectura*). f. Acción de leer. || 2. Obra o cosa leída. *Las malas lecturas pervierten el corazón y el gusto*. || 3. Interpretación del sentido de un texto. || ...”⁵⁶ Es decir, la *lectura* es el acto objetivo de reconocer los signos escritos, pero también importa la interpretación del sentido del texto, o sea explicarlo.

⁵⁵ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª edición, T. 6, España, RAE, 2001, p.921. “Leer”.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 920. “Lectura”.

Miguel De Zubiría en su obra citada⁵⁷ plantea que la “lectura es LA (con mayúscula) llave que abre el cerebro y la memoria de otros seres humanos. Y no sólo eso, es la llave privilegiada y única para adentrarnos en el cerebro de los sabios entre los sabios: los verdaderos maestros de la humanidad. El resto somos, si acaso, médiums (sic)”.

El proceso lector implica varias fases que la persona que lee debe tener dominio, caso contrario, la lectura no cumplirá el objetivo cual es el de recrear al ser humano, de darle información, de ampliar sus horizontes, y de prepararlo para nuevos retos.

Zubiría (1995), en consecuencia, define la lectura como un proceso que tiene seis niveles:

1. Lectura fonética: Leer palabras mediante el análisis y síntesis de los fonemas
2. Decodificación primaria: Determinar el significado de las palabras
3. Decodificación secundaria: Encontrar las proposiciones subyacentes en las frases.
4. Decodificación terciaria: Encontrar la estructura básica de ideas del texto.
5. Lectura categorial: Encontrar la estructura argumental y derivativa del ensayo.
6. Lectura metasemántica. Contrastar la obra con el autor, la sociedad y los productos de la cultura.

⁵⁷ M.De Zubiría, *Ob.cit*, p. 42-43

Caro y otros (2003:7) en un estudio que efectúan sobre los resultados del Perú en la evaluación internacional PISA, nos entregan la siguiente definición sobre comprensión lectora: “PISA utiliza el término **alfabetización lectora** (*reading literacy*) para hacer de manera más precisa, a su concepción de la comprensión de textos como parte del proceso de alfabetización”. Los mismos autores citando a OCDE-INCE (2001), precisan que la alfabetización lectora consiste en la *comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar de manera efectiva en la sociedad*”.

Buzan (1998:49-50) nos entrega una nueva definición de leer. Afirma que leer es fundamentalmente un proceso que se realiza en siete etapas, a saber:

1. Reconocimiento o conocimiento de los signos alfabéticos.
2. Asimilación o el proceso físico por el cual la luz se refleja desde la palabra que es recibida por el ojo y transmitida por el nervio óptico al cerebro.
3. Intra-integración que viene a ser la comprensión básica; o sea se refiere al enlace de todas las partes de la información leída con las demás partes pertinentes.
4. Extra-integración que es el proceso en el que se utiliza todo el conocimiento previo a lectura, incluye el análisis, la crítica, la evaluación, la selección y el rechazo.

5. Retención o almacenamiento básico de la información que debe acompañarse de la memoria.
6. Memoria que es la capacidad de obtener lo que se necesita de lo almacenado, de preferencia cuando se necesita.
7. Comunicación que es la utilización que se le da de manera inmediata, o en último término, a la información.

Para PISA, según INECSE (2005), leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso multinivel, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total. PISA, para lograrlo, habla de aspectos de la lectura y señala como tales:

- *Comprender globalmente:* Consideración del texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.
- *Obtener información:* Atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto.

- *Elaborar una interpretación:* Atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
- *Reflexionar sobre el contenido de un texto:* Utilización del conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
- *Reflexionar sobre la estructura de un texto:* Utilización del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Con estos aspectos se cubren las distintas destrezas cognitivas necesarias para conseguir una lectura efectiva.

Según Dubois, (1991), citado por Quintana (s.f.), nos dice que si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, se puede dar cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Quintana (cit), desarrollando el pensamiento de la Dubois (1991), presenta tres nuevas teorías en el campo de la lectura.

a) **La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información**, teoría que supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Pero, las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a

los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto.

b) La lectura como un proceso interactivo. Para superar la teoría de la lectura como transferencia de información, gracias a los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta, surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

- 1.--La lectura es un proceso del lenguaje.
- 2.--Los lectores son usuarios del lenguaje.
- 3.--Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- 4.--Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p10)

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman

(1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él" (p.11). Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Asimismo, Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" en la comprensión de la lectura.

Un esquema, según Rumelhart (1980), es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc. Esta teoría explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso

de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible.. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman,1991)

c) La lectura como proceso transaccional. Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Rosenblatt (1978), quien

adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente (que conoce o puede conocer) y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991). Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt, 1985, p.67).

La diferencia que existe, según Cairney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los

individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

2.6.3 Estrategias de lectura

Miguel Salas Parrilla (1990), citado por Casanova (2000/2001), indica las líneas generales de una secuencia ordenada de acciones. Son siete fases o pasos:

- 1) Exploración
- 2) Lectura
- 3) Subrayado
- 4) Esquematización
- 5) Resumen
- 6) Recuerdo
- 7) Repaso

Seguiremos aquí, en líneas generales esta secuencia. Intentaremos combinar aquí lo que en las secciones anteriores se expuso como argumento. Esto es, si antes se ha procurado caracterizar teóricamente el *qué* de la lectura (lo que implica como problema y como actividad), ahora se procurará definir operativamente *cómo* puede actuarse.

Olarte (1998), basándose en Pearson y Johnson (1978), nos plantea que si se quiere que los alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión

lectora. Para ello se debe modificar las prácticas de clase a través de diversas estrategias, como por ejemplo:

1. Presentar a los niños textos completos, no fragmentados.
2. Proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral.
3. Poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos.
4. Apoyar a los niños cuando traten de construir el significado de los textos.
5. Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.
6. Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.

En la medida de que se hagan hincapié en estas estrategias, se hará de la lectura un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significados, nos dice la autora.

Solé (1994), citada por Quintana (cit.), al dividir el proceso de la lectura en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, recomienda las siguientes estrategias, en cada una de las etapas:

1) Antes de la lectura, interrogarse:

- **¿Para qué voy a leer?** (Determinar los objetivos de la lectura), que puede ser para (1) aprender, (2) presentar una ponencia, (3) practica la lectura en voz alta, (4) obtener información precisa, (5) seguir instrucciones, (6) revisar un escrito, (7) placer, y (8) demostrar que se ha comprendido.
- **¿Qué sé de este texto?** (Activar el conocimiento previo)
- **¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?**
(Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

2) Durante la lectura, desarrollar las siguientes acciones: (1) Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, (2) formular preguntas sobre lo leído, (3) aclarar posibles dudas acerca del texto, (4) resumir el texto, (5) releer partes confusas, (6) consultar el diccionario, (7) pensar en voz alta para asegurar la comprensión y (7) crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

3) Después de la lectura, recomienda: (1) Hacer resúmenes, (2) formular y responder preguntas, (3) recontar y (4) utilizar organizadores gráficos

- Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992), citado por Quintana (cit) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el

proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas, que son:

1) Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson et al (1992) afirman que la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2) Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo.

3) Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4) Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Williams (1986,b); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el

autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pchert y Anderson,1977). Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor.

5) Resumen la información cuando leen. Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6) Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura. Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7) Preguntan. Que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes

- Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
- Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
- Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. (Serra Capallera y Oller Barnada, 1977).

- Vindel del Hoyo (s/f), para su proyecto de lectura digital, citando a Quintana, H.E. (2001), quien basándose en los métodos preconizados por Baumann (1985;1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986), propone los siguientes pasos: *Introducción:* El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia, explica el

objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Demostración: El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Práctica guiada: Los alumnos leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente.

Práctica individual: El alumno practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Autoevaluación: El docente solicita a los alumnos que autoevalúen sus ejercicios.

Seguimiento: El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los alumnos realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, si dominan las estrategias.

Todas las estrategias están dirigidas a conseguir que el lector estudiante adquiera las habilidades necesarias para la comprensión cabal del texto, que implique el desarrollo de su personalidad y una actitud creativa y crítica amplia para su desenvolvimiento como persona en la comunidad, a fin de que contribuya a hacerla cada vez más humana.

3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Murcia (2004) realizó una investigación sobre el papel de las habilidades metacognitivas en la comprensión lectora encontrando que en el proceso de lectura se van desarrollando habilidades para leer desde pequeños, pero a veces estas habilidades no se desarrollan porque no se educa en lectura a los niños; por tal motivo cuando crecen se encuentran con que no pueden comprender un texto. La comprensión de lectura es el objetivo final de la lectura y el objetivo inicial es la expresión escrita ya que para leer algo, antes ya debió estar escrito por un autor, que quería dar a conocer sus puntos de vista y comunicarlos a través de este medio. En la comprensión existen factores relacionados con el lector y con el texto que dificultan la creación de un significado propio de lo que quiere decir el autor si el lector no tiene las habilidades de comprensión suficientes para hacer inferencias y obtener un aprendizaje de lo que lee.⁵⁸

Escalante (2003) realizó una investigación sobre los procesos de lectura y escritura en la sociedad del conocimiento encontrando que las nuevas tecnologías están replanteando la lectura y la escritura. Asimismo, manifiesta que es inútil obviar las consecuencias que de esta situación se derivan, por lo tanto, es necesario comprender que las tecnologías de la información en la escuela no significan una amenaza para la lectura o la escritura como mecanismo de conocimiento, considerando que sólo se quiere señalar que estos procesos se diversifican y amplían haciéndola más

⁵⁸ MURCIA Gómez, William Fernando. *Desarrollo de Habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura*. (Trabajo de investigación). Bogotá (Colombia). Universidad Militar Nueva Granada. 2004

dinámica e interactiva con los nuevos formatos que constituye una nueva estética textual.⁵⁹

Por otro lado, el dominio de los códigos de acceso a la cultura electrónica es un objetivo que la escuela no puede posponer. Es necesario repensar esa función escolar, ya que la sociedad que vivimos nos vislumbra como opción el uso adecuado de la computadora como herramienta e instrumento pedagógico. Es admitir lo que estamos siendo, haciendo y diciendo como actores de una civilización sometida a un desarrollo tecnológico inusitado pero inherente al proceso vital-cognoscitivo de nuestra racionalidad epocal.

Massip (2002) desarrolló una propuesta metodológica para la estimulación de la lectura creadora en el segundo ciclo del nivel primario encontrando que las consideraciones conceptuales en torno a la lectura creadora y sus implicaciones didácticas extraídas de la bibliografía aportan elementos suficientes y muy interesantes para el empleo de este tipo de lectura en la educación primaria, específicamente en el segundo ciclo, las mismas sirvieron de fundamentos a la propuesta presentada. Asimismo, en la visión metodológica de la propuesta se destaca el enfoque integrador, el carácter participativo y la noción de un proceso de enseñanza más condescendiente con las características y preferencias de los escolares y a su entorno sociocultural. Además, el tratamiento de la lectura desde una perspectiva afectiva y emocional, así como la oportunidad de imaginar y

⁵⁹ ESCALANTE M., Doris Esperanza. *Los procesos de lectura y escritura en la sociedad del conocimiento*. (Trabajo de investigación). Táchira (Venezuela). Universidad de los andes. 2003

fantasear mediante técnicas y actividades que conducen a ello, coadyuvan a un proceso de enseñanza desprovisto de fórmulas tradicionalistas.⁶⁰

Acevedo (2001) realizó una investigación sobre las motivaciones literarias y la comprensión lectora encontrando que la iniciativa personal o la autoestimulación es un factor principal en la pulsión para la lectura literaria de los alumnos de los grados superiores de educación primaria y contribuye significativamente al nivel de comprensión lectora alcanzado por el alumno.⁶¹ Asimismo, los medios de comunicación masiva, como agente motivador, cumplen un rol bastante bajo respecto a la estimulación de lecturas literarias de los niños de educación primaria.⁶²

Del Carpio y Apaza (2004), en una investigación local en el nivel primario, respecto al efecto de la aplicación de estrategias didácticas basadas en el uso de signos de puntuación, encontraron que el uso prescriptivo – gramatical y lógico – semántico de los signos de puntuación, sobre la base de los principios de aprendizaje situado y de tareas auténticas, contribuían significativamente a incrementar el nivel de estructuración de ideas⁶³ en las dimensiones lectura y producción. En consecuencia, los niveles de comprensión lectora de los escolares se incrementaban significativamente respecto a los niveles con los que se dio inicio a la

⁶⁰ MASSIP Acosta, Aurelia. *Propuesta metodológica para la estimulación de la lectura creadora en el segundo ciclo del nivel primario*. (Trabajo de investigación). I.S.T. Siberiano Núñez de Metodología de la Lengua Española. 2002

⁶¹ ACEVEDO Carazas, Valentín. *Las motivaciones literarias y la comprensión lectora, en niños de educación primaria del C.E. Pedro M. Ureña, de Trujillo – 2001*. (Trabajo de investigación) Universidad Nacional de Trujillo. 2002

⁶² Ídem.

⁶³ DEL CARPIO, Erika y APAZA, Magaly. *Aplicación de Estrategias de Signos de Puntuación para mejorar la Estructuración de Ideas y la Comprensión Lectora de niños de Sexto Grado de Educación Primaria de la I.E. Luis E. Pinto, de Moquegua, 2003*. I.S.P. Mercedes Cabello (Moquegua). 2004. Estas autoras conciben la estructuración de ideas como la capacidad del niño para identificar y elaborar una secuencia de ideas principales e ideas secundarias tanto en la lectura como en la construcción de un párrafo.

experiencia.⁶⁴ En contraste, el solo uso prescriptivo – gramatical de los signos de puntuación, desde un enfoque normativo y sobre la base de los principios de secuenciación y de complejización progresiva de la tarea, no se tradujo en incrementos significativos de los niveles de estructuración de ideas y, en consecuencia, de la comprensión lectora del niño.

4. OBJETIVOS

- Caracterizar la aplicación del Programa de Emergencia Educativa en los estudiantes del 5º grado de Educación Secundaria, del distrito de Moquegua, al 2005.
- Comparar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 5º grado de educación secundaria en el distrito de Moquegua, después de la aplicación del Programa de Emergencia Educativa, en los años 2004 y 2005.

5. HIPÓTESIS

5.1 Hipótesis General

Dado que el Ministerio de Educación ante los resultados internacionales los alumnos de secundaria (15 años) se ubican por debajo del nivel más elemental de la escala de alfabetización lectora, ha precisado para el Programa de Emergencia Educativa un marco legal y normativo adecuado, y las metodologías e instrumentos apropiados para superar las deficiencias en la comprensión lectora.

Es probable que los resultados en comprensión lectora de los estudiantes del 5º grado de Educación Secundaria del distrito de Moquegua hayan conseguido mejorar por encima del nivel de la escala de alfabetización lectora en el año de 2005.

⁶⁴ Ídem.

5.2 Hipótesis de trabajo

Hipótesis nula (H_0)

No existe diferencia significativa de la incidencia del Programa para la mejora de la comprensión lectora, es decir:

$$\mu_D = 0$$

Hipótesis alterna (H_a)

En los alumnos inmersos en el Programa de emergencia educativa, ha aumentado el nivel de comprensión de textos, es decir:

$$\mu_D < 0$$

III. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN

Objetivo 1. *Caracterizar la aplicación del Programa de Emergencia Educativa*

| VARIABLE: APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA | | |
|---|--|--|
| INDICADOR | TÉCNICA | INSTRUMENTO |
| Disposiciones y normas sobre la E.E. en los niveles N, R y L. | OBSERVACIÓN DOCUMENTAL Se observará la normatividad legal. | Ficha de registro 1. Nivel nacional 2. Nivel regional 3. Nivel local |
| Eventos de capacitación para motivar la participación de los agentes de la E.E. | OBSERVACIÓN DOCUMENTAL 1.Consulta escrita a la DREMO y UGEL para conocer los eventos efectuados. 2. Se observará los documentos, y 3. publicaciones emitidos. | Ficha de registro 1. Nombre del evento. 2. Organizador 3. tiempo 4. Sede 5. Dirigido a 6. contenidos Ficha de registro 1. Nombre del documento 2. Emitido por 3. Finalidad 4. contenidos Ficha de registro 1. Título 2. Autor 3. Tipo 4. Editor 5. Contenidos |
| Características socio-demográficas del docente involucrado en Emergencia Educativa, área Comprensión Lectora. | CUESTIONARIO Se dirigirá a los docentes del área muestreados. | Cédula de preguntas 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 |
| Características académico profesionales del docente involucrado en Emergencia Educativa, área Comprensión Lectora. | CUESTIONARIO Se dirigirá a los docentes del área muestreados. | Cédula de preguntas 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10 y 2.11 |
| Procedimientos de capacitación y autocapacitación docente. | CUESTIONARIO Se dirigirá a los docentes del área muestreados. | Cédula de preguntas 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7. 4.1,4.2,4.3,4.4,4.5,4.6,4.7, 4.8,4.9,4.10,4.11,4.12,4.13 |
| Percepción del docente involucrado en Emergencia Educativa, área Comprensión Lectora, sobre otros actores del Programa. | CUESTIONARIO Se dirigirá a los docentes del área muestreados. | Cédula de preguntas 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, y 5.8. |

**MODELO DE LOS INSTRUMENTOS A UTILIZAR
DISPOSITIVOS DADOS PARA EL PLAN DE EMERGENCIA EDUCATIVA
NIVEL: NACIONAL**

| Nº | Clase de documento | Publicación | | Nombre con que se identifica el documento | Estructura | | | | | | Sumilla del dispositivo | Cumplimiento | Observaciones |
|----|--------------------|-------------|----------------|---|------------|---|---|---|---|---|-------------------------|--------------|---------------|
| | | Dación | Diario Oficial | | P | T | C | A | D | T | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

**DISPOSITIVOS DADOS PARA EL PLAN DE EMERGENCIA EDUCATIVA
NIVEL: REGIONAL**

| Nº | Clase de documento | Publicación | | Nombre con que se identifica el documento | Estructura | | | | | | Sumilla del dispositivo | Cumplimiento | Observaciones |
|----|--------------------|-------------|----------------|---|------------|---|---|---|---|---|-------------------------|--------------|---------------|
| | | Dación | Diario Oficial | | P | T | C | A | D | T | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

**DISPOSITIVOS DADOS PARA EL PLAN DE EMERGENCIA EDUCATIVA
NIVEL: LOCAL**

| Nº | Clase de documento | Publicación | | Nombre con que se identifica el documento | Estructura | | | | | | Sumilla del dispositivo | Cumplimiento | Observaciones |
|----|--------------------|-------------|----------------|---|------------|---|---|---|---|---|-------------------------|--------------|---------------|
| | | Dación | Diario Oficial | | P | T | C | A | D | T | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

**EVENTOS DE CAPACITACIÓN PARA MOTIVAR Y ORIENTAR LA PARTICIPACIÓN DE
LOS AGENTES DE LA EDUCACIÓN EN LA EMERGENCIA EDUCATIVA**

| Nº | Nombre del evento | Organizador | Tiempo | | Sede | | Dirigido a | Contenidos | Observaciones |
|----|-------------------|-------------|--------|-------------|-----------|-------|------------|------------|---------------|
| | | | Fecha | Horas acad. | Localidad | Lugar | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

**PUBLICACIONES DE DOCUMENTOS DE CAPACITACIÓN PARA ATENDER EL
PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA**

| Nº | Título del documento | Autor | Tipo | Editor | Páginas | Contenidos | Observaciones |
|----|----------------------|-------|------|--------|---------|------------|---------------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

| Nº | Nombre del documento | Emitido por | Finalidad | Contenidos | Observaciones |
|----|----------------------|-------------|-----------|------------|---------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

DOCUMENTOS DE TRABAJO DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN

| Nº | Nombre del documento | Emitido por | Finalidad | Contenido | Observaciones |
|----|----------------------|-------------|-----------|-----------|---------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

Estimado(a) profesor(a):

Quiero solicitarle su valioso aporte respondiendo a la presente encuesta que tiene por finalidad realizar un estudio descriptivo sobre cuál es el grado de incidencia que tiene el Programa de emergencia Educativa en la comprensión lectora. Para ello recurrimos a su valiosa colaboración con la finalidad de obtener esta información que será de gran valor para el presente estudio. No dudamos de la veracidad de sus respuestas y desde ya le agradecemos por este gesto.

Gracias.

Nombre:

Fecha: Hora:.....

Centro educativo donde labora:.....Lugar:

1. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DEL DOCENTE DE EE

1.1. Lengua materna: Castellano:..... Quechua: Aymara:

1.2. Estado civil: ... Soltero..... Casado..... Conviviente.....

1.3. Responsabilidad familiar:

cónyuge....cónyuge y dos hijos..... cónyuge y un hijo.... un hijo.... dos hijos....

1.4. Ingresos económicos mensuales

Ingresos económicos mensuales como docente: S/.

Ingresos económicos mensuales como docente y otros: S/.

Ingresos económicos de actividad laboral no docente: S/.

2. CARACTERIZACIÓN ACADÉMICO – PROFESIONAL DEL DOCENTE DE E.E. INFORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

2.1. Título:Universidad y/o IS:.....

2.2. Complementación Académica:.....Univ/IS:Año:

2.3. Maestría:.....Universidad:.....Año:.....

2.4. Doctorado:.....Universidad:.....Año:.....

2.5. Segunda especialidad:Universidad:Año:

2.6. Diplomado:Universidad:Año:

2.7. Técnico en IST:.....IST:.....Año:.....

2.8. Sin profesión adicional:

EXPERIENCIA LABORAL

2.9. En docencia

Año que ingresó al magisterio:Tiempo laborado: Años..... Meses:

2.10. Régimen laboral: Nombrado:..... Contratado:

2.11. Distribución de asignaturas a su cargo en la IE:

3. PARTICIPACIÓN DOCENTE EN ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN CAPACITACION EN PLAN CAD

3.1. Nombre del curso:

Temario:

Organizado por: Total horas académicas:

Autorizado por:Mes y año:

CAPACITACION EN EBI

3.2. Nombre del curso:

Organizado por: Total horas académicas:

Autorizado por: Mes y año:

Temario:

CAPACITACION EN ECB

3.3. Nombre del curso:

Organizado por: Total horas académicas:

Autorizado por: Mes y año:

Temario:

CAPACITACION EN EXPRESIÓN ORAL

- 3.4. Nombre del curso:
 Temario:
 Organizado por: Total horas académicas:
 Autorizado por: Mes y año:

CAPACITACION EN COMPRENSIÓN LECTORA

- 3.5. Nombre del curso:
 Organizado por: Total horas académicas:
 Autorizado por: Mes y año:
 Temario:

CAPACITACION EN PRODUCCIÓN DE TEXTOS

- 3.6. Nombre del curso:
 Organizado por: Total horas académicas:
 Autorizado por: Mes y año:
 Temario:

CAPACITACION EN NUEVA SECUNDARIA.

- 3.7. Nombre del curso:
 Organizado por: Total horas académicas:
 Autorizado por: Mes y año:
 Temario:

4. PROCEDIMIENTOS DE AUTOCAPACITACIÓN DOCENTE

4.1. CAPACITACIÓN CON RECURSOS PROPIOS EN PROGRAMA CURRICULAR BASICO

- Modalidad: Duración:
 Nombre del curso: Fecha:

4.2. CAPACITACIÓN CON RECURSOS PROPIOS EN OTROS ASPECTOS.

- Modalidad: Duración:
 Nombre del curso: Fecha:

LECTURAS En el año de 2004,(ha leído o lee)

4.3. Leo los periódicos: Si.... No.....

- >Nombre: Alcance nacional:
 Todos los días: ...Una vez a la semana:... Dos veces a la semana:..... Una vez al mes.....
 >Nombre: Alcance regional:
 Todos los días:.. Una vez a la semana:.... Dos veces a la semana:.... Una vez al mes.....

4.4. Tipo de lectura que leo en periódicos:

- Editorial: Deportes: Opinión: Política: Noticias:
 Policial: Titulares: Horóscopo Cine: Entretenimiento:
 Otros (Especificar):

4.5. Leo las revistas: Si.... No.....

- >Nombre: Alcance nacional:
 Todos los días: ...Una vez a la semana:... Dos veces a la semana:..... Una vez al mes.....
 >Nombre: Alcance regional:
 Todos los días: ...Una vez a la semana:... Dos veces a la semana:..... Una vez al mes.....

4.6. Tipo de revistas de ámbito nacional que se leen:

- Editorial: Deportes: Educación: Política: Humor:
 Economía: Hogar: Literatura Cine: Miscelánea:
 Otros (Especificar):

4.7. Contenido de revistas que se leen:

- Todo:..... Lo que me interesa: A Veces no leo:..... otro:.....

4.8. Tipo de libros que se leen:

- De especialidad..... Narraciones :..... Otros:

4.9. Número de libros que leo:

- >Título:
 Autor:
 Temática de libro:
 >Título:
 Autor:
 Temática de libro:

4.10. Publicaciones realizadas:

En periódicos

>Nombre: Localidad:

Tema o artículo: Fecha: Año..... Mes:

>Nombre: Localidad:

Tema o artículo: Fecha: Año..... Mes:

4.11. En revistas

>Nombre: Localidad:

Tema o artículo: Fecha: Año..... Mes:

>Nombre: Localidad:

Tema o artículo: Fecha: Año..... Mes:

4.12. Publicación de boletines como responsable o director

>Nombre: Lugar de publicación:

Periodicidad: N° de páginas:

4.13 Publicación de libros de su autoría

>Título: Lugar de publicación:..... Año:

Contenido: N° de páginas:..... N° de ejemplares:

>Título: Lugar de publicación: Año:

Contenido: N° de páginas:..... N° de ejemplares:

5. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE EL PROGRAMA DE EMERGENCIA EDUCATIVA

OPINIONES Y PROPUESTAS

5.1. ¿Cómo percibe Ud. la educación en la Provincia de Mariscal Nieto?

.....
.....

5.2 ¿Qué opinión tiene Ud. sobre el cumplimiento de tareas de parte de los alumnos?

.....
.....

5.3 ¿Qué opinión le merece respecto a la capacidad intelectual del alumno?

.....
.....

5.4 ¿Qué opinión le merece respecto a la labor docente en emergencia educativa?

.....
.....

5.5. ¿Cómo percibe Ud. la capacitación que ofrece la UGEL Mariscal Nieto sobre la emergencia educativa?

.....
.....

5.6 ¿Qué opinión tiene Ud. respecto al nivel de los capacitadores sobre emergencia educativa en la UGEL Mariscal Nieto?.

.....
.....

5.7 ¿Cree usted que en su centro educativo se han cumplido con eficacia las acciones de la Emergencia Educativa?

.....
.....

5.8 Según su conocimiento y experiencia ¿cuáles serían las acciones que deberían efectuarse para tener resultados óptimos que superen la Emergencia Educativa?

.....
.....

GRACIAS

Objetivo 2: Comparar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes después de la aplicación del Programa de Emergencia Educativa, en los años 2004 y 2005.

| VARIABLE: NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA | | |
|--|--|---|
| INDICADOR | TÉCNICA | INSTRUMENTO |
| Nivel de conocimiento de léxico castellano | Aplicación de prueba escrita con propuestas tomadas al azar. | Prueba de Comprensión Lectora -Presentación de acepción o acepciones. -Cuatro alternativas por cada texto de acepciones. 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10 |
| Nivel de conocimiento de interrelación léxica (sinonimia) | Aplicación de prueba | Prueba de Comprensión Lectora -Presentación de texto que tiene tres palabras subrayadas. -Cuatro alternativas. Encontrar la que tenga los sinónimos o ideas afines. 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10 |
| Nivel de estructuración redaccional | Aplicación de prueba escrita | Prueba de Comprensión Lectora -De un texto, se presentan de cinco a seis oraciones numeradas con romanos desordenados. -Cuatro alternativas, sólo una de ellas contiene el orden adecuado. 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10 |
| Nivel de comprensión lectora (Textos cortos y Textos largos) | Aplicación de prueba escrita – Textos cortos. | Prueba de Comprensión Lectora -Se presenta el texto con indicación bibliográfica. -Se presenta la pregunta de reflexión deductivo y a su vez cuatro alternativas para que se determine la que corresponde. 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10 |
| | Aplicación de prueba escrita – Textos largos | Prueba de Comprensión Lectora -Se presenta el texto con indicación bibliográfica. -Se presenta la pregunta de reflexión deductivo y a su vez cuatro alternativas para que se determine la que corresponde. 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10 |

INSTRUMENTOS APLICADOS A ALUMNOS SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

I. EVALUACIÓN DE VOCABULARIO

Instrucciones: Luego de leer la acepción o acepciones, marcar la palabra adecuada.

1. *Engaño o artificio para dañar a alguien.*
a) Estafa b) asechanza c) acechanza d) truco.
2. *Olvido de los delitos políticos concedidos por la ley.*
a) perdón b) condonación c) amnistía d) amnesia
3. *Ahogar a alguien sumergiéndole en el agua. || Inundar...*
a) Matar b) mojar c) Incriminar d) anegar
4. *De poco aprecio y sustancia. || Fútil.*
a) Craso b) baladí c) Beodo d) Fácil
5. *Cerco que forma la gente para hablar y solazarse.*
a) Conversación b) corrillo c) coro d) Debate
6. *Amenaza de difamación o de otro daño que se hace para obtener dinero u otro provecho.*
a) Arribismo b) Aprovechamiento c) Chantaje d) Dicterio
7. *Privar a uno del empleo, honor o dignidad que tiene. || Humillar, envilecer.*
a) Injusticia b) Abuso c) Inhumanidad d) degradar
8. *Carta, misiva. || Parte de la misa cantada o leída por el sacerdote.*
a) Nota b) Mensaje c) Epístola d) Ritual.
9. *Extraño, forastero, extranjero. || De otro lugar.*
a) Rústico b) Fulano c) Foráneo d) Emigrante
10. *Origen de algo.*
a) Comenzar b) Iniciar c) Génesis d) Generador

II. EVALUACIÓN SOBRE INTERRELACIÓN LÉXICA

INSTRUCCIONES. Lea cuidadosamente, luego escoja entre las alternativas la que contenga las palabras sinónimas o de ideas afines que podrían reemplazar a las palabras subrayadas.

Texto 1. “Algunas máquinas industriales son herramientas mecánicas que pueden fabricar piezas idénticas. Si las piezas son iguales, se ajustan y los productos pueden elaborarse en líneas de ensamblaje.

En muchas industrias, las máquinas funcionan en forma automática, controladas por computador. Éste puede controlar, por ejemplo, un rayo láser que corta una plancha de metal para elaborar la pieza de una máquina.” (R. Kerrod, *Ciencia en acción*, Oxford, 2001, 8)

- a) semejante – procesos – repetida
- b) apropiados – partes – acelerada
- c) idénticos – procesos – propaganda
- d) parecidas – etapas - conocida

Texto 2. “En tierra, los vehículos motorizados son rápidos y convenientes, pero hay tantos que están atochando las carreteras, especialmente en las ciudades. Y lo que es peor, sus tubos de escape crean una contaminación peligrosa.” (R. Kerrod. *Ciencia en acción*, Oxford, 2001, 24).

Congestionando – dañando llenando-polución

- a) apropiados – congestionando – polución
- b) mejores –llenando – neblina
- c) *ad hoc* – rebalsando – niebla
- d) adecuados –revolucionando –situación

Texto 3. “¿Opaco, brillante o transparente? ||Cuando la luz toca un objeto, parte de la energía se asimila. El resto rebota o traspasa el objeto. El vidrio y el agua son transparentes, ya que permiten que la luz pase a través de ellos sin absorber mucha energía. Los objetos no atravesados por la luz reflejan y absorben la luz.” (Jonathan Allday, *Luz y sonido*, Oxford, 2001, 4).

- a) sombrío – asemeja – devuelven
- b) grueso – absuelve – disuelve
- c) sombrío – absorbe – retienen
- d) sólido –disuelve –retienen

Texto 4. “Los insecticidas son pesticidas químicos que matan organismos dañinos en las granjas agrícolas, en las casas y en los jardines. Los demás tipos de pesticidas principales son los herbicidas, que matan las malezas, y los fungicidas, que detienen las enfermedades producidas por los hongos.” (R. Kerrod. *Materiales*, Orford, 2001, 39).

- a) los edificios – excepcionales – terminan
- b) las viviendas – importantes –acaban
- c) los hogares – únicos – destruyen
- d) las habitaciones – muy buscados –acaban

Texto 5. “Para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje.” (Ley General de Educación, Art.10).

- a) justicia – disuasiva – excelente
- b) consideración – preventiva – logrados
- c) inclusión – prevista – plenos
- d) igualdad – anticipada - esperados

Texto 6. “Para asegurar la universalización de la educación básica en todo el país como sustento del desarrollo humano, **la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria.** El Estado provee los servicios públicos necesarios para lograr este objetivo y garantiza que el tiempo educativo se equipare a los estándares internacionales. || Corresponde a los padres, o a quienes hagan sus veces, asegurar la matrícula oportuna de los estudiantes y su permanencia en los centros y programas educativos.” (Ley General de Educación, Art. 12°).

- a) proporciona – los modelos – en su tiempo
- b) otorga – las marcas –en su medida
- c) brinda – las medidas – en cantidad apropiada
- d) previene – los productos – a su tiempo

Texto 7. “Las ciencias históricas fueron limitadas por la oposición de los partidos de la primera época del Imperio, en la que éste luchaba aún con las estirpes nobles por el predominio del Senado. En cambio desarrollaron con penetración psicológica progresiva en las individualidades históricas lo que constituye uno de los progresos decisivos de los últimos tiempos de la República y los primeros del Imperio” (G. Dilthey. Historia de la pedagogía, 81).

- a) familias – de progreso –individuales
- b) los troncos – avanzada –únicos
- c) familias – gradualmente – fundamentales
- d) los pueblos – positiva –históricos

Texto 8. “Cuando pones la proa visionaria hacia una estrella... y tiendes el ala hacia una meta, afanoso de perfección y rebelde a la mediocridad, llevas en ti el resorte misterioso de un ideal. Es ascua sagrada, capaz de templarte para grandes acciones.” (J. Ingenieros, *El hombre mediocre*).

- a) la idea – vehemente – brillante
- b) la fuerza – orgulloso –brasa
- c) la mente – iluminado – atea
- d) la nave – vehemente -brasa

Texto 9. “Señor Presidente: Cuenta una antigua y conocida fábula lugareña, que un buen día el diablo en persona se pavoneaba por el mundo. En una aldea, donde quién sabe qué travesuras estaba tramitando, lo sorprendió un temporal, y he aquí que no encontraba, el muy ladino otro lugar para asilarse que una iglesia. Parece que el diablo tenía vergüenza de entrar en la iglesia, pero el bueno del cura, que lo reconoció, se adelantó a ofrecerle generosa hospitalidad, asegurándole que la casa de Dios era también la casa de *todos*.” (En: *Oratoria 2*, s.p.d.i., 7)

- a) hacía pavadas – un ventarrón – asustado
- b) hacía ostentación – una tormenta – taimado
- c) hacía remilgos –un poco de tiempo – bandido
- d) hacía paseos – mucho tiempo - avergonzado

Texto 10. “Desciende a mí, consolador Morfeo, / Único dios que imploro / Antes que muera el esplendor febeo / Sobre las playas del adusto moro. // Y en tu regazo el importuno día /Me encuentre aletargado, / Cuando triunfante de la niebla umbría // asciende al trono del cenit dorado. “ (Alberto Lista, *Al sueño*. En: *Las 100 mejores poesías líricas...*, 119).

- a) serio – alelado –brillante
- b) afligido – cansado – nocturna
- c) quemado – dormido –oscura
- d) trigueño – postrado –tibia

III. EVALUACIÓN DEL NIVEL DE ESTRUCTURACIÓN REDACCIONAL

Después de leer con suma atención los párrafos, proceder a ordenarlos adecuadamente, para lo cual marcará la alternativa que exprese sus resultados.

1. OTRAS ONDAS DE LA LUZ

- I) La luz solar contiene otras ondas además de las del espectro visible.
 II) No podemos ver la IR (Infrarroja), pero es irradiada por objetos calientes.
 III) Un poco más allá del extremo rojo del espectro está la radiación infrarroja (IR) cuya longitud de onda es más larga que la luz roja.
 IV) El control remoto del televisor la usa.
 a) I-II-III-IV b) IV-II-I-III c) I-II-IV-III d) I-III-II-IV

2. CÓMO OPERA LA FOTOCOPIADORA

- I) El tóner pasa a la hoja y se fija por el calor.
 II) Donde la página era clara, se desvanece la carga eléctrica.
 III) Una fotocopiadora moderna es un dispositivo complejo.
 IV) Las partes oscuras de la página mantienen su carga y el polvo del tóner negro se adhiere a esas partes.
 V) La luz de la página que se copia se proyecta en una cinta o tambor cargado con electricidad.
 a) I-III-IV-II-V b) III-V-II-IV-I c) III-I-II-V-IV d) V-IV-I-III-II

3. INDUSTRIAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS

- I) La minería, agricultura, silvicultura y pesca son industrias primarias.
 II) Las industrias que proveen estas materias primas se conocen como primarias.
 III) Las industrias manufactureras toman materias primas, como petróleo, orcas, maderas o cultivos, y las transforman en productos, como combustibles, metales, muebles y alimentos.
 IV) Las manufactureras usan los materiales que proveen las industrias primarias y se las conoce como secundarias.
 V) Algunas fabrican productos que compramos, pero otras, como la industria química, fabrican materiales que se venden a otros fabricantes.
 a) III-II-I-IV-V b) III-I-V-IV-II c) I-II-III-IV-V d) IV-I-II-V-III

4. EN MOVIMIENTO

- I) Pero con la invención del motor para los barcos y trenes, y posteriormente para autos y aviones, viajar se hizo más fácil, rápido y barato.
 II) Hoy, un avión supersónico realiza la travesía en menos de tres horas y se desplaza más rápido que la bala de un rifle.
 III) Hoy es tanta la gente que viaja que los sistemas de transporte del mundo se están congestionando.
 IV) En 1492, Cristóbal Colón se demoró más de un mes en cruzar el Atlántico y llegar al "Nuevo Mundo".
 V) Hace 200 años, la mayoría de las personas no salía lejos de su casa.
 a) I-II-III-IV-V b) IV-I-II-V-III c) III-II-I-V-IV d) IV-II-V-I-III

5. LA HISTORIA DE LA TIERRA

- I) Nos cuentan cómo era un lugar hace millones de años.
 II) Todo lo que sabemos sobre la Tierra proviene del estudio de las rocas.
 III) Las rocas son los libros de historia de la Tierra.
 IV) Nos muestran cómo era el clima, qué animales y plantas existían, si era un desierto o pantano, tierra o mar, montaña o llanura.
 a) IV-III-II-I b) III-I-IV-II c) I-II-III-IV d) II-III-IV-I

6. DATACIÓN RADIATIVA DE LAS ROCAS

- I) Por ejemplos, ciertos tipos de uranio se transforman en plomo y algunas clases de potasio, en argón.

II) Uno de los métodos para determinar la edad absoluta de una rosa es el estudio de los átomos en sus granos minerales.

III) Estos átomos son “radiactivos”; al transformarse generan radiación.

IV) Con el tiempo, algunos tipos de átomos se convierten en otros.

a) IV-II-III-I b) III-I-II-IV c) II-IV-I-III d) I-II-III-IV

7. LA VIDA EN LA TIERRA

I) Sin vida; sólo el chisporroteo de las tormentas de rayos, el intenso calor y las nubes de las erupciones volcánicas y el impacto de los meteoritos golpeando el suelo.

II) Encontraría una Tierra muy diferente, sin plantas, animales, bacterias ni virus.

III) Y sin embargo, de alguna forma, la increíble chispa de la vida prendió en este ambiente hostil.

IV) Imagine que viaja en el tiempo, 4,000 millones de años hacia atrás.

V) No habría oxígeno para que respire y nada que lo proteja de la potente radiación del Sol.

a) I-II-III-IV-V b) II-IV-V-III-I c) IV-II-I-V-III d) V-II-I-III-IV

8. LA BASE DE TODO

I) Todo lo que nos rodea está compuesto de materia, desde el grano de arena más pequeño hasta el Sol en el cielo.

II) Sin embargo, la materia no es solamente un cuerpo sólido.

III) Los científicos clasifican los tres estados de la materia en: sólidos, líquidos y gaseosos.

IV) Rocas, metales, maderas y plásticos están todos hechos de materia; al igual que esta página; al igual que nosotros.

V) Los líquidos y los gases también están hechos de materia, así como el agua que tomamos y el aire que respiramos.

a) I-IV-II-V-III b) I-II-IV-III-V c) II-I-IV-V-III d) IV-I-II-V-III

9. EL ARRIBISMO

I) En el habla popular tal modalidad constituye el *sobe*: se soba al superior, al influyente, al poderoso, a quien puede dispensar favores y apadrinar el “ascenso” social.

II) La otra modalidad del arribismo se expresa en la agresión verbal generalmente indirecta, en el ataque a mansalva, en el chisme, en la crítica destructiva, en el chiste peyorativo de aplicaciones zahirientes y de doble intención.

III) Una es la adulación genuflecta a quien ocupa posiciones de poder.

IV) En el habla popular esto se denomina raje; se raja de todo aquel a quien el arribista considera competidor real o potencial por el acceso a las estrechas vías del éxito y del reconocimiento.

V) El arribismo parece tener dos principales modalidades operativas.

VI) *Raje* y *sobe*, sin embargo, claramente dimanar de la concepción lúcida o brumosa del bien como categoría limitada, poco accesible e insuficiente para generar satisfacción universal.

a) III-V-IV-II-I-VI b) I-II-III-IV-V-VI c) V-II-I-III-IV-VI d) V-III-I-II-IV-VI

10. LA FUNCIÓN DEL ESTADO EL OTRO PROBLEMA

I) Prevalcía la teoría de la dependencia y la crítica a la política exterior y a las inversiones norteamericanas.

II) Junto al problema urbano de la marginalidad, las grandes preguntas sociales acaparan el interés de los intelectuales y los movimientos políticos masivos.

III) La magnitud de la intervención estatal se convirtió en una cuestión central.

IV) Entonces, la presión de los intelectuales de izquierda hace creer con firmeza que la palanca principal del progreso es el Estado.

a) II-III-I-IV

b) II-I-III-IV

c) I-II-III-IV

d) IV-III-II-I

IV. EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA - TEXTOS BREVES

Estimado alumno: Lea detenidamente cada uno de los textos que se presenta, luego marque la alternativa correcta de cada una de las preguntas de reflexión deductiva

Texto 1. Amigos peligrosos

Un cálculo reciente hecho por la Universidad de Texas en EEUU y México indicó que los males causados por animales domésticos pueden costar al hombre tantos recursos del sector salud como las enfermedades de transmisión sexual. Según el estudio, perros, gatos y roedores pueden contagiar rabias; las aves en general nos provocan *faringoamigdalitis*; los peces y las tortugas hongos, tisis y tuberculosis. En cualquier caso, el contagio se llama zoonosis (del griego zoo, animal y *noxos*, enfermedad). (En: *Salud/Vida* de Domingo, Lima 3-10-04,121)

- 1) ¿Cuál es el propósito del autor de la nota anterior?
 A) ¿informarnos? B) ¿alertarnos? C) ¿divertirnos? D) ¿convencernos?

Texto 2. “Quemar carbón o leña produce una luz bastante débil y una vez que se queman, no podemos volver a usarlos. La electricidad funciona mucho mejor. Tiende a elevar la temperatura de cualquier material que atraviesa. Cuando el material se ha calentado lo suficiente, libera la energía sobrante produciendo luz.”

(En: *Luz y sonido*, Biblioteca Juvenil de la Ciencia Oxford, 24)

2) Si tenemos:

“La electricidad funciona mucho mejor.” , y

“...libera la energía sobrante produciendo luz”; quiere decir que:

- a) Se ha quemado como la leña.
- b) Que ha consumido energía
- c) Que la temperatura es mayor que cuando arde la leña.
- d) Que la luz no es débil.

Texto 3. “*La propuesta*. Estaba desesperado. Sin embargo, recordaba que su madre le había aconsejado siempre que pase lo que pase, la dignidad de una persona nunca debe perderse. Él lo interpretada como que no debía *negociarse*. Ahora estaba frente al jefe de personal que iba a decidir si le iban a dar el trabajo que tanto anhelaba. Recién se había graduado de profesor y sus ilusiones eran muchas. Pensaba tener los mejores alumnos, y él ser cada vez mejor docente. Iba a enseñar mejor de cómo a él le habían enseñado; pensó, pero después se arrepintió de este pensamiento. En su fuero interno agradecía a muchos de quienes le guiaron en sus estudios para ser ahora lo que era: un profesor; mientras que otros... Se sintió observado. Los ojos inquisidores del jefe de personal le molestaban, luego en los labios de éste apareció algo así como una sonrisa de complicidad, y le espetó estirando su huesuda mano: “¿Cuál es tu propuesta?” “¿Propuesta?”, se preguntó mentalmente el postulante. “¿Cuál propuesta, señor?””, preguntó azorado. “¡Ah, no tienes propuesta!, entonces regresas otro día!””, fue la cortante respuesta del jefe de personal. “¡El siguiente!””, gritó. El profesor recién egresado lo miró, recordó a su madre: “Hay que ser digno”, y no quiso moverse del lugar. Creía que tenía derecho a trabajar. “¡El siguiente!””, expectoró el funcionario. Al ver avanzar a otro profesor, optó por

retirarse. Salió y fue a encontrarse con otro de sus *colegas*, a quien lo halló orondo, feliz. “¿Cómo te fue?” se sintió preguntado. “Mal”, respondió, “¿y tú?” “Voy a trabajar en el caserío X”, recibió como respuesta. “Le tuve que dar su *propuesta*”. “¿Propuesta? ¿propuesta de qué?” “¡Dinero, hermano, dinero!” Se despidió del amigo, y recordó que había que ser digno...” (La propuesta, LAF, inédito)

3) Deduzca el final del relato anterior:

- a) El nuevo profesor le llevó la “propuesta” al jefe de personal.
- b) Fue a consultar a su madre.
- c) Se dijo que como necesito trabajar, le llevaré la “propuesta”.
- d) Se dijo que había que tener dignidad y desechó el asunto de la “propuesta”.

Texto 4. Tenemos el siguiente diálogo extraído del cuento *El matadero* de Esteban Echevarría:

“Mas de repente la ronca voz del carnicero gritó:

—¡Allí viene un unitario!— y al oír tan significativa palabra toda aquella chusma se detuvo como herida de una impresión subitánea.

—¿No le ven la patilla en forma de U? No trae divisa en el fraque ni luto en el sombrero.

—¡Perro unitario!

—Es un cajetilla.

—Monta en silla como los gringos.

—La mazorca con él.

—¡La tijera!

—Es preciso sobarlo.

—Trae pistoleritas por pintar.

—Todos estos cajetillas unitarios son pintores como el diablo.

—¿A que no te le animás, Matasiete?

—¿A qué no?

—A que sí.

4) Considerando el íntegro del texto 4, el lugar al cual se acerca el jinete es:

- a) Un mercado
- b) un corral
- c) un camal
- d) una plaza

5) Del texto 4, podemos deducir que:

- a) Matasiete ha matado a siete.
- b) El diablo para quienes hablan es un matón.
- c) El diablo para quienes hablan es un *pobre* diablo.
- d) Que la gente que habla fue herida.

6) Del texto 3, *La propuesta*, la expresión de “¿Cuál es tu propuesta?”, es:

- a) ¿el pedido de una *coima* para darle trabajo al profesor postulante?
- b) ¿el pedido de algún documento donde le están solicitando que trabaje?
- c) ¿una expresión dicha por decir?
- d) ¿una expresión ambigua?

Texto 5. “Existe una Subcomisión de Levantamiento del Fuero Parlamentario encargada de levantar, es decir, anular la inmunidad parlamentaria, de modo que un congresista pueda ser investigado judicialmente. Entre el año 2001 y el 2004 se han presentado diez pedidos y, hasta ahora, ninguno de ellos ha sido resuelto. ¿Será que estamos asistiendo a la lamentable confusión entre inmunidad e impunidad? Parecería que algunos de los que han sido elegidos para dictar leyes están por encima de la ley y la justicia.

Las grandes preocupaciones de la ética, desde sus inicios en la filosofía griega, han sido la justicia y el bien. ¿Qué significa actuar bien? ¿Qué significa ser justos? Éstas son las grandes interrogantes a las que la reflexión ética ha buscado responder a lo largo de la historia.

La palabra ética proviene del griego, de la palabra *ethos*, que significa hábito, costumbre; tiene que ver con la vida diaria, la tradición, la práctica habitual. Y eso es precisamente lo que no encontramos en algunos de nuestros legisladores. Un comportamiento bueno y justo tiene que dar en todos los ámbitos, todos los días, más aun en quienes forman parte de un poder del Estado.”

(Pep Patrón, *Lo que el viento se llevó*, en *Domingo*, 3-10-04, 21)

7) La idea central del texto 5 está referida a:

- a) Dar una idea de lo que significa *ética*.
- b) Un poder del Estado se comporta carente de ética.
- c) Que el bien y la justicia son dos valores de siempre.
- d) Que el bien y la justicia comenzaron con los griegos.

8) En el texto 5, la autora nos quiere decir:

- a) Que los congresistas confunden impunidad con inmunidad.
- b) Que parecería que se confunde impunidad con inmunidad.
- c) Lo que significa el bien y la justicia.
- d) Que los griegos han sido buenos y justos.

9) De acuerdo a los textos anteriores, la afirmación más adecuada es:

- a) Quien nos plantea el tema sobre las zoonosis carece de ética.
- b) Uno de los profesores postulantes no actuó éticamente.
- c) El “salvaje unitario” y “Matasiete no actúan éticamente.
- d) El jefe de personal no entendía qué era ética.

10) Según el texto 5, podemos deducir de manera global que:

- a) El congreso es un poder del Estado.
- b) Que la Subcomisión de Ética no trabaja.
- c) Que no todo en la sociedad está sin ética.
- d) Que la palabra ética carece de valor.

V. EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA - TEXTOS LARGOS

Estimado alumno: Lea detenidamente cada uno de los textos que se presenta, luego marque la alternativa correcta de cada una de las preguntas de reflexión deductiva

Texto 1

Dos grandes impulsos suelen llevarnos a leer: el afán de empresa imaginativa y el ímpetu de perfección. Unas veces leemos para ensayar imaginativamente la vida que no hemos alcanzado a vivir, enriqueciendo así nuestra limitada experiencia. Acaso sentirnos distintos de cómo somos, para participar de la vida histórica o ficticia a que el autor invita, ensayando imaginativamente una vida posible, suele hacernos sentir más nosotros mismos que aquellos actos cotidianos que se cumplen en una existencia menuda y gris de todos los días. Otras veces leemos para edificarnos. Buscamos el perfeccionamiento de nuestra inteligencia, el afinamiento de nuestra sensibilidad para la belleza o la vigorización de nuestra conducta moral, según seamos impulsados por la sed de saber, atraídos por el deleite de la emoción estética o llamados a la realización de ciertos valores como la solidaridad, la justicia, la equidad. Entonces, no sólo se contempla y se convive imaginativamente, sino que procuramos hacer realidad aquello que leemos.

Un mismo libro puede ser objeto de uno y otro interés y, de hecho, ambos suelen combinarse muchas veces en nuestra lectura del libro. En última instancia, la *lectura recreativa*, al leer un poema de amor, o una novela fantástica o social, por ejemplo, en algún sentido nos perfecciona, proporcionándonos ciertas nuevas experiencias y sentimientos que nos ayudan a madurar. La poesía, obrando sobre la sensibilidad, ensancha los confines de los mundos interiores y la novela brinda a la sed de experiencia la riqueza de un vasto contorno imaginativo. De la novela, dice Guitton:

“Es necesario leer novelas para conocer el sentido de nuestra vida y la de nuestro prójimo, sentido que la estupidez cotidiana nos oculta. Hay que leerlas, también, para penetrar en medios sociales diferentes del nuestro y encontrar allí, bajo la diferencia de las costumbres, la semejanza de la naturaleza humana: para estudiar, como en el laboratorio, de un modo concreto y sin las transposiciones de la moral los problemas fundamentales: el del *pecado*, el del *amor*, el del *destino*; para enriquecer, en fin, la propia vida con la sustancia y la magia de otras existencias” (Guitton, 1955, 111).

De la misma manera, una *lectura de perfección*, aquella que se realiza por cultura al margen de nuestra limitadísima dedicación específica de estudiantes o profesionales, puede constituir en algún modo, un ensayo imaginativo, una diversión en el sentido etimológico, al permitirnos mirar con otra óptica distinta de aquella que estamos acostumbrados a utilizar en nuestra especialidad particular.

Desde el punto de vista de la aspiración intelectual, cabe considerar varios tipos de lectura. La *lectura cultural*, en la que caben diversos contenidos de ciencia, de filosofía, de arte, de espiritualidad, participa en algo del intento de ensayo imaginativo, pero propiamente es una lectura de perfección. Sin ser directamente necesaria para el quehacer especializado, sirve a la aspiración de poseer una concepción rica y amplia del mundo y del hombre. Aunque dedicados a una tarea científica específica y empeñados en agotar una bibliografía especializada, también es indispensable que ganemos un horizonte

más amplio con el cultivo de una lectura cultural. Porque no es posible reducir nuestra atención y ganar en profundidad, a costa de perder las grandes relaciones de la cultura. Este contacto con la cultura general libra un tanto de la actitud provinciana y estrecha de la especialización de cada ciencia y procura en definitiva, un lenguaje común, con el que conseguimos ser más inteligentes en nuestra propia materia particular. No cabe duda de que es indispensable alimentar, a la vez nuestro ímpetu de perfección para enriquecer nuestra mentalidad y nuestro aprendizaje intelectual. La *lectura especializada*, en cambio, es aquella que se limita al más o menos reducido campo de la especialidad científica, y es la que nos provee –no informa- de una temática singular y de una metodología especial para nuestra formación técnica.

La paulatina especialización llevará, poco a poco y necesariamente, a otros tipos de lectura cada vez más deshumanizados y menos integrales, cuyo sentido es meramente instrumental. La lectura erudita que, al servicio de una información exhaustiva muy particular, se torna un avance en diagonal que sólo busca en la página la palabra que debe contar o el párrafo que se puede utilizar en la enumeración de los ejemplos. Algo parecido es esa primera aproximación, prelectura más bien, con la que, hojeando el índice, el prólogo y algunas páginas para observar el aparato crítico de que dispone el autor y la bibliografía, se puede percibir de inmediato las posibilidades de rigor, de orden, de información y de método que existen en el libro que más tarde se leerá cuidadosamente.

Ramón y Cajal, notable sabio de las ciencias naturales, nos previene muy acertadamente:

Mucho aprenderemos en los libros, pero más aprenderemos en la contemplación de la naturaleza, causa y ocasión de todos los libros. Tiene el examen directo de los fenómenos no sé qué fermento perturbador de nuestra inercia mental, cierta virtud excitadora y vivificante, del todo ausente o apenas actuante aun en las copias y descripciones más fieles a la realidad.

En consecuencia, no se debe incurrir en el estúpido suicidio intelectual de leer “para matar el tiempo”, sino que, con ánimo de intensificar nuestra vida intelectual, debemos seleccionar nuestra lectura. Si se quiere que los libros sean los auxiliares de nuestro pensamiento, es preciso que no se trate de libros que sometan o adormezcan el espíritu, “sino, por el contrario, lo mantengan despierto y vigilante” (Dimnet, 1962,107), ávido de leer el maravilloso Libro de la Naturaleza. (Armando Zubizarreta, *La aventura del trabajo intelectual*..Fondo Interamericano)

1. Siguiendo las recomendaciones del autor del texto anterior, si usted fuera profesor de matemática:

- ¿Debería leer otro tipo de libros para adquirir cultura?
- ¿Resolvería primero los problemas de matemáticas de su clase?
- ¿Leería libros de su especialidad para adquirir un mayor dominio de la misma?
- Leería si le alcanzara el tiempo.

2. La creatividad literaria...

- ¿es importante porque amplía el horizonte de la vida personal?
- ¿le sirve a quien la lee a humanizarse más?
- ¿le ayuda a tener éxito en la vida al ensanchar sus horizontes?
- ¿le permite adquirir experiencias raras?

3. El libro por excelencia, consideramos a:

- a) La Biblia b) El ser humano c) La naturaleza d) }Don Quijote de la Mancha

4. La expresión “sentido que la estupidez cotidiana nos oculta”...

- a) ¿es un reconocimiento de nuestra estupidez?
b) ¿es una revelación?
c) ¿es un hecho objetivo?
d) ¿es faltar el respeto a la comunidad?

5. Las expresiones del autor sobre la lectura son:

- a) Las de un intelectual que desconoce las contingencias de la vida diaria
b) Las de quien ha reflexionado sobre los beneficios de la lectura recreativa.
c) Las de un investigador que considera que todos debemos leer siquiera alguna vez en la vida.
d) Las una persona que comparte la idea de que la lectura tiene que tener un motivo.

Texto 2

Definiremos prudentemente el signo como una entidad que puede hacerse sensible, y para un grupo definido de usuarios señala una ausencia en sí misma. La parte del signo que puede hacerse sensible se llama, para Saussure, *significante*; la parte ausente, *significado*, y la relación que mantienen ambas, *significación*. Expliquemos uno a uno los elementos de esta definición.

Un signo existe, sin duda, aunque no sea percibido; pensemos en todas las palabras de la lengua española en un momento dado del tiempo: no tienen ninguna existencia perceptible. Sin embargo, esa percepción es siempre posible. Así, K. Burke propone invertir el orden de la *significación* y considerar las cosas como signos de las palabras (de las ideas); pero esta concepción para-platónica supone siempre que el *significante* puede hacerse perceptible. Tal propiedad, por otro lado, no es desmentida por la existencia del fonema “detrás de” los sonidos o del grafema “más allá de” las letras.

El signo es siempre institucional: en ese sentido, sólo existe para un determinado número de usuarios. Este grupo puede reducirse a una sola persona (por ejemplo, el nudo que hago en mi pañuelo). Pero fuera de una sociedad, por reducida que sea, los signos no existen. No es justo decir que el humo es el signo “natural” del fuego; es su consecuencia, o una de sus partes. Sólo una comunidad de usuarios puede instituirlo como signo.

El punto más discutido de la teoría se refiere a la naturaleza del *significado*. Se lo ha definido aquí como una carencia, una ausencia en el objeto perceptible que así se vuelve *significante*. Esta ausencia equivale, pues, a la parte no sensible; quien dice signo debe aceptar la existencia de una diferencia radical entre *significante* y *significado*, entre lo sensorial y lo no sensorial, entre presencia y ausencia. El *significado*, diremos tautológicamente, no existe fuera de su relación con el *significante* –ni antes, ni después, ni en otra parte–; un mismo gesto crea el *significante* y el *significado*, conceptos que son inconcebibles el uno sin el otro, es pero no *significa*; un *significado* sin *significante* es indecible, impensable, es lo inexistente. La relación de *significación* es, en cierto modo, contraria a la identidad consigo mismo; el signo es a la vez señal y ausencia: originariamente doble.

Debe considerarse dos aspectos complementarios de todo *significado*. El primero, de alguna manera vertical, nos es revelado en la relación necesaria que

el significado tiene con el significante; esta relación indica el lugar del significado, pero no nos permite identificarlo positivamente: es lo que falta al significante. El segundo, que podríamos representar como horizontal, consiste en la relación de ese significado con todos los demás, en el interior de un sistema de signos. Esta determinación es igualmente “negativa” (como dice Saussure, lleva a “ser” lo que los demás no son”; sería más exacto llamarla “relacional”), pero se produce en el interior de un *continuum*, constituido por el conjunto de los significados que forman **sistema** (no se explica la índole de este *continuum* designándolo con nombres tales como “pensamiento”, “conceptos”, “esencia”, etc.: cosa que, sin embargo, no dejaron de hacer muchos filósofos y psicólogos). Tanto en un caso como en el otro, se llega al significado por el signo: en ello reside la dificultad principal de todo discurso sobre el signo. El sentido no es una sustancia cualquiera que podríamos examinar independientemente de los signos donde la aprehendemos; no existe sino por las relaciones de que participa. (Tzvetan Todorov. *Signo*. En: Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, 1981. pp. 121-123).

6. Del texto anterior deducimos que Platón consideraba
 - a) ¿las cosas como signos de las palabras?
 - b) ¿las ideas como signos de las cosas?
 - c) ¿las ideas como signos de las palabras?
 - d) ¿el significante puede ser perceptible?

7. Del texto anterior inferimos lo siguiente:
 - a) Todos tienen conocimiento de que el signo es y no es.
 - b) La percepción de un signo garantiza su comprensión.
 - c) La significación es el proceso del conocimiento de las cosas.
 - d) La parte perceptible no implica la *ausencia* del signo.

8. De acuerdo a lo indicado en el texto, podemos afirmar que:
 - a) Que la palabra *mesa* se confunde con el objeto que representa.
 - b) Que el objeto viene a ser la *ausencia* que nos sugiere el signo.
 - c) Que el significado es en relación con otros significados.
 - d) Que la verticalidad suele darse en el sentido.

9. Si tenemos
“El signo es siempre institucional: en ese sentido, sólo existe para un determinado número de usuarios.” Y
“Pero fuera de una sociedad, por reducida que sea, los signos no existen.”
Luego tenemos
“Sólo una comunidad de usuarios puede instituirlo como signo.”
Entonces, podemos afirmar lo siguiente:
 - a) El signo es de un grupo de personas.
 - b) El signo reclama su existencia.
 - c) El signo posee una naturaleza de arbitrariedad colectiva.
 - d) El signo explica el sentido de una comunidad de usuarios.

10. ¿Podemos afirmar...
 - a) Que el signo se encuentra en el centro de dos ejes?
 - b) Que la verticalidad del significado es clave para el sentido?
 - c) Que el *continuum* es verdaderamente un paso para el sistema.
 - d) Que el signo no puede darse fuera del sentido.

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN

2.1 Ubicación espacial

- Instituciones educativas: secundaria de menores.
- Distrito: Moquegua
- Provincia: Mariscal Nieto
- Región: Moquegua

2.2 Ubicación temporal

La evaluación de la comprensión lectora se efectuará respecto a los años 2004 y 2005.

2.3 Unidades de estudio

2.3.1 Universo

El Universo está constituido por todos los estudiantes de 5º grado de Educación Secundaria del distrito de Moquegua. El universo asciende a 1403 estudiantes, distribuidos 721, para el año 2004, y 682, para el año 2005.

2.3.2 Muestra

En principio la muestra se identifica con la población. Pero, en la medida que durante el periodo considerado el número de estudiantes puede variar, se tomará como muestra el conjunto de estudiantes presentes, tanto en la evaluación del pre test y del post test. En ese sentido, la selección de elementos de muestra obedece al procedimiento conocido como muestreo accidental (Kerlinger).

3. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.1 Organización

- Coordinación con los responsables de los órganos rectores de la educación regional (DREMO), distrital (UGEL) y de centros educativos.
- Elaboración de los instrumentos necesarios-Elaboración del plan de trabajo específico para lograr cada objetivo o hipótesis operacional.
- Acopio de la información pertinente.

3.2 Validación de la Prueba de Comprensión Lectora

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Determinar la fiabilidad de los instrumentos aplicados a los estudiantes del quinto de secundaria es muy importante porque nos permite medir el grado de reproducibilidad del instrumento, es decir, la capacidad de obtener los mismos resultados si este es aplicado en situaciones distintas.

El procedimiento realizado para calcular la fiabilidad se hizo a través de la determinación de la medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest). Respecto a este procedimiento Hernández, Fernández y Baptista (2001:241) indican “en este procedimiento un mismo instrumento de medición es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período. Si la correlación entre los resultados es altamente positiva, el instrumento se considera altamente confiable”. Como la población seleccionada fueron los colegios secundarios estatales del distrito de Moquegua, se tomó como muestra piloto a una sección del Colegio Privado Francisco Falhman de Moquegua, aplicándose la prueba

piloto al total de alumnos de la sección seleccionada, es decir, a 19 alumnos.

La prueba se dividió en cinco (5) clases de ítem, cada uno con diez reactivos:

- Vocabulario
- Sinonimia contextual
- Ítem de redacción o Plan de redacción
- Comprensión de textos breves.
- Comprensión de textos extensos

Se totalizó el resultado de cada sujeto durante la primera y segunda aplicación con un intervalo de tiempo de 30 días, obteniendo los siguientes resultados:

| Nº TOTAL DE ALUMNOS | GRADOS | REACTIVOS | 1ª APLICACIÓN | | | | | 2ª APLICACIÓN | | | | | XY | | | | |
|---------------------|-------------------------|-----------|---------------|-----------------|-------------------|---------------------|--------------------|----------------|-----------------|-------------------|---------------------|--------------------|--------------------|----------------|------------|--------------|--------------|
| | | | VOCABULARIO | SINON. CONTEXT. | PLAN DE REDACCIÓN | COMPENS. TEXT. BREV | COMPENS. TEX. EXT. | VOCABULARIO | SINON. CONTEXT. | PLAN DE REDACCIÓN | COMPENS. TEXT. BREV | COMPENS. TEX. EXT. | | | | | |
| N | NOMBRES Y APELLIDOS | | | | | | ACIERTOS-1ª APLIC. | X ² | | | | | ACIERTOS-2ª APLIC. | Y ² | | | |
| 1 | HERRERA, Yanina | 50 | 3 | 4 | 3 | 0 | 0 | 10 | 100 | 3 | 4 | 3 | 3 | 0 | 13 | 169 | 130 |
| 2 | MANCHEGO, Félix | 50 | 5 | 4 | 2 | 6 | 0 | 17 | 289 | 5 | 5 | 3 | 6 | 0 | 19 | 361 | 323 |
| 3 | PINO, Teresa | 50 | 9 | 9 | 4 | 7 | 5 | 34 | 1156 | 9 | 10 | 7 | 7 | 7 | 40 | 1600 | 1360 |
| 4 | ARANA, Julián | 50 | 7 | 8 | 6 | 4 | 4 | 29 | 841 | 8 | 8 | 8 | 8 | 6 | 38 | 1444 | 1102 |
| 5 | ARPASI, Amparo | 50 | 1 | 7 | 4 | 5 | 0 | 17 | 289 | 4 | 8 | 5 | 3 | 6 | 26 | 676 | 442 |
| 6 | COAQUIRA, Eddú | 50 | 3 | 7 | 7 | 5 | 0 | 22 | 484 | 2 | 9 | 5 | 1 | 3 | 20 | 400 | 440 |
| 7 | CUELLAR, Melissa | 50 | 6 | 4 | 1 | 0 | 1 | 12 | 144 | 2 | 9 | 6 | 8 | 2 | 27 | 729 | 324 |
| 8 | GARCÍA, Melissa | 50 | 6 | 8 | 4 | 2 | 2 | 22 | 484 | 6 | 7 | 7 | 9 | 3 | 32 | 1024 | 704 |
| 9 | HURTADO, Miguel | 50 | 7 | 7 | 5 | 5 | 2 | 26 | 676 | 7 | 7 | 4 | 5 | 3 | 26 | 676 | 676 |
| 10 | LÓPEZ, Jordano | 50 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 11 | 121 | 4 | 5 | 7 | 2 | 4 | 22 | 484 | 242 |
| 11 | MENDIETA, Nohelí | 50 | 7 | 7 | 7 | 4 | 0 | 25 | 625 | 6 | 10 | 7 | 8 | 6 | 37 | 1369 | 925 |
| 12 | NOVA, Jeffrey | 50 | 6 | 7 | 1 | 1 | 3 | 18 | 324 | 6 | 8 | 0 | 6 | 3 | 23 | 529 | 414 |
| 13 | PACHECO, Jorge | 50 | 6 | 9 | 5 | 5 | 1 | 26 | 676 | 8 | 9 | 6 | 3 | 2 | 28 | 784 | 728 |
| 14 | TURPO, Mick | 50 | 4 | 5 | 3 | 3 | 0 | 15 | 225 | 4 | 9 | 8 | 3 | 1 | 25 | 625 | 375 |
| 15 | ÁLVAREZ, Liliána | 50 | 2 | 3 | 2 | 7 | 0 | 14 | 196 | 7 | 2 | 3 | 8 | 4 | 24 | 576 | 336 |
| 16 | ARANDA, Edgardo | 50 | 3 | 8 | 1 | 7 | 1 | 20 | 400 | 3 | 7 | 4 | 7 | 3 | 24 | 576 | 480 |
| 17 | CAMA, Érica | 50 | 5 | 9 | 4 | 5 | 3 | 26 | 676 | 8 | 9 | 4 | 5 | 5 | 31 | 961 | 806 |
| 18 | COLQUE, Carlos | 50 | 2 | 1 | 3 | 7 | 2 | 15 | 225 | 8 | 7 | 4 | 7 | 1 | 27 | 729 | 405 |
| 19 | VILCA, David | 50 | 6 | 7 | 4 | 4 | 0 | 21 | 441 | 7 | 8 | 5 | 7 | 4 | 31 | 961 | 651 |
| | Σ TOTAL GENERAL: | | | | | | | 380 | 8372 | | | | | | 513 | 14673 | 10863 |

Para la interpretación del Coeficiente de Confiabilidad Ruiz (1998), plantea la siguiente Escala:

| Rangos | Magnitud |
|-------------|----------|
| 0.81 a 1.00 | Muy Alta |
| 0.61 a 0.80 | Alta |
| 0.41 a 0.60 | Moderada |
| 0.21 a 0.40 | Baja |
| 0.01 a 0.20 | Muy Baja |

El Coeficiente de Confiabilidad se considera aceptable cuando está por lo menos en el límite superior entre 0,61 a 0.80, preferentemente cercano a 0.80 de la categoría Alta. Para obtener el resultado del coeficiente de confiabilidad se aplica la fórmula correspondiente al coeficiente de correlación de Pearson, conocida como la “r” de Pearson, la cual viene dada por la siguiente expresión:

$$r = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Donde:

N = Número de sujetos

X = Resultados de la primera aplicación

Y = Resultados de la segunda aplicación

Sustituyendo se tiene:

$$r = \frac{19 * 10863 - 380 * 513}{\sqrt{[19 * 8372 - (380)^2] [19 * 10863 - (513)^2]}}$$

En virtud de lo anterior, el resultado fue el siguiente:

$$r = 0.76$$

Por ser $r = 0.76$, la correlación es alta y positiva entre X e Y. Por lo que se concluye que el grado de confiabilidad del instrumento aplicado a los alumnos es alto según el resultado obtenido.

Luego de realizados estos cálculos se pasó a la validación por Juicio de expertos seleccionando a cinco profesores especialistas en el área de comunicación. Seguidamente, los expertos entregaron el instrumento validado, se corrigieron algunas preguntas y finalmente quedó listo para iniciar la aplicación del instrumento a los estudiantes.

3.2 Criterios para el manejo de resultados

Los resultados se presentarán en el siguiente orden:

- Resultados referidos a la aplicación del Programa de Emergencia Educativa.
- Resultados referidos al nivel de Comprensión Lectora.
- Resultados comparados: año 2004 y 2005.
- Contrastación de Hipótesis.
- Discusión de resultados.

Las estadísticas a utilizarse son:

- Tablas de frecuencia y porcentaje.
- Medidas de tendencia central: media.
- Medidas de dispersión: desviación estándar.

- Prueba de diferencia de medias (prueba t) o, en su defecto, si la distribución no es aleatoria, pruebas no paramétricas de homogeneidad.
- Prueba de aleatoriedad de la distribución.

IV. CRONOGRAMA DE TRABAJO

| ACTIVIDADES | RESP. | AÑO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|--|
| | | 04 | 04 | 04 | 04 | 04 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 06 | 06 | 06 | 06 | 06 | 06 | 06 | 06 | 06 | 06 | | |
| MES | | A | S | O | N | D | E | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D | E | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D | |
| Formulación del Proyecto | HUGO QUISPE | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración del Proyecto | HUGO QUISPE | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Organización de recursos | HUGO QUISPE | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Implementación del proyecto | HUGO QUISPE | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ejecución del Proyecto | HUGO QUISPE | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Procesamiento de datos | HUGO QUISPE | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis e interp. De resultados | HUGO QUISPE | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| Redacción de la Tesis | HUGO QUISPE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | |
| Revisión de la Tesis | HUGO QUISPE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| Presentación de borrador Tesis | HUGO QUISPE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | |
| Presentación de tesis corregido | HUGO QUISPE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | |
| Sustentación de la Tesis | HUGO QUISPE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | |

ANEXO 2
RESPUESTAS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

VOCABULARIO

1. b
2. c
3. d
4. b
5. b
6. c
7. d
8. c
9. c
10. c

INTERRELACIÓN LÉXICA

1. a
2. a
3. c
4. b
5. d
6. a
7. c
8. d
9. b
10. c

ESTRUCTURACIÓN REDACCIONAL

1. d
2. b
3. a
4. d
5. b
6. c
7. c
8. a
9. d
10. b

COMPRESIÓN LECTORA - TEXTOS BREVES

1. b
2. b
3. d
4. c
5. c
6. d
7. b
8. a
9. d
10. b

COMPRESIÓN LECTORA - TEXTOS LARGOS

1. a
2. a
3. c
4. c
5. a
6. a
7. c
8. c
9. c
10. c