



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en problemas de aprendizaje

AUTOR:

Mg. Gutiérrez Campos, Rocío del Pilar

ASESOR:

Mg. Merino Hidalgo, Darwin Richard

SECCIÓN:

Humanidades

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Intervención en el niño y adolescente

Perú – 2017

Mg. Campos Maza, Carmen Cristina

PRESIDENTE

Mg. Cruzado Vallejos, María Peregrina

SECRETARIA

Mg. Merino Hidalgo, Darwin Richard

VOCAL

DEDICATORIA

A mi familia, que son mi motor y motivo.

La autora

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios, por brindarme la oportunidad de esforzarme por ser cada día mejor. A mi familia que siempre me apoya en los proyectos que he emprendido. A la institución educativa, director y estudiantes que me permitieron realizar la aplicación de este estudio A mis asesores que con sus enseñanzas y conducción supieron guiarme en el desarrollo de esta investigación.

La autora

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Gutiérrez Campos, Rocío del Pilar, estudiante del Programa de Maestría en Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI 18189564 con la tesis titulada “Comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo,2017”, declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lugar y fecha : Trujillo, 17 de febrero 2018
Nombres y apellidos : Rocío del Pilar Gutiérrez Campos
DNI : 18189564

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado, presento ante ustedes la Tesis titulada “Comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017”. Esta investigación tiene la finalidad de conocer la relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso en los alumnos.

En tal sentido y en cumplimiento con el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Magister en Problemas de Aprendizaje, espero haber alcanzado los requisitos para su aprobación. Pongo a vuestra disposición esta investigación para su evaluación.

Mg. Rocío del Pilar Gutiérrez Campos.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| CARATULA | i |
| PÁGINAS PRELIMINARES | ii |
| Dedicatoria | iii |
| Agradecimiento | iv |
| Declaración jurada de autenticidad | v |
| Presentación | vi |
| Índice | vii |
| RESUMEN | ix |
| ABSTRACT | x |
| I. INTRODUCCIÓN | 11 |
| II. MARCO METODOLÓGICO | 46 |
| 2.1. Diseño de investigación | 46 |
| 2.2. Variables - Operacionalización | 47 |
| 2.3. Población y muestra | 49 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 50 |
| 2.5. Métodos de análisis de datos | 55 |
| 2.6. Aspectos éticos | 55 |
| III. RESULTADOS | 57 |
| IV. DISCUSIÓN | 66 |
| V. CONCLUSIONES | 76 |
| VI. RECOMENDACIONES | 79 |
| VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 81 |
| VIII. ANEXOS | 86 |
| Anexo 1. Copia de la Constancia de haber realizado la investigación | 87 |
| Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos | 88 |
| Prueba de evaluación de las competencias de la comprensión lectora ECLE-3 | 88 |
| Escala de estilos atributivos | 105 |
| Anexo 3. Percentiles y baremos para las escalas de comprensión lectora y la escala de estilos atributivos | 110 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 4. Base de datos | 111 |
| Índice de Tablas | |
| Tabla 3.1 Nivel de Comprensión Lectora en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 58 |
| Tabla 3.2 Nivel de Atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 61 |
| Tabla 3.3 Relación entre la Comprensión Lectora Global y Atribucionales Causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 63 |
| Tabla 3.4 Relación entre Relaciones Semánticas de la Comprensión Lectora y Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 64 |
| Tabla 3.5 Relación entre Estructuras textuales de la Comprensión Lectora y Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 65 |
| Índice de Gráficos | |
| Figura 3.1 Niveles de Comprensión Lectora de los alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 59 |
| Figura 3.2 Niveles de Comprensión Lectora en las dimensiones Relaciones Semánticas y Estructuras Textuales en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 60 |
| Figura 3.3 Niveles de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo | 62 |

RESUMEN

El presente estudio de tipo correlacional se llevó a cabo en la institución educativa CEP Perpetuo Socorro de la ciudad de Trujillo contando con los alumnos de 1ero a 3er grado de secundaria, quienes a través de un muestreo no probalístico por conveniencia, conformaron una muestra de 233 sujetos. El objetivo principal fue conocer la relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de educación secundaria de dicha institución. Para ello fue necesario aplicar instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron la Pruebas de Evaluación de las Competencias Lectoras ECLE-3 y el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT).

Para la comprobación de las hipótesis, se recurrió a la estadística inferencia, realizándose primero un análisis de la normalidad antes de proceder a verificar la relación de las variables. Para ello se utilizó la prueba estadística de Kolmogorov Smirnov y para poder establecer las correlaciones lineales se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, ya que la distribución de datos es asimétrica.

Los resultados encontrados fueron los siguientes: una relación baja estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso en su dimensión atribución del éxito al esfuerzo ($p=,000$ / $r= ,302^{**}$). Así también, se reportó una correlación baja e inversa estadísticamente significaba entre la comprensión lectora con las atribuciones causales de éxito y fracaso en su dimensión atribución del fracaso a la falta de habilidad ($p= -,038$ / $r= -,136^{**}$).

Haciendo un análisis entre las dimensiones de la comprensión lectora (Relaciones semánticas y Estructuras textuales) y las dimensiones de las atribuciones causales de éxito o fracaso, se encontró que la dimensión Relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del éxito a la esfuerzo están relacionadas de forma significativa, pero con una baja correlación ($p= ,003$ / $r=,194^{**}$). Entre tanto que , se reporta una relación estadísticamente significativa en sentido negativo o inversa y de tamaño de efecto pequeño correlación baja, entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, ($p= -,031$ / $r,-141^{**}$).

Con respecto a la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y los estilos atribucionales de éxito y fracaso en alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, se aprecia solo relación estadísticamente significativa de tamaño de efecto mediano entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del éxito al esfuerzo ($p= ,000$ / $r= ,317$). No encontrándose otras relaciones relevantes.

Palabras clave: comprensión lectora, atribuciones causales.

ABSTRACT

This correlational descriptive study was carried out at the CEP Perpetual Socorro educational institution of the city of Trujillo, with students from 1st to 3rd Grade high school, who through a non-probabilistic sampling for convenience, They formed a sample of 233 subjects. The main objective was to know the relationship between reading comprehension and the causal attributions of success and failure in secondary education students of that institution. To this end, it was necessary to implement data collection instruments, which were the evaluation tests of the ECLE-3 reader competencies and the Attributive Styles Questionnaire (EAT).

For the verification of the hypothesis, it was used to the inference statistic, first performing an analysis of the normality before proceeding to verify the relation of the variables. For this, the statistical test of Kolmogorov Smirnov was used, and in order to establish the linear correlations, the coefficient of Spearman was applied, since the distribution of data is asymmetric.

The results found were as follows: A statistically significant low relationship between reading comprehension and the causal attributions of success and failure in its dimension attributing success to the effort ($p = ,000/ r = ,302^{**}$). Thus, a statistically low and inverse correlation was reported to mean between reading comprehension with the causal attributions of success and failure in its dimension attributing failure to lack of ability ($p = -,038/ r = -,136^{**}$).

Making an analysis between the dimensions of the reading comprehension (semantic relations and textual structures) and the dimensions of the attributions causal of success or failure, it was found that the dimension semantic relations of the reading comprehension and the Attribution of success to the effort are related in a significant way, but with a low correlation ($p = ,003 r = ,194^{**}$). In the meantime, a statistically significant relationship is reported in a negative or inverse sense and a small low correlation effect size, between semantic relationships of reading comprehension and attribution of failure to lack of ability, ($p = -,031/r = -,141^{**}$).

With regard to the relationship between textual structures of reading comprehension and the attributive styles of success and failure in secondary education students of an educational institution in the city of Trujillo, only statistical relationship is appreciated Significant medium-effect size between textual structures of reading comprehension and attribution of success to effort ($P = ,000/R = ,317$). Not finding other relevant relationships.

Key words: Reading comprehension, causal attributions.

I. INTRODUCCIÓN:

Actualmente el desarrollo educativo se ha tornado de suma importancia, tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas (2015) en sus siglas ONU. La educación de calidad es el número 4 de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE, 2015) para el mundo para el periodo 2015 al 2030, teniendo como prioridad una educación orientada a ser inclusiva, equitativa, con calidad y oportunidades para el aprendizaje. En tal sentido, es que a nivel internacional se realizan diversas evaluaciones para aportar a este y a distintos objetivos dentro del ámbito educativo, tal es el caso de la evaluación PISA (Programme for International Student Assessment), la cual permite valorar en los estudiantes de diferentes países, sus capacidades comunicativas, matemáticas y también en ciencias naturales. (Organización de las naciones unidas, 2015).

Al respecto, la Oficina de medición de la calidad de aprendizaje aplicó en el 2015 una evaluación referida a estas capacidades, a un total de 6971 estudiantes peruanos, que en su conjunto hacían un total de 281 instituciones educativas, constituyendo el 71% de los evaluados provenientes de instituciones educativas públicas y el 29% de ellos, de instituciones educativas privadas. Los resultados obtenidos ubicaron al Perú en relación a otros 72 territorios evaluados, en los últimos 8 puestos del rating internacional, en las áreas de Ciencias, Matemática y Lectura, considerando esta última muy importante para el desarrollo de otros aprendizajes. Esta capacidad, de comprensión lectora, es definida como la habilidad del estudiante para comprender la información que brindan los textos, así como efectuar las inferencias que son implícitas al texto, así como ser capaces de relacionar los nuevos conocimientos en la memoria del aquel que lee (Ramos, Galves, Dioses, Abregú y Alcántara, 2010). Tales reportes, remarcan

que el desempeño educativo en el Perú presenta una tendencia a no ser tan bueno como el promedio internacional.

En la misma línea, a nivel nacional la Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje (UMC, 2016) llevó a cabo la Evaluación Censal (ECE, 2016) a 509 622 alumnos de primaria, mientras que en secundaria fueron 486 659, constituyendo a todas las instituciones educativas del Perú, para la recolección de información referida a los aprendizajes del segundo y cuarto grado de educación tanto primaria como secundaria, destacando que sólo el 50% de toda la población alcanzó un nivel satisfactorio en el área de comprensión lectora.

A nivel local, la Región de La Libertad se ubica en el puesto número 19 en la evaluación de comprensión lectora respecto a las otras regiones, alcanzando el 2do grado de primaria un 30.5% un nivel satisfactorio y el 4to de primaria un 27.8% de los evaluados que también alcanzan un nivel satisfactorio. En el nivel secundaria, nuestra región logra alcanzar un nivel de satisfacción del 14.7%, ubicando a nuestra región en el séptimo lugar a nivel nacional, mostrando en términos generales, un ligero avance en cuanto al desarrollo de esta capacidad. No obstante, estos resultados, a modo general, no son suficientes, pues los logros alcanzados hasta la fecha no contribuyen a superar significativamente los puestos alcanzados por nuestro país en lo que respecta al rating internacional en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora.

Es por ello y, tal como lo manifiesta el Consejo Nacional de Educación (CNE), es conveniente implementar prácticas educativas y definir estrategias que impulsen el desempeño y posterior desarrollo educativo a nivel nacional, que logre apuntar hacia la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes. (Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje, 2017).

Es evidente que los resultados alcanzados en el desarrollo de la capacidad lectora son verdaderamente preocupantes y llegar a concluir que nuestros estudiantes no comprenden lo que leen, es algo que no podemos pasar por alto. Esta es la realidad que se vive. Estudiantes que al ser sometidos a evaluaciones

de rutina y que no comprenden las preguntas formuladas, a pesar de ser claras o a leer textos o simplemente prepararse para un examen teniendo que leer para logra ello, aunado a la falta de seguridad y falta de conocimiento, se constituye en una grave situación que debe erradicarse por completo. Sobre todo, teniendo en cuenta que el desarrollo y utilidad de la comprensión lectora se proyecta mucho más allá de la superación en los estudios, y es ella quien brinda sentido estético, influye en el desarrollo personal y de ella emana gozo y satisfacción. Y las instituciones educativas locales no son ajenas a esta problemática, puesto que muchos de los estudiantes presentan bajo rendimiento en el aspecto académico a consecuencia de sus limitaciones en la comprensión de lectura. Y en tal sentido, los alumnos sujetos de estudio de esta investigación, tal como lo manifiestan sus docentes, en su mayoría presentan dificultades y bajo rendimiento, pues en la práctica han observado que sus aprendizajes no son como deberían a pesar de agotar todos sus esfuerzos por hacer que ellos desarrollen todas sus habilidades.

Atendiendo a estas consideraciones, podemos afirmar que la competencia lectora es una de las habilidades básicas que todos los estudiantes deben tener bien desarrollada, lo cual les permitirá acceder de forma inmediata a todos los cursos y materias planteadas en el currículo de nuestro actual sistema educativo. En tal sentido, comprender lo que se lee, no sólo se demuestra en el curso de comunicación, sino en todos aquellos cursos en los que se utiliza el lenguaje escrito. Es así que, presentar juicios y poder hacer una reflexión en base a textos leídos, concluir, dar una opinión al respecto, etc, es importante ya que cuando se logra inferir (nivel alto en la comprensión lectora) respecto a lo leído, ponemos a prueba nuestro razonamiento y otras estrategias esenciales que facilitan una comprensión mucho más eficaz.

La comprensión lectora constituye entonces mucho más que una actividad automatizada de decodificación y es por ello que frente a la práctica de la misma, es esencial que el lector evidencie, tanto, habilidades psicolingüísticas como

cognitivas, encontrándose dentro de estas últimas la motivación y las actitudes afectivas positivas.

Es así, que surge el interés de diversos autores por conocer el impacto de diversos factores que pudiesen afectar de manera significativa los aprendizajes de los estudiantes, principalmente en habilidades instrumentales como lo es la comprensión lectora. Tal es el caso de Moreano (2005) quien indica que el desempeño académico está influenciado por las distintas variables tanto motivacionales como afectivas, ya que influyen en las conductas asociadas al aprendizaje, denominando a este conjunto de variables atribuciones causales para el éxito o fracaso, las cuales son definidas por Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009) como aquellos elementos que determinan la expresión de un comportamiento, cognición o afecto en particular, que permite organizar al sujeto frente a diversas atribuciones que lo conllevan al éxito o al fracaso dentro de una actividad determinada.

Asimismo, al considerar que los atributos causales, son variables que movilizan al sujeto a un logro o a la frustración dentro del proceso académico (Matalinares et al., 2008), como lo es la comprensión lectora, constituyen el conjunto de indicadores, tanto internos como externos, que son al azar, o provocados, que explicarían el éxito o fracaso del logro de un objetivo en particular.

Algunos investigadores refieren al respecto que las variables motivacionales y las afectivas estarían comprometidas directamente en el resultado del rendimiento escolar de los estudiantes, así como la comprensión lectora constituye un determinante del aprendizaje escolar. Esta se considera como una razón importante de porque es necesario investigar la relación de la comprensión lectora con las variables motivacionales y afectivas y las atribuciones casuales están muy relacionadas con estos aspectos.

Así mismo, el estudio de esta realidad a nivel de nuestros estudiantes, en esta localidad no ha sido realizada, por lo que no existen hasta la fecha antecedentes previos, considerando que es de suma importancia conocer la relación entre

ambas variables, lo cual va a permitir recolectar datos relevantes, favoreciendo al desarrollo educativo tanto a nivel local, como en cifras, a nivel nacional e internacional y buscando el continuar aportando al desarrollo de la calidad educativa como proceso en Trujillo y en el Perú.

Frente al interés por conocer la relación entre ambas variables, es que numerosos estudios han tratado de hallar alguna relación relevante entre las variables de estudio y otras relacionadas que aportarían interesante información respecto al tema en cuestión.

Así tenemos, a Presentación y Colbs. (2015) quienes en su investigación denominada: Motivación y estilo atribucional sobre el rendimiento académico, se plantean el objetivo de poder evaluar el alcance predictivo de variables del sistema motivacional sobre la formación de las competencias lectoras en la educación inicial, tanto en los aspectos de la lectura como en el aprendizaje de las matemáticas.

En dicha investigación participaron 209 niños en edad preescolar (5-6 años) y sus profesores en la provincia de Castellón (España). Evaluaron, a su vez, habilidades matemáticas para contar elementos, identificación y reconocimiento de los números, cálculo y resolución de problemas. Respecto al rendimiento en lectura ellos establecieron tareas para reconocer las letras y leer palabras. Con relación al sistema motivacional, analizaron las variables de competencia y motivación, atención y persistencia, así como actitud hacia el aprendizaje, teniendo en cuenta las áreas de internalidad, globalidad y estabilidad del estilo atribucional.

Entre sus hallazgos, lograron concluir que la variable competencia y motivación resultó ser un predictor significativo de todas las aptitudes lectoras y de la mayoría de las habilidades matemáticas evaluadas. Corroborando, de esta manera, la importancia de considerar variables motivacionales y afectivas sobre el rendimiento escolar.

Finalmente, la internalidad y la estabilidad ante eventos positivos tuvieron el valor predictivo frente a la habilidad para resolver problemas de tipo matemático.

Las conclusiones a las que arribaron estos investigadores pusieron en evidencia la importancia de la motivación sobre los aprendizajes instrumentales en etapas precoces; es decir, el desarrollo de las competencias lectoras y habilidades matemáticas en este caso. Y al respecto, resaltan la importancia de desplegar esfuerzos para fortalecer desde el colegio el desarrollo de las competencias motivacionales adecuadas durante los primeros años de estudio, dada su influencia en la adquisición precoz de la lectura y del desarrollo de las habilidades matemáticas.

En lo que respecta a las diferencias en el poder predictivo de la motivación sobre los distintos aprendizajes de tipo instrumental, el nivel alcanzado en la varianza es alto más que todo en el caso de la lectura. Este resultado, según los autores, podría estar relacionado al carácter de juego y entretenimiento que se les asigna a las actividades de iniciación en la lectura durante el nivel inicial, esto es, por ejemplo, a través de cuentos, juegos, títeres, canciones, etc. lo que podría incrementar la motivación frente a actividades de lectura.

Los resultados de este estudio aluden la importancia de considerar en la práctica educativa los factores del sistema motivacional y su influencia en los aprendizajes de las matemáticas y la lectura. Incluir dichas variables, según lo propuesto por el autor, proporcionarían a la práctica docente factores de defensa ante posibles dificultades en cuanto al aprendizaje de la lectura y las matemáticas.

El que las actividades propuestas tengan sentido, que supongan un reto y tengan un resultado exitoso, tanto como positivo, generará, evidentemente, en el estudiante un sentimiento de satisfacción y por el cual se sienta motivado para aprender.

En la misma línea, O'Sullivan y Howe (1996) realizaron una investigación con el objetivo de estudiar las atribuciones causales y la lectura, con poblaciones distintas de familias que presentaban como característica sociodemográfica un

nivel socioeconómico bajo, constituyendo una muestra de 513 estudiantes, que cursaban el tercero, sexto y noveno grados, además que se utilizó a un progenitor para cada unidad de análisis. Los resultados obtenidos señalaron la presencia de 7 variables causales para el desempeño académico óptimo y deficiente, como el esfuerzo, la habilidad intelectual, la actitud del profesor, la satisfacción por la lectura, el ayudar en la casa, también la dificultad del material de lectura y por último la suerte; de esta manera las atribuciones, habilidad, ayuda en casa y el gusto por la lectura tienen una relación directa con el desempeño en la lectura, además que estas atribuciones también se presentaban en los padres, además, de igual manera, el desempeño observado en las calificaciones académicas se ven afectadas por la atribución enfocarse en sí mismos, denotando la necesidad de continuar investigando sobre ambos constructos.

Entretanto, los investigadores Wagner, Spratt, Gal y Paris (1989) conllevaron distintas investigaciones sobre la lectura en la localidad de Marruecos y entre estos se destaca el estudio de las atribuciones causales para un desempeño óptimo en la lectura a nivel académico, por lo cual se utilizó una muestra de 350 niños, de primer grado durante un espacio de tiempo de cinco años de seguimiento, y a 465 niños del quinto grado, a quienes se investigó por tres años. Los resultados obtenidos evidencian que las atribuciones causales predijeron el rendimiento del lector, específicamente en la población de primer grado, concluyendo que las variables cognitivas que forman parte de los atributos afectan a la lectura, constituyendo uno de los primeros estudios sobre ambas variables.

Un investigador español, Barca (2006) en su estudio denominado Atribuciones causales y enfoques de Aprendizaje: La Escala Siacepa, hizo uso precisamente de la escala SIACEPA, instrumento que fue aplicado en una muestra de estudiantes del nivel secundaria de Galicia, con el objeto de conocer cuáles son

los principales estilos atribucionales de los alumnos y poder crear instrumentos de orientación psicopedagógica para ellos. Llegando a la conclusión de que los alumnos de nivel secundaria (12 – 16 años, en sus procesos de estudio y aprendizaje, tiende a adoptar diferentes estilos y enfoques en sus aprendizajes, con sus motivaciones y estrategias prototípicas (tipo superficial, profunda y logro), lo cual, posteriormente tiene un impacto en su rendimiento académico.

Del mismo modo, descubre que los alumnos del estudio van estableciendo patrones atribuciones, en los cuales se evidencia que aquellos que tienen un alto rendimiento académico, tienden a atribuir su éxito y su aprendizaje a su buena capacidad o habilidad personal y, obviamente al esfuerzo realizado. Mientras que el fracaso es atribuido a la falta de esfuerzo, más no a la capacidad. Así mismo, estos alumnos ante las dificultades en los cursos y el factor suerte/azar, apenas tienen importancia, al igual que el factor profesor, es moderadamente impactante en el éxito o fracaso de sus aprendizajes.

No obstante, para aquello que tienen bajo rendimiento académico, hacen responsable de estos resultados a patrones atribucionales como la baja capacidad, al escaso o poco esfuerzo, la poca preparación de parte de los profesores y a temas de suerte/ azar. Concluyendo diferencias significativas en ambos grupos (rendimiento alto y bajo) respecto a sus patrones atribucionales. Demostrando con ello que la motivación respecto al incremento del rendimiento es atribuido por los alumnos a factores internos y controlables, mientras que el bajo rendimiento es atribuido a factores externos e incontrolables

Miñano (2008) en su investigación denominada predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales, pretendía correlacionar todas estas variables y determinar su impacto en el rendimiento académico de 168 alumnos del 1er año de secundaria. Realizando análisis correlacionales y de regresión jerárquica, en los cursos de comunicación y matemática. Para ello utilizaron la Bateria de Aptitudes

Generales y Diferenciales de Yuste (2005), específicamente las escalas de Aptitud Verbal, Aptitud Numérica y Aptitud Espacial para medir aptitudes relacionadas a comunicación y matemática, la Escala de estilos atributivos (EAT) de Alonso y Sánchez (1992) para conocer los estilos atribucionales y la Escala de evaluación del autoconcepto para adolescentes (ESEA-2), forma abreviada, para conocer los niveles de autoconcepto de los alumnos. Partiendo del diseño correlacional, se lleva a cabo un análisis predictivo empleando la técnica de análisis de regresión jerárquica para cada una de las áreas estudiadas (Comunicación y matemáticas). Y también el paquete estadístico SPSS. Llegando a las siguientes conclusiones Todas las variables estudiadas correlacionan significativamente con el rendimiento académico. Sin embargo, lo hacen en menor medida las relacionadas a atribuciones causales. En este caso, las variables Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo y Atribución del fracaso académico a la falta de habilidad no expresan correlaciones significativas. Así también, la relación que ha obtenido significación son las variables referidas al fracaso, aunque si en el caso de Comunicación, ésta se relacionada a causas externas e incontrolables (profesor), en el caso de Matemáticas se refieren a causas internas y controlables (esfuerzo). De este modo, concluyen que mientras en el caso del fracaso existe un patrón atribucional más homogéneo, aunque diferenciado para las áreas estudiadas, en el caso del éxito no existe tal patrón, puesto que existe mayor variabilidad en la adscripción causal del mismo por parte de los sujetos que componen la muestra. Igualmente, deducen que el poder de las Aptitudes sigue siendo el más elevado de todas las variables incluidas en la investigación, aunque existe una diferencia considerable según el área estudiada.

En nuestra realidad peruana, también han sido muchos los investigadores que han mostrado su interés por conocer la relación entre las variables de estudio y otras motivacionales.

Entre ellos tenemos a Chaúd (2016) quien en su investigación denominada comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación, se planteó el objetivo de determinar la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de comunicación, en alumnos del 1er año de secundaria en una institución educativa estatal y particular, estudio en el que participaron 65 estudiantes de un colegio del estado y 38 estudiantes de un colegio particular. Para ello aplicó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 7 Forma B (CLP 7- B) y los comparó con los promedios de las calificaciones del tercer bimestre en el área de Comunicación de dichos estudiantes.

Los resultados que encontró, establecieron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en el área de comunicación. Así también, halló relación significativa entre ambas variables en los estudiantes de primer año de secundaria de ambas instituciones estatal y particular. También halló una significativa relación entre ambas variables en los estudiantes de la IE particular, respecto a los estudiantes de la IE estatal.

Por otro lado, Jaimes (2014) realizó una investigación de diseño descriptivo correlacional, con la finalidad de examinar la relación entre la comprensión lectora y los atributos causales del éxito y fracaso, para lo cual aplicó dos instrumentos de evaluación. El primero denominado Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora (ECLE – 3) y el segundo instrumento fue el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT). Para ello, contó con una muestra de tipo intencional de 208 estudiantes del tercer grado de educación secundaria, de los cuales 136 eran de instituciones nacionales y 136 particulares, de la localidad de Lima Metropolitana.

Los resultados obtenidos evidenciaron una correlación negativa estadísticamente significativa entre la comprensión lectora con estilos de atribución negativa caracterizados como el fracaso al profesor, también la externalización, la incontrolabilidad del fracaso académico y la mala suerte, además se observó distinciones significativas en la comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria entre las instituciones educativas particulares y del estado; concluyendo que a mayor presencia de estilos atribucionales de fracaso se tiende a evidenciar un menor rendimiento en la comprensión lectora en la población de estudio.

Gómez (2011) en su investigación denominada Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación, llevó a cabo su investigación en la ciudad de Puno, eligiendo una muestra probabilística y estratificada, entre estudiantes del 4to grado de primaria de instituciones educativas del estado que sumaron en población 898 sujetos, pero el tamaño de la muestra fueron 200 estudiantes.

El interés de esta investigación se centró en conocer porqué se presenta el fenómeno de una manera y en qué condiciones se presenta, así como también relacionar las variables de comprensión lectora y rendimiento escolar, o cual fue de 898 alumnos en total. Respecto a la muestra, fue distribuida en cantidades proporcionales y tuvo una representación de 11% de la población.

En relación a las técnicas e instrumentos, para medir los niveles de comprensión lectora esta investigación hizo uso del Test de Lectura Oral de Gray – Gort – 3, que evalúa la precisión de lo leído, comprensión del texto y velocidad para la lectura. Así también, respecto a la medición del rendimiento escolar, el apoyo de los docentes fue decisivo, ya que, a través de la aplicación de exámenes escritos, exámenes orales, observación directa y experimentos educativos, pudieron recoger información. Llegaron a concluir que la comprensión lectora influye de forma significativa en el rendimiento escolar general de los estudiantes, esto es

que a mayor comprensión lectora, será elevado también rendimiento académico. Así también, asevera que la comprensión lectora influye de forma muy significativa y de igual manera en cada una de las cinco áreas que considera el currículo nacional en nivel primaria: formación religiosa, lógico-matemático, personal – social, comunicación integral, y ciencia y ambiente, y.

Del mismo modo, el elemento comprensión de lo leído influye de manera determinante en el rendimiento escolar general de los niños del cuarto grado del nivel primaria, por lo que se asegura que mientras más alto sea el nivel de comprensión, más alto será el rendimiento académico. Igualmente, el elemento precisión de lo leído influye de forma significativa en el rendimiento escolar general de los niños del estudio, por lo que esta investigación se logra afirmar que a mayor precisión de lo que se lee, mayor será el rendimiento académico. No cabe duda, que la variable comprensión lectora está inmersa de manera significativa en los aprendizajes de los niños y afecta enormemente el rendimiento académico de los mismos.

Al respecto, también Oré (2012), buscó investigar la comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana, cuya búsqueda pretendió encontrar una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas respecto al rendimiento académico del grupo de estudiantes que forman parte de la investigación, quienes conformaron un total de 144 alumnos de nivel universitario, exactamente I Ciclo de estudio, de ambos sexos., a los cuales se les aplicó el cuestionario de Comprensión Lectora de Raúl González Moreyra (1998) el cual consta de 6 textos distribuidos en dos dimensiones (básicas y complementarias) y el Inventario de Hábitos de Estudio de Luis Vicuña Peri (1992,2005). Dicho cuestionario está conformado por 52 ítemes de tipo cerrado dicotómico (Siempre – Nunca) y que ofrece resultados en 5 áreas bien definidas. La variable rendimiento académico logró establecerse

teniendo en cuenta las calificaciones de los universitarios, las mismas que fueron extraídas de la oficina de registros académicos de la universidad en cuestión.

Los resultados obtenidos en dicha investigación arrojaron la existencia de una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las calificaciones del rendimiento académico. Haciendo un análisis mucho más detallado, puede determinarse una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y los resultados en cuanto al rendimiento académico. Así también, se puede encontrar una relación significativa entre los puntajes de hábitos de estudio y las calificaciones de rendimiento académico. No obstante, según estos resultados, no existiría una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudios

Entre tanto, Matalinares y colaboradores (2010) en su estudio Relación entre los Estilos Atribucionales y los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Secundaria de Lima Metropolitana, se enfocaron en conocer la relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje, trabajando para ello con una muestra de 364 sujetos de edades entre los 14 a 17 años, de ambos sexos, pertenecientes a los grados de 4.º y 5.º grado del nivel secundaria. Aplicando para ello, el Cuestionario de Estilos Atribucionales propuesto por Alonso (1991) y Alonso y Sánchez (1992) adaptado por la misma autora en el 2009 y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb.

Respecto a sus hallazgos, quedó demostrado que existe relación significativa entre las áreas que componen el aprendizaje experiencial y los estilos atribucionales. Así también, existen diferencias entre los estilos atribucionales de varones y mujeres en las dimensiones de atribución del éxito académico a la habilidad y en la atribución del fracaso a la falta de habilidad. Del mismo modo, encontró que los estilos de aprendizaje de varones y mujeres difieren en el área de experimentación activa.

Finalmente, pudieron demostrar en esta investigación que existe mayor predilección en cuanto a la atribución al éxito en las relaciones interpersonales y una baja percepción de la atribución de fracaso respecto al desempeño del profesor. En el caso de los estilos atribucionales en el área de las relaciones interpersonales, se presenta una mayor tendencia por la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a las habilidades de las personas, así mismo, se observa que hay una menor tendencia al uso de la creencia sobre el hecho de externalizar el fracaso.

Moreano (2005) realizó una investigación con la finalidad de determinar la relación entre el Autoconcepto académico, así como las atribuciones de éxito y fracaso y el rendimiento académico, en una muestra de 284 estudiantes del quinto y sexto grados de educación primaria. En dicha investigación hizo uso del Cuestionario de Autodescripción (SDQ-I) para medir el autoconcepto y la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS). Como indicadores de rendimiento, la autora analizó las finales de las áreas de comunicación y matemáticas. Un análisis factorial exploratorio del SAS mostró cinco factores, tres de los cuales determinaban que los alumnos no discriminaban o hacían diferencia entre esfuerzo y habilidad. Sobre el resultado que arrojó el SDQ, los datos confirmaron que los niños discriminaban entre las diferentes dimensiones del autoconcepto.

De otro lado, los investigados demostraron un nivel de autoconcepto positivo en todas las dimensiones evaluadas, lo que estaría relacionado con la expectativa que se tiene frente a ellos. Así también, pudo observarse una mayor tendencia a aceptar el éxito debido a causas internas, negando así todas las posibilidades de fracaso.

Se concluye en esta investigación que el autoconcepto y las atribuciones causales se encuentran fuertemente relacionadas con el rendimiento académico. De esta forma, si bien los alumnos podían discriminar las diferentes dimensiones

de su autoconcepto, todas éstas, y no sólo las académicas, contribuían con la formación de atribuciones, las mismas que otorgaban la posibilidad de proteger su autoconcepto y su valía personal. En esta misma línea, los datos hallados, permitieron poner en evidencia el impacto e influencia del medio y, en forma especial, la influencia del maestro en la formación del autoconcepto y de las atribuciones causales, lo cual confirma la dimensión social que subyace al autoconcepto. Por lo tanto, la autora plantea la necesidad de recoger también información respecto a las actitudes del maestro, para así poder establecer con mayor precisión qué tipo de acciones debería aplicar en el aula con el único fin de favorecer el crecimiento y la creación de una autoimagen más positiva de parte del alumno, infundiéndole en ellos un adecuado sentido de satisfacción.

En nuestra localidad, también se ha demostrado tener interés respecto al análisis del impacto de las variables de estudio de esta investigación. Tal es el caso de Burgos y Dionisio (2015) en la tesis de tipo correlacional descriptiva denominada relación entre los niveles de Comprensión Lectora y las Actitudes hacia la Lectura, aplicada en una muestra de 156 estudiantes en dos instituciones educativas de la ciudad de Trujillo, cuyo objetivo era establecer la relación entre la variable comprensión lectora y las actitudes de hacia la lectura. Quienes a través de la aplicación de una prueba de comprensión lectora validada por criterios de jueces, la cual constaba de 21 preguntas relacionadas a un texto, divididas en 7 preguntas de tipo literal, 7 de tipo inferencial y 7 de nivel criterial. Y el segundo instrumento, un cuestionario de actitudes hacia la lectura, adaptado por Cubas (2007), instrumento que consta de 42 ítems, de los que 14 corresponden a evaluar la dimensión utilidad de la lectura, 16 ítems corresponden a la dimensión gusto por la lectura y 9 ítems pertenecen a la dimensión autoeficacia, contando con respuestas de dos alternativas “De acuerdo” y “En desacuerdo”. En tal investigación los resultados demostraron la existencia de una relación positiva y significativa entre ambas variables de estudio. Es así que el

58.8 % de los estudiantes que participaron de la investigación presentaron un nivel alto en comprensión lectora, mientras que el 67.6% presentan un alto nivel respecto a las actitudes hacia la lectura. Este resultado, corresponde a los estudiantes de la IE “Rafaela Narváez Cadenillas”, el cual es un colegio particular. Igualmente, en relación a la I.E N 81014 “Pedro Mercedes Ureña”, centro educativo estatal, llega a resultados que demuestran una relación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura de los estudiantes evaluados. Resultado hallado en el anterior grupo de estudio. Siendo, en esta última institución, que el 43.2 % presentan un nivel alto respecto a los Niveles de Comprensión Lectora, en tanto que el 53.4 % de los estudiantes presentan un nivel alto con relación a sus actitudes hacia la lectura.

En la investigación realizada por Príncipe (2015), denominada Método de Estudio de Casos y Comprensión Lectora, trabajó con una muestra de 56 estudiantes de 4to grado de primaria de la Institución Educativa “Virgen Del Carmen” del distrito del Porvenir, Trujillo. Tenía el objetivo de identificar la influencia del método de estudio de casos en la variable comprensión lectora. Esta investigación de tipo cuasi experimental, consideró un grupo control y uno experimental, dividiendo el grupo de estudio mitad y mitad, aplicado para uno de ellos un programa de método de estudio de casos conformado por doce sesiones durante el periodo de tres meses de trabajo, con una frecuencia de una sesión semanal de 45 minutos

Luego de la aplicación del programa, los alumnos del grupo experimental mejoraron en un 32.85 % de significatividad sus niveles de comprensión lectora, tanto a nivel literal, inferencial y criterial.

Por otra parte, Cornelio y Gamboa (2009) quienes en su tesis de tipo descriptivo denominada Nivel de comprensión lectora en estudiantes de la ULADECH sede

Trujillo, trabajaron con estudiantes inscritos durante el año 2009, en el que participaron 34 estudiantes como parte de su muestra, arribaron a la conclusión de que la gran parte de las dificultades en cuanto a la variable de estudio se encuentran en la incapacidad para la traducción, para realizar resúmenes, para efectuar transformaciones, también existe una gran dificultad para graficar el significado de los mensajes de la lectura realizada. De los 36 estudiantes evaluados en comprensión lectora, los resultados arrojan que el 25 % de ellos alcanzan niveles de comprensión muy por debajo a lo esperado.

Sobre la base de las ideas expuestas, llegamos a comprender que las variables estudiadas se constituyen en procesos esenciales que impactan en el aprendizaje del estudiante. Siendo una de ellas la comprensión lectora, la cual es definida como la “capacidad del alumno para entender la información que aportan los textos, realizar las inferencias que vayan más allá de lo expuesto e integrar los nuevos conocimientos en la memoria del lector” (Ramos, et al., 2010).

Existen numerosos estudios teóricos que dan el sustento necesario para comprender este primer proceso, y entre ellos tenemos a Romero y Gonzáles (2001) quienes señalan que la teorización así como la investigación de la variable lectura puede dividirse en dos etapas claramente marcadas, las mismas que se presentan de la siguiente manera:

A. Primera etapa

Que se inicia antes de los años sesenta y se orienta a las investigaciones encaminadas al proceso del acto de la lectura, considerando los procesos cognitivos, como la percepción durante la asimilación de información, donde están inmersos factores intrínsecos relacionados con las estructuras cerebrales del sujeto, asimismo factores extrínsecos, como el material a presentarse, los

distractores del ambiente, las carencias para estimular la lectura, entre otros. Asimismo se iniciaron los estudios aplicativos que se orientaban a la metodología de una enseñanza efectiva para el aprendizaje, empezándose a promover una intervención orientada a las dificultades del aprendizaje asociadas a la lectura. Durante este periodo se dio relevancia a lectura oral, dejando aún de lado la comprensión lectora, la cual era considerada como un resultado de la lectura oral, que se generaría en los procesos del razonamiento y del pensamiento. Por ende los errores en la comprensión estaban asociados a un material de lectura inadecuado y a conocimientos previos que permitían la comprensión de nueva información (Romero y Gonzáles, 2001).

De esta manera Romero y Gonzáles (2001) señalaron que en este periodo la comprensión lectora es el resultado de una adecuada decodificación, que es la capacidad de poder leer la información presentada, por ende la enseñanza ponía énfasis en ejercicio continuo de la lectura, por lo cual los maestros deberían evaluar continuamente esta práctica a lo largo de la etapa escolar, buscando que la comprensión de conocimientos se de manera directa.

Esta postulación de rechazo cuando a pesar que los alumnos tenían la capacidad de leer, no comprendían lo que estaba revisando, dando lugar al siguiente periodo histórico de la comprensión lectora.

B. Segunda etapa

Se inició en los años setenta y aún tiene vigencia en la actualidad.

Según Romero y Gonzáles (2001) surgió a partir de los avances en psicología cognitiva, proponiendo una serie de postulaciones para aprender a leer y comprender de forma efectiva, de tal manera que la lectura la definen como el proceso de reconocimiento y comprensión de la información, para ser interiorizada en el individuo como parte del repertorio de sus conocimientos a

corto y largo plazo, permitiendo comprender como el lector estructura el significado del texto mediante el análisis, más que su simple descripción.

Asimismo la investigación se orientó a las variables meta cognitivas, que hacen referencia a la regulación del conocimiento mediante la comprensión de la lectura, utilizando pruebas cualitativas e instrumentos estandarizados. Por último, también amplió las investigaciones respecto a la efectividad de los programas que tienen como objetivo intervenir en los problemas de aprendizaje, poniendo énfasis en la lecto escritura, instaurando metodologías que faciliten la comprensión del conocimiento plasmado a nivel textual, planteando estrategias así como herramientas para que el lector. Además se dio valor al acompañamiento en este proceso denominándolo supervisión o guía en la lectura, constituyéndola en un proceso donde interactúa el texto, el lector, la actividad de lectura, la cual debe contar con estrategias y herramientas, además que considera el contexto como un influyente además del sistema sociocultural y educativo, en cuanto a las exigencias que esté presente para la comprensión lectora (Romero y Gonzáles, 2001).

Estudiosos como Santiesteban y Velásquez (2102), proponen que, desde el punto de vista didáctico, para que el lector llegue realmente a comprender aquello que lee, lo logra al responder, esencialmente la siguiente pregunta ¿Por qué se codificaría ese texto? Y, para desarrollar esta operación generalizada es necesario trabajar en determinación de los significados, del sentido que se le da al texto y la significación complementaria, así como también, ubicar la intencionalidad del texto, el propósito del emisor y ubicar el meso-contexto, entre otras operaciones.

De esta manera, es que podemos diferenciar dos niveles en la comprensión lectora:

Un nivel superficial, que se jerarquiza en dos categorías: significado denotativo y significado connotativo.

Significado denotativo es el significado que le damos a la palabra, el cual es ofrecido por el diccionario, el mismo que es parte del uso de todos a nivel universal. El significado connotativo, es básicamente la interpretación que cada uno le da a lo que lee, asociando por supuesto a una expresión de uso común o de uso cotidiano.

Nivel de estructura profunda, que se clasifica dos categorías: significado contextual y significado pragmático.

El significado contextual a su vez se divide en: significación literal, significación complementaria y significación inferencial. Dar un significado contextual significa fijarnos en todo el contexto en que ha sido utilizado el o los diferentes términos, es decir, tener en cuenta cuál es el tema, de qué se trata lo que se está leyendo, de qué se está hablando y de esta manera poder deducir cuál o cuáles son las acepciones más adecuadas para las palabras o términos que viene siendo utilizados en un texto.

El significado pragmático está referido a la expresión de los sentimientos y las actitudes de parte del escritor, más que todo en la intencionalidad que persigue con las ideas que expone. En el proceso de lectura, la comprensión de este tipo de significados se constituye en algo esencial, por cuanto se encuentra fuera de la organización del lenguaje. No se puede deducir desde el sistema lingüístico solamente, pues se debe llevar a cabo en el nivel funcional.

Ambos significados, tanto el contextual como el pragmático, requieren tener habilidades cognitivas y también socioculturales por parte del lector.

En tal sentido, la diferencia entre las estructuras superficiales del significado y las estructuras profundas del mismo, concluyen en que la primera es netamente literal, mientras que la segunda es sobre todo inferencial o complementaria.

Estos mismos autores, señalan que, en el proceso de lectura dirigido a la comprensión de aquello que se lee, es necesario tener en cuenta los siguientes elementos:

a) Reconocimiento o recordatorio de detalles: para identificar o recordar

- Los personajes principales, la hora en que transcurre los hechos, el lugar, el escenario o los diferentes incidentes que se mencionan en el texto.
- Reconocimiento o recordatorio de la clave semántica.
- Reconocimiento de la secuencia de hechos (aquellos que son explícitos)
- Reconocimiento o recordatorio de las descripciones, es decir, llegar a identificar ciertas similitudes o diferencias que son parte de la descripción que ofrece de manera explícita el autor del texto.
- Reconocimiento de la relación causa-efecto de los hechos del relato: identificar eventos, acciones, situaciones manifestados de forma explícita.

Y, a la vez, considerar el realizar las siguientes tareas:

- Deducir detalles que sirvan de apoyo, es decir, situaciones o hechos que el autor del relato ha incluido adicionalmente, ofreciendo mayor información y generando, a la vez, más interés de parte del lector.
- Inferir la clave semántica, es decir, establecer cuál es la idea principal, el tema y el mensaje, elementos que no son explícitos.
- Inferir consecuencias, es decir, ser capaz de poder prever qué sucederá a consecuencia de la relación causa-efecto
- Deducir aquello que generó un determinado evento y buscar para ello una explicación lógica y racional, pero con un sustento.
- Inferir características o rasgos de los personajes del relato. En tal sentido, ser capaz de reconocer o identificar la naturaleza de los personajes, sobre la base de las pistas que ofrece el autor en el relato.

- Inferir lenguaje figurativo, es decir, poder establecer la diferencia entre un significado literal y un significado figurativo usado por el autor del texto

Las ideas presentadas anteriormente, implican todo un proceso de evaluación que los estudiantes o lectores deben ser capaces de realizar, pudiendo emitir juicios acerca del contenido del relato y poder compararla con su información previa. Por tanto, comprender es un proceso psicológico muy complejo que incluye factores no solo lingüísticos, como los que conocemos (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino también procesos motivaciones y también cognitivos, que engloban una serie de estrategias que van desde la decodificación del texto, el captar el significado literal y no literal de las palabras, para darle sentido y significado a cada una de ellas y conectar toda esta nueva información con los conocimientos adquiridos previamente.

Siguiendo con la teoría que respalda la importancia de las variables de estudio, en el caso del proceso de la comprensión lectora, existen una serie de procesos cognitivos inmersos en ella. De acuerdo con lo mencionado por Cuetos (2008, citado en Jaimes, 2014.), afirmó que en el proceso de la lectura existen ciertos niveles de complejidad, de acuerdo a su naturaleza, estableciendo la siguiente jerarquización:

Procesos de bajo nivel. En el que se encuentran:

Los procesos perceptivos, los cuales permiten identificar los signos gráficos a través de la fijación de la mirada, haciendo uso de una serie de operaciones mentales que permiten tal actividad, información que es fijada en la memoria icónica, para pasar al almacenamiento de la memoria visual a corto plazo. En esta tarea el lector es capaz de poder identificar visualmente las palabras y, a la

vez, procesos tales como la memoria de trabajo y la percepción visual, las mismas que deberán estar funcionando en condiciones óptimas.

Los procesos léxicos, los mismos que constituye la recuperación del significado de la palabra y la pronunciación de la misma. Estos procesos léxicos ofrecen la posibilidad de acceder al almacén léxico (memoria), haciendo uso de la ruta visual y fonológica. La ruta visual o ruta léxica favorece la identificación de estímulos visuales, que permite comparar la forma ortográfica de la palabra con su representación gráfica haciendo una búsqueda en el almacén léxico para determinar con cuál de ellas se relaciona.

En este punto, es importante analizar la presencia de otro componente, denominado léxico fonológico, en el cual se almacenan todas las representaciones semánticas de la palabra que se utilizan para dar significado a la palabra.

La ruta fonológica, denominada también subléxica, está relacionada con la identificación de las letras de la palabra, el cual se puede realizar al hacer uso de un mecanismo llamado “reglas de conversión grafema – fonema”, el mismo que permite acceder al repertorio léxico auditivo buscando similitud entre las letras y los sonidos, pudiendo relacionarlos con los correctos y activar, de esta manera, el significado de la palabra.

Procesos de alto nivel. En virtud de ello tenemos los siguientes procesos:

Los procesos sintácticos. Al leer, aprendemos a agrupar las palabras de una manera correcta formando frases, pudiendo establecer la relación entre los elementos de las mismas para su ulterior comprensión. De esta manera, el llamado “analizador sintáctico” ayuda a detectar el orden de las palabras, el reconocimiento de las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, etc), el conocimiento del significado de las palabras, la

identificación y el uso de los signos de puntuación. El reforzar este proceso ayuda al lector a desarrollar la automatización de la lectura.

Los procesos semánticos, que hacen referencia a la habilidad del lector para lograr la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto en general.

Además de mencionar las ideas anteriores, cabe señalar que la comprensión lectora presenta niveles, tal como fuera clasificada según la propuesta hecha por la taxonomía de Barret (Jaimes, 2014). Así tenemos:

Nivel explícito. El mismo que corresponde al primer nivel en la comprensión lectora y va asociado con la comprensión literal o explícita de un relato; es decir, que el lector al momento de evocar información concerniente al texto leído, responde preguntas sobre hechos o situaciones, personajes, etc, que se encuentran presentes abiertamente en el texto.

Nivel implícito o inferencial. El cual se puede estructurar a partir de la o las inferencias respecto a la información que se encuentran en el texto y que el lector va construyendo o va concluyendo. Este nivel permite encontrar aquella información que se encuentra “oculta” en el texto y que a través de un análisis podemos hallar aquello que está implícito, no evidente en el texto.

Nivel valorativo o crítico. Es el nivel de más alta complejidad y de mucha productividad para quien lee. Involucra un nivel de pensamiento más abstracto que permite al lector construir su propio juicio de valores respecto al texto.

Siguiendo la línea de esta investigación, la segunda variable de estudio corresponde a las atribuciones causales de éxito o fracaso, las mismas que son definidas, según Matalinares et al. (2009) como aquellos elementos que determinan la expresión de un comportamiento, cognición o afecto en particular,

que permite la organización de las atribuciones que le conllevan al éxito o al fracaso dentro de una actividad determinada.

Y es que desde una perspectiva histórica, muchos autores han investigado esta variable, la misma que está relacionada con los procesos motivacionales subyacentes en el aprendizaje de los estudiantes. Tal es el caso de García (2006) quien ha considerado a la vertiente motivacional como base para caracterizar a estos atributos, ya que se considera como la energía dirigida al cumplimiento de un propósito y que se mantiene durante el tiempo, por lo cual busca solucionar los conflictos que interfieren en este logro, poniendo en práctica conductas, cogniciones y afectos.

Fundamenta su teoría en la psicología social, mostrando a uno de los investigadores más reconocidos, como es el caso de Heider, el cual postula que el ser humano se encuentra motivado en explorar las causas de los sucesos, para poder comprender su ambiente y darle un significado a través de su valoración. En tal sentido, afirma que los individuos cuestionan continuamente las causas de los sucesos personales, así como en los demás, haciendo hincapié en cómo estas atribuciones causales influyen en su comportamiento hacia el logro de sus objetivos o al estancamiento de los mismos (García, 2006)

Otro investigador, Rotter en el año de 1954 (Citado por García, 2006) acotó el término “lugar de control”, el cual hace referencia la situación percibida como favorable o desfavorable para el logro de un objetivo en particular. De igual manera, se tiene en cuenta el control interno, donde el sujeto es responsable de su propio rendimiento, y por ende debe llevar a cabo las actividades necesarias para que logre su propósito, mientras que el control externo caracteriza aquellas variables que pueden influir en su rendimiento, que en algunas situaciones provoca una merma para el logro de sus objetivos.

Por lo general, son los acontecimientos que escapan de su propio control y ello permite entender los roles pasivos y activos de una persona frente a un ambiente hostil. En cuanto al primer rol de conducta, el sujeto considera que el éxito depende de agentes externos a él, mientras que el segundo estilo de comportamiento, constituye a las personas que tienen la convicción de que de ellas mismas depende el logro o fracaso de una actividad en particular; por consiguiente, su rendimiento está bajo su propio control interno (García, 2006).

Weiner, que, en el año de 1974, estructurando ambas concepciones de Heider y Rotter, da lugar a una nueva concepción sobre el éxito y fracaso, postulando que, frente a un resultado negativo, empieza la exploración de la posible etiología que haya producido esta situación, lo cual permitiría al individuo realizar un análisis sobre cuáles son los aspectos que debe tener en consideración la próxima vez que lleve a cabo una conducta que tiene como propósito el logro de objetivos trazados, logrando atribuir el desarrollo de su capacidad en el rendimiento, estableciendo de esta manera una “secuencia motivacional”, la cual inicia con un resultado conductual que puede ser el fracaso o el éxito, el mismo que facilita a individuo a buscar las causas en ambos escenarios, generando interiorizar en su aprendizaje aquellos patrones conductuales y cognitivos que debe evitar el que no caiga en una situación de fracaso, y aquellos patrones que permitirán el éxito y que puedan ser repetidos a lo largo de su rendimiento, en circunstancias similares (Bravo, 2009).

Bornas (1988) hace referencia de que las atribuciones causales corresponden a un constructo afectivo motivacional, el cual está relacionado con la exploración de las causas que pueden atribuir al éxito o fracaso del individuo frente una actividad en particular, la cual responde a un conjunto de patrones tanto conductuales, afectivos y cognitivos que el individuo ejecuta para este desarrollo.

Siendo así que se considerarían cuatro elementos fundamentales que explicarían las atribuciones de causalidad.

En primer lugar, se encuentra habilidad, la cual constituiría un factor propio del individuo, que tiene que ejercitar y desarrollar si desea alcanzar el éxito. En segundo lugar está el esfuerzo, que también corresponde al conjunto de conductas dirigidas con un desempeño así como predisposición para su realización. Continúa la dificultad de la tarea, la cual no depende del individuo sino está acorde a las normas establecidas por un régimen en particular, es decir la dificultad está tipificada según un estándar en particular. Finalmente, se encuentra el azar que vendría a ser la causa o fuerza que supuestamente determinaría que los hechos y situaciones imprevistas o impensadas se desarrollarían de una forma o de otra.

Este mismo autor hace mención a una clasificación bidimensional de las atribuciones causales como estables o inestables. Se dice que una atribución causal es estable cuando se encontraría inmersa la capacidad como algo intrínseco, y en lo extrínseco estaría la dificultad de la tarea. Sin embargo, sería inestable cuando en la motivación interna está el esfuerzo y en la externa está el azar o también denominado suerte. En tal sentido, al presentarse estas posibilidades, el sujeto podría llegar a ejecutar un conjunto de comportamientos dirigidos hacia el logro, de igual manera la dificultad durante esta actividad mantendrá una estabilidad ya que en la mayoría de ocasiones está en incremento, mientras que en las vertientes inestables que son variantes, se encuentra el esfuerzo, el cual por un lado el sujeto puede mantener en una línea de tiempo, pero se observa con mayor frecuencia que es fluctuante dependiendo de la situación, así como su relevancia, lo mismo ocurre en la suerte, pero con una mayor intensidad ya que el azar no está dependiente a otra variable más que al simple hecho que algunos denominan como destino

Posteriormente, García (2006) agrupó una vertiente más que era la intencionalidad, entonces se constituyó una taxonomía tridimensional de la concepción atribuciones causales. Según el lugar de control podía ser interna y externa. En ambas se ubicaban según su intencionalidad las no controlables y la controlables, asimismo según su estabilidad estaban las estables y las variables; de esta manera la habilidad según su estabilidad, era estable; según su intencionalidad no controlable y según su lugar de control era interna, mientras que el estado de ánimo es variable, no controlable e interna, asimismo el esfuerzo habitual sería también una variable estable, controlable e interna, y el esfuerzo inmediato sería variable controlable interna, mientras que en las externas se ubicaría no controlable, la dificultad de la tarea como estable y la suerte como variable, y en controlables, según su estabilidad estaría el sesgo de los maestros como estable, y en variable la ayuda no habitual a otros.

De esta manera, los estilos atribucionales permiten brindar una explicación lo más cercana posible a cómo los seres humanos afrontan los distintos acontecimientos tanto de éxito como fracaso en sus experiencias. Weiner, señala que los factores que movilizan al sujeto son el locus de causalidad interno o externo. También hay un locus de estabilidad, estable e inestable, quienes son los que contribuirán al desarrollo del logro o del fracaso del individuo, es decir, son los que motivan o desmotivan al individuo (Chávez, Calderón & Hidalgo, 2008).

Por su parte Vicuña (2001) refiere que las atribuciones causales, se puede considerar desde la internalidad o externalidad, que refiere el grado de responsabilidad de los sucesos que se le da a los acontecimientos de régimen interno y a los acontecimientos de régimen externos, los cuales están en un continuo círculo de inestabilidad y estabilidad, ya que no tienen una duración establecida. Asimismo su ejercicio varía según cada sujeto en cuanto a la

intensidad y frecuencia, estando enlazados a las circunstancias las cuales pueden ser tanto construidas como sucesos ocurridos al azar.

Igualmente, Chávez, et al. (2008) señalan que los estilos atribucionales deben ser considerados de dos tipos. El primero, que es el que explica de forma pesimista, mostrando una inclinación por los pensamientos negativos, asociándolos por lo general a una causa interna y dando lugar a la auto culpa, lo cual provoca un efecto sobre todas las áreas del individuo ,tanto en lo familiar, social, académica, laboral e individual, acrecentando un deterioro significativo. El segundo, es el modelo explicativo optimista, el cual plantea una búsqueda de posibles alternativas como formas de solución, que por lo general están dirigidas a un ámbito en concreto que lo afecta de forma continua.

Frente a la problemática expuesta surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo.2017? Sobre este asunto, se hace una reflexión respecto a que en nuestro país la aplicación de diversas evaluaciones internacionales y los resultados encontrados arrojan bajos niveles de comprensión lectora en nuestros estudiantes, situación que alarma y preocupa, ya que el desarrollo de esta capacidad está implicada en todo aquello que conlleve el lenguaje escrito. Tales resultados han impulsado al estado a tomar diversas medidas para corregir tales situaciones; sin embargo, como podemos apreciar, todos los intentos no son suficientes. No obstante, no podemos dejar de insistir y debemos esforzarnos aún más en el estudio de estas variables y sobre todo enfatizar en propuestas viables que contribuyan a la mejora de las mismas.

El desarrollo de la presente tesis es pertinente, porque en la población de adolescentes de la institución educativa, se pudo observar que un buen número

de ellos presentaron bajo rendimiento académico, sobre todo en los cursos de letras (más que todo en comunicación), lo que nos hizo pensar que existiría asociado a ello bajos niveles de comprensión lectora, así como la presencia de estilos atribucionales con los cuales los estudiantes explicarían su éxito o fracaso académico. Es por ello, que la necesidad de ampliar el conocimiento teórico respecto a la relación que pudiera existir entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso, se hizo necesario.

En las últimas décadas, la mayoría de las investigaciones en comprensión lectora han girado en relación a variables cognitivas más que todo, debido a la tendencia en el uso de la perspectiva cognitiva en el campo del aprendizaje. No obstante, al reflexionar respecto a lo que sucede en el interior del lector cuando lleva a cabo actividades de lectura comprensiva, es propio pensar que además de los procesos cognitivos, el estudiante echa mano de otros procesos psicológicos relacionados con el objetivo de mantener la conducta enfocada en la comprensión lectora desde que se inicia hasta que finaliza

Así mismo, investigar en educación supone entender los proceso de aprendizaje y para ello la motivación por el logro es fundamental para que ello se suscite. Es necesario, entonces, considerar trascendente la importancia del estudio de uno de los primordiales constructos de la motivación escolar, como son las atribuciones causales, en relación al rendimiento académico, y en el caso de esta investigación, el rendimiento lector en los aspectos puntual de comprensión.

Dentro de este marco, es correcto indicar que actualmente no se cuenta con una investigación de similares características en nuestra localidad, y los resultados definitivamente brindarán un aporte importante que servirá de referente de investigación y permitirá contar con evidencia científica con respecto al fenómeno.

Este esfuerzo se debió también a una motivación personal, siendo ella la necesidad de conocer la realidad de la población y su relación con las variables planteadas, para luego poder establecer estrategias que puedan ser útiles y apoyar a los estudiantes.

Para tal efecto se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis general

Existe relación entre la comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de la institución educativa particular Perpetuo Socorro de Trujillo, 2017.

Hipótesis específicas

H₁ Existe relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₂ Existe relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución al fracaso a la falta de esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₃ Existe relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del fracaso académico a la habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₄ Existe relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del fracaso al profesor, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₅ Existe relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del éxito al esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₆ Existe relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y externalización e incontrolabilidad del fracaso académico atribuido a la mala suerte, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₇ Existe relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₈ Existe relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₉ Existe relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución al fracaso a la falta de esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₁₀ Existe relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso académico a la habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₁₁ Existe relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso al profesor, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₁₂ Existe relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y atribución del éxito al esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₁₃ Existe relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y externalización e incontrolabilidad del fracaso académico atribuido a la mala suerte, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

H₁₄ Existe relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Correspondiendo para ello los siguientes objetivos:

General

Conocer la relación entre la comprensión lectora global y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Específicos

Determinar la relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución al fracaso a la falta de esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del fracaso académico a la habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del fracaso al profesor, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del éxito al esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y externalización e incontrolabilidad del fracaso académico atribuido a la mala suerte, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la externalización e incontabilidad de los resultados académicos en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución al fracaso a la falta de esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso académico a la habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso al profesor, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

Determinar la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y atribución del éxito al esfuerzo, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

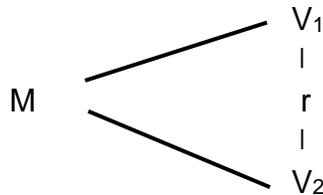
Determinar la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y externalización e incontrolabilidad del fracaso académico atribuido a la mala suerte, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017.

Determinar la relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017.

II. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Diseño de Investigación

El diseño de investigación que se utilizó en la presente investigación corresponde al ex post facto prospectivo de grupo único (Montero y León, 2004), y tipo correlacional, donde no se busca generar ningún cambio en las variables, sino establecer la asociación entre ellas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).



Leyenda

M= Muestra

V₁= Variable 1

V₂= Variable 2

r= Relación

2.2 Variables, operacionalización

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional | Indicadores | Escala de medición |
|---------------------|---|---|--|--|
| Comprensión lectora | Capacidad para entender el contenido con que contribuyen los textos, realizar las inferencias que permitan profundizar en lo expuesto y formar los nuevos conocimiento (Ramos, et al., 2010,) | Se asume la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora - ECLE 3 | Relaciones Semánticas. Estructuras textuales | Ordinal 0= Desacierto 1= Acierto |
| | Derivaciones cognitivas con respecto a los aspectos que | Se asumirá la definición de medida en función a las puntuaciones | Externalización de los resultados académicos. Atribución del fracaso académico. Atribución del éxito | |

| | | | | |
|------------------------|---|--|---|---|
| Estilos atribucionales | podrían establecer los resultados de una conducta, según los que un sujeto explica cuál es la causa de su éxito o fracaso (Wiener 1972, 1986, 1990, citado por García, 2006). | obtenidas en el Cuestionario de Estilos Atribucionales - EAT | académico a la habilidad Atribución del fracaso al profesor Atribución del éxito al esfuerzo Externalización e del fracaso académico – mala suerte Atribución del fracaso a la falta de habilidad | Ordinal 0= Totalmente en desacuerdo 1=En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo 4= Totalmente de acuerdo |
|------------------------|---|--|---|---|

2.3 Población y muestra

Población:

La población estuvo constituida por un total de 525 alumnos del nivel secundaria, los cuales se encuentran distribuidos de 1ero a 3ero de secundaria y en un total de 15 aulas. El colegio se encuentra en Trujillo y la mayoría de los escolares pertenecen a una clase socioeconómica media.

La muestra:

La muestra se obtuvo a través del muestreo no probabilístico por conveniencia. Incluyendo a 233 alumnos distribuidos de 1ero a 3ero de secundaria, los mismos que conformaron un 44.38 % de la población total y que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.

La técnica que utilizada en el presente estudio ha sido la evaluación con pruebas psicométricas.

Los instrumentos que emplearon son los que a continuación se describen

Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora

Este instrumento es España y se validó en Lima -Perú por Ramos et al. (2010). Tiene por objetivo el evaluar la comprensión lectora de alumnos en edad escolar, en función de sus procesos léxicos y sintáctico semántico.

La prueba se administra de forma individual o grupal y posee dos áreas la lectura de dos textos expositivos y preguntas. Así también evaluaciones que complementan la información recabada y hacen referencia a la fluidez lectora, vocabulario, exactitud lectora y velocidad de procesamiento de lectura de palabras.

Con respecto a las características psicométricas del instrumento encontramos que se reportan evidencias de validez referidas a criterios externos relacionadas con la opinión de los docentes de comunicación y en España se encuentra una relación de 0.36. Mientras que en Perú es más alta, alcanzándose una validez de 0.55.

Con respecto a la consistencia interna se obtuvo por alpha de Crombach y es de 0.82. Específicamente en la muestra española es de 0.81 y 0.84 en la muestra peruana.

FICHA TÉCNICA:

Nombre de la prueba : ECLE – 3, Evaluación e la comprensión lectora

Procedencia : España

Administración : Individual y colectiva

Tiempo de aplicación : 50 minutos aproximadamente.

Ámbito de aplicación : Estudiantes de 1ero a 3ero secundaria.

Adaptado : Ramos y col. (2010) en Lima- Perú

Momento de aplicación : Último trimestre de cada grado o en inicio del grado para realizar una evaluación inicial o cero. También es válida la aplicación en cualquier momento de la escolaridad del estudiante para determinar sus niveles de competencia básica en los aspectos evaluados.

Propósito : Evalúa el nivel de desarrollo en algunas de las principales competencias instrumentales básicas que condicionarán el aprendizaje posterior en los distintos cursos curriculares.

Consta de : dos subpruebas para la evaluación de la comprensión lectora, que incluyen la lectura de dos textos expositivos y 44 preguntas, con tipo de respuesta de elección entre tres opciones, siendo una ella la respuesta correcta. Así mismo, presenta 4 pruebas complementarias para evaluar la fluidez lectora, el nivel de vocabulario, exactitud lectora y velocidad de procesamiento de lectura de palabras.

Material : Manual y cuaderno de trabajo para el estudiante.

Baremos : La prueba otorga puntuaciones centiles, puntuaciones T y decatipos.

Aplicación y corrección : La prueba puede calificarse de tres formas:

Aplicación en papel y corrección manual

Aplicación en papel y corrección automatizada

Aplicación informatizada, lo cual realiza automáticamente la corrección y elaboración de perfiles individuales.

Cuestionario de Estilos Atributivos:

Este cuestionario fue creado por Alonso y Sánchez en 1986, pero adaptado al Perú por Matalinares, Tuercos y Yaringo (2009). La finalidad del instrumento es identificar los modelos atribuciones que poseen los evaluados en sus relaciones personales y rendimiento académico.

Esta prueba consta de 12 subescalas y posee 68 reactivos, en escala de Likert. Su administración es colectiva e individual.

Con respecto a las evidencias de la validez del instrumento encontramos que en el estudio de Matalinares, et. al (2009) se verificó la validez de contenido en función a criterio de expertos, encontrándose una V de Aiken por encima de 0.88, y un ítem con .50 el que se eliminó.

En cuanto a la consistencia interna se realizó por alpha de Crombach reportándose un coeficiente de 0.66.

FICHA TÉCNICA

Nombre de la prueba : Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT)

Procedencia : España

Adatado al Perú : Matalinares y colaboradores (2009)

Administración : Individual y colectiva

Tiempo de aplicación : 45 minutos aproximadamente

Ámbito de aplicación : 12 a 18 años, incluso primeros años de estudios superiores.

Significación : Conocer los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos de los estudiante

Consta de : A esta prueba la constituyen las siguientes áreas:

1) Área de Logros académicos: con las siguientes sub áreas

- *Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos.* Área referida a la atribución de los éxitos académicos a causas externas al propio sujeto no controlables por él, a saber, la suerte y otras personas., es decir que no está relacionado ni ligado a la conducta del propio sujeto
- *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.* En relación al fracaso académico, resultado relacionado a la falta de esfuerzo, causa normalmente percibida como interna, variable y controlable.
- *Atribución del éxito académico a la habilidad.* Atribuido a causas internas, estables y controlables.
- *Atribución del fracaso al profesor.* El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del fracaso al profesor. Al igual que en otros factores, incluye todos los elementos generales y específicos que se esperaba que estuviesen relacionados. Este factor se percibe como causa normalmente externa y no controlable por el estudiante.
- *Atribución del éxito al esfuerzo.* Esta causa es percibida como interna y controlable.

- *Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.* Causa habitualmente percibida como interna, variable y controlable, atribuida a la mala suerte.
- *Atribución del fracaso a la falta de habilidad.* El fracaso académico se atribuye a la falta de habilidad, percibida como interna, estable y no controlable.

2) Área de las Relaciones interpersonales

- *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.* Área que se hace referencia a la atribución de fracaso en las relaciones interpersonales debido a causas internas, falta de esfuerzo o de habilidad.
- *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.* La misma que relaciona el éxito en las relaciones interpersonales con el esfuerzo.
- *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales.* En estos elementos el fracaso se relaciona a la falta de habilidad y el éxito se atribuye a la misma causa o a causas externas como la suerte o los otros (resto de los elementos).
- *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.* Es sub área que hace referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y a las otras personas. Refleja la tendencia a internalizar el éxito, que se atribuye a la habilidad.
- *Externalización del fracaso.* El resultado se relacionaría con el fracaso debido a la presencia de la mala suerte o a acción de otras personas, esto debido entonces a causas externas.

Material : Protocolo

Baremos : La prueba otorga puntuaciones en percentiles (PC).

Aplicación y corrección : La prueba puede calificarse de forma manual, haciendo uso de una platilla de corrección, de la cual se obtiene los puntajes directos por áreas para ser convertidos luego en PC.

2.5. Método de análisis de datos

Luego de haber recogido los cuestionarios y realizado las calificaciones respectivas, se procedió a la elaboración base de datos. Se hizo uso de la estadística descriptiva que ha permitido identificar las características de la muestra en función a las variables de estudio.

Para la comprobación de las hipótesis, se ha recurrido a la estadística inferencial; para ello se realizó un análisis de la normalidad antes de proceder a verificar la relación de las variables. Para ello se utilizó la prueba estadística de Kolmogorov Smirnov, y para poder establecer las correlaciones lineales se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman, ya que la distribución de datos es asimétricas.

2.6. Aspectos éticos

En relación a esta sección, el procedimiento estuvo basado en los principios éticos básicos otorgados por el informe Belmont, respecto a garantizar el anonimato por los derechos de los evaluados, teniéndose en cuenta lo siguiente:

Se comunicó a los participantes acerca del objetivo del estudio expresando los riesgos y garantías de seguridad para ellos.

Se contó con el consentimiento informado por parte de los alumnos, el mismo que fue avalado por el director del colegio y para ello se contó con un formato y con su firma para proceder al desarrollo de la investigación.

Se hizo partícipe a todos los alumnos, sin hacer diferenciación alguna, garantizando un entorno de no discriminación y equidad para todos.

Se garantizó el anonimato de los participantes y se estableció también el compromiso de compartir los resultados con la institución a fin de implementar mejoras de acuerdo a lo encontrado.

III. RESULTADOS

Luego de realizar el procesamiento estadístico de los datos recogidos con las escalas antes descritas, se presentan los resultados en las tablas y gráficos posteriores, las mismas que tiene el objetivo de dar a conocer la existencia de la relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo. Cabe mencionar que el diseño utilizado es de tipo descriptivo correlacional.

Estos resultados permitieron desarrollar los temas de la discusión y llegar a las conclusiones de esta investigación.

Los resultados del análisis de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, tanto para la variable Comprensión Lectora y Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso, arrojan la información de que los datos analizados no se aproximan a una distribución normal. Por consiguiente, dichos resultados asumen un análisis de estadísticos para datos de tipo no paramétrico.

Así tenemos:

Tabla 3.1

Nivel de comprensión lectora en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017.

| Nivel | SUB PRUEBAS | | | | Comprensión Lectora Global | |
|-------|--------------------|-------|-----------------------|-------|----------------------------|-------|
| | Relación Semántica | | Estructuras Textuales | | | |
| Alto | 55 | 23,6% | 60 | 25,8% | 64 | 27,5% |
| Medio | 109 | 46,8% | 112 | 48,1% | 120 | 51,5% |
| Bajo | 69 | 29,9% | 61 | 26,2% | 49 | 21,0% |
| Total | 233 | 100% | 233 | 100% | 233 | 100% |

Fuente: Alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo.

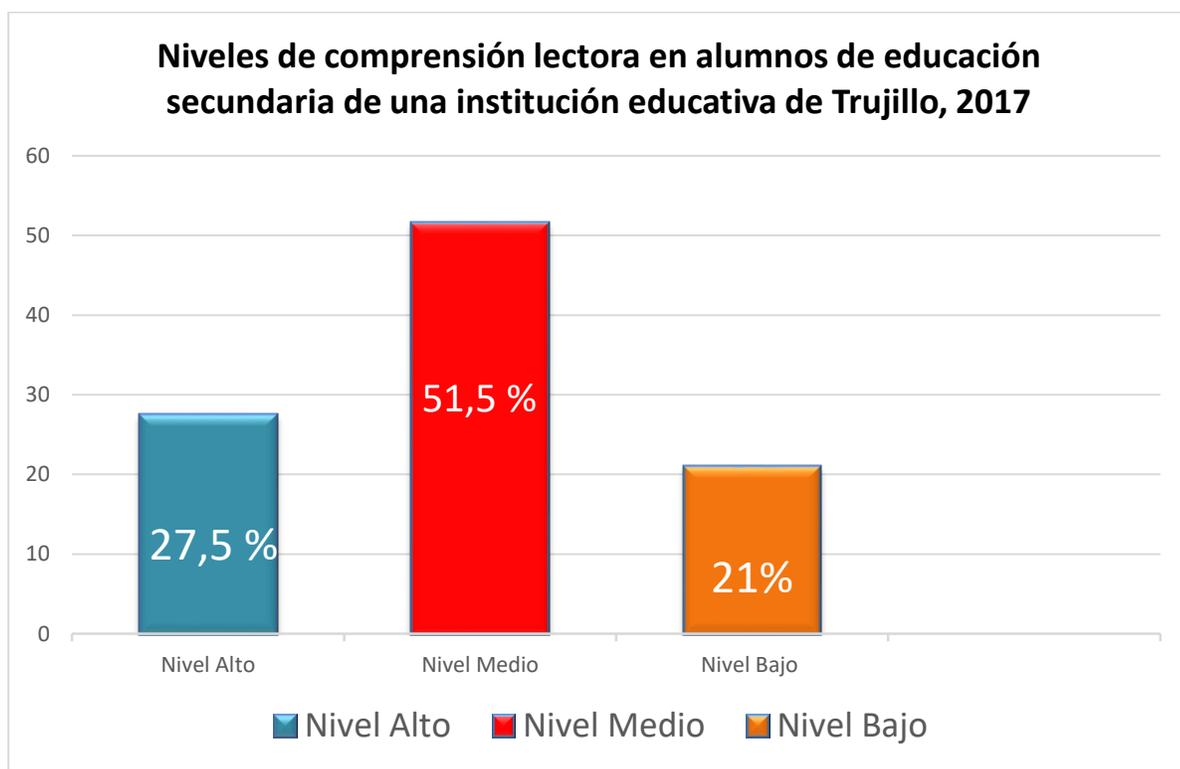
Como se puede apreciar en la Tabla 3.1 los niveles de comprensión lectora de los alumnos de este estudio se concentran en el nivel Medio, haciendo un 51.5 % del total. Seguido de un 27,5 % que se ubica en el nivel Alto y, finalmente, un 21 % de ellos, alcanza niveles Bajos.

Así mismo, en las dos sub pruebas o dimensiones que comprende esta evaluación tenemos que, en cuanto a la dimensión de Relaciones semánticas de la comprensión lectora, un 46,8% alcanza un nivel Medio. Un 29,9 %, se ubica en el nivel Bajo, mientras que el 23,6% se ubica en el nivel Alto.

En la dimensión de Estructuras Textuales de la Comprensión lectora, el 48,1% de los alumnos alcanza niveles Medios, entre tanto que el 26,2% obtiene niveles Bajo, seguido muy de cerca del 25,8% que alcanza niveles Altos.

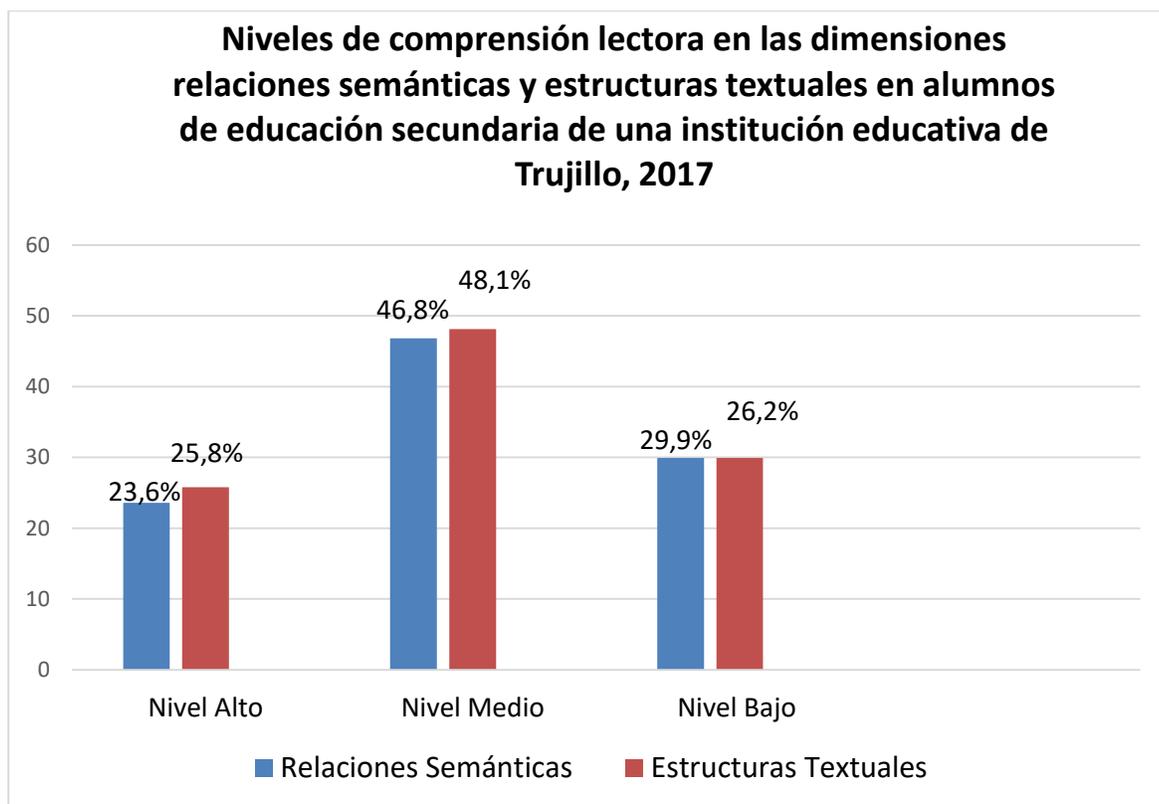
Como se puede apreciar, tanto en el nivel de Comprensión Lectora Global, como en el resultado de ambas sub pruebas, el mayor porcentaje de alumnos alcanzaron niveles Medios.

Figura 3.1



La figura 3.1 muestra cómo se distribuye los niveles de Comprensión Lectora encontrándose una mayor concentración en el Nivel Medio, haciendo un 51,5 % del total, seguido de un 27,5% que alcanzan un nivel Alto en Comprensión Lectora y un 21% que se encuentra a un Bajo nivel en la misma variable.

Figura 3.2



Como se observa en la figura anterior, los niveles de Comprensión Lectora en ambas dimensiones se concentran en el Nivel Medio, 46,8 % y 48,1 % , tanto en Relaciones Semánticas y en Estructuras Textuales, respectivamente. Seguido de un Nivel Bajo, 29,9% en la dimensión Relaciones Semánticas y 26,2 % en Estructuras Textuales. Finalmente, la menor concentración de estudiantes se encuentra con un Alto Nivel, en Relaciones Semánticas, haciendo un 23,6% y en Estructuras Textuales, un 25,8% del total de los sujetos.

Tabla 3.2

Nivel de atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

| Variable | Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso (Área de Logros Académicos) | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|------|---|------|---|------|------------------------------------|------|----------------------------------|------|---|------|--|------|
| | Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | | Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | | Atribución del éxito académico a la habilidad | | Atribución del fracaso al profesor | | Atribución del éxito al esfuerzo | | Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte | | Atribución del fracaso a la falta de habilidad | |
| Nivel | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Alto | 62 | 26,6 | 54 | 23,2 | 54 | 23,2 | 58 | 24,9 | 80 | 34,3 | 64 | 27,5 | 72 | 30,9 |
| Medio | 109 | 46,8 | 114 | 48,5 | 118 | 50,6 | 105 | 45,1 | 100 | 42,9 | 103 | 44,2 | 105 | 45,1 |
| Bajo | 62 | 26,6 | 66 | 28,3 | 61 | 26,2 | 70 | 30,0 | 53 | 22,7 | 66 | 28,3 | 56 | 24 |
| Total | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 | 233 | 100 |

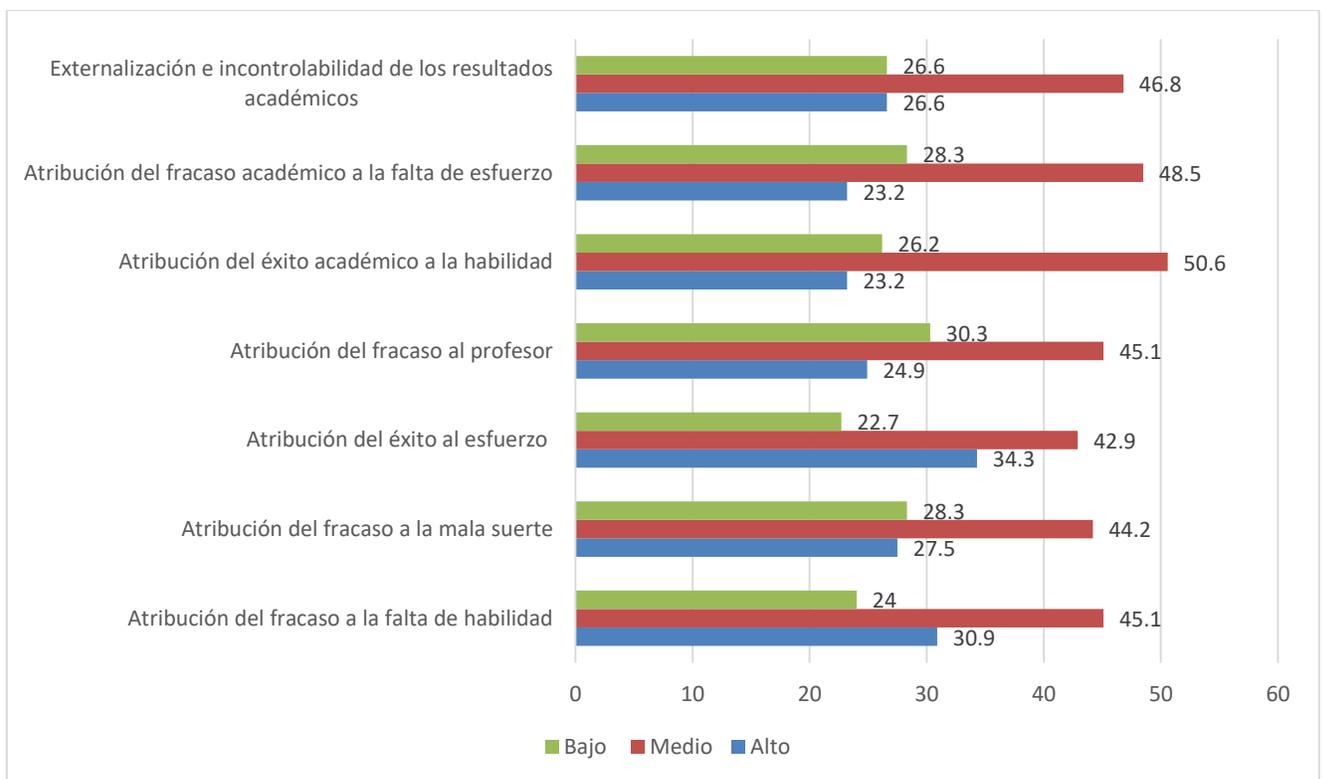
Fuente: Alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo.

Tal como observamos en la Tabla 3.2, existen 7 dimensiones de la variable Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso, las cuales se presentan de la siguiente forma: En la dimensión de Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, el 46,8 % de los alumnos alcanzan un nivel medio, es decir, que este grupo atribuye en regular medida los resultados de un evento a causas externas en cuanto al aspecto de resultados académicos. Y en igual porcentaje, 26,6%, de alumnos alcanzan un nivel Alto y Bajo, respectivamente. En la dimensión de Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, el 48,5 % de los alumnos alcanza un nivel medio, es decir, que atribuyen la responsabilidad de un fracaso sobre un evento a variables internas, como la falta de esfuerzo. Mientras que el 28,3% alcanza un Bajo Nivel, seguido de 23,2% que obtienen resultados de Alto Nivel. En la dimensión de Atribución del éxito académico a la habilidad, es el 50,6 % que alcanza un nivel Medio, es decir que más de la mitad de alumnos atribuyen su éxito a causas internas. Un 26,2% obtiene un nivel Bajo y un 23,2% alcanza un nivel Alto. En cuanto a la dimensión de Atribución del fracaso al profesor, el 45,1 % alcanza un nivel Medio, creyendo que es así, un 30% alcanza un nivel Bajo y el 24,9% alcanza un nivel Alto. Respecto a la dimensión Atribución del éxito al esfuerzo, el 42,9% obtiene un nivel Medio, el 34,3% un nivel Alto y un 22,7% obtiene un nivel Bajo. En la dimensión Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte, se observa el 44,2% de los alumnos logra alcanzar un nivel Medio, seguido de un 28,3% en el nivel Bajo y muy de

cerca un 27,5 en el nivel Alto. Finalmente, en la dimensión Atribución del fracaso a la falta de habilidad, el 45,1% obtiene puntajes que los ubican en el Nivel Medio. Luego tenemos que el 39,9% se ubica en un nivel Alto y, para terminar, el 24 % de ellos, alcanza un Bajo nivel.

Figura 3.3

Nivel de atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017



Tal como vemos en la figura 3, el porcentaje mayor se concentra en los niveles medios respecto a las Atribuciones Causales de éxito y fracaso..

Tabla 3.3

Relación entre la comprensión lectora global y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

| Variables | Atribuciones Causales de éxito o fracaso | | | | | | |
|--|--|---|---|------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Comprensión Lectora Global | Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | Atribución del éxito académico a la habilidad | Atribución del fracaso al profesor | Atribución del éxito al esfuerzo | Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte | Atribución del fracaso a la falta de habilidad |
| Coefficiente de Correlación (r) | -,125 | ,012 | ,092 | -,029 | ,302** | -,053 | -,136** |
| Significancia | ,056 | ,852 | ,160 | ,6633 | ,000 | ,424 | -,038 |

**p<,001
*p<,005

En la tabla 3.3 se puede apreciar una relación estadísticamente significativa $p = 0.000$ entre la comprensión lectora global y la atribución del éxito al esfuerzo, con un coeficiente de correlación de spearman es $r = 0.302$ (existiendo una baja relación directa). Así también entre la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, con un coeficiente de correlación de spearman es $r = -.136$ (existiendo una baja relación inversa).

Tabla 3.4

Relación entre relaciones semánticas de la comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

| Variab | Atribuciones Causales de éxito o fracaso | | | | | | |
|--|--|---|---|------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Relaciones semánticas de la comprensión lectora | Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | Atribución del éxito académico a la habilidad | Atribución del fracaso al profesor | Atribución del éxito al esfuerzo | Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte | Atribución del fracaso a la falta de habilidad |
| Coefficiente de Correlación (r) | -,094 | -,024 | -,006 | -,030 | ,194** | -,025 | -,141** |
| Significancia | ,154 | ,715 | ,929 | ,645 | ,003 | ,706 | -0.31 |

**p<,001

*p<,005

En la tabla 3.4, se observa una relación estadísticamente significativa $p=0.003$ entre las Relaciones Semánticas de la comprensión lectora y la atribución del éxito al esfuerzo, así como un coeficiente de correlación de Spearman $r=0,194^{**}$, lo cual indicaría una correlación baja directa. Del mismo modo, se observa una relación estadísticamente significativa negativa entre Relaciones Semánticas de la comprensión lectora y la Atribución del fracaso a la falta de habilidad, $p=-0.31$ y un coeficiente de correlación de Spearman $r=0,141^{**}$ (baja relación)

Tabla 3.5

Relación entre estructuras textuales de la comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017

| Variables | Atribuciones Causales de éxito o fracaso | | | | | | |
|--|--|---|---|------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Estructuras textuales de la Comprensión Lectora | Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | Atribución del éxito académico a la habilidad | Atribución del fracaso al profesor | Atribución del éxito al esfuerzo | Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte | Atribución del fracaso a la falta de habilidad |
| Coefficiente de Correlación (r) | -,126 | ,024 | ,153 | -,028 | ,317** | -,065 | -,115 |
| Significancia | ,056 | ,711 | ,019 | ,670 | ,000 | ,324 | -,080 |

**p<,001

*p<,005

En la tabla 3.5, referida a la relación entre Estructuras Textuales de la comprensión lectora y los estilos atribucionales de éxito y fracaso en alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, se aprecia solo una relación estadísticamente significativa entre Estructuras Textuales de la comprensión lectora y la atribución del éxito al esfuerzo, con un valor de $p = 0.000$ y un coeficiente de correlación de spearman $r = ,317^{**}$, que indica una baja relación entre ambas variables. No se encontraron otras relaciones relevantes.

IV. DISCUSIÓN

En los últimos años, la educación en nuestro país ha presentado una serie de reformas, las cuales no han sido suficientes, puesto que no se ha mejorado significativamente los aprendizajes de los alumnos. Y para conocer cómo es que se presenta este fenómeno, se han desarrollado una serie de evaluaciones cuyo resultados nos ubican en los últimos 8 puestos del rating internacional, en las áreas de Ciencias, Matemática y Lectura, considerándose esta última muy importante para el desarrollo de otros aprendizaje (Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje, 2015).

La comprensión lectora va más allá de ser una actividad automatizada de decodificación y es por ello que frente a la práctica de la misma, es esencial que el lector evidencie, tanto, habilidades psicolingüísticas como cognitivas, encontrándose dentro de estas últimas la motivación y las actitudes afectivas positivas, variables que estarían relacionadas, según lo manifestado por diversos autores (Moreano, 2015) y que, al parecer, tienen un poder predictivo y que a la luz de los resultados se puede contribuir a la mejora de las herramientas de trabajo en el ámbito educativo. Y es en el marco de esta reflexión que se desprende el objetivo general de esta investigación que es conocer la presencia de una relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso (como variables afectivo motivacionales) en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017.

Los resultados de esta investigación reporta que no existe correlación estadísticamente significativa (Fernández, Hernández y Baptista, 2010), entre la comprensión lectora y los estilos atribucionales de éxito y fracaso en 5 de sus 7 dimensiones : Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos ($p=,056$, $r= -,125$) , Atribución al fracaso a la falta de esfuerzo $p=$

,852, $r = ,012$) , Atribución del éxito académico a la falta de habilidad ($p = ,160$, $r = ,092$), Atribución del fracaso al profesor ($p = ,6633$, $r = -,029$), Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico - mala suerte ($p = ,424$, $r = -,053$) indicando que en la población de alumnos no se presenta una asociación entre este conjunto de variables.

Ello, posiblemente se atribuya a la caracterización de los indicadores, teniendo en cuenta que la comprensión lectora es la capacidad que presenta el alumno para el procesamiento de la información, integrando nuevos saberes al repertorio de conocimientos ya adquiridos ((Ramos, et al., 2010). Situando esta idea al individuo como el centro de todo y como el responsable de sus propias acciones y resultados. (Barca, et al., 2004).

Y tal como vemos en el primer resultado, la asociación entre comprensión lectora y la primera dimensión de la variable atribuciones causales de éxito y fracaso que es Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, no reporta una relación de significancia estadística. Siendo esta dimensión vista como la atribución de los éxitos por parte del sujeto, a factores externos a él como la suerte o las acciones de otras personas.; por lo tanto, no podrían ser controlados por él mismo. (Barca, et al., 2004). En tal sentido, la explicación de tal falta de relación iría por el camino que señala que para que se desarrolle la comprensión lectora se requieren de otros atributos, más que a eventos externos como la suerte o mala suerte.

Resultado similar recae frente a la relación entre la comprensión lectora y la atribución del fracaso al profesor, a pesar de que sabemos que el docente es el encargado de instruir y formar al alumno, finalmente es el discípulo quien controla su propio desempeño, ya que el maestro sólo es un orientador mientras que el alumno es el responsable de su propio éxito o fracaso (Gonzales, 2005). Esta última afirmación coincide con lo señalado por García (2006) quien sostiene que las personas tienen la convicción de que de ellas mismas depende el logro o fracaso de una actividad en particular; por consiguiente, su

rendimiento estaría bajo su propio control interno. No obstante, este resultado discrepa de lo encontrado por Moreano (2005), quien por el contrario afirma que el impacto e influencia del medio, de forma especial, la influencia del profesor, es esencial en la formación de las atribuciones y del autoconcepto en los alumnos. Y también por lo hallado por O'Sullivan y Howe (1996) quienes afirma que la actitud del profesor, la ayuda recibida en casa, la dificultad del material de lectura y por último la suerte como variables externas ajenas a él, contribuyen a optimizar o hacer deficiente los niveles de la comprensión lectora.

De igual manera, tampoco se encuentra correlación significativa entre la comprensión lectora con la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo, esto se explicaría a partir del supuesto que no necesariamente una carencia de esfuerzo se relacionará directamente con la comprensión lectora, ya que convergen en ella otras variables, tal es el caso de las disposiciones orgánicas para la comprensión, como es el coeficiente intelectual, la capacidad visual, las capacidades cognitivas, memoria, atención, retención, comprensión, entre otras (Alonso y Sánchez, 1992). Esta información obtenida es avalada por los datos encontrados por Miñano (2008) con quien hay similitud en sus resultados, pues él al tratar de relacionar las variables autoconcepto, rendimiento académico y atribuciones causales, no halló relación estadísticamente significativa sobre todo con aquellas denominadas Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo y Atribución del fracaso académico a la falta de habilidad.

Perspectiva similar sucede en la asociación realizada entre la Atribución del éxito académico a la falta de habilidad y la comprensión lectora, es decir, ausencia de correlación estadísticamente significativa, posiblemente debido a que una habilidad en particular no siempre se va a orientar al desarrollo de la comprensión lectora, requiriendo para esta un conjunto de habilidades que estén más relacionadas con ella (atención, concentración, etc), ello posibilita la explicación de ausencia de significancia estadística, tal como lo señalado por Barca (2014) quien en su investigación encontró similitudes a los hallazgos

encontrados en este estudio. Así también lo hizo Miñano (2008), quien tampoco encontró relación significativa entre Atribución del fracaso académico a la falta de habilidad, como agente predictor del rendimiento académico (área de comunicación)

Por otra parte, los hallazgos de este estudio permitieron establecer también ausencia de significancia estadística entre la relación de la comprensión lectora y la externalización e incontrolabilidad del fracaso académico atribuido a la mala suerte, es decir, que no depende el rendimiento en la comprensión lectora de aspectos relacionados al azar, como lo es la mala suerte que vienen a ser aspectos externos, no controlables e inestables. Sin embargo, estos resultados son totalmente opuestos con los datos hallados por Jamies (2014) con quien se discrepa. Esta investigadora, señala, por el contrario, una relación estadísticamente significativa en sentido inverso, entre ambas variables, determinando que a mayor presencia de dicha atribución, menor rendimiento en comprensión lectora habrá. O a menor presencia de estas atribuciones, mayor rendimiento en comprensión lectora habrá. En otras palabras, esta autora contrariamente a lo encontrado en esta investigación, afirma que los sujetos que atribuyen sus fracasos a factores externos, tienen más probabilidad de abandonar una tarea y a no asumir su compromiso ante una mejora personal y académica. Afirmación que es negada por esta investigación.

Sin embargo, se debe considerar que una habilidad que se aproxime a favorecen la comprensión lectora, puede promover su desarrollo paulatinamente (Gonzales, 2005) postulado que se corrobora con el reporte de significancia estadística en la correlación realizada con la Atribución del fracaso a la falta de habilidad y la comprensión lectora , ya que la carencia de todo tipo de habilidad si podría conllevar al fracaso académico y educativo, por ende la correlación reportada es negativa con significancia estadística (Manterola, 2001). Hallándose los siguientes resultados en números relación

estadísticamente significativa ($p=-,038$) con un coeficiente de correlación de $r=-0.136^{**}$: Es to indicaría que a mayor presencia de esta atribución, menor será el rendimiento en comprensión lectora y a menor presencia de esta atribución, mayor será el rendimiento en comprensión lectora. Situación corroborada por Matalinares (2009) cuya investigación arriba a resultados semejantes a los nuestros, afirma que ante una mayor inclinación por un esfuerzo continuo, en líneas generales, se favorecerá al incremento de la comprensión lectora, caracterizando atributos tales como la perseverancia, la continuidad, la constancia y la dedicación, que son particularidades que contribuyen directamente al desarrollo de toda habilidad académica, incluida las matemáticas, la comprensión lectora, los deportes, entre otras actividades de índole escolar y social.

Igualmente O'Sullivan y Howe (1996) determinó que las atribuciones causales se encuentran relacionadas al desempeño de la comprensión lectora, tanto para optimizarla como para hacerla deficiente se encuentran el esfuerzo, la habilidad y la satisfacción por la lectura siendo estas variables internas del sujeto, la mismas que son internas y controlables. Así mismo, afirma que el desempeño observado en las calificaciones académicas se ven afectadas por la atribución enfocarse en sí mismos, situando al sujeto como el protagonista de la situación. Del mismo modo, Barca (2006) coincide con estos hallazgo al afirmar que en sujetos con bajo rendimiento académico existe una mayor atribución de sus fracasos a la falta de habilidad, visto como un factor interno no controlable, pero también, al escaso o poco esfuerzo, ala poca preparación de parte de los profesores y a temas de suerte/ azar, siendo estos dos últimos factores externos no controlables.

Estos resultados difieren de los hallados por Jamies (2014) quien, por el contrario reporta ausencia de significancia estadística entre ambas variables, autora con la cual se discrepa.

De otro lado la hipótesis que plantea la relación entre la comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en la dimensión Atribución del éxito al esfuerzo, alcanza una relación estadísticamente significativa ($p= ,000$) y un coeficiente de correlación de spearman $r= ,302^{**}$, demostrado una relación directa pero baja. Esto se explica a partir del supuesto de que los individuos cuestionan continuamente las causas de los sucesos personales, haciendo hincapié en cómo estas atribuciones causales influyen en su comportamiento hacia el logro de sus objetivos o al estancamiento de los mismos, y que el esfuerzo puesto en ello, mejora notablemente el rendimiento académico, relacionando esto último al rendimiento en todas las áreas, incluida la comprensión lectora. (García, 2006). En este punto, De la Puente (2015) afirma que la motivación por la lectura y el esfuerzo puesto en esta labor influye en el rendimiento o comprensión, y a mayor motivación, mayor tiempo dedicado a la actividad lectora, por lo tanto, mejora el nivel de comprensión.

En el mismo sentido, los datos encontrados por O'Sullivan y Howe (1996) también se asemejan a los encontrados en esta investigación El concluye que las atribuciones causales que se encuentran relacionadas al desempeño de la comprensión lectora, tanto para optimizarla como para hacerla deficiente son el el esfuerzo, la habilidad intelectual y la satisfacción por la lectura siendo estas variables internas del sujeto. Y, por lo tanto, el resultado de las calificaciones académicas se ven impactadas por la atribución de enfocarse en sí mismos, es decir, situando al sujeto y a los factores internos como predictivos del rendimiento de la comprensión lectora. Así también, Barca (2006) encuentra sustento científico que se asemeja con lo encontrado en esta investigación, pues indica que aquellos alumnos que alcanzaron un alto rendimiento académico, tienden a atribuir su éxito y su aprendizaje a su buena capacidad o habilidad personal y, obviamente al esfuerzo realizado por cada uno de ellos. Con ello demuestra que la motivación respecto al incremento del rendimiento es atribuido por los alumnos a factores internos y controlables, mientras que el

bajo rendimiento es atribuido a factores externos e incontrolables. En ese sentido, este resultado ofrece la idea de considerar al alumno como el protagonista de sus propios aprendizajes, garantizando un mayor compromiso por su mejora tanto personal como académica.

No obstante, estos datos difieren totalmente de los encontrados por Jamies (2014) quien no encuentra una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

En cuanto a los objetivos específicos, se distingue que las correlaciones obtenidas son similares para los primeros cinco objetivos específicos, referidos a determinar la relación entre las Relaciones Semánticas de la comprensión lectora con los factores Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, Atribución al fracaso a la falta de esfuerzo, Atribución del éxito académico a la falta de habilidad, Atribución del fracaso al profesor, así como Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico (mala suerte), explicación que se atribuye a las mismas causas antes mencionadas en el objetivo general, connotando que los indicadores distan de la variable Relaciones Semánticas de la comprensión lectora, ya que es conceptualizada como la exposición y asimilación de información esquematizada, que tiene una finalidad plenamente evaluativa del aprendizaje orientado a la interiorización de información mediante la atención y memoria (Romero y González, 2001), Barca, et al. (2004), González (2005), y Matalinares, et al. (2009), se asocian a situaciones al azar o la suerte, a la falta de esfuerzo que necesariamente no conlleva a una comprensión propicia, al fracaso por no contar con una habilidad, asimismo a la actividad docente, constituyendo indicadores que a pesar de influir como factores predisponentes no son determinantes, al no evidenciar una asociación estadísticamente significativa (Manterola y Pineda, 2008), con la comprensión en la lectura de textos narrativos llamados también relaciones semánticas de la comprensión lectora.

Entre tanto, los antecedentes reflejan resultados diferentes, Matalinares, et al. (2010) y Jaimes (2014) obtuvieron que, si existe relación, entre la comprensión lectora con la atribución negativa caracterizados como el fracaso al profesor, además la externalización, la incontrolabilidad del fracaso académico y la mala suerte, destacando que estas poblaciones presentaron ciertas características diferentes, como el sector educativo, el cual fue tanto privado como público, influyendo directamente en el reporte de resultados por los mismo índices en el desempeño de cada sector de educación (Medición de la Calidad de Aprendizaje, , 2016).

Por otro lado, para los siguientes objetivos específicos, descritos como la asociación entre las Relaciones Semánticas de la comprensión lectora con las variables Atribución del éxito al esfuerzo y Atribución del fracaso a la falta de habilidad, reportando correlaciones con presencia de significancia estadística (Manterola y Pineda, 2008), en cuanto a la primera relación Barca, et al. (2004) lo atribuyen a la influencia del esfuerzo en el desarrollo de una habilidad educativa, considerando que esta energía debe estar dirigida hacia la materia u objetivo, por lo contrario no tendrá los resultados que se espera lograr, ello se corrobora con la segunda variable asociada, reportando una relación negativa, refiriendo la probabilidad que frente a una menor falta de habilidad mayor comprensión lectora de textos narrativos presentará el individuo, teniendo en cuenta nuevamente que esta cualidad debe favorecer a la comprensión lectora (Alonso y Sánchez, 1992).

Resultados similares obtuvo la investigación de O'Sullivan y Howe (1996) al determinando que existen factores causales del éxito académico, entre estos el esfuerzo, asimismo indico, que el uso de una habilidad contribuye al desarrollo del individuo puesto que favorece a su adaptación a diversos entornos,

considerando que el sistema familiar repercute directamente en el desempeño y la disposición del alumno.

De igual manera, en cuanto a los últimos objetivos específicos, donde se relacionaron las Estructuras Textuales de la Comprensión lectora con las atribuciones para el éxito y fracaso, se determinó que solo existe una correlación baja , estadísticamente significativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) entre Estructuras Textuales de la Comprensión lectora con la atribución del éxito al esfuerzo ($p= ,000$, $r=, 317^{**}$) ; resultado que se analiza a partir de la conceptualización y su relación, considerando que las Estructuras Textuales de la Comprensión lectora (comprensión lectora de textos expositivos) según Romero y Gonzáles (2001) se orienta al aprendizaje de información acorde a la realidad social, cultural y tradicional, como la historia, geografía, matemáticas, arte, entre otras, por ende necesita de la dedicación del individuo para su interiorización, al ser conocimiento estático utiliza también las funciones de atención y memoria, resultando indispensable el esfuerzo del sujeto para el éxito (Gonzáles, 2005). Además, el estudio de Moreano (2005) también reportó una relación entre las atribuciones de éxito, así como de fracaso, con el rendimiento académico, incluyendo la comprensión lectora entre otras materias, evidenciando que algunas variables de las atribuciones si muestran una asociación con la capacidad lectora, constituyendo relevante su continua revisión.

No obstante, no podemos dejar de lado el conocer también cómo es que se presentan los niveles de comprensión lectora en los alumnos que fueron parte de este estudio, teniendo en cuenta que el desarrollo de esta variable se encuentra disminuida, ubicando a nuestro país, según lo manifestado líneas arriba, en uno de los últimos lugares en los rating internacionales.

Tal como observamos en los resultados en esta investigación, el 51.5% de los alumnos del nivel secundaria alcanzaron niveles Medios en cuanto al desarrollo de su Comprensión Lectora, seguido de un 27.5% que se ubican en el nivel Alto, mientras que el 21% se ubica a Bajo nivel. En tal sentido, podemos afirmar que la competencia lectora se constituye en una de las habilidades básicas que todos los alumnos deben perfeccionar, situación que generará facilidades en la comprensión de los demás cursos establecidos en el actual currículo nacional. Queda claro al ver estos resultados, que si bien la mayoría de alumnos alcanza niveles medios y altos, un porcentaje importante de ellos no ha desarrollado satisfactoriamente esta habilidad. Y este hallazgo preocupa puesto que muchas investigaciones relacionan el rendimiento académico y la comprensión lectora. Tal es el caso de Costa (2016) quien en su investigación en escolares de 1ero de secundaria, estableció la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en el área de Comunicación. Igualmente, estos hallazgos se apoyan en lo encontrado por Gómez (2011), quien llega a concluir que la comprensión lectora influye de manera significativa en el rendimiento general de los alumnos; es decir, que a mayor comprensión lectora, mayor será el rendimiento académico. Y es que es obvio que aquel alumno que rinde, es aquel que cuando lee comprende.

Respecto a los resultados de los niveles de las atribuciones causales de éxito y fracaso, vemos que en las siete dimensiones señaladas los resultados se concentran en los niveles medios, es decir, que un importante número de alumno atribuyen sus éxitos o fracasos a la falta de esfuerzo, a la falta de habilidad, a la mala suerte, incluso al profesor. Moreano (2005) a través de su investigación señala que durante los años de escuela, los alumnos le han atribuido mayor importancia al esfuerzo que a la propia habilidad con la finalidad de alcanzar el éxito; sin embargo, los estudios han señalado que la habilidad basta por sí sola para tener éxito y esto a razón de que los alumnos comienzan

a creer que el elogio de sus profesores se da a consecuencia del esfuerzo que es visto por ellos como falta de capacidad y asumen la responsabilidad de ver a la habilidad como un requisito importante para alcanzar el éxito. De esta manera, el logro se convierte en un determinante para la formación de las atribuciones y la retroalimentación de los profesores dentro de las aulas impactará de manera importante.

V. CONCLUSIONES

Se determinó la relación entre la comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, reportando una correlación baja estadísticamente significativa con atribución del éxito al esfuerzo.

Se determinó la relación entre la comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, reportando una correlación baja e inversa estadísticamente significativa con atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Se determinó la relación entre Relación semántica de la comprensión lectora y la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Relación semántica de la comprensión lectora y la atribución al fracaso a la falta de esfuerzo, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Relación semántica de la comprensión lectora y la atribución del fracaso académico a la habilidad, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Relación semántica de la comprensión lectora y la atribución del fracaso al profesor, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre la comprensión Relación semántica de la comprensión lectora y atribución del éxito al esfuerzo, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo presencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre la comprensión Relación semántica de la comprensión lectora y atribución del fracaso a la falta de habilidad, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo presencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre la Estructuras textuales de la comprensión lectora y externalización e incontrolabilidad del fracaso académico atribuido a la mala suerte, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre la Estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Estructuras textuales de la comprensión lectora y la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Determinar la relación entre Estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución al fracaso a la falta de esfuerzo, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso académico a la habilidad, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso al profesor, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Estructuras textuales de la comprensión lectora y atribución del éxito al esfuerzo, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo presencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Estructuras textuales de la comprensión lectora y externalización e incontrolabilidad del fracaso académico atribuido a la mala

suerte, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo, obteniendo ausencia de significancia estadística.

Se determinó la relación entre Estructuras textuales de la comprensión lectora y la atribución del fracaso a la falta de habilidad, en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo obteniendo ausencia de significancia estadística.

VI. RECOMENDACIONES

Utilizar los resultados obtenidos, en cuanto a la significancia estadística para la praxis educativa de los profesionales en salud mental, fundamentándose la labor psicológica en evidencia empírica y teórica.

Revisar la relación del instrumento con otras variables que presenten una mayor relación y que permita proponer actividades de índole psicológica a nivel preventivo y promocional orientado a la mejora de los alumnos.

Los resultados sitúan a los alumnos y sus variables internas (atribución del éxito al esfuerzo y la atribución del fracaso a la falta de habilidad) asociadas al rendimiento en la comprensión lectora como el centro de todo; es decir, que los mismos individuos son los protagonistas de su mejora y que depende de ellos básicamente sus resultados académicos, más que a eventos externos o al azar. Por lo tanto, la recomendación va en el sentido de trabajar más con los alumnos haciéndolos cada vez más responsables y comprometidos de sus propias acciones, haciéndolos sentir los protagonistas de sus propios aprendizajes, siendo estos más significativos.

Estos resultados son útiles, pues para que un alumno se motive y esta motivación sea perdurable, es necesario que el maestro colabore en la forma en la que ellos perciben sus logros, como producto de su propio esfuerzo y de sus habilidades. Es decir, poner en funcionamiento estrategias y funciones metacognitivas para resolver sus propias situaciones revisar sus habilidades para optimizar su acceso a la información, entre otras. Es decir, que no basta sólo con hacer interesante la clase (factor externo), sino hacerlo participar en involucrarlo en su propio aprendizaje.

Incluir en el trabajo del docente a través de cursos o talleres de carácter obligatorio dirigido a los alumnos la enseñanza de estrategias dirigidas a mejorar aspectos relacionados con la comprensión lectora.

VII. REFERENCIAS

Barca, A (2004). Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizajes: La Escala SIACEPA. *Psicothema*. Vol. 16, N°1 pp. 94- 103. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1167>

Bornas, X. (1988). Atribuciones Causales y Fracaso Escolar: una revisión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. 6, 193-204. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20349&dsID=atribuciones_causales.pdf

Burgos y Dionisio (2015). Relación entre los niveles de Comprensión Lectora y las Actitudes hacia la Lectura en los estudiantes del 4° grado de Educación Primaria de la I.E “Rafael Narváez Cadenillas” y la I.E n° 81014 “Pedro Mercedes Ureña” – Trujillo. Recuperado de : <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/136811>

Bravo, A. (2009). Percepción causal y motivación de logro en universitarios ante éxitos y fracasos académicos. Tesis para optar el grado de maestro en Innovación Educativa. Universidad de Sonora, Sonora, México.

Cubas Barrueto, Ana Cecilia (2007) Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. Tesis para optar por el grado de Licenciado en Psicología de la PUCP. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/427/cubas_barrueto_ana_actitudes_hacia_lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/427/cubas_barrueto_ana_actitudes_hacia_lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=1)

Chaúd C., C. (2016). Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco, Lima. Recuperado de :

<http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/1188/1/PSICO%20PROBL%20APRENDIZ%20Silvia%20Cecilia%20Cha%C3%BAd%20Costa.pdf>

Chávez, G., Calderón, S. & Hidalgo, M. (2008). Funcionamiento familiar y estilos atribucionales en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la Universidad César Vallejo*. 10, 111-124.

García, L. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232.

Gómez , J. (2011) *Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar: Una Ruta Para Mejorar La Comunicación*. Tesis para optar el Grado de Maestría en Problemas de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo V.II.N.2 DIC. 2011*. Recuperado de: [Dialnet-ComprensionLectoraYRendimientoEscolar-3801085.pdf](#)

Fernández R., Hernández C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.) México: Mc Graw – Hill.

Jaimes, J. (2014). *Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima metropolitana*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Matalinares y Colbs (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/277262482_Relacion_entre_los_estilos_atribucionales_y_los_estilos_de_aprendizaje_en_estudiantes_de_secundaria_de_Lima_Metropolitana

Matalinares, M., Tueros, R. & Yaringaño, J. (2009). Adaptación Psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos. Revista IIPSI Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 12(1), 173-189.

Miñano, P, Cantero, P & Castejón, J. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. Horizontes Educativos, vol. 13, núm. 2, 2008, pp. 11-23. Universidad del Bío Bío Chillán, Chil.
Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/979/97912401001.pdf

Moreano, G. (2005). Relaciones entre Autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares pre adolescentes. Revista de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 23(1), 5-37.

Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje (9 de noviembre, 2016). Evaluación Censal de Estudiantes 2016. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2016/>

Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje (2 de diciembre, 2016). Evaluación Pisa 2015. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-de-evaluacion-pisa-2015/>

Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje (9 de abril, 2017). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>

Organización de las Naciones Unidas (25 de septiembre, 2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Centro de noticias de la ONU. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Oré, R (2012). Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. Tesis para optar por el grado de Maestría en problemas de aprendizaje. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2738/1/Or%C3%A9_or.pdf

O'Sullivan, J. & Howe, M. (1996). Causal Attributions and Reading Achievement: Individual Differences in Low-Income Families. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 363-387. Recuperado de: <http://www.deepdyve.com/lp/elsevier/causal-attributions-and-reading-achievement-individual-differences-in-b1UHokbkLy?key=elsevier>

- Presentación H, J. (2015). Motivación y Estilo Atribucional sobre el Rendimiento Académico. *Revista de Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD* N°1-Vol.1, 2015. ISSN: 0214-9877. pp:101-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3498/349851779011/>
- Ramos, J., Gálvez, J., Dioses, A., Abregú, L. & Alcántara, M. (2010). *ECLE-3 Pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora*. Madrid: EOS.
- Romero, J. & González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Santiesteban, E. & Velásquez, K. (2012). *La Comprensión Lectora Desde Una Concepción Didáctico cognitiva*. *Revista Didasc@lia: D&E*. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdEG-Granma, CUBA. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228654.pdf>
- Vicuña, L. (2001). Concordancia entre la facultad académica a la que pertenece el alumno con los intereses vocacionales y con los estilos atribucionales de las causas que determinaron el ingreso a la UNMSM en el concurso de admisión 2000. *Revista de Investigación en Psicología UNMSM*. 4(1). 85-108.
- Wagner, D., Spratt, J., Gal, I. & Paris, S. (1989). Reading and believing: Beliefs, attributions, and reading achievement in Moroccan schoolchildren. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 283-293. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/81/3/283/>

VIII. Anexos

Anexo 1: Constancia de haber realizado la investigación en una institución



CONSTANCIA DE HABER REALIZADO INVESTIGACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN

Conste por el presente documento, que la Lic. Rocío Gutiérrez Campos, quien se encuentra realizando su Maestría en Problemas de Aprendizaje en la escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, ha realizado la investigación denominada “Comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Trujillo “ en el período comprendido entre el 9-10-2017 y 30-11-2017, en la institución educativa CEP Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, conduciéndose con propiedad y conforme a lo establecido en el manual de convivencia de nuestra institución. Asimismo, han entregado a esta dirección, una copia del informe de investigación, conteniendo los resultados, conclusiones y recomendaciones derivados de dicho estudio.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime convenientes.

Trujillo, 18 de diciembre del 2017



Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LA COMPRENSION LECTORA (ECLE-3)

Nombre del estudiante:

Edad:Sexo:

Grado y sección:Centro educativo:.....

Fecha de aplicación:

A continuación, te presentamos una serie de tareas, relacionadas con la lectura, las cuales tienen un tiempo limitado de trabajo.

Lee detenidamente cada instrucción a fin de saber qué deberás hacer en cada una de las actividades que te proponemos.

No escribas nada en este cuadernillo, todas tus respuestas deberás anotarlas en la hoja de respuestas.

No des vuelta a la página hasta que te indiquemos.

TEXTO I. PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y VOCABULARIO

Lee detenidamente el siguiente texto. Fíjate especialmente en las palabras señaladas en negrita. Pon mucha atención, pues luego vas a responder a una prueba de Comprensión Lectora y otra de Vocabulario, referidas a este texto, pero sin tenerlo delante.

Trabaja con interés, pues el tiempo es limitado. Te indicaremos cuando acaba, aunque mientras realizas tus lecturas te pediremos que, transcurridos dos minutos, escribas el número de la línea por la que vas leyendo en tu **HOJA DE RESPUESTAS** en el apartado **VELOCIDAD LECTORA**. Puedes empezar.

UN DESIERTO ORIGINAL

En el desierto de Vondersop todo es original. No parece de este mundo, porque todos sabemos que, en el desierto, su propia palabra lo dice, está desierto, **inhabitable**, o por lo menos en condiciones **desfavorables**. Pero el desierto de **Vondersop** es diferente, está en el planeta **Murtas**. Existen tres soles, a los que los habitantes de Vondersop han dado nombres diferentes. El primer sol de la mañana, al que llaman **Altorque**, alumbraba los campos de **coliflores** y **niáporos** solo durante cuatro horas al día. Sale a la una de mañana, se averano o invierno, y se pone a las cinco. Durante este tiempo el frío es intenso, no se puede salir de casa, porque quedaríamos congelados en unos minutos. Pero una vez que Altorque desaparece en el horizonte, el cielo se va **ennegreciendo** minuto a minuto, aunque al poco rato aparece **relumbrante** un segundo sol: Brandelocio. Este sol es curioso, **Brandelocio** alumbraba mucho y mientras está presente hace mucho calor. Dura ocho horas de día, peor es tan fuerte que los habitantes **remolonean** mucho antes de salir de casa. Es el momento oportuno para que los **vondersopianos** dejen fuera las cazuelas para hacer su comida **predilecta**: el estofado de coliflor. Mientras, se entretienen en casa jugando a las cartas, leyendo historias y contando canciones. Cuando Brandelocio está presente la luz es muy intensa, y es necesario tener mucha **precaución** antes de salir. Hay que ir bien **pertrechados**, con un sombrero denominado "**calainontre**" (mide sesenta centímetros de diámetro), gafas de sol negras con **superprotección** de **prolquemo**, que es una pasta de plástico **oscurecido** que se obtiene del jugo de las coliflores. Y lo más importante, **embadurnados** de **cholindro**, gelatina extraída de la pulpa de las bayas de un enorme árbol con ese mismo nombre, y que sólo crece en la orilla **inhospita** del riachuelo de atraviesa Vodersop. A pesar de todo, el desértico Vodersop deja de serlo sólo durante tres horas al día. Sale **Calefrón**, el sol de la ilusión, que tiene forma **romboidal**, y que aparece y desaparece cada cinco minutos. Es muy agradable, y durante su presencia corre una **fresquísima** brisa que alegra la vida de todos los habitantes, que salen a la calle a disfrutar del buen tiempo. Algunos aprovechan para regar sus campos de coliflores y para **adecentarlas**, otros para subir a la montaña, y el principal divertimento de los más viejos es recolectar las **tremendas** bayas que crecen en los cholindros que los habitantes consumen como si fueran **riquísimas** golosinas.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS I

Lee detenidamente cada pregunta y selecciona la respuesta que consideres más adecuada *sin el texto delante*. Márcala con un círculo en la HOJA DE RESPUESTAS.

Ejemplo:

¿Cómo se llama el planeta donde se sitúa la lectura?

J. Vondersop

K. Gaminides

L. Murtas

1. ¿Durante cuánto tiempo deja de ser desértico Vondersop?

M. Tres horas

N. Tres meses

Ñ. En verano

2. ¿Qué ocurre cuando Altorque desaparece en el horizonte?

O. Empiezan a sacar las cazuelas para cocinar

P. El cielo se ennegrece progresivamente

Q. Aparece un calor infernal, seguido de un frío intenso

3. ¿Por qué los habitantes remolonean antes de salir de casa?

R. Debido a lo poco que tiene que hacer en un desierto

S. Debido a que solo se cultivan campos de coliflores

T. Debido a que Brandelocio alumbra mucho y produce mucho calor

4. ¿Cuál es la comida predilecta de los habitantes del desierto de la lectura?

U. El estofado de carne

V. El estofado de coliflor

W. Los refrescos para palear el exceso de calor

5. ¿Qué es necesario llevar cuando Brandelocio aparece?

X. Unas gafas de sol negras protegidas con proluquemo

Y. Unas gafas negras antibrillo

Z. Un sombrero de paja de coliflor

6. ¿A quién se considera el sol de la ilusión?

A. A Vondersop

B. A Brandelocio

C. A Calefrón

7. ¿Por qué se recolectan las bayas de los cholindros?

D. Porque son unas golosinas muy ricas

E. Porque sirven para hacer gafas

F. Porque sirven como protector solar de los sombreros

8. ¿Para qué sirve Altorque?

- G. Para calentar los estofados de coliflor
- H. Para que flaqueen las fuerzas de los habitantes del desierto
- I. Para alumbrar los campos de niáporos

9. ¿Qué es el cholindro?

- J. El jugo de las coliflores
- K. Un refresco fresquísimo
- L. Una gelatina extraída de bayas

10. ¿Cómo era la orilla del riachuelo que atravesaba el desierto?

- M. Inhóspita, sumamente desagradable
- N. Estaba con mucha hierba
- Ñ. No existe tal río en el desierto

11. Cuando aparece Calefrón con su brisa ¿qué hacen los habitantes de Vondersop?

- O. Van a recolectar niáporos
- P. Aprovechan para regar y adecentar los campos de cultivo
- Q. Aprovechan para viajar a otros sitios

12. ¿Dónde se localiza Vondersop?

- R. En el planeta Murtas
- S. El sol Altorque
- T. En Calefrón

13. ¿De dónde se obtiene la pasta para fabricar las gafas?

- U. Del cholindro
- V. De los niáporos
- W. del jugo de las coliflores

14. ¿De qué estaciones se habla en el texto leído?

- X. De verano e invierno
- Y. de las cuatro estaciones
- Z. De una única estación, siempre calurosa

15. ¿Con qué cocinan el estofado de coliflor?

- A. Con los rayos del sol llamado Brandelocio
- B. Quemando Niáporos
- C. Poniéndolas sobre arena caliente

16. ¿Con qué otro nombre podríamos titular la lectura?

D. Un clima desértico

E. Un desierto peculiar

F. La vida en el desierto

17. ¿Qué es la peculiaridad de los soles de Murtas?

G. Que resultan asfixiantes para los habitantes

H. Qué cuando se va uno aparece otro

I. Qué juegan con sus habitantes

18. ¿Cuál es la peculiaridad de Calefrón?

J. Que es romboidal

K. Que no se sabe cuándo aparecerá

L. Que aparece ovalado y luego cambia de forma constantemente

19. ¿Qué hacen las habitantes cuando aparece el tercer sol, Calefrón?

M. Hacerse los remolones y descansar

N. Divertirse y subir a la montaña

Ñ. Cocinar las coliflores y niáporos

20. ¿Qué sol es el que más dura?

O. Calefrón

P. Brandelocio

Q. Altorque

21. ¿Cómo se entretienen los vondersopianos más mayores?

R. Jugando a las cartas, leyendo y cantando

S. Plantando coliflores

T. Cogiendo bayas de cholindros

22. ¿Por qué deja de ser desértico Vondersop durante un tiempo?

U. Porque usan el sombrero denominado “calainontre”

V. Porque refresca con la lluvia

W. Porque Calefrón aparece y desaparece en forma constante, no calentando en exceso

23. ¿Qué es lo que alegra la vida a los vondersopianos?

X. La brisa que aparece cuando sale Calefrón

Y. El masaje de gelatina de cholindro

Z. El manjar que se hace con el estofado de coliflor y niáporos

24. ¿Cuál es la principal característica de los desiertos en la lectura?

- A.** Que apenas llueve y casi no se crían alimentos
- B.** Que hace mucho calor
- C.** Que son inhabitables

La primera prueba ha terminado

No des vuelta a la página y espera instrucciones

PRUEBA DE VOCABULARIO

A continuación, hay una serie de palabra de la lectura: UN DESIERTO ORIGINAL.
Elige la definición más adecuada para cada palabra. Señala las respuestas en el apartado de VOCABULARIO de tu HOJA DE RESPUESTAS.

Ejemplo:

ALCANZAR

- O. Palara del género masculino.
- P. Acción de llegar a juntarse con alguien o algo que va delante. También puede ser llegar a tocar, golpear o herir a alguien o algo.
- Q. Acción de calzarse algo. Ponerse protección.

PARTE I

1. Inhabitable

- A. Casa muy confortable
- B. Lugar donde habitan las personas de poco nivel económico
- C. Lugar no habitable, desolado, ruinoso, en el que no se puede vivir

2. Desfavorable

- D. Acción de favorecer algo. Hacer favores
- E. Poco favorable, perjudicial, contario, adverso
- F. Que tienen los favores de los favoritos Ser favorable.

3. Coliflor

- G. Variedad de col compuesta de diversas cabezuelas blancos
- H. Alimento adecuado para los roedores
- I. Planta con gran cantidad y variedad de flores

4. Horizonte

- J. Palabra del verbo horizontear. Similar a horizontal
- K. Lo que se puede ver mirando desde una azotea hacia el suelo
- L. Limite visual de la superficie terrestre, donde parecen juntarse el cielo y la tierra

5. Ennegreciendo

- M. Acción de poner algo de negro u oscurecido. Ponerse el cielo muy oscuro o nublarse
- N. Persona muy enfadada o enojada
- Ñ. Pan tostado untado de mantequilla tostada

6. Predilecta

- O. Persona diligente y trabajadora, muy apreciada
- P. Dícese de la primera en cada clase o grupo
- Q. Persona o cosa preferida, distinguida, querida a la que se le da un amor o afecto especial

7. Precaución

- R. Acción de prevenir y cuidar algo para que no se den cuenta otros
- S. Prudencia, cautela o reserva para evitar o prevenir los inconvenientes, dificultades o daños que puedan temerse.
- T. Reparar o restaurar algo para que no se deteriore

8. Pertrechados

- U. Cuando se tiene los materiales suficientes para realizar algo, o sea, cuando están abastecidos y equipados materiales para hacer algo
- V. Arreos o monturas que se les ponía a las caballerías para montar
- W. Acción de colgar las herramientas o utensilios para cuidarlos

9. Embadurnar

- X. Arte de pintar con barniz, para dar brillo
- Y. Parte de los embarcaderos de los puertos donde se atan los barcos
- Z. Acción y efecto de untar, ensuciar o pintarraजार algo

10. Divertimento

- A. Se dice de algo que sirve para distraer, alegrar o divertir. Estar de diversión o distraído por algo agradable.
- B. Algo que no hace gracia, ni nos preocupa
- C. Acción de verter algo sin ánimo de hacer daño

11. Inhóspito

- D. Lugar desagradable para ser habitado. Lugar poco acogedor y que no ofrece seguridad. Sitio desagradable
- E. Parte posterior de un hospital, donde se deja lo inservible
- F. Orden de los caballeros hospitalarios extinguida en la Edad Media

12. Romboidal

- G. Película que tiene rombos. No adecuada para personas menores
- H. Forma esférica que se encuentra en algunos edificios; usada por los arquitectos por su resistencia
- I. Paralelogramo cuyos lados son iguales dos a dos, sus lados no son perpendiculares y sus lados tampoco son iguales

PARTE II

A continuación, elige la definición que **NO** es correcta. Señala la respuesta y compruébala una vez más

1. Relumbrante

- A. Se dice de algo que es resplandeciente o brillante
- B. Se dice de una cosa que es radiante ya que despidе rayos de luz propia o reflejada de otro cuerpo
- C. Joya que cuesta mucho dinero, de gran atractivo

2. Remolonear

- D. Acción de resistirse a hacer algo o a trabajar, por flojera o pereza
- E. Acción de cortar la remolacha para triturlarla
- F. Se dice cuando alguien se hace el holgazán o haragán

3. Superprotección

- G. Poner un avión en disposición de combate
- H. Se dice cuando se da mucha seguridad o defensa a alguien
- I. Proteger a alguien en exceso o demasiado para prevenir dificultades o daños

4. Oscurecido

- J. Se dice de algo privado parcialmente o totalmente de luz o claridad, ósea, algo apagado o ennegrecido
- K. Algo que no se distingue con facilidad, que no tiene color
- L. Se dice de una pintura cuando se le da sombras para lograr contrastes o indicar ausencia de luz mediante el uso de tonos graduados

5. Pulpa

- M. Se obtiene de la parte central de los pulpos. Es de color negro tirando a morado.
- N. Alimento o pienso para animales que sale de la remolacha azucarera después de extraer el jugo azucarado. También sale del trigo al hacer harina.
- Ñ. Tejido con numerosos nervios y vasos sanguíneos, que se encuentra en el interior de los dientes de los vertebrados

6. Desértico

- O. Lugar despoblado, yermo y deshabitado
- P. Tipo de clima, generalmente muy seco y caluroso
- Q. Lugar lleno de espinos, tomillos y plantas muy secas

7. Fresquísimo

- R. Se dice de algo muy nuevo y joven. Algo que está moderadamente frío
- S. Dícese de los alimentos que conservan inalterables sus cualidades originales
- T. Cada una de las partes de una casa que se usaba para guardar los alimentos

8. Brisa

- U. Se dice del viento suave, que suele resultar agradable cuando hace calor
- V. Cada una de las ascuas que salen al arder la leña, muy útil para realizar asados de carne
- W. Se dice del aire suave que en las costas suele tomar dos direcciones opuestas (unas veces del mar y otras de la tierra)

9. Adecantar

- X. Poner aseado, ordenado o en orden algo
- Y. Poner algo de buena vista o arreglado con calidad suficiente para ser presentado o visto
- Z. No pasar vergüenza ni sonrojarse ante algo

10. Recolectar

- A. Plantar las semillas para obtener nuevos alimentos y frutas
- B. Reunir o juntar cosechas o cosas dispersas
- C. Recoger los frutos de la tierra, especialmente la cosecha de cereales

11. Tremendo

- D. Algo gigantesco y enorme, digno de respeto y reverencia
- E. Algo terrible, espantoso, digno de ser temido
- F. Algo muy gracioso, que destaca por su relevancia

12. Bayas

- G. Forma del presente de subjuntivo del verbo ir
- H. Tipo de fruto carnoso con semillas rodeadas de pulpa; por ejemplo, el tomate, la uva
- I. Se dice de las yeguas cuyo pelo es de color blanco amarillento

La prueba de VOCABULARIO ha terminado

No des vuelta a la página y espera instrucciones

TEXTO II. PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Lee detenidamente el siguiente texto. Pon mucha atención a las instrucciones que se te dan, pues luego vas a responder a unas preguntas relacionadas con este texto, *pero sin tenerlo delante*.

LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA

Los productos químicos, principalmente el petróleo, así como los detergentes y los desechos de la actividad industrial contaminan el agua de los ríos y de los lagos. Esto hace que no sea adecuada para el consumo. Lo mismo sucede con las aguas subterráneas que se ven afectadas por la contaminación, puesto que la tierra filtra los vertidos urbanos e industriales.

También el agua del mar se encuentra amenazada por la contaminación procedente de embarcaciones y plataformas petrolíferas, por los vertidos directos desde la costa y por la desembocadura de ríos contaminados. Se sabe que aproximadamente un diez por ciento del petróleo que se transporta vía marítima acaba en el mar formando las temidas mareas negras.

Para solucionar este problema algunos países han decidido reducir el consumo de agua o reciclar las aguas residuales. Por otro lado, es necesario que la población tome conciencia de lo importante que no es derrochar el agua, puesto que es un bien escaso. Otra medida es que las empresas dispongan un control de los residuos para que los vertidos que lleguen a los ríos, a los lagos y al mar sean menos contaminantes. Una de las medidas más importantes es la creación de plantas de tratamiento de aguas residuales que proceden de los grandes núcleos urbanos, de tal manera que cuando llegan a desembocar en los ríos no los contaminen. Por lo tanto, una política responsable se iniciaría en el sector industrial, pasando por el control de las autoridades hasta llegar, por último, al consumirlo, que tendría como consecuencia dejar una naturaleza más habitable.

PRUEBA DE COMPRENSIÒN LECTORA DE TEXTOS II

Completa los siguientes textos en funciòn a la lectura LA CONTAMINACIÒN DEL AGUA, que acabamos de leer. Debes completar los espacios con la informaciòn que has obtenido de la lectura, eligiendo las respuestas adecuadas de entre las que se te proponen.

Recuerda que aquì no debes escribir nada, sino que deberàs marcar en tu HOJA DE RESPUESTAS la letra que va delante de la opciòn que consideres la respuesta correcta.

Ejemplo:

El tema trata del _____ contaminada en la tierra.

M. agua

N. petròleo

Ñ. residuo urbano

O. el petròleo, por los detergentes y por los desechos industriales

1. El agua de rìos y lagos est`a contaminada por.....

P. el carbòn, por los detergentes y por los desechos industriales

Q. el petròleo, por los detergentes y por los restos de carbòn

2. El principal elemento contaminante es

R. la gasolina de los carros

S. el petròleo

T. el desecho producido por los humanos

3. Los desechos m`as peligrosos son generados por

U. la actividad industrial

V. los humanos

W. la contaminaciòn urbana

4. El filtrado en la tierra de las aguas contaminadas tiene como consecuencia que tambièn se contaminen.....

X. las aguas minerales

Y. las aguas de la lluvia

Z. las aguas subterr`neas

5. Primero se contaminan las aguas de los ríos, después.....

- A. los lagos
- B. las nubes
- C. las fuentes

6. posteriormente.....

- D. los manantiales
- E. las aguas subterráneas
- F. los seres humanos

7. y por último.....

- G. el mar
- H. todo el planeta
- I. los seres humanos

8. En la lectura, según su procedencia, se habla de dos vertidos..... .

- J. urbanos y animales
- K. urbanos e industriales
- L. industriales y humanos

9. El agua del mar también está contaminada por.....

- M. los vertidos de los petróleos
- N. los vertidos humanos de basuras
- Ñ. las embarcaciones

10.El agua del mar también está contaminada por los desechos de.....

- O. las plataformas petrolíferas
- P. los grandes trasatlánticos
- Q. los vertidos de las ciudades interiores

11. Y además, el agua está contaminada por.....

- R. vertidos los turistas en las costas y por el calentamiento global
- S. vertidos directos desde la costa y por el arrojado de basuras
- T. vertidos directos desde la costa y por desembocadura de ríos contaminados

12. La contaminación por el transporte marítimo de petróleo forma.....

- U. las mareas negras
- V. las aguas negras
- W. las aguas contaminadas

13. Para algunos países la solución al problema pasa por

- X. poner un precio al agua
- Y. reducir el consumo de agua
- Z. regular el tratamiento del agua para consumo humano

14. O también pasa por

- A. reciclar las aguas residuales
- B. aumentar los impuestos sobre el agua
- C. regular el consumo de agua para consumo industrial

15. Otra solución al problema es

- D. no derrochar agua, o sea, no gastar agua en exceso
- E. controlar el consumo de agua para consumo animal
- F. racionar el consumo y pagar por su uso

16. Pero sobre todo, lo más importante sería.....

- G. la creación de plantas de tratamiento de aguas residuales
- H. la creación de plantas de embotellados de aguas minerales
- I. reducir el uso excesivo que se hace del agua

17. La secuenciación para una política responsable debería partir.....

- J. del consumo humano
- K. del agua para regadío
- L. del sector industrial

18. La secuenciación también pasaría por

- M. El autocontrol de los humanos
- N. El control de las autoridades
- Ñ. restringir el agua para jardines y uso turístico

19. La secuenciación, por último, pasaría por

- O. los consumidores (para uso humano)
- P. los animales y plantas
- Q. los agricultores

20. Todo esto tendría como consecuencia dejar una.....

- R. naturaleza con menos vegetación
- S. naturaleza más habitable
- T. tierra con mayor cantidad de agua.

CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS

Nombre y Apellido:.....

Grado y sección:.....Fecha de hoy:.....

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito o fracaso en distintas situaciones, en las cuales debes señalar tu grado de ACUERDO o DESACUERDO. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser. Anota tus respuestas en los casilleros al final de cada oración. Señala tu grado de ACUERDO o DESACUERDO con el contenido de cada afirmación marcando con una X en la escala correspondiente. Por ejemplo, en la siguiente afirmación:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Para mí aprobar un examen es como si me tocara la lotería. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|

Puedes elegir UNA de las 5 posibilidades

Debes tener presente que la siguiente clave de respuestas:

| | | |
|-----------------------------|--------------------------|-------------|
| 0= Totalmente en desacuerdo | 1= En desacuerdo | 2= Indeciso |
| 3= De acuerdo | 4= Totalmente de acuerdo | |

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

Espera a la señal de poder comenzar.

| 0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 4= Totalmente de acuerdo | | | | | |
| Items | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo inteligente que soy para los estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, a mi propio esfuerzo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderlos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Por lo general, si he obtenido malos resultados en Lenguaje creo que ha sido por mala suerte | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Mis malas notas en comunicación se han debido, con frecuencia, a que el profesor pone bajas notas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a la falta de esfuerzo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Si jalo un curso, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarles | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Mi mala suerte ha sido muchas veces lo que hizo que no tuviese mejores notas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado mucho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. La mayoría de las veces que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. En general, las bajas notas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé cómo llevarme bien. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esos cursos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Comunicación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo

4= Totalmente de acuerdo

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 22. La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Cuando he podido en tenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Malentendidos han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, por comentarios que, por casualidad, han sido malinterpretados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo

4= Totalmente de acuerdo

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 41. Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Normalmente he sacado buenas notas, sólo porque lo que tenía que aprender era fácil. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque el examen tenía preguntas que había estudiado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Con frecuencia, cuando me he encontrado solo ha sido por no saber tratar con los amigos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Comunicación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no anden bien | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para este curso. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 61. Por lo general, apruebo siempre por suerte. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 62. Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63. Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

0= Totalmente en desacuerdo 1= En desacuerdo 2= Indeciso 3= De acuerdo

4= Totalmente de acuerdo

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 64. Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 65. Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 66. Haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 67. Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 68. Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo 3: Percentiles y baremos para las escalas de comprensión lectora y la escala de estilos atributivos

| | | Comprensión lectora | Relaciones semánticas | Estructuras textuales | EXT | FE | HAB | PROF | ESF | SUERTE | FAL HAB |
|-------------|----------|---------------------|-----------------------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|
| N | Válido | 233 | 233 | 233 | 233 | 233 | 233 | 233 | 233 | 233 | 233 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Media | 26.33 | 15.47 | 10.86 | 11.01 | 14.05 | 13.24 | 6.60 | 19.67 | 6.65 | 5.72 |
| | Mínimo | 9 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Máximo | 40 | 23 | 19 | 25 | 20 | 20 | 20 | 24 | 16 | 16 |
| Percentiles | 1 | 11.68 | 5.00 | 1.34 | .34 | 3.68 | 4.00 | 0.00 | 8.02 | 0.00 | 0.00 |
| | 5 | 16.00 | 9.00 | 5.00 | 3.00 | 8.00 | 7.70 | 0.00 | 13.70 | 2.00 | 0.00 |
| | 10 | 17.40 | 10.00 | 6.00 | 5.00 | 9.00 | 9.00 | 1.00 | 16.00 | 3.00 | 1.00 |
| | 15 | 19.10 | 11.00 | 7.00 | 6.00 | 11.00 | 10.00 | 1.00 | 17.00 | 3.00 | 2.00 |
| | 20 | 20.00 | 12.00 | 8.00 | 7.00 | 11.00 | 11.00 | 2.00 | 17.00 | 4.00 | 2.00 |
| | 25 | 21.50 | 12.50 | 8.00 | 7.00 | 12.00 | 11.00 | 3.00 | 18.00 | 4.00 | 3.00 |
| | 30 | 22.20 | 14.00 | 9.00 | 8.00 | 13.00 | 12.00 | 3.20 | 18.00 | 5.00 | 3.00 |
| | 35 | 24.00 | 14.00 | 10.00 | 9.00 | 13.00 | 12.00 | 4.00 | 19.00 | 5.00 | 3.90 |
| | 40 | 25.00 | 15.00 | 10.00 | 9.00 | 14.00 | 13.00 | 5.00 | 19.00 | 6.00 | 4.00 |
| | 45 | 26.00 | 15.30 | 11.00 | 10.00 | 14.00 | 13.00 | 5.00 | 19.00 | 6.00 | 5.00 |
| | 50 | 27.00 | 16.00 | 11.00 | 11.00 | 14.00 | 14.00 | 6.00 | 20.00 | 6.00 | 6.00 |
| | 55 | 28.00 | 16.70 | 11.70 | 11.00 | 15.00 | 14.00 | 6.00 | 20.00 | 7.00 | 6.00 |
| | 60 | 28.00 | 17.00 | 12.00 | 12.00 | 15.00 | 14.40 | 7.00 | 21.00 | 7.00 | 7.00 |
| | 65 | 29.00 | 18.00 | 13.00 | 12.00 | 16.00 | 15.00 | 8.00 | 21.00 | 8.00 | 7.00 |
| | 70 | 30.00 | 18.00 | 13.00 | 13.00 | 16.00 | 15.00 | 9.00 | 22.00 | 8.00 | 8.00 |
| | 75 | 31.00 | 18.00 | 14.00 | 14.00 | 16.00 | 15.00 | 9.50 | 22.00 | 9.00 | 8.00 |
| | 80 | 32.00 | 19.00 | 14.00 | 15.00 | 17.00 | 16.00 | 10.00 | 23.00 | 9.00 | 9.00 |
| | 85 | 33.00 | 19.00 | 14.00 | 17.00 | 18.00 | 16.00 | 12.00 | 23.00 | 10.00 | 10.00 |
| | 90 | 34.00 | 20.00 | 15.00 | 18.60 | 18.00 | 17.00 | 13.00 | 24.00 | 11.00 | 11.00 |
| | 95 | 35.30 | 21.00 | 16.00 | 20.00 | 19.00 | 18.00 | 17.00 | 24.00 | 12.00 | 13.00 |
| | 99 | 39.66 | 22.00 | 19.00 | 24.00 | 20.00 | 20.00 | 18.66 | 24.00 | 14.66 | 15.00 |

Anexo 4: Base de datos (hacer clic en el ícono para disponer de la información)



base de datos 16
febrero.xlsx