

SEGUNDA ÉPOCA

Nº 04

DICIEMBRE 2021

ISSN versión impresa: 2663-7766

ISSN versión digital : xxxx-xxxx

GERMINAL

ISSN 2663-7766

REVISTA CIENTÍFICA DE LA
CARRERA PROFESIONAL
DE LENGUAS, LITERATURA
Y COMUNICACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ



SEGUNDA ÉPOCA

N° 04

DICIEMBRE 2021

ISSN (Impreso): 2663 - 7766

ISSN (Digital) :

GERMINAL

**REVISTA CIENTÍFICA DE LA
CARRERA PROFESIONAL
DE LENGUAS, LITERATURA
Y COMUNICACIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ**



Germinal

Revista de la Carrera Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación

ISSN (Impreso): 2663- 7766

ISSN (Digital) :

Segunda Época – N° 4 – Diciembre, 2021 – Perú

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

DIRECTOR

Marco Antonio Palacios Villanes

MIEMBROS DEL COMITÉ CIENTÍFICO

Galina Ershova, Centro de estudios mesoamericanos

Yuri Knorosov de la Universidad estatal de Rusia de Humanidades

Antonio Donizeti da Cruz, Docente Sênior da UNIOESTE, Programa de Pós-graduação em Letras

Marco Antonio Ramos Velásquez, Universidad del Chubut. Argentina

Nicolás Cuya Arango, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Alejandro Antonio Cobo Pérez, Diario Los Andes – Mendoza – República Argentina

Carlos Javier Brito Cabrera, Universidad del Chubut

Cesar Guillermo Peralta, ISFD N° 816 – Rawson, Universidad del Chubut

Lázaro Hilario Tuz Chi, Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán, México

Marisa Carrillo, Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán, México

Marta Beatriz Poot Nahuat, Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán, México

Carmita Pilar Vivas Bravo, Pontificia Universidad Católica del Perú

Marino Ninalaya Casallo, Universidad Nacional intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa

Gino Hernán Damas Espinoza, Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Edith Cristina Salamanca Chura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna

Patricia Ninfa Zegarra Casas, Universidad Continental

Waldemar José Cerrón Rojas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Jorge Luis Yangali Vargas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Ingrid Maritza Aquino Palacios, Universidad Nacional del Centro del Perú

EQUIPO DE REVISIÓN Y REDACCIÓN

Sario Tolomeo Chamorro Balvín

Gina Eliana Salomé Maita

Angel Gabriel Lagos Luján

Augusto Matamoros Dorote

Filomeno Tarazona Pérez

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

Juan Reymundo Vega

Noé Tito Santivañez Sánchez

EQUIPO DE EDICIÓN DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

Bladimiro Antonio Soto Medrano

Leoncio Taipe Javier

EQUIPO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

Juan Bonifacio De la Cruz Contreras
Lic. Arturo Alfonso Concepción Cucho

Editado por:

Universidad Nacional del Centro del Perú

Facultad de Educación

Av. Mariscal Castilla N° 3909
El Tambo - Huancayo – Junín – Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-04388

Geminal, en su segunda época es una revista anual editada por la Carrera Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación cultural especializada en la difusión de artículos científicos, de reflexión y creación, los cuales pueden ser redactados en español e inglés. La línea editorial abarca temas con el quehacer educativo de la lengua y la literatura. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pregrado y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. El contenido de los artículos es de entera responsabilidad de sus autores.

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rector

Dr. AMADOR GODOFREDO VILCATOMA SÁNCHEZ

Vicerrector Académico

Dr. ELI CARO MEZA

Vicerrectora de investigación

Dra. SALOMÉ OCHOA SOSA

Decano de la Facultad de Educación

Mg. FILOMENO TARAZONA PÉREZ

Director del Instituto de Investigación de la Facultad de Educación

Dr. JUAN DE DIOS PALOMINO LEÓN

Director de la Oficina de Extensión Universitaria y Proyección Social

Mg. HUGO VILCA LOAYZA

Grupo Monovalente de Proyección Social

“Generación del Bicentenario”

Integrantes

Aroni Baltazar, Karim Belen

Espinoza Limas, Stefany Dayana

Gomez Aguilar, Sulema

Gutiérrez Espinoza, Maricielo

Mendoza León, Helmy Amy

Ninayahuar Gomez, Lesly Yenifer

Rojas De La Cruz, Leo Roger

Santa Cruz Zárate, Leonardo

Yauri Carbajal, Vilma

Asesores:

WALDEMAR JOSÉ CERRÓN ROJAS

MARCO ANTONIO PALACIOS VILLANES

CONTENIDO

Editorial

Pasado firme y presente desalentador

Marco Antonio Palacios Villanes

SECCIÓN:

LENGUAJE

Problemas gramaticales y ortográficos en opiniones de usuarios en redes sociales

Ingrid Maritza Aquino Palacios

Carla Valeria Auris Villaverde

Antony Bujaco Gora

Crispín Zamudio Cristhian

Shirley Grabel Linares

Yoselyn Flores Carmona

Astrid Obregón Dacosta

Uso de Facebook y su relación con la ortografía en estudiantes de secundaria de la ciudad de Concepción

Jussara Pamela Quinto Maravi

Sandy Mayumi Quincho Bendezú

El lenguaje en tiempo de pandemia: Una mirada desde la psicología

Itala Mabel Zárate Cerrón

SECCIÓN:

EDUCACIÓN EN LENGUAS Y LITERATURA

Comprensión oral en estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo

Joyce Anylú Benavides Ancieta

Estándares de aprendizaje y estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo grado de la institución educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán

María Betzabé Cancán Vásquez

Angela Vanessa Capcha Vásquez

La imagen como estrategia y comprensión de textos expositivos en estudiantes de secundaria, Huancayo

Marilia Alexandra De la Cruz Miguel

La comprensión de textos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaqui

Yanina Yaqueline Gonzales Chanca

Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”

Marisol Alina Quintana Mayta
Yesenia Fiorela Salomé Mayta

Desarrollo de pensamiento crítico en las instituciones educativas (EBR)

Aquila Franco Tovar

EDITORIAL glorioso

Pasado memorable y presente desalentador

Marco Antonio Palacios Villanes
Universidad Nacional del Centro del Perú
mpalacios@uncp.edu.pe
<http://orcid.org/0000-0002-2669-0092>

Cada vez que observo el presente valoro los hechos del pasado, sobre todo lo que ocurre en el campo educativo. Todo tiempo pasado fue mejor, lexía que encajaría este hecho sin pecar de exagerado. A la fecha se ha experimentado una serie de modelos que a lo largo de nuestra historia educativa han dejado huellas. Algunos son imborrables y otros dejan mucho que desear. Estos modelos educativos, los voy agrupar en dos: tradicional y moderno. Realizaré algunas comparaciones y sobre todo hablaré de sus implicancias al día de hoy.

En la educación tradicional el maestro cumplía un rol importante, trascendental diría yo. Ejercer la enseñanza en esos tiempos era todo un arte. Si bien es cierto, moldear el carácter del estudiante cual fuera un artesano era su papel, su rol no era otra que exponer un sin número de conocimientos a fin de que los estudiantes lo aprendieran, ya sea memorizando y repitiéndolos tal cual el maestro había dicho, de no hacerlo así se les infringía castigos que eran verbales hasta físicos. Que aprendiera el estudiante era esencial. El maestro imponía su autoritarismo, unilateral, era el protagonista principal. A los estudiantes se les consideraba un recipiente, que habría de llenarlo con muchos conocimientos. (Espindola y Granillo, 2021).

Entre sus ventajas destacan el trato directo con el estudiante que implicaba empatía, buen trato y respeto. La disciplina y la puntualidad era una práctica constante. Se honraba la palabra y las promesas se cumplían. Eran responsables de sus actos y las consecuencias los asumían conscientemente sin importar perjuicio alguno. La solidaridad y colaboración eran parte de su día día. Sus sueños eran objetivos y perseveraban hasta cumplirlos. En muchos casos, se convirtieron en autodidactas, autónomos e independientes en forjar sus propios conocimientos. Gracias a eso de aprender de memoria tenían información, diría conocimientos de lo que había ocurrido

en la historia, geografía, literatura, entre otras ciencias; lo que hoy llamamos cultura. (Pérez, 2022).

Como producto de este modelo se tiene (generación del 50, 60, 70 aún vivos) hombres respetuosos, con muy buenos modales, caballeros (acomodados), exitosos, responsables, firmes en sus decisiones, bellas personas y aunque en el modelo no se encuentra en forma explícita, esos jóvenes de ayer estaban preparados para enfrentar los retos de la vida y tenían mucho éxito; sin embargo, también existían quienes hacían todo lo contrario.

Mientras que la educación moderna pregonaba la transmisión de conocimiento por parte del maestro a los estudiantes, organismos pensantes con habilidades para recepcionar, procesar y transformar la información. El maestro se convierte en un guía, mediador, tutor con el fin de que el estudiante, gracias a sus saberes previos, vivencia y prácticas sociales, construyan sus propios conocimientos. (Espindola y Granillo, 2021).

Si bien es cierto, en este modelo, el estudiante tiene la libertad para resolver problemas en forma autónoma, autorregulada, estratégica y colaborativa, y, siempre buscar respuestas nuevas a interrogantes cada vez complejas y también nuevas. Asimismo, el estudiante de hoy se caracteriza por ser espontáneo, busca la comprensión del aprendizaje simbólico de acuerdo a sus habilidades y capacidades, participa en clase, da sus puntos de vista, genera su propio aprendizaje; y sobre todo se encuentra sumergido en las grandes oportunidades que le brinda la ciencia y la tecnología, y más aún, si se trata de la tecnología de la comunicación, redes sociales entre otros.

Como producto de este modelo se tiene a una generación frágil, inestable, insegura débil, sobreprotegida; si bien es cierto, esta generación ha sido criada por personas que en su momento han sufrido carencia y ahora trabajan para que a sus hijos no les falte nada. También es importante reconocer que este hecho es un acto amor y que es expresado libremente por padres e hijos. Es una generación poco tolerante a las críticas, al fracaso, se les culpa de todo y fácilmente se les comparara, también, con todo, por tanto, sufren estrés y depresión. Son nativos del internet y están expuestos a las noticias, por esa razón, exponen libremente sus ideas acerca de lo que ocurre en el mundo y protestan frente a la injusticia, desigualdad, entre otros. Esta generación es conocida como los ninis, generación de cristal.

Este modelo, puede tener muchos aciertos; sin embargo, la generación de hoy no es autónoma, autodidacta, independiente en el quehacer educativo, están a la espera de que alguien les supervise y en algunos casos les obligue hacer esto y lo otro, y en ese sentido son pocos tolerantes. Por ejemplo, la educación virtual ofrece un sin número de oportunidades en la enseñanza como en el aprendizaje, experiencia vivida durante el periodo de aislamiento. Posibilita el aprendizaje de acuerdo al tiempo, a sus diferencias individuales, al ritmo de los estudiantes; brinda una serie de recursos, entre otros. Pero, en la hora u horas que debemos sacar ventaja de este recurso, hacemos otras actividades como, por ejemplo, trabajar, jugar, lavar, otras reuniones, entre otros. Luego se dice que la educación presencial es mejor. Y ¿dónde se encuentra la autonomía, el ser autodidacta, el que va a construir su propio aprendizaje, etc.? ¡Es un fracaso!

La educación se mide por los logros, deficiencia en la lectura y comprensión, niveles bajos en el área de matemática, los valores por los suelos y el rendimiento académico por debajo de lo normal, es una crisis y el modelo actual es un fracaso.

La educación debe impulsar el desarrollo de la sociedad y generar condiciones de vida favorables para todos quienes habitamos en este mundo, nuestro hogar. Necesitamos hombres con un temple de acero, con determinación, que a pesar de que la vida nos haya forjado rebeldes, perseverantes, rudos, cada vez que tengamos que hacer esto y lo otro, debemos actuar siempre con mucha ternura.

Pérez, C. (2022). *Enseñanza tradicional versus enseñanza moderna*.

<https://www.levante-emv.com/opinion/2022/01/14/ensenanza-tradicional-versus-ensenanza-moderna-61542192.html>

Espindola, M. y Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún. Publicación semestral, Vol. 8, No. 15 (2021) 30-34.*

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/issue/archive>

**SECCIÓN:
LENGUAJE**

Problemas gramaticales y ortográficos en opiniones de usuarios en redes sociales

Grammatical and spelling problems in the opinions in user on social networks

Ingrid Maritza Aquino Palacios¹, Carla Valeria Auris Villaverde², Antony Bujaico Gora³, Crispín Zamudio Cristhian⁴, Shirley Grabel Linares⁵, Yoselyn Flores Carmona⁶, Astrid Obregón Dacosta⁷

Cómo citar: Aquino Arango, I. M., Auris Villaverde, C. V., Bjujaico Gora, A. Crispín Zamudio, C., Grabel Linares, S., Flores Carmona, Y., y Obregón Dacosta, A. Problemas gramaticales y ortográficos en opiniones de usuarios en redes sociales. *Germinal* 4(1), 12-24.

¹Licenciada en Pedagogía y Humanidades, especialidad de Español y Literatura de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Maestra en Lengua y Doctora en Educación. Correo: iaquino@uncp.edu.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2802-259X>

^{2, 3, 4, 5, 6, 7}Egresados de la Carrera Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

iaquino@uncp.edu.com

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es describir los problemas gramaticales y ortográficos que presentan las opiniones de las personas expresadas en los textos escritos frente a un afiche que se difunde en el Facebook y You Tube. Esta investigación es de tipo descriptiva de corte transversal cualitativo, con la observación, como técnica y como instrumentos diversas fichas lingüísticas de recojo y análisis lingüísticos de comentarios de la red social Facebook y You Tube. Para esto se escogió 62 comentarios de diferentes personas que escriben acerca de los afiches publicados respecto a la farándula y política del país. Se encontró gran cantidad de problemas ortográficos de tipo literal, acentual y puntual, además de problemas gramaticales respecto a la sintaxis, fonéticos y fonológicos y morfológicos.

Palabras clave: problemas gramaticales, problemas ortográficos, opiniones en redes sociales.

ABSTRACT

The objective of this study is to describe the grammatical and spelling problems presented by the opinions of the people expressed in the written texts in front of a poster that is broadcast on Facebook and You Tube. This research is of a qualitative cross-sectional descriptive type, with observation, as a technique and as instruments, various linguistic

files for the collection and linguistic analysis of comments from the social network Facebook and You Tube. For this, 30 comments were chosen from different people who write about the posters published regarding entertainment and politics in the country. A large number of spelling problems of a literal, accentual and punctual type were found, as well as grammatical problems regarding syntax, phonetics and phonology and morphological.

Key words: grammar problems, spelling, problems, opinion on social networks.

INTRODUCCIÓN

Las redes sociales son entornos virtuales que han permitido que todas las personas que tengan acceso a ella, puedan comunicarse y estar al tanto de la realidad de diferentes lugares del mundo de forma más espontánea y directa.

Según Celaya (2008, citado en Hutt, 2012) las redes sociales son entornos virtuales donde las personas publican y comparten todo tipo de información, personal y profesional, con el público que deseen compartir. Por lo que es un espacio de socialización caracterizada por el perfil que la persona pueda tener, partiendo desde el anonimato total o parcial si así el usuario lo requiera.

Statista (2022) portal de estadística en línea, ha realizado una estadística en enero de 2021 en la que Facebook lidera con 2 740 millones de usuarios activos, superando a Youtube que solo tiene 2 291 millones de usuarios. Por lo que Facebook es una de las herramientas más usadas a nivel mundial. Según una estadística realizada por Global Web Index en enero de 2021, Facebook es una plataforma virtual a la que puede acceder un público diverso, las edades de sus usuarios oscilan desde los 13 años hasta los 65 años a más. Estos usuarios ven en este entorno una posibilidad de sociabilizar con el mundo y encontrar contenido diverso sobre los temas de su interés.

Según Granados (2018) Facebook es la red más importante a nivel mundial en el uso y una aceptación inmensa por sus herramientas.

Hoy en la actualidad Facebook y You Tuve son sitios web que permiten subir, visualizar y compartir vídeos digitales a través de Internet, permiten comunicarnos e interactuar desde diversas herramientas, el mismo que nos permite transmitir estados de ánimos, sentimientos, vídeos, fotografías, publicaciones, afiches etc.

Hoy, en la actualidad, las personas, jóvenes, adolescentes entre otros, se integran en las redes sociales con mucha facilidad. Es suficiente con rellenar el formulario y emitir su conformidad aceptando las normas establecidas por estas herramientas; sin embargo, es necesario resaltar que muchas veces al ser un anonimato al momento de crear, y de interactuarse puede cometer el error de no respetar ciertos parámetros que deberíamos tener cuidado, teniendo como función de los medios de comunicación el contribuir en la educación de la persona. Un tema que nos interesa es que los participantes a través de sus opiniones y comentarios que participan en las redes sociales no respetan las reglas ortográficas y lingüísticas del español, algunas veces también demuestra el nivel de conocimiento de la persona.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2010) la ortografía es el conjunto de normas que sistematizan la escritura de una lengua y, por lo tanto, es la forma correcta de escribir respetando esas pautas. Las reglas nos indican cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de los grafemas o signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje. Sin embargo, se debe tener en cuenta que al igual que los signos son convencionales, la ortografía también es convencional y arbitraria, ya que “no existe una relación precisa entre esos constituyentes y el valor que tienen asignado”.

La ortografía forma parte de la gramática de cada lengua. Cada una tiene su representación específica de los sonidos y los significados. Para el caso del español tenemos gran cantidad de parónimos y homónimos que requieren de una ortografía adecuada para su entendimiento en la producción textual, aunque no son los únicos casos; en general, un texto escrito requiere de una buena ortografía que no enturbie el significado ni haga ver al autor del texto como una persona sin conocimientos en la lengua, especialmente si nos referimos a nuestra lengua materna.

Por otro lado, la gramática generativa transformación es una teoría lingüística que explica y analiza la forma cómo se generan, comprenden y producen las infinitas oraciones que el ser humano crea.

Cuando hablamos de problemas ya sea ortográficos y gramaticales aludimos a la dificultad que presenta el usuario en sus expresiones escritas vertidas en las redes sociales, esta dificultad se refiere principalmente al desconocimiento o mal uso de las reglas ortográficas y gramaticales del español.

En ese contexto nos interesa estudiar e identificar cuáles son los problemas gramaticales y ortográficos que presentan las opiniones de los usuarios expresadas en textos escritos frente a una publicación de un afiche por medio del Facebook y You Tube.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio descriptivo simple, y de modalidad de gabinete. La muestra estuvo compuesta por 64 comentarios de distintos usuarios de redes sociales en afiches publicados sobre temas políticos de interés nacional. Los comentarios seleccionados se optaron por realizar una captura de pantalla tomando algunos de los comentarios errados, al ser un trabajo de gabinete esta investigación se desarrolló en la red social Facebook Teniendo una facilidad de acceso, con facilidad de información secundaria y sobre todo a bajo costo desde nuestra casa.

Criterios de inclusión y consideraciones éticas: los usuarios fueron variados, no se los distinguió por género, edad o por alguna otra clasificación. A estos usuarios se les resguardaron los principios del anonimato.

Técnicas y procedimientos para la recolección de datos: se aplicó la técnica de observación. Como instrumento se construyeron y utilizaron diversas fichas de recolección de información que consistió en varias fichas de recojo de información, transcripción fonológica, ficha de análisis y ficha de conclusiones.

Los datos fueron recolectados en fechas consecutivas, lo que permite variedad en temas y usuarios. Dada la naturaleza de la investigación se utilizó la estadística descriptiva. Una vez analizado el texto, se generó una base de datos en Excel (Microsoft®) para determinar porcentajes. Los valores fueron expresados en frecuencias absolutas y relativas porcentuales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación se ha llevado a cabo mediante el análisis de las publicaciones recogidas. En especial, se observan los aspectos abajo mencionados que, según otros estudios consultados, son los que caracterizan la escritura en redes sociales y chats.

Para esta investigación se utilizó la técnica de la observación para poder identificar los comentarios realizados en las publicaciones de Facebook. (Ficha 1), una vez observado empezamos a revisar los comentarios de dichas publicaciones se realizó la captura

correspondiente del afiche con los comentarios correspondientes, luego se sistematizaron los en una ficha de recojo de datos (Ficha 2). Para reservar el nombre del encuestado realizaremos un cuadro (Ficha 3). A partir de ellos plantearemos como debe ser el texto escrito correctamente en un cuarto cuadro (Ficha 5), y en un quinto cuadro colocaremos el tipo de problema gramatical u ortográfico presenta (Ficha 6), posteriormente seguiremos analizando estos problemas presentados para ellos utilizaremos un sexto cuadro (Ficha 7) y por último para poder concluir utilizaremos un séptimo cuadro de resumen de toda nuestra explicación (Ficha 8).

Ficha 1

Ficha de resultados generales

Problemas gramaticales y ortográficos	Categoría	Subdimensión	N° de veces	
Ortografía	Ortografía literal	Reglas de las mayúsculas	23	
		Reglas de la v/b	3	
		Reglas de la c/s/z	7	
		Reglas de la h	3	
		Reglas de ll/y	1	
		Uso de consonantes o vocales erróneas	54	
	Ortografía acentual	Reglas generales	30	
		Reglas diacríticas	33	
	Ortografía puntual		Punto	51
			Coma	36
			Comillas	2
			Signo de admiración	11
			Signo de interrogación	7
	Gramatical	Sintáctico	Incoherencia de género y número	4
			Conectores	4
Conjunción			4	
Orden de la oración			3	
Semántico		Ambigüedad	11	
Morfológico		Diminutivos	0	
Fonético y fonológico			Dequeísmo	1
			Desinencia	1
			Apócope	2
			Síncopa	4
			Aféresis	1
			Influencia del quechua	2
			Influencia del inglés	1
TOTAL			299	

Ficha 2

Selección de información

Titular	Nombre del encuestado	Opinión	Fecha	Red
Thamara Gómez sobre el nuevo puro sentimiento : “la mayoría de los comentarios son muy negativos	Liseth Leyvan	Jajajajaj. Jaa me encanta la manera en que magaly la ubica, cuando le dice es que cristian es la figura, la gente compra entradas para verlo a el, uds aun no tienen la trayectoria que tiene el	08/10/2021	Youtube

En esta ficha de análisis lingüístico se organizaron las opiniones de los usuarios, considerando el nombre y opinión del usuario sin ningún cambio tal cual, tomado de la red, esta opinión fue frente a un determinado titular de su interés en el tema de farándula, se anotó también el día que se emitió el comentario y la red de donde se extrajo.

Ficha 3

Transcripción ortográfica

Seudónimo	Transcripción ortográfica
A1	Jajajajaj.. Jaa me encanta la manera en que magaly la ubica, cuando le dice es que cristian es la figura, la gente compra entradas para verlo a el, uds aun no tienen la trayectoria que tiene el
A2	A mi me encanta el nuevo puro sentimiento, bailan, cantan, no se q habla xq ella tiene 22, Molly 19, Estrella 24, Isabel 23, si de edad hablamos?, lo mejor de la vida es ser agradecida con quien te da de comer xq la vida da muchas vueltas, siempre q sale de un grupo hace lo mismo, hay q desear el bien y seguir adelante sin hacer daño...lo peor es q Estrella la desmintió...bendiciones
A3	La urraca cuando no siempre critica pero bueno es su chamba si las klug hicieron su vaina ya dejarían pues...Lo que sí hubiera sido chevere contraten un bus lleven niños de una asociación de pobreza ...creo ahí hubiera sido chevere

En esta ficha de análisis lingüístico se guardó el principio de anonimato en los nombres y apellidos de los usuarios que emitieron su opinión, se colocó seudónimos en este caso una letra y un número, también se consideró el comentario sin ninguna modificación a lado derecho del seudónimo.

Ficha 4

Transcripción fonética

Texto seleccionado	Transcripción fonética	Texto correcto
Jajajajaj.. me encanta la manera en que magaly la ubica, cuando le dice es que cristian es la figura, la gente compra entradas para verlo a	/xáxáxáxá..xá mé enkánta lá manéra én ké magáli lá uβíka, kwándo lé díses és ké krístjan és lá figúra, lá xénte kómpra entradas pára βérlo á	Jaja. Me encanta la manera en que Magaly la ubica cuando dice que Cristian es la figura. La gente compra entradas para verlo a él,

el, uds aun no tienen la trayectoria que tiene el	él, ustedes aún nó tjénen lá trajektórja ké tjéne él/	ustedes aún no tienen esa trayectoria.
---	---	--

En esta ficha de análisis lingüístico se hizo la selección del texto (opinión del usuario), seguido se realizó la transcripción fonética palabra por palabra y por último se realizó la corrección del texto anterior, respetando las normas gramaticales y ortográficas que se habían omitido en la opinión vertida por el usuario.

Ficha 5

Identificación de categorías gramaticales y ortográficas

Texto seleccionado	Transcripción fonética	Texto correcto	Gramaticales u ortográficos
Jajajajaj.. me encanta la manera en que magaly la ubica, cuando le dice es que cristian es la figura, la gente compra entradas para verlo a el, uds aun no tienen la trayectoria que tiene el	/xáxáxáxá..xá mé enkánta lá manéra én ké magáli lá uβíka, kwándo lé díses és ké krístjan és lá figúra, lá xénte kómpra entradas pára βérlo á él, ustedes aún nó tjénen lá trajektórja ké tjéne él/	Jaja. Me encanta la manera en que Magaly la ubica cuando dice que Cristian es la figura. La gente compra entradas para verlo a él, ustedes aún no tienen esa trayectoria.	G. Fonético-fonológico Ortográfico -Literal -Acentual

En esta cuarta ficha de análisis lingüístico a se reconoce y se nombra de manera específica los problemas gramaticales y ortográficos que se han emitido o no se han utilizado de manera adecuada en las diversas opiniones tomadas de la red social, reconocemos y nombramos estos problemas en el último cuadro de la matriz.

Ficha 6

Configuración de errores gramaticales y ortográficos

Personas	Categoría	Categoría	Subdimensión	Nº de a veces
A1	G. Fonético-fonológico Ortográfico -Literal -Acentual	Ortografía literal	Uso de mayúsculas	2
			Tipo acentual (pronombre personal-tercera personal)	1
A2	Ortográfico Fonético fonológico	Ortografía literal Fonético fonológico	Tipo acentual	1
			Vicios del lenguaje	6

En esta sexta ficha de análisis lingüístico se sintetizan los números de veces que se cometió tanto como un problema gramatical u ortográfico, se considera también la categoría y se especifica las sub dimensiones de cada una, para llevar una cuenta ordenada y concluir en que categoría se está fallando con mayor frecuencia.

Ficha 7

Análisis y conclusión

Categoría	Descripción	Análisis	Conclusión
G. Fonético-fonológico Ortográfico -Literal -Acentual	Jajajajaj.. me encanta la manera en que magaly la ubica, cuando le dice es que cristian es la figura, la gente compra entradas para verlo a el, aun no tienen la trayectoria que tiene el	Presenta problemas ortográficos en el uso de las mayúsculas ya que según la regla de las mayúsculas estas se deben utilizar al escribir los nombres propios como “Magaly y Cristian”, además no se evidencia el error ortográfico de tipo acentual en el pronombre “el” por “él”.	Se observa problemas ortográficos en la omisión de mayúsculas al escribir nombres propios y de tipo acentual en el pronombre “él”. Se encuentra presente el problema ortografía puntual relacionada al uso de los signos de puntuación (punto final)
Ortográfico Fonético fonológico	A mi me encanta el nuevo puro sentimiento, bailan, cantan, no se q habla xq ella tiene 22, Molly 19, Estrella 24, Isabel 23, si de edad hablamos?, lo mejor de la vida es ser agradecida con quien te da de comer xq la vida da muchas vueltas, siempre q sale de un grupo hace lo mismo, hay q desear el bien y seguir adelante sin hacer daño...lo peor es q Estrella la desmintió...bendiciones	Presenta problemas ortográficos de tipo acentual en la palabra “mi” por “mi’ ”. Se encuentra también el problema ortográfico al utilizar el fonema “q” por “que” y “Xq” en vez de “porque” de tipo Apocopé, evidenciando la ley del menor esfuerzo en la escritura .	Se observa problemas ortográficos de tipo apócope y supresión de las palabras “que y porque” por siglas como “q y xq”, evidenciando claramente la ley del menor esfuerzo en la escritura formando parte de los vicios del lenguaje humano. Se encuentra presente el problema ortografía puntual relacionada al uso de los signos de puntuación (punto final)

En esta sexta ficha de análisis lingüístico se sintetizan los números de veces que se cometió un problema gramatical u ortográfico, se considera también la categoría y se especifica las sub dimensiones de cada una, para llevar una cuenta ordenada y concluir en que categoría se está fallando con mayor frecuencia.

En resumen

A partir del texto se evaluaron los siguientes errores ortográficos: uso de mayúsculas, uso de b/v, h, z/s/c, uso de la ll/y, uso de consonantes y vocales en sitios incorrectos; acentuación general y diacrítica; uso del punto, coma, dos puntos, comillas, signos de admiración, signos de interrogación; incoherencia de género y número, conectores, conjugación; ambigüedad y vicios del lenguaje.

Cuando se trata de explicar las razones por las cuales se presentan problemas ortográficos coincidimos con algunas de las estrategias para oralizar los textos escritos, basadas en Yus, (2001 citado en Briz, 2014), son:

- Uso de mayúsculas para llamar la atención sobre algo importante o representar un grito o enfado.
- Sustituciones gráficas. Es decir, se cambian grafías que tengan el mismo sonido. El caso más palpable en español es el uso frecuente, de la “k” como sustituto de la “que”.

En relación con la acentuación se categorizó según el tipo de acentuación general (agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas), secuencia vocálica (hiato) y tilde diacrítica (adverbios, pronombre interrogativo y exclamativo, cuantificador y pronombre personal).

En cuanto a la puntuación se categorizó según los signos utilizados: el punto (.), la coma (,), los dos puntos (:), las comillas (“ ”), los signos de admiración (!) y los signos de interrogación (¿?).

En cuanto a la sintaxis se categorizó según la coherencia de género y número, conectores, conjugación y orden presentes en los textos escritos.

En cuanto a la semántica se consideró a los problemas de ambigüedad que presenta el texto escrito.

En cuanto a la fonética y fonología se clasificó a los vicios del lenguaje en: dequeísmo, desinencia, aféresis, síncope, apócope, influencia del quechua e influencia del inglés.

En cuanto se refiere a los problemas sintácticos, todos los casos tratados aquí sobrepasan el nivel de la palabra. Los subtipos desarrollados son los siguientes:

- Mala categorización de algún elemento dentro de la oración: “Eran los peores pagados de la empresa”.
- Construcciones sintácticas incorrectas: “Ella vive muy cerca mío (por de mí)”.
- Problemas de rección sintáctica; aquí se incluyen numerosos casos:
- Errores de rección preposicional: “Esta organización apuesta al desarrollo de un amplio trabajo en redes” (en lugar de apuesta por).
- Uso incorrecto de la preposición en el complemento directo: “Bruselas teme a la corrupción”.

- Mala rección de tiempo verbal (problemas relacionados con la consecutio temporum): “Ayer por la tarde el grupo terrorista ha publicado en un sitio web un vídeo...”
- Mala rección de modo verbal: "Hay una pequeña probabilidad de que se recupera espontáneamente”.
- Loísmo, leísmo y laísmo: “Al guardarlos debe ponerlos un nombre a cada uno”.
- Queísmo y dequeísmo: “Muchos se han olvidado que en nuestro país hubo una época de violencia extrema”.
- Expresión de un complemento agente en pasivas reflejas: “La fuga se detectó por un trabajador de la fábrica”.
- Incorrección en el orden de palabras: “Sabe, desde el pasado verano ... que sus peroratas contra la ocupación se vigilan de muy cerca”.
- Americanismos sintácticos; tampoco aquí se trata de un error propiamente dicho, sino más bien de un uso marcado (por ser muy poco frecuente en el español peninsular) de ciertas estructuras: “Las niñas jugaban béisbol”.

En cuánto se refiere a los problemas semánticos, aquí se incluyen los casos relacionados con un mal uso de ciertas piezas léxicas o de ciertas construcciones en cuanto al significado de las mismas (se debe mencionar que el único caso no incluido aquí es el de los parónimos semánticos, por haber considerado más interesante un tratamiento de los mismos paralelos al de los parónimos sintácticos).

Se pueden incluir aquí cuatro subtipos diferentes:

- Errores relacionados con una confusión en cuanto al significado de ciertas piezas léxicas, sin que se trate de parónimos semánticos: “Despacio, Silas resiguió el camino que recorría aquella marca...”.
- Mala selección léxica en la coaparición de palabras, en cuanto a las propiedades semánticas de las mismas: “Este personaje se volvió muy inmortal”.

Dentro de este subtipo se podrían incluir, además, los errores de concordancia semántica.

- Problemas de duplicación de la negación: “Quiso evitar que no se cayera”.

- Redundancia semántica. Los errores de este tipo pueden entenderse como errores gramaticales por cuanto afectan al nivel semántico, en especial en ciertas construcciones como subir arriba, bajar abajo, etc.

En cuanto se refiere a los problemas morfológicos, Aquí se incluye a los errores morfológicos que involucran afijos derivativos y flexivos, como puede observarse a continuación:

- “Muy duro. La pequeña murió al ser trasladado en la ambulancia”.
Morfológico, sustitución de sufijo de género, concordancia sustantivo/adjetivo.
- “Era un método ruso pero los trajeron lo trajeron unos italianos”
Morfológico, adición de sufijo de plural, sintagmático, anticipación, concordancia pronombre/objeto. “Es que yo, desde pequeña, ha estado he estado observando que...”
Morfológico, sustitución de sufijo verbal de persona, paradigmático. “Lo que se pretende es que no se expande perdón, expanda el fuego a otros lugares”.
Morfológico, sustitución de sufijo modal, Cx-Lgco, paradigmático.

En la dimensión fonético y fonológico, Aquí se encuentran los errores vocálicos, consonánticos y silábicos; tratándose de los grupos consonánticos y vocálicos, se toman como un solo segmento. En (l) se presentan errores donde participan vocales.

- Se sustituye la vocal final /o/ por influencia de la vocal de sílaba anterior la cual persevera.
- Se produce la adición de /i/ a causa de la semejanza fonológica con la siguiente palabra.
- Se intercambian sus posiciones las vocales de ambas sílabas,
- La vocal /i/ se mueve a la siguiente sílaba, modificándose la estructura de ambas y produciéndose un malapropismo.

En todos los ejemplos el error se produce por influencia del contexto lingüístico que hace que alguna vocal persevere, se anticipe, se intercambie o se mueva.

- “Este es el color nuevE, nuevo...”
Fonológico, sustitución vocálica, sintagmático, perseveración.
- “Incluso, en el español está cayendo en desuso la diéresis”

Fonológico, adición vocálica, sintagmático, anticipación.

- “Y esto es para entregárselo a Albe, a Elba”

Fonológico, intercambio vocálico, sintagmático.

- “Luis Enrique tiene colección de navajas sucias, ¡sucias! Jajaja... navajas suizas”

Fonológico, movimiento vocálico, sintagmático.

Conclusiones

1. Los principales problemas que se evidencian en las opiniones vertidas por los usuarios de Facebook y YouTube, se encuentran en primer lugar los problemas ortográficos seguido de los problemas gramaticales y en tercer lugar los problemas fonéticos y fonológicos.
2. Se evidencia problemas ortográficos de tipo puntual, más precisamente en el uso del punto final ya que en un sesenta por ciento de los comentarios no los utilizaron para culminar su opinión, solo lo dejaron así, y en segundo lugar el uso del punto seguido, ya que no lo ponían, pero si empezaban con una palabra con mayúscula para diferenciar las opiniones. Los problemas gramaticales que se reconocieron fueron en las siguientes categorías: Sintácticos con sub dimensiones en incoherencia de género y número, conectores lógicos, orden en la oración ,asimismo problemas semánticos como la ambigüedad ,en tanto a los problemas morfológicos se encontró el uso excesivo de diminutivos y por último en fonético y fonológicos resaltaron los problemas de tipo aféresis ,sincopa y apoco que consiste en omitir fonemas al principio ,medio o final de la palabra ,se encontró además la presencia de extranjerismos al utilizar palabras provenientes del inglés en una oración escrita en castellano.
3. Los usuarios que realizan sus opiniones en estas redes sociales y sobre todo sobre afiches de farándula, tienen muchos problemas ortográficos y gramaticales al escribir su comentario en las redes sociales, estando expuestos a correcciones o contribuyan con los vicios del lenguaje y la cultura del facilismo, en el cual se utiliza abreviaturas e incorrecta manera de escribir para que sus voces sean escuchadas frente al tema de su interés.

Referencias bibliográficas

- Briz, A. (2014). *Hablar electrónicamente por escrito*. Universidad de Valencia.
<https://revistas.uam.es/index.php/chimera/article/view/255/243>
- Granados, C. (2018). *Uso del Facebook y comportamiento de los estudiantes de la I.E. Politécnico "Túpac Amaru"*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú Facultad de Ciencias de la Comunicación]. Repositorio institucional. Obtenido de:
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4791/Granados%20Barrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
<https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4791/Granados%20Barrera.pdf?sequence=1>
- Hutt, H. (2012). *Las redes sociales: Una nueva herramienta de difusión*. Reflexiones.
<https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf>
- Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española.
https://www.rae.es/sites/default/files/1ortografia_espanola_2010.pdf
- Statista (2022). Redes sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2022. <https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/>

Uso de Facebook y su relación con la ortografía en estudiantes de secundaria de la ciudad de Concepción

Use of facebook and its relation with orthographic in students of the city of Concepción

Jussara Pamela Quinto Maravi¹, Sandy Mayumi Quincho Bendezú²

Cómo citar: Quinto Maravi, J. P. y Quincho Bendezú, S. M. (2021). Uso de Facebook y su relación con la ortografía en estudiantes de secundaria de la ciudad de Concepción. *Germinal* 4(1), 25-36

¹Peruana. Investigadora y Docente de Comunicación. Lic. en Educación, Lenguas, Literatura y Comunicación. Correo:

pamela_530@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6915-9616>

²Peruana Investigadora y Docente del área de Comunicación. Lic. en Educación, Lenguas Literatura y Comunicación. Correo:

madysanyumi@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6853-3194>.

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

pamela_530@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo precisar la relación entre el uso de Facebook y la ortografía en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa “Heroínas Toledo”. Fue de tipo básica, de nivel descriptivo y diseño correlacional, utilizando el método científico - descriptivo. La muestra estuvo constituida por 70 estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa “Heroínas Toledo” - Concepción. El estudio se basó alrededor del siguiente problema general: ¿Cuál es la relación entre el uso de Facebook y la ortografía en los estudiantes de secundaria de la ciudad de Concepción? Por lo que la hipótesis planteada fue que existía relación significativa entre el uso de Facebook y la ortografía en los estudiantes de secundaria de la ciudad de Concepción. Los instrumentos que se utilizaron fueron:

una prueba pedagógica de conocimientos en ortografía y una encuesta de escala tipo Likert, que sirvieron para relacionar ambas variables en cuestión. Los resultados obtenidos a través de la aplicación del proyecto de investigación fueron dadas al obtener el coeficiente de correlación usando el Rho de Spearman que indicó una correlación baja o inversa de -0,242, lo que significa que existe suficiente evidencia para constatar que hay una correlación inversa estadísticamente significativa en la muestra en la que se aplicó las variables Facebook y ortografía.

Palabras clave: Facebook, Ortografía

SUMMARY

This investigation had the objective to get the relation between the use of Facebook and orthographic on third grade students of “Heroínas Toledo” school. It was of a basic type, correlational descriptive level, using the scientific and descriptive method. The sample was constituted by 70 students of the third grade of “Heroínas Toledo” high school in Concepción. The research was based on this general problem: What is the relation between Facebook and orthographic in students of third grade of high school of Concepción? Therefore, the hypothesis was that the relation between Facebook and orthographic was significant and positive in third grade’s students of the city of Concepción. The instruments that we used were a test with close questions and a Likert scale type test. The results we obtained was a low or reverse correlation of $-0,242$ applying Rho de Spearman to get a coefficient of correlation. Because of that, we concluded there is sufficient evidence to prove that we have a reverse or significant statistically correlation in the sample of the study according to both variables.

Keywords: Facebook, orthographic

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada: “Uso del Facebook y su relación con la ortografía en estudiantes de secundaria de la ciudad de Concepción” buscó determinar la relación que poseen ambas variables en un contexto en concreto como lo es el ámbito educativo. Debido a que somos seres sociales por naturaleza, las redes sociales, hoy en día, se han convertido en un aspecto fundamental de nuestras vidas, debido a que responden a las necesidades, intereses y gustos que trajo consigo la globalización. Sin embargo, así como estas nos facilitan la adquisición de masivas cantidades de información, también generan una variedad de cambios y actitudes que modifican la forma en la que nos comunicamos en estos entornos virtuales y cambian significativamente nuestra forma de aprender. Tirira afirma que “Si bien es cierto que las redes sociales han abierto una ventana al mundo, también nos han expuesto a variaciones de la escritura tanto correctas como erróneas, que pueden confundirse e influir en el uso del lenguaje”. (2013, p.22)

El lenguaje es un sistema de comunicación imprescindible que está en constante cambio, y los protagonistas de ello son sobre todo los jóvenes y adolescentes que en su afán por

innovar crean términos u obvian reglas gramaticales, situación que posteriormente dificultará el proceso de comunicación. Esta situación se ha visto expuesta con el desarrollo de la globalización, internet y redes sociales, y la masificación de artículos tecnológicos o electrónicos. Vaqueiro (2012), realizó un estudio que muestra el exponencial e irrefrenable ascenso de la escritura oralizada o modalización, la cual podemos definir como una forma de comunicación escrita sin contar con paradigmas ni reglas de nuestra lengua establecidas a través de los años, sino, guiándose del habla actual, es decir, escribir exactamente de la misma manera en la que hablamos, donde no son evidentes las comunes reglas que ya conocemos, como son lo son en un plano escrito. Esta situación puede ser fácilmente comprobada en la interacción cotidiana entre los muchos usuarios de las diversas plataformas relacionadas a la gestión y mantenimiento de amistades.

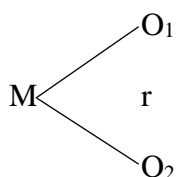
Por otro lado, la teoría planteada por Llorca y Cano (2015) nos da la base necesaria para considerar importante el presente estudio, debido a que en él se expone la instantaneidad y velocidad en la que se mueve y cambia la información en un contexto digital, y como este hecho, ha cambiado por completo la forma y tiempo de la atención y retención de las personas. Acotamos también lo expuesto por Martín Vivaldi (2008) quien indica la importancia de escribir correctamente, advirtiendo el grave atraso y lentitud que podría causar en el proceso de textualizar y comprender textos.

Por ello, consideramos que este estudio podría abrir puertas hacia el mayor interés al estudio de las formas cambiantes de la lengua española con relación al creciente auge de las tecnologías y formas virtuales de comunicación. expresión contemporánea.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo básica; enfocada al conocimiento de la realidad. Para (Montané, 2008) la investigación básica está direccionado a incrementar el conocimiento científico mediante teorías, sin contraponerlo con un aspecto práctico. En cuanto al nivel de la investigación fue de tipo correlacional porque estuvo limitada únicamente a establecer la relación entre las variables. Según Hernández et al. (2014) la fuente de información de este tipo de estudio es no experimental transeccional o transversal debido a que estuvo enfocada a observar el fenómeno tal y como se dio, sin el manejo

intencionado de las variables independientes, siendo parte de su estudio situaciones ya, existentes no ocasionadas por el investigador.



Donde:

M: Muestra de estudiantes - 70 estudiantes de la I.E. “Heroínas Toledo”

O₁: Observación de la variable 1 (Facebook)

O₂: Observación de la variable 2 (Ortografía)

R: Relación entre que existe entre las variables Facebook y Ortografía.

Para la realización de los objetivos de la presente investigación, se llevó a cabo un proceso metodológico sistemáticamente ordenado. Para ello, se emplearon técnicas de investigación cualitativa descriptiva enfocado al análisis y sistematización de las variables redes sociales y su incidencia en la ortografía de estudiantes de tercer grado de secundaria, estableciendo para ambas variables los procedimientos y la categorización de los componentes descriptivos y explicativos, por medio de los instrumentos de recolección de datos de autoría propia, los cuales fueron evaluados mediante la validez y confiabilidad los cuales evidencian la eficacia de los instrumentos para la recolección de datos los cuales facilitarían posteriormente al estudio de otros trabajos relacionados.

La población estuvo constituida por 115 estudiantes de las secciones A, B, C y D de tercer grado de educación secundaria de la institución educativa “Heroínas Toledo” de Concepción”. Donde es seleccionó la muestra a partir del muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia, la que nos permitió delimitar la muestra según los intereses de la investigación, anteponiéndose al criterio estadístico de generalización. (Hernández et al., 2014). Por ello la muestra del presente estudio estuvo conformado por 70 estudiantes de las sección, C y D del tercer grado de educación secundaria de la Institución educativa “Heroínas Toledo”. Donde la técnica de investigación utilizada fue la encuesta, que permitió acopiar información relevante de las variables Facebook y Ortografía, según Washington et al. (2012) consiste en otorgar una cantidad limitada de

preguntas a un número amplio de personas para luego pedirles que delimiten sus respuestas aplicada en una cantidad limitada de preguntas a un número amplio de personas en la que sus respuestas están delimitadas.

La recolección de datos se dio mediante dos instrumentos de nuestra propia autoría. La primera fue la “Prueba pedagógica sobre conocimientos ortográficos”. Según Silva (2015), es una herramienta metódica exploratoria de verificación cognitiva y de habilidades escolares y el segundo instrumento el “Cuestionario sobre el uso del Facebook” mediante la aplicación de la escala de Likert, instrumento psicométrico en el que el encuestado debe precisar su acuerdo y desacuerdo sobre un planteamiento, interrogante o reactivo mediante una escala unidimensional que miden la intensidad o frecuencia. (Bertram,2008)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados al obtener la frecuencia de la variable Facebook y sus tres dimensiones, creación y mantenimiento de amistades, entretenimiento y gestión interna de organizaciones corporativas en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. “Heroínas Toledo” fueron que el 15,71% se mostraba completamente de acuerdo en usar dicha plataforma virtual, el 20% se muestra totalmente de acuerdo al afirmar que utiliza dicho sitio web para crear y mantener amistades, el 8,7% se muestra totalmente de acuerdo en consumir contenido de entretenimiento y el 50% concuerda totalmente en que utiliza Facebook para gestionar internamente aspectos relacionados a organizaciones corporativas.

Tabla 1

Frecuencia de la variable Facebook y sus tres dimensiones

Categorías	ni	%
Totalmente de acuerdo	11	15,71
De acuerdo	16	22,86
Medianamente de acuerdo	24	34,29
En desacuerdo	19	27,14
Total	70	100,00

Con respecto a los porcentajes de rendimiento obtenidos en la prueba pedagógica sobre conocimientos en ortografía, se observó que el promedio obtenido en la dimensión

ortografía acentual, fue mayor que los promedios alcanzados en ortografía de las letras y palabras, y puntual, por otro lado el 50% de los estudiantes en la dimensión ortografía literal, lograron puntajes menores de 3,30 puntos y el otro 50% de los estudiantes alcanzaron puntajes mayores de 3,30 puntos, así mismo con respecto a la dimensión ortografía puntual, el 50% de los estudiantes lograron puntajes menores de 2,75 y el otro 50% de los estudiantes lograron puntajes mayores de 2,75 y considerando la dimensión ortografía acentual, se observó que el 50% de los estudiantes lograron puntajes menores de 3,85 y el otro 50% de los estudiantes alcanzaron puntajes mayores de 3,85. Por otro lado, el valor de mayor frecuencia presentado en las dimensiones de ortografía de las letras y palabras, y acentual fue de 4, mientras que en la dimensión puntual fue el valor de 6. También cabe manifestar que los puntajes de las dimensiones fueron mínimamente dispersos tal como indica los valores de la desviación típica o estándar.

Tabla 2

Estadísticos sobre los puntajes obtenidos en la prueba sobre ortografía

De las letras en particular	Puntual	Acentual
Válido	70	70
Perdidos	0	0
Media	3.41	2.66
Mediana	3.30	2.75
Moda	4	2
Desviación	.891	1.020
Varianza	.794	1.040
Rango	3	6

Mediante la utilización de Rho de Spearman, pudimos obtener el coeficiente de relación entre Facebook y las tres dimensiones de la ortografía, las cuales fueron de -.021 con la ortografía de las letras en particular, -.255 para la ortografía acentual y -.277 para la ortografía puntual. Obtuvimos también el coeficiente de correlación general siendo de -0,242, que representó una correlación baja e inversa, a su vez como p valor es menor que Alfa ($p = 0.043 < \alpha = 0.05$), se rechazó la hipótesis nula (H_0), y se aceptó la hipótesis alterna (H_a), lo que significa que existe suficiente evidencia para sostener la afirmación de una correlación baja e inversa estadísticamente significativa en la población entre uso del Facebook y conocimiento ortográfico en los estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Concepción, es decir, el uso de Facebook se asocia estadísticamente

significativa con conocimiento ortográfico en los estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Concepción.

Tabla 3

Coefficiente de correlación de las variables Facebook y Ortografía

		Ortografía	
Rho de	Facebook	Coefficiente de	1.000
			-.242*
Spearman		correlación	
		Sig. (bilateral)	.043
		N	70

DISCUSIÓN

“La televisión, los mensajes de texto, las comunicaciones rápidas a través de las redes sociales están influyendo en la forma de hablar de las personas” Andrés (2018, p. 03)

La presente investigación se desarrolló con la finalidad de describir una problemática latente en nuestra sociedad, específicamente en los estudiantes de educación básica regular: el uso de las redes sociales y su relación con el dominio ortográfico, demostrando que sí existe una correlación significativa entre ambas, concluyendo con un coeficiente de correlación inversa de -2,242, que indica que a mayor uso de la red social Facebook, se evidencia menor dominio y conocimiento en ortografía. El continuo avance de la tecnología, dispositivos electrónicos y las plataformas digitales, han cambiado completamente la forma en que aprenden las personas, quedando corta o limitada la tradicional educación con la que se formaron nuestros abuelos, padres e incluso, nuestra generación. Si revisamos los resultados de la última prueba ECE de comprensión lectora, rendida en el año 2019, antes del inicio de la pandemia, refleja una caída del 1,7% con respecto a los resultados del 2018, que mostraban un 17,4% en porcentajes de los puntajes de logro destacado y esperado; lo que corroboraría un déficit importante en los estudiantes que no entienden lo que leen. Acotamos estos datos, debido a que según Vivaldi (2012) el conocimiento gramatical está estrechamente ligado a la escritura y lectura, es decir, no puede haber un proceso rápido y eficiente de comprensión y redacción, si no se domina la gramática de nuestra lengua. Andrés (2017) también muestra similitud con las ideas el

autor previo, indicando que se debe escribir correctamente respetando las normas ortográficas debido a que permite una correcta comunicación con el interlocutor, facilitando que el mensaje sea comprendido. No conocer las reglas ortográficas sí trae consecuencias negativas, quizás no durante la comunicación oral, pero sí en contextos académicos y relacionados a la escritura o lectura, la cual se evidencia, en estos tiempos, en mayor dimensión con el auge continuo y sostenido de las redes sociales, que nos acercan a otros usuarios mediante la comunicación escrita, ya sea mediante la mensajería instantánea y la escritura de posts en perfiles privados o grupales.

Todo este fenómeno tecnológico ha cambiado la manera de aprender de los estudiantes, como lo mencionamos antes. Ahora tratamos con estudiantes que pasan mucho tiempo en sus rutinas diarias comunicándose e interactuando en internet y ello ha cambiado su calidad y tiempo de atención. Según Llorca y Cano (2015), este tipo de interacción ha cambiado el enfoque de lo que les interesa, debido a que esta se ha vuelto más dinámica, espontánea y muy efímera, que es muy diferente a lo que una escuela con perspectiva tradicional brinda. Por otro lado, al haber una comunicación escrita constante y casi instantánea, se ha generado fenómeno denominado por Vaqueiro (2012) como la escritura oralizada que expresa que no solo los estudiantes niños, jóvenes o adolescentes, sino también los adultos, al interactuar en redes sociales, rompen las barreras de las reglas ortográficas y gramaticales que rigen la lengua española, para pasar a expresarse en un contexto escrito tal cual como lo harían de manera oral, es decir, omitiendo signos de puntuación, sin cuidado del correcto uso de grafías y dígrafos, sin tildes, etc., fenómeno que no ayuda en la propagación y respeto por la ortografía. La combinación de ambos fenómenos se puede comprobar en los resultados de nuestra encuesta sobre el uso de Facebook, específicamente en el ítem 8 que solicitaba al estudiante indicar si se estaba de acuerdo o en desacuerdo sobre la importancia del uso de buena ortografía cuando se comunica por esta red social, a lo que el 43% marcó que se muestra medianamente de acuerdo, lo que indica que respetar y tener una buena ortografía no es algo importante o necesario según el pensamiento de los estudiantes que formaron parte de la muestra.

Aunque el panorama pueda parecer sombrío y sin pocas alternativas, podríamos ayudarnos de estos resultados y generar nuevas estrategias que fusionen ambos aspectos, el uso de redes sociales, expresamente Facebook, y la ortografía, como la elaboración de

videos informativos y atractivos, en donde el aprendizaje de la ortografía no sea un proceso muerto y aburrido, sino algo que cause interés, especialmente en nuestros estudiantes.

CONCLUSIONES

A través del presente estudio se asoció las variables Facebook y ortografía para identificar y describir la correlación existente entre estas, mediante una encuesta sobre el uso de Facebook y una prueba pedagógica de ortografía a 70 estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa “Heroínas Toledo” de la ciudad de Concepción, en la que se pudo concluir que, a mayor uso de Facebook, se evidencia menor dominio en las nociones de la ortografía española, donde el coeficiente de relación mediante la técnica Rho de Spearman, dio un resultado de $-0,242$ que indicó una correlación significativamente inversa aceptando la hipótesis alterna donde el uso de Facebook se asocia significativamente con el conocimiento ortográfico en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la ciudad de Concepción.

El coeficiente de correlación extraído del uso de Facebook y la primera dimensión de ortografía de las letras y palabras fue de $-0,021$, resultando una correlación muy baja o inversa, donde a mayor uso del Facebook, muestran menor desempeño y noción sobre los aspectos de esta dimensión, y solo un 28% mostró dominio aceptable y destacado. Además, se pudo observar que, de las 10 preguntas planteadas, los estudiantes respondieron correctamente en un rango de 5 a 8 preguntas, lo que refleja un déficit en la escritura correcta de las palabras, pobreza léxica y escaso conocimiento o interés del aprendizaje de las reglas que rigen la escritura de nuestra lengua española.

En cuanto a la ortografía acentual de estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la ciudad de Concepción, el promedio obtenido, fue mayor que los promedios alcanzados en ortografía literal y puntual ya que el valor de mayor frecuencia de la ortografía literal y acentual fue de 4, dando un coeficiente de correlación $-0,255$. El instrumento que midió los conocimientos en ortografía, la dimensión de la ortografía puntual tuvo 11 ítems en total, a lo que solo se respondió correctamente en un rango de 3 a 7 preguntas, lo que permitió concluir la evasión voluntaria o escaso dominio de la utilización de los signos de puntuación.

En la dimensión ortografía puntual, el 50% de los estudiantes lograron puntajes menores de 2,75 y el otro 50% de los estudiantes lograron puntajes mayores de 2,75 por otro lado en la dimensión ortografía acentual, el 50% de los estudiantes lograron puntajes menores de 3,85 y el otro 50% alcanzaron puntajes mayores de 3,85. Concluyendo que, el valor de mayor frecuencia presentado en las dimensiones de ortografía puntual fue de 2. En nuestro instrumento de recolección de datos, consideramos 14 ítems ya que fue un tema muy amplio, que requirió más preguntas para abarcar tópicos más importantes. Las respuestas correctas para esta dimensión oscilan entre las 3 y 11, que evidenció el desconocimiento de las reglas generales de acentuación.

La relación existente entre la variable ortografía y la dimensión creación y mantenimiento de amistades, tuvo como coeficiente de relación - 0,273, la cual representa una relación significativamente inversa, reflejando que, a mayor utilización de Facebook para comunicarse con amigos, existe menor dominio ortográfico. En la encuesta sobre el uso de Facebook conformada por 6 ítems respecto al uso de esta plataforma enfocada a formar y mantener comunicación con amistades, dio como resultado que 44,3% de estudiantes sí considera medianamente importante comunicarse con sus amistades por esta red social y el 39,2% tiene más de dos cuentas en las diversas redes sociales. sin embargo, el porcentaje fue disminuyendo debido a que la red social mencionada pierde popularidad y deja de ser referente en las personas de la edad promedio de la muestra aplicada. Por otro lado, solo el 43% de estudiantes considera medianamente importante escribir correctamente al interactuar con sus amigas por las redes sociales.

La relación entre la dimensión entretenimiento y la variable ortografía dio como coeficiente de relación, un -0.212, lo cual representa una relación significativamente inversa. En cuanto a la encuesta utilizada para medir el uso de Facebook, mediante 9 ítems relacionados con el entretenimiento en esta red social, resultó que el 32,9% consume contenido para entretenerse en Facebook, sin embargo, el 58,2% indica consumir el contenido de otras redes sociales, concluyendo que cada plataforma social tiene su periodo de vigencia y picos altos de popularidad. Por otro lado, el coeficiente de relación demuestra que los estudiantes que consumen más contenido de las redes sociales, son los que menor dominio en ortografía.

Finalmente, la relación entre la dimensión gestión interna de organizaciones corporativas y la variable ortografía mostró un índice de coeficiente de relación de 0.068, reflejando una relación significativamente muy baja entre ambas, es decir, esta dimensión ligada a la gestión de proyectos académicos y laborales no afecta significativamente en el conocimiento en ortografía. En la encuesta sobre uso de Facebook incluimos 3 ítems relacionados con la dimensión gestión interna de organizaciones corporativas, ya que permitió que los estudiantes puedan indicar si utilizan esta red social con fines educativos y para la coordinación de trabajos escolares, sin embargo, solo el 27,8% indicó que lo usa con motivos escolares, sumado a que solo el 39,2% considera mediamente que encuentra información útil y relevante en Facebook.

Referencias bibliográficas

- Andrés Muñoz, G. (2017). *La importancia de hablar y escribir bien*. (4.a ed., Vol. 1). Titivillus.
- Bertram, D. (2008). *Likert Scales... are the meaning of life*. Topic report: Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2014) et al. *Metodología de la investigación*. (6.a ed.). México: Mcgraw hill edducation.
- Llorca, G., & Cano, L. (2015). Espacio y tiempo en el siglo XXI velocidad, instantaneidad y su repercusión en la comunicación humana. *Revista ComHumanitas*, 6(1), 219–233.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896208>
- Martin Vivaldi, G. (2008). *Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. (33a. ed. --.). Madrid, España: PARANINFO CENGAGE.
- Mountané Relat J. (2010.). *Introducción a la investigación básica*. RAPD VOLUMEN 33. https://www.researchgate.net/profile/Jordi-Muntane/publication/341343398_Introduccion_a_la_Investigacion_basica/links/5ebb9e7d92851c11a8650cf9/Introduccion-a-la-Investigacion-basica.pdf
- Silva y Ortiz, M. (2015). *Las pruebas pedagógicas*. Serie psicotécnica pedagógica, 11(1)

Tirira, M. (2013). *La escritura en las redes sociales*. Testimonio, 1(1), 22.

Vaqueiro, M. (2012). *Ciberlenguaje juvenil en las redes sociales*. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es, I(I), 1–5.

<https://docplayer.es/7003332-Ciberlenguaje-juvenil-en-las-redes-sociales.html>

Washinton, O. (2008). *La etnografía: un método de investigación en Internet*. Diposit

Digital De Documents De La Uab. <https://ddd.uab.cat/record/51535?ln=ca>

El lenguaje en tiempo de pandemia: Una mirada desde la psicología

Language in times of pandemic: A look from psychology

Itala Mabel Zárate Cerrón

Cómo citar: Zárate Cerrón, I. M. (2021). El lenguaje en tiempo de pandemia: Una mirada desde la psicología. *Germinal* 4(1), 37-43

Peruana, Psicóloga Clínica
Educativa de la Universidad
Continental. Egresada de la Maestría
en la Facultad de Educación de la
UNCP en mención de Psicología
Educativa. Psicoterapeuta Cognitivo
conductual en el Instituto
Especializado PSICOSEX, Perú.
Correo: ita.abr5@gmail.com
ORCID://orcid.org/0000-0002-2547-
5155

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

ita.abr5@gmail.com

RESUMEN

Esta pandemia del coronavirus sin duda ha sacudido el mundo entero, provocando cambios radicales en nuestras vidas, y sobretodo dejando huellas imborrables en la lengua como menciona la Real Academia Española (RAE), hemos incorporado nuevas palabras según el nuevo lenguaje léxico; sin embargo, en el grupo de los niños hemos tenido muchas falencias y limitaciones en su adquisición del lenguaje. Por ello, este artículo pretende dar a conocer estos aspectos que contribuyan a desarrollar mejores estrategias de educación emocional y cognitiva en posteriores, para ello se revisaron las investigaciones de Samarasekara (2020), que refiere la ineficacia en la comunicación a causa del uso de los implementos sanitarios por el covid-19, en el mismo sentido Houchens y Tipirneni (2020), que resalta la dificultad de construir la alianza terapéutica entre el médico y paciente a causa del uso de estos implementos que se convierten en una barrera negativa.

Palabras clave: lenguaje, psicología, comunicación, pandemia.

ABSTRACT

This coronavirus pandemic has undoubtedly shaken the entire world, causing radical changes in our lives, and above all leaving indelible marks on the language. As the Royal Spanish Academy (RAE) mentioned, we have incorporated new words according to the new lexical language, however, in the group of children we have had many shortcomings and limitations in their language acquisition. For this reason, this article aims to publicize these aspects that contribute to developing better strategies of emotional and cognitive

education in later studies, for which the investigations of Samarasekara (2020) were reviewed, which refers to the inefficiency in communication due to the use of implements. by covid-19, in the same sense Houchens and Tipirneni (2020), which highlights the difficulty of building the therapeutic alliance between doctor and patient due to the use of these implements that become a negative barrier.

Keywords: language, psychology, communication, pandemic.

INTRODUCCIÓN

Una pandemia que cambio el ritmo de nuestro aprendizaje

Jamás en la historia se ha registrado un cierre universal de las instalaciones educativas presenciales como lo que provocó el COVID-19, la ONU (UN, 2020^a) detalló que el 94% de la población estudiantil se vio afectada por estos cierres educativos, según los datos que registro la UNESCO, casi 200 países decretaron el cierre total o parcial de sus centros educativos, lo que fue aumentando en el transcurso de la pandemia. Así mismo, la organización internacional, detectó 1600 millones de niños, adolescentes y jóvenes que se han visto afectados por esta circunstancia en su proceso de aprendizaje. (IESALC-UNESCO, 2020)

La comunicación y las TIC se han situado en los mediadores de asegurar el derecho a la educación, evidenciando la desigualdad de equipamiento y habilidades tecnológicas, la pérdida del control por parte de los educadores y sobre todo una brecha comunicativa entre los educadores y los estudiantes lo que ha generado el debilitamiento de los lineamientos de aprendizajes.

Esta crisis definitivamente ha afectado más a las poblaciones más pobres, a una pérdida de aprendizaje irrecuperable, indudablemente el aprendizaje ha quedado paralizado, puesto que no todos los padres de familia cuentan con tiempo y/o con las habilidades de enseñanza para poder guiarlos y reforzar este procedimiento desde sus hogares. Quizás los niños de ocho años a más han tratado de sobresalir por sí mismos y poner de sus habilidades y conocimientos, pero los más pequeños, aquellos que inician la vida escolar se han visto sumergidos en el vacío, en la falta de interacción de pares, en tener que interactuar con un docente a través de una pantalla si estos eran sus posibilidades, de lo contrario veremos que simplemente no pudieron ser parte de la educación durante estos

dos años, ¿y cómo afecta todo esto?, en el desarrollo de estas habilidades tan básicas y necesarias del ser humano, como lo es el lenguaje y la comunicación.

DESARROLLO

La primera infancia se vio afectada por esta coyuntura de manera particular.

Durante los primeros años de escolaridad, los niños desarrollan en los centros educativos, habilidades básicas para su aprendizaje, como la alfabetización, pudiendo decir que sería una de las habilidades más importantes; sin embargo, en medio de la coyuntura actual por causa del coronavirus, vemos que hay millones de estudiantes en sus hogares, por lo que su aprendizaje indudablemente ha quedado paralizado,

Se agrava la brecha cuando las condiciones negativas se suman a la precariedad en los materiales de la vivienda, hacinamiento, en muchas escuelas, los servicios de educación carecen de condiciones para trasladar las rutinas de aprendizaje del aula al mundo virtual, ya sea por el escaso conocimiento de plataformas y experiencias de educación mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación como por la ausencia de computadoras e insumos de tecnología adecuada.

Por otro lado, el bajo nivel de escolarización de algunos adultos dentro del grupo familiar, lo que implica dificultades para acompañar y sostener las tareas escolares de sus hijos o para establecer estrategias y rutinas de estimulación adecuada para los más pequeños, es un factor que incide negativamente en las condiciones de desarrollo.

Desarrollo el lenguaje

El lenguaje sin duda es uno de los logros humanos más sorprendentes, independientemente a la complejidad de este proceso, de comprender las pautas de la gramática y el sistema de sonidos, vemos que los niños adquieren este aprendizaje de su entorno y que este va siendo de manera más acelerada a comparación de otros procesos cognitivos, y sobretodo que el individuo no para de aprender, porque el desarrollo del lenguaje se produce a lo largo de nuestra vida.

Es importante resaltar que este proceso no inicia al momento que el ser humano nace, sino que desde antes de nacer los niños ya tienen la habilidad de escuchar el idioma que se habla a su alrededor; por ende, el proceso de adquirir habilidades comunicativas que subyace al lenguaje va mucho antes de decir sus primeras palabras. ¿Y cómo un bebé va

adquiriendo el lenguaje o esa capacidad de emitir sonidos por la boca?, no solo es el entorno verbal, sino lo no verbal. Ellos miran a los ojos de quienes los cuidan, son sensibles al tono emocional de las voces que oyen, prestan atención a los turnos de conversación, a la gesticulación. Entonces muy aparte de poseer las motivaciones sociales que quedan evidenciadas en una etapa tan temprana de la vida, los bebés también están equipados fisiológicamente para procesar las señales del habla que perciben, a los seis meses ellos ya empiezan a clasificar los sonidos de su propio idioma, lo que genera el despegue a este proceso de comunicarse de forma no verbal con los que les rodean y de expresar sus intenciones, para así más adelante comenzar a balbucear, jugar con sonidos, decir sus primeras palabras. Ahora cuando los niños llegan a la edad escolar, las palabras de los niños se van haciendo cada vez más complejas e interconectadas, los niños van obteniendo un nuevo tipo de conocimiento, que sería la conciencia metalingüística, que es una nueva capacidad que les permite pensar sobre su idioma, comprender qué son las palabras e incluso poder definir las. Sin duda, los niños sin problemas fisiológicos y psicológicos adquirirán el lenguaje de quienes los rodean si crecen entre individuos que les hablen.

El lenguaje claramente depende de que tengan una sociedad para aprenderlo, teniendo otros seres humanos con quienes hablar, así como la motivación e inteligencia emocional para hacerlo posible. Esta interacción humana es necesaria. La competencia comunicativa entraña ser capaz de expresar adecuadamente las intenciones de uno en diversas situaciones sociales. Y ahora como generan estas capacidades aquellos niños que no han tenido el espacio oportuno para socializar, interactuar con sus pares, para poder fortalecer o generar estas competencias comunicativas, definitivamente es una falencia muy grande dentro de su desarrollo evolutivo. Ya que las investigaciones sobre la pragmática analizan la forma en que los niños aprenden a utilizar el lenguaje correctamente en distintas situaciones “sociales” en el proceso de alcanzar las competencias comunicativas, por ende, es muy necesario estos espacios de interacción.

Berko (2010) refiere que la competencia lingüística reside en saber cómo construir frases gramaticales aceptables; sin embargo, el lenguaje se debe utilizar en un contexto social para lograr distintos fines. Por ello, se puede decir que los hablantes que saben cómo

utilizar correctamente el lenguaje tienen algo más que una competencia lingüística, tienen una competencia comunicativa.

En esta misma línea es importante enmarcar el primer testimonio de un estudio de la adquisición del lenguaje, que se encuentra en la obra del historiador griego Heródoto, donde narra la historia del rey egipcio Samético, quien quería demostrar que los egipcios eran la primera raza humana, por lo que ordenó a un pastor a criar a dos niños atendiendo a sus necesidades, pero sin hablarles, ya que su objetivo era descubrir, una vez superados los balbuceos del bebé, cuál sería la primera palabra que dirían. Evidentemente se ve la intención, se nota que Samético suponía que los niños desarrollarían por sí mismo el lenguaje. Y bueno cuando los niños tuvieron aproximadamente dos años de edad, el pastor fue a sus habitaciones a visitarlos y ellos corrieron hacia él, diciendo “becos”, por desgracia para los egipcios, becos no era una palabra que nadie pudiera reconocer como tal. El rey, según Heródoto preguntó por todo el reino y al final, fue informado que becos significaba pan en lengua frigia, por lo que los egipcios renunciaron a su pretensión de ser la raza de humanos más antigua del mundo y decidieron que eran los segundos, por detrás de los frigios.

Tal vez esta sea la versión más fuerte de la teoría innatista del desarrollo del lenguaje que se puede tener: los bebés nacen con determinado idioma configurado en sus cerebros. Y así vemos que se inició una línea de muchas investigaciones y experimentos para conocer más del lenguaje del ser humano, pero iniciando desde su primera etapa de vida. ¿Por qué?, sin duda, porque es la fase donde esta se adquiere y refuerza, los bebés empiezan a adquirir el lenguaje durante sus primeros meses de vida, mucho antes de decir las primeras palabras, el lenguaje se construye sobre una base de comunicaciones afectivas.

La comunicación no verbal

La comunicación es fundamental para el desarrollo personal y social, y está implicada la comunicación no verbal y el lenguaje corporal; quizás antes no lo habíamos notado tanto como ahora en la Pandemia que nos hemos visto sujetos a emplear mascarillas, protectores faciales, guantes o algún traje especial que nos cubra todo el cuerpo; así mismo hemos tenido que pasar de reuniones presenciales a un entorno digital, viendo así que la comunicación no verbal ahora tiene un rol más importante. Ya que el desenvolverse detrás de una cámara para una videollamada, un encuentro o alguna reunión supone un

reto para el cuál deberíamos estar preparados para mantener una conversación eficiente. El uso de las mascarillas ha hecho que reduzcamos la capacidad de comunicarnos de manera más directa, ya que la mayor parte de la información no verbal se centra en la boca y sus expresiones, pero en la nueva realidad que nos encontramos viviendo, nos falta gran parte de la información que recibimos, ocasionando una interpretación no adecuada. Todos los autores coincidirán en que el rostro es el elemento fundamental en la transmisión de información de nuestras emociones, es una combinación compleja de las cejas, frente, ojos, parpados, nariz, mejillas, mentón y barbilla; en otras palabras, las expresiones faciales básicas son reconocibles por los humanos en todo el mundo, y cómo se maneja esto en una atención médica o psicológica, Samarasekara (2020) menciona que el uso de máscaras, gafas, y otros accesorios para la cabeza, imposibilita mantener contacto visual con los pacientes, por ende tener una comunicación eficaz, generándose una brecha entre el médico y el paciente desde el primer contacto visual. Houchens y Tipirneni (2020) señalan que la comunicación no verbal contribuye a la construcción de la alianza terapéutica, entre médico y paciente, en dimensiones tales como la atención, satisfacción y confianza en el diagnóstico y tratamiento sanitario, así como el mismo hecho de tener restringido los apretones de manos, afectan negativamente sobre la transmisión de respeto, aprecio del médico al paciente.

Evidentemente frente a esta situación que atravesamos por consecuencia de la pandemia, vemos las limitantes en la adquisición adecuada del lenguaje, vemos la distorsión en la comunicación entre los seres humanos, porque tenemos un nuevo estilo de vida, nuevos accesorios que nos limitan a poder expresar y comunicar como quisiéramos.

CONCLUSIÓN

El ser humano requiere de competencias comunicativas, para ser capaz de expresar adecuadamente las intenciones de uno en diversas situaciones sociales.

La pandemia ha generado barreras y ruidos en la comunicación, siendo distorsionada la dimensión verbal en la modulación de la voz, la acentuación, así como los gestos faciales y corporales que se han limitado y afectado en la comunicación no verbal,

Referencias bibliográficas

Berko, J. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Boston: Prentice-Hall

Houchens, N. & Tipirneni, R. (2020). *Compassionate communication Amid the Covid-19 Pandemic*". *Journal of Hospital Medicine*, 15 (7): 437-439

Samarasekara, K. (2020). *Masking emotions: doctor- patient communication in the era of COVID-19*, *Postgraduate Medical Journal*, 0.1. Recuperado de: <https://pmj.bmj.com/>. [22 de octubre de 2020]

UNICEF (2021). *Primera Infancia. Impacto Emocional en la Pandemia*. Argentina: Land Studio

SECCIÓN:
EDUCACIÓN EN LENGUAS Y LITERATURA

Comprensión oral en estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo

Oral comprehension in students of the first grade of secondary of the José Faustino Sánchez Carrión educational institution- El Tambo, Huancayo

Joyce Anylú Benavides Ancieta

Cómo citar: Benavides Ancieta, J. A. (2021). Comprensión oral en estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo. *Germinal* 4(1), 45-58

Peruana. Prof. de Educación Secundaria; especialidad, Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: joyce.benavides1608@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-0851>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

joyce.benavides1608@gmail.com

RESUMEN

Se realizó una investigación descriptiva con diseño descriptivo comparativo, para determinar las diferencias significativas, en los niveles de comprensión oral de los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo, considerando el género, la edad y la condición económica. Es por eso que, se formuló el siguiente problema ¿Cuáles son las diferencias significativas que presentan los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo en los niveles de comprensión oral, según género, edad y condición económica? Para lograr el objetivo se aplicó una prueba pedagógica a una muestra de

59 estudiantes, la cual fue previamente validada y confiabilizada. La hipótesis a demostrar fue: los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo presentan diferencias significativas en los niveles de comprensión oral, según género, edad y condición económica. Como método específico se utilizó el método descriptivo, mientras que, para el procesamiento de los datos se usó el estadístico chi cuadrada. Se llegó a la conclusión que los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución en mención se encuentran en el nivel bajo de comprensión oral según género, edad y condición económica. Así mismo existen diferencias significativas entre los niveles de comprensión oral y las variables género, edad y condición económica.

Palabras clave: comprensión oral, niveles, diferencias significativas

SUMMARY

It has been done a descriptive investigation with a comparative descriptive design, to determine the significant differences in the levels of oral comprehension of the first grade high school students of the "José Faustino Sánchez Carrión" Educational Institution - El Tambo, Huancayo, considering gender, age and economic condition. That is why the problem was: What are the significant differences of the first grade high school students of the "José Faustino Sánchez Carrión" Educational Institution - El Tambo, Huancayo, in the oral comprehension levels, according to gender, age and economic condition? To get the objective, a pedagogical test was applied to a sample of 59 students, which was previously validated and trusted. The hypothesis to be demonstrated was: the first grade high school students of the "José Faustino Sánchez Carrión" Educational Institution - El Tambo, Huancayo, present significant differences in the oral comprehension levels, based on gender, age and economic condition. The specific method was the descriptive method, while the chi-square statistic was used to data processing. It was concluded that the first grade high school students of the institution in question, have a low level of oral comprehension, according to gender, age and economic condition. Also, there are significant differences between the levels of oral comprehension and the variables: gender, age and economic condition.

Keywords: oral comprehension, levels, significant differences

Introducción

En la actualidad, los estudiantes padecen en la comprensión de un texto oral, debido a múltiples razones, siendo una de ellas la postergación, confirmando esta circunstancia en que los docentes de diversos niveles de educación (inicial, primaria, secundaria, superior) no ejercen un desarrollo suficiente de los desempeños relacionados con la comprensión oral, dado que si bien el programa curricular de educación secundaria incluye contenidos sobre comprensión y producción de la lengua oral, esto no se llega a efectuar de manera íntegra en un aula, además de que no se incorpora metodologías de enseñanza y aprendizaje respecto a la variable de estudio (comprensión oral), ni se contempla en las evaluaciones en forma habitual. Tal como lo afirma Barcia (2017) "la prueba oral ha ido

siendo arrinconada y los exámenes finales orales han sido desplazados por evaluaciones escritas. Esto comienza en Primaria y se consolida hasta en la universidad” (p. 52).

Otra de las razones radica en que la lengua oral es vista como un simple aprendizaje natural, espontáneo, que se desarrolla de manera suficiente en el ámbito familiar y social del estudiante, quien, al comenzar el nivel inicial, se presupone que sabe hablar y comprender su lengua oral. De esta manera, el foco de atención se traspaasa a la enseñanza ardua de la lectoescritura, que implica el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico; esta, a su vez, pretende que el estudiante, opere en forma intencional y reflexione sobre la lengua escrita. Al respecto Aguilar (2020) señala que:

El desarrollo de la lectura y escritura son un proceso que supone una serie de diversas actividades las cuales implican establecer un equilibrio entre la teoría y la práctica. No se trata solo de promover, sino de fortalecer el hábito de lectura-escritura; para lograr su proceso que es la condición en que los alumnos estudien y conozcan su lengua y lenguaje (p. 6).

Por esa razón, cuando el estudiante ingresa a Inicial con una determinada competencia comunicativa relacionada con el manejo de la oralidad, es necesario desarrollarla, perfeccionarla y profundizarla al máximo, no dejarla libre a su suerte ni a la casualidad, de lo contrario la comprensión oral, mucho menos, tendrá espacio en la actividad pedagógica ni se la tomará en cuenta, lo cual supone un gran peligro, en razón de que se estaría suprimiendo dos habilidades comunicativas: escuchar y hablar; de donde la comprensión integral de un texto oral requiere de una escucha atenta para desarrollar una discriminación fonológica de los sonidos, distinguiendo las palabras unas de otras, durante la actividad auditiva. Y a partir de dicha escucha atenta, se edifica la comprensión oral, para lo cual es importante convertir la clase en un auditorio, donde el docente lea en voz alta, sin prisa, con oportunas modulaciones de voz y tonos cambiantes, que mantengan la atención de los estudiantes. Frente a esto, Arévalo (2019) plantea que:

En efecto, la comprensión oral tiene características particulares; en virtud de que, entre tanto que un lector puede ir y venir en un texto cuantas veces sea necesario hasta lograr su total comprensión, la información oral suele venir “en vivo” durante una interacción con los semejantes y con frecuencia requiere una respuesta inmediata, la cual, para que sea adecuada, necesita

que el texto recibido, haya sido correctamente decodificado, analizado e interpretado (p. 4).

Queda claro que la comprensión no puede ser limitada al acto de leer un texto escrito, llegando a desatender o postergar, las otras vías de comprensión, como la oral, objeto de estudio principal de la presente investigación, que pretende ser el punto de partida mas no el de llegada.

Comprensión oral

Teniendo en cuenta las perspectivas de Vandergrift (1999), Rost (2002), Lértora (2011), Soto y Taipe (2017) la comprensión oral es una actividad mental compleja, activa y atenta, que tiende a considerar dos habilidades comunicativas: escuchar y hablar; siendo la primera el foco de atención, en mención de que como destreza receptiva e interpretativa, el oyente, a través de una escucha activa; reconoce, selecciona, interpreta, anticipa, infiere y retiene la información transmitida por su interlocutor, de forma oral. Dicho esto, se debe destacar que, la oralidad, en este sentido, tiene que ver con la transmisión de textos orales por parte del facilitador pedagógico, quien además de modular su voz, regular el volumen de la misma, considerar las pausas y los silencios, así también, atender a reiteraciones necesarias, cuidar su dicción, evitar la monotonía, etc.; tiene en mente que, entre los aspectos ya mencionados y muchos otros, en cuanto a oralidad se refieren, establecen un vínculo con las demandas, necesidades e intereses del estudiante, quien, por su parte, deberá cumplir el rol de oyente activo, con el fin de comprender el texto oral, adecuadamente.

Cabe destacar que, existen evidencias científicas, que refuerzan lo planteado en este trabajo de investigación, respecto al nivel bajo de comprensión oral: Brenes (2009), Osejo (2009), Barrios y Orjuela (2012), Chaucha y Valdez (2016), Duran y Calisaya (2016), Coronado (2017), Chango (2017), Ferro et al. (2017), Hurtado et al. (2017).

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación cuantitativa, no experimental, transversal con diseño descriptivo comparativo. La población estuvo provista de 59 estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo. Muestra censal, esta se caracteriza por ser de condición económica baja; 18

del género masculino y 41 del femenino, cuyas edades comprendían entre los 11 a 14 años.

La prueba pedagógica de comprensión de oral, previamente validada y confiabilizada, sirvió para recolectar la información pertinente en relación a la variable de estudio.

Asimismo, se usó tablas, frecuencias y porcentajes para el análisis descriptivo de la variable de investigación, así como la estadística inferencial: chi cuadrada (X^2).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comprensión oral

La comprensión oral predominante en los educandos de primer grado de secundaria de la institución educativa “José Faustino Sánchez Carrión” - El Tambo, Huancayo se puede visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Frecuencia de datos de la comprensión oral en la muestra total

Comprensión oral	Frecuencia	
	N°	%
Bajo	36	61
Medio	23	39
Total	59	100

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos sobre la comprensión oral de los estudiantes del primer grado de secundaria de la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión”. Se observa que el 61% (36) se encuentran en el nivel bajo de comprensión oral y el 39% (23) en el nivel medio.

Comprensión oral en función a las variables de control

Género

Tabla 2

Niveles de comprensión oral según género

Comprensión oral	Género				Total	
	Masculino		Femenino		N°	%
	N°	%	N°	%		
Bajo	7	11,9	29	49,1	36	61
Medio	11	18,6	12	20,4	23	39
Total	18	30,5	41	69,5	59	100

En la tabla 2 se revelan los resultados obtenidos acerca de la comprensión oral según género de los estudiantes del primer grado de secundaria de la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión”. Se observa en el género femenino que el 49,1% (29) de estudiantes se encuentran en el nivel bajo de comprensión oral, mientras que el 20,4% (12) de estudiantes, en el nivel medio.

En los estudiantes de género masculino, el 11,9% (7) de estudiantes se encuentran en el nivel bajo de comprensión oral, mientras que el 18,6% (11), en el nivel medio.

Edad

Tabla 3

Niveles de comprensión oral según edad

Comprensión oral	Edad				Total	
	11 - 12 años		13 - 14 años		N°	%
	N°	%	N°	%		
Bajo	26	44,1	10	16,9	36	61
Medio	11	18,6	12	20,4	23	39
Total	37	62,7	22	37,3	59	100

En la tabla 3 se revelan los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión oral según edad de los estudiantes del primer grado de secundaria de la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión”. Se destaca que en los estudiantes comprendidos entre los 11 a 12 el 44,1 (26) se encuentran en el nivel bajo de comprensión oral, mientras que 18,6% (11), en el nivel medio. En los estudiantes de 13 a 14 años el 16,9% (10) de estudiantes se ubican en el nivel bajo y el 20,4% (12), en el nivel medio.

Condición económica

Tabla 4

Niveles de comprensión oral según condición económica

Comprensión oral	Condición económica				Total	
	Baja		Media		N°	%
	N°	%	N°	%		
Bajo	29	49,1	7	11,9	36	61
Medio	13	22,1	10	16,9	23	39
Total	42	71,2	17	28,8	59	100

En la tabla 4 se revelan los resultados obtenidos sobre la comprensión oral según condición económica de los estudiantes del primer grado de secundaria de la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión”. Se observa que en los estudiantes de condición económica baja el 49,1% (29) se encuentran en el nivel bajo de comprensión oral, mientras que el 22,1% (13), en el nivel medio. En los estudiantes de condición económica media el 6,9% (10) se encuentran en el nivel de comprensión oral, mientras que el 11,9% (7), en el nivel bajo.

Análisis comparativo de la comprensión oral, en función a las variables de control

En cuanto a los criterios de género, edad y condición económica, para llevar a cabo la comparación, se hizo uso del estadístico X^2 .

Tabla 8

Prueba chi cuadrada de comprensión oral según género

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,332 ^a	1	,021		
Corrección de continuidad ^b	4,077	1	,043		
Razón de verosimilitud	5,274	1	,022		
Prueba exacta de Fisher				,041	,022
N° de casos válidos	59				

1° Planteamiento de la hipótesis

Ha: Existen diferencias significativas entre los puntajes de comprensión oral de los alumnos de primero de secundaria de la Institución Educativa “José Faustino Sánchez Carrión” según género al 0,05 de margen de error.

Ho: No existen diferencias significativas entre los puntajes de comprensión oral de los alumnos de primero de secundaria de la Institución Educativa “José Faustino Sánchez Carrión” según género al 0,05 de margen de error.

2° Decisión estadística

Valor $P < 0,05$ aplicando la prueba Chi cuadrada (X^2) se admite la hipótesis alterna y se rechaza la nula. Determinándose de que existen diferencias significativas en los puntajes de comprensión oral de los alumnos de primero de secundaria del complejo educativo “José Faustino Sánchez Carrión” según género al 0,05 de margen de error.

Tabla 9

Prueba chi cuadrada de comprensión oral según edad

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,572 ^a	1	,059		
Corrección de continuidad ^b	2,605	1	,107		
Razón de verosimilitud	3,554	1	,059		
Prueba exacta de Fisher				,097	,054
N° de casos válidos	59				

1° Planteamiento de la hipótesis

Ha: Hay diferencias significativas entre las puntuaciones de comprensión oral de los jóvenes del primer grado de secundaria del centro educacional “José Faustino Sánchez Carrión” de conformidad con la edad, con un margen de error del 0,05.

Ho: No hay diferencias significativas entre las puntuaciones de comprensión oral de los jóvenes del primer grado de secundaria del centro educacional “José Faustino Sánchez Carrión” a la luz de la edad, con un margen de error del 0,05.

2° Decisión estadística

Valor $P < 0,05$ aplicando la prueba Chi cuadrada (X^2) no se toma en reconocimiento la hipótesis nula, aceptando así la alterna. Determinándose de que hay diferencias significativas en las puntuaciones de comprensión oral de los jóvenes de primero de secundaria del centro educacional “José Faustino Sánchez Carrión” según la edad al 0,05 de margen de error.

Tabla 10

Prueba chi cuadrada de comprensión oral según condición económica

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,952 ^a	1	,047		
Corrección de continuidad ^b	2,867	1	,090		
Razón de verosimilitud	3,896	1	,048		
Prueba exacta de Fisher				,076	,046
N° de casos válidos	59				

1° Planteamiento de la hipótesis

Ha: Ha de percibirse diferencias significativas entre las puntuaciones de comprensión oral de los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “José Faustino Sánchez Carrión” en concordancia con la condición económica, teniendo un margen de error del 0,05.

Ho: No ha de percibirse diferencias significativas entre las puntuaciones de comprensión oral de los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “José Faustino Sánchez Carrión” en concordancia con la condición económica, contando con un margen de error del 0,05.

2° Decisión estadística

Valor $P < 0,05$ aplicando la prueba Chi cuadrada (X^2) se presta a admitir la hipótesis alterna, para ir descartando la nula. Determinándose de que se ha percibido diferencias significativas en las puntuaciones de comprensión oral de los educandos de primero de secundaria del establecimiento educativo “José Faustino Sánchez Carrión” en concordancia con la condición económica, poseyendo un margen de error del 0,05.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación, evidencian que el nivel de comprensión oral de los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución ya mencionada es bajo, lo cual, sin duda, es corroborado en trabajos de investigación con diseños experimentales como los de Ferro et al. (2017) y Coronado (2017) cuya problemática gira en torno a la comprensión oral del idioma inglés. Estos estudiosos hallaron una deficiencia creciente en la comprensión oral y desde entonces, un bajo nivel de la misma, en este caso del idioma inglés, esto, por una gama de agentes, que van desde la ausencia de atención, interés del estudiante hasta el mínimo desarrollo de las técnicas y estrategias que posibilitan el aprendizaje de este idioma extranjero. Si bien es cierto, los hallazgos de estos estudios se relacionan con el idioma inglés, sin embargo, esto hace ver que la comprensión oral es un problema constante, aún en el dominio de una segunda lengua. Esto se evidencia en algunos estudios que proponen que el paso número uno para el adiestramiento de la lengua extranjera consiste en desarrollar la comprensión oral.

Las siguientes investigaciones como las de Chango (2017), Barrios y Orjuela (2012) y Osejo (2009) también se relacionan con lo planteado en líneas anteriores: fortalecer el nivel de comprensión oral de la lengua extranjera (inglés) con la aplicación de ciertas estrategias pedagógicas, como: material auténtico audiovisual (películas, entrevistas, canciones y demás), audiocuentos y diseño de una cartilla con actividades, así también, videos con Closed Caption (subtítulos ocultos), tal como se evidencian en los estudios ya mencionados, respetando el mismo orden, y que dicho sea de paso, el análisis de los resultados representan ciertas incidencias positivas, en forma gradual. Cabe resaltar que, en estas 3 investigaciones se puede constatar que la comprensión oral, como proceso cognitivo activo, es muy deficiente y poco desarrollado, en este caso, durante el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Además de lo detallado con anterioridad, se cuenta con investigaciones de diseños cuasiexperimentales, desarrollados por Chaucha y Valdez (2016), Duran y Calisaya (2016) que ratifican el pobre nivel de comprensión oral y expresión oral; por tal motivo, este grupo de investigadores, vio por conveniente aplicar una serie de estrategias didácticas. No obstante, en el primer estudio, se puede notar que se da mayor importancia a la manifestación oral que a la comprensión oral, lo cual queda demostrado en la sección del marco teórico y los resultados, donde solo se menciona los niveles alcanzados por los estudiantes en expresión oral.

Prosiguiendo con otros resultados, se consideró las investigaciones descriptivas de Hurtado et al. (2017) y Brenes (2009) las cuales, indican y ratifican que un gran grupo de estudiantes demuestran un bajo nivel de rendimiento respecto a la comprensión oral, dejando en claro que la habilidad auditiva es mínimamente desarrollada y por ende de muy poco interés en el ámbito educativo.

En última instancia se toma en cuenta, la investigación descriptiva correlacional, desarrollada por Palomino et al. (2015), que señala todo lo contrario, vale decir, que a diferencia de los demás hallazgos donde el nivel de comprensión oral es bajo, aquí el nivel de comprensión y expresión oral respecto al idioma inglés es medio.

CONCLUSIONES

El nivel de comprensión oral en estudiantes de primer grado de secundaria de la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión” es bajo en el 61% (36) de la muestra estudiada.

En la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión” se observa que, en el primer grado de secundaria, hay un nivel bajo de comprensión oral en el 49,1% (29) de estudiantes de género femenino y el nivel medio alcanza al 18,6% (11) estudiantes de género masculino. Aplicando la prueba de contraste de hipótesis se estableció que es significativo la relación entre ambas variables, confirmándose con una significatividad del 95%.

En la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión” se observa que, en el primer grado de secundaria, hay un nivel bajo de comprensión oral en el grupo de alumnos de 11 a 12 años con 44,1% (26) y en el grupo de 13 a 14 años, el nivel es medio con 20,4% (12) estudiantes. Aplicando la prueba de contraste de hipótesis se estableció que es

significativo la relación entre ambas variables, confirmándose con una significatividad del 95%.

En la I. E. “José Faustino Sánchez Carrión” se observa que, en el primer grado de secundaria, existe un nivel bajo de comprensión oral en el 49,1% (29) de estudiantes de condición económica baja, y en el nivel medio alcanza al 16,9% (10) estudiantes de condición económica media. Aplicando la prueba de contraste de hipótesis se estableció que es significativo la relación entre ambas variables, confirmándose con una significatividad del 95%.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, B. L. (2020). Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2° “c” y 2° “d”, turno matutino de la escuela secundaria oficial no. 845 “Rafael Ramírez Castañeda”, Cuautitlán, Estado de México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (2). www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com
- Arévalo, J. M. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 11. <https://doi.org/10.17345/rile11.2634>
- Barcia, P. (2017). *La comprensión lectora. Aprender a comprender: textos gráficos, gestuales, orales y escritos*. SM S. A. C.
- Barrios, S. M., y Orjuela, S. (2012). *Fortalecimiento de la comprensión oral en Inglés aplicando audiocuentos y diseñando una cartilla con actividades*. [Tesis para optar el título de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas. Facultad de Ciencias de la Educación]. Universidad Libre de Colombia.
- Brenes, R. (2009). *Desarrollo de la expresión oral y la comprensión oral como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009*. [Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación]. Universidad Estatal a Distancia, Sistema de Estudios de Posgrado. Costa Rica.

- Chango, N. E. (2017). *Material auténtico audiovisual en el desarrollo de la comprensión oral en los estudiantes de inglés del nivel A2 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador en el período mayo -agosto 2017*. [Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación]. Universidad Central del Ecuador.
- Chaucha, M. A., y Valdez, P. E. (2016). *Estrategias didácticas de apropiación de roles sociales para el desarrollo de las capacidades comunicativas de comprensión y expresión oral, en los estudiantes del V ciclo de la institución educativa "Thomas M.C II.", región Arequipa - 2015*. [Tesis para optar el título profesional de licenciadas en Educación, especialidad Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.
- Coronado, R. V. (2017). *Efecto del programa "Saber escuchar para comprender mejor" en la comprensión oral de los estudiantes de inglés del ciclo básico de una Universidad Particular, 2017*. [Tesis para optar el grado académico de Maestra en Docencia Universitaria. Facultad de Educación e Idiomas]. Universidad César Vallejo.
- Duran, M. E., y Calisaya, D. D. (2016). *La grabación de radiodramas como medio para mejorar la expresión y comprensión oral en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I.E.S. "Emilio Romero Padilla" comercial N° 45 de la ciudad de Puno*. [Tesis para optar el título profesional de licenciado en Educación, con mención en la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía. Facultad de Ciencias para la Educación]. Universidad Nacional del Altiplano.
- Ferro, D., Del Pozo, E. y Saboya, N. (2017). Programa "Oral expression in the classroom" para el desarrollo de la expresión y comprensión oral del idioma inglés. *Revista de investigación: Apuntes Universitarios*, 7 (2). www.redalyc.org

- Hurtado, M., Gonzáles, A., Moso, G., y Sanguña, E. (2017). Estrategias metacognitivas en la comprensión oral del inglés, caso colegio municipal Fernández Madrid. *Revista científica: Dominio de la Ciencias*, 3 (4). <https://dialnet.unirioja.es>
- Lértora, J. (2011) *¡Habla! Guía para una comunicación exitosa*. Santillana S. A.
- Osejo, S. E. (2009). *Implementación del Closed Caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión oral en Inglés como lengua extranjera*. [Tesis para optar el título de Licenciado en Lenguas modernas. Facultad de Ciencias, Comunicación y Lenguaje]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Palomino, K. P., Polo, R. E., y Sedano, J. A. (2015). *Los medios educativos y la expresión y comprensión oral del inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria del colegio experimental de aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, 2015*. [Tesis para optar el título profesional de licenciado en Educación, especialidad: Inglés - Francés. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Escuela Profesional de Lenguas Extranjeras y Nativas]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Rost, M. (2002). *Mejoramiento de las habilidades de listening*. EOI.
- Soto, B., y Taipe, L. (2017). *Desarrollo de Habilidades Comunicativas*. Maestro Innovador.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitar la comprensión auditiva en un segundo idioma: Adquiriendo estrategias exitosas. *ELT Journal*, 53 (3). www.sciepub.com > reference

Estándares de aprendizaje y estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo grado de la institución educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán

Standard of learning and strategies metacognitive in the students of the second grade of the educational institution "Alfonso Ugarte" Huari – Huancán

María Betzabé Cancán Vásquez¹, Angela Vanessa Capcha Vásquez²

Cómo citar: Cancán Vásquez, M. B. y Capcha Vásquez, A. V. (2021). Estándares de aprendizaje y estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo grado de la institución educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán. *Germinal* 4(1), 59-79

¹Prof. de Educación Secundaria; especialidad, Español y Literatura, Universidad Nacional del Centro del Perú. Egresada de la Maestría de la Universidad Peruana Los Andes, mención Docencia en Educación Superior, Correo: mcancanvasquez@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8234-3482>

²Peruana. Investigadora. Docente de Español y Literatura. Magíster en Enseñanza Estratégica por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: acapcha@continental.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2898-9458>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

mcancanvasquez@gmail.com

RESUMEN

El problema central de la presente investigación radicó en responder a la pregunta ¿Cuál es la relación que existe entre los estándares de aprendizaje en el área de comunicación y las estrategias metacognitivas de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán? Y se tuvo como objetivo central determinar la relación entre los estándares de aprendizaje en el área de comunicación y las estrategias metacognitivas de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán. La hipótesis consistió en demostrar la relación que existe entre los estándares de aprendizaje en el área de comunicación y las estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán es directa y significativa. Investigación cuantitativa, no experimental, transversal con diseño descriptivo correlacional. Muestra estratificada constituida por 60 estudiantes. Se utilizó el inventario de estrategias

metacognitivas de Jiménez (2004) y las notas promocionales del área de comunicación. Las evidencias demuestran que existe correlación positiva, significativa de nivel alto entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en los estudiantes del

segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán.

Palabras claves: estándares, aprendizaje, estrategias, metacognitivas

SUMMARY

Did the central problem of the present investigation reside in responding to the question Which the relationship that exists among the learning standards in the communication area and the strategies metacognitive of the students of the second grade of the Educational Institution is "Alfonso Ugarte" Huari - Huancán? And one had as central objective to determine the relationship among the learning standards in the communication area and the strategies metacognitive of the students of the second grade of the Educational Institution "Alfonso Ugarte" Huari - Huancán. The hypothesis consisted on demonstrating the relationship that exists among the learning standards in the communication area and the strategies metacognitive in the students of the second grade of the Educational Institution "Alfonso Ugarte" Huari - Huancán is direct and significant. Quantitative investigation, not experimental, traverse with design descriptive correlational. It shows stratified constituted by 60 students. The inventory of strategies metacognitive of Jiménez was used (2004) and the promotional notes of the communication area. The evidences demonstrate that positive correlation exists, significant of high level between the learning standards and the strategies metacognitive in the students of the second grade of secondary education of the Educational Institution "Alfonso Ugarte" Huari - Huancán.

Key words: standard, learning, strategies, metacognitive.

INTRODUCCIÓN

Se sabe a ciencia cierta que los estudiantes de la secundaria tienen un bajo nivel en el rendimiento académico, este problema álgido involucra a una serie de factores que contribuyen de manera significativa a ese resultado negativo. También, se sabe que el Perú están enfrentando una de sus peores crisis en todos los aspectos, en el sector educativo tiene un aroma diferente, debido a que en los últimos no hubo ningún cambio ni mejoras, sobre todo en el rendimiento académico y ahora que nos encontramos en esta

pandemia, el panorama se torna muy sombrío y por ende con enfermedades aún por enfrentar.

Por otro lado, cómo comprobar si los estudiantes están aprendiendo o no, sobre todo en estas circunstancias de enseñanza – aprendizaje virtual, donde todos los agentes involucrados en esta temática, adolecen de la logística adecuada para enfrentar a estos nuevos retos. Si se carece de los medios tecnológicos adecuados como garantizar un aprendizaje significativo, como saber si los estudiantes, están prestando atención, están concentrados o simplemente se activan y se ausenta y no escuchan la explicación del maestro.

Estándares de aprendizaje

Según el Ministerio de Educación (MINEDU) (2016) define los estándares de aprendizaje como

Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia de manera articulada a las capacidades que se ponen en acción al resolver o enfrentar situaciones auténticas. (p. 22)

Considerando las dimensiones en el área de comunicación, las competencias que involucran los estándares de aprendizaje son:

Se comunica oralmente en lengua materna

Es entendida como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Entre un proceso activo de construcción del sentido de textos orales ya que el estudiante cambia los roles de hablante y oyente con el fin de lograr su propósito comunicativo adecuado.

Por su parte, Bloom (1980) y Tunmer (1993) citado en Bohorquez y Rincón (2018) afirman que “La expresión oral es saber captar las intenciones de los demás, sus deseos y pensamientos, los mensajes no verbales que se transmiten a través de la cara y los gestos, el doble sentido de los mensajes y metáforas” (p. 17).

Lee diversos tipos de textos escritos

Es un proceso activo de construcción del sentido, debido a que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una crítica sobre lo leído.

Esta información es corroborada por Rojas (2009) citado en Torreralva (2009) “la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes” (p. 1).

Escribe diversos tipos de textos

Es el uso del lenguaje escrito la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo” para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Es el proceso de escritura mencionamos Hedge (1988) menciona “en la enseñanza de la producción escrita hay que fomentar que los estudiantes sigan un proceso de planificación, organización, composición y revisión (p. 385).

Estrategias metacognitivas

Para definir las estrategias metacognitivas se ha tomado en cuenta las definiciones más sobresalientes de los últimos años. Así, por ejemplo, O’Neil y Abedi, (1996) mencionaron que “las estrategias metacognitivas son definidas como la autocomprobación consciente y sistemática de la acción respecto a la meta, así como la selección y aplicación de estrategias, cuando las circunstancias lo requieran” (p. 25). Según estos autores le dan énfasis a que el estudiante compruebe constantemente y en forma organizada sus aprendizajes, esto en forma consciente. Esta idea es corroborada por Román y Gallego (2001) quienes señalan que “suponen y apoyan, por una parte, el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas” (p.15).

Según Gutiérrez et al. (2013) las estrategias de automanejo requieren de: i) una planificación o establecimiento de metas en un contexto de aprendizaje dado; ii) una evaluación respecto al grado de consecución alcanzado respecto a los objetivos planificados; iii) regulación y rectificación en función de si se alcanzan, o no, dichos objetivos (p. 3).

Sin duda, el estudiante estará en la posición de regular sus procedimientos a fin de administrarlos en forma adecuada, aquí incluye los tres procedimientos.

Planificación

Entendida como establecer metas dentro del aprendizaje.

"La planificación es un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos" (Jiménez, 1982)

Supervisión

Monitoreo consecuente para comprobar que si está alcanzando los objetivos planificados.

Sheriff y Sánchez (1973), conciben "la supervisión como un método pedagógico por el cual se aprende o se enseña a trabajar. Entonces la supervisión persigue orientar, apoyar y reforzar a los profesionales con el objetivo de mejorar su capacidad y la calidad" (p. 77).

Evaluación

Mediante la evaluación se conoce si se alcanzó o no los objetivos propuestos. Para Blanco (1996) "La evaluación es el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de uso datos recogidos" (p. 2).

Existen evidencias científicas que manifiestan que los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas se hallan vinculadas; sin duda estos trabajos respaldan esta posición: Piacente y Casé (2004), Thornberry (2008), García (2011), Castro (2012), Escanero et al. (2013), López, et al. (2013), Cotrina (2015), Barraza (2017), Carhuaz (2017), Córdova y Marroquín (2018), Honorio (2019), Mamani (2019), Solanilla (2019), Puma et al. (2020).

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación cuantitativa, no experimental, transversal con diseño descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por todos los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de las instituciones estatales de la provincia de Huancayo. Muestra estratificada constituida por 60 estudiantes: 39 del género masculino y 21 del femenino, cuyas edades fluctúan entre 13 a 15 años.

Se utilizó el cuestionario como instrumento de recojo de información y se adaptó de manera eficaz y estuvo constituido por 31 reactivos validada y confiabilizada por Jiménez, V. (2004) sirvió para recolectar los datos con respecto a las estrategias metacognitivas y se recurrió a las actas promocionales “de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa” “Alfonso Ugarte” Huari-Huancán, para medir los estándares de aprendizaje.

Se hizo uso de la estadística descriptiva y la inferencial, r de Pearson.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estándares de aprendizaje

Estándares de aprendizaje de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa” Alfonso Ugarte” Huari- Huancán.

Tabla 1

Niveles de estándares de aprendizaje en los estudiantes del segundo de secundaria

Niveles	Muestra total	
	Ni	%
Inicio	0	0
En proceso	18	30
Esperado	42	70
Destacado	0	0
Total	60	100

En la tabla 1 se muestra la predominancia del nivel esperado de estándares de aprendizaje 70% (42). La Ma = 14 confirma a la muestra en el nivel esperado.

Estándares de aprendizaje en función de las variables de control

Género

Tabla 2

Niveles de estándares de aprendizaje en los estudiantes del segundo de secundaria según sexo

Niveles	Masculino		Femenino	
	(fi)	%	(fi)	%
Inicio	0	0	0	0
En proceso	12	31	6	29
Esperado	27	69	15	71
Destacado	0	0	0	0
Total	39	100	21	100

En la tabla 2 se muestra que en el sexo masculino y femenino predomina el nivel esperado 69% (27) y 71% (15). Ambos grupos tienen una $Ma = 14$ este resultado los caracteriza dentro del nivel esperado.

Edad

Tabla 3

Niveles de estándares de aprendizaje en los estudiantes de segundo de secundaria según edad

Niveles	13		14		15	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Inicio	0	0	0	0	0	0
En proceso	0	0	15	38	3	38
Esperado	12	100	25	62	5	63
Destacado	0	0	0	0	0	0
Total	12	100	40	100	8	100

En la tabla 3 se observa que en todos los subgrupos predomina el nivel esperado de estándares de aprendizaje. La media aritmética de los tres grupos (13 años $Ma = 15$, 14 años $Ma = 14$ y 15 años $Ma = 14$) los caracteriza en el nivel esperado.

Condición económica

Tabla 4

Niveles de estándares de aprendizaje en los estudiantes de segundo de secundaria según condición económica

Niveles	Baja		Media	
	(fi)	%	(fi)	%
Inicio	0	0	0	0
En proceso	4	24	14	33
Esperado	13	76	29	67
Destacado	0	0	0	0
Total	17	100	43	100

En la tabla 4 se visualiza que en la condición económica baja y media predomina el nivel esperado de los estándares de aprendizaje. De acuerdo a la media aritmética: baja $Ma = 14$ y media $Ma = 14$; estos subgrupos se caracterizan por estar dentro del nivel esperado.

Condición familiar

Tabla 5

Niveles de estándares de aprendizaje en los estudiantes de segundo de secundaria según condición familiar

Niveles	Papá y mamá		Mamá	
	(fi)	%	(fi)	%
Inicio	0	0	0	0
En proceso	17	37	2	14
Esperado	29	63	12	86
Destacado	0	0	0	0
Total	46	100	14	100

En la tabla 5 se nota que en los estudiantes que viven con papá y mamá y aquellos que viven solo con mamá predomina el nivel esperado de estándares de aprendizaje. La media aritmética de ambos grupos $Ma = 15$ y $Ma = 14$ los implica en el nivel esperado.

Grado de instrucción de los padres

Tabla 6

Niveles de estándares de aprendizaje en los estudiantes de segundo de secundaria según estudios de los padres

Niveles	Sin estudios		Primaria		Secundaria	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Inicio	0	0	0	0	0	0
En proceso	10	28	7	39	1	17
Esperado	26	72	11	61	5	83
Destacado	0	0	0	0	0	0
Total	36	100	18	100	6	100

En la tabla 6 se muestra que, en los padres sin estudios, los que tienen primaria y secundaria se encuentran en el nivel esperado de estándares de aprendizaje. La $Ma = 14$ en todos los subgrupos los caracteriza dentro del nivel esperado.

Estrategias metacognitivas

Tabla 7

Niveles de estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo de secundaria

Niveles	Muestra total	
	Ni	%
Alto	17	28
Medio	43	72
Bajo	0	0
Total	60	100

En la tabla 7 se muestra la predominancia del nivel medio de estrategias metacognitivas. Asimismo, la $Ma = 111.25$ los caracteriza dentro del nivel medio.

Estrategias metacognitivas en función de las variables de control

Género

Tabla 8

Niveles de estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo de secundaria según sexo

Niveles	Masculino		Femenino	
	(fi)	(%)	(fi)	(%)
Alta	10	26	8	38
Medio	39	74	13	62
Bajo	0	0	0	0
Total	39	100	21	100

En la tabla 8 se muestra que en el sexo masculino y femenino predomina el nivel medio de estrategias metacognitivas. La Ma = 110.62 del sexo masculino y la Ma = 112.43 del femenino los caracterizan dentro del nivel medio.

Edad

Tabla 9

Niveles de estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo de secundaria según edad

Niveles	13		14		15	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	5	42	11	28	1	13
Medio	7	58	29	73	7	88
Bajo	0	0	0	0	0	0
Total	12	10	40	10	8	10
		0		0		0

En la tabla 9 se observa que en todos los subgrupos predomina el nivel medio de estrategias metacognitivas. La media aritmética de los tres subgrupos (13 años Ma = 113.17, 14 años Ma = 111.88 y 14 años Ma = 105) los caracterizan dentro del nivel medio.

Condición económica

Tabla 10

Niveles de estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo de secundaria según condición económica

Niveles	Baja		Media	
	(fi)	(%)	(fi)	(%)
Alto	9	53	9	21
Medio	8	47	34	79
Bajo	0	0	0	0
Total	17	100	100	100

En la tabla 10 se visualiza que en la condición económica baja y media predomina el nivel medio de estrategias metacognitivas. De acuerdo a la $Ma = 120.53$ de la clase baja, este grupo se caracteriza por estar dentro del nivel alto y la $Ma = 107.58$ de la clase baja lo ubica en el nivel medio.

Condición familiar

Tabla 11

Niveles de estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo de secundaria según condición familiar

Niveles	Papá y mamá		Mamá	
	(fi)	%	(fi)	%
Alto	15	33	2	14
Medio	31	67	12	86
Bajo	0	0	0	0
Total	46	100	14	100

En la tabla 11 se observa que en los estudiantes que viven con papá y mamá y aquellos que viven solo con mamá predomina el nivel medio de estrategias metacognitivas. La media aritmética de ambos grupos $Ma = 112.24$ y $Ma = 108.54$ los caracteriza dentro del nivel medio.

Grado de instrucción de los padres

Tabla 12

Niveles de estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo de secundaria según estudios de los padres

Niveles	Sin estudios		Primaria		Secundaria	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	11	31	5	28	1	17
Medio	25	69	13	72	5	83
Bajo	0	0	0	0	0	0
Total	36	100	18	100	6	100

En la tabla 12 se observa que, en los padres sin estudios, los que tienen primaria y secundaria predomina el nivel medio de estrategias metacognitivas. La media aritmética obtenida por cada subgrupo $Ma = 109.83$, $Ma = 108.17$ y $Ma = 112.47$ los caracteriza dentro del nivel medio.

Correlación entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas

La prueba de hipótesis

Ha La relación que existe entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán es directa y significativa.

Ho La relación que existe entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari – Huancán no es directa y significativa.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la correlación entre ambas variables.

Tabla 13

Puntajes de la r de Pearson en estudiantes del segundo de secundaria en la muestra total

	Muestra total
	r (X/Y)
“Se comunica oralmente en su lengua materna”	0.739741
“Lee diversos tipos de textos”	0.756732
“Escribe diversos tipos de textos”	0.670587
Global	0.853026

En la tabla 13 se encontró correlación positiva, significativa de nivel alto entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas $r = 0.853026$. Así mismo existe correlación positiva, significativa de nivel alto entre las estrategias de aprendizaje y la competencia se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 0.739741$), lee diversos tipos de textos ($r = 0.756732$) y escribe diversos tipos de textos” ($r = 0.670587$).

Tabla 14

Puntajes de la r de Pearson en estudiantes del segundo de secundaria según sexo

	Varones	Mujeres
	r (X/Y)	r ((X/Y)
“Se comunica oralmente en su lengua materna”	1	1
“Lee diversos tipos de textos”	1	1
“Escribe diversos tipos de textos”	1	1
Global	1	1

En la tabla 14 se observa que en el sexo masculino y en el femenino en forma global se encontró correlación positiva, significativa de nivel perfecto entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas $r = 1$. Asimismo, se encontró correlación positiva, significativa de nivel perfecto entre las competencias del área de comunicación y las estrategias metacognitivas.

Edad

Tabla 15

Puntajes de la r de Pearson en estudiantes del segundo de secundaria según edad

	13	14	15
	r (X/Y)	r (X/Y)	r (X/Y)
Se comunica oralmente en su lengua materna	0.47	0.78	0.56
Lee diversos tipos de textos	0.40	0.83	0.70
Escribe diversos tipos de textos	1	1	0.23
Global	1	1	1

En la tabla 15 se observa que según las edades 13, 14 y 15 años en forma global existe correlación positiva, significativa de nivel perfecto entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas $r = 1$.

Teniendo en cuenta la edad de 13 años se visualiza que existe correlación positiva, moderada entre las estrategias de aprendizaje y las competencias se comunica oralmente

en su lengua materna ($r = 0.47$) y lee diversos tipos de textos ($r = 0.40$); mientras que en la competencia escribe diversos tipos de textos existe correlación perfecta ($r = 1$).

En los de 14 años, existe correlación positiva, significativa de nivel alto entre las estrategias metacognitivas y las competencias se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 0.78$) y lee diversos tipos de textos ($r = 0.83$); mientras que en la competencia escribe diversos tipos de textos existe correlación positiva, significativa perfecta ($r = 1$).

En los de 15 años, existe correlación positiva, significativa de nivel moderado entre las estrategias metacognitivas y la competencia se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 0.56$); mientras que existe correlación positiva, significativa de nivel alto en la competencia lee diversos tipos de textos ($r = 0.70$); y por último, existe correlación positiva de nivel bajo en la competencia escribe diversos tipos de textos.

Condición económica

Tabla 16

Puntajes de la r de Pearson en estudiantes del segundo de secundaria según condición económica

	Baja r (X/Y)	Media r (X/Y)
Se comunica oralmente en su lengua materna	0.79	0.78
Lee diversos tipos de textos	0.74	0.85
Escribe diversos tipos de textos	0.59	0.72
Global	0.92	0.89

En la tabla 16 se observa que existe correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte en forma global entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas (baja $r = 0.92$) y (media $r = 0.89$).

En los estudiantes de la condición económica baja se encontró correlación positiva, significativa de nivel alto entre las estrategias metacognitivas las competencias se comunicativa oralmente en su lengua materna ($r = 0.79$) y lee diversos tipos de textos ($r = 0.74$); y correlación positiva moderada en la competencia escribe diversos tipos de textos ($r = 0.59$).

En los estudiantes de la condición económica media se encontró correlación positiva, significativa de nivel alto entre las estrategias metacognitiva y las competencias se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 0.78$), lee diversos tipos de textos ($r = 0.85$) y escribe.

Condición familiar

Tabla 17

Puntajes de la r de Pearson en estudiantes del segundo de secundaria según condición familiar

	Papá y mamá	Mamá
	r (X/Y)	r (X/Y)
Se comunica oralmente en su lengua materna	1	1
Lee diversos tipos de textos	1	0.26
Escribe diversos tipos de textos	1	1
Global		

En la tabla 17 se observa que existe correlación positiva, significativa y perfecta en el resultado global entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en los estudiantes que viven con papá y mamá ($r = 1$) y los que viven con mamá ($r = 1$).

En los estudiantes que viven con papá y mamá se encontró correlación positiva, significativa y perfecta entre las estrategias metacognitiva las competencias: se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 1$), lee diversos tipos de textos ($r = 1$) y escribe diversos tipos de textos ($r = 1$).

En los estudiantes que viven solo con mamá se encontró correlación positiva, significativa perfecta entre las estrategias metacognitivas y las competencias: se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 1$) y lee diversos tipos de textos ($r = 1$); mientras correlación positiva de nivel bajo en la competencia escribe diversos tipos de textos ($r = 0.26$).

Estudios de los padres

Tabla 18

Puntajes de la r de Pearson en estudiantes del segundo de secundaria según estudios de los padres

	Sin estudios	Primaria	Secundaria
	r (X/Y)	r (X/Y)	r (X/Y)
Se comunica oralmente en su lengua materna	0.73	0.39	0.32
Lee diversos tipos de textos	0.74	0.26	0.81
Escribe diversos tipos de textos	0.66	0.31	0.63
Global	0.83	0.39	0.73

En la tabla 18 se observa, según el resultado global, existe correlación positiva, significativa de nivel alto entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en los padres sin estudios ($r = 0.83$); correlación positiva de nivel moderado en los padres que tienen estudios primarios ($r = 39$) y correlación positiva, significativa de nivel alto en los padres con estudios secundarios.

En los estudiantes cuyos padres no tienen estudios se encontró correlación positiva, significativa de nivel alto entre las estrategias metacognitivas y las competencias: se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 0.73$), lee diversos tipos de textos ($r = 0.74$) y escribe diversos tipos de textos ($r = 66$).

En los estudiantes cuyos padres tienen estudios primarios se encontró correlación positiva de nivel bajo entre las estrategias metacognitivas y las competencias: se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 0.39$), lee diversos tipos de textos ($r = 0.26$) y escribe diversos tipos de textos ($r = 0.31$).

En los estudiantes cuyos padres tienen estudios secundarios se encontró correlación positiva moderada entre las estrategias metacognitivas y la competencia se comunica oralmente en su lengua materna ($r = 0.32$); correlación positiva, significativa de nivel alto en la competencia lee diversos tipos de textos ($r = 0.81$); y correlación positiva significativa de nivel moderado en la competencia escribe diversos tipos de textos ($r = 0.63$).

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En esta investigación al determinar la relación entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari, Huancán se encontró correlación positiva, significativa de nivel alto.

Estos resultados guardan relación con lo que sostienen Piacente y Casé (2004), García (2011), Castro (2012), Escanero et al. (2013), Thornberry (2008), Honorio (2019), Mamani (2019) y Solanilla (2019) quienes señalan que existe correlación positiva y significativa en sus investigaciones, demostrando así la consistencia con los resultados.

Por otro lado, aunque no es lo contrario, los resultados obtenidos por Cotrina (2015) y Carhuaz (2017) señalan la correlación positiva, moderada, esta situación podría obedecer a la intervención de otras variables intrínsecas que incidieron en su resultado.

Por el contrario, Puma et al. (2020) y Barraza (2017) evidencian una correlación positiva de nivel bajo, lo cual podría deberse a una aplicación inadecuada de los instrumentos empleados para medir una de las variables.

CONCLUSIONES

Los estándares de aprendizaje que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” son de nivel esperado. Así mismo, se comprobó que del 100% (60) de estudiantes, el 30% (18) se encuentran en el nivel en proceso y 70% (42) se encuentra en el nivel esperado.

Las estrategias metacognitivas que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” son de nivel medio.

Se encontró correlación positiva, significativa de nivel alto entre los estándares de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Alfonso Ugarte” Huari, Huancán.

Con respecto a los estándares de aprendizaje y teniendo en cuenta las variables de control de género, edad, condición económica, condición familiar y estudios de los padres, estos se encuentran en el nivel esperado.

Con respecto a las estrategias metacognitivas y teniendo en cuenta las variables de control de género, edad, condición económica, condición familiar y estudios de los padres; estos se encuentran en el nivel medio, excepto los de la condición económica baja que se encuentran en el nivel alto.

Referencias bibliográficas

- Blanco, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Amarú. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf>.PDF
- Barraza, E. (2017). *Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de matemática en los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la institución educativa “San Pedro de Chorrillos” - Lima, 2017*. [Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con Mención en Docencia, Currículo e Investigación. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
- Bohórquez, A., y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento*. (Tesis de maestría). Recuperado de: https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2345/1/TGT_995.pdf
- Carhuaz, A. (2017). *Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes de educación secundaria SJL - 2017*. [Tesis para optar el Grado académico de: Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Universidad César Vallejo].
- Castro, V. M. (2012). *Relación entre estrategias de aprendizaje metacognitivas y rendimiento académico en los estudiantes del quinto grado de primaria de la I. E. 2094 “Inca Pachacutec” de San Martín de Porres. 2012*. [Tesis para obtener el grado de Magíster en Educación con mención en Psicología Educativa. Universidad Cesar Vallejo].
- Córdova, D. L. y Marroquín, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>

- Cotrina, M. L. (2015). *Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en matemática, alumnos del 2º grado primaria, RED 10, UGEL 01, 2014*. [Tesis para optar el grado académico de: Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Universidad César Vallejo].
- Escanero, J. F., Soria, M. S. Escanero, M. E. y Guerra, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *FEM 2013; 16 (1): 23-29*.
- García, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical*. [Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia].
- Gutiérrez, C., Salmeron, P., Martín, A. y Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anal. Psicol. vol.29 no.1 Murcia ene. 2013*. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.124651>
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- Honorio, M. C. (2019). *Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico en el área de matemática en los estudiantes del V ciclo de Primaria de la I.E. Javier Pérez de Cuellar-San Juan de Lurigancho, 2014*. [Tesis para optar el grado académico de: Maestra en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Universidad César Vallejo].
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Memoria para optar al grado de Doctor. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Mamani, E. (2019). *Estrategias metacognitivas y Rendimiento Académico en estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Adventista Americana, Juliaca 2019*. [Tesis presentada para optar el título de Licenciado en Educación, Especialidad de Lingüística e Inglés. Facultad de Ciencias Humanas y Educación. Universidad Peruana Unión].

- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- O'Neil, H.F. y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative *assessment*. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432005.pdf>
- Piacente, T. y Casé, L. R. (2004). *Rendimiento académico. su vinculación con estrategias metacognitivas, coherencia de razonamiento y nivel intelectual*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-029/93>
- Puma, M. I., Hurtado, D. R. Santos, O. C. Vásquez, J. K. Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes de educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. *Revista de Investigación Científica - Pucallpa, Perú*. 5 (1) 2020.
- Román, J.M. y Gallego, S. (2001). ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje. TEA Ediciones.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/550/TD%20CE%20H831%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sheriff, T. y Sánchez, E. (1973). Supervisión en trabajo social. Editorial Ecro.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8438/Tesi.pdfCarmina?sequence=1>
- Solanilla, J.A. (2019). *Estudio correlacional entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas con el rendimiento académico*. [Tesis para optar el grado de maestro en Psicología Escolar. Centro Regional Universitario de Veraguas. Universidad de Panamá].
- Thornberry, G. (2018). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana *Persona*, núm. 11, 2008, pp. 177-193.

Torreralva, F. J. (2009). La comprensión y la teoría de los esquemas. Monografía.com.

Obtenido

de

Monografías.com:

<https://www.monografias.com/trabajos79/comprension-teoria-esquemas/comprension-teoria-esquemas.shtml>

La imagen como estrategia y comprensión de textos expositivos en estudiantes de secundaria, Huancayo

The image as a strategy and comprehension of expository texts in secondary students, Huancayo

Marilia Alexandra De la Cruz Miguel

Cómo citar: De la Cruz Miguel, M. A. (2021). La imagen como estrategia y comprensión de textos expositivos en estudiantes de secundaria, Huancayo. *Germinal* 4(1), 80

Licenciada en Educación, Escuela Académica Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo. Egresada de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo en la mención Enseñanza Estratégica, Perú. Correo: mariliaalexandrad@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6486-3978>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

mariliaalexandrad@gmail.com.

RESUMEN

La investigación se realizó con el objetivo de determinar el efecto de la imagen, como estrategia, en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del 1° de secundaria de la I.E.P.A. – UNCP. Investigación cuantitativa. Se ejecutó sesiones de aprendizaje mediante imágenes para el proceso de comprensión de textos expositivos. Como parte de la ejecución y evaluación de la comprensión de textos expositivos se ha podido observar que los estudiantes pueden trabajar mediante estrategias, siendo autodidactas y sin presión. Se concluye que los estudiantes deben tener una motivación y buen rumbo de comprensión y no buscar ser radical en cuanto a ver cuánto comprendieron o qué es lo que comprenden cada que leen, sino que hay que pensar en qué es lo que harían para que fluyan las ideas frente a las preguntas y el análisis de un texto. Se utilizó una lista de cotejo para la primera variable y una prueba objetiva,

para la segunda; dichos instrumentos han sido adaptados. Muestra no probabilística. Los puntajes fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS V.24, a las cuales se les halló las medidas de tendencia central y las de dispersión y para la docimasia de la hipótesis se utilizó la “t” de Student para datos relacionados con $\alpha = 0.05$ de probabilidad de error.

Palabras clave: Comprensión lectora, imagen, estrategia, textos expositivos.

ABSTRACT

The investigation was carried out with the objective of determining the effect of the image, as strategy, in the understanding of the students' of the 1° texts expositivos of secondary of the I.E.P.A. – UNCP. Quantitative investigation. It was executed learning sessions by means of images for the process of understanding of texts expositive. As part of the execution and evaluation of the understanding of texts expositive has been able to observe that the students can work by means of strategies, being autodidactic and without pressure. You concludes that the students should have a motivation and good direction of understanding and not to look for to be radical as for seeing how much they understood or what it is what you/they understand each that you/they read, but rather it is necessary to think in what that is they would make so that the ideas flow in front of the questions and the analysis of a text. A comparison list was used for the first variable and an objective test, for second o'clock; this instrument has been adapted. It shows non-probabilistic. Was the puntajes analyzed through the statistical package SPSS V.24, to which were found the measures of central tendency and those of dispersion and for the docimasia of the hypothesis the was used "t" of Student for data related with $\alpha = 0.05$ of error probability.

Keywords: *Reading comprehension, image, strategy, expository texts.*

INTRODUCCIÓN

El problema de la comprensión lectora, ha sido campo de estudio de muchos investigadores quienes buscan encontrar porcentajes y analizar del porqué del bajo nivel, se ha visto a lo largo de la práctica pedagógica, a modo general, que los estudiantes no leen, y si leen lo hacen por compromiso, es por ello que se desea con la siguiente investigación que los estudiantes encuentren una forma interactiva de leer.

Al respecto Pinzás (2012) cita a Stanovich (1980) y menciona que; el buen lector debe, además del aprendizaje de diversos tipos de materiales (lecturas), saber hacerlo de muchas formas. Entonces, se podría decir que una tercera característica fundamental de la lectura, es aquella entendida como un proceso estratégico. Esto se da en el lector, a medida que este aprende a adaptar su propia lectura de acuerdo a su propósito o metas para leer como la naturaleza y características del material, su familiaridad con el tema, al género literario, tipo de discurso y según esté o no comprendiendo lo que lee.

Un buen lector, calificado como “bueno” o “experto”, destaca de entre tantos puntos, lo siguiente: Al utilizar su información previa para comprender el texto, se dedica a integrar información, el buen lector, domina los procesos básicos de decodificación y reconocimiento de palabras a un nivel automático, de modo que su atención queda libre para el análisis de significado, además de que practica la lectura, desarrollándola y refinándola. Para ello es primordial el planteamiento de estrategias de comprensión lectora para que los estudiantes tengan un rendimiento óptimo en ese aspecto.

Cabe mencionar que la investigación busca el mejoramiento de la comprensión a partir de estrategias de lectura mediante la imagen.

La imagen como estrategia:

Osorio (2001) indica que las imágenes son contenido al mismo nivel que el texto escrito de la misma manera se constituye una importante herramienta visual para estudiar e imaginar sobre diferentes situaciones. Una de las formas principales para poder aprovechar las imágenes y lograr grandes desempeños es orientar al estudiante a utilizarlas de manera correcta con el apoyo de las estrategias. Al tanto, se obtiene las siguientes dimensiones:

Antes de la lectura

Según Solé (1992) las estrategias de comprensión lectora con mayor frecuencia son aquellas cuyo fomento tiene lugar antes de que se inicie la actividad de leer, y reservando para los dos siguientes las que deben trabajarse durante y después de la lectura. Las estrategias son intercambiables, y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, las estrategias de lectura deben estar presentes a lo largo de toda la actividad.

Durante de la lectura

Las estrategias que fomentan la comprensión de los textos permiten situar al lector convenientemente ante la lectura y le conduce a asumir ante ella un rol activo. Sin embargo, el grueso de la actividad comprensiva y el grueso del esfuerzo del lector tienen lugar durante la lectura misma. El proceso de lectura se enfocará en la enseñanza de

estrategias que tienen lugar durante dicho proceso, ya sea para ir construyendo una interpretación del texto (Solé, 1992).

Después de la lectura

Las estrategias que han aparecido ya nombradas o explicadas, en los capítulos anteriores los procesos que contribuyen a la elaboración de la comprensión durante la lectura, mientras que aquí se detienen a concretizar la práctica anterior. Sin embargo, sobre estas estrategias es aplicable también a ellas mismas cuando son activadas durante la lectura, se pone de manifiesto que no establece un límite claro de cual va antes, durante y después de la lectura, para el lector activo constituye una actividad cognitiva compleja guiada por su intencionalidad (Solé, 1992).

Comprensión de textos expositivos

Al respecto Álvarez y Ramírez (2010) indican que el texto expositivo está direccionado a mostrar detalladamente la naturaleza del asunto. Problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta protocolos estructurales – subtipos – discursivos fundamentales, como: definición – descripción – clasificación – tipología – comparación – contraste, pregunta – respuesta, causa – consecuencia, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno en específico. Se consideró las siguientes dimensiones para esta variable:

Nivel literal

Según Pinzás (2012) a nivel del aprendizaje de la comprensión, las destrezas de comprensión literal se refieren a la habilidad del niño para entender y recordar la información que el texto trae. La comprensión literal se relaciona con lo que está explícitamente en el texto.

Nivel inferencial

La comprensión inferencial se apoya en una adecuada comprensión literal, pero es muy diferente a ella como su nombre lo indica, alude a lo implícito en el texto, a las relaciones que no están explícitamente planteadas. Por ello, se relacionaba con la habilidad para hacer predicciones e hipótesis de contenido, para la interpretación de los personajes y sus motivaciones, para la comparación y el contraste, etc. Se sabe que una de las destrezas de comprensión lectora más importante en la educación es la habilidad para captar la idea

central de un texto, pasaje o párrafo, es decir, de entender su contenido esencial. (Pinzás, 2012)

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación cuantitativa, pre experimental, de nivel explicativo La población estuvo conformada por 186 estudiantes de la I.E.P.A “UNCP”. Muestra no probabilística e intencional conformada por 22 estudiantes del primer grado de secundaria.

Los instrumentos utilizados fueron de creación y confiabilizadas por 5 expertos, se aplicó la t de Student y para el procesamiento de datos utilizó el SPSSv24.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

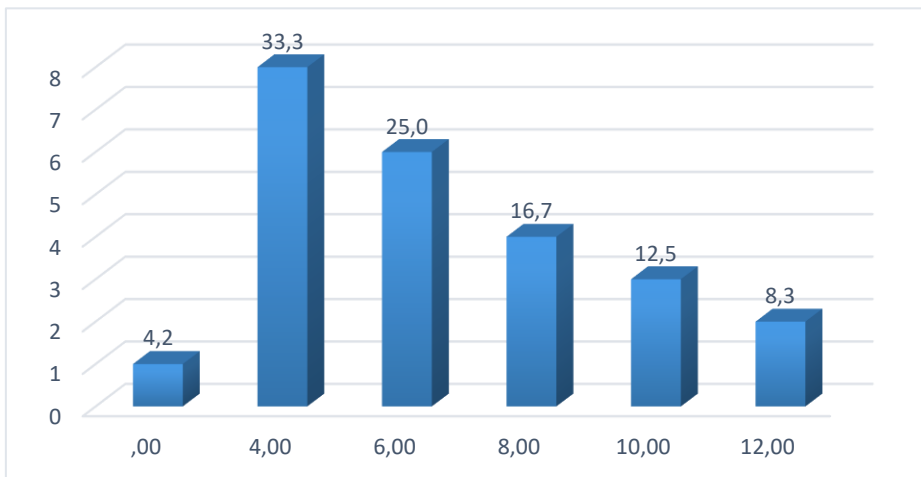
Resultados del pre test

Tabla 1

Prueba de entrada

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0,00	1	4,2	4,2	4,2
4,00	8	33,3	33,3	37,5
6,00	6	25,0	25,0	62,5
8,00	4	16,7	17,7	79,2
10,00	3	12,5	12,5	91,7
12,00	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

En la tabla 1 se observa 1 estudiante con la nota de 00, también 2 estudiantes con notas de 12. Asimismo, 6 estudiantes con nota de 06, 4 estudiantes con nota de 08, 3 estudiantes que tiene nota de 10 y la mayoría que son 8 estudiantes presentan una nota de 04. Los puntajes se pueden visualizar en la siguiente figura:



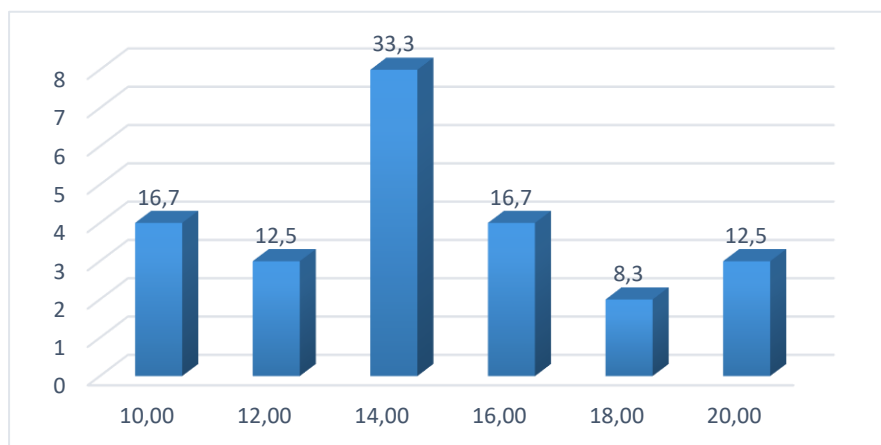
Resultados del pos test

Tabla 1

Prueba de salida

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10,00	4	16,7	16,7	16,7
12,00	3	12,5	12,5	29,2
14,00	8	33,3	33,3	62,5
16,00	4	16,7	16,7	79,2
18,00	2	8,3	8,3	87,5
20,00	3	12,5	12,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

En la tabla 2 se observa 4 estudiantes con notas de 10 y 16, también hay 3 estudiantes con notas de 12 y 18, 2 estudiantes con nota de 18. Asimismo, hay 8 estudiantes con nota de 16 y son la mayoría. Los puntajes se pueden visualizarse en la siguiente figura:



En base a los resultados que se obtuvieron después de la aplicación de los instrumentos de esta investigación “La imagen, como estrategia, y comprensión de textos expositivos en estudiantes de secundaria” se comprobó la hipótesis alterna y se rechazó la nula. De tal manera que, la imagen, como estrategia, muestra efectos positivos en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del 1° de secundaria de la I.E.P.A. “UNCP”, Huancayo – 2019. Al ser una investigación pre experimental, los antecedentes encontrados fueron pocos, se encontraron más antecedentes indirecto, pero, relacionados a las estrategias de lectura. Montesdeoca (2017) obtuvo como resultado que, la utilización de la lectura de imágenes es una estrategia metodológica que permitió a los docentes guiar la comprensión lectora de sus estudiantes, asimismo que tendrán la posibilidad de distinguir textos y gráficos a través del análisis y la descripción, en los cuales se enuncien sus características: como color, estatura, partes principales, forma, tamaño, posición y secuencia de acciones. Por ello los resultados obtenidos de Montesdeoca respaldan el resultado de la utilización de la imagen como estrategia en la comprensión lectora.

Gonzales (2017) halló como efecto que, el uso del programa “Mi lectura de imagen” eleva la comprensión lectora de los estudiantes, por lo que influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora, porque observando que antes de implementar el programa que fue de 37%, se identificó que hubo un incremento de 74%. Asimismo, los

resultados de Gonzales avalan la utilización de la imagen como estrategia en la comprensión de textos, a través de una prueba de entrada (pre-test) y una prueba de salida (post-test) para analizar el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente. Larico (2017) siendo el principal antecedente y el que más aporte dio al trabajo de investigación. Por lo tanto, mostró el programa la eficacia correspondiente en los niveles de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo de secundaria, la muestra contuvo 93 estudiantes, se observó con una comparación entre el pre y post test que, el programa fue eficaz en el nivel literal, comprendiendo así una buena comprensión en el nivel literal, teniendo en cuenta que el estudiante localiza velozmente la información solicitada, por ejemplo, los personajes, objetos y algunas características. La comprensión en el nivel inferencial también fue eficaz ya que mejoraron la comprensión valiéndose de deducciones e inducciones. Dicho antecedente apoya y confirma el presente trabajo de investigación, teniendo en cuenta que solo se ha tomado los niveles literal e inferencial que es en donde enfocamos nuestra investigación. El contenido de la investigación consideró cada sesión, instrumento y resumen científico como un programa al igual que Larico (2017) viable para su aplicación en la comprensión lectora. Dicho programa estaría formando así estudiantes aptos para la comprensión de lectura en cualquier contexto o situación.

CONCLUSIONES

1. Se “logró determinar que la imagen; como estrategia, produce efectos positivos en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del 1° de secundaria de la I.E.P.A. UNCP. Los datos de la prueba de salida fueron más homogéneos (CV = 21,6183%) con una media de 14.5 en comparación al 6.4 de la prueba de entrada. Llevado a cabo la docimasia se comparó las puntuaciones de la prueba de entrada y salida, y se determinó la $T_c = 11,273$ frente a una $T_t = 1,714$ con grados de libertad de 23; como $T_c > T_t$ y el $\rho < \alpha$ ($0,00 < 0,05$); se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.”
2. Se pudo determinar que la imagen; como estrategia, provoca efectos positivos en el nivel literal de los estudiantes del 1° de secundaria de la I.E.P.A. UNCP, Huancayo. De acuerdo a la prueba de salida, se obtuvo un promedio de 8,58 con una desviación típica de 2,46571 presentándose como un grupo homogéneo, se pudo afirmar que los

estudiantes se encuentran en el nivel óptimo del aprendizaje. Llevado a cabo la docimasia se comparó las puntuaciones de la prueba de entrada y se determinó que la $T_c = 4,842$ y la $T_t = 1,714$ con grados de libertad de 23 y a un nivel de confianza del 95%; como $T_c > T_t$ y el $p < \alpha$ ($0,00 < 0,05$); por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.

3. Se “determinó que la imagen; como estrategia, provoca efectos positivos en el nivel inferencial de los estudiantes del 1° de secundaria de la I.E.P.A. UNCP, Huancayo. De acuerdo a la prueba de salida, se pudo obtener un promedio de 5,9 con una desviación típica de 1,81579 y al ser un grupo homogéneo se pudo afirmar que los estudiantes se encuentran en el nivel óptimo del aprendizaje. Y llevado a cabo la docimasia se pudo comparar las puntuaciones de la prueba de entrada y salida, se determinó que la $T_c = 11,519$ frente a una $T_t = 1,714$ con grados de libertad de 23 y a un nivel de confianza del 95%; como $T_c > T_t$ y el $p < \alpha$ ($0,00 < 0,05$); se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.”

Referencias bibliográficas

- Capcha Vásquez, A. V. (2015). *La comprensión de textos expositivos de los estudiantes del sexto grado de primaria de las instituciones educativas estatales del distrito metropolitano del tambo*. Huancayo.
- Cardenas Rojo, N. R., & Magiliano Barrera, E. T. (2014). *Niveles de comprensión de textos expositivos de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de las instituciones educativas del cercado de Huancayo*. Huancayo.
- Carhuaricra Santos, L. (2012). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes del cuarto de primaria de la zona urbana de la UGEL Pichanaki*. Huancayo Pinzás G., J. R. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima : Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gonzales Rojas, A. I. (2017). *PROGRAMA "Mi lectura de imagen" para elevar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 2do de primaria de la i.e.p. "San Fernando" Pátapo - 2017*. Chiclayo.
- Larico Gutierrez, M. C. (2017). *Eficacia del programa "Leyendo para comprender" en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de*

educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima Metropolitana . Lima.

Lavado Y Fernandez, M. T. (2018). *El programa “Aprendiendo juntos” en la Comprensión Lectora de los estudiantes del 4to grado de primaria.* Chiclayo.

Martinez Pardo, V. M., & Muñoz Toro , C. X. (2013). *Lectura de textos con imagenes como estrategia didactica para fortalecer la comprension lectora, de los estudiantes de grado tercero de la institucion educativa municipal "marco fidel suarez".* San Juan De Pasto.

Montesdeoca Almeida, C. P. (2017). *Lectura de imagenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 años a 5 años de edad del centro infantil "Ciudad De San Gabriel" D.M.Q, Período 2014 - 2015 .* Quito.

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

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

La comprensión de textos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaqui

The understanding of the students' of the second grade of secondary education of the educational institution texts Santiago Antúnez de Mayolo of Pichanaqui

Yanina Yaqueline Gonzales Chanca

Cómo citar: Gonzales Chanca, Y. Y. (2021). La comprensión de textos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaqui. *Germinal* 4(1) 90-106

Peruana. Investigadora y Docente de Comunicación. Mg. Psicología Educativa, Universidad César Vallejo. Correo: yaninagonzalesc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3253-0295>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

yaninagonzalesc@gmail.com

RESUMEN

El problema de la investigación fue ¿Cuáles son las diferencias significativas de comprensión de textos según la edad, sexo, dominio de una lengua originaria, con quién vive y grado de instrucción de los padres de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaqui? El propósito del estudio fue conocer el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de la muestra. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y de tipo básica descriptiva, así como un diseño descriptivo- comparativo. La muestra fue de 205 estudiantes del segundo grado y se empleó la prueba pedagógica LISIN (Palacios, et al, 2014). Se concluyó que

el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es bajo.

Palabras claves: Comprensión; textos.

SUMMARY

The research problem was: What are the significant differences in text comprehension according to age, sex, command of a native language, with whom they live and level of education of the parents of the students of the second grade of secondary education of the institution educational Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaqui? The purpose of the study was to know the level of reading comprehension presented by the students in the

sample. The study had a quantitative approach, descriptive level and basic descriptive type, as well as a descriptive-comparative design. The sample was 205 second grade students and the LISIN pedagogical test was used (Palacios, et al, 2014). It was concluded that the level of reading comprehension of the students is low.

Key words: text, comprehension.

INTRODUCCIÓN

Según los reportes de las evaluaciones nacionales, en la educación peruana existen serias dificultades en cuanto a la comprensión lectora. Los estudiantes presentan debilidades para identificar información relevante, establecer conclusiones, emitir juicios de valor o reconstruir el sentido del texto. Problemática que, definitivamente, enciende las alarmas en pos de una lectura comprensiva más activa, producto del análisis y reflexión permanente en los distintos escenarios letrados.

Precisamente, en la Institución Educativa Santiago Antúnez de Mayolo se ha observado similares circunstancias observándose que se limitan, en la mayoría de casos a recoger pasajes explícitos de lo leído sin considerar la relevancia y riqueza de desarrollar niveles más exigentes de la comprensión como el simbólico e inferencial.

A su vez, en esta época de pandemia que nos desafía a todos los agentes educativos a mirar con más sutileza esta competencia comunicativa lectora, se yergue la necesidad de conocer hasta qué punto comprenden los estudiantes para que a partir de ello se pueda generar puntos de apoyo sostenibles. Entonces, no se trata de enfocarnos en niveles de comprensión para ponernos a la talla de grandes naciones potencias en competencias lectoras, sino de conocer cuánto y cómo leen para fortalecer su cotidianeidad al leer con miras a su autonomía y eficiencia lectora.

Hoy más que nunca, se requiere de una conciencia lectora, esa que guíe no solo a los estudiantes, sino a sus padres quienes tienen la responsabilidad de acompañarlos desde la educación remota o presencial. Asimismo, al cuerpo docente, equipo directivo y auxiliares de educación, quienes tendrán mejores y más eficientes herramientas para mediar los aprendizajes. Lo cual tendrá un impacto positivo en el desenvolvimiento de las demás áreas curriculares; puesto que leer y comprender es una competencia comunicativa transversal.

Teoría interactiva de la lectura

Desde las disciplinas de la psicolingüística y socio psicolingüística se plantea el modelo interactivo de la lectura cuyo pilar se halla en la construcción de significados de los que se lee, así, ya en el año de 1998, en el libro *Comprensión de lectura*, Smith (1983) "...el lector no recibe un sentido ya dado, sino que participa en su construcción a partir de sus conocimientos (...)" Es así que cobra relevancia el aspecto cognitivo y/o experiencia previa con que se llega al texto, para responder a los requerimientos del propósito del lector, enfatizando en las consignas dadas y siendo selectivo a la hora de su desarrollo.

A su vez, Goodman (1996) coincide con Smith en cuanto a la lectura como una construcción de significados y con base en los saberes previos, además su teoría socio psicolingüística establece que:

(...) los procesos psíquicos implicados en la lectura y en la idea de que el lenguaje no es un objeto homogéneo sino heterogéneo, pues en él se integran diversas variedades sociales. La lectura es, según él, un peculiar "juego de adivinanzas": el lector al enfrentarse a un texto realiza muestreos, predice, se anticipa, infiere, confirma, rechaza, corrige y finalmente construye el sentido. Se trata, pues, de un modelo interactivo del proceso lector donde son fundamentales las estrategias cognitivas. (p.4)

Es una concepción que alimenta al actual enfoque por competencias de la educación peruana, un criterio centrado en las capacidades cognitivas que brinda soporte esencial a los educadores y estudiantes para el desarrollo de los desempeños lectores.

El acto lector es, en estos tiempos, una responsabilidad mayor dado que bajo los efectos del conglomerado de material letrado se estaría en un reto constante para alcanzar la comprensión lectora. Más adelante, Solé (1992) lo plantea con mayor claridad cuando afirma que leer es comprender el texto escrito, centrándose en una perspectiva interactiva donde el texto, su fondo y forma, así como el lector y sus motivaciones de lectura además del bagaje cognitivo previo con que cuenta (p.18). Es decir, que se tiene que asumir la plenitud el reto de la lectura si se pretende alcanzar aprendizajes significativos y tan necesarios para desenvolvemos al fin con eficiencia.

Es así que la teoría interactiva de la lectura representa una herramienta esencial en el quehacer pedagógico, puesto que predispone a los lectores a una mejor comprensión donde el texto, el lector, así como sus saberes previos participan en simultáneo en pos de la construcción del significado. Obviamente, para alcanzarla se necesita de ciertos requisitos como el espíritu activo del lector la actuación de habilidades de descodificación, así como de aplicación distintas rutas de comprensión de textos, siendo las predicciones, uno de los más destacados (Solé, 1992, p. 20).

Comprensión de textos

Cassany (2003) respecto al acto de leer refiere que es una “(...) empresa mucho más diversa, abierta, variable, dinámica, compleja y apasionante que antes. Aprender a leer y enseñar a leer constituyen auténticos desafíos para una comunidad que aspira a ser más letrada y, con ello, más democrática y feliz” (p.23). Claramente leer involucra la comprensión y destaca la enorme responsabilidad que tiene el lector consigo mismo como fuente de aprendizaje autónomo y con la sociedad como fuente de bien común.

También, Pinzás (2012) acerca de la comprensión lectora refiere que representa un problema nacional puesto que los alumnos no están aprendiendo a leer y escribir como se espera de ellos. Precisamente por ello, es imperativo enseñarles a leer, siguiendo un marco conceptual con procesos cognitivos que ayudan a leer comprendiendo. Así el docente quien debe emplear estrategias pedagógicas para enseñar a leer, considerando la edad del estudiante, viendo la etapa de desarrollo lector, así como el grado de experiencia de lectura. Por ello, las estrategias a aplicar requieren ser seleccionadas creativamente por el docente dado que la lectura implica esfuerzo y alta concentración.

A su vez, Solé (2017) respecto de la comprensión de textos advierte que lograr que los estudiantes comprendan lo que leen no es sencillo, si bien pueden leer u oralizar los textos, sin embargo, la posibilidad de comprender y aprenderlos o aplicarlos a la cotidianeidad no se logra. Ya que se cae en la errónea idea de que al saber viene por añadido su entendimiento. Además, la lectura es multifacética y tiene distintos niveles de complejidad y dificultad. En efecto, el producto de la interacción entre un texto y un lector, y en el contexto de una tarea en particular es la comprensión lectora. Así mismo, las variables finalidad, conocimientos, sentido, creencias y estrategias inherentes al lector; mientras que las variables contenido, estructura, formato y soporte son para el

texto que se lee. Siendo la finalidad u objetivo de lectura los que influyan en la construcción del significado del texto (17 min).

La comprensión lectora y sus dimensiones

Literal

“La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?” (Pinzás, 2006, p.16).

Simbólico

Palacios y Huayre (2003) en cuanto a la dimensión simbólica refieren: “Extraemos lo que el texto nos da a entender de una forma menos parecida a lo que se menciona en el texto escrito en una síntesis propia” (p.27).

La comprensión lectora en el nivel simbólico, según lo expuesto, implica el carácter intermedio entre lo “más sencillo” hasta lo más exigente del proceso lector, conllevando hacia una reconstrucción del texto en cuestión. “Denominamos de menor complejidad, según nuestra investigación, al nivel literal, seguido por el nivel medio, que es el simbólico y el de mayor complejidad al nivel inferencial” (Cárdenas y Magiliano, 2014, p. 24).

Inferencial

Comprender el nivel inferencial es mirar más allá de lo explícito y proponer conjeturas de significado. A su vez, la experta Pinzás (2006) menciona lo distinto que es en relación a la literalidad y que, aun así, requiere que este nivel literal sea óptimo para asegurar su éxito:

“Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están adscritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar

conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?” (p. 20).

Entonces, he aquí el valor de la memoria en la construcción de significados inferenciales, el valor de las habilidades literales como requisitos indispensables para llegar al dominio inferencial.

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación básica. Cuyo nivel es descriptivo y diseño descriptivo comparativo. La población estuvo conformada por los estudiantes varones y mujeres de la IE Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaqui, matriculados en el 2020 que hacen un total de 900 estudiantes. Muestra probabilística estratificada constituida por todos los estudiantes del segundo grado, siendo un total de 205 estudiantes. Se empleó el análisis documental y evaluación educativa para el recojo de datos.

La prueba pedagógica de comprensión lectora LISIN fue aplicada a través del formulario de Google, así como a través de formatos en pdf enviados al WhatsApp personal de los estudiantes. Dicha prueba fue validada y confiabilizada por expertos.

Se hizo uso de la estadística descriptiva: media aritmética y la inferencial, Ch2.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis descriptivo de la comprensión de textos en la muestra total

Tabla 1

Frecuencia de datos de comprensión de textos en la muestra total

Niveles	Muestra total	
	(Ni)	(%)
Bajo	143	70
Medio	62	30
Alto	0	0
Total	205	100

En la tabla 1 se puede observar que la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel bajo. La $M_a=10$ corrobora este dato, caracterizándolos en el nivel bajo de comprensión de textos.

Comprensión de textos en función de las variables de control

Según género

Tabla 2

Frecuencia de datos de la comprensión de textos por género

Niveles	Varones		Mujeres	
	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)
Bajo	72	72	71	68
Medio	28	28	34	32
Alto	0	0	0	0
Total	100	100	105	100

En la tabla 2 se muestra que el grueso de estudiantes de ambos subgrupos se encuentra en el nivel bajo. La $Ma = 9.58$ de varones como la de mujeres $Ma = 10.6$ corroboran este dato; caracterizándoles en el nivel bajo de comprensión de textos.

Según edad

Tabla 3

Frecuencia de datos de la comprensión de textos por edad

Niveles	12 años		13 años		14 años		15 años	
	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)
Bajo	6	67	73	69	53	67	11	100
Medio	3	33	33	31	26	33	0	0
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	9	100	106	100	79	100	11	100

En la tabla 3 se observa que el grueso de estudiantes, en todos los subgrupos, se encuentra en el nivel bajo. La $Ma = 11.2$ de los estudiantes de 12 años; $Ma = 10$, de 13 años; $Ma = 10.6$, de 14 años; y, $Ma = 6.27$, de 15 años corroboran este dato, situándolos en el nivel bajo de comprensión de textos.

Según dominio de una lengua originaria-idiomas.

Tabla 4

Frecuencia de datos de la comprensión de textos según dominio de lenguas originarias

Niveles	Castellano		Quechua		Asháninka	
	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)
Bajo	129	70	12	75	2	50
Medio	56	30	4	25	2	50
Alto	0	0	0	0	0	00
Total	185	100	16	100	4	100

En la tabla 4 se observa que la mayoría de estudiantes, en todos los subgrupos, se encuentra en el nivel bajo. La Ma = 10.1 de los estudiantes que hablan castellano y la Ma = 8.81, que hablan quechua corroboran este dato, situándolos en el nivel bajo de comprensión de textos. El grupo de estudiantes que hablan asháninka obtuvo una Ma = 13.3 que los sitúa en el nivel medio de comprensión de textos.

Según condición familiar

Tabla 5

Frecuencia de datos de la comprensión de textos por condición familiar

Niveles	Algún familiar		Mamá		Papá	
	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)
Bajo	3	60	118	71	22	67
Medio	2	40	49	29	11	33
Alto	0	0	0	0	0	0
Total	5	100	167	100	33	100

En la Tabla 5 se observa que la mayoría de estudiantes, de todos los subgrupos, se encuentra en el nivel bajo. La Ma = 10.8 de los estudiantes que viven con algún familiar; Ma = 9.94, que viven con mamá; y, Ma = 10.7, que viven con papá corroboran este dato, situándolos en el nivel bajo de comprensión de textos.

Según grado de estudios de los padres

Tabla 6

Frecuencia de datos de la comprensión de textos por grado de estudios de los padres

Niveles	Secundaria		Universitario	
	(Ni)	(%)	(Ni)	(%)
Bajo	134	74	15	62
Medio	47	26	9	38
Alto	0	0	0	0
Total	181	100	24	100

En la tabla 6 se observa que la mayoría de estudiantes, de ambos subgrupos, se encuentra en el nivel bajo. La $M_a = 9.72$ de los estudiantes cuyos padres tienen estudios secundarios, los sitúa en el nivel bajo de comprensión de textos; mientras que la $M_a = 12.8$ de los estudiantes cuyos padres tiene estudios universitarios los sitúa en el nivel medio de comprensión de textos.

Análisis comparativo de la comprensión de textos

Según género

La estadística de prueba adecuada es ji cuadrada que se designa por χ^2

Hipótesis de trabajo

H_0 : La hipótesis nula (H_0) significa que no existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de género masculino y femenino de la muestra de estudio.

H_1 : La hipótesis alterna (H_1) significa que existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de género masculino y femenino de la muestra de estudio.

Tabla 7

Frecuencia observada y esperada de comprensión de textos según género

Niveles	Varones		Mujeres	
	fo	fe	fo	fe
Bajo	72	70	71	73
Medio	28	30	34	32
Alto	0	0	0	0
Total	100		105	

Procesando estadísticamente los datos tenemos:

$$X^2 = 0.370270711$$

Decisión

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la X^2 calculada (0.370270711) es menor que la X^2 de tabla (5,99); por lo que se decide rechazar la hipótesis alterna de trabajo y por consiguiente aceptar la hipótesis nula de trabajo. En razón a este resultado, se estima que no existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto o 5% de error, entre la comprensión de textos según sexo.

Según edad

La estadística de prueba adecuada es ji cuadrada que se designa por χ^2

Hipótesis de trabajo

H₀: La hipótesis nula (H₀) significa que no existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de edad de la muestra de estudio.

H₁: La hipótesis alterna (H₁) significa que existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de edad de la muestra de estudio.

Tabla 8

Frecuencia observada y esperada de comprensión de textos según edad

Niveles	12 años		13 años		14 años		15 años	
	fo	fe	fo	fe	fo	fe	fo	fe
Bajo	6	6	73	74	53	55	11	8
Medio	3	3	33	32	26	24	0	3
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	9		106		79		11	

Procesando estadísticamente los datos tenemos:

$$X^2 = 4.409157453$$

Decisión

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la X^2 calculada (4.409157453)

es menor que la X^2 de tabla (15,51); por lo que se decide rechazar la hipótesis alterna de trabajo y por consiguiente aceptar la hipótesis nula de trabajo. En razón a este resultado, se estima que no existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto ó 5% de error, entre la comprensión de textos según edad.

Según dominio de lenguas originarias-idiomas

La estadística de prueba adecuada es ji cuadrada que se designa por χ^2

Hipótesis de trabajo

H₀: La hipótesis nula (H₀) significa que no existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de edad de la muestra de estudio.

H₁: La hipótesis alterna (H₁) significa que existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de edad de la muestra de estudio.

Tabla 9

Frecuencia observada y esperada de comprensión de textos según lengua originaria-idiomas

Niveles	Castellano		Quechua		Asháninka	
	fo	fe	fo	fe	fo	fe
Bajo	129	129	12	11	2	3
Medio	56	56	4	5	2	1
Alto	0	0	0	0	0	0
Total	185		16		4	

Procesando estadísticamente los datos tenemos:

$$X^2 = 1787.351515$$

Decisión

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la X^2 calculada (1787.351515) es mayor que la X^2 de tabla (9,49); por lo que se decide rechazar la hipótesis nula y por consiguiente aceptar la hipótesis alterna. En razón a este resultado, se estima que existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto o 5% de error, entre la comprensión de textos e idiomas (lengua originaria).

Según condición familiar

La estadística de prueba adecuada es ji cuadrada que se designa por χ^2

Hipótesis de trabajo

H₀: La hipótesis nula (H₀) significa que no existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de la condición familiar de la muestra de estudio.

H₁: La hipótesis alterna (H₁) significa que existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de la condición familiar de la muestra de estudio.

Tabla 10

Frecuencia observada y esperada de Comprensión de textos expositivos según condición familiar

Niveles	Algún familiar		Mamá		Papá	
	fo	fe	fo	fe	fo	fe
Bajo	3	3	118	116	22	23
Medio	2	2	49	51	11	10
Alto	0	0	0	0	0	0
Total	5		167		33	

Procesando estadísticamente los datos tenemos:

$$X^2 = 0.256392392$$

Decisión

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la X² calculada (0,7202) es menor que la X² de tabla (9,49); por lo que se decide rechazar la hipótesis alterna de trabajo y por consiguiente aceptar la hipótesis nula de trabajo. En razón a este resultado, se estima que no existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto o 5% de error, entre la comprensión de textos según la condición familiar.

Según grado de estudios de los papás

La estadística de prueba adecuada es ji cuadrada que se designa por χ^2

Hipótesis de trabajo

H₀: La hipótesis nula (H₀) significa que no existe diferencia estadísticamente

significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de la condición familiar de la muestra de estudio.

H₁: La hipótesis alterna (H₁) significa que existe diferencia estadísticamente significativa al 0,05 de probabilidad de error, entre los puntajes frecuenciales de la condición familiar de la muestra de estudio.

Tabla 11

Frecuencia observada y esperada de comprensión de textos según grado de estudio de los padres

Niveles	Secundaria		Universitario	
	fo	fe	fo	fe
Bajo	134	126	15	17
Medio	47	55	9	7
Alto	0	0	0	0
Total	181		24	

Procesando estadísticamente los datos tenemos:

$$X^2 = 2.478295561$$

Decisión

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la X^2 calculada (2.47829556) es menor que la X^2 de tabla (5.99); por lo que se decide rechazar la hipótesis alterna de trabajo y por consiguiente aceptar la hipótesis nula de trabajo. En razón a este resultado, se estima que no existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto ó 5% de error, entre la comprensión de textos según el grado de estudios de los padres.

DISCUSIÓN

El trabajo de investigación halló que el nivel de comprensión de textos de los estudiantes es bajo. Este resultado se debe a la intervención de muchos factores que en algunos casos son determinantes y que reflejan el performance en sí de los estudiantes de la educación básica regular. Es más, este coincide con los resultados de la evaluación internacional PISA y la ECE. Donde, en el primer caso, Perú resultó en el antepenúltimo lugar con un promedio de 401 a nivel de Latinoamérica, y en comparación a la evaluación anterior el promedio fue 398; que, aunque haya una mejora, no resulta estadísticamente significativa

(MINEDU, 2019). Mientras que, en el caso de la ECE, los niveles de comprensión alcanzados son de solo el 14.5% en el nivel satisfactorio, mientras que el 25.8 está de proceso y un grueso de 59.7% en inicio y previo al inicio (MINEDU, 2019).

Este nivel bajo de comprensión lectora que refleja nuestro estudio coincide con los resultados obtenidos de Acosta y Rojas (2019), Cárdenas y Magiliano (2014), Ducuara y Jurado (2013), Paba y Gonzáles (2014), Quintana (2019), Ricaldi (2019) dándole consistencia al estudio.

Con respecto a la variable de control género no se halló diferencias significativas coincidiendo así con lo obtenido por Cáceres (2016).

Con respecto a la variable de control edad, esta investigación no halló diferencias significativas, resultado contrario a lo encontrado por Cáceres (2016)

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa Santiago Antúnez de Mayolo de Pichanaqui encuentran en el nivel bajo de comprensión de textos (Ma=10) según la aplicación de la Prueba pedagógica “LISIN”. Del mismo modo se determinó que del 100% (205) de estudiantes evaluados, el 70% (143) se halla en un nivel bajo en cuanto a la comprensión lectora, mientras que el 30% (62) está en el nivel medio y el 0% en el nivel alto.
2. De acuerdo con la variable género, los estudiantes se encuentran en el nivel bajo de comprensión de textos, donde el sexo masculino alcanzó Ma= 9,58 mientras que el femenino Ma=10,6.
3. De acuerdo con la variable edad, los estudiantes se encuentran en el nivel bajo de comprensión de textos, donde los de 12 años alcanzaron Ma=11,2, los de 13 años Ma=10, los de 14 años Ma=10,6 y los de 15 años Ma=6,27.
4. De acuerdo con la variable idiomas o dominio de una lengua originaria, los estudiantes se encuentran en el nivel bajo de comprensión de textos: idioma asháninka alcanzó Ma=13,3 mientras que el idioma castellano un nivel bajo de Ma=10,1 e idioma quechua también bajo Ma=8,81.

5. De acuerdo con la variable condición familiar, los estudiantes se encuentran en el nivel bajo de comprensión de textos: estudiantes que viven con algún familiar (Ma = 10,8), estudiantes que viven solo con mamá (Ma=9,94) y los estudiantes que viven solo con papá (Ma=10,7).
6. De acuerdo con la variable grado de estudios de los padres, los estudiantes se encuentran en el nivel bajo de la comprensión de textos: padres que solo tienen estudios secundarios (Ma= 9,72) y padres que tienen estudios universitarios (Ma=12,8).
7. En cuanto a la variable género y la comprensión de textos no existe diferencia significativa $X^2_c = 0,37$ es menor que la $X^2_t = 5,99$, a un nivel de confianza del 95% de acierto o 5% e margen de error.
8. En cuanto a la variable edad y la comprensión de textos no existe diferencia significativa $X^2_c = 4,40$ es mayor que la $X^2_t = 15,51$, a un nivel de confianza del 95% de acierto o 5% de margen de error.
9. En cuanto a la variable idioma o dominio de una lengua originaria y la comprensión de textos existe diferencia significativa $X^2_c = 1787,35$ es mayor que $X^2_t = 9,49$, a un nivel de confianza del 95% de acierto o 5% de margen de error.
10. En cuanto a la variable condición familiar y la comprensión de textos no existe diferencia significativa $X^2_c = 0,25$ es menor que la $X^2_t = 9,49$, a un nivel de confianza del 95% de acierto o 5% de margen de error.
11. En cuanto a la variable grado de estudios de los padres y la comprensión de textos no existe diferencia significativa $X^2_c = 2,47$ es menor que la $X^2_t = 5,99$ a un nivel de confianza del 95% de acierto o 5% de margen de error.

Referencias bibliográficas

Acosta, M. y Rojas, Y. (2019). *Comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Santos Chocano de Churcampá- Huancavelica, 2019*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.Repositorioinstitucional_UNC_P.

- Cárdenas, N. y Magiliano, E. (2014). *Niveles de comprensión de textos expositivos según edad, sexo, condición económica y con quién vive, en los estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de las Instituciones Educativas del cercano de Huancayo*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú].
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/2878/cardenas%20&Rojo%20-Magiliano%20Barrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D. (2003). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Congreso Leer.es, Madrid, 15 de noviembre de 2003. Ministerio de Educación; 2009. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21294?locale-attribute=en>
- Ducuara, G. Y.; Jurado, P. (2013). Competencias lectoras: Estudio de caso de un instituto, bajo la metodología de investigación descriptiva. *Sophia*, Vol. 9, 49-67
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740750016>
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: IRA.
- Morán, A. L. y Uzcátegui, A. M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 7, núm. 16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118726003>
- Paba, C. y González, R. (2014). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 79-101 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429005>
- Palacios, M. y Huairé, I. (2003). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos*. Huancayo: Editorial GRAPES.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Fimart SAC, encargo de MINEDU.

- Pinzas, J. (2012). *Leer pensando, introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 132 págs. ISBN:978-6124-14-600-8. segunda edición.
<https://es.calameo.com/books/0052069165ce2ec758406>
- Pinzas, J. (2012). Psicóloga educaciones, Juana Pinzás: visión contemporánea de la lectura. Leer pensando, editado por el Fondo Editorial de la PUCP.
<https://www.youtube.com/watch?v=wdSayVmalzg>
- Quintana, M. A. (2019). *Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "Mariscal Castilla"*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]
<http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/1033>
- Ricaldi, J. (2019). *Efectos de un programa de estrategias cognitivas en la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Politécnico Regional del Centro Huancayo*. [Tesis de doctor, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]
<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3431/TD%20PE%202114%20R1%20%20Ricaldi%20Morales%20Jose%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. (16ta. edición). Graó.
- Solé, I. (2017). *Leer, comprender y aprender* en #Getxolinguae17. Ekoizpena @BGNagusia CCbySA 2017. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=XkQsxiWRVc>
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”

Metacognition and understanding of texts in students of the second grade of secondary of the educational institution "Mariscal Castilla"

Marisol Alina Quintana Mayta¹, Yesenia Fiorela Salomé Mayta²

Cómo citar: Quintana Mayta, M. A. y Salomé Mayta, Y. F. (2021). Metacognición y comprensión de textos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”. *Germinal* 4(1), 107-126

¹Peruana. Investigadora, docente en Educación Básica Regular y en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Especialista en Lenguas, Literatura y Comunicación. Maestra en Gestión Educativa, Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: qmmarisol@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3989-9001>

²Peruana. Investigadora y Contador Público colegido. Maestra en Gerencia Pública Corporativa, Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: yeseniafiorelasalome@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5734-8073>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:
qmmarisol@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo de investigación se desarrolló con el propósito de determinar la relación entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”. Estudio cuantitativo, de tipo básica y diseño descriptivo correlacional. Muestra probabilística, aleatoria simple, constituido por 276 estudiantes. Para medir la Metacognición se utilizó el Inventario de habilidades metacognitivas (Huertas, Vesga, y Galindo, 2014); para la comprensión de textos expositivos se utilizó la prueba de comprensión de textos expositivos “LISIN” para el segundo grado de secundaria (Palacios, 2014); ambos instrumentos contaron con validez y confiabilidad. Se concluye que existe relación significativa entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”; resultado validado en un 95% de confianza.

Palabras clave: Metacognición, comprensión, textos, literal, simbólico, inferencial.

SUMMARY

This research work was developed with the purpose of determining the relationship between metacognition and the comprehension of expository texts in students of the

second grade of secondary education of the "Mariscal Castilla" educational institution. Quantitative study, basic type and correlational descriptive design. Probabilistic sample, simple random, consisting of 276 students. To measure Metacognition, the Metacognitive Skills Inventory (Huertas, Vesga, & Galindo, 2014) was used; For the comprehension of expository texts, the "LISIN" expository text comprehension test was used for the second grade of secondary school (Palacios, 2014); both instruments had validity and reliability. It is concluded that there is a significant relationship between metacognition and the comprehension of expository texts in students of the second grade of secondary education of the educational institution "Mariscal Castilla"; result validated at 95% confidence.

Keywords: Metacognition, comprehension, texts, literal, symbolic, inferential.

INTRODUCCIÓN

Instituciones como la UNESCO; IPEBA; Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa; Ministerio de Educación (2015) y el Currículo Nacional de 2016; promueven a las instituciones educativas alcanzar una educación integral de calidad en los estudiantes de la Educación Básica regular. Sin embargo, al analizar los resultados de las pruebas PISA se percibe un estado educativo que aún necesita de procesos y resultados más favorables que reflejen el logro del perfil de egreso.

Muchos adolescentes tienen dificultades al comprender un texto escrito, no regulan ni supervisan sus aprendizajes en su estado real. Además, desconocen su nivel de comprensión de textos en las categorías literal, inferencial y simbólico, presentan muchas dificultades al leer un texto expositivo ya que su comprensión es más compleja que otros tipos de textos, siendo uno de los más leídos. Estos presentan vacíos en su actitud propia de reflexión en sus aprendizajes, especialmente en la comprensión de los textos expositivos. En base a la teoría de Flavell (1996), el estudiante que no reflexiona sobre qué es lo que aprende, cómo es que aprende, para qué le va a servir lo que está aprendiendo y cómo podría dar soluciones frente a las debilidades de su comprensión textual, no podrá llegar a un nivel óptimo de aprendizaje.

Se pretendió con la presente investigación identificar la relación entre la comprensión de textos y la metacognición para los actores educativos puedan tomar medidas no solo al desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos de los educandos, sino

también para actuar eficientemente frente a las dificultades que presentan en su desarrollo metacognitivo.

La eficacia de la metacognición en el aprendizaje de los estudiantes está sustentada con la teoría cognitiva que tiene sus fuentes en: Flavell y Wellman (1977) citado por Flavell (1996); Mayor, J. S. y Marques, J. s. (1993); la metacognición requiere de procesos internos de evaluación, control, regulación, reorientación y mejora. En la misma línea, el modelo constructivista (Piaget), el estudiante debe iniciar su proceso de aprender con el apoyo de habilidades y estrategias.

La variable comprensión de los textos expositivos está sustentada en la teoría interactiva. Goodman (1982) mencionó que la teoría interactiva el lector utiliza sus conceptos mentales previos para relacionarse con el contenido del texto y a partir de ello realizar representaciones mentales y adquirir significados; los elementos que componen el texto (a nivel léxico, sintáctico y grafico-fónico) se procesan en la cognición considerando los saberes previos. Solé (1992) hace referencia al modelo interactivo en base a varias investigaciones que consideran los modelos ascendentes descendente.

Metacognición

La metacognición es un proceso mental que consiste en el conocimiento acerca de la propia cognición, en sus estados y procesos (Pinzás, 2003; citando a Wellman, 1985) afirmó que este conocimiento tanto declarativo como estratégico que el sujeto posee se desarrolla en torno a la actividad que se desempeña. Pinzás (2003). Asimismo, está compuesta por el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2006) señaló “La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad” (p. 25).

Maturano, Soliveres, y Macías (2003) citando a Flavell (1996, pg. 157) refirió a la metacognición como “cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva” (p. 416). Jiménez (2004) “La conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes” (p. 190). Tamayo y Yampi (2018) afirmaron: “La metacognición implica la posibilidad de

reflexionar sobre las acciones cognitivas (operaciones mentales) que están en marcha y examinar sus consecuencias” (p. 15).

Conocimiento de la cognición

La dimensión *conocimiento de la cognición* se refiere al conocimiento que tienen las personas sobre su propia cognición en general. Arciniega (2018) afirmó que este componente permitirá tomar acciones más coherentes de acuerdo a determinadas tareas o en diversos contextos de aprendizaje; y tiene como subprocesos: a) el conocimiento declarativo, conocer sus factores implicados, capacidades y estrategias utilizadas; b) el conocimiento procedimental, cómo se ejecutan los elementos mencionados en el punto anterior, es decir su proceso; d) y el conocimiento condicional, consiste en qué circunstancias o contextos serán utilizadas dichos factores, habilidades o estrategias. En esencia, están relacionados respectivamente con saber qué, cómo y cuándo.

Se consideran las dos siguientes dimensiones:

Regulación de la cognición

La *regulación de la cognición* es la dimensión que consiste en las actividades metacognitivas que ayudan a controlar el pensamiento o el aprendizaje; a diferencia del conocimiento de la cognición, el sujeto ya está llevando a cabo acciones más procedimentales, como se menciona en Huertas, Vesga y Galindo (2014) sus subprocesos implicados son la planeación, la organización, el monitoreo, depuración y evaluación.

Comprensión de textos

Comprender un texto escrito implica dar respuestas a interrogantes correspondientes a las lecturas; la decodificación donde se percibe e internalizan en la estructura cognitiva los códigos lingüísticos, y poder relacionarlos junto a los saberes previos; y finalmente donde se otorgan significados, es decir, una interpretación. En síntesis, “La comprensión es un proceso cognoscitivo que reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto” (Neyra y Flores 2011, p. 105). Este proceso de comprensión implica percepción, atención y memoria (Viramonte, 2008).

Comprensión de textos expositivos

En base a Goodman (1966, 1968), Pinzás (2012) citando a Pearson (1984), Díaz-Barriga y Hernández (2002), Palacios (2005), (Álvarez & Ramírez, 2010), Neyra y Flores (2011), Cortes y García (2014), y Gonzáles (2016) se entiende a la comprensión de textos expositivos como una actividad constructiva compleja de interacción entre el texto y el lector, donde se da la comprensión gráfica-fónica, sintáctica y semántica; se procesa la información de un texto con la fin de interpretarlo para conseguir algún objetivo, basándose en el texto donde se representan de manera objetiva los hechos y las ideas organizados en temas, subtemas (inmersos en la introducción, cuerpo y conclusión), , resultado de las investigaciones especializadas.

En base a este tipo de textos se considera las siguientes dimensiones:

Literal

Cortes y García (2014) mencionaron “aquí, el lector decodifica palabras y oraciones con la posibilidad de reconstruir la información explícita (superficial) del texto ...” (p. 87). El sujeto identifica en el texto datos superficiales, o sea a nivel sintáctico o léxico; así como fechas, nombres, lugares, etc. No corresponde la emisión de una apreciación personal ni inferencias.

Inferencial

Cortes y García (2014) define al nivel inferencial como “la capacidad para establecer interpretaciones y conclusiones sobre las informaciones que no están dichas de una manera explícita en el texto” (p. 70). En este nivel puede ser de manera deductiva o inductiva, donde se formula inferencias de acuerdo a sus previos conocimientos, generando nuevas conclusiones. Gagné (1985) citado por Retuerto (2012) dio a conocer que en nivel inferencial se relacionan oraciones, ideas o párrafos que no están conectadas en el texto para llegar a un nuevo significado o respuesta.

Simbólico

Se entiende la representación de la macroestructura tanto como relaciones entre palabras y como un esquema a nivel global. Se estudia el tema, la idea principal, la intención comunicativa, el título, entre otros. Niño (2003) señala que se comprende el texto “en su totalidad y en sus relaciones internas y externas. internamente llega a las representaciones

de la macroestructura, no solo como esquema, sino como red de relaciones semánticas, en el marco de la coherencia lineal y global” (Citado en Capcha 2015, p. 27).

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación descriptiva, tipo básica. Desarrollada bajo el enfoque cuantitativo, no experimental, transversal con diseño descriptivo correlacional. La muestra probabilística, aleatoria conformada por 276 estudiantes, tanto del sexo femenino como masculino, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años.

Se aplicó el Inventario de estrategias metacognitivas generales (MAI de Huertas y Vesga (2014) y la prueba escrita “LISIN” para comprensión de textos s para el segundo grado de educación secundaria, validado por Palacios (2014).

Para probar la validez de las hipótesis planteadas se utilizaron técnicas inferenciales estadísticas: rho de Spearman y Chi cuadrada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1

Niveles de metacognición en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE “Mariscal Castilla”

Niveles	Baremo	Fi	Porcentaje
En inicio	52 – 121	23	8,33
En proceso	122 – 190	209	75,72
Logrado	191 – 260	44	15,94
Total		276	100,00

Tabla 2

Niveles de los indicadores de la dimensión Conocimiento de la cognición de los estudiantes

Niveles	Indicadores					
	Declarativo		Procedimental		Condicional	
	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	25	9,06	8	2,90	64	23,19
Proceso	106	38,40	51	18,48	206	74,64
Logrado	145	52,54	217	78,62	6	2,17
Total	276	100,00	276	100,00	276	100,00

Tabla 3*Niveles de comprensión de textos expositivos en la muestra total*

Niveles	Baremo	fi	Porcentaje
Bajo	0 – 12	241	87,32
Medio	13 – 20	27	9,78
Alto	21 - 25	8	2,90
Total		276	100,00

De la tabla 3 se observa que la mayoría 87,32% (241) de los estudiantes se encuentran en el nivel Bajo, el 9,78% (27), en el nivel Medio y el 2,90% (8), en el nivel Bajo de la comprensión de textos expositivos.

Tabla 4*Niveles de logro de la comprensión de textos expositivos por dimensiones*

Niveles	Dimensiones					
	Literal		Simbólico		Inferencial	
	fi	%	Fi	%	fi	%
Bajo (0 – 12)	162	58,70	234	84,78	264	95,65
Medio (13 – 20)	67	24,28	30	10,87	8	2,90
Alto (21 – 25)	47	17,02	12	4,35	4	1,45
Total	276	100,00	276	100,00	276	100,00

Tabla 5*Correlación de los puntajes de la metacognición y los puntajes de la comprensión de textos*

	Comprensión de textos
Metacognición	Correlación de Spearman
	Sig. (bilateral)
	N

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 5 se muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman obtenido (rho = 0,478), lo que permite afirmar que entre los puntajes de las dos variables existe una correlación positiva significativa, para un nivel de significación de $\alpha=0,05$, lo que indica que a mayor nivel de metacognición existe mayor nivel de comprensión de textos expositivos y menor nivel de metacognición existe menor nivel de comprensión de textos expositivos en los estudiantes.

Tabla 6

Correlación de los puntajes de las dimensiones de la metacognición y la comprensión de textos expositivos

		Comprensión de textos expositivos
Metacognición	Conocimiento	0,355**
	Regulación	0,443**

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

Se muestra, en la tabla 6, los coeficientes de correlación rho de Spearman, donde se aprecia que existe correlación positiva y significativa entre conocimiento de la cognición y la comprensión de textos expositivos (0,355); la dimensión regulación de la cognición y la comprensión de textos expositivos un 0,443.

Prueba de normalidad (Kolmogorov-smirnov)

Formulación de la hipótesis Nula (H_0) y Alterna (H_1)

H_0 : La distribución de la variable no difiere de la distribución normal.

H_0 : $p \geq 0,050$

H_1 : La distribución de la variable difiere de la distribución normal.

H_1 : $p < 0,050$

Tabla 7

Prueba de Kolmogorov-Smirnov de las variables

Estadísticos/Parámetros	Metacognición	Comprensión de textos
n	276	276
Parámetros normales ^{a,b}	173,46	7,61
	27,628	4,172
Diferencias más extremas	0,164	0,141
	0,118	0,141
	-0,164	-0,071
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,164	0,141
Significancia asintótica (bilateral)	0,000	0,000

Estos resultados implican que se debe utilizar una prueba no paramétrica para la correlación como r_{rho} de Spearman para comprobar la hipótesis de investigación.

Prueba de la hipótesis

General

a. Planteamiento de H_0 H_1 :

H_0 : Los puntajes de la metacognición y los puntajes de la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla” de Huancayo no se correlacionan de manera significativa.

H_1 : Los puntajes de la metacognición y los puntajes de la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del segundo de secundaria de la institución “Mariscal Castilla” de Huancayo se correlacionan de manera significativa.

Se rechaza la hipótesis alterna (H_0) si p-valor es menor al nivel de significancia $\alpha=0,050$. De la tabla 9, se percibe el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{rho}=0,478$ y el p-valor= $0,000$ de donde se concluye la aceptación de la hipótesis alterna (H_1).

b. Valor de la prueba

Tabla 8

Prueba de hipótesis general

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Metacognición	Coef. de correlación Sig. (bilateral)	0,478**
		N	276

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

a. Regla de decisión

De la tabla 8, se observa el valor de Chi cuadrada es $X^2=225,587$ y el p-valor= $0,000$ de donde se concluye la aceptación de la hipótesis específica alterna (H_1).

b. Valor de la prueba

Tabla 9

Prueba de la hipótesis específica 1

Estadísticos de prueba	
	Metacognición
Chi-cuadrado	225,587 ^a
G1	2
Sig. asintónica	0,000

Hipótesis específica 2:

a. Prueba estadística

De la tabla 9, se observa el valor de Chi cuadrada es $X^2=225,587$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_2).

b. Valor de la prueba

Tabla 10

Prueba de la hipótesis específica 2

Estadísticos de prueba	
	Comprensión de textos expositivos
Chi-cuadrado	363,935 ^a
G1	2
Sig asintónica	0,000

Hipótesis específica 3

a. Regla de decisión

De la tabla 10 se puede observar el coeficiente de correlación de Spearman $r_{\text{rho}}=0,355$ y el p-valor=0,000 en lo cual se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_3).

b. Valor de la prueba

Tabla 11

Prueba de la hipótesis específica 3

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Conocimiento de la metacognición	Coef. de correlación	0,355**
n		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Hipótesis específica 4

a. Regla de decisión

De la tabla 11 se observa el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{rho}=0,443$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_4).

b. Valor de la prueba

Tabla 12

Prueba de la hipótesis específica 4

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Regulación de la metacognición	Coef. de correlación	0,443**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Hipótesis específica 5

a. Regla de decisión

De la tabla 12 se observa el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{rho}=0,209$ y el p-valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_5).

b. Valor de prueba

Tabla 13

Prueba de la hipótesis específica 5

			Metacognición
Rho de Spearman	Nivel literal de la comprensión	Coef. de Correlación	0,209**
		Sig. (birateral)	0,000
		N	276

***La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Hipótesis específica 6

a. Regla de decisión

De la tabla 13 se puede percibir estadísticamente el coeficiente de correlación de Spearman calculado es $r_{\rho}=0,325$ y el p-valor=0,000; donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_6).

b. Valor de la prueba

Tabla 14

Prueba de la hipótesis específica 6

			Metacognición
Rho de Spearman	Nivel simbólico de la comprensión	Coef. de correlación	0,325**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

***La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Hipótesis específica 7

a. Reglas de decisión

En la tabla 14 se observa el coeficiente de correlación se Spearman calculado es $r_{\rho}=0,402$ y el p=valor=0,000 de donde se concluye en aceptar la hipótesis específica alterna (H_7).

b. Valor de la prueba

Tabla 15

Prueba de la hipótesis específica 7

			Comprensión de textos
Rho de Spearman	Regulación de la metacognición	Coef. de correlación	0,402**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	276

***.* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

DISCUSIÓN

Sí existe una relación significativa entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación de secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”; quedó demostrado en la tabla 9; 4,478 de correlación, con un 95% de nivel de confianza. Reforzando ello Flavell y Wellman (1977), Mayor, Marques (1993), estos dos procesos se han desarrollado en la cognición de los estudiantes, donde se ha requerido de procesos internos. Además, Pinzás (2003) afirmó que en estas actividades cognitivas el sujeto ha recibido, interpretado, almacenado y ha dado uso a la información recibida.

Del mismo modo en las investigaciones Giraldo (2015), Chomón (2016), Cuñachi y Leyva (2018) refuerzan los resultados de correlación. La reflexión debería ser el centro de los aprendizajes, la comprensión de texto es un medio fundamental de aprendizajes. Es sumamente importante desarrollar los niveles de comprensión literal e inferencial para la mejora de los aprendizajes, y para mejorar la comprensión de textos también se debe mejorar el nivel de metacognición.

Sin embargo, en los hallazgos de Arciniega (2018) se dio a conocer la baja relación significativa entre la comprensión lectora estrategias metacognitivas. Mas, respecto al nivel de comprensión de textos escritos que presentan los estudiantes de educación superior, se encontraron resultados muy bajos en su totalidad de los sujetos evaluados. Coincidiendo con Flavell se afirma que las experiencias metacognitivas acompañan la tarea u objetivo planteado.

Referenciando a Tamayo y Yampi (2018), se ha contrastado que el utilizar estrategias metacognitivas mejoran la comprensión de textos, sosteniendo así, la metacognición no es el único aportante para mejorar este proceso de interacción entre el texto y el lector.

Respecto al nivel de la metacognición se confirma la hipótesis específica alterna 1 (H₁), aseverando el estado en nivel proceso. Como lo mencionó Heath (1994) citado por Pinzás (2003) “implica la capacidad de manejar representaciones mentales” (p. 47); donde ha manejado representaciones mentales. Para que se manifieste un nivel logrado en la metacognición como lo mencionaron Mayor y Gonzáles (1995), se tiene que conocer y autorregular la cognición. Honorio y Rodríguez (2018) en sus estudios se sostuvo que el componente de autorregulación predominó en su metacognición. Mientras el estudiante continúa sus estudios superiores mejora también el rendimiento metacognitivo mejorará en su nivel; pues la autorregulación metacognitiva facilita la tarea a resolver tareas en contexto complejos.

Analizando el nivel de la comprensión de textos expositivos se afirma que presenta un nivel bajo. Aceptando la hipótesis específica alterna 2 (H₂).

Péres (2008) demostró en su población de estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional del Centro del Perú masculino presenta mayor nivel de metacognición. Péres sostuvo que este nivel de comprensión de textos en la educación universitaria estatal se puede demostrar que la realidad es distinta. Goodman (1982) con su teoría interactiva avala que el individuo que interactúa más con los elementos de un texto realiza más procesos mentales que el permiten consignar significados.

Capcha (2015) también se utilizó una prueba escrita LISIN para sexto año de primaria en el distrito de El Tambo. También se consideraron los niveles inferencia, simbólico y literal. La mayoría de estudiantes 50,71% y un 4,39 % está en un nivel en proceso. La mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel bajo en comprensión de textos expositivos.

Al obtener como resultados el nivel bajo con respecto a la comprensión de textos escritos expositivos; donde se confirmó que, entre los niveles simbólico, inferencial y literal, el nivel literal es el de mayor puntaje alcanzado, donde el 17,02% (47 estudiantes) han logrado el nivel literal de comprensión de textos expositivos.

De la Peña (2017) encontró como resultados en la evaluación de comprensión de textos que el nivel literal fue el de mayor promedio alcanzado. Jiménez (2004), al investigar sobre metacognición y comprensión lectora demostró que la conciencia metacognitiva ayuda al individuo a comprender. Además, afirmó que un buen lector regula el esfuerzo y la atención en una actividad. Si el estudiante entiende que entiende su proceso de metacognición se sentirá impulsado a querer mejorar en su rendimiento, ello quiere por lo tanto decir que regular implica conocer.

Retuerto (2012) obtuvo asimismo como resultados de su investigación la relación entre comprensión de textos y la metacognición como proceso. El conocimiento metacognitivo aporta al estudiante a resolver problemas de leer y escribir.

Muñoz (2015) sostuvo que las estrategias metacognitivas tienen repercusión en la mejora de comprensión de lectura, y se van afianzando conforme lo practique constantemente. La conciencia y regulación metacognitiva, por tanto, es un factor beneficiario para la comprensión de textos.

En base a la relación entre el conocimiento de la metacognición y la comprensión de textos escrito de tipo expositivo, se confirma por lo tanto la hipótesis específica alterna 3 (H₃). Resultado respaldado por Ricaldi (2018), quien sostuvo que el conocimiento y la regulación de la de los procesos cognitivos aportan de manera favorable a la favorable a la comprensión de textos.

Del mismo modo, se confirma la hipótesis específica alterna 4, 5 y 6 (H₄, H₅, y H₆), con respecto a la relación entre la regulación de la metacognición y la comprensión de textos expositivos; se asevera que sí existe una relación significativa mostrándose en 95% de nivel de confianza. Al hallazgo de estos resultados refuerza la teoría de Cassany, Luna y Sanz (1994) donde sostuvieron que si se llega a un resultado bajo o indeseable en la comprensión de textos es por causa del proceso didáctico de la lectura. Es sumamente importante por tanto el analizar los estados y procesos al momento de leer, es decir realizar la metacognición.

Chomón (2016) aseveró que los subcomponentes de la regulación de la metacognición conciernen valorar los resultados y transcurso de la comprensión de textos; por ende, quiere decir que la regulación tiene una repercusión positiva con la comprensión lectora

de los individuos. Esta comprensión de textos, a su vez se puede dar en diversos niveles cognitivos, como el literal, inferencial y simbólico.

CONCLUSIONES

Existe una relación significativa entre la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”; afirmación que presenta un 95% de nivel de confianza, lo cual se halló a través de la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman =4,478 y cuyo p-valor=0,000. Se comprueba la hipótesis general planteada.

La metacognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal castilla” se encuentra en un nivel: en proceso; resultado que se ha determinado y con un 95% de nivel de confianza, hallada mediante la prueba no paramétrica Chi cuadrada $X^2=225,587$ y cuyo p-valor=0,000.

La comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla” se encuentra en un nivel bajo, aseveración que se realiza con un 95% de nivel de confianza mediante la prueba no paramétrica Chi cuadrada $X^2=363,935$ y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre el conocimiento de la metacognición y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, declaración que se realiza para un nivel de confianza en un 95%, esta fue determinada por medio de la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,355 y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre la regulación de la cognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, aseveración que se emite por medio de la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,443 y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre e nivel literal de la comprensión de textos escritos en estudiantes del segundo grado d educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, afirmación que se a conocer con un 95% de nivel de confianza mediante la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,209 y cuyo p-valor=0,00.

Existe una relación significativa entre el nivel simbólico de la comprensión de textos expositivos y la metacognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “Mariscal Castilla”, declaración que se sostiene para un 95% de nivel de confianza establecida mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman=0,325 y cuyo p-valor=0,000.

Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión de textos expositivos y la metacognición en estudiantes del segundo grado de educación secundaria “Mariscal Castilla”, afirmación que se realiza con un 95% de nivel de confianza hallada mediante la prueba no paramétrica r_{rho} de Spearman=0,402 y cuyo p=valor0,000.

Referencias bibliográficas

- Arciniega, M. E. (2018). *Relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima*. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3917/Relacion_ArciniegaArce_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Capcha, A. V. (2015). *La comprensión de textos expositivos de los estudiantes de sexto grado de primaria de las instituciones educativas estatales del distrito metropolitano del Tambo*. Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú.
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4259/Capcha%20Vasquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf
- Chomón, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria*. Lima, Perú: Pontífica Universidad Católica del Perú.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6846>

- Cortes, M. E., & García León, F. (2014). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual* (segunda ed.). Lima, Perú: A.F.A. Editores importadores S.A. Recuperado el 2017
- Cuñachi, G. A., y Leyva Tejada, G. J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate Vitarte año 2015*. Chosica, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Gusmán y Valle.
- De la Peña, G. J. (2017). *Comprensión de textos en los estudiantes de la Escuela Profesional de Administración y Sistemas de la UPLA*. Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado el 2018
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Prentice- Hall. <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- Giraldo, M. (2015). *Estrategias Metacognitivas y comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la IEP Pedro Ruiz Gallo, Chorrillos, 2015*. Chorrillos, Perú: Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/7264>
- González, D. (2016). *Comprensión de lectora. Argumentación e interpretación*. Lima : Lumbreras Editores.
- Goodman S. (1982). *El proceso de la lectura: consideraciones a través de la lenguas y del desarrollo*. México: Siglo XXI editores.
- Honorio, O. E., y Rodríguez Ascón, F. E. (2018). *Aplicación de la metacognición por estudiantes de Medicina de una Universidad del Perú - 2017*. Trujillo: Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17600/honorio_ro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huertas, A. P., Vesga Bravo, G. J., & Galindo León, M. (2014). *Validación del instrumento "Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)" con huer*

- colombianos. Bogotá, Colombia: Universidad Antonio Nariño.
<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la Lectura: Evaluación de los componentes Estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/5337/1/T27494.pdf>
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A., y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 415 - 425.
<https://core.ac.uk/download/pdf/13268071.pdf>
- Mayor, J., Suengas, A., y González Marqués, J. (1995). *Estrategias metacognitivas aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: EDITORIAL SÍNTESIS, S. A. Recuperado el 2018
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. (J. Pinzás García, Ed.) Lima, Perú: Fimart S.A.C.
<file:///C:/Users/HOME/Downloads/Guiametacognitivacopy.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Compromisos de gestión escolar*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.
<http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Muñoz, C. A. (2015). *La metacognición en la enseñanza de la comprensión de lectura*. Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.
http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/243/1/Meta_cogni_ens_e%C3%B1a_comprensi%C3%B3n_lectura.pdf
- Neyra, L., y Flores Morales, J. A. (2011). *Comprensión y producción textual*. Lima: Editorial San Marcos E. I. R. L.
- Palacios, M. A. (2005). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos*. Huancayo, Perú: Grapex Perú.

- Péres, G. E. (2008). *Niveles de comprensión de textos expositivos de los alumnos de la universidad nacional del Centro del Perú*. Huancayo, Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Pinzás, J. (2003). *metacognición y lectura* (segunda ed.). Lima: Copyright. <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=prH8DC9oohMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=LIBRO+DE+john+flavell+metacognicion&ots=itNdBuQKtM&sig=j4-tThG2Re-keQHGIzdgoMcoBNY#v=onepage&q=LIBRO%20DE%20john%20flavell%20metacognicion&f=false>
- Retuerto, F. E. (2012). *Uso de estrategias metacognitivas en el proceso de la lectura y su relación con la comprensión lectora de los estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Pública Domingo Mandamioento Sipan - UGEL 09, periodo 2011*. Huachos: Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/512>
- Ricaldi, J. (2018). *Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Politécnico Regional del Centro - Huancayo"*. Huancavelica, Perú: Universidad Nacional de Huancavelica.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barceona: ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Tamayo, N. d. y Yampi, K. I. (2018). *Estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria en la Institución Educativa "TENIENTE CORONEL PEDRO RUÍZ GALLO", distrito de Espinar, provincia de Espinar, departamento de Cusco*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Viramonte, M. (. (2008). *Comprensión Lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L. https://www.elsotano.com/libro/comprension-lectora-dificultades-estrategicas-en-resolucion-de-preguntas-inferenciales_10498925

Desarrollo del pensamiento crítico en las instituciones educativas (EBR)

Development of critical thinking in educational institutions (EBR)

Aquila Franco Tovar

Cómo citar: Franco Tovar, A. (2021). Desarrollo de pensamiento crítico en las instituciones educativas (EBR). *Germinal* 4(1), 127-140

Licenciada en Pedagogía y humanidades: Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Mg. Gestión educativa, Universidad César Vallejo. Dra. en Ciencias de la educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: aquila200241@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9180-0692>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/19/2021

Aceptado: 11/11/2021

Autor de correspondencia:

aquila200241@hotmail.com

RESUMEN

Pensamiento crítico, un tema complejo donde se presentan diversas definiciones con sus propios procesos de trabajo, conllevando a nuestros estudiantes a ser “seres pensantes” con la finalidad de solucionar problemas en su vida cotidiana. He aquí algunos modelos de trabajo de diversos autores donde explica la importancia de realizar diversos procesos para desarrollar el pensamiento crítico como lo han llamado: habilidades, dimensiones o niveles; en otras palabras, las actividades a realizarse, permite poner en acción la memoria de trabajo, conllevando a un aprendizaje de memoria a largo plazo, promoviendo desarrollar la autonomía, las decisiones, la autorregulación.

Palabras clave: pensamiento, crítico

ABSTRACT

Critical thinking, a complex topic where various definitions are presented with their own work processes, leading our students to be "thinking beings" in order to solve problems in their daily lives. Here are some work models from various authors where they explain the importance of carrying out various processes as they have called it: skills, dimensions or levels; In other words, the activities to be carried out allow working memory to be put into action, leading to long-term memory learning, promoting the development of autonomy, decisions, and self-regulation.

Keywords: critical, thinking

INTRODUCCIÓN

“Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñes”

J. Ortega y Gasset

¿Por qué es importante desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica regular (EBR)? En estos tiempos de cambios constantes; así como, el avance de la ciencia; y, sobre todo, denominado “La era del conocimiento” bajo este panorama requieren estar capacitados para analizar todo tipo de información para procesarla adecuadamente; sin duda alguna, lo ideal de nuestros estudiantes es que se conviertan en ciudadanos pensantes e informados y de buena autonomía en las facetas de su vida; y, no me refiero a que sean sujetos acumuladores de conocimientos; al contrario, personas que asuman posturas frente a situaciones o experiencias que atraviesen en su vida cotidiana. Pero, hablar de pensamiento crítico no es algo sencillo que fluya de por sí; realmente, requiere de procesos mentales o procesos cognitivos a través de las diversas estrategias; sin embargo, alguien se preguntará: todos pensamos y razonamos de alguna forma, sobre todo, frente alguna circunstancia. Si se adopta esa opinión, significa que la decisión que tomó será a la deriva; es decir, quien tomará las riendas de sus acciones serán sus hábitos y creencias que lo ha practicado durante toda su vida; en todo caso, se tendría que evaluar si es de buena calidad su postura o de forma sesgada ¿será que todavía no se toma consciencia qué es el desarrollo de un pensamiento crítico? Para Espíndola y Espíndola (2005) afirman que el pensamiento es un conjunto de conocimientos relativos a los actos de comprender, opinar, tener consciencia, deducir o juzgar, a partir de la opinión vertida se deduce que tiene que desarrollar distintos procesos cognitivos para evolucionar la consciencia; y, sobre todo, emitir la opinión adecuada frente a una determinada experiencia; por otro lado, Gutiérrez (2006) señala toda representación interna intelectual y que; además, es universal y se obtiene por medio del entendimiento, una vez más, indica que se debe realizar los procesos elementales para recoger información; por lo tanto, considero que el pensamiento crítico es el desarrollo de procesos cognitivos y emitir la postura.

DESARROLLO

El tema del pensamiento crítico siempre ha estado presente en los diferentes programas curriculares para su aplicación en los estudiantes de educación básica regular (EBR) con la finalidad de promover la autonomía y asumir la postura debida frente a un tipo de texto; sin embargo, referirse a este tema suele generalmente ceñirse a un banco de preguntas de un determinado texto, lo cual es una forma inadecuada de pensar así. Sin lugar a dudas, permite reflexionar con las siguientes interrogantes ¿Y de qué manera se puede desarrollar el pensamiento crítico en nuestros estudiantes? O ¿es que nuestros estudiantes no saben pensar? En verdad, si no se piensa de forma adecuada resultará un pensamiento sesgado y de mala calidad, según Ennis (1987) lo define como pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o qué hacer; frente a esta opinión vertida solo queda seguir pautas o procesos.

Si realmente se desea desarrollar este tema tan hablado, pero poco profundizado, se tendría que recurrir a las estrategias con la intención de mejorar los procesos cognitivos o procesos mentales en la que el estudiante desarrollará de forma consciente las estrategias planteadas; que, dicho sea de paso, no son el conjunto de preguntas, sino pasar por diferentes dimensiones que plantean los autores desde su punto de vista. Esas dimensiones refiere informarse o conocer el tema, deducir información oculta; en otras palabras, visibilizar la información; de acuerdo a Lipman (1991) señala que es el pensamiento que facilita la realización de buenos juicios confiando en y por medio de criterios, es auto-correctivo y sensible al contexto, a partir de lo mencionado queda preciso que asegura la calidad de un buen pensamiento; asimismo, Paul y Elder (2005) señalan referido al tema del pensamiento crítico que pocas veces se fomenta dentro de los programas académicos a cualquier nivel, a partir de la opinión vertida se deduce el poco conocimiento que posee el docente; por ello, que se tiene estudiantes pasivos, fáciles de sugestionarlos o manipularlos. Para Fátima y Sebastiani (2004) sostienen que las instituciones educativas no se han preocupado por la enseñanza del pensamiento crítico; a decir verdad, no lo consideran importante. He aquí algunas propuestas de autores, quienes han investigado y aplicado procesos pertinentes tales como:

El método socrático o mayéutica, considerada la más antigua en promover el pensamiento crítico, pero no solo es establecer preguntas desde cualquier ángulo,

también está organizada en seis dimensiones para avanzar paso a paso en la discusión como son las siguientes:

a) Preguntas conceptuales o aclaratorias:

Esta dimensión ayuda a identificar información de un determinado tema, son preguntas para entender, comprender lo que dice el texto, tales como:

- Parafrasea el texto
- ¿Qué quiere decir el texto?
- ¿Puedes darme un ejemplo?

b) Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos:

Esta dimensión pretende comprobar conjeturas en busca de la verdad, permite que los estudiantes realicen presuposiciones con la finalidad de sacar o extraer conclusiones más sólidas, tenemos algunas preguntas de guía como:

- ¿Qué más podríamos asumir o suponer?
- ¿Por qué escogiste estos supuestos?
- ¿Cómo podrías verificar o negar esa conjetura?

c) Preguntas que exploran razones:

Pretende sobre sus argumentos presentados por los estudiantes, profundizarlos y guiarlos a que razonen mejor:

- ¿Me puedes dar un ejemplo sobre el tema expuesto?
- ¿Cuáles son las causas del tema presentado?
- ¿Cómo podrías refutar frente al tema?
- ¿Qué evidencia existe sobre el tema mencionado?

d) Preguntas sobre puntos de vista:

Pretende que el estudiante dé otro punto de vista frente a la postura del autor tales como:

- ¿De qué otra manera puedes enfocar el tema identificado?

- ¿Qué otra propuesta puedes dar frente al tema?
- ¿Podrías explicar por qué es beneficioso?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades?

e) Preguntas para comprobar consecuencias:

Permite a los estudiantes predecir posibles consecuencias:

- Y, ¿entonces qué pasaría?
- ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?
- ¿Cuáles son las implicaciones de...?
- ¿Qué generalizaciones puedes hacer frente al tema?

f) Preguntas sobre las preguntas:

La finalidad es que el estudiante sea reflexivo, realizando preguntas sobre las preguntas:

- ¿Por qué crees que formulé esa pregunta?
- ¿Qué quiere decir esa pregunta?

Referido a este modelo, se puede formular más preguntas de acuerdo al texto oral o escrito, eso está a manos de los docentes que con cuidado formularán más interrogantes.

Por otro lado, considerando los desafíos que tienen que asumir los estudiantes, también se tiene otro modelo, enfocado al contexto educacional como es el de Facione (2007) en la que señala que existen procesos en las cuales los estudiantes deben conocer y desarrollarlas; dicho de otra forma, indica que deben realizar procesos cognitivos; asimismo, Facione (2007) indica que el pensamiento crítico significa tener buen juicio opuesto un pensamiento ilógico e irracional que no tienen nada que ver con la memorización. En este modelo, que propone Facione, los expertos clasifican como habilidades cognitivas y necesarias que todo estudiante debe procesarlas. Sin duda alguna, desarrollar cada proceso significa poner en práctica la memoria de trabajo en la que asegure tener vigencia el conocimiento que va poseer. Facione da a conocer las siguientes habilidades cognitivas tales como: interpretación, análisis, evaluación,

inferencia, explicación y autoregulación, cada una de ellas, se ajusta para cada texto que el docente considere aplicar, no solo está guiado u orientado a un texto argumentativo.



Habilidades esenciales del pensamiento crítico (Facione, 2007)

Para mayor comprensión sobre la propuesta de Facione se debe tener en cuenta las siguientes precisiones:

1. Interpretación:

Hace referencia a la comprensión del significado

de situaciones, eventos, creencias, juicios, reglas, etc. Para ello, considera las siguientes actividades como la decodificación del significado y clarificación de conceptos; a partir de lo expresado, el docente realizará o desarrollará estrategias para esta habilidad.

2. Análisis:

Propone identificar las relaciones de inferencia entre preguntas, conceptos, expresiones, etc., entre las actividades que propone para esta habilidad es la examinación de ideas, análisis de argumentos.

3. Inferencia:

Formar conjeturas e hipótesis, considerando información relevante y deducir las consecuencias provenientes de datos explícitos; asimismo, buscar evidencias, creencias, juicios, opiniones, conceptos, descripciones, etc. En ese sentido, las actividades a realizarse son pruebas, conjeturas alternativas, obtención de conclusiones, etc.

4. Explicación:

Esta habilidad permite la expresión coherente de los resultados; para ello, las actividades propuestas están relacionado a la descripción de métodos y resultados, justificación de procedimientos, explicaciones conceptuales, argumentaciones, razones, entre otros.

5. Evaluación:

El autor considera que es la credibilidad de lo establecido como también refiere a la evaluación de inferencias entre declaraciones, preguntas, conceptos, expresiones y otros; y, las actividades a tener en cuenta es evaluar la calidad de argumentos en la que inducen al razonamiento.

6. Auto-regulación:

Es la actividad cognitiva de monitoreo auto consciente; entre las actividades sugeridas que debe tener en cuenta es la metacognición, auto-examinación, autocorrección.

Teniendo en cuenta estas habilidades, nos indica que el aprendizaje del pensamiento crítico es un proceso que se tiene que realizar; y, por medio de estas habilidades puestas en ejercicios, generarán la autonomía, la toma de decisiones frente a situaciones; como también, el docente tendrá que aplicar distintas estrategias.

Los expertos llamaron al trabajo de Facione disposiciones, que en el siguiente cuadro esclarecerá mucho mejor:

Existen múltiples propuestas en torno al tema; de modo que, los docentes tendrían que empoderarse y adecuarse a cualquiera de ellos, para emplear y aplicar a sus estudiantes; y, para tener una propuesta más, tenemos “La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico” que es muy similar al modelo socrático o mayéutica porque está separada por dimensiones y con banco de preguntas para contextualizarlas.

Este modelo está adecuado por Bárbara Fowler, con las siguientes descripciones que ella las denomina niveles superiores, se entiende ello, porque el docente de forma cuidadosa abordará cada una de la pregunta, logrando que el estudiante discrimine cada proceso. Los niveles propuestos son:



Disposición hacia el pensamiento crítico (Facione, 2007)

Primer nivel: conocimiento

Está referido a la parte explícita; así como, aborda los conceptos, características, funciones, etc. En este nivel propone las palabras claves para elaborar las preguntas en función al texto como son las siguientes: quién, qué, por

qué, cuál, dónde, encontrar, rotular, contar, recordar, seleccionar, entre otros.

Segundo nivel: comprensión

Este nivel indica el entendimiento de los hechos, comparando, traduciendo, interpretando, exponiendo las ideas principales como secundarias; asimismo, las palabras claves de este nivel que considera son: comparar, demostrar, contrastar, interpretar, explicar, ilustrar, relatar, rephrasear, resumir, clasificar, extender, entre otros.

Tercer nivel: aplicación

Permite resolver o solucionar problemas, aplicando el conocimiento adquirido, hechos, reglas de forma diferente. Las palabras claves a considerarse son: aplicar, construir, escoger, realizar, desarrollar, entrevistar, hacer uso de, organizar, experimentar, planear, seleccionar, resolver, modelar, etc.

Cuarto nivel: análisis

Refiere a examinar y fragmentar la información en diferentes partes a través de las causas y motivos, también indica realizar inferencias, encontrar evidencias. Las palabras claves que dan a conocer son: analizar, categorizar, comparar, contrastar, descubrir, dividir, examinar, inspeccionar, diferenciar, componer, etc.

Quinto nivel: síntesis

Pasar a este nivel infiere que el estudiante tiene mayor capacidad de realizar otra actividad como compilar información, combinando elementos con otro patrón. Las palabras claves

que propone son: construir, combinar, crear, fabricar, diseñar, desarrollar, formular, inventar, resolver, solucionar, cambiar, implementar, examinar, eliminar, etc.

Sexto nivel: evaluación

Llegar a este nivel supone que el estudiante ya tiene claro los procesos que ha realizado; y, le toca asumir una posición frente a un tema; es decir, va exponer, sustentar juicios sobre la información, validar ideas sobre el trabajo de calidad en base a criterios establecidos. Las palabras claves a tener en cuenta son: concluir, criticar, defender, evaluar, juzgar, justificar, aprobar, valorar, opinar, influenciar, influenciar, etc.

A través de los diferentes niveles que está propuesto; y, sobre todo, considerando cada proceso, es menester que el docente realice las preguntas para cada uno de ellos, promoviendo un pensamiento crítico de calidad sin sesgo alguno

CONCLUSIÓN

Desarrollar el pensamiento crítico no solo es un banco de preguntas si le gustó o no, si está de acuerdo o no, si asume una postura o no, valgan verdades es procesar datos a través de dimensiones tal cual nos dieron a conocer los diferentes autores porque para emitir una opinión se tiene que conocer el tema; en otras palabras, identificar la intención o el propósito del autor, cuál es el tema o subtemas, qué tipo de texto es el que tiene en sus manos, cuál es la idea principal, entre otros, para ello, nos dieron a conocer las habilidades, dimensiones o niveles; que dicho sea de paso, dan a entender qué debe procesar nuestros estudiantes frente a un determinado texto; de modo que, el resultado será satisfactorio no solo para el estudiante o docente, sino para la sociedad porque será un futuro ciudadano que toma de decisiones eficiente y pertinente.

Referencias bibliográficas

Fowler, B. (2002) *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Estados Unidos.

Consultado el 4 de noviembre de 2022.

<https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/109/1>

Espíndola, J. y Espíndola M. A. (2005). *Pensamiento crítico*. Editorial Pearson Prentice Hall. México

Ennis, R. H. (1987). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Facione, P. (2007). *Pensamiento Critico*Facione.pdf <http://www.insightassessment.com>.
Obtenido de eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/

Fátima y Sebastiani (2004) *La evaluación de las disposiciones de pensamiento crítico*.
New Orleans: Editorial ASCD

Gutiérrez, S. (2006). *Lógica. Conceptos fundamentales*. México: Esfinge

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd Ed.). Cambridge, MA: Cambridge
University Press.

Elder, L. y Paúl, R. (2005). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y
herramientas*. Estados Unidos. Fundación para el pensamiento crítico.
Disponible en:

<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPCConceptandTools.pdf>.

PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y RESEÑAS

1. Germinal recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio del acceso libre al público de las investigaciones y así desarrollar el intercambio global del conocimiento. Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por el director, con el apoyo del Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, se decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de Germinal. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo conveniente. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición postprint, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar, en la página web de la revista, una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y español, un resumen que no supere las 150 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados.
5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.

6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábica.
12. Las tablas y figuras deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.
13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.
15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página: Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos:

Huamán Huayta, Ludencino. (2013). Currículo Regional Junín. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30) (Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2) (Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7) (Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)
En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a).

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de “Referencias bibliográficas”. Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) Título en cursivas. Ciudad: Editorial. Huamán, L. (2013). *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) Título del libro (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas. Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable. Quiroz, A. Historia de la corrupción en el Perú. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. Nombre de la revista (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas. Weisz Carrington, G. (s.f.). Acústica animada. Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología 7-8. 98-104.

Web: Autor. (año) Título del artículo. Nombre del sitio (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). URL completo. Asante, M. (2009). Afrocentricity. Asante.net. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>