



**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

**“ANSIEDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE  
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS DE SAN MARTÍN Y LOS OLIVOS”**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**AUTOR:**

**CAFFO SUÁREZ BETTY VERÓNICA**

**ASESOR:**

**DR. INGA ARANDA JULIO**

**JURADO:**

**DR. BUENO CUADRA ROBERTO**

**DRA. ARAUJO ROBLES DANY**

**DRA. ÁLVAREZ MACHUCA MILITZA**

**LIMA – PERÚ**

**2019**

## **DEDICATORIA**

*A mi querida mamá Estela, que me enseñó  
que las cosas se logran con pasión  
y que desde el cielo me acompaña.*

*A Fiorella, Mauricio y Hugo,  
mi gran inspiración.*

# ÍNDICE

CARÁTULA .....	i
DEDICATORIA .....	ii
ÍNDICE.....	iii
Lista de tablas .....	v
Lista de figuras .....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCCIÓN .....	ix
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>13</b>
1.1 Antecedentes.....	13
1.1.1 Antecedentes Internacionales .....	13
1.1.2 Antecedentes Nacionales .....	14
1.2 Planteamiento del problema .....	16
1.2.1 Formulación del problema.....	20
1.3 Objetivos de la investigación.....	21
1.3.1 Objetivo General.....	21
1.3.2 Objetivos Específicos. ....	22
1.4 Justificación de la investigación .....	22
1.5 Alcances y limitaciones .....	24
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 Teorías generales relacionadas con el tema.....	25
2.1.1 Perspectiva teórica general de la ansiedad. ....	25
2.1.2 Perspectiva teórica general de la comprensión lectora. ....	28
2.2 Bases teóricas especializadas sobre el tema .....	30
2.3 Marco conceptual .....	32
2.3.1 Evolución del término ansiedad. ....	32
2.3.2 Caracterización de la ansiedad. ....	36
2.3.3. Tipos de ansiedad. ....	37
2.3.4 La ansiedad en niños. ....	38
2.3.5 Factores causales de la ansiedad.....	39
2.3.6 Definición de la comprensión lectora.....	45

2.3.7 Factores que influyen en la comprensión de lectura.....	52
2.3.8 Evaluación de la comprensión de lectura. ....	53
2.3.9 Niveles de comprensión lectora.....	56
2.3.10 Estrategias para mejorar la comprensión lectora. ....	58
2.3.11 Programación de aula de la comprensión lectora. ....	73
2.3.12 La comprensión lectora en el Currículo Nacional.....	76
2.4 Hipótesis.....	79
2.4.1 Hipótesis General. ....	79
2.4.2 Hipótesis Específicas.....	79
<b>CAPÍTULO III: MÉTODO.....</b>	<b>81</b>
3.1 Tipo de investigación.....	81
3.2 Diseño de investigación.....	81
3.3 Estrategia de prueba de hipótesis.....	82
3.4 Variables.....	82
3.4.1 Ansiedad.....	82
3.4.2 Comprensión lectora.....	83
3.5 Población.....	83
3.6 Muestra.....	84
3.7 Técnicas de investigación.....	85
3.7.1 Instrumentos de recolección de datos.....	85
3.7.2 Procesamiento y análisis de datos. ....	90
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>92</b>
4.1 Contrastación de hipótesis, análisis e interpretación.....	95
4.1.1 Hipótesis general. ....	95
4.1.2 Hipótesis específica 1.....	97
4.1.3 Hipótesis específica 2.....	98
4.1.4 Hipótesis específica 3.....	100
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....</b>	<b>102</b>
5.1 Discusión de resultados.....	102
<b>CAPITULO VI: CONCLUSIONES.....</b>	<b>109</b>
<b>CAPITULO VII: RECOMENDACIONES.....</b>	<b>112</b>
<b>CAPITULO VIII: Referencias bibliográficas.....</b>	<b>114</b>
<b>CAPITULO IX:</b>	
<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>

## Lista de tablas

Tabla 1. Muestra de estudiantes de 2° grado de primaria de las instituciones educativas seleccionadas .....	84
Tabla 2. Nivel de confiabilidad de la ansiedad.....	87
Tabla 3. Correlación total de elementos corregida de la ansiedad. ....	88
Tabla 4. Propiedades psicométricas de la prueba de comprensión lectora.....	89
Tabla 5. Niveles de ansiedad en estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos .....	92
Tabla 6. Niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos .....	93
Tabla 7. Grado de correlación y nivel de significación entre el nivel de ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de las instituciones Educativas de San Martín y LosOlivos.....	96
Tabla 8. Grado de correlación y nivel de significación entre ansiedad y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel marcado de ansiedad de intituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos .....	97
Tabla 9. Grado de correlación y nivel de significación entre ansiedad y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel leve de ansiedad de intituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos .....	99
Tabla 10. Grado de correlación y nivel de significación entre ansiedad y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel normal de ansiedad de intituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos .....	100

## **Lista de figuras**

Figura 1. Comparación del nivel de comprensión lectora por género en los estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de San Martín y Los Olivos .....	94
Figura 2. Comparación del nivel de ansiedad por género, en los estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de San Martín y Los Olivos .....	95

## RESUMEN

Esta investigación tuvo el propósito de analizar la relación entre los niveles de ansiedad y de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de primaria de las instituciones educativas públicas de los distritos de San Martín y Los Olivos. Se trabajó con una muestra de 150 niñas y niños de segundo grado, utilizando la Lista de Chequeo de Ansiedad en Niños, de Ida Alarcón y la Prueba de Comprensión Lectora de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación. Para este estudio, se empleó un diseño de investigación no experimental, correlacional y transversal. Se halló una débil correlación inversa entre el grado de ansiedad y el nivel de comprensión lectora  $-0.093$ , (con una significación estadística  $p > 0,05$ ). Así mismo, se evidenció una correlación moderada e inversa entre el alto grado de ansiedad y la comprensión lectora ( $-0.564$ ,  $p < 0,05$ ).

Palabras Clave: ansiedad, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora en inicio, en proceso y logro satisfactorio.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to analyze the relationship between levels of anxiety and reading comprehension in students of the second grade of primary public schools in the districts of San Martín and Los Olivos. We worked with a sample of 150 girls and boys of second grade, using the Check List of Anxiety for children, of Ida Alarcon and the Test of Reading Comprehension of the Unit of Measurement of Educational Quality of the Ministry of Education. For this study, a non-experimental, correlational and transversal research design was used. An inverse correlation was found between the level of anxiety and the level of reading comprehension  $-0.093$ , (with statistical significance  $p > 0.05$ ). Likewise, there was a moderate and inverse correlation between the high level of anxiety and reading comprehension ( $-0.564$ ,  $p < 0.05$ ).

*Keywords:* anxiety, reading comprehension, levels of reading comprehension in start, in process and satisfactory achievement



## INTRODUCCIÓN

La educación busca que los estudiantes logren realizarse como personas y ciudadanos responsables, en el marco de un proyecto ético de vida. Así será viable que logren cambiar su entorno social y enriquezcan la cultura, generando el bienestar propio y de los demás. En este escenario, es deseable que los estudiantes se eduquen en un clima emocional apropiado y sintiéndose seguros de sí mismos, confiados en sus capacidades para desarrollarse como seres humanos, con un nivel de ansiedad moderado que puedan regular; sin que les inhiba ni interfiera con sus nuevos aprendizajes.

En toda situación de aprendizaje los estudiantes presentan determinados niveles de ansiedad, si esta es muy alta, interfiere con los aprendizajes; si está en niveles bajos, empobrece la motivación para aprender; en cambio, si esta es moderada, facilita la atención y concentración en los temas de estudio, la capacidad de recordar y de comprender los temas y el logro de aprendizajes esperados en situaciones planteadas en el aula y fuera de ella.

En nuestra realidad peruana, los estudiantes, frecuentemente viven situaciones de alta ansiedad, por las demandas, sobre todo si son complejas. Tales demandas, suelen generar miedo al fracaso, temor de ser sancionados ante sus errores, por sus profesores y temor a la burla de sus compañeros. Más aun, cuando ocurren estos hechos negativos, generan altos niveles de ansiedad; por el contrario, si los estudiantes aprenden en un entorno de tolerancia ante sus errores y les corrigen con amabilidad, es probable que logren mantener niveles moderados de ansiedad que facilita el buen nivel motivacional y el logro de aprendizajes esperados.

En el caso de la comprensión lectora, en entornos educativos formales, precisamente, la comprensión lectora es una competencia que implica habilidades cognitivas básicas y complejas; pero también, una adecuada disposición emocional de tranquilidad y deseos de aprender, descubrir y conocer.

Este estudio, se sustenta esencialmente en el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2017) en el Currículo Nacional, donde la comprensión lectora es una competencia fundamental del área de comunicación. Se basa en el enfoque comunicativo, que implica los usos y prácticas sociales del lenguaje en diferentes entornos socioculturales. Esta competencia busca el desarrollo de capacidades como las de obtener información del texto escrito, localizar y seleccionar información explícita en textos escritos, interpretar la información del texto a partir de la construcción el sentido del texto, estableciendo relaciones entre la información explícita e implícita. Así mismo, se busca que logre establecer deducciones, explicar el propósito del tema y las intenciones del autor. También se espera que emita una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos, considerando la relación con otros textos y su entorno sociocultural.

Además, Vallés (2005) indica la importancia de aprender competencias lectoras mencionando que:

Numerosas dificultades son explicadas por la carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente. En el currículum escolar, la lectura es una herramienta de comprensión para los alumnos que les permite el acceso a la cultura y al aprendizaje de las diferentes áreas. Disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es básica para la búsqueda y localización

de información en diversidad de textos escritos, en Internet, para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos; analizar datos, mapas, y disfrutar con la lectura, entre otras tareas. (p.50)

A partir de lo mencionado por el autor, se puede inferir que la lectura tiene una influencia determinante en el aprendizaje y la comprensión de todas las áreas de desarrollo curricular, incluso en temas como la matemática, son vitales para comprensión y la resolución de los problemas.

En tal sentido, la comprensión lectora requiere, entre otros factores, de un factor disposicional afectivo positivo, sin interferencias como el miedo o alta ansiedad que limitarían el nivel de atención y concentración para comprender lo que lee. Precisamente este estudio, busca identificar cómo se asocian la ansiedad alta con el desempeño de los niños en comprensión lectora.

La preocupación por el avance de la comprensión de la lectura se aprecia en las mediciones anuales de la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (UMC, 2016) en alumnos de segundo grado a nivel nacional. El progreso sostenido de la comprensión lectora en los tres niveles: en inicio, en proceso y satisfactorio. Si bien el desempeño en 2° grado, presenta un nivel de comprensión satisfactorio de solo 15.9% en 2007, este porcentaje se incrementó paulatinamente en el nivel satisfactorio hasta un 46.4% en el año 2016. La proporción de alumnos en el nivel “en proceso”, pasó de 54,3% en 2007, a 47,3% en 2016; es decir disminuyó en 7%. Asimismo, la población en inicio ha disminuido en 23,3 %, de 29.8 % en 2007, a solo 6.3 % en 2016. Se evidencia que los esfuerzos de gestión pedagógica del

MINEDU y UGEL del sector educativo, empiezan a dar frutos; aunque se espera que cada año sean más efectivos; pues aun casi la mitad de los niños de nuestro país no logran el nivel esperado de comprensión lectora.

En Lima Metropolitana, donde se realiza el presente estudio, el 51,0% obtuvo un nivel satisfactorio de comprensión lectora, el 45,4% lograron un nivel en proceso y el 3,6% un nivel en inicio. El nivel más alto de logro satisfactorio se registra en la región de Tacna (76,8%) y el nivel más bajo de logro satisfactorio se registra en la región de Loreto (17,7%).

Estos indicadores del nivel de comprensión lectora, muestran avances significativos; pero aún insuficientes, por lo que es necesario mejorar las condiciones personales y ambientales de la comprensión lectora, en particular se pone énfasis en las condiciones emocionales de ansiedad de los estudiantes, que atañe este estudio.

En el Capítulo I, se plantea el problema de la relación entre ansiedad y Comprensión lectora en estudiantes de 2<sup>a</sup> grado de primaria de instituciones estatales.

En el Capítulo II, se analizan las teorías sobre la ansiedad y la comprensión lectora, y se enfatiza en la teoría sociocultural que sustenta esta investigación.

En el Capítulo III, se especifica el método empleado en este estudio.

En el Capítulo IV, se presentan los resultados descriptivos y correlacionales, así como la interpretación de los mismos.

En el Capítulo V, se discuten los resultados, se precisan las conclusiones y recomendaciones.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1 Antecedentes

##### 1.1.1 Antecedentes Internacionales

Guevara, Cárdenas, Reyes y Gonzales (2017) realizaron un estudio con el objetivo de explorar, en una muestra de 122 estudiantes mexicanos de secundaria, la relación entre las puntuaciones obtenidas en una escala de ansiedad y el desempeño en una prueba que evalúa diferentes niveles de comprensión lectora, en edades entre 12 y 14 años, inscritos en seis grupos de primer grado de secundaria, tres de escuelas públicas y tres de privadas. Se aplicó la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada), el instrumento de comprensión lectora y un cuestionario de datos sociodemográficos. Los resultados indican que el desempeño de los alumnos en comprensión lectora fue: bajo en 22% de los casos; intermedio en 45% y alto en 32%, sin diferencias por sexo; pero sí por tipo de escuela. Los niveles de ansiedad fueron bajos en 34% de los alumnos, intermedios en 34% y altos en 31%, sin diferencias por sexo o tipo de escuela. En este estudio no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los niveles de comprensión lectora y los grados de ansiedad de los alumnos (0.059), como tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ansiedad en relación con el sexo de los participantes o su escuela de pertenencia (pública o privada). De hecho, se ubicaron proporciones similares de alumnos con altos niveles de ansiedad en cada condición.

Galeas (2014) realizó la investigación correlacional que tuvo como propósito medir el grado de relación entre dos variables: el bajo rendimiento y ansiedad. El resultado de esta correlación es negativa, porque estimula niveles altos de ansiedad. Con un enfoque cuantitativo, al medir niveles de ansiedad baja, leve, moderada y

alta, con el bajo rendimiento tomado de las libretas de calificaciones. La población fueron pacientes de la Fundación ABEI Infantil que tienen dificultades en el rendimiento académico y altos niveles de ansiedad que comprenden edades entre los 8 a 10 años de género masculino y femenino. Se contó con una población de 40 niños; 16 hombres y 24 mujeres, escolarizados en unidades educativas privadas y fiscales; de una situación económica que se ubica entre la media y media baja; que llegan a realizarse evaluaciones psicológicas al ABEI Infantil - Quito remitidos por sus docentes tutores que reportan problemas de bajo rendimiento académico con diferentes niveles de ansiedad. Se concluyó que el bajo rendimiento, estimula altos niveles de ansiedad. Recomendándose que el problema sea abordado en la familia de manera conjunta; en centros especializados con el apoyo de terapia cognitiva conductual.

### **1.1.2 Antecedentes Nacionales**

Clavijo (2016) realizó una investigación que estuvo dirigida a determinar la relación entre ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria. La investigación es de enfoque cuantitativo, el alcance fue descriptivo correlacional y el diseño utilizado fue no experimental, de corte transversal. La población fue de 205 estudiantes, el muestreo fue probabilístico y la muestra fue de 134 estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa 6094. Chorrillos. 2016. Para recolectar los datos se utilizaron los instrumentos de la variable ansiedad y comprensión lectora; se realizó la confiabilidad de los instrumentos. El procesamiento de datos se realizó con el software SPSS (versión 23). Realizado el análisis descriptivo y la correlación a través del coeficiente de Rho de Spearman, con un resultado de  $Rho = -0,715$ , el mismo que tiene una correlación inversa y significativa en el nivel de ( $p < 0.01$ ), con el cual se rechaza la hipótesis

nula, por lo tanto los resultados señalan a mayor presencia de ansiedad menor será la comprensión lectora; es decir que existe una correlación alta entre las variables.

Alvarado y Herrera (2016) refieren un estudio que tuvo por objetivo determinar la relación existente entre nivel de ansiedad, comprensión lectora y autoconcepto personal, en estudiantes de educación secundaria. El diseño que se reporta es descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 260 estudiantes varones y mujeres del VII ciclo de educación secundaria del colegio N°0025, del distrito de Ate, a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos: la escala de ansiedad, el LOT, y el LOT-R; Life Orientation Test, de Sheier, Carver y Bridges (1994); la prueba de comprensión lectora de Cabanillas (2004) y el cuestionario de autoconcepto personal (APE) de Eider Goñi Palacios (2009). A partir del análisis de los resultados, se concluye que existe una relación significativa entre el nivel de ansiedad, comprensión lectora y autoconcepto personal en estudiantes de educación secundaria.

Memenza (2015) realizó una investigación con el propósito de descubrir la relación entre estilos educativos de los padres y la ansiedad de sus hijos, con una muestra de niños de primaria. El diseño utilizado fue descriptivo correlacional y concluyó que existe relación significativa entre el estilo autoritario de los padres y el alto nivel de ansiedad en los hijos. Estos resultados hacen notar que un estilo autoritario de los profesores, también podría generar niveles altos de ansiedad en los niños que aprenden en las IE.

Torres (2003) investigó sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con el aprendizaje de la lectura en estudiantes del segundo grado de educación primaria del distrito de Lurigancho. Entre sus conclusiones, destaca que no existe una relación significativa entre la habilidad metalingüística de unir fonemas, de contar fonemas, de adiciones silábicas y de supresión de sílaba inicial y el rendimiento lector en la

muestra de estudio. Sí existe una relación significativa entre la habilidad metalingüística de aislar fonemas, de detección de rimas y de segmentación silábica y el rendimiento lector en la muestra de estudio.

Subia, Mendoza y Rivera (2012) realizaron una investigación cuasi experimental sobre el programa “mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora. Utilizaron un pre test y post test con grupo experimental y control, tomó como muestra 31 estudiantes del segundo grado de primaria. Según los resultados obtenidos en la investigación con la aplicación del programa responde al problema planteado, como mejorar el desarrollo de comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” la  $t = 1.6716$ , para un  $\alpha = 0,05$ . Se concluyó que la aplicación del programa influye significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora del grupo experimental y también se evidenció efectos positivos en las dimensiones de comprensión lectora en lo literal, inferencial y en lo criterial. La aplicación del programa “Mis Lecturas Preferidas” tiene efectos significativos en el mejoramiento de la comprensión lectora en la muestra del estudio referido.

## **1.2 Planteamiento del problema**

La educación peruana busca formar ciudadanos competentes que aporten al desarrollo del país y se sientan confiados en sí mismos, capaces de emprender y generar cambios en beneficio de sí mismos y los demás. No obstante, los niños que asisten a una institución educativa, muchas veces lo hacen con temor al fracaso, debido a sus experiencias socioafectivas negativas en la interacción familiar, donde los castigaron por equivocarse incluso involuntariamente o por incumplir las normas. En tal sentido, muchos niños, llegan a las aulas con alto grado de ansiedad ante las demandas académicas y; a pesar que tienen las capacidades cognitivas necesarias para leer y comprender los



significados, no logran un desempeño esperado; y por tanto, no alcanzan los aprendizajes previstos.

Cualquiera sea el modelo de enseñanza que los maestros utilicen para dirigir el aprendizaje en las aulas, las situaciones de comprensión de lectura pueden representar, tanto para los maestros como para los alumnos situaciones de fuerte demanda cognitiva.

Alonso (2005) señala que, si un aprendiz muestra algún tipo de problema en el proceso, experimentará la lectura como una actividad desagradable, evitándola y esforzándose lo menos posible.

En respuesta, algunos profesores se enojan por los errores de los niños, se alteran y gritan a éstos por sus fracasos. Más aún cuando tales fracasos son reiterados. Ello genera altos niveles de ansiedad y temor a seguir equivocándose, es decir a seguir intentando aprender algo nuevo. Por el contrario, si los niños aprenden en un entorno de tolerancia ante sus errores, podrán mantener niveles moderados de ansiedad que facilita buen nivel motivacional y el aprendizaje esperado.

La ansiedad es un estado emocional negativo que consiste en una sensación vaga, desagradable de miedo y aprensión. En algunos estudiantes, la ansiedad puede ser tan alta que inhibe su aprendizaje o el rendimiento, especialmente en los exámenes. Todos los alumnos sienten cierto nivel de ansiedad en algún momento en la escuela, y esta reacción emocional, cuando es moderado, no necesariamente tiene efectos de aprendizaje negativo; de hecho, muchos estudiantes de altos logros expresan niveles moderados de ansiedad (Bandura, 1997), que ha llevado a la distinción entre ansiedad facilitadora y ansiedad debilitante (Moreno, 2010).

Se puede presumir que los estados de ansiedad generados en la interacción alumno-docente pudieran influir, o por lo menos asociarse negativamente con el aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora.

A nivel internacional, la lectura se prioriza, según los acuerdos internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) y en las orientaciones de políticas educativas nacionales (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2005; Ministerio de Educación [MINEDU], 2007).

De acuerdo con Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006) en la sociedad global actual, una población instruida es fundamental para el desarrollo socioeconómico de las naciones. Para mejorar la calidad de vida de sus habitantes, es importante que los países fortalezcan el potencial de los recursos humanos, sociales y materiales de que disponen, “los ciudadanos con competencia lectora son cruciales a la hora de conseguir este objetivo” (p.5).

La lectura es un proceso interactivo, en el que hay estadios bien definidos, es una situación en la que interactúan: lector, texto y contexto. Debe considerarse que los niveles de logro en la lectura, depende de las habilidades y el grado de complejidad de estas, sus conocimientos previos y la regulación de sus emociones en las que afecta el nivel de ansiedad.

Solé (2000) refiere que el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles, el de las letras, las palabras de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un elemento importante para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados.

Con respecto a la necesidad de estudiar la relación entre las variables antes mencionadas, Gutiérrez y Avero (1995) argumentan que en situaciones de estrés las personas ansiosas presentan pensamientos de preocupación acerca de su ejecución en exámenes, entrevistas, hablar en público, etc., lo cual a su vez genera que inviertan más recursos de procesamiento que las personas no ansiosas, reduciendo transitoriamente su capacidad de memoria operativa y provocando por tanto que su eficiencia sea menor, como en el caso de la lectura, lo cual a su vez producirá menor rendimiento académico. Para probar lo anterior, llevaron a cabo un estudio con 36 sujetos (18 ansiosos y 18 no ansiosos) con las puntuaciones más altas y más bajas en el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberg, seleccionados de una muestra de 233 estudiantes universitarios de psicología, a quienes se les dieron tres materiales de lectura, de aproximadamente 800 palabras cada texto. Los sujetos ansiosos de manera significativa volvían a leer las partes previas del texto con mayor frecuencia que los no ansiosos, además de que también leyeron más lento. Cuando se les dio tiempo libre de lectura, no existieron diferencias significativas en cuando a comprensión, pero cuando se les dio un tiempo predeterminado, los sujetos ansiosos tuvieron un índice menor de comprensión lectora; es decir, para obtener la misma eficacia en comprensión lectora, los ansiosos emplearon otros recursos, como relectura y más tiempo que los sujetos con ansiedad baja y cuando tales recursos no pudieron ser empleados, su nivel de comprensión lectora fue inferior que el de los no ansiosos.

Del mismo modo, Mussen y Rosenzweig (1981) encontraron que hay algunas tareas que los niños ansiosos - pero no en exceso ansiosos - realmente ejecutan mejor que sus compañeros no ansiosos de igual inteligencia. Estas son tareas de aprendizaje que

involucran elementos sencillos y estructurados con claridad, tareas que requieren un abordaje cauteloso, diligente y una gran cantidad de verificación y reverificación; pero en tareas que requieren de originalidad, juicio, flexibilidad y creatividad y espontaneidad, los estudiantes menos ansiosos son superiores.

Como se puede inferir a partir de lo que precisan los autores antes señalados, hay evidencias que el nivel de alto de ansiedad está asociado con el nivel más bajo de desempeño en la comprensión lectora. En este estudio, se pretende corroborar estos hallazgos, y en tal sentido se deberán tomar decisiones sobre el cambio de interacciones sociales y estrategias didácticas que generen estados emocionales positivos que mejore la disposición actitudinal hacia la mejor comprensión lectora.

En la realidad de las instituciones educativas de San Martín y Los Olivos, se evidencia algunos avances en comprensión lectora; pero también dificultades que pueden estar asociadas a diferentes factores, uno de ellos, la ansiedad. A través de esta investigación se busca determinar la relación entre las variables ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

### **1.2.1 Formulación del problema**

¿Qué relación existe entre el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos?

Del mismo modo, se formulan los siguientes problemas específicos:

1. ¿Cuál es la proporción de estudiantes en los diferentes niveles de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos?
2. ¿Cuáles son las diferencias entre la proporción de estudiantes en el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora, según el género, en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos?
3. ¿Qué relación existe entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos?
4. ¿Qué relación existe entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos?
5. ¿Qué relación existe entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos?

### **1.3 Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1 Objetivo General.**

Determinar la relación entre el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de las instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos

### **1.3.2 Objetivos Específicos.**

1. Determinar la proporción de estudiantes en los distintos niveles de ansiedad y de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos.
2. Comparar la proporción de estudiantes en los distintos niveles de ansiedad y en los niveles de comprensión lectora, según el género, en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos.
3. Identificar la relación entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.
4. Identificar la relación entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.
5. Identificar la relación entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

### **1.4 Justificación de la investigación**

La presente investigación tiene justificación teórica porque busca analizar las teorías existentes que asocian la ansiedad con el aprendizaje y en particular con el desarrollo de la comprensión lectora. Permitirá mayor conocimiento aproximativo de los niveles de ansiedad, sus características y cómo esta variable está asociada a la comprensión lectora en la etapa escolar.

Así mismo, es importante mencionar que, en el proceso de esta investigación, se elaboró un nuevo análisis de confiabilidad en la muestra de este estudio. Tales resultados de confiabilidad, sirvieron de base para analizar las relaciones entre los factores de la ansiedad.

La justificación práctica, implica tomar en cuenta el diagnóstico de los niveles de ansiedad y lectura, para plantear nuevos procedimientos didácticos que promuevan mejores aprendizajes de comprensión lectora, tomando en consideración la promoción de un clima emocional favorable para que los estudiantes se motiven, regulen su ansiedad ante las demandas académicas y venzan sus temores u otras situaciones generadoras de alta ansiedad; y así lograr mejores niveles de desempeño en la comprensión lectora.

La justificación social, radica en que si los niños mejoran sus condiciones de aprendizaje y logran obtener una comprensión lectora satisfactoria, podrán ejercer una mejor ciudadanía, se comunicarán de forma más efectiva en el marco de una convivencia saludable, con sentido crítico y social, haciendo respetar sus derechos y cumpliendo sus deberes como miembros de una familia y de la sociedad.

## **1.5 Alcances y limitaciones**

En relación a los alcances, trabajar con dos instituciones diferentes y con un número considerable de alumnos ya es un logro. Para ello, se realizaron las coordinaciones para evitar pérdidas de tiempo y se gestionaron los permisos y coordinaciones con directivos y docentes para llegar a las aulas y aplicar los instrumentos sin dificultad.

No obstante, en relación con las posibles limitaciones a considerar, se evidencia dificultades para la generalización de los resultados; puesto que se aplica a una muestra no probabilística y con muestreo por conveniencia. Ello, debido a que no se puede tener acceso a todos los colegios del distrito de San Martín de Porres y Los Olivos. Sin embargo, los resultados de esta investigación serán útiles para futuras intervenciones con grupos de estudiantes de estos distritos, que posean las mismas características.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Teorías generales relacionadas con el tema

##### 2.1.1 Perspectiva teórica general de la ansiedad.

###### *Teoría psicoanalítica.*

Para Sierra, Ortega y Zubiedat (2003) desde esta teoría, la ansiedad es producto del conflicto entre un impulso inaceptable y una contrafuerza aplicada por el ego. Un estado afectivo desagradable en el que aparecen fenómenos como la aprensión, sentimientos desagradables, pensamientos molestos y cambios fisiológicos que se asocian a la activación autonómica. Incluye principalmente elementos fenomenológicos subjetivos que generan malestar y complementariamente elementos fisiológicos. Además, existe un carácter adaptativo, actuando como una señal ante el peligro real e incrementando la activación del organismo como preparación para afrontar la amenaza. Al respecto Freud (1971; citado por Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003) identifica tres teorías sobre la ansiedad: (a) La ansiedad real que aparece entre el yo y el entorno social, observa un peligro real. (b) La ansiedad neurótica, más complicada, como una señal de peligro, pero por impulsos reprimidos, hay carencia de objeto, recuerdo del castigo o evento traumático reprimido. Se desarrolla cuando el yo intenta satisfacer los instintos del ello, y teme que no pueda controlar al ello. (c) La ansiedad moral como vergüenza, donde el super-yo amenaza a la persona con la posibilidad de que el yo pierda el control sobre las normas establecidas.

### ***Enfoque conductual.***

Desde esta perspectiva, la ansiedad es un impulso (drive) que provoca la conducta del organismo. Desde esta perspectiva, Hull (1921, 1943, 1952; véase Sierra, Ortega y Zubiedat 2003) conceptualiza la ansiedad como un impulso motivacional y capacidad del individuo para responder ante una estimulación determinada. En tal sentido, desde las teorías del aprendizaje, la ansiedad se relaciona con un conjunto de estímulos condicionados o incondicionados que generan una respuesta emocional; además, ésta se concibe como un estímulo discriminativo, considerando que la ansiedad conductual está mantenida a partir de una relación funcional con un refuerzo obtenido en el pasado. También se aprende a través de la observación y el proceso de modelado.

La ansiedad se da como un afrontamiento de la situación, como un escape de la situación; o la evitación del peligro percibido por el individuo, se da la reacción de lucha y huida, incluso la inhibición de la conducta, comportamientos agresivos, evitación de situaciones futuras que sean similares.

### ***Enfoque cognitivo.***

Las formulaciones de otros autores (Lazarus, 1966; Beck, 1976 y Meichenbaum, 1977; citados por Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003), están centradas en el estrés y los procesos de afrontamiento, dan relevancia a los procesos cognitivos. Los procesos cognitivos surgen entre el reconocimiento de una señal aversiva y la respuesta de ansiedad que emite el individuo que percibe

la situación, la evalúa y valora sus implicaciones; cuando dicha evaluación es amenazante, entonces se iniciará una reacción de ansiedad regulada por otros procesos cognitivos. Las situaciones que propician una mayor reacción de ansiedad se evitan y, aún en su ausencia, La reacción se da por la interpretación individual que el sujeto confiere a la situación, incluso cuando reconoce que no es objetiva. Se trata de los pensamientos, ideas, creencias e imágenes que acompañan a la ansiedad. La percepción de esta situación, incluye una sensación subjetiva de inseguridad, hipervigilancia, nerviosismo, angustia, irritabilidad, interpretación catastrofista de los hechos, sobre la base de supuestos y poca valoración de la capacidad de afrontamiento de tal evento.

### ***Enfoque cognitivo-conductual.***

Desde esta perspectiva, la conducta ansiosa está determinada por la interacción entre las características individuales de la persona y las condiciones situacionales que se presentan. Incluye variables cognitivas del individuo (pensamientos, creencias, ideas, etc.) y variables situacionales (estímulos discriminativos que activan la emisión de la conducta) (Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003). En el caso de la teoría tridimensional de Lang (1968, referido por Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003), la ansiedad sería un sistema triple de respuesta en el que interactúan componentes cognitivos, fisiológicos y motores. Así, la ansiedad es conceptualizada como una respuesta emocional generada por los tres componentes ya mencionados, con la posible influencia de estímulos tanto internos, del individuo, como del ambiente. El tipo de estímulo que propicia la respuesta de ansiedad está determinado, en gran medida, por las

variables del individuo (Miguel-Tobal, 1990; citado en Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003).

### **2.1.2 Perspectiva teórica general de la comprensión lectora.**

#### ***Modelo cognitivo.***

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que desde esta perspectiva, el proceso lector puede comprenderse como un proceso de pensamiento, de manera que leer es comprender lo escrito a través de grafemas y fonemas. El acto de leer es principalmente un acto del pensamiento más que un acto lingüístico, porque comprende procesos de imaginación y de construcción de ideas. En consecuencia, implica procesamiento de información, a partir de estímulos - texto-, la mente humana en el proceso de lectura genera un pensamiento que, según sus saberes, organiza tales estímulos para descubrir patrones y atribuir significados.

Así mismo, la comprensión lectora, puede definirse, desde un enfoque cognitivo, como un proceso y un producto. Así, “entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído” (Vallés, 2005, p. 50).

#### ***Modelo constructivista.***

Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan que los aprendizajes deben ser construidos por los estudiantes en contextos determinados considerando sus

experiencias y conocimientos previos; de manera que la comprensión lectora es una actividad de construcción compleja y de modo estratégico. Implica la interacción entre las características del lector y del texto, en un contexto determinado. Así, el lector construye una representación a partir de los significados sugeridos por el texto, emplea sus experiencias anteriores de aproximación a la lectura y utiliza sus procesos cognitivos necesarios, tales como esquemas, habilidades y otros recursos pertinentes.

### ***Modelo sociocultural.***

Para Goodman, en el año 2003, el aprendizaje y el desarrollo de la lectoescritura, se da en la interacción entre el lector y el texto, en el que el mediador es el mismo texto. Al respecto precisa lo siguiente:

El autor ha usado palabras, frases, sintaxis, estilo, y la construcción de texto y significado por parte del lector es mediada por los elementos del texto escrito. Sucede que, si le pedimos a los lectores que recuenten una historia o un cuento que han leído, ellos reconstruyen el texto empleando las palabras, frases, y recursos de estilo que están presentes en el texto, lo cual no es una sorpresa, ya que el arte de recontar algo usualmente sigue justamente después de su lectura. Pero también es cierto que los lectores con frecuencia usan elementos de lecturas recientes en su forma de hablar y escribir. En otras palabras, los lectores cambian a partir de la interacción con los textos: su desarrollo de la lectura como de la escritura se ve afectado por los textos que ellos leen. Esa es una razón más por la que el desarrollo de los lectores necesita tener como requisito textos auténticos en los cuales exista una diversidad de palabras de uso cotidiano. (p. 6)

Este mismo autor, precisa que el desarrollo del lenguaje y la cultura en la que interactúa, son fundamentales en el aprendizaje lector; por ello, es fundamental que partan de situaciones reales, y lean temas significativos de su vida cotidiana, vinculados con sus intereses y los problemas que necesitan resolver.

## **2.2 Bases teóricas especializadas sobre el tema**

Las bases teóricas especializadas de la ansiedad, que se consideran para este estudio comprenden las siguientes perspectivas:

### **Modelo centrado en los estados de ansiedad.**

Según Bertoglia (2005), la ansiedad, se asociará a los estados que se experimentan cuando se enfrentan a una situación o hecho específico que resulta importante. Corresponde a un estado de cada persona, que se da cuando siente temor al fracaso, al castigo o al ridículo. Este autor no precisa las experiencias anteriores de cada persona en la interacción con su clima familiar ni educativo. En consecuencia, en el aula o institución educativa, resulta importante aprender según las expectativas de los docentes y los padres; y cuando no logra ese propósito, siente frustración, vergüenza y percepción de fracaso, por tanto, se genera niveles más altos de ansiedad, que involucra un temor a nuevos fracasos académicos y al ridículo ante sus compañeros y el profesor. Así, la ansiedad se da como una conducta emocional individual que depende, de la naturaleza de cada persona; pero también depende de las situaciones vividas en la

relación con los estilos educativos de los padres y el clima socioemocional de la institución educativa.

### **Modelo cognitivo-conductual.**

En este estudio de ansiedad y comprensión lectora, se asume, la perspectiva cognitivo-conductual, en la que se otorga relevancia a la interacción entre las características individuales de los niños y las condiciones situacionales que se presentan en las instituciones educativas. Incluye variables cognitivas y emocionales del estudiante y variables situacionales del pasado y presente, tanto como las expectativas ante el aprendizaje en el aula que activan las conductas ansiosas (Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003).

Las bases teóricas especializadas de la comprensión lectora que sustentan este estudio, son las siguientes:

### **El enfoque sociocultural.**

En este estudio, se considera relevante, los diversos tipos de relaciones con los demás. Así, es crucial las condiciones de relación con sus padres en situaciones de aprendizaje en el hogar; tanto como, la relación con su profesor y con sus compañeros al cumplir el rol de estudiante, y vivencias que conforman su vida social. Por ello, es esencial enseñarles a los estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que las condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas (MINEDU, 2015).

En tal sentido, la comprensión lectora se daría como un proceso, a partir de sus diferentes experiencias cotidianas y situaciones reales que les toca vivir, de sus necesidades e intereses comunicativos, en el aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora.

### **El enfoque comunicativo textual.**

De acuerdo con Solé (2001) considera que la comprensión de lectura es una actividad estratégica, a través de la que, el lector con sus significados de su realidad, el lenguaje que posee y sus recursos previos, interactúa con textos completos, que le permiten aprender a partir de situaciones reales, en forma compleja y significativa. Como se puede observar, esta perspectiva del aprendizaje lector refuerza la perspectiva sociocultural y añade la importancia del desarrollo del lenguaje y la comunicación con propósitos específicos y funcionales en su entorno social, también fortalece la visión interaccionista de leer de forma activa, reflexionar sobre el texto y crear significados propios vinculados con situaciones reales de su vida.

## **2.3 Marco conceptual**

### **2.3.1 Evolución del término ansiedad.**

La ansiedad es, sin lugar a dudas, uno de los conceptos centrales en el ámbito de la salud mental. Sin embargo, ello no implica que se trate de una categoría simple y uniformemente definida, sino que ya desde sus bases etimológicas y de sus antecedentes conceptuales, teóricos y disciplinares podemos dar cuenta de que es un constructo difuso, ambiguo y complejo (Jablensky, 1985; Lewis, 1980). Es por ello que se inicia dando una



referencia a los conceptos lingüísticos del vocablo para dar cuenta de las cualidades o características que se incluyen en este concepto.

Desde un punto de vista etimológico, la palabra “ansiedad tiene un antepasado directo en latín, *anxietas*. Este término latino proviene, a su vez, de la raíz indoeuropea *angh* de la cual se deriva no solo —y aquí esta lo interesante— el vocablo *anxietas*, sino también la palabra *ango*, angustia. Ambos términos como lo señala Pichot (1999) eran utilizados de manera indistinta para hacer referencia a diferentes significados, tal como puede rastrearse en textos de autores clásicos como Cicerón o Virgilio: constricción – angostamiento, achicamiento - y sufrimiento. Y es justamente esta ambigüedad de significados y de términos (ansiedad/angustia; constricción/sufrimiento) la que atravesará toda la historia del concepto y que llegará hasta nuestros días.

Este hecho dará pie a discusiones en torno a la distinción o indistinción de estos conceptos (en español y francés), dadas las confusiones derivadas de los trabajos de traducción. Encontramos, pues, una asimetría terminológica en relación con la ansiedad y la angustia en español, respecto del alemán y del inglés —dos de las principales fuentes de teorías y praxis en psiquiatría, psicología y psicoanálisis—, no así en francés. De esta manera, es esperable que encontremos diferencias en relación con el origen de las fuentes: mientras que en los textos traducidos del francés es común hallar aclaraciones respecto de la equivalencia o no de ambos términos, esta disquisición no se encuentra con la misma facilidad en los textos anglosajones (a excepción de, por ejemplo, Lewis, 1980 o Barlow, 2002).

Un claro ejemplo de ello es el célebre diccionario de medicina editado por Berrios (2008), en donde se define *angoisse* como la sensación de constricción o de presión en la región epigástrica, que puede estar acompañada de una gran dificultad para respirar en forma apropiada y de inmensa tristeza; así sería el grado más avanzado de la ansiedad. Mientras que *anxiété* se correspondía con “un estado afligido y agitado, con sensación de dificultad respiratoria y presión sobre la región precordial; inquietud, ansiedad y angustia eran tres etapas del mismo fenómeno. Desde esta perspectiva, la diferenciación entre tres términos —ansiedad, angustia e inquietud— tiene un carácter dimensional, esto es, se distinguen en virtud de su grado de severidad o de capacidad de generar sufrimiento al individuo.

Los trastornos de ansiedad son más frecuentes en niños, en España, se dan con una prevalencia estimada que oscila entre 9% y 21%, significando un problema de salud en la población. Su evolución puede derivar en repercusiones negativas en el funcionamiento académico, social y familiar interfiriendo en su desarrollo. La manifestación es polimorfa, se dan como quejas físicas variadas, rechazo a ir al colegio, comportamiento de apego excesivo a los padres, resistencia para ir a dormir y en ocasiones hiperactividad (Ruiz y Lago, 2005).

Según Casado (1994):

Desde las primeras décadas de este siglo, la ansiedad tiene un lugar importante en la literatura psicológica. Las razones de ello, es fundamentalmente dos: la ansiedad, considerada como una respuesta emocional, ha promovido la investigación básica y aplicada en el campo de las emociones en general. En segundo lugar, los avances del estudio de la ansiedad han generado el desarrollo de técnicas concretas aplicadas casi a la

totalidad de los ámbitos de la psicología actual (clínica, educativa, organizacional, etc.). Sin embargo, en estas investigaciones de la ansiedad, se han hallado a lo largo de su historia con dos grandes problemas, i) la ambigüedad conceptual del constructo “ansiedad”, y ii) los problemas metodológicos para abordar la ansiedad de forma operativa. (p. 2)

Así mismo, existe una gran confusión terminológica ya que, bajo la etiqueta de ansiedad, la literatura científica ha incluido otros términos que en muchos casos se han utilizado de forma indistinta con el término ansiedad como, por ejemplo, angustia, stress, temor, miedo, amenaza, frustración, tensión. En esta línea, son muchos los autores que han tratado de clarificar las diferencias entre los distintos conceptos (Lazarus, 1966; Cattell, 1973; Borkovec, Weerts y Bernstein, 1977; Bermudez y Luna, 1980; Ansorena, Cobo y Romero, 1983), pero en la práctica, se siguen utilizando como términos intercambiables.

López (1969) por su parte distingue entre ansiedad y angustia en una serie de elementos: (a) En la angustia, predominan los síntomas físicos, la reacción del organismo es de paralización, de sobrecogimiento y además el grado de nitidez de captación del fenómeno se encuentra atenuado. (b) En la ansiedad, predominan los síntomas psíquicos, sensación de catástrofe, de peligro inminente, es una reacción de sobresalto, tratando de buscar soluciones al peligro, siendo más eficaz que la angustia y además en la ansiedad el fenómeno se percibe con mayor nitidez.

Por último, la utilización de ambos términos ha generado gran confusión a lo largo de nuestro siglo, utilizándose en muchos casos como sinónimos y en otros muchos conceptos diferentes.

### **2.3.2 Caracterización de la ansiedad.**

La ansiedad puede entenderse como un rasgo de personalidad o como respuesta emocional a determinadas situaciones, según la experiencia personal de cada persona. Al respecto, Bertoglia (2005), afirma que la ansiedad, generalmente se asocia al concepto con problemas severos conductuales o de personalidad, se le asigna un carácter psicopatológico, así, se asociará la ansiedad que acompaña a algunos desórdenes psíquicos. Por el contrario, en este estudio, de acuerdo con este mismo autor, se asociará a los estados de ansiedad que experimentan las personas cuando enfrentan a una situación particular que resulta importante y compromete la preocupación del individuo. Para este autor, corresponde a un estado interno, propio de cada persona, que se experimenta cuando siente temor por la integridad de su yo (autoestima). Frecuentemente se le identifica como temor al fracaso, al castigo o al ridículo. Así, la ansiedad involucra un temor a algo, que puede variar desde un objeto que propicia una reacción fóbica, hasta diferentes situaciones sociales que produce temor. En tal sentido, la ansiedad es una reacción emocional individual que depende de la naturaleza de cada persona; es decir, la intensidad del temor experimentado va a depender de la forma en que cada persona que percibe la situación ansiógena. Se puede afirmar que este autor, está más centrado en las variables individuales del individuo; no especifica la importancia de los factores de interacción social en la conceptualización de la ansiedad, que constituyen experiencias en la relación con los padres y otras personas que actúan

como modelos y también generan respuestas emocionales con estilos particulares de expresión de ansiedad.

Una explicación más amplia, se da desde la perspectiva cognitiva-conductual, que explica la conducta ansiosa, como aprendida en la interacción donde se consideran variables individuales de tipo cognitivo, que incluye aspectos emocionales y experiencias vividas en el entorno social, que actúan como estímulos que propician la conducta ansiosa (Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003). En tal sentido, se puede inferir que los estudiantes responden de forma ansiosa en el aula, debido al tipo de relación muy exigente, centrada esencialmente en la crítica agresiva, que realizan principalmente padres y profesores, ante los errores del niño en las ocasiones de aprendizaje. Así mismo, la ansiedad se desarrolla en función de las percepciones que va formando el niño de estas relaciones difíciles, sus creencias e ideas negativas sobre los hechos experimentados que propician determinadas emociones de miedo, inseguridad y que finamente se dan como conductas de ansiedad; es decir, afrontan de forma muy emotiva y desorganizada -sin control de la situación- o evitan afrontar las situaciones problema que necesita resolver.

### **2.3.3. Tipos de ansiedad.**

Para conocer los trastornos de ansiedad es necesario acudir a los criterios diagnósticos que, universalmente aceptados, definen dichos trastornos; la CIE-10 (1992) considera que los trastornos emocionales de inicio en infancia y adolescencia son: Ansiedad de separación, Ansiedad fóbica, Hipersensibilidad social y Trastorno de rivalidad con los hermanos. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994) en el

DSM-IV incluye en este grupo sólo el trastorno por ansiedad de separación y el trastorno reactivo de la vinculación. El resto de trastornos de ansiedad se delimitan según un diagnóstico sindrómico que es el mismo en los estudiantes y adolescentes que en los adultos. Los trastornos de ansiedad incluyen el Trastorno de Pánico, las fobias, el Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), las reacciones a Estrés agudo, el Trastorno por Estrés Postraumático (TEP) y el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG); éste último conocido previamente como Trastorno por Ansiedad Excesiva. Aparte quedan los síndromes de ansiedad secundarios a una condición médica o al uso de sustancias.

#### **2.3.4 La ansiedad en niños.**

Los trastornos de ansiedad en estudiantes incluyen trastornos de inicio específico en la infancia y adolescencia como por ejemplo el trastorno de separación, por miedo al fracaso, ideas de incompetencia para responder a las demandas de los adultos y otros.

Entre otros trastornos de ansiedad que se presentan en la infancia está el trastorno de ansiedad por separación, es una respuesta emocional en la cual el niño experimenta angustia al separarse físicamente de la persona con quién está vinculado (generalmente su madre). La ansiedad por separación es un fenómeno normal, esperable y obligado del desarrollo infantil, que comienza a manifestarse alrededor de los 6 u 8 meses de edad (Mayes, Gilliam & Stout-Sosinsky, 2007). La ansiedad por separación permite que el niño desarrolle paulatinamente su capacidad de estar a solas. Contribuye activa y necesariamente a este proceso la figura de apego que el niño dispone. Así mismo existe la ansiedad por temor al fracaso y al castigo. Ocurre por experiencias negativas y muchas veces reiteradas de errores y reprimendas ante tales errores en el proceso de

aprendizaje y de su desarrollo humano, en el hogar y la institución educativa. En consecuencia, si predominan las vivencias de fracaso y la percepción de incompetencia, probablemente se incrementen los niveles de ansiedad.

### **2.3.5 Factores causales de la ansiedad.**

#### *Personales.*

Vivir con cierta ansiedad es un destino común al cual, de alguna manera, todos estamos vinculados (Zubeidat, Fernández-Parra, Sierra y Salinas, 2007). De esta forma, los aprendices afrontan situaciones de gran presión, tales como la adaptación a nuevos profesores y compañeros, el aprendizaje de nuevos contenidos en constante actualización, las reorganizaciones curriculares y a las exigentes y selectivas evaluaciones. A pesar de las múltiples dificultades que el niño puede tener en la escuela y en otros ámbitos de la vida, la ansiedad patológica ha sido escasamente estudiada en el ámbito escolar, con la excepción de la ansiedad ante estímulos específicos, como los exámenes, o ciertas áreas de estudio en concreto, como las matemáticas (Rosário et al., 2008; Geist, 2010).

Por otro lado, las situaciones ansiógenas en el colegio pueden provocar en los estudiantes alteraciones en procesos cognitivos como la atención, la memoria y la concentración, hasta el punto que puede interferir significativamente con el funcionamiento académico (Barret y Turner, 2001). A diferencia de otros trastornos de la infancia – como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), los trastornos del aprendizaje, como la dislexia, o los trastornos de conducta, como el negativista desafiante–, los cuadros de ansiedad

reciben menos atención en los colegios. A este respecto, Mychailyszyn, Méndez y Kendall (2010) consignan que hay una llamativa ausencia de investigaciones centradas, por ejemplo, en la relación entre los trastornos de ansiedad y el desempeño escolar.

Algunos factores de riesgo que se han relacionado significativamente con la aparición de trastornos de ansiedad en la infancia son la presencia de psicopatologías en los padres o en otros familiares cercanos, el estilo educativo parental, la personalidad del menor y los problemas evolutivos tempranos, al igual que el nivel socioeconómico (Taboada, Ezpeleta y De la Osa, 1998).

Además, es posible localizar en la etapa escolar múltiples factores que con frecuencia generan en los estudiantes respuestas de ansiedad, como por ejemplo el sistema tradicional de selección para ingresar en algunos colegios, que a menudo genera presión, y que además provoca frustración cuando las expectativas no se satisfacen (Córdova y Shiroma, 2005).

En la institución educativa, el niño puede experimentar ansiedad por diversas razones, una muy común es la alta competitividad con sus compañeros o un alto nivel de autoexigencia académica, sobre todo porque las calificaciones suelen considerarse un medio para lograr el reconocimiento de personas significativas, como los padres y los maestros. Así los niños se motivan en función de la búsqueda de aceptación social; en cambio otros, solo para evitar el castigo. Además, hay otras demandas que suelen generar ansiedad en los estudiantes,



como el hecho de enfrentarse al aprendizaje de nuevos contenidos, reorganizaciones curriculares y evaluaciones exigentes y selectivas (Rosário et al., 2008).

### ***Familiares.***

En la etapa escolar, que abarca aproximadamente entre los 6 y los 12 años, existen aspectos cruciales que pueden relacionarse con la ansiedad patológica: la falta de afecto en el hogar, la conflictividad entre los progenitores, las dificultades económicas, los problemas en el centro educativo (inadaptación, malas relaciones, sobrecarga de trabajo, etc.), las enfermedades crónicas, la baja autoestima y las escasas habilidades interpersonales, por nombrar solo algunos. A su vez, hay más posibilidades de que los estudiantes se muestren ansiosos cuando las relaciones intrafamiliares son coercitivas y el ambiente familiar se caracteriza por conflictos y discordias frecuentes (Jadue, 2001), ya que estas insidiosas situaciones entorpecen el proceso madurativo, emocional y cognitivamente considerado. Cuando no hay un ambiente adecuado ni estrategias apropiadas para el afrontamiento de la ansiedad, los problemas tienden a hacerse crónicos.

### ***Educativos.***

En el ámbito educativo es común encontrarnos con estudiantes que presentan manifestaciones de ansiedad cuando se ven sometidos a procesos de evaluación. Dichas manifestaciones pueden ser desde expresiones autodesvalorativas hasta manifestaciones fisiológicas como sudoración copiosa

y/o enrojecimiento de las mejillas, o manifestaciones conductuales como la inquietud. A este fenómeno se le ha denominado como ansiedad de evaluación, concepto que engloba situaciones percibidas como amenazantes por una persona, teniendo esto repercusiones tanto a nivel cognitivo como a nivel fisiológico conductual (Iruarrizaga y Manzano, 1999).

Se han realizado investigaciones en modelos educativos tradicionales sobre las repercusiones que la ansiedad generada por el proceso de evaluación tiene sobre el desempeño académico, encontrándose que influye en este de manera negativa (Iruarrizaga y Manzano, 1999), por lo que es de suponerse que esta repercusión negativa también se presente en modelos educativos innovadores.

Las personas con elevada ansiedad de evaluación emplean de modo extraordinario diversas actividades auxiliares de procesamiento durante la lectura, tales como regresiones visuales (retrocesos o relecturas), la reducción en la velocidad lectora y la articulación vocal y subvocal (Gutiérrez, Ramos y Eysenck, 1993; Gutiérrez y Eysenck, 1994; Gutiérrez, Eysenck, Ramos y Jiménez, 1994). Además, existe una jerarquía en el uso de tales actividades auxiliares: los retrocesos son la prioritariamente empleada por las personas con ansiedad elevada frente a las de ansiedad baja: solo cuando no es posible hacer retrocesos, las primeras recurren en mayor medida a reducir la velocidad lectora; y, finalmente, cuando no es posible hacer retrocesos ni emplear tiempo libre (textos presentados palabra-a-palabra con tiempos prefijados), los sujetos ansiosos recurren en mayor medida a la articulación vocal o subvocal durante la lectura, Cuando los lectores

pueden hacer retrocesos en el texto, o disponen de tiempo libre de la lectura, no hay diferencias en comprensión en función de la ansiedad.

### ***Sociales y culturales.***

La ansiedad social fue explicada por Schlenker y Leary (1982) mediante la teoría de la autorepresentación y la conducta interpersonal. Se ha concluido que cualquier aspecto que ejerce algún impacto sobre los componentes de esta teoría (motivación para impresionar a los demás y probabilidad subjetiva de conseguirlo), también influirá sobre la experiencia de ansiedad social. Según dicha teoría, se ha dejado claro que el juicio de la propia persona, acerca de la impresión que causa en los demás para alcanzar las metas que desea, cobraría un papel central en la experiencia de la ansiedad social. Resultaría irrelevante para la teoría lo positivo o negativo que sea la impresión (Leary & Kowalski, 1993). Estos autores defienden que las personas podemos cometer errores cuando emitimos un juicio sobre la impresión que causamos en los demás. Solemos comparar el juicio o las reacciones que recibimos con nuestros estándares internos, dando lugar a diferencias significativas entre individuos que juzgan la misma situación. Entonces cuanto más elevado sea el criterio de comparación más va a ser el nivel de ansiedad social experimentado. Esto ocurriría cuando las personas toman la conducta de individuos (que disfrutan de un alto prestigio o fama o son considerados como muy hábiles en un área de funcionamiento) como estándar de comparación, dando resultados negativos de insatisfacción o la dificultad de superar el criterio elevado empleado para juzgar.

Todo ello, indica que se está apelando al problema típico de los modelos de autocontrol con relación al criterio de ejecución que la persona utilizaría para compararlo con su conducta (Bandura, 1976; Kanfer & Karoly, 1972; Mischel, 1971). De acuerdo con el modelo de fobia social de la autopresentación, se ha encontrado que la ansiedad social estaba asociada con incrementos en las expectativas positivas y con decrementos en las negativas (Eggleston, Woolaway-Bickel & Schmidt, 2004).

### ***Síntomas de la ansiedad.***

De acuerdo con la perspectiva teórica conductual cognitiva mencionada por Alarcón (2016) que considera conjuntos de síntomas planteados por Anicama, en 1993 y, la agrupación de síntomas propuesto por el CIE 10. Estas respuestas, desde el enfoque conductual son:

Físicos: palpitaciones aceleradas, opresión en el pecho, temblores corporales, falta de aire, excesiva sudoración, molestias digestivas, cansancio, hormigueo en el cuerpo, nudos en el estómago y sensación de obstrucción en la garganta, tensión y rigidez muscular, mareos.

Psicológicos: temor a perder el control de la situación, celos, incertidumbre y gran inquietud, sentimiento de amenaza o peligro, agobio, ganas de evitar alejarse o atacar, inseguridad permanente, gran dificultad para tomar decisiones. Incluso puede haber temor a la muerte o al suicidio.

De conducta: inhibición, cierta torpeza para actuar, bloqueos para recordar o realizar una actividad, estado de alta alerta, impulsividad, alta inquietud motora, dificultad para la quietud y estar en reposo.

Cognitivos: alta dificultad de atención, concentración y memoria, expectativas negativas sobre su desempeño y la vida, pensamientos reiterativos, distorsionados, incremento de los despistes y descuidos, preocupación excesiva y muchas dudas, la sensación de confusión, énfasis en recordar lo desagradable, hay sobrevaloración de detalles desfavorables, interpretaciones erróneas.

Sociales: alto ensimismamiento, tendencia a la irritabilidad, constantes dificultades para iniciar o seguir una conversación, a veces verborrea, facilidad para bloquearse a la hora de preguntar o responder, gran dificultad para decir sus opiniones o para hacer valer sus derechos.

### **2.3.6 Definición de la comprensión lectora.**

Salas, en el 2012, menciona que durante la década de los años ochenta, los investigadores conciben a la comprensión lectora como un 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. Por tal motivo, el interés por la comprensión lectora sigue vigente pues la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados, además que ésta exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

Pérez y Zayas (2007) mencionan que el programa PISA puesto en marcha en 1997 por la OCDE, define a la comprensión lectora como la capacidad de comprender,

utilizar y analizar textos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

Según Snow en el 2001 define la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación del lenguaje escrito” (p.13), refiere que este proceso es articulado principalmente por tres elementos:

- 1) El lector: el cuál es el agente de la comprensión, y bajo el que se incluyen las capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias que un individuo aporta al acto de la lectura.
- 2) El texto: que ha de ser comprendido. Engloba cualquier texto impreso o electrónico, con su particular idiosincrasia acerca de la estructura el cual es el contenido explícito e implícito
- 3) La actividad: en esta se inserta la comprensión la cual abarca objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura.

Cassany, Luna y Sanz (2008) precisan sobre la importancia de la lectura que, es un instrumento muy potente de aprendizaje. Leyendo libros, periódicos y otros textos, podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla, en parte su pensamiento, por ello, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de las personas.

Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2015) mencionan que se tienen que darse ciertas condiciones para que un estudiante pueda aprender, la importancia que le da es porque:

El proceso que sigue un niño para aprender a leer y escribir no empieza, generalmente, cuando nosotros lo establecemos. Ya ha habido previamente muchas influencias que han sido la base de esta incorporación. Muchas de ellas son de tipo afectivo, como por ejemplo el hecho de que, de pequeño, el niño reconozca la marca de las galletas que le gustan o los rótulos de las tiendas donde suele acompañar a sus padres cuando van de compras; ver la actitud atenta de los hermanos, del padre o madre leyendo libros, periódicos; notar la alegría al leer una postal o una carta esperada... todas estas situaciones le van creando unas expectativas que se van confirmando a medida que va creciendo y, al mismo tiempo, motivan sus ganas de aprender los mecanismos de una herramienta tan útil. (p. 20)

En esta perspectiva, plantea un conjunto de estrategias:

### ***Utilidad.***

Es la mejor manera de motivar el aprendizaje. La lectura y la escritura son básicamente herramientas de comunicación y mientras más podamos hacer que el niño se sienta inmerso en ellas, de una manera más personal, más favoreceremos la rapidez y la solidez de estos aprendizajes. Ya desde bien pequeños podemos sentir que el habla en primera instancia es un instrumento útil y respetado. Así se podría crear un ambiente de necesidad en el que el

estudiante tendría que aprender para poder adaptarse a él. El autor menciona como ejemplo:

La conversación, a primera hora de la mañana, puede ser una actividad diaria en el parvulario que posibilite explicar aquello que interesa o aquello que preocupa a los niños, creando a la vez un clima cálido y distendido al sentirse escuchados por la maestra y por sus compañeros. Sentados en círculo, maestra y niños, definen un espacio igualitario que se llena con las aportaciones de cada miembro del grupo que quiera participar, con los temas más diversos y con la intencionalidad directa y espontánea propia de esta edad. De esa manera la vida de los niños entra en la escuela mediante su auténtica participación y ayudamos, así, a construir su lenguaje oral, básico para el aprendizaje de toda la lengua. (Catalá, et al., 2015, p. 21)

A través de estas aportaciones se pueden canalizar pequeños debates, confluencias de opiniones o de intereses y palpar la sintonía de experiencias con el resto de compañeros, posibilitando el gusto por la comunicación y el intercambio. A través de esta conversación también se educan en la actitud y el hábito de saber hablar y de saber escuchar, necesarios para convivir. Partiendo de esta o de otras técnicas, se puede emplear:

La noticia expuesta puede ser dibujada por ellos o transcrita por la maestra en el papel, quedando fijada a través de un código que poco a poco irán



descubriendo, pero cuya función principal ya habrán captado: transmitir su pensamiento para hacerlo llegar más lejos en el tiempo y en el espacio. Esta misma noticia puede ser posteriormente leída por otras personas y revivida al cabo del tiempo.

Las notas o las cartas escritas por los padres a la maestra, por la escuela a los padres, por los propios niños ayudados por la maestra a los padres o a los abuelos pueden tener este mismo valor, altamente afectivo, que marca el placer de aprender un código que cada vez les resulta menos extraño y que siempre está ligado a contextos significativos.

La lectura, de acuerdo con Catalá, et al. (2015):

La lectura, mediante la cual formamos las imágenes mentales que nos proporciona el texto relacionándolas con nuestros propios conocimientos para interpretarlas... todas las aptitudes necesarias para poderlo realizar son las que deberíamos desarrollar en nuestros alumnos. Pensar, hablar, escuchar, escribir y leer son partes diferentes de un mismo acto, que tiene sentido cuando tiene una finalidad: la comunicación..., en un ambiente-familiar y distendido, donde el niño se sienta atendido y querido. (p. 21)

Se puede inferir que para comprender mejor lo que leen, se necesitan diferentes oportunidades de interacción donde comunican oralmente sus experiencias, las redactan, las leen para corregir o comunicar sus ideas, lee lo que otros le escriben y responde mensajes coherentes con los propósitos comunicativos.

### ***La actitud emocional.***

El autor le da una gran relevancia indicando que:

Para conseguir buenos lectores, capaces de asimilar la información que les proporciona la lectura y hacer un uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. Sentir que la lectura forma parte de la vida, que es un medio extraordinario de comunicación y de información. Esta experiencia cotidiana y vivida a lo largo de su paso por la escuela es la que dará sentido a este esfuerzo de asimilación. (p. 21)

Mientras la lectura esté vinculada a situaciones reales, significativas para él, se incentivará el interés por conseguir una información que se considera necesaria. Por ejemplo: poder leer el programa de actividades que han preparado los alumnos de cursos superiores para los más pequeños, saber qué dicen las cartas de los amigos con quienes hemos establecido correspondencia escolar, poder conocer las reglas escritas de un juego, continuar aquel libro tan interesante... son motivos que ratifican la necesidad de dominarla.

### ***Las ganas de dar a conocer el propio trabajo.***

Poder crear cuentos y hacerlos leer al estudiante, Catalá et al. (2015) lo describen como:

leer cuentos inventados para que los demás alumnos sepan por dónde van los propios caminos imaginativos, exponer el trabajo preparado durante un cierto tiempo para que los compañeros conozcan aquello que se ha descubierto

consultando libros y buscando información o hacer partícipes a los demás de un poema del que uno se siente satisfecho, emprender la lectura como un hecho esencialmente inter comunicativo donde escritura, lectura y habla encuentran un lugar común que tiene sentido para todos. (p. 22)

### ***La diversión de leer.***

Para que se llegue a un buen hábito lector, es necesario que el niño se la pase bien leyendo. Hay que evitar la imposición. Muchas veces los maestros, con la pretensión de conseguir unos objetivos lectores, obligamos, y eso es probablemente lo que más pueda provocar la actitud contraria, el rechazo. (s.p)

De esta manera el autor resalta la “actitud del adulto” como factor estimulador para que el estudiante lea.

- La calidez que dé a una lectura,
- El gusto con que hable de un autor,
- La periodicidad a la que acostumbre a sus alumnos a escuchar una lectura bien hecha, con un tono afectuoso, íntimo,
- El clima que envuelva la lectura será sin duda una gran motivación para querer aprender a leer.

A pesar de que pensamos que no se debe imponer, es necesario dedicar tiempo y proporcionar unas condiciones que favorezcan el acto de la lectura.

### **2.3.7 Factores que influyen en la comprensión de lectura.**

#### *Familiares.*

Cabrera, Donoso y Marín (1994) señalan que para el aprendizaje lector son relevantes las siguientes condiciones familiares:

- 1) Las relaciones lectoras padres-hijos (lectura de cuentos, etc.) los cuales actúan directamente sobre el lenguaje del niño e indirectamente sobre su aprendizaje lector.
- 2) La transferencia positiva a la interferencia que pueden ocasionar las actitudes y conductas lectoras de los padres. Las actitudes y conductas de los padres tienen una influencia mayor en la educación de sus hijos.
- 3) Las experiencias lingüísticas dentro de las familias pueden favorecer el desarrollo y enriquecer el nivel de lenguaje oral del niño, tanto en su dimensión articulada como semántica.

Mayes, Gilliam & Stout-Sosinsky (2007) mencionan que para fomentar en los estudiantes, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, se debe considerar también, los hábitos de lectura que muestran sus familias; así mismo las variables personales relacionadas con la autoestima de los estudiantes y su sentido de autoeficacia y su decisión para enfrentar los retos que demandan la comprensión de un texto; así como también, su experiencia en educación inicial y el desarrollo de habilidades básicas prelectoras de la comprensión lectora, tales

como el reconocimiento de palabras de su vida cotidiana y que son significativas para los niños.

### ***Educativos.***

Según menciona el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU, 2005) la escuela debe promover el desarrollo en los estudiantes y niñas de la capacidad de comprender y tomar una posición crítica frente a los mensajes explícitos, implícitos, que transmiten imágenes y textos mixtos o icono - verbales (textos que tienen imagen y escritura).

Salas en el 2012 menciona que la función del profesor es ahora de facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula la participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. En tal razón, el profesor crea y organiza situaciones de aprendizaje, que genera la interacción de los estudiantes con los textos, con diferentes estrategias dialógicas, reflexivas de aprendizaje cooperativo y otras que estimulan el desarrollo lector.

### **2.3.8 Evaluación de la comprensión de lectura.**

El modelo general de la evaluación (MINEDU, 2015) de acuerdo con el estudio sobre aprendizajes de primero a sexto en instituciones educativas estatales para dar cuenta de los logros de aprendizaje de los estudiantes las pruebas del ELP plantean una diversidad de preguntas. En su resolución el estudiante pone en uso diversas capacidades y ciertos contenidos en diferentes contextos.

El autor menciona que dicha forma de evaluar se organiza en 3 áreas: capacidad, contenido y contexto.

***Capacidad.***

“Es el dominio que una persona tiene sobre un tipo de tareas y que involucra un procesamiento mental de información” (p.21), por ejemplo poder hablar en público.

Según el MINEDU (2015) se evalúan tres capacidades en las pruebas ELP:

- Identifica información literal en un texto
- Infiere e interpreta el significado del texto
- Reflexiona sobre el texto y lo evalúa

De esta forma se incluyen tareas vinculadas con la lectura de palabras y oraciones aisladas por que los estudiantes aún están en procesos de consolidar el código escrito.

***Contenido.***

“Es el conocimiento disciplinar vinculado con las competencias curriculares o, en el caso de la lectura, los soportes textuales que necesita el estudiante para desplegar o poner en juego determinados procesos” (p. 21), por ejemplo, poder hablar en público sobre un tema de comunicación.

### ***Contexto.***

“Es la situación o escenario en que el estudiante pone en práctica las capacidades articuladas con los contenidos al momento de ser evaluados. Estos contextos pueden ser propios de la vida escolar, personal o pública” (p.21), por ejemplo, hablar en público frente a su salón.

Esto se puede ejemplificar a través de la relación contenido-contexto-capacidades. El autor usa para explicar el siguiente ejemplo “en esta noticia, identifica información literal e infiera significados (capacidades). En este mismo texto, también identifica e interpreta (capacidades) las cuales muestran información sobre un problema de su entorno (contexto).” (p. 22), en la construcción de las pruebas del ELP se ha usado como base los diseños del MINEDU (2015).

La competencia lectora se define como “un proceso dinámico y estratégico de construcción de significados a partir del texto escrito este proceso implica el despliegue de un conjunto de capacidades que permiten al lector relacionar e integrar información” (p. 22). Esto se entiende que el objetivo sería poder entender el texto a cabalidad y poder incluso ser capaz de criticarlo.

### **2.3.9 Niveles de comprensión lectora.**

Rioseco y Ziliani (1992) refiere que existen niveles de comprensión lectora que ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo y de la misma, a fin de incluir ítems que abarquen todos los niveles de comprensión lectora, como lo son: nivel de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación.

#### ***Literalidad.***

En esta etapa el lector aprende la información explícita del texto. Las destrezas que puede desarrollar en este nivel son: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocimiento de personajes que participan en las acciones, precisión de espacio y tiempo, secuencia de las acciones y descripción física de los personajes.

#### ***Retención.***

El lector puede recordar la información presentada en forma explícita y las destrezas a desarrollar son reproducción oral de situaciones, recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos, fijación de los aspectos fundamentales del texto y la captación de la idea principal.

#### ***Organización.***

En este nivel el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos, puede desarrollar las destrezas de captación y



establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo, diferenciación de hechos y opiniones de los personajes, resumen del texto, descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, establecimiento de comparaciones entre personajes y lugares físicos, identificación del protagonista y personajes secundarios.

### ***Inferencia.***

Descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, la complementación de detalles que aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran ocurrir, formulación de hipótesis sobre las motivaciones internas de los personajes, deducción de enseñanzas y proposiciones de títulos distintos para el texto, son algunas de las destrezas que puede desarrollar.

### ***Interpretación.***

Reordenación personal de la información del texto y las destrezas que puede desarrollar el alumno son determinación del mensaje del texto, deducción de conclusiones, predicción de consecuencias probables de las acciones, formulación de la opinión personal y reelaboración del texto en una síntesis personal.

### ***Valoración.***

Formulación de juicios basándose en la experiencia y en los valores. La captación del mensaje implícito del texto, proposición de juicios de valores sobre

el texto, emisión de juicios acerca de la calidad del texto y enjuiciamiento estético, son algunas de las destrezas que puede desarrollar el estudiante.

### ***Creación.***

Transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporadas a los personajes y a otras situaciones parecidas y algunas de las destrezas a desarrollar son la asociación de las ideas del texto con las ideas personales, reafirmación o cambio de conducta en el lector, exposición de planteamientos nuevos en función de las ideas sugeridas en el texto, aplicación de ideas expuestas a situaciones parecidas o nuevas y resolución de problemas.

### **2.3.10 Estrategias para mejorar la comprensión lectora.**

Paris, Wasik y Tuner (1991) mencionan seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares: i) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los

profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Las estrategias en cuanto al momento de uso se pueden clasificar de la siguiente manera según (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990): i) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector; ii) durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y iii) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Solé (2004), respecto a las estrategias de comprensión lectora, propone tres momentos para comprender un texto, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Antes de plantear cada momento considera importante precisar lo siguiente:

Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias y técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera; y enseñar a leer debe tener esto en cuenta...La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones... Antes de la lectura el profesor debe pensar

en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente en la capacidad de los niños para enfrentarse a tal complejidad. (pp.77 y 78)

Estas consideraciones facilitaran el proceso de enseñanza y aprendizaje y contribuirán a que el lector sea competente para comprender los textos. Harán de la lectura una actividad más beneficiosa. A continuación, se detallan las estrategias para cada momento de la lectura:

*Antes de la lectura.*

Solé (2004) propone motivar para la lectura. Los niños deben saber qué hacer y qué se pretende que logre con su actuación, que sienta que pueda hacerlo y que encuentre interesante lo que propone que haga. Las lecturas más motivadoras son las que realiza por el placer de leer.

*Debe saber para qué leerá.*

Para obtener información precisa, para seguir instrucciones específicas, para seguir una instrucción general, para aprender, para revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, o para practicar lectura en voz alta.

En tal sentido se debe activar el conocimiento previo, para ello el profesor debe reflexionar sobre con qué bagaje los niños podrán abordar el tema, y que prevea que éste no va ser homogéneo. Incluye las expectativas, los sistemas conceptuales, intereses y vivencias de los

estudiantes y estos aspectos afectivos intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee. Se sugiere: 1) dar alguna información general sobre lo que se va leer. 2) Ayudar a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar sus conocimientos previos, 3) animarlos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

#### *Establecer predicciones sobre el texto.*

A partir de los títulos, figuras, ilustraciones; así como en nuestra propia experiencia y conocimientos. Lo que el texto deja entrever. ¿Qué encontrarás en este cuento?, ¿Qué crees que ocurrirá?, ¿Quiénes participarán? En ningún caso los niños deben ser sancionados por equivocarse; pues siempre se corre el riesgo de cometer errores.

#### *Promover preguntas*

Las preguntas que se generan deben ser acordes con el objetivo general que preside el texto, después se pueden ajustar a nuevos objetivos. Solé (2004) sugiere las siguientes interrogantes: ¿Dónde ocurre esta historia?, ¿En qué época ocurre?, ¿De qué trata esta historia?, ¿Tendrán algún problema?

Para este momento, priorizamos cuatro acciones importantes: i) identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, ii) determinar la finalidad de su lectura, iii) activar conocimientos previos y iv) generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

*Determinar el género discursivo.*

En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Sánchez, 1998). En este estudio nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia. Según Stein y Trabasso (1982) los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción. Asimismo, los textos narrativos pueden ser clasificados en otros subtipos en función de la intención del discurso (Brewer, 1980), por ejemplo, recetas, con la intención de informar o fábulas, para persuadir. Identificar y determinar previamente esta estructura, permite al lector predecir el tipo de información que pretende ser comunicada (Kintsch, 1998). Por tanto, es adecuado y conveniente que los escolares desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado.

*Determinar la finalidad de la lectura.*

Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo (Schmitt & Baumann, 1990). Por ejemplo, en unas ocasiones los escolares tendrán que leer un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra similar de otro texto o para tener una visión general del texto y en otras para responder a cuestiones previamente planteadas. Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

*Activar conocimientos previos.*

La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas (Leahey & Harris, 1998; según Mayer, 2002), un esquema es la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo. Según Leahey y Harris (1998) un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria.

*Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas.*

Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual como por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. La activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones (Leahey & Harris, 1998), por tanto es relevante enseñar a los escolares a activar los conocimientos previos pertinentes con el texto escrito. Del mismo modo, provocar que los escolares generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta facilita la comprensión lectora (Schmitt & Baumann, 1990). Además de lo dicho, estas acciones (predicciones o inferencias predictivas y generación de preguntas) facilitan una mayor implicación del lector durante la lectura del texto, mejorando el rendimiento en la comprensión lectora y el recuerdo, independientemente de que estas acciones previas a la lectura se realicen de forma correcta o no (Schmitt & Baumann, 1990).

*Durante la lectura.*

Van Dijk y Kintsch (1983; citado en Solé, 2004) refiere que “la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto. Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de manera sucinta su significado global” (p. 101).



Se puede inferir que el lector debe tener una posición activa que le permita interrogarse mientras lee, captar los significados y tener una idea clara del tema o darse cuenta que no comprende y hacer algo para llegar a comprender mejor.

Palincsar y Brown (1984) propone pautas para emplear durante la lectura:

1. Formular predicciones sobre el texto
2. Plantearse preguntas sobre lo que se lee
3. Aclarar dudas sobre el texto
4. Resumir las ideas del texto

Lo esperado es que el lector establezca predicciones coherentes sobre lo que va leyendo, que las verifique y ejerza un control activo de su comprensión.

Solé (2004) recomienda para trabajar el control de la comprensión, una lectura que contenga errores o inconsistencias y pedirles que las encuentren; y en ocasiones no pedirles nada y verificar si las encuentran por si solos. Así mismo con textos que les falta algunas palabras y las debe completar por contexto el lector. Para mejorar el nivel de comprensión, sobre todo de lectores poco competentes, se debe ejercitar el proceso de descodificación a través de lectura en voz alta con orientaciones de pausabilidad a su ritmo y estrategias de predicción e inferencia, pueden subrayar palabras que no entienden y luego pedir

apoyo para comprenderlas; excepto que sean cruciales, en ese caso si es pertinente pedir ayuda inmediata.

Durante la lectura, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, tal y como señalan Block & Pressley (2007), es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión. El sentido de éstas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora (Sánchez, 1998).

Pueden servir a tal fin, las apuntadas por Palincsar y Brown (1984): i) contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto; ii) identificar palabras que necesitan ser aclaradas; iii) parafrasear y resumir entidades textuales; iv) realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura. Otros trabajos han enfatizado la importancia de usar representaciones visuales mentales de los textos como una estrategia que permite la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Las estrategias de generación de preguntas, realización de inferencias y predicciones tienen una función similar a la apuntada en el subapartado anterior dedicado a las estrategias previas a la lectura, con la salvedad que en este momento el lector tiene, además de realizar nuevas preguntas y

predicciones, verificar las previas, por ello, a continuación, nos centramos en aquellas aún sin desarrollar. Estas son:

*Identificar palabras que necesitan ser aclaradas.*

Aceptando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación que no limiten la memoria operativa (Anderson & Freebody, 1981). Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo (Seigneuric & Ehrlich, 2005). En general y para todos los niveles educativos, es importante que los escolares desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales deben aprender a construir un diccionario propio que recoja definiciones de las palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra, ejemplos, sinónimos y palabras relacionadas semánticamente (Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli & Kapp, 2009). Cuando los estudiantes no tienen integrado un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico.

### *Releer, parafrasear y resumir entidades textuales.*

Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas. El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998). El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1998), que comprender una información determinada.

### *Representación visual.*

El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones: i) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual; ii) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; iii) se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; v) y por tanto, facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista (Leahey & Harris, 1998), las

representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004).

#### *Realizar inferencias.*

Las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora (Lahey & Harris, 1998): i) establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos; ii) permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. Varios son los trabajos que muestran que el uso de interrogaciones para clarificar relaciones entre diferentes aspectos textuales facilita la mejora en la realización de inferencias y la comprensión lectora.

#### *Detectar información relevante.*

En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar

un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto (Israel, 2007).

*Después de la lectura.*

Es importante anotar para los estudiantes que el tema es diferente a la idea principal, enseñar qué es el tema a partir de las exposiciones y narraciones y enseñar la idea principal al principio solo a partir de exposiciones (Solé, 2004).

Para enseñar a obtener la idea principal, Brown y Day (1983) sugieren reglas de omisión que conducen a eliminar información trivial o redundante, reglas de situación con las que se integran conjuntos de hechos y conceptos en conceptos supraordenados y reglas de selección que llevan a identificar la idea en el texto si es explícita y reglas de elaboración para construir la idea principal.

En el aula, se debe explicar en qué consiste la idea principal, recordar porque va leer ese texto, señalar el tema; es decir de qué trata la lectura, a medida que leen informar lo importante que retienen y lo que no es así, comentar con los estudiantes el proceso seguido en la lectura. Así también se elabora el resumen. Tomando en cuenta la identificación de una frase resumen o elaborarla.

Además, es importante las preguntas y respuestas como:

- Preguntas de respuesta literal, se encuentran las respuestas en el texto.

- Preguntas piensa y busca, relacionando diferentes partes del texto para deducir.
- Preguntas de elaboración personal, toman como referencia el texto; pero necesitan y combinan con el conocimiento u opinión del lector.

En el momento después de la lectura, podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

#### *Revisión del proceso lector.*

Consciencia del nivel de comprensión logrado. En este momento es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado (Schmitt & Baumann, 1990).

#### *Construcción global de representación mental: finalidad expresiva.*

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis (Schmitt & Baumann, 1990). Como

se ha comentado, el uso de representaciones visuales mentales de los textos, como estrategia, facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y facilita los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas. También el uso de mapas conceptuales (Novac, 2002) puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información (Escoriza, 2003), aunque en el caso de textos narrativos, tales representaciones deberían respetar la estructura y secuencia propias del género discursivo. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

#### *Finalidad comunicativa.*

Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en suma una redescrición mental (Salmerón, Rodríguez, & Gutierrez-Braojos, 2009). Se justifica así la necesidad de atender a la función comunicativa (Block & Pressley, 2007; Escoriza, 2003).



### **2.3.11 Programación de aula de la comprensión lectora.**

Cassany, Luna y Sans (2008) consideran que se deben tomar decisiones metodológicas y organizativas plasmadas en documentos de planificación. A continuación apuntamos algunas de ellas:

1. Posibilidades de interdisciplinariedad;
2. Posibilidades de globalización;
3. Aplicación de sistemas, planes, o métodos educativos específicos (Montessori, Decroly, planes de inmersión, etc.);
4. Centros de animación educativa, de carácter anual, alrededor de las cuales gira la actividad escolar y extraescolar (conmemoraciones, aniversarios, años dedicados a efemérides, o campañas, etc.);
5. Criterios de evaluación y promoción de inter ciclos.

De acuerdo con estos autores, se puede inferir que es importante una planificación integral de las oportunidades para aprender y ejercitar la comprensión lectora, de organizar un sistema que comprenda las interrelaciones académicas funcionales con otros grados y además se busca aprovechar todas las oportunidades para que los niños desarrollen variadas habilidades lectoras en diferentes situaciones académicas formales y no académicas (fuera del aula en celebraciones o campañas con diferentes fines).

### ***Tipos de programación.***

#### *Programación basada en el bloque de los procedimientos.*

Está orientada a que el estudiante debe aprender a aprender. Utiliza hechos y conceptos para practicar procedimientos. Promueve la adquisición y el dominio del uso del lenguaje. Los mensajes gramaticales serían complementarios a los textos (Cassany, Luna y Sans, 2008).

#### *Programación basada en el bloque de los conceptos.*

Está orientada a que el estudiante aprenda disciplinarmente los hechos, principios y conceptos para practicar procedimientos. Existe el peligro de reducir los procedimientos a un acto mecánico de determinadas técnicas y recursos. Sería una programación basada en la gramática, donde las habilidades lingüísticas solo reforzarían contenidos gramaticales (Cassany, Luna y Sans, 2008).

#### *Programación basada en valores, actitudes y normas.*

Está orientada a fortalecer los valores y actitudes, concretando en conductas observables. Existen recientes programas como “Programas por Tareas” (Project Work), utiliza hechos, conceptos y procedimientos, para la reflexión y modificación de actitudes. Se aplicaría principalmente a grupos especiales, donde promueve la formación de hábitos y motiva la comunicación. Las habilidades lingüísticas serían empleadas para motivarlos y comunicarse de

forma efectiva e interactuar con una dimensión ética saludable para la convivencia (Cassany, Luna y Sans, 2008).

### *La unidad didáctica.*

Cassany, Luna y Sans (2008) refieren que además de considerar los elementos de una unidad de aprendizaje, se debe tomar en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje entre principio y final de curso y entre los estudiantes; así como la diversidad de actitudes, intereses y habilidades.

La unidad puede comprender el tema generador de la actividad, los objetivos didácticos, contenidos conceptual, procedimental y actitudinal, las actividades, tiempos, espacios, materiales y agrupación. Así mismo, la evaluación, observaciones y el instrumento que se utilizará para medir y poder evaluar los logros de aprendizaje.

En tal sentido, los autores consideran un aprendizaje por competencias de la comprensión lectora. Hace notar que se deben especificar que conceptos debe dominar, qué procedimientos debe ejercitar y qué actitudes se espera que forme respecto a tales aprendizajes. Considera también, que todo ello debe ser evaluado de forma cualitativa y cuantitativa, dando cuenta de las evidencias de logros y dificultades de los estudiantes.

### **2.3.12 La comprensión lectora en el Currículo Nacional**

Según el Currículo Nacional (MINEDU, 2016) la comprensión lectora es una de las competencias del área curricular de comunicación. Esta competencia se fundamenta en el enfoque comunicativo. Este enfoque promueve el desarrollo de competencias comunicativas en función de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales diferentes.

Así, se plantean tres principios orientadores del enfoque:

Es comunicativo, porque su punto de partida es el uso de lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros. Considera las prácticas sociales del lenguaje, porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos y apropiarse progresivamente de este. Enfatiza lo sociocultural, porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos. Los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas. Por eso se debe tomar en cuenta cómo se usa el lenguaje en diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales. Más aún en un país como el Perú, donde se hablan 47 lenguas originarias, además del castellano. (MINEDU, 2016, p. 145)

Bajo este enfoque, la comprensión lectora busca el logro de esta competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Esta competencia se puede entender como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que intervienen en la lectura.. El estudiante cumple un proceso activo de construcción del significado; pues, no solo decodifica la información explícita de los textos; sino que logra interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

El estudiante, al poner en juego esta competencia, utiliza conocimientos de distinto tipo, de su experiencia lectora y de su entorno. Posee conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, de la aplicación en distintos ámbitos de la vida, de su experiencia literaria y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Sobre todo, en la interacción con las nuevas tecnologías.

Para construir significados de los textos que lee, debe asumir la lectura como una práctica social situada en diferentes grupos socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad.

La comprensión lectora, según el Currículo Nacional (MINEDU, 2016) es una competencia que implica el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Obtiene información del texto escrito: el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.
2. Interpreta información del texto: el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.
3. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector. (p. 159)

Según el Currículo Nacional (MINEDU, 2016, p.160) para el tercer ciclo, la comprensión lectora, se describe a través del nivel de estándar N° 3, que precisa lo siguiente:

1. Lee diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales.
2. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global.
3. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis General.**

Existe una relación inversa entre el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

### **2.4.2 Hipótesis Específicas.**

1. Existe una relación inversa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

2. Existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.
  
3. Existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.



## CAPÍTULO III

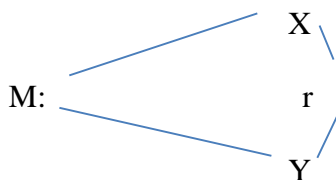
### MÉTODO

#### 3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básica; ya que, busca recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento teórico científico, sin el propósito de cambiar los hechos (Calderón y Alzamora De los Godos, 2010).

#### 3.2 Diseño de investigación

El diseño empleado es no experimental, descriptivo-correlacional de naturaleza transversal (Plutchik, 1994). El propósito fue averiguar si existía relación o no, entre dos variables de un mismo sujeto: estudiantes de segundo grado de educación primaria de instituciones educativas estatales. El corte transversal corresponde a un estudio que utiliza un solo momento de análisis sobre el objeto investigado.



Donde:

M: Muestra de investigación.

X: O 1

Y: O 2

### **3.3 Estrategia de prueba de hipótesis**

Para plantear las hipótesis, la estrategia fue tomar en cuenta el problema estudiado entre la probable asociación entre la ansiedad y la comprensión de lectura. En función de tal problema elegido, se revisó la literatura científica y se descubrió que diferentes estudios de los antecedentes y teóricos, encontraron asociación entre estas variables mencionadas.

En función de ello, se plantearon las hipótesis del presente estudio, considerando las proporciones entre los diferentes niveles de ansiedad y su asociación con los niveles de logro de comprensión de lectura, en niños de segundo grado de primaria.

### **3.4 Variables**

#### **3.4.1 Ansiedad.**

##### *Definición conceptual.*

La ansiedad, está determinada por la interacción entre las características individuales de la persona y las condiciones situacionales que se presentan. Incluye variables cognitivas del individuo (pensamientos, creencias, ideas, etc.) y variables situacionales (estímulos discriminativos que activan la emisión de la conducta) (Sierra, Ortega y Zubiedat, 2003)

##### *Definición operacional.*

Comprende los puntajes obtenidos de la ansiedad, reflejados en niveles de ansiedad a través de la Lista de Chequeo Conductual de la Ansiedad en Niños de Ida Alarcón.

### **3.4.2 Comprensión lectora.**

#### ***Definición conceptual.***

según el Currículo Nacional (MINEDU, 2016) la comprensión lectora se asume como una competencia fundamental que permite la comunicación efectiva. Se asume el enfoque comunicativo, con prácticas sociales del lenguaje. Esta competencia incluye obtener la información del texto escrito, localizar y seleccionar información explícita en textos escritos, interpretar la información del texto. Además, establecer deducciones, expresar una opinión personal sobre el tema y vincular con aplicaciones a la realidad.

#### ***Definición operacional.***

Comprende los puntajes obtenidos de los niveles de inicio, proceso y logro satisfactorio, de comprensión lectora, obtenidos en la prueba de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, 2011.

### **3.5 Población**

Estudiantes de segundo grado de educación primaria de dos instituciones educativas estatales a quienes se aplicó el instrumento. Los estudiantes son menores de edad, sus edades fluctúan entre 7 y 8 años de edad, de condición socioeconómica media-baja, predominantemente hijos de comerciantes con instrucción de educación secundaria y algunos, superior.

### 3.6 Muestra

La muestra de este estudio abarcó 150 estudiantes de segundo grado de educación primaria, de dos secciones de cada institución educativa estatal, una de San Martín de Porres y otra de Los Olivos, a quienes se aplicó el instrumento. La muestra fue no probabilística, intencionada; puesto que se eligieron las instituciones educativas según el criterio de mayor accesibilidad. El muestreo fue simple, se eligieron todos los estudiantes de las secciones existentes de segundo grado de primaria, dos aulas en cada institución educativa, tal como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

*Muestra de estudiantes de 2° grado de primaria de las instituciones educativas seleccionadas*

Instituciones educativas	Varones	Mujeres	Total
1	35	39	74
2	37	39	76
<b>TOTAL</b>	72	78	150

#### **Criterios de inclusión.**

Para obtener la muestra, se incluyeron a los estudiantes de la población matriculados en el segundo grado de primaria comprendidos entre 7 y 8 años, durante el año 2017, en las instituciones educativas seleccionadas, de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos.

### **Criterio de exclusión.**

Se excluyeron de la muestra, a los estudiantes, que no asisten regularmente y aquellos que no respondieron de forma completa los cuestionarios de las variables, de tales instituciones educativas seleccionadas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos.

## **3.7 Técnicas de investigación**

### **3.7.1 Instrumentos de recolección de datos.**

#### *Lista de Chequeo Conductual de la Ansiedad en Niños.*

Se utilizó como instrumento la Lista de Chequeo Conductual de la Ansiedad en Niños elaborada por Ida Alarcón en 1993, en la ciudad de Lima, Perú. El objetivo de este instrumento es identificar los principales indicadores de la ansiedad en niños – de 6 a 12 años - y especificar la frecuencia en la que se presentan dichos indicadores. La autora consideró los cuatro componentes de la ansiedad: El fisiológico y lo emocional, el cognitivo y el motor. La versión inicial presentaba 31 ítems, de los cuales fueron eliminados 5 ítems, estando constituida la versión final por 26 ítems. el cual apropiadamente usado y completado con medición directa es muy útil en la práctica clínica. Los ítems se presentan en una escala graduada de 0 a 2 de la siguiente manera:

0 Nunca

1 Algunas veces

2 Frecuentemente

La calificación es un procedimiento simple que consiste en identificar el valor de la respuesta de la persona, de la siguiente manera, 0 puntos si marcó nunca, 1 punto si marcó algunas veces y 2 puntos si marcó frecuentemente. La puntuación máxima a obtener en un ítem es 2 puntos y la mínima es 0. Antes de la calificación debe revisarse las columnas de respuesta de la prueba, para separar aquellas repuestas que han sido respondidas de manera incompleta o errónea, es decir, cuando un ítem, ha sido dejado en blanco o tiene dos o más marcas.

Dentro de la interpretación debemos tener en cuenta que a mayor puntaje, mayor será el nivel de ansiedad, y las categorías a obtenerse oscilan entre Normal, Leve y Marcada, tal y como se menciona a continuación:

Niveles de ansiedad normal: 0 – 7 puntos

Niveles de ansiedad leve: 8 -15 puntos

Niveles de ansiedad marcada: 16 - 52 puntos

Respecto a su validez y confiabilidad, se halló la confiabilidad Test-Retest y la confiabilidad por mitades, para lo cual se hizo uso de la técnica producto-momento de Pearson y la fórmula corregida de Spearman – Brown. El nivel de confiabilidad Test-Retest fue de 0,9293, el cual fue altamente significativo ( $p < ,001$ ) y el nivel de confiabilidad por mitades fue de  $r = 0,96$ .

Se obtuvo una nueva confiabilidad en cuanto al cuestionario de la ansiedad, de Ida Alarcón, de acuerdo a los índices se asumió la técnica de alfa de Cronbach, a partir de la muestra piloto.

*Tabla 2*

*Nivel de confiabilidad de la ansiedad*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,787	26

*Fuente: Elaboración propia*

La prueba de confiabilidad del instrumento de ansiedad, bajo la técnica del Alfa de Cronbach es de 0,787. Ello, corresponde a un nivel bueno de confiabilidad; permitiendo su aplicación para la obtención de los datos de esta investigación.

Tabla 3  
*Correlación total de elementos corregida de la ansiedad.*

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
I_1	50,3125	49,666	,348	,669
I_2	50,0208	49,680	,382	,667
I_3	50,0208	49,170	,382	,666
I_4	50,1667	49,887	,338	,670
I_5	50,1458	52,085	,155	,685
I_6	50,0833	55,099	-,090	,703
I_7	50,0208	54,957	-,082	,705
I_8	50,3125	49,666	,348	,669
I_9	50,0208	49,680	,382	,667
I_10	50,0208	49,170	,382	,666
I_11	50,1667	49,887	,338	,670
I_12	50,1458	52,085	,155	,685
I_13	50,2708	55,946	-,159	,709
I_14	50,0417	56,807	-,228	,714
I_15	50,3125	49,666	,348	,669
I_16	50,0208	49,680	,382	,667
I_17	50,0208	49,170	,382	,666
I_18	50,1667	49,887	,338	,670
I_19	50,1458	52,085	,155	,685
I_20	49,9375	51,422	,210	,681
I_21	50,3125	49,666	,348	,669
I_22	50,0208	49,680	,382	,667
I_23	50,0208	49,170	,382	,666
I_24	50,1667	49,887	,338	,670
I_25	50,1458	52,085	,155	,685
I_26	50,1042	54,308	-,025	,699

Fuente: Elaboración propia

La presenta tabla permite detectar la validez por cada ítem, el cual el  $p > 0.20$ , permite determinar que el ítem es válido estadísticamente



### ***Prueba de comprensión lectora.***

Se utilizó, como un segundo instrumento, la Prueba de Comprensión Lectora de la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación elaborada en el 2011 en la ciudad de Lima, Perú. El objetivo de este instrumento es medir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria. Incluye textos sencillos y otros más complejos para medir los niveles satisfactorio, en proceso y en inicio del desempeño de esta competencia. Asimismo, comprende dos dimensiones (a) la comprensión literal y (b) la comprensión inferencial.

Con respecto a las propiedades psicométricas, se registran los siguientes datos:

Las pruebas fueron analizadas aplicando el modelo Rasch, cuyos indicadores se presentan a continuación:

Tabla 4

#### *Propiedades psicométricas de la prueba de comprensión lectora*

Indicador	Prueba
	Comprensión lectora
Confiabilidad	0,86
Ajuste al modelo Infit	(0,83 – 1,23)
Oufit	(0,48 – 1,43)
Unidimensionalidad	
Primer autovalor	2,0
Varianza del primer autovalor	3,3 %

En resumen la prueba tiene:

- Alta confiabilidad
- Ajuste adecuado al modelo psicométrico
- Evidencia a favor de un modelo unidimensional

### **Descripción de la prueba de comprensión lectora**

La prueba de Comprensión lectora ha sido construida en coherencia con las competencias y capacidades propuestas en el Currículo Nacional. La prueba presenta los siguientes textos: anécdotas, notas, cartas, avisos, cuadros, artículos enciclopédicos, textos de recomendaciones, cuentos y descripciones.

La prueba comprende dos cuadernillos, cada uno de 23 items.

En cada cuadernillo se plantean 10 items de comprensión literal y 13 items de comprensión inferencial. Los items son de opción múltiple (con tres opciones). Solo una de ellas es la correcta.

### **Capacidades que evalúa la prueba de comprensión lectora son:**

Lee oraciones: Consiste en asociar una oración con su dibujo.

Localiza información (Capacidad literal): Consiste en ubicar ideas, datos e información diversa que se encuentra lescrita en el texto.

Infiere información (Capacidad inferencial): Consiste en usar la información del texto para deducir una idea que no está escrita, pero que se puede sobrentender.

### **3.7.2 Procesamiento y análisis de datos.**

Para el análisis de los datos del presente trabajo se utilizaron los procedimientos de estadística descriptiva e inferencial, así como el paquete estadístico SPSS, versión 22

para establecer si existe relación significativa entre las dos variables medidas. Se buscaró descubrir la relación entre las variables de ansiedad y comprensión lectora. Precisamente, entre los niveles marcados de ansiedad y el nivel correspondiente de comprensión lectora, entre el nivel leve de ansiedad y la comprensión; y entre el nivel normal de ansiedad y el nivel de comprensión lectora. Así mismo, se comparará los niveles de ansiedad y comprensión lectora entre mujeres y varones de la muestra seleccionada.

Al aplicarse la prueba de normalidad de kolmogorov- Smirnov, se determinó que no existe una distribución normal de la muestra. Por tal motivo, se midió la relación entre las variables de este estudio con el estadístico de Spearman.

Se utilizó en el nivel inferencial la prueba de coeficiente de correlación momento de Spearman, que permitió contrastar las hipótesis propuestas, y un nivel estadístico de significación con el 5% de error.

El estadístico Spearman, de acuerdo con Lisama y Boccardo (2014) es no paramétrico, se aplica cuando la distribución muestral no se ajusta a una distribución conocida; es decir, los datos no se distribuyen de acuerdo a la curva normal y cuando son variables de tipo cualitativo (ordinal).

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Para la presentación de los resultados, se asumirán las puntuaciones de la variable ansiedad y de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de San Martín y Los Olivos. Tales puntuaciones, se presentan a continuación en niveles obtenidos:

Tabla 5

*Niveles de ansiedad en estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos*

Niveles de ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Normal	48	34,3
Leve	87	62,1
Marcado	5	3,6
Total	140	100,0

En la Tabla 5 se observa al 34.29% de los niños con niveles normales en ansiedad, mientras que el 62.14% presentan leve nivel de ansiedad y el 3.57% presentan ansiedad marcada en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos.

Asimismo, en la Tabla 6 se tienen los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos, el 8.57% de los niños se encuentran en nivel de inicio, mientras que el 51.43% se encuentran en nivel de proceso y el 40% restante presentan nivel de logro de la comprensión lectora.

Tabla 6

*Niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos*

Niveles de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	12	8,57
Proceso	72	51,4
Logro	56	40,0
Total	140	100,0

Como se podrá observar en la Figura 1, al comparar el nivel de comprensión lectora, por género, en los estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de San Martín y Los Olivos, se evidencia que no existe diferencias marcadas entre estudiantes del género femenino frente a los del género masculino; sin embargo, se evidencia que, las del género femenino (47.89%) presentan un nivel mayor de logro en la comprensión lectora, frente al 31.88% del género masculino, que se encuentran en el mismo nivel. Por otra parte, el 10.14% del género

masculino, presenta nivel de inicio en comprensión lectora, frente al 7.04% de las del género femenino, en este nivel de inicio.

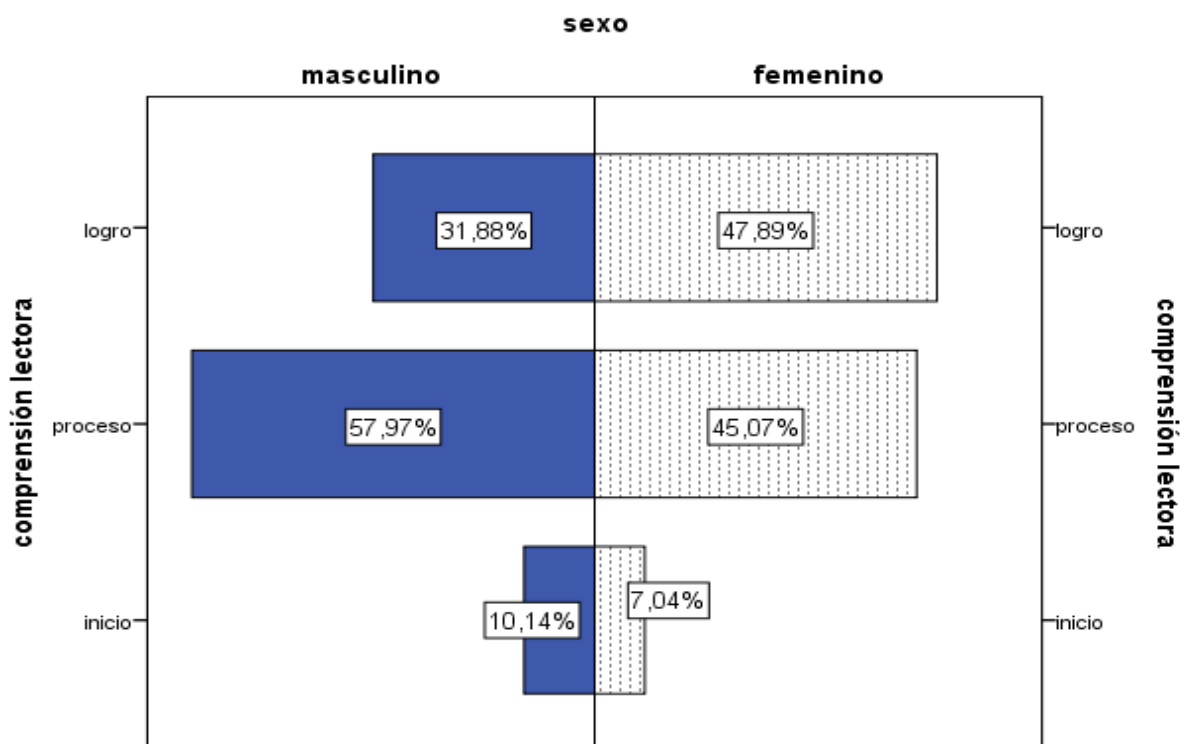


Figura 1. Comparación del nivel de comprensión lectora por género en los estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de San Martín y Los Olivos

En cuanto a la comparación del nivel de ansiedad por género, en la Figura 2 se puede observar en los estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de San Martín y Los Olivos, que no existe diferencia marcada entre los estudiantes del género femenino frente a los del género masculino; sin embargo, se observa que el 4.23% las del género femenino presentan ansiedad marcada frente al 2.9% del género masculino se encuentran en el mismo nivel.

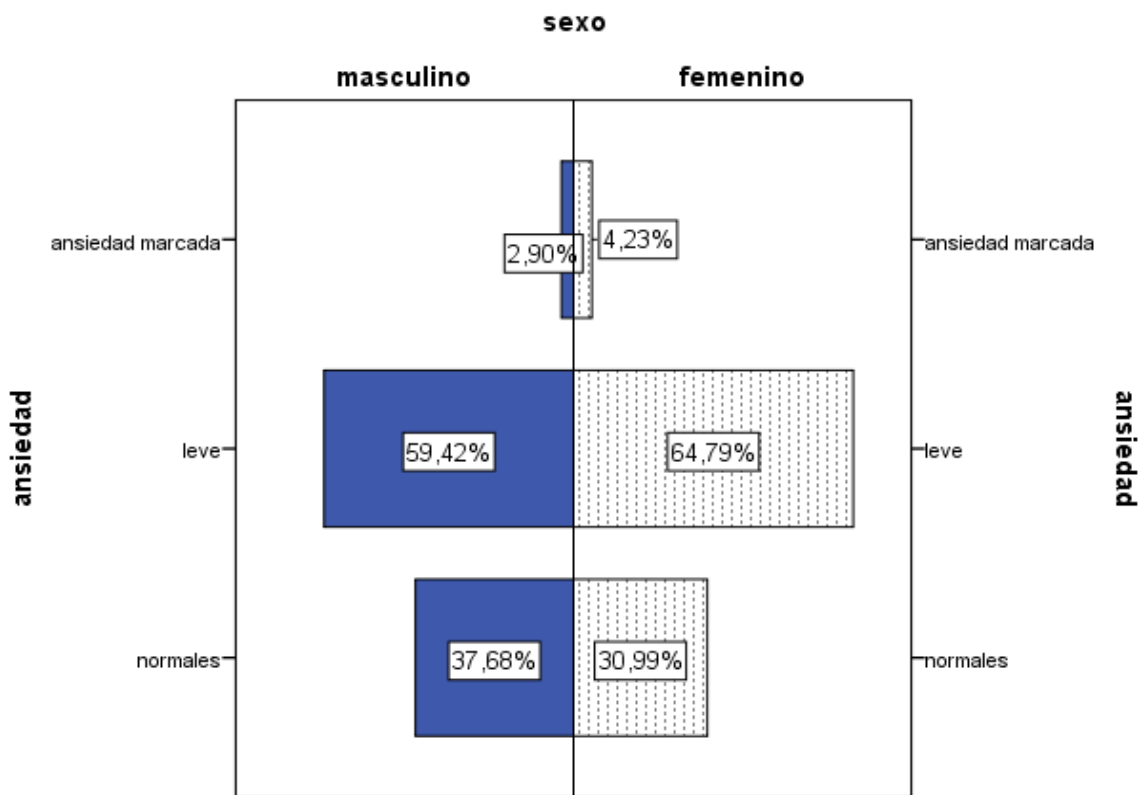


Figura 2. Comparación del nivel de ansiedad por género, en los estudiantes de segundo grado de primaria del distrito de San Martín y Los Olivos

#### 4.1 Contrastación de hipótesis, análisis e interpretación

##### 4.1.1 Hipótesis general.

Ho: No existe una relación inversa entre el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones Educativas de los distritos de San Martín y Los Olivos.

H1: Existe una relación inversa entre el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones Educativas de los distritos de San Martín y Los Olivos.

Tabla 7

*Grado de correlación y nivel de significación entre el nivel de ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de las instituciones Educativas de San Martín y LosOlivos*

		Comprensión lectora	Ansiedad
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-,093
	Comprensión lectora Sig. (bilateral)	.	,272
	N	140	140
Spearman	Coeficiente de correlación	-,093	1,000
	Ansiedad Sig. (bilateral)	,272	.
	N	140	140

De los resultados que se aprecian en la Tabla 7 se presentan los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman -0.093, lo cual significa que existe baja relación inversa entre las variables, frente al (grado de significación estadística)  $p > 0,05$ , por lo que no se rechaza la hipótesis nula. No existe relación entre el nivel de ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de las instituciones educativas de los distritos de San Martín y Los Olivos.



#### 4.1.2 Hipótesis específica 1.

Ho: No existe una relación inversa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

H1: Existe una relación inversa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

Tabla 8

*Grado de correlación y nivel de significación entre ansiedad y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel marcado de ansiedad de instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos*

		Comprensión lectora	Ansiedad
Rho de	Coeficiente de correlación	1,000	-,564
	Sig. (bilateral)	.	,022
	N	5	5
Spearman	Coeficiente de correlación	-,564	1,000
	Sig. (bilateral)	,022	.
	N	5	5

En cuanto al resultado específico de la Tabla 8, los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman -0.564, evidencian que existe moderada relación inversa entre las variables, frente al (grado de significación estadística)  $p < 0,05$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, existe relación entre el nivel alto de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos.

#### **4.1.3 Hipótesis específica 2.**

Ho: No existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

H1: Existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

Tabla 9

*Grado de correlación y nivel de significación entre ansiedad y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel leve de ansiedad de instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos*

		Comprensión		
			lectora	Ansiedad
Rho de	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	1,000	-,009
Spearman		Sig. (bilateral)	.	,933
		N	87	87
	Ansiedad	Coefficiente de correlación	-,009	1,000
		Sig. (bilateral)	,933	.
		N	87	87

En cuanto al resultado específico se aprecia en la Tabla 9 los estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman -0.009 expresan baja relación inversa entre las variables, frente al (grado de significación estadística)  $p > 0,05$ , por lo que no se rechaza la hipótesis nula, no existe relación entre el nivel leve de ansiedad y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos.

#### 4.1.4 Hipótesis específica 3.

Ho: No Existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

H1: Existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.

Tabla 10

*Grado de correlación y nivel de significación entre ansiedad y comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel normal de ansiedad de instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos*

		Comprensión		
			lectora	Ansiedad
Rho de	Comprensión	Coefficiente de correlación	1,000	-,192
Spearman	lectora	Sig. (bilateral)	.	,191
		N	48	48
	Ansiedad	Coefficiente de correlación	-,192	1,000
		Sig. (bilateral)	,191	.
		N	48	48

En cuanto al resultado específico se aprecia en la Tabla 10 los resultados estadísticos en cuanto al grado de correlación entre las variables determinada por el Rho de Spearman  $-0.192$ , existe baja relación inversa entre las variables, frente al (grado de significación estadística)  $p > 0,05$ , por lo que no se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, no existe relación directa entre el nivel normal de ansiedad y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín de Porres y Los Olivos.

## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN

#### 5.1 Discusión de resultados

En función de los resultados obtenidos en esta investigación sobre la relación entre las variables de ansiedad y comprensión lectora, primero se analizará los niveles obtenidos de ansiedad y comprensión lectora en forma independiente, luego se analizará los niveles de correlación entre estas variables.

Con respecto a la variable ansiedad, se puede analizar que solo un tercio (34.3%) de los niños poseen un nivel normal de ansiedad en el distrito de San Martín y Los Olivos, lo que significa que están en condiciones emocionales estables para el aprendizaje. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes (62.14%) presenta un nivel de ansiedad leve, es decir, ligeramente por encima de los niveles normales, lo cual significa que podrían tener algunas manifestaciones de pensamientos reiterativos sobre situaciones que perciben como peligrosas, respuestas emocionales de temor alto. Finalmente, una pequeña minoría (3.57%) presentan ansiedad marcada, implica que expresan fuertes emociones que pueden alterar su rendimiento escolar, así como, alterar su atención y concentración para el aprendizaje.

Al comparar los resultados del presente estudio, con el de Guevara, Cárdenas, Reyes y Gonzales (2017) quienes investigaron en una muestra de 122 estudiantes mexicanos de 12 a 14 años, encontraron un nivel coincidente de proporción en el nivel de ansiedad bajo (34%). En cambio, en el caso de la proporción del nivel intermedio, ellos hallaron una proporción de 34%, a diferencia del presente estudio, donde se halló un 62%; en consecuencia se advierte una gran diferencia en este nivel de ansiedad, así se infiere que existe una proporción de estudiantes de aproximadamente el doble de porcentaje respecto al estudio de estos autores. Finalmente, en el

nivel alto de ansiedad, ellos encuentran una proporción de 31%. Este resultado, es cinco veces mayor que el hallado en el presente estudio.

Estas diferencias de proporciones del nivel de ansiedad, son explicables por diferencias ambientales y de desarrollo personal. Se justifican sobre la base de la perspectiva de Rosario et. al. (2008), quienes precisan que hay demandas que suelen generar más ansiedad que otras, en los estudiantes, como el hecho de enfrentarse al aprendizaje de nuevos contenidos, reorganizaciones curriculares y evaluaciones exigentes y selectivas, las mismas que, según las variables personales y contextuales, son vulnerables o no a desarrollar mayor o menor ansiedad en situaciones educativas. En consecuencia, en el caso de la muestra estudiada de la presente investigación, se podría afirmar que las situaciones de demanda de desempeño de lectura y otras áreas, no generan alta ansiedad en las situaciones académicas de su entorno.

En referencia a la variable de comprensión lectora, se observa que, a pesar de haber culminado el segundo grado de primaria, aún existe un porcentaje considerable de estudiantes que se encuentran en el *nivel de inicio* (8.57%), es decir, no han logrado los aprendizajes esperados en comprensión lectora. Así mismo, más de la mitad de los estudiantes está culminando el año escolar en un *nivel de proceso* con respecto a la comprensión lectora (51.43%), lo que significa que si bien han desarrollado ciertas habilidades cognitivas, estas son insuficientes para demostrar una comprensión literal e inferencial de diversos tipos de textos, como literarios (cuentos, fábulas, historietas) y no literarios (noticias, recetas, instructivos, afiches). Finalmente, menos de la mitad de los estudiantes que culminan el segundo grado de primaria (40%) presentan el nivel de *logro esperado* de comprensión lectora.

Estas proporciones encontradas en los diferentes niveles de desempeño del presente estudio, son relativamente más altas que las proporciones halladas en el estudio de Guevara, Cárdenas, Reyes y Gonzales (2017) que indica, que el desempeño de los alumnos en comprensión lectora fue: bajo en 22% de los casos; intermedio en 45% y alto en 32%.

Como se puede inferir, existe en el grupo de este estudio, una proporción pequeña de estudiantes en nivel de inicio o bajo, en comparación a la del estudio antes citado, y una proporción, también más alta en el nivel de logro; no obstante, considerando los logros esperados en segundo grado de primaria, la mayoría, es decir más del 50% de los niños de esta investigación, aun no poseen niveles esperados de comprensión lectora y algunos niños ni siquiera han desarrollado habilidades de comprensión literal o comprensión inferencial mínimas. Estos datos implican que el trabajo del docente en las aulas de la muestra de estudio, para el desarrollo de la comprensión lectora, son relativamente eficaces; pero faltan consolidarse y adecuarse a la mitad de los niños, que muestran aún dificultades para comprender lo que leen. Podría ser que se requiera mejorar la interacción social, la didáctica de la enseñanza, los recursos educativos, el clima de aula, entre otros factores.

Al comparar los niveles de ansiedad, entre las del sexo femenino y los del sexo masculino, no se registran diferencias marcadas. del nivel de ansiedad por género femenino frente a los del género masculino; sin embargo, se observa que el 4.23% las del género femenino presentan ansiedad marcada frente al 2.9% del género masculino se encuentran en el mismo nivel. Así se infiere que a esta edad, las niñas y los niños, se asemejan en cuanto a las respuestas de ansiedad ante las demandas de desempeño académico.

Este estudio, coincide con el estudio de Guevara, Cárdenas, Reyes y Gonzales (2017) donde no hallaron diferencias por sexo. Los niveles de ansiedad fueron bajos en 34% de los



alumnos, intermedios en 34% y altos en 31%, sin diferencias por sexo o tipo de escuela. Cabe anotar que en la investigación de Guevara et.al. se registra mayor porcentaje de niños en nivel alto de ansiedad. En esta investigación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ansiedad en relación con el sexo de los participantes. Por el contrario, en este estudio, se ubicaron en proporciones similares de alumnos con altos niveles de ansiedad en cada condición.

Al comparar los niveles de comprensión lectora, entre las del sexo femenino y los del sexo masculino, no se registran diferencias marcadas; no obstante, se evidencia que, el 47.89% del género femenino presentan un nivel de “logro” en comprensión lectora; frente al 31.88% del género masculino, que se encuentran en este mismo nivel. Por otra parte, el 7.04% de las del género femenino presenta nivel de inicio en comprensión lectora, frente al 10.14% del género masculino. Estas diferencias menores se corrobora con los resultados censales de comprensión lectora, de la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (2016) evaluados a nivel nacional, donde las mujeres obtienen mejores logros que los varones en comprensión lectora.

Con respecto a la hipótesis general de la investigación, los resultados estadísticos indican que en cuanto al grado de correlación entre las variables, determinada por el Rho de Spearman, se obtuvo un índice de correlación de  $-0.093$  ( $p > 0,05$ ), lo que implica que existe una relación inversa débil entre el nivel de ansiedad y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de las Instituciones Educativas de los distritos de San Martín y Los Olivos. Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de Clavijo (2016) cuya investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria, en una población de 205 estudiantes, con un muestreo probabilístico y una muestra fue de 134 estudiantes de la institución educativa 6094, de

Chorrillos. Empleando el Rho de Spearman, encontró el Rho= - 0,715, el mismo que tiene una correlación inversa y significativa en el nivel de ( $p < 0.01$ ), con el cual determina que a mayor presencia de ansiedad menor será la comprensión lectora; es decir que existe una correlación alta entre estas variables.

A partir de la comparación de estos dos resultados, se infiere que en el presente estudio, donde la correlación negativa es débil, es probable que existan otros factores; y no la ansiedad, que estarían asociadas con los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes al culminar el segundo grado de educación primaria. Por ejemplo, sería interesante investigar otros factores, como el acceso que estos estudiantes han tenido a diferentes materiales escritos y el manejo de la didáctica por parte de los maestros. Al respecto, Mayes, Gilliam & Stout-Sosinsky (2007) señalan que para promover en los estudiantes, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, se deben promover también, los hábitos de lectura de sus familias; así como variables personales como el nivel de autoestima de los estudiantes para demostrar confianza en sí mismos y para enfrentar los retos que demandan la comprensión de un texto o su experiencia en educación inicial y el desarrollo de habilidades básicas prelectoras de la comprensión lectora.

Por el contrario, la presente investigación no coincide con el de Guevara, Cardenas, Reyes y Gonzales (2017) quienes realizaron un estudio con el objetivo de explorar, en una muestra de 122 estudiantes mexicanos de secundaria, la relación entre las puntuaciones obtenidas en una escala de ansiedad y el desempeño en una prueba que evalúa diferentes niveles de comprensión lectora, en edades entre 12 y 14 años, inscritos en seis grupos de primer grado de secundaria, tres de escuelas públicas y tres de privadas. Se aplicó la Escala de Ansiedad

Manifiesta en Niños (revisada), el instrumento de comprensión lectora y un cuestionario de datos sociodemográficos. En este estudio, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los niveles de comprensión lectora y los grados de ansiedad de los alumnos (0.059). Se puede inferir, que en este estudio no existe una asociación entre altos niveles de ansiedad y bajo nivel de comprensión lectora. Así, sugieren que los niveles de comprensión lectora, estarían asociadas a otras variables personales y contextuales.

En cuanto al análisis de la relación entre marcado nivel de ansiedad y la asociación con el nivel de comprensión lectora, se presenta evidencia de una correlación moderada a través del Rho de Spearman -0.564. Significa que cuanto más alto el nivel de ansiedad, es probable que el nivel de comprensión lectora sea bajo, en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos. Al respecto, Galeas (2012) también concluyó que el bajo rendimiento estimula altos niveles de ansiedad. Recomendándose que el problema sea abordado en la familia de manera conjunta y recomienda la terapia cognitiva conductual para afrontar esta dificultad. Debe señalarse que la proporción de la muestra de niños que está en nivel alto de ansiedad, es poca, por lo tanto, esto constituye una limitación para determinar fehacientemente tal relación entre las variables estudiadas.

En referencia a la correlación entre el nivel leve de ansiedad y el nivel de comprensión lectora, el Rho de Spearman, es -0.009, significa que existe baja relación inversa entre las variables, con un grado de significación estadística  $p > 0,05$ , por lo que se infiere que no existe relación entre el nivel leve de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Mussen y Rosenzweig (1981) quienes encontraron que hay algunas tareas que los niños ansiosos, pero no en exceso ansiosos, realizan mejor que sus

compañeros, no ansiosos de igual inteligencia. Estas son tareas de aprendizaje que involucran elementos sencillos y estructurados con claridad, tareas que requieren cuidado y detenimiento, diligente y una gran cantidad de verificación y reverificación; pero en tareas que requieren de originalidad, juicio, flexibilidad y creatividad y espontaneidad, los estudiantes menos ansiosos son superiores.

En cuanto a la relación entre el nivel normal de ansiedad y el nivel de comprensión lectora, determinado por el Rho de Spearman, se obtuvo un índice de  $-0.192$  ( $p > 0,05$ ), por lo que no se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, existe débil relación entre el nivel normal de ansiedad y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín y Los Olivos. Ello, coincide con la perspectiva de Mayes, Gilliam & Stout-Sosinsky (2007) quienes mencionan que mientras los niveles normales de ansiedad se asocian con un desempeño esperado de comprensión lectora; por el contrario, los niveles altos de ansiedad están asociados con los niveles bajos de comprensión lectora. Implica que mientras existan niveles normales de ansiedad, es más probable que el estudiante, logre desempeño esperado en la comprensión lectora.

## CAPITULO VI: CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos de la investigación y los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir lo siguiente:

1. La mayoría de los niños de la muestra de segundo grado de los distritos de San Martín y Los Olivos, muestra un nivel de ansiedad leve (62.14%), el 34.29 %, se encuentra en el nivel normal y solo el 3.57 % muestra un nivel marcado o alto.
2. La mayoría de los niños de 2º grado de primaria, culmina el año escolar con un nivel en proceso de comprensión lectora (51.43 %); es decir sin lograr los aprendizajes previstos para el grado y siendo estos muy similares a los determinados para un primer grado. Sólo el 40 % demuestra un nivel de logro esperado de las capacidades previstas en la comprensión lectora. Es decir, poseen capacidades de comprensión literal e inferencial de comprensión de lectura. Por otro lado, un 8.57% de los niños termina con un nivel de inicio de la comprensión lectora. Es posible que estos niños no hayan adquirido el sistema de escritura y no puedan ni siquiera decodificar lo que leen.
3. No existe diferencia marcadas, en las proporciones de ansiedad, entre los estudiantes del género femenino, frente a los del género masculino; de igual manera en la variable de comprensión lectora. Sin embargo, se observa que más niñas (4.23%) presentan ansiedad marcada, frente al 2.9% de niños, que se encuentran en ese mismo nivel de ansiedad. En cuanto al género femenino, presentan mayor porcentaje de estudiantes en el nivel de “logro” de comprensión lectora (47.89%); en comparación a los del

género masculino (31.88%). Estos resultados son compatibles con los de la evaluación nacional de comprensión lectora de 2ª grado, realizada por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación.

4. Existe, en general, una correlación débil entre ansiedad y la comprensión lectora (-0.093, con un grado de significación estadística  $p > 0,05$ ) en niños de segundo grado de los distritos de San Martín y Los Olivos.
5. Existe una correlación negativa entre ansiedad y comprensión lectora del grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel marcado de ansiedad (-0.564,  $p < 0,05$ ) de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos. Ello implica que, probablemente en este grupo de niños, se produce una interferencia de los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes, importantes para una buena comprensión lectora.
6. Existe una correlación débil negativa entre ansiedad y comprensión lectora del grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel leve de ansiedad (-0.009,  $p > 0,05$ ) de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos. Ello implica que posiblemente, en este grupo de niños, no ocurre una interferencia de los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes, para una buena comprensión lectora.
7. Existe una correlación débil negativa entre ansiedad y comprensión lectora del grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria, con nivel normal de ansiedad

(-0.192 ,  $p > 0,05$ ) de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos. Ello implica que un nivel de ansiedad normal, al no estar asociado al bajo nivel de comprensión lectora, probablemente no afecta el desempeño en esta área; incluso, tal como lo sostienen algunos teóricos referidos en esta investigación, podría promover un alto involucramiento en actividades de alta demanda cognitiva.

## **CAPITULO VII: RECOMENDACIONES**

1. Capacitar a los docentes de educación primaria para que identifiquen las características que presentan los estudiantes con marcada ansiedad, a fin de promover interacciones socioemocionales positivas, mostrando altas expectativas sobre sus estudiantes para generar mayor confianza en sí mismos y mejor sentido de autoeficacia, trabajando de manera personalizada con ellos.
2. Realizar otras investigaciones relacionadas con variables socioemocionales diferentes a la ansiedad, que podrían estar asociada al bajo rendimiento en comprensión lectora, lo cual permitiría fortalecer la interacción entre los docentes y sus estudiantes.
3. Investigar con poblaciones de estudiantes de otros distritos, empleando un muestreo de tipo probabilístico, con el propósito de generalizar los resultados y diseñar programas integrales de fortalecimiento de la lectura, que incluyan tanto variables emocionales como cognitivas.
4. Fortalecer el programa de tutoría en la educación primaria enfatizando en el desarrollo emocional de los estudiantes, donde ellos, desarrollen la comprensión lectora basada en diferentes tipos de textos con contenidos formativos y a la vez refuercen la confianza en sí mismos y en sus capacidades, así como estrategias que le permitan reconocer sus emociones y regularlas para así mantenerse en niveles adecuados de ansiedad para comprender lo que leen. Así mismo, transmitirles que ellos son capaces de aprender y que la comprensión lectora será muy importante en su vida actual y futura



5. Desarrollar programas de intervención con las familias para que implementen estrategias que les permita brindar confianza a sus hijos en el desarrollo de sus aprendizajes, a manejar situaciones de ansiedad, así como actividades que estimulen la lectura, por ejemplo: leer cuentos, noticias, carteles afiches y conversar sobre su significado.

## **CAPITULO VIII: Referencias bibliográficas**

- Alarcón, I. (1993). Lista de chequeo conductual de la ansiedad en niños. *Revista Peruana de Análisis de la Conducta*, 2 (1), 37 – 42.
- Alarcón (2016). Manual - Lista de chequeo conductual de la ansiedad en niños. Recuperado de: [https://documentslide.org/the-philosophy-of-money.html?utm\\_source=manual-lista-de-chequeo-conductual-de-la-ansiedad-en-ninos-ida-alarcon](https://documentslide.org/the-philosophy-of-money.html?utm_source=manual-lista-de-chequeo-conductual-de-la-ansiedad-en-ninos-ida-alarcon).
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1(1), pp. 63-93.
- Alvarado, H. y Herrera, A. (2016) Autoconcepto, ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Conciencia epg*. Vol 1 (2) p. 20 – 32. Recuperado de: [http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia\\_EPG/article/view/34](http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia_EPG/article/view/34)
- Ansorena, A.; Cobo, J.; Romero, N. (1983). El constructo de ansiedad en Psicología. *Estudios de Psicología*, 16(1), 31-45.
- Anderson, R, y Freebody, P. (1981). El conocimiento del vocabulario. En J. Guthrie (Ed.). *Comprensión y enseñanza: Research reviews*. (Pp. 77-117). Newark,DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (4a Ed). Washington DC: American Psychiatric Press.
- Bandura, A. (1976). Self reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(1), 135-155.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barlow, H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Barret, P. y Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(1), 399-410.
- Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.25).
- Bermudez, J. y Luna, M. D. (1980). Ansiedad. En Fernández Trespalacios (Ed.), *Psicología General II*. Madrid: IJNIED.
- Berrios, G. (2008). *Historia de los síntomas de los trastornos mentales: la psicopatología descriptiva del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4(1), 13-18.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). *Instrucción de comprensión: las mejores prácticas basadas en la investigación*. Nueva York: Guilford Press
- Borkovec, D., Weerts, T. & Bernstein, A. (1977). Assesment of anxiety. En Alt Ciminero, K.S. Caihon, y Adams, H. E. (Eds.), *Haná bock of beitavioral assesment*. New York: Wiley.
- Brewer, W. F. (1980). Teoría de la Literatura, la retórica, la estilística: implicaciones para la psicología. En R. J. Sapiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (Eds.). *Cuestiones teóricas en comprensión de lectura*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

- Brown, A. L. y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Editorial Laertes
- Calderón, J. y Alzamora De los Godos, L. (2010). *Metodología de la investigación científica en postgrado*. Lima: Safe Creative.
- Casado, M. I. (1994). *Ansiedad, stress y trastornos psicofisiológicos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4005801.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008) *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2015) *Evaluación de la comprensión lectora*. España: Imprimcix.
- Cattell, R. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Brass.
- CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- Clavijo, Y. (2016) *Ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria de la Institución Educativa 6094. Chorrillos. Tesis de maestría en psicología educativa*. Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de: [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5889/Clavijo\\_RYA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5889/Clavijo_RYA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Consejo Nacional de Educación (2005). *Hacia un proyecto educativo nacional*. Lima: CNE. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/hacia-un-proyecto-educativo-nacional-set05.pdf>

- Córdova, M. y Shiroma, R. (2005). Cuestionario de ansiedad Infantil: características psicométricas y análisis descriptivo comparativo. *Avances Psicológicos*, 13(1), 97-124.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R., & Kapp, S. (2009). Instrucción de vocabulario directa en guarderías: Enseñanza para la anchura frente a la profundidad. *Diario La Escuela Primaria* 110(1), 1-18.
- Guevara, C., Cardenas, K., Reyes, V. y Gonzales, C. (2017) Niveles de ansiedad y comprensión lectora en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. Revista electrónica de psicología Iztacala. Vol. 20 (3) p. 1057 – 1077. <http://campus.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num3/Vol20No3Art13.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Eggleston, A., Woolaway-Bickel, K., & Schmidt, N. (2004). Social anxiety and alcohol use: Evaluation of the moderating and mediating effects of alcohol expectancies. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(1), 33-49.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edición Universitat de Barcelona.
- Freud, S. (1971). Introducción al psicoanálisis. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.23).
- Galeas, J. (2012). *El bajo rendimiento académico y su influencia en los niveles de ansiedad en niños de 8 a 10 años, que asisten a la fundación Abei-Quito* (Tesis de titulación). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

- Geist, E. (2010). The anti-anxiety curriculum: combating math anxiety in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 24-31.
- Guevara, C., Cardenas, K., Reyes, V. y Gonzales, C. (2017) Niveles de ansiedad y comprensión lectora en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. Revista electrónica de psicología Iztacala. Vol. 20 (3) p. 1057 – 1077. <http://campus.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num3/Vol20No3Art13.pdf>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista Enunciación*, 8(8), 77-98. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463>
- Guadalupe, G. (2002). *Factores conductuales y pedagógicos que influyen el nivel de comprensión de lectura funcional de los alumnos de sexto grado de los colegios estatales del distrito de la Molina* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Gutiérrez y Avero (1995) Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema* Vol 7 (3) 569 – 578. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1003.pdf>
- Gutiérrez, M., Ramos, P. y Eysenck, M. (1993). Estrés, ansiedad y lectura: Eficacia versus eficiencia. *Cognitiva*. 5(1), 77-93.
- Gutiérrez, M. y Eysenck, M. (1994). *Phonological working memory and Reading in test anxiety*. Manuscrito enviado para publicación.
- Gutiérrez, M., Eysenck, M., Ramos, P. y Jiménez, A. (1994). Compensatory reading strategies in test anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 7(1), 99-116.

- Hull, C. L. (1921). Quantitative aspects of the evolution of concepts: An experimental study. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.24).
- Hull, C. L. (1943). Principles of behavior. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.24).
- Hull, C. L. (1952). A Behavior system. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.24).
- Iruarrizaga, I. y Manzano, S. (1999). Intervención cognitivo conductual en los problemas de ansiedad de evaluación. Tratamiento de un caso. *Revista Electrónica de Psicología*, 3(1). Recuperado de [http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/art\\_7.htm](http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/art_7.htm)
- Israel, S. (2007). *Usando evaluaciones metacognitivas para crear la instrucción de lectura individualizada*. Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Jablensky, A. (1985). Approaches to the definition and classification of anxiety and related disorders in european psychiatry. En A.H. Tuma & J.D Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 735-758). Hillsdale: Erlbaum.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 2(1), 111-118.
- Kanfer, F., & Karoly, P. (1972). Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den. *Behavior Therapy*, 3(1), 398-416.

- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., y Wei, S. (2004). Los organizadores gráficos y sus efectos sobre la comprensión de lectura en estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Diario de Aprendizaje Disabilities*, 37 (2), 105-118.
- Kintsch, W. (1998). *Comprensión: Un paradigma para la cognición*. Cambridge, Reino Unido: Universidad de Cambridge.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.27).
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and title coping process*. New York. McGraw-Hill.
- Leahey, T. H. y Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Salón.
- Leary, M., & Kowalski, R. (1993). The interaction Anxiousness Scale: construct and criterion-related validity. *Journal of Personality Assessment*, 61(1), 136-146.
- Lewis, A. (1980). Problems presented by the ambiguous word “anxiety” as used in psychopathology. En G. D. Burrows & B. Davies (Eds.), *Handbook of studies on anxiety* (pp. 105-121). Amsterdam: Elsevier/North-Holland.
- Lizama P. Y Boccardo G. (2014) Guía de asociación entre variables (Pearson y Spearman en SPSS) Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile.
- Lopez, J. (1969). *La neurosis como enfermedad del ánimo*. Madrid: Grecos.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall



- Mayes, L., Gillian, W., & Stout-Sosinsky, L. (2007). The infant and toddler. En A. Martin & F. Volkmar (Eds.), *Lewis's Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* (4th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, a Wolter Kuwler business.
- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive-behavior modification: An integrative approach. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.25).
- Memenza, J. (2015). *Estilos educativos de los padres y ansiedad en niños de primaria de una I.E. de Lima* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Miguel-Tobal, J. J. (1990). La ansiedad. En J. Sierra, B. Ortega e I. Zubiedat (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. (p.27).
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular en el 2005*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE, MED.
- Ministerio de Educación (2011) Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2011. Unidad de Medición de la Calidad. Lima.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del aprendizaje*. Lima: Amauta Impresiones Comerciales.
- Ministerio de Educación (2016). *El Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

- Ministerio de Educación (2017). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-primaria-16-marzo.pdf>
- Mischel, W. (1971). *Introduction to personality*. New York: Holt.
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M. y Sainsbury, M. (2006). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*. España: INECSE Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:68fb162b-cc02-4fe7-8377-7798f90f6c50/pirlsmarcos2006.pdf>
- Mussen, P. & Rosenzweig, M. (1981) *Introducción a la psicología*. Ciudad de México: Cecsá
- Mychailyszyn, M., Méndez, J., & Kendall P. (2010). School functioning in youth with and without anxiety disorders: comparisons by diagnosis and comorbidity. *School Psychology Review*, 39(1), 106-121.
- Novak, J. D. (2002). El aprendizaje significativo: El factor esencial para el cambio conceptual en limitadas o jerarquías proposicionales apropiados que conducen a la potenciación de los educandos. *Ciencia Educación*, 86 (4), 548 - 571.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(1), 117-175.

- París, S. G., Wasik, B. A., y Turner, J. C. (1991). El desarrollo de lectores estratégicos. En R.R Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *El manual de la investigación lectura*. (pp. 609-640). Nueva York: Longman.
- Pearson, PD, y Fielding, L. (1991). Comprensión de instrucciones. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal., & P.D. Pearson (Eds.). *Manual de investigación de lectura*. (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pichot, P. (1999). *The semantics of anxiety*. H. doi:10.1002/(SICI)1099-1077(199908)14:1+<S22::AIDHUP114>3.0.CO;2-V
- Plutchik, R. (1994). *Fundamentos de investigación experimental*. México: Harle.
- Rioseco, R. y Ziliani, M. (1992). *Yo pienso y aprendo*. Chile: Andrés Bello.
- Rodas, M. (2013). *Niveles de ansiedad en niños internados de medicina y cirugía pediátrica de la universidad San Bartolomé* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Rosário, P., Nuñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J.A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.

- Ruiz, A. M. y Lago, B. (2005). Trastornos de ansiedad en la infancia y en la adolescencia. En AEPap (Eds), *Curso de Actualización en Pediatría* (pp. 265-280). Madrid: Exlibris Ediciones. Recuperado de [www.aepap.org/cities/default/files/ansiedad\\_0.pdf](http://www.aepap.org/cities/default/files/ansiedad_0.pdf).
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Salmerón, H., Rodríguez, S., & Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34 (1).
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión de redacción de textos*. Barcelona: Edebé
- Schlenker, B., & Leary, M. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92(1), 641-669.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprensión durante la instrucción de la lectura basal: ¿Los maestros promueven? *Reading Researchy Instruction*, 29 (3).
- Seigneuric, A. & Ehrlich, M. F. (2005). Contribución de la capacidad de la memoria de trabajo en la comprensión de lectura de los estudiantes una investigación longitudinal. *Reading y Escritura*, 18(1), 617-656.
- Sierra, J. Ortega, B. y Zubiedat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar Subjetivade*, 3(1), 10-59. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482003000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100002)

- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Recuperado de [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ
- Solé, I. (2001). *Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Solé, I. (2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (Coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- Stein, N. L, y Trabasso, T. (1982) ¿Qué hay en una historia: Temas críticos en amplio historia de iones. En R. Glaser (Ed.). *Los avances en la psicología de la instrucción*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Subía, L., Mendoza, R. y Rivera, A. (2012). *Influencia del programa “mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de la institución educativa N° 71011 San Luis Gonzaga Ayaviri Melgar – Puno* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Taboada, A., Ezpeleta, L. y De la Osa, N. (1998). Trastornos por ansiedad en la infancia y adolescencia: factores de riesgo. *Ansiedad y Estrés*, 4(1), 1-16.
- Torres, A. (2003). *Las habilidades metalingüísticas y su relación con el aprendizaje de la lectura en estudiantes del segundo grado de educación primaria del distrito de Lurigancho* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 1(9), pp. 31-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112814002.pdf>

Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (2011). *Prueba de Comprensión Lectora. Ministerio de Educación. Lima*

Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (2016). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2016*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 10(11) 49-61. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. En I. Solé (2004). *Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. (p.101).

Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Sierra, J.C., y Salinas, J.M. (2007). Comorbilidad de la ansiedad social específica y generalizada en adolescentes españoles. *Psicothema*, 19(4), 654-660.

## **CAPITULO IX: ANEXOS**

## MATRÍZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

**Título** : Ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de instituciones educativas de San Martín y Los Olivos

**Estudiante** : Bach. Betty Varónica Caffo Suárez

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOLOGIA
<p><b>Problema general</b> ¿Qué relación existe entre el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos?</p>	<p><b>Objetivo general</b> Determinar la relación entre el nivel de ansiedad y el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de del distrito de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	<p><b>Hipótesis general</b> Existe relación inversa entre el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria del distrito de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	<p><b>Variable 1:</b> Niveles de ansiedad</p> <p><b>Variable 2:</b> Niveles de Comprensión lectora</p> <p><b>Tipo:</b> Básica</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental, correlacional</p> <p><b>Población:</b> Constituida por 3500 estudiantes de I.E. de San Martín de Porres y Los Olivos.</p> <p><b>Muestra:</b> 150 estudiantes. No probabilística, intencional. Integrada por instituciones educativas que pertenecen a la Red de los distritos mencionados.</p> <p><b>Método:</b> Hipotético deductivo</p> <p><b>Instrumentos:</b> Lista de chequeo para la variable ansiedad. Prueba de desempeño para la variable comprensión lectora.</p>



<p><b>Problema Específico 1</b> ¿Cuál es la proporción de estudiantes en los diferentes niveles de ansiedad y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos?</p>	<p><b>Objetivo Específico 1</b> Determinar la proporción de estudiantes en los diferentes niveles de ansiedad y de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de los distritos de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	<p><b>Hipótesis específica 1</b> Existe una relación inversa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	
<p><b>Problema Específico 2</b> ¿Cuáles son las diferencias entre la proporción de estudiantes en el nivel de ansiedad y el nivel de comprensión lectora, según el género, en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos?</p>	<p><b>Objetivo Específico 2</b> Comparar la proporción de estudiantes en los distintos niveles de ansiedad y en los niveles de comprensión lectora, según el género, en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	<p><b>Hipótesis específica 2</b> .Existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	
<p><b>Problema Específico 3</b> ¿Qué relación existe entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos?</p>	<p><b>Problema Específico 3</b> Identificar la relación entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel marcado de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	<p><b>Hipótesis específica 3</b> Existe una relación directa entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>	
<p><b>Problema Específico 4</b> ¿Qué relación existe entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos?</p>	<p><b>Objetivo Específico 4</b> Identificar la relación existe entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel leve de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>		
<p><b>Problema Específico 5</b> ¿Qué relación existe entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos?</p>	<p><b>Objetivo Específico 5</b> Identificar la relación entre ansiedad y comprensión lectora en el grupo de estudiantes de segundo grado de educación primaria con nivel normal de ansiedad, de instituciones educativas de San Martín de Porres y Los Olivos.</p>		

## Ficha técnica de los instrumentos utilizados

### Test de ansiedad

Se utilizará como instrumento el **Test de ansiedad para estudiantes** de Ida Alarcón (1993). Este instrumento consta de ítems distribuidos en subescalas:  
Prueba de Comprensión Lectora de la Unidad de Medición de la Calidad de la UMC (2011).

**Test de ansiedad para estudiantes** de Ida Alarcón (1993).

#### Datos generales

Nombre del Instrumento : Lista de Chequeo Conductual de la Ansiedad en Niños

Autora : Ida Alarcón Bustinza

Año : 1993

País de origen : Perú

Objetivo : Identificar los principales indicadores de la ansiedad en niños y especificar la frecuencia en la que se presentan dichos indicadores.

Dirigido a : Niños de 6 a 12 años

Alarcón, I. Lista de Chequeo Conductual de la Ansiedad en Niños.

#### ii. Aspectos teóricos

Alarcón (1993) desarrolló la Lista de Chequeo conductual de la Ansiedad en niños, tomando en cuenta el modelo conductual-cognitivo de desarrollo de los desórdenes emocionales postulado por Anicama 1993 y, la agrupación de síntomas propuesto por el CIE 10.

#### iii. Criterios de construcción

Se tomaron en cuenta las bases teóricas de ansiedad.

#### iv. Descripción general

Este instrumento fue construido en el Perú a causa de la falta de una forma apropiada y confiable de medir la ansiedad en niños. La autora consideró los cuatro componentes de la ansiedad: El fisiológico y lo emocional, el cognitivo y el motor.

La versión inicial presentaba 31 ítems, de los cuales fueron eliminados 5 ítems,

estando constituida la versión final por 26 ítems. el cual apropiadamente usado y completado con medición directa es muy útil en la práctica clínica.

Los ítems se presentan en una escala graduada de 0 a 2 de la siguiente manera:

0 Nunca

1 Algunas veces

2 Frecuentemente

**Calificación:**

Antes de la calificación debe revisarse las columnas de respuesta de la prueba, para separar aquellas repuestas que han sido respondidas de manera incompleta o errónea, es decir, cuando un ítem, ha sido dejado en blanco o tiene dos o más marcas.

La calificación es un procedimiento simple que consiste en identificar el valor de la respuesta de la persona, de la siguiente manera, 0 puntos si marcó Nunca, 1 punto si marcó Algunas veces y 2 puntos si marcó Frecuentemente. La puntuación máxima a obtener en un ítem es 2 puntos y la mínima es 0.

**Interpretación**

Dentro de la interpretación debemos tener en cuenta que a mayor puntaje, mayor será el nivel de ansiedad, y las categorías a obtenerse oscilan entre Normal, Leve y Marcada, tal y como se menciona a continuación:

Niveles Normales: 0 – 7 puntos

Niveles de ansiedad leve: 8 -15 puntos

Nivel de ansiedad marcada: 16 - 52 puntos

El instrumento es altamente válido.

**Confiabilidad**

El mismo grupo que se utilizó para determinar la validez concurrente, fue utilizado

para determinar la confiabilidad, es decir se trabajó con una muestra aleatoria conformada por 100 niños de ambos sexos, entre 8 y 10 años y de clase socioeconómica baja, a quienes se les aplicó la Lista de Chequeo Conductual conformada por 26 ítems.

Se halló la confiabilidad Test-Retest y la confiabilidad por mitades, para lo cual se hizo uso de la técnica Producto-momento de Pearson y la fórmula corregida de Spearman – Brown.

El nivel de confiabilidad Test-Retest fue de 0,9293, el cual fue altamente significativo ( $p < ,001$ ) y el nivel de confiabilidad por mitades fue de  $r = 0,96$ .

#### Normalizacion

Finalmente se evaluó a 336 niños con edades que fluctúan entre los 6 y 12 años de edad, de ambos sexos, los cuales pertenecen a los siguientes estratos socioeconómicos: 56 niños al nivel socioeconómico alto, 56 al nivel medio, 112 al nivel bajo y 112 al nivel muy bajo. Posteriormente se extrajeron las medidas de tendencia central y medidas de dispersión para cada grupo de edad.

Se utilizó la técnica de Stanones, reagrupándose los datos en tres categorías: Normal, Leve y Marcada.

La autora señala que el 35% de la muestra presentó ansiedad dentro de los límites normales, un 45% ansiedad leve y un 20% ansiedad marcada.

Sin que hayan diferencias significativas, se encontró que los que presentan mayores niveles de ansiedad son los que provenían de niveles socioeconómicos Bajo y Muy Bajo, en relación a los que provenían de los niveles Medio y Alto.

**LISTA DE CHEQUEO**  
**Ida Alarcón**

Nombre completo: ..... Edad: ..... Sexo: .....

Fecha y Lugar de Nacimiento: ..... Grado Escolar: .....

Lugar de Evaluación: ..... Evaluador: ..... Fecha: .....

		NUNC A	ALGUNAS VECES	FRECUE N- TEMENT E	PUNTAJE
1.	Estoy intranquilo(a), preocupado(a) por cualquier motivo.				
2.	Mi corazón late muy rápido.				
3.	Tengo cólera por cualquier motivo.				
4.	Me desmayo o siento que me voy a desmayar.				
5.	Tengo ganas de llorar.				
6.	Tengo dolores o sensaciones de opresión en el pecho.				
7.	Tengo pesadillas.				
8.	Siento miedo a varias cosas.				
9.	Me siento débil y me canso fácilmente.				
10.	Me tiemblan las manos o los pies cuando estoy nervioso(a).				
11.	Siento que me ahogo.				
12.	Me altero o me angustio fácilmente.				
13.	Orino con mucha frecuencia.				
14.	Frecuentemente tengo dolor de estómago.				
15.	Tengo náuseas continuamente.				
16.	Me rechinan los dientes.				
17.	La cara se me pone roja y caliente.				
18.	Me muerdo las uñas.				
19.	Me transpiran las manos y los pies.				
20.	Pienso que me va a ir mal en la escuela, soy pesimista.				
21.	Tengo frecuentemente más apetito que lo normal.				
22.	Frecuentemente pienso que me van a pasar cosas malas.				
23.	Pierdo el apetito cuando estoy nervioso(a).				
24.	Me duele la cabeza constantemente.				

25.	Creo que los otros niños se burlan de mí, aunque no me lo digan.				
26.	Cuando rindo un examen me olvido de lo que estudié.				
<b>PUNTAJE TOTAL</b>					

NIVELES NORMALES: 0 - 7	ANSIEDAD LEVE: 8 - 15	ANSIEDAD MARCADA: 16 - 52
-------------------------	-----------------------	---------------------------

## **Prueba de comprensión lectora de la Unidad de Calidad del Ministerio de Educación**

Denominación: Prueba de comprensión lectora

Autor: Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación.

Año de creación: 2011

Objetivo: Medir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria.

Sujetos: niños y niñas que cursan segundo grado de primaria, de toda la educación básica.

### **Descripción:**

Es una prueba de desempeño de la comprensión lectora que presenta un conjunto de items con textos informativos y literarios que poseen un lenguaje adecuado al nivel de desarrollo de los niños de 2º grado de primaria. Incluye textos sencillos y otros más complejos para medir los niveles satisfactorio, en proceso y en inicio del desempeño de esta competencia.

### **Comprende dos dimensiones:**

- 1) la comprensión literal y
- 2) la comprensión inferencial.

## **INDICACIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA – SETIEMBRE 2017 –**

### **OBJETIVOS:**

La presente evaluación tiene por único objetivo **conocer los logros y dificultades de los estudiantes de segundo grado de primaria en el área de Comunicación**, específicamente en:

- las capacidades relacionadas a la extracción de información y a la realización de inferencias, con el propósito de diseñar estrategias específicas para su grupo de estudiantes y poder garantizar los aprendizajes esperados en el área.

### **DATOS DE INTERÉS:**

**Hora de inicio de la aplicación de la prueba de Comunicación: 9:45 a.m – 10:45 a.m**

**Tiempo de duración de la prueba:**

- **Indicaciones para los estudiantes: 10 minutos**
- **Desarrollo del cuadernillo: 40 minutos**
- **Tiempo adicional: 10 minutos**
- **Se aplicaron dos cuadernillos**
- **Cada cuadernillo en un día diferente y consecutivo.**

### **Niveles de logro de la prueba de comprensión lectora:**

- En el Nivel 2 se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, lograron los aprendizajes esperados. Estos estudiantes responden la mayoría de preguntas de la prueba.
- En el Nivel 1 se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, no lograron los aprendizajes esperados. Todavía están en proceso de lograrlo. Solamente responden las preguntas más fáciles de la prueba.
- Debajo del Nivel 1 se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, no lograron los aprendizajes esperados. A diferencia del Nivel 1, estos estudiantes, tienen dificultades hasta para responder las preguntas más fáciles de la prueba.





- ✓ **Deben permanecer en silencio.**
- ✓ **Cada estudiante debe resolver solo su cuadernillo.**
- ✓ **Solo deben marcar una única respuesta en cada pregunta.**
- ✓ **Tienen que marcar aquella respuesta que ellos consideran como correcta.**

- Escriba en la pizarra la hora de inicio y término de la prueba.
- Avise a los estudiantes cuando hayan pasado los 40 minutos de aplicación y bríndeles 10 minutos adicionales en caso hayan estudiantes que aún no hayan terminado de responder.
- Transcurrido el tiempo de evaluación (los 40 minutos y el tiempo adicional) recoja los cuadernillos.

### **3. DESPUES DE LA APLICACIÓN:**

- Usted deberá vaciar todas las respuestas de los estudiantes en un formato Excel creado para tal fin, a más tardar hasta las 5:00 pm del día de la aplicación de cada una de las pruebas.
- Al aplicador se le hará entrega de los siguientes archivos:  
 “Matriz de respuestas – EVALUACION COMUNICACIÓN CUADERNILLO 1”.  
 “Matriz de respuestas – EVALUACION COMUNICACIÓN CUADERNILLO 2”.
- Cada archivo corresponderá a una institución educativa.
- Se enviarán los archivos de acuerdo a la prueba aplicada en la fecha correspondiente. Al abrir el archivo, en la parte inferior, encontrará pestañas con las secciones y deberá llenar únicamente de acuerdo con la que cuente la institución educativa; para ello usted deberá acceder a la hoja/pestaña que corresponda a la sección, teniendo cuidado de no acceder a una hoja equivocada.
- Antes de escribir las respuestas de los estudiantes, ordene los cuadernillos por código del estudiante (número de orden).
- Complete el archivo Excel con los datos que se le solicite y con cada una de las respuestas de los estudiantes.
- En caso el estudiante marque dos respuestas debe escribir M (Multimarca) y en caso no marque ninguna respuesta debe escribir N (No hay respuesta).

- ✓ **Debe escribir M (Multimarca) en caso el estudiante marque dos alternativas de respuesta**
- ✓ **Debe escribir N (No hay respuesta) en caso el estudiante no marque ninguna respuesta.**

*Por ejemplo: Estas son las respuestas del estudiante Miguel Sarapura Pacheco de 2do grado B de la sede de Villa el Salvador.*

1. A

2. B

3. A y D (En este caso observe en la matriz, se llena con la letra M)

4. No marcó respuesta. (En este caso observe en la matriz, se llena con la letra N)

5. C..... etc.

*En el caso anterior, la matriz se debe llenar de la siguiente manera:*

Matriz de respuestas de los estudiantes - EVALUACIÓN COMUNICACIÓN - CUADERNILLO 1																			
Responsable de la aplicación: Pedro Vasquez Marino														Fecha de aplicación:					
Responsable de la digitación: María Jimenez Perez																			
Datos de los estudiantes					Respuestas de los estudiantes														
N°	Apellidos y Nombres de los estudiantes	Institución Educativa	Sección	Rindió la prueba (S/N)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Miguel Pacheco Gonzales	2086 Perú Holanda	B	S	A	B	M	N	C	D									
2			B																

- Si el estudiante de la lista no rindió la prueba debe marcar N en la columna correspondiente a “Rindió la prueba”. Si fuera el caso, asegúrese de dejar la parte correspondiente a sus respuestas en blanco.
- Cuando termine de llenar el archivo verifique que haya copiado las respuestas de los estudiantes sin errores. Si hay errores, luego usted recibirá resultados equivocados y que no corresponden con lo que realmente han aprendido sus estudiantes hasta el momento.