

# GERMINAL

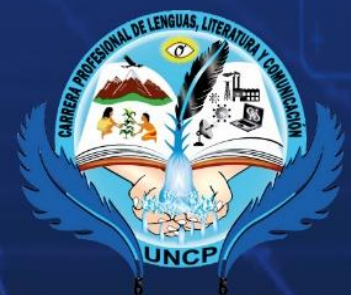
ISSN N° 2663-7766

ISSN N° 2961-2101 (En Línea)

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

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ**





SEGUNDA ÉPOCA

N° 06

DICIEMBRE 2023

# GERMINAL

ISSN N° 2663 – 7766

ISSN N° 2961 – 2101 (en línea)

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 2663-7766**

**Segunda Época – N° 6 – Diciembre, 2023 – 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

## **EQUIPO DE EDICIÓN DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO**

Bladimiro Antonio Soto Medrano  
Leoncio Taípe Javier

## **EQUIPO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA**

Juan Bonifacio De la Cruz Contreras  
Arturo Alfonso Concepción Cucho

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

Domicilio: Aula 219, Pabellón B, Facultad de Educación, Ciudad Universitaria UNCP  
Av. Mariscal Castilla 3909, el Tambo, Huancayo

**Germinal**, 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**

Dr. LUDENCINO HUAMAN HUAYTA

### **Director del Instituto de Investigación de la Facultad de Educación**

Dr. PEDRO BARRIENTOS GUTIÉRREZ

### **Director de la Oficina de Extensión Universitaria y Proyección Social**

Dra. NORA ESTHER HILARIO FLORES

### **Grupo Monovalente de Proyección Social**

“Los arguedianos”

### **Integrantes:**

Alanya Félix, Geraldine Verónica  
Altamirano Lazo, Jusailuz Allison  
Ascona Torre, Jaki  
Condori Pichardo, Alicia  
De la Cruz Cuba, Carlos Alfonso  
Espinoza Zamudio, Celine Clarissa  
Fabián Salvador, Cielo Rosario  
Guillen Cosme, Jerami Dahil  
Huamán Lavando, Gustavo  
Martinez Martinez, Liliana  
Medina Alcócer, Juan Carlos Esaú  
Nieto Quinto, Rocío Paola  
Porrás Espinal, Paul Martín  
Quintana Rojas, Aracely Pamela  
Quispe Pascual, Gabriela  
Veliz Pacheco, Valeria  
Vilcapoma Laura, Milagros Lizbeth  
Villanueva Capcha, Stefany  
Yurivilca Arhuis, Miguel Boce  
Zubilete Huaira, Yadira Karem

### **Asesores:**

Sario Tolomeo Chamorro Balvín  
Marco Antonio Palacios Villanes  
María Bonilla Cañari

## CONTENIDO

### **Editorial**

#### **Una forma de ser competitivo**

Marco Antonio Palacios Villanes

### **SECCIÓN:**

### **LENGUAJE**

#### **Cambios fonéticos predominantes en la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría**

Erika De la Cruz Congora

Sujej Reyna Espinoza Aquino

#### **Comprensión lectora y estándares de aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo**

Tania Poma Soto

#### **Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui – 2015**

Yanina Yaqueline Gonzales Chanca

#### **Sumillado y comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria del distrito de Huancayo**

Liu Julan Yangali Flores

#### **Inteligencia emocional y comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú**

Roberto Zanabria Sánchez

#### **Aníbal Quijano y el proceso de cholificación en la sociedad urbana contemporánea**

Luis Miguel Lazo López

#### **Comprensión de textos y actitudes hacia la lectura de los estudiantes del segundo de secundaria de los colegios de la jornada escolar completa – Huancayo**

Oscar Lagones Espinoza

**SECCIÓN:  
CREACIÓN**

**Pecado de amor**

Ángel Gabriel Lagos Luján

**Para que me escuches**

Arturo A. Concepción

**Me gustaría**

Marco A. Palacios V.

**Los ojos de Toti**

Sario Chamorro Balvín



## EDITORIAL

### Una forma de ser competitivo

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

En la educación básica siempre se le ha dado importancia y aún se sigue trabajando en la comprensión lectora, hay que reconocer que todos estos esfuerzos (práctica docente, ensayos, investigaciones y experimentos) para erradicarlo hasta la fecha no han sido vanos, en algún momento toda esa experiencia dará sus frutos. Es cierto, no se puede evadir la realidad, el problema sigue latente y los estudiantes presentan bajo niveles de comprensión y poco éxito en su vida académica, social y laboral.

Y creo que el quid del problema fue atacar el fenómeno; es decir, las habilidades de lectura deficientes que presentan los estudiantes, su escaso vocabulario, carencia de hábitos lector, desconocimiento de las estructuras textuales y se suma también el poco dominio conceptual que involucra la comprensión lectora. Y, para completar, nuestros maestros adolecen del marco teórico y práctico para enfrentar con mucho acierto esta problemática. Y perdimos el norte, porque no se abordó con responsabilidad esta temática la falta de comprensión lectora, nos distrajimos en la forma y no en el contenido.

El tema no se abordó desde una política educativa responsable, solo se preocupó desde la escuela, del estudiante y docente del área de comunicación, cargándole a este último todos los problemas de lecto - escritura existentes; cuando el problema es institucional y social; falta que se involucre a los profesores de otras áreas, familia y comunidad, pues en su conjunto cumplen un rol sumamente importante. Como consecuencia de ello, el problema de hoy es la falta de comunicación; padres e hijos distanciados; esposos separados; hermanos peleados; cada uno de los seres viven su mundo, nos hemos olvidado de vivir en comunidad, de hacer las cosas en común.

Las redes sociales, por su parte, juegan su rol distraendo a los usuarios, contentándolos con mensajes cortos e incompletos que alimentan las sensaciones y que ocasionan problemas de toda índole y convirtiéndonos en seres individuales, dependientes,

compulsivos que pueden desatar un cuadro de abstinencia, depresión, irritabilidad, trastornos de sueños, etc., sino encuentran comentarios de aceptación y respuestas satisfactorias García et al. (2015). Esta práctica, en su uso indebido, puede ocasionar una serie de problemas como estrés, bajo rendimiento escolar, extorsión, *ciberbullying*, acoso sexual. Si algo bueno tienen las redes sociales deberían ser para estar comunicados; por ello, su uso excesivo debe ser erradicado y en el caso de los menores de edad, monitoreado. (Pérez, 2019)

Es en ese contexto donde se desenvuelve la práctica de lectura y sus consecuencias ya conocidas.

Bien, ¿qué nos queda! Recuperar el norte y tomar al toro por las astas. Es decir, preocuparnos más por un estudiante que logre un buen desempeño académico, sea competente comunicativo y asegure el éxito en la vida, y eso se puede lograr si decidimos desarrollar la competencia lectora desde los primeros años en forma institucional y social y con responsabilidad social; si fuera mejor con una política educativa de lectura coherente, responsable y sostenible.

La competencia lectora ha sido siempre una necesidad desde que la escritura y lectura se fusionaron, haya en los primeros albores de la intelectualidad. Fue imperativo en la élite de reyes, sacerdotes y militares que escribieran y comprendieran, sobre todo sus representantes quienes tenían que hablar de ellos como una forma de trascender. Por eso, que gran parte de la historia de la humanidad solo se habla de reyes, sacerdotes y militares, como si solo ellos hubieran hecho la historia. Si pues, ¡éstos fueron lectores competentes!

Ahora bien, la competencia lectora tiene un aspecto activo, intencional y funcional que va acorde con los contextos y objetivos diferentes. Las habilidades lectoras adquiridas son importantes para obtener un buen desempeño escolar, es más, influye en el comportamiento social, personal y éxito laboral.

La “competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad” (OCDE, 2017). Porque abarca competencias cognitivas, gramaticales, lingüísticas, textuales y conocimientos del mundo y que también

implica al público no experto; asimismo, el entendimiento del mensaje, su aplicación a diversos contextos y las reflexiones previas como producto de la interacción entre lector y autor; se tiene en cuenta la diversidad textual presentado en forma impresa o digital; con el propósito de lograr sus propias aspiraciones, interacciones efectivas y participación activa en el desarrollo de la sociedad.

También se debe tener en cuenta los procesos que implica el acto de comprender, la variedad textural y los propósitos de lectura.

Y se debe incidir en la comprensión literal que genera las palabras o grupos de palabras, sus relaciones funcionales, gramaticales y semánticas a fin de esclarecer el significado de las palabras o proposiciones; así mismo, desentrañar la macroestructura del texto y sobre todo que sea parte de su memoria de largo plazo; y, establecer inducciones y deducciones a partir de lo leído, no solo de texto escritos, sino de aquellos mensajes orales, funcionales, sociales, contextuales que a diario se generan como producto de la interacción social.

El trabajo es arduo, no se puede entender por qué hasta ahora no se ha logrado niveles de satisfacción en este campo. Nos hemos desentendido del problema y justificaciones sobran. Se tiene potencial lo que falta es un trabajo comprometido y con mucha responsabilidad social, creo que sí se puede lograr a fin de que nuestros estudiantes sean competentes comunicativos, exitosos en el ámbito social, laboral y académicamente.

García Muñoz, C., Navarrete, M., Magaña, D. Ruiz, M. (2015). Redes sociales, usos positivos y negativos: caso Facebook. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XV Número 15 Vol. I Enero-Junio de 2015 ISSN: 1695-324X*

OCDE. (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo. Lectura, Matemáticas y Ciencias. Versión preliminar, OECD Publishing, Paris

Pérez, M. (2019). Uso compulsivo de sitios de networking, sensación de soledad y comparación social en jóvenes. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales Vol. 30, #1, (2019), 68-78*

**SECCIÓN:**  
**LENGUAJE**

## **Cambios fonéticos predominantes en la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría**

Predominant phonetic changes in the work "El mundo es ancho y ajeno" de Ciro  
Alegría

**Erika De la Cruz Congora<sup>1</sup> y Sujey Reyna Espinoza Aquino<sup>2</sup>**

Cómo citar: De la Cruz Congora, E. y Espinoza Aquino, S. R. (2023). Cambios fonéticos predominantes en la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría. *Germinal* 6(1), 13-20

<sup>1</sup>Licenciada en Lenguas, Literatura y Comunicación, Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente de la I.E. Innova

Correo: erikacami1296@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8195-2166>

<sup>2</sup>Licenciada en Lenguas, Literatura y Comunicación, Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú.

Correo:

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2023

Aceptado: 25/11/2023

Autor de correspondencia:  
erikacami1296@gmail.com

### **RESUMEN**

La investigación inició con el propósito de resolver el problema ¿Cuáles son los cambios fonéticos predominantes en la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría? El objetivo es describir los cambios fonéticos predominantes en la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría. La hipótesis es que los cambios fonéticos predominantes en la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría son los de adición, supresión e inducción. Investigación cuantitativa, no experimental, transversal y con diseño descriptivo. Muestra intencional conformada por la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría. Se utilizó el método descriptivo para el análisis fonético de

Palacios (2000). Concluye que los cambios fonéticos por adición predominan el fenómeno paragoge, en el cambio fonético por supresión predomina el fenómeno fonético apócope; y, en los cambios fonéticos por inducción predomina el fenómeno fonético velarización.

**Palabras claves:** Cambios fonéticos

## SUMMARY

Did the investigation begin with the purpose of solving the problem Which the predominant phonetic features are in the work "El mundo es ancho y ajeno" of Ciro Alegría in the phonetic level? The objective to Describe the changes f predominant features in the work "El mundo es ancho y ajeno" of Ciro Alegría in the phonetic level. The hypothesis The predominant phonetic features in the work "El mundo es ancho y ajeno" of Ciro Alegría in the phonetic level are those of addition, suppression and induction. Quantitative investigation, not experimental, traverse and with descriptive design. It shows deliberate conformed by the work "El mundo es ancho y ajeno" of Ciro Alegría. The method descriptive was used for Palacios' phonetic analysis (2000). It concludes that the phonetic changes for addition prevail the phenomenon paragoge, in the phonetic changes for suppression the phenomenon phonetic apocopation prevails; and, in the phonetic changes for induction ell phenomenon phonetic velarización prevails.

**Key words:** changes phonetic.

## INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca se ha convertido en una necesidad estudiar el lenguaje porque es una forma de saber el actuar de la gente y de los medios de comunicación. Y más aún si se trata de una obra literaria porque deja en tapete la cultura ancestral de los pueblos, sobre todo de aquellos que plasman la idiosincrasia andina. Sabemos que la cultura se manifiesta de muchas formas, y destaca el aspecto lingüístico porque es una manifestación natural de la cultura.

Se sabe que nuestros pueblos han sido obligados a practicar costumbres ajenas. Incluso les impusieron un idioma y se burlaron de ello por muchos años. El hablar la lengua quechua, en un momento dado, fue objeto de burla y marginación, por eso Arguedas y Alegría plasmaron en sus obras el lenguaje de nuestros antepasados con el fin de describirlos tal como fueron: sensibles, cooperativos, respetuosos, humanos y hasta inocentes. Creemos que el plasmar las conversaciones en quechua, no ha sido otra cosa que recordarnos que tenemos una hermosa lengua que refleja la grandiosidad de nuestra cultura.

En esa conjunción quechua – español se han dado todos los fenómenos lingüísticos que muestra la imposición lingüística y por ende su marginación e interlecto que es objeto de estudio: cambios fonéticos en el hablar de los personajes de la obra “El mundo es ancho y ajeno”.

El estudiar el lenguaje de las obras literarias es valedero porque permite identificar la realidad lingüística variada de nuestros pueblos. Pero no a través de recetas (como las fichas literarias), al margen de categorías lingüísticas, literarias y de otras especialidades, sino de criterios valederos que nos permitan concluir el aspecto esencial de ese tipo de lenguaje. Por eso describir los cambios relevantes de la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría nos permitirá valorar las características esenciales de una parte de nuestra cultura ya que vislumbra la cultura ancestral de nuestros pueblos.

El estructuralismo es la teoría que respalda este estudio, considera al todo como un sistema compuesto por elementos que se interrelacionan entre sí para su buen funcionamiento. En el caso del lenguaje, la dicotomía planteada por Saussure lengua y habla, diacronía y sincronía, las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas son ejemplos del buen funcionamiento del lenguaje en su interrelación y sistema. En el caso del habla, teniendo en cuenta el signo lingüístico, este tiene que ver con el significante donde se materializa el aspecto fónico y se dan todas las realizaciones concretas. Es allí, donde los cambios fonéticos se producen.

### **Cambios fonéticos**

Se denomina así, cuando se alteran la estructura de la palabra; es decir cuando se omite, o se añade un sonido ya sea al inicio, al centro o al final de la palabra. Así mismo cuando un sonido adquiere otras características articulatorias. Los cambios fonéticos pueden ser:

Cambios fonéticos por adición, se da este caso cuando se añade un sonido al inicio, centro o final de palabra. Palacios (2000) menciona que “consiste en la adición de un fonema (o más) en determinado lugar de la palabra” (p. 65). Presenta los siguientes casos: prótesis, se da cuando se le agrega un sonido al inicio de palabra [emprɛstar] por /prestar/; epéntesis, se da cuando se le añade un sonido al interior de la palabra [lamber] por

/lamer/; y, paragoge, se da cuando se le añade un sonido al final de la palabra [nadies] nadie.

Los cambios fonéticos por supresión, Palacios (2000) afirma que “consiste en la pérdida de fonemas. En general, cuando se describe este tipo de alteración, se dice que tal o cual fonema ‘cae’, o que se produce la ‘caída’ del mismo” (p. 62). Presenta los siguientes casos: aféresis, se da cuando la palabra pierde un sonido al inicio de palabra [onde] por /donde/; síncope, se da cuando se pierde un sonido al interior de palabra [cando] por /cuando/; y, apócope, se da cuando se pierde un sonido al final de palabra [seño] por /señora/.

Los cambios fonéticos por inducción, Palacios (2000) menciona que “ocurren por la influencia que unos sonidos ejercen sobre otros; se trata de cambios fonéticos condicionados” (p. 62). Estos pueden ser: metátesis, se da cuando los sonidos se han alterado al interior de la palabra [Grabiela] por /Gabriela/; velarización, se da cuando un sonido determinado adopta, por el punto de articulación, las características de los sonidos velares [güeno] por bueno; deslaterización, se da cuando un sonido determinado adopta las características de los sonidos laterales [pollo] por /pollo/; alveolarización, se da cuando un sonido determinado adopta las características de los sonidos alveolares [corríanos] por /corríamos/; diptongación, se da cuando un sonido monoptongo se pronuncia como diptongo [enriedas] /enredas/.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo, no experimental, transeccional con diseño descriptivo simple. El campo de estudio lo conformaron todas las obras de Ciro Alegría. La muestra de estudio lo constituyó la novela “El mundo es ancho y ajeno”, seleccionado en forma intencional.

El instrumento que permitió la recolección de datos de los cambios fonéticos fue el Método descriptivo para el análisis fonético de Palacios (2000).

Se hizo uso de la estadística descriptiva y porcentual.



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**Tabla 1**

*Cambios fonéticos por adición*

|              | Ni        | %           |
|--------------|-----------|-------------|
| Prótesis     | 2         | 0.20        |
| Epéntesis    | 2         | 0.20        |
| Parágoe      | 11        | 1.12        |
| <b>Total</b> | <b>15</b> | <b>1.52</b> |

En la tabla 1 se puede observar que el cambio fonético por adición que predomina es la parágoe con el 1.52%, siendo la palabra *naidés* (nadie), donde se observa que se le ha añadido el sonido de la /i/ en posición intermedia y se repite con mayor frecuencia (6 veces).

**Tabla 2**

*Cambios fonéticos por supresión*

|              | Ni         | %            |
|--------------|------------|--------------|
| Aféresis     | 45         | 4.56         |
| Síncopa      | 151        | 15.31        |
| Apócope      | 453        | 45.94        |
| <b>Total</b> | <b>649</b> | <b>65.82</b> |

En la tabla 2 se puede observar que en el fenómeno fonético denominado aféresis, se presenta en un 4.56%, siendo la palabra *ónde* (donde) que se repite 34 veces. En el fenómeno llamado síncopa, que representa el 15.31%, destacan las palabras *tavía* (todavía) que se repite 24 veces; *lao* (lado), 25 veces; *tamien* (también), 29 veces; *pasao* (pasado), 22 veces; *cuidao* (cuidado) y *llegao* (llegado), 11 veces; *fregao* (fregado) y *pensao* (pensado), 8 veces; *letrao* (letrado), 7 veces; y, *dao* (dado), *pensao* (pensado) y *estao* (estado), 6 veces. Cabe señalar que en este caso el sonido que más se pierde es la /d/, seguido de la /r/ sobretodo en los participios de los verbos. En el fenómeno denominado Apócope, que representa el 45.94%, destacan las palabras *pa* (para) que se repite 204 veces; *po* (por), 100 veces; *comunida* (comunidad), 46 veces; *uste* (usted), 29 veces; y, *verda* (verdad), 21 veces.

**Tabla 3**

*Cambios fonéticos por inducción*

|                   | <b>Ni</b>  | <b>%</b>     |
|-------------------|------------|--------------|
| Velarización      | 202        | 20.49        |
| Diptongación      | 78         | 7.91         |
| Cerrazón          | 2          | 0.20         |
| Abertura          | 39         | 3.96         |
| Desredondeamiento | 1          | 0.10         |
| <b>Total</b>      | <b>322</b> | <b>32.66</b> |

En la tabla 3 se puede observar que, en los cambios fonético por inducción, el caso de la velarización representa el 20.49%, en ésta destacan las palabras *güen* (buen) que se repite 19 veces; *güena* (buena), 24 veces; *güeno* (bueno), 63 veces; *güenas* (buenas), 4 veces; *güenos* (buenos); y *jue* (fue), 33 veces. En la diptongación, que representa el 7.91%, destacan las palabras *aura* (ahora) que se repite 67 veces; *alcaide* (alcalde), 8 veces. Hay dos casos de cerrazón que representan el 0.20%. En el fenómeno de abertura que representa el 3.96%, destaca la palabra *mesmo* (mismo) que se repite 29 veces. Y en el caso del desredondeamiento se presenta una palabra que representa el 0.10%

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Esta investigación tuvo como propósito central describir los cambios fonéticos predominantes en la obra “El mundo es ancho y ajeno” de Ciro Alegría, en consecuencia, se halló que el cambio fonético por adición que prima fue el de paragoge con 1.12%, la palabra que destaca fue *naidés* (nadie) donde se visualiza el aumento al interior de palabra del sonido de la /i/.

En los cambios fonéticos por supresión, predomina la síncope con un 15.31%, las palabras que se destacan fueron *tamien* (también), *lao* (lado), *abogao* (abogado), *fregao* (fregado), *pasao* (pasado), *pensao* (pensado), *pasao* (pasado) entre otros. Es de resaltar que la pérdida del sonido al interior de las palabras se da con mayor frecuencia el participio de los verbos; así mismo en la palabra *toavía* (todavía) que es un hecho no solo en las personas hablantes del quechua, sino del español. La apócope es el cambio fonético que se presenta con mayor frecuencia, esto representa el 45.94%, como es

sabido es la pérdida del sonido al final de palabra y se presenta con mayor intensidad en la palabras que terminan en el sonido linguodental /d/ como es el caso de *comunida* (comunidad), *verdá* (verdad), *necesidá* (necesidad), *oportunidá* (oportunidad), *usté* (usted), *libertá* (libertad); en algunos casos la pérdida de los sonidos finales /ra/ *pa* (para). La supresión de los sonidos al interior de palabra son los casos que con mayor frecuencia se presentan en los quechua hablantes sobretodo en los diálogos magistralmente descritos por Ciro Alegría.

En los cambios fonéticos por inducción, prima la velarización, que consiste en que un sonido bilabial /b/ adopta las características de un sonido velar /g/ se presenta al inicio de palabra en los casos *güen* (buen), *güena* (buena); así mismo en el sonido labiodental /f/ adopta el sonido velar /x/ *jue* (fue), *jui* (fui), *juimos* (fuimos), *jueron* (fueron).

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Chipana y Espinoza (2002), que hicieron un trabajo similar con la obra “Monólogo desde las tinieblas” de Antonio Gálvez Ronceros. Ambos escritores, Ciro Alegría y Gálvez Ronceros, plasman en sus obras los diálogos de los campesinos de la sierra y costa respectivamente, y en ellos se presentan muchas semejanzas.

## CONCLUSIONES

1. El autor Ciro Alegría en su obra “El mundo es ancho y ajeno”, en los diálogos que describe, magistralmente copia el habla cotidiana de los campesinos involucrados en sus diferentes historias que se caracterizan por su espontaneidad, lenguaje y creatividad.
2. Los rasgos predominantes en el nivel fonético, sobre todo en los diálogos, presentan aumentos, pérdidas y cambios de sonidos.
3. En los cambios fonéticos por adición predomina el fenómeno paragoge. El 1.12% de las palabras presentan aumento de sonidos al interior de la palabra, es un caso excepcional la palabra [naides] Nadie, donde se observa que se ha añadido el sonido de la /s/ al final.
4. En los cambios fonéticos por supresión predomina el fenómeno fonético denominado apócope 45.94%, donde se le ha suprimido el sonido de la /d/ al final de las palabras.

asimismo, la pérdida del sonido de la /r/. La palabra que mayor incidencia tiene es [pa] /para/ (204 veces), seguido de [po] /por/ (100 veces).

5. En los cambios fonéticos por inducción predomina el fenómeno fonético denominado velarización 20.49%, donde se le ha cambiado el sonido de la /b/ por /g/; asimismo, el cambio de /f/ por /x/. La palabra que mayor incidencia presenta es *guena*, *gueono* (buena) (bueno) (87 veces), seguido de *jue* (fue) (33 veces).

### **Referencias bibliográficas**

Alegría, C. *El mundo es ancho y ajeno*. (2020). Lima: Dodi.

Chipana, N. M. y Espinoza, C. B. (2002). *Los rasgos relevantes de la obra “Monólogo desde las tinieblas” de antonio galvez ronceros en los niveles fonético, fonológico, morfológico y sintactico*. Tesis para optar el Título profesional. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo.

Palacios, M. A. (2000). *Fonética y Fonología Españolas*. La Mosca

## **Comprensión lectora y estándares de aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo**

Understanding reader and standard of learning in the area of communication in the students of the fifth of secondary of the I.E. "Mariscal Castilla" - El Tambo

**Tania Poma Soto**

Cómo citar: Poma Soto, T. (2023). Comprensión lectora y estándares de aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo. *Germinal* 6(1), 21-35

Licenciada en Educación, EAP  
Lenguas, Literatura y Comunicación,  
Facultad de Educación, Universidad  
Nacional del Centro del Perú. Docente  
de la Institución Educativa Particular  
Kernel – Sicaya.

Correo:  
tanipomasoto.1995@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/1323-2329-0000-1995>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2023

Aceptado: 25/11/2023

Autor de correspondencia:

tanipomasoto.1995@gmail.com.

### **RESUMEN**

La investigación tuvo como problema central ¿Cuál es la relación que existe entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo? El objetivo que guio de principio a fin determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo. La hipótesis fue la relación que existe entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo, es directa y significativa. Investigación cuantitativa, transversal y con diseño descriptivo correlacional. Muestra censal estuvo conformada por 163 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron: la prueba pedagógica de comprensión de lectura LISIN (Palacios, 2016) y las actas promocionales del área de Comunicación. Las evidencias nos permiten concluir que existe correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje en el área de Comunicación de los estudiantes del Quinto Grado de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo.

**Palabras claves:** comprensión lectora y estándares de aprendizaje

Germinal 6(1), diciembre 2023 CPLLC/FE/UNCP. ISSN: 2663 – 7766 ISSN: 2961 – 2101 (en línea)  
Poma Soto, T. (2023). Comprensión lectora y estándares de aprendizaje en el área de... 21-35

## SUMMARY

Did the investigation have as central problem Which the relationship that exists between the understanding reader and the learning standards in the area of the Recruit's students' communication of Secondary of the I.E. "Mariscal Castilla" - El Tambo? The objective that guides from principle to end to determine the relationship that exists between the understanding reader and the learning standards in the area of the Recruit's students' communication of Secondary of the I.E. "Mariscal Castilla" - El Tambo. The hypothesis was the relationship that exists between the understanding reader and the learning standards in the area of the Recruit's students' communication of Secondary of the I.E. "Mariscal Castilla" - El Tambo, is direct and significant. Quantitative, traverse investigation and with design descriptive correlational. It shows censal it was conformed by 163 students. The used instruments were: the pedagogic test of reading understanding LISIN (Palacios, 2016) and the promotional records of the Communication area. The evidences allow us to conclude that positive correlation exists, significant of high and strong level between the understanding reader and the learning standards in the area of the students' of the Fifth Grade Communication of Secondary of the I.E. "Mariscal Castilla" - El Tambo.

**Key words:** understanding reader and standard of learning

## INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes problemas que afronta el estudiante peruano, en todos los niveles, viene a ser las dificultades en la comprensión lectora y en la emisión de juicios de valor acerca de lo leído (Andrango y Villa, 2019). Si bien es cierto, esto es el punto central, lo que preocupa en sí es el bajo nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes. Este hecho se debe a muchos factores. En la actualidad, el contexto de pandemia de Covid 19 en que estamos viviendo, la no presencialidad, el estrés, la falta de motivación, las pérdidas humanas, los riesgos de contagio y la amenaza constante de muerte, ha traído en tela de juicio lo débil que somos y el poco compromiso con la vida académica.

Otro de los problemas que nos estamos enfrentando viene a ser el bajo rendimiento en el cumplimiento de los estándares de aprendizaje, como se ha visto en líneas arriba el

contexto de pandemia nos ha afectado en todas las esferas, el aspecto intelectual no podía ser lo de menos, la deserción escolar, el estrés, el incumplimiento de tareas, el dedicarse a otras tareas que no son de la escuela en horas académicas, entre otras ha causado este fenómeno. Sin duda, nos afectado a todos, recuperarnos involucraría el esfuerzo de los padres, profesores y los mismos estudiantes.

Por otro lado, se tiene la realidad en que viven los estudiantes; cuyas salas se ha convertido en centro de operaciones del trabajo de los padres como del estudio de los hijos; asimismo no cuentan con los aparatos tecnológicos adecuado para enfrentar con éxito, o simplemente con holgura su actividad académica, y algo más importante no cuentan con la conectividad suficiente para interrelacionarse con la escuela y los maestros; todo esto es una nueva experiencias que tanto maestros como estudiantes tienen que enfrentar. Ambos comparten la cantidad de horas sentado en la laptop, creemos que esa forma darse las clases no son acordes al contexto social, académico y psicológico.

Existen evidencias científicas de que estas dos variables se hayan íntimamente relacionadas, de los cuales destacan: Andrango y Villa (2019), Isidro (2020), Valdez (2020), Cuchca (2021), Domínguez (2021), Jiménez et al. (2021), Villamizar y Mantilla (2021), entre otros.

La teoría transeccional de Rosenblat guio la variable comprensión, en la medida que la relación lector y autor es recíproca y se concluye con el significado que este último ha aportado en el texto para que el lector, con sus saberes, aproveche y lo pueda utilizar en contextos diferentes, estos es transacciones. Por otro lado, se tuvo en cuenta la teoría sociocultural de Vigotski, quién considera que el aprendizaje y la adquisición de la información se realiza en una interacción social.

### **Comprensión lectora**

La comprensión lectora es un proceso complejo que involucra una serie de procesos mentales.

Peronard (1977) menciona que

La comprensión lectora como se ha mencionado con anterioridad,  
corresponde a un proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes

del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales. A partir de ello, la comprensión lectora se produce, gracias a la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado. (p. 67)

Se trabajó con las dimensiones:

Literal, que consiste según Lagos y Domínguez (2007)

Evidentemente, la comprensión literal es el primer paso para lograr una buena comprensión lectora, pues si no hay comprensión del texto, difícilmente se puede ligar trabajar con el texto, organizar la información y obtener más información de la explícita, conseguir inferir ideas o conocimiento implícito en los textos y, menos aún, ejercer la dimensión crítica acerca de lo que se lee. (p. 4)

Simbólico, que consiste según Niño (2003, p. 142)

Lector aborda no sólo en sus contenidos, sino 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.

Y, la inferencial, “se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura” Catala, et al. (2001, p. 17).

### **Estándares de aprendizaje en el área de comunicación**

Describen el logro de aprendizaje esperado por los estudiantes y que son modelos comunes alcanzados a lo largo de su vida académica, cuyo resultado tiene como propósito orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo a la mejora continua.

La dimensión se comunica oralmente en su lengua materna, implica una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones.



La dimensión lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, implica una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Y, la dimensión, escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, implica el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros.

## MÉTODOS Y MATERIALES

Investigación cuantitativa, no experimental, transversal con diseño descriptivo correlacional. La población accesible lo conformaron todos los estudiantes del Quinto grado de secundaria del distrito de El Tambo. Muestra no probabilística intencionada conformada por 163 estudiantes del Quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Castilla” de El Tambo; caracterizado de la siguiente manera: 83 de sexo masculino y 80 del femenino; 30 de 15 años, 103 de 16 años y 30 de 17 años.

La Prueba pedagógica para la comprensión lectora LISIN para el Quinto Grado de Secundaria de Palacios (2012) sirvió para recolectar los datos de la mencionada variable y se recurrió a las actas promocionales para obtener los datos de la variable estándares de aprendizaje.

Se usó el estadístico inferencial  $r$  de Pearson.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria

### Comprensión lectora

**Tabla 1**

*Niveles de comprensión lectora en la muestra total*

| Comprensión lectora | Muestra total |            |
|---------------------|---------------|------------|
|                     | Ni            | %          |
| Alto                | 13            | 8          |
| Medio               | 32            | 20         |
| Bajo                | 118           | 72         |
| <b>Total</b>        | <b>163</b>    | <b>100</b> |

En la Tabla 1 se observa que en la muestra total predomina el nivel bajo 70% (187), la  $Ma = 10.3$  confirma dicho nivel.

## Género

**Tabla 2**

*Niveles de comprensión lectora en los estudiantes según género*

| Comprensión lectora | Masculino |            | Femenino  |            |
|---------------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                     | Ni        | %          | Ni        | %          |
| Alto                | 4         | 5          | 9         | 11         |
| Medio               | 11        | 13         | 21        | 26         |
| Bajo                | 68        | 82         | 50        | 63         |
| <b>Total</b>        | <b>83</b> | <b>100</b> | <b>80</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 2 se observa que tanto en los estudiantes de sexo masculino 82% (68) y femeninos 63% (50) predomina el nivel bajo; la  $Ma = 9.43$  del sexo masculino y la  $Ma = 11.1$ , del femenino lo confirman.

## Edad

**Tabla 3**

*Niveles de comprensión lectora en estudiantes según edad*

| Comprensión lectora | 15        |            | 16         |            | 17        |            |
|---------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|
|                     | Ni        | %          | Ni         | %          | Ni        | %          |
| Alto                | 2         | 7          | 7          | 7          | 4         | 13         |
| Medio               | 8         | 27         | 20         | 19         | 4         | 13         |
| Bajo                | 20        | 67         | 76         | 74         | 22        | 73         |
| <b>Total</b>        | <b>30</b> | <b>100</b> | <b>103</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 3 se observa que tanto en los estudiantes de 15 años 67% (20), 16 años 74% (74) y 17 años 73% (22) predomina el nivel bajo; la  $Ma = 10.5$ ,  $Ma = 10$  y  $Ma = 10.7$ , respectivamente, lo confirman.

## Condición económica

**Tabla 4**

*Niveles de comprensión lectora en estudiantes de condición económica*

| Comprensión lectora | Bajo       |            | Medio     |            |
|---------------------|------------|------------|-----------|------------|
|                     | Ni         | %          | Ni        | %          |
| Literal             | 12         | 9          | 1         | 5          |
| Simbólico           | 28         | 20         | 4         | 18         |
| Inferencial         | 101        | 72         | 17        | 77         |
| <b>Total</b>        | <b>141</b> | <b>100</b> | <b>22</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 4 se observa que en los estudiantes de condición económica baja el 72% (101) y de condición económica media 77% (17) predomina el nivel bajo; la  $Ma = 10.4$  y  $Ma = 9.59$  confirman dicho nivel.

## Condición familiar

**Tabla 5**

*Niveles de comprensión lectora en estudiantes según condición familiar*

| Comprensión lectora | Papá y mamá |            | Papá      |            | Mamá      |            |
|---------------------|-------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                     | Ni          | %          | Ni        | %          | Ni        | %          |
| Literal             | 10          | 8          | 1         | 7          | 1         | 3          |
| Simbólico           | 23          | 19         | 3         | 21         | 6         | 21         |
| Inferencial         | 86          | 72         | 10        | 71         | 22        | 76         |
| <b>Total</b>        | <b>119</b>  | <b>100</b> | <b>14</b> | <b>100</b> | <b>29</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 5 se observa que en los estudiantes que viven con papá y mamá, el 72% (86), que viven con papá 71% (10) y que viven con mamá 76% (22) predomina el nivel bajo; la  $Ma = 10.47$ ,  $Ma = 9.64$  y  $Ma = 9.67$  confirma dicho nivel.

## Estudios de los padres

**Tabla 6**

*Niveles de comprensión lectora de los padres según estudios de los padres*

| Comprensión lectora | Primaria  |            | Secundaria |            | Universidad |            |
|---------------------|-----------|------------|------------|------------|-------------|------------|
|                     | Ni        | %          | Ni         | %          | Ni          | %          |
| Literal             | 1         | 7          | 7          | 8          | 5           | 8          |
| Simbólico           | 1         | 7          | 22         | 25         | 9           | 15         |
| Inferencial         | 12        | 86         | 58         | 67         | 48          | 77         |
| <b>Global</b>       | <b>14</b> | <b>100</b> | <b>87</b>  | <b>100</b> | <b>62</b>   | <b>100</b> |

En la Tabla 6 se observa que en estudiantes cuyos progenitores tienen estudios primarios el 86% (12), tienen estudios secundarios 67% (58) y estudios universitarios 77% (48) predomina el nivel bajo; la  $Ma = 9.29$ ,  $Ma = 10.5$  y  $Ma = 10.1$  confirman dicho nivel.

### Estándares de aprendizaje

**Tabla 7**

*Niveles de estándares de aprendizaje en la muestra total*

| Estándares de aprendizaje | Muestra total |            |
|---------------------------|---------------|------------|
|                           | Ni            | %          |
| Logro destacado           | 0             | 0          |
| Logro esperado            | 83            | 51         |
| En proceso                | 80            | 49         |
| Desaprobado               | 0             | 0          |
| <b>Total</b>              | <b>163</b>    | <b>100</b> |

En la Tabla 7 se observa en los estudiantes de la muestra total el 51% (83) predomina el nivel de Logro esperado, la  $Ma = 13.3$  lo confirma.

### Género

**Tabla 8**

*Niveles de estándares de aprendizaje según género*

| Estándares de aprendizaje | Masculino |            | Femenino  |            |
|---------------------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                           | Ni        | %          | Ni        | %          |
| Logro destacado           | 0         | 0          | 0         | 0          |
| Logro esperado            | 42        | 51         | 41        | 51         |
| En proceso                | 41        | 49         | 39        | 49         |
| Desaprobado               | 0         | 0          | 0         | 0          |
| <b>Total</b>              | <b>83</b> | <b>100</b> | <b>80</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 8 se observa que los estudiantes de sexo masculino el 51% (42) y femenino 51% (41) predomina el nivel Logro esperado; la  $Ma = 13.3$  y  $Ma = 13.3$  lo confirman.

## Edad

**Tabla 9**

*Niveles de estándares de aprendizaje según edad*

| Estándares de aprendizaje | 15        |            | 16         |            | 17        |            |
|---------------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|
|                           | Ni        | %          | Ni         | %          | Ni        | %          |
| Logro destacado           | 0         | 0          | 0          | 0          | 0         | 0          |
| Logro esperado            | 13        | 43         | 54         | 52         | 16        | 53         |
| En proceso                | 17        | 57         | 49         | 48         | 14        | 47         |
| Desaprobado               | 0         | 0          | 0          | 0          | 0         | 0          |
| <b>Total</b>              | <b>30</b> | <b>100</b> | <b>103</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 9 se observa que en los estudiantes de 15 años 57% (17) predomina el nivel En proceso; mientras que en los de 16 años 52% (54) y 17 años 53% (16), Logro esperado; la Ma = 13, Ma = 13.5 y Ma = 14 lo confirman.

## Condición económica

**Tabla 10**

*Niveles de estándares de aprendizaje según condición económica*

| Estándares de aprendizaje | Bajo       |            | Medio     |            |
|---------------------------|------------|------------|-----------|------------|
|                           | Ni         | %          | Ni        | %          |
| Logro destacado           | 0          | 0          | 0         | 0          |
| Logro esperado            | 72         | 51         | 11        | 50         |
| En proceso                | 69         | 49         | 11        | 50         |
| Desaprobado               | 0          | 0          | 0         | 0          |
| <b>Total</b>              | <b>141</b> | <b>100</b> | <b>22</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 10 se observa que en los estudiantes de condición económica baja 51% (72) se sitúan en el nivel Logro esperado; mientras que los de condición económica media existe un 50% (11) tanto para el Logro esperado y En proceso; la Ma = 13 lo confirman.

## Condición familiar

**Tabla 11**

*Niveles de estándares de aprendizaje según condición familiar*

| Estándares de aprendizaje | Papá y mamá |            | Papá      |            | Mamá      |            |
|---------------------------|-------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                           | Ni          | %          | Ni        | %          | Ni        | %          |
| Logro destacado           | 0           | 0          | 0         | 0          | 0         | 0          |
| Logro esperado            | 58          | 49         | 4         | 29         | 21        | 70         |
| En proceso                | 61          | 51         | 10        | 71         | 9         | 30         |
| Desaprobado               | 0           | 0          | 0         | 0          | 0         | 0          |
| <b>Total</b>              | <b>119</b>  | <b>100</b> | <b>14</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

En la Tabla 11 se observa que en estudiantes que viven con papá y mamá 51% (61) y viven con papá 71% (10) se ubican en el nivel En proceso; mientras que los que viven con mamá 70% (21) se ubican en el Logro esperado. La Ma = 13.2, Ma = 13 y Ma = 14 lo confirman.

## Estudios de los padres

**Tabla 12**

*Niveles de estándares de aprendizaje según estudios de los padres*

| Estándares de aprendizaje | Primaria  |            | Secundaria |            | Universidad |            |
|---------------------------|-----------|------------|------------|------------|-------------|------------|
|                           | Ni        | %          | Ni         | %          | Ni          | %          |
| Logro destacado           | 0         | 0          | 0          | 0          | 0           | 0          |
| Logro esperado            | 8         | 57         | 42         | 48         | 33          | 53         |
| En proceso                | 6         | 43         | 45         | 52         | 29          | 47         |
| Desaprobado               | 0         | 0          | 0          | 0          | 0           | 0          |
| <b>Total</b>              | <b>14</b> | <b>100</b> | <b>87</b>  | <b>100</b> | <b>62</b>   | <b>100</b> |

En la Tabla 12 se observa que en los estudiantes cuyos padres presentan estudios primarios 57% (8) y estudios universitarios se ubican en el nivel Logro esperado; mientras que los padres que tienen estudios secundarios 52% (45) se ubican En proceso. La Ma = 13.5, Ma = 13.5 y Ma = 13.2 lo confirman.

## Correlación entre la comprensión de lectura y los estándares de aprendizaje

### La prueba de hipótesis

Ha La relación que existe entre la comprensión de lectura y los estándares de aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo es directa y significativa.

Ho La relación que existe entre la comprensión de lectura y los estándares de aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo no es directa y significativa.

**Tabla 13**

*Correlación entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje*

|               | <b>Oral</b><br><b>r(X/Y)</b> | <b>Comprensión</b><br><b>r(X/Y)</b> | <b>Producción</b><br><b>r(X/Y)</b> | <b>Global</b><br><b>r(X/Y)</b> |
|---------------|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Literal       | 0.34                         | 0.58                                | 0.54                               | 0.74                           |
| Simbólico     | 0.40                         | 0.65                                | 0.62                               | 0.85                           |
| Inferencial   | 0.45                         | 0.66                                | 0.57                               | 0.84                           |
| <b>Global</b> | <b>0.43</b>                  | <b>0.71</b>                         | <b>0.66</b>                        | <b>0.92</b>                    |

En la tabla 13 se observa que en el puntaje global existe correlación positiva y significativa de nivel alto y fuerte  $r = 0.92$  entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes del quinto de secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” – El Tambo. También existe correlación moderada en la dimensión oral  $r = 0.43$  y producción  $r = 0,66$ ; mientras que en la de comprensión  $r = 0.71$ , existe correlación de nivel alto.

## DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la comprensión de lectura y los estándares de aprendizaje en el área de Comunicación. Sin lugar a dudas, el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” es bajo. Esto se debe a la intervención de muchos factores. Este resultado es coincidente a los hallado por Palacios et al. (2020).

Teniendo en cuenta la variable estándares de aprendizaje en el área de Comunicación los estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria se encuentran en el nivel de En proceso.

Esta investigación halló correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte ( $r = 0.92$ ) entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” El Tambo. Este resultado es idéntico a los encontrado por: Andrango y Villa (2019), Isidro (2020), Cuchca (2021), Domínguez (2021) y Núñez (2021). Estas coincidencias solo demuestran la consistencia del estudio.

Cabe resaltar que Villamizar y Mantilla (2021) encontraron en su investigación que solo existe relación del nivel literal con el rendimiento académico, resultado coincidente con nuestro estudio.

## **CONCLUSIONES**

Los estudiantes del Quinto Grado de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” de El Tambo tienen un nivel bajo de comprensión lectora.

Los estudiantes de Quinto Grado de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” de El Tambo, según las variables género, edad, condición económica, condición familiar y estudios de los padres tiene un bajo nivel de comprensión lectora.

Los estudiantes del Quinto Grado de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” de El Tambo tienen un nivel En proceso de los estándares de aprendizaje en el área de Comunicación.

Los estudiantes del Quinto Grado de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” de El Tambo, según las variables géneros, edad, condición económica, condición familiar y estudios de los padres tienen un nivel En proceso de los estándares de aprendizaje en el área de Comunicación.

Existe correlación positiva, significativa, alto y fuerte ( $r = 0.92$ ) entre la comprensión lectora y los estándares de aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes del Quinto Grado de Secundaria de la I.E. “Mariscal Castilla” de El Tambo.



- a. Según la variable de control género: los estudiantes de género masculino tienen correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte ( $r = 0.91$ ); mientras que los estudiantes de género femenino tienen correlación positiva de nivel bajo y débil ( $r = 0.02$ ).
- b. Según la variable de control edad: los estudiantes de 15 años tienen correlación negativa de nivel bajo ( $r = -0.27$ ); asimismo, los estudiantes de 16 años tienen correlación positiva de nivel bajo ( $r = 0.14$ ); y los estudiantes de 17 años tienen correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte ( $r = 0.9$ ).
- c. Según la variable de control condición económica, los estudiantes de la condición económica baja tienen correlación positiva de nivel baja y débil ( $r = 0.06$ ); mientras que los estudiantes de la condición económica media tienen correlación positiva de nivel bajo y débil ( $r = 0.09$ ).
- d. Según la variable de control condición familiar, los estudiantes que viven con papá y mamá tienen correlación positiva de nivel bajo y débil ( $r = 0.09$ ); mientras que los estudiantes que viven con mamá tienen una correlación positiva de nivel bajo y débil ( $r = 0.02$ ); y, los estudiantes que viven con papá tienen una correlación positiva significativa de nivel alto y fuerte ( $r = 0.91$ ).
- e. Según la variable de control estudios de los padres, los estudiantes cuyos padres tienen estudios primarios presentan correlación positiva de nivel alto ( $r = 0.71$ ); mientras que los estudiantes cuyos padres tienen estudios secundarios presentan correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte ( $r = 0.93$ ); y, los estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios presentan correlación positiva, significativa de nivel alto ( $r = 0.8$ ).

### **Referencias bibliográficas**

Andrango, K. L. y Villa, J. A. (2019). *Comprensión lectora y estándares de aprendizaje de Lengua y Literatura de los estudiantes de 8vo año de educación general básica superior de la Unidad Educativa Municipal Antonio José de Sucre, de la ciudad de Quito, en el periodo 2017 - 2018*. [Tesis para optar el título de licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación]. Universidad Central del Ecuador.

- Catala, G., Catala, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. España: España.
- Cuchca, A. M. (2021). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa 18176, Membrillo, Amazonas, 2020*. [Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria con mención en Lengua y Literatura. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas.
- Domínguez, J. E. (2021). *La comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes del cuarto año de secundaria del colegio Illathupa, Huánuco – 2019*. [Tesis para optar el grado de Maestro en Educación, mención: Investigación y Docencia Superior. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Isidro, Y. K. (2020). *Comprensión lectora y rendimiento académico en matemática en estudiantes de primaria en una Institución Educativa de Kimbiri, Cusco 2020*. [Tesis desarrollada para optar el Título de Licenciada en Psicología]. Universidad Autónoma de Ica.
- Jiménez, J., García, J. y Gómez, I. (2021). Relaciones entre memoria operativa, inteligencia, comprensión lectora y rendimiento académico en Historia en 4º de la Educación Secundaria. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 41 / 2021/ 163-182* ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.41.004
- Lagos, J., y Domínguez, M. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. México: San Cristobal de las Casas.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo nacional de la Educación Básica*. s/e.
- Niño, V. M. (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Núñez, E. V. (2021). *La comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de educación general básica de la unidad educativa Nueva Era de la ciudad de Ambato*. Tesis para optar el título de Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional. Universidad Técnica de Ambato.

- Palacios, M. A. (2012). Prueba de comprensión de textos expositivos “LISIN” para los alumnos del quinto grado de educación secundaria del cercado de Huancayo. Instituto de Investigación de la Facultad de Educación, UNCP.
- Palacios, M. A., Palacios, I. A., Zegarra, P. N., Castro, J. P. (2020). Comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Huancayo. Instituto de Investigación de la Facultad de Educación, UNCP.
- Peronard, M. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Chile: Andrés Bello.
- Subsecretaría de Fundamentos Educativos Dirección Nacional de Estándares Educativos. (2017). Estándares de aprendizaje. Quito: Ministerio de Educación. Obtenido de Estándares de aprendizaje: <https://educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>
- Valdez, J. L. (2020). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Vol 7, núm. 1, Especial Febrero 2021, pp. 626-645.* DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1728>.
- Villamizar, G. A. y Mantilla, T. R. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *RIP: 25: Pag 57 Pag 69 Junio 2021. ISSN: 2223-3033*

**Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui - 2015**

Emotional intelligence and learning achievements in the area of Communication in students of the Educational Institution "Santiago Antúnez de Mayolo" Pichanaqui - 2015

**Yanina Yaqueline Gonzales Chanca**

Cómo citar: Gonzales Chanca, Y. Y. (2023). Inteligencia emocional y logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui-2015. *Germinal* 6(1), 36-51

Peruana. Investigadora y Docente del área de Comunicación. Mg. en Educación. Con mención en Psicología Educativa por la Universidad Privada Cesar Vallejo, Perú. Filiación: IE José Carlos Mariátegui.

Correo: yaninagonzalesc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3253-0295>

**Arbitrada por pares ciegos**

**Recibido:** 31/10/2023

**Aceptado:** 25/11/2023

**Autor de correspondencia:**

yaninagonzalesc@gmail.com

## RESUMEN

La investigación se orientó a comprobar la relación existente entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui - 2015. Para tal efecto, se realizó una investigación descriptiva correlacional y la muestra estuvo conformada por 278 estudiantes de ambos géneros que cursan el 3° y 4° Grado de Educación Secundaria a quienes se les aplicó el Inventario de Cociente Emocional de BarOn (ICE) adaptado por Ugarriza& Pajares (2001).

Los hallazgos más importantes fueron: existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje, así como: los componentes emocionales interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva presentaron una relación estadísticamente demostrativa con el rendimiento académico.

En conclusión, se determinó que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui, este grado de intensidad se determinó aplicando la corrección de la V de Cramer y siendo el Chi cuadrado de 0,016. Quedando ratificado con la prueba de hipótesis obteniéndose 21,0261 en la zona de rechazo y con un grado de libertad de 12.

**Palabras claves:** Inteligencia emocional, logros de aprendizaje, área de Comunicación.

### SUMMARY

This investigation was in order to know about the relation between the emotional intelligence and the learning achievements in the area of Communication in students of the Educational Institution Santiago Antúnez de Mayolo, Pichanaqui - 2015. For such effect, correlational accomplished a descriptive research itself and the sample was shaped by 276 students of both grades that are in the 3rd and 4th Grade In Secondary School whom they were applied the Inventory of Emotional of Bar.On (ICE) adapted by (Ugarriza & Pajares, 2001)

In the same way, right after defendant the information, it bestowed the results upon the tutors of the respective classrooms for your analysis itself and sharing with the students of the sample.

The most important findings were: There is a statistically important relation between the emotional intelligence and the learning achievements, as well as: The emotional components interpersonal, intrapersonal, adaptability, handling of the stress and positive impression presented a statistically significant relation with the academic achievement.

In conclusion it was determined that there is the acquaintance important between the emotional intelligence and the learning achievements in the area of Comunicación in students of Santiago Antúnez de Mayolo school from Pichanaqui, this degree of intensity determined itself applying the correction of the V of Cramer and being the Chi squared of 0.016. Getting ratified with hypothesis testing getting 21.0261 in the zone indirectly and with a degree of freedom of 12.

**Key words:** Emotional intelligence, learning achievements, Communication's area.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como propósito transformar y mejorar la práctica pedagógica de la investigadora, a partir de conocimientos sobre Psicología educativa, ello desde una observación minuciosa de la realidad docente, por lo que se atendió las inconsistencias y debilidades encontradas sobre el manejo de emociones de los estudiantes dentro del aula así como sus repercusiones en sus logros de aprendizaje; y para tal fin, se indagó tesis, artículos científicos, estudios teóricos, teorías y fundamentos que permitieron desarrollar la tesis con suficientes argumentos científicos.

Se hizo una revisión de antecedentes para darle mayor sustento al presente trabajo investigativo, así como para propiciar un panorama más claro para la indagación científica correlacional, de otro lado, se abordó ítems importantes afines a las variables de estudio, siendo la primera Inteligencia emocional y la segunda logros de aprendizaje, mayormente conocido como rendimiento académico.

De un lado, la expresión inteligencia emocional fue difundida a nivel mundial por Daniel Goleman, psicólogo estadounidense quien saltó a la fama mundial con la publicación de su libro *Emotional Intelligence* (en español *Inteligencia emocional*) en 1995.

De otro lado, es importante aclarar que el logro de aprendizajes está asociado con el desarrollo de competencias, y según MINEDU (2015) la competencia es una potestad humana para desenvolverse conscientemente en un desafío o situación problemática por medio del cual usa flexible y creativamente sus conocimientos, habilidades e información, así como sus habilidades blandas.

Además, indica que el Currículo Nacional de la Educación Básica prioriza el desarrollo de competencias que conlleve a responder a las demandas de la sociedad cada vez más exigente y cambiante.

Por ello, educar la inteligencia emocional de los estudiantes es una tarea necesaria en el ámbito educativo, siendo primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de los estudiantes. Es así que la pertinencia de este trabajo de investigación descriptiva correlacional radica en que muchas de las acciones están vinculadas al mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante el conocimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes.

## **Inteligencia emocional**

Según Goleman, Daniel, citado por Lozada & Segura (2013) la inteligencia emocional representa un conjunto de habilidades emocionales que implica motivación, persistencia, control del impulso, regulación, empatía. Asimismo, Goleman habla cerca del cerebro como una máquina emocional.

Además, de acuerdo con Zambrano (2011) hablar de inteligencia emocional conlleva habilidades que influyen en la adaptación psicológica del estudiante, tanto en las aulas, en su proceso de desenvolvimiento social, en su preparación para el mercado ciudadano.

Por otro lado, según Ugarriza & Pajares (2001) tenemos el modelo Bar-On, el cual constituye el sustento teórico del inventario de cociente emocional de Bar-On y a la vez fue la base de la presente investigación. Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera cómo las otras personas se sienten de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés sin perder el control.

Así, de acuerdo al modelo general de Bar-On, la inteligencia general está compuesta tanto de la inteligencia cognitiva evaluada por el coeficiente intelectual (CI) y la inteligencia emocional evaluada por el coeficiente emocional (CE). Las personas saludables que son exitosas poseen un grado suficiente de inteligencia emocional. La inteligencia emocional se desarrolla a través del tiempo, cambia a través de la vida, y puede ser mejorada con entrenamiento y programas remediativos como también por intervenciones terapéuticas.

Los componentes de la Inteligencia Emocional según Bar-On son:

El componente intrapersonal (CI) evalúa el sí mismo, el yo interior. Comprende los siguientes subcomponentes: a) Comprensión emocional de sí mismo (CM), b) Asertividad (AS), c) Autoconcepto (AC), d) Autorrealización (AR), e) Independencia (IN).

El componente interpersonal (CI) abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Comprende los siguientes subcomponentes: a) Empatía (EM), b) Las relaciones interpersonales (RI), c) La responsabilidad social (RS).

El componente adaptabilidad permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes: a) Solución de problemas (SP), b) La prueba de la realidad (PR), c) La flexibilidad (FL).

El componente del Manejo de Estrés. Comprende los siguientes subcomponentes: a) Tolerancia al estrés (TE), b) El control de los impulsos (CI).

El componente del estado de ánimo general mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de su futuro, y el sentirse contenta en general. Comprende los siguientes subcomponentes: a) Felicidad (FE), b) Optimismo (OP).

### **Logros de aprendizaje**

Los logros de aprendizaje son comúnmente conocido como rendimiento académico, no obstante, el rendimiento está asociado con resultados cuantitativos, mientras que el logro de aprendizajes se valora desde competencias.

Asimismo, MINEDU (2009), sobre logros de aprendizaje refiere que la educación que se necesita es la que esté alineada con los Fines de la Educación Peruana, lo cual implica el desarrollo personal y social, la ciudadanía, una que respete la diversidad.

Es así que el área de Comunicación, se yergue como un importante componente que servirá para coadyuvar el desarrollo de competencias que evidencien los logros de aprendizaje, entendiendo que sus referentes teóricos son el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que involucra el área, se centra.

### **MÉTODOS Y MATERIALES**

La metodología es de enfoque cuantitativo, no experimental, con diseño descriptivo, correlacional. La población estuvo conformada por los estudiantes de la IE “Santiago Antúnez de Mayolo” de Pichanaqui, Chanchamayo, Junín. Muestra aleatoria constituida por 278 estudiantes.



Respecto de los instrumentos, el primero fue el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA, en niños y adolescentes adaptado por (Ugarriza & Pajares, 2001). El BarOn ICE: NA es un inventario que integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una fina sofisticación de las técnicas psicométricas. El segundo instrumento fue la ficha de logros de aprendizajes del área de comunicación- SIAGIE.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para responder a las preguntas de investigación se procedió a realizar el análisis de los resultados. En un primer momento, se utilizó la estadística descriptiva para analizar los resultados obtenidos por los participantes del estudio en inteligencia emocional y los logros de aprendizaje. Luego, se utilizó estadística inferencial para hallar la correlación entre las dos variables del estudio: inteligencia emocional y Logros de aprendizaje en el área de Comunicación.

### Inteligencia emocional

#### Resultados de las dimensiones de la inteligencia emocional

**Tabla 1**

*Medias, desviaciones estándar*

| <b>Dimensiones</b>                    | <b>Masc.</b> | <b>Fem.</b> | <b>N</b>   | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b>  | <b>Desv. típ.</b> |
|---------------------------------------|--------------|-------------|------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|
| <b>Coc. emocional total</b>           | <b>120</b>   | <b>158</b>  | <b>278</b> | <b>30</b>     | <b>139</b>    | <b>101,14</b> | <b>15,36</b>      |
| Interpersonal                         | 120          | 158         | <b>278</b> | 15            | 132           | 96,85         | 15,55             |
| Intrapersonal                         | 120          | 158         | <b>278</b> | 59            | 138           | 98,76         | 12,09             |
| Adaptabilidad                         | 120          | 158         | <b>278</b> | 61            | 159           | 105,18        | 16,41             |
| Manejo del estrés                     | 120          | 158         | <b>278</b> | 26            | 126           | 93,89         | 13,78             |
| Estado de ánimo general/imp. positiva | 120          | 158         | 278        | 15            | 137           | 98,90         | 14,86             |

En la tabla 1 se puede observar que el promedio obtenido por los participantes en Inteligencia Emocional Total es de 101.14 y le corresponde una desviación estándar de 15.36 unidades; sin embargo, la menor puntuación se observa en el componente Manejo de estrés con un promedio de 93.89 y una desviación estándar de 13.78 unidades; finalmente, la mayor puntuación obtenida se ubica en el componente Adaptabilidad con 105.18, y una desviación estándar de 16.41. De modo que, existe cierto grado de homogeneidad en las puntuaciones.

**Tabla 2**

*Media y desviación estándar obtenidas por los participantes en logros de aprendizaje en el área de Comunicación*

| <b>Dimensiones</b>      | <b>Masc.</b> | <b>Fem.</b> | <b>N</b>   | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. típ.</b> |
|-------------------------|--------------|-------------|------------|---------------|---------------|--------------|-------------------|
| Logro destacado (18-20) | 0            | 0           | 0          | 0             | 0             | 0            | 0                 |
| Logro (14-17)           | 42           | 83          | 125        | 14            | 17            | 14.59        | 0.78              |
| En proceso (11-13)      | 76           | 75          | 151        | 11            | 13            | 12.47        | 0.63              |
| Inicio (00-10)          | 2            | 0           | 2          | 9             | 10            | 9.5          | 0.71              |
| <b>Total</b>            | <b>120</b>   | <b>158</b>  | <b>278</b> |               |               | <b>12.19</b> | <b>2.12</b>       |

En la tabla 2 se observa que el promedio de notas que obtuvieron los participantes fue de 12.19, un valor que indica que los estudiantes se encuentran en proceso de aprendizaje, considerando que las notas pueden ir de 0 a 20. Asimismo, se halló una desviación estándar de 2.12, lo cual indica homogeneidad del grupo.

**Tabla 3**

*Puntaje logros de aprendizaje- general*

|        |              | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Porcentaje válido</b> | <b>Porcentaje acumulado</b> |
|--------|--------------|-------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Válido | Inicio       | 2                 | ,7                | ,7                       | ,7                          |
|        | En Proceso   | 150               | 54,0              | 54,0                     | 54,7                        |
|        | Logro        | 126               | 45,3              | 45,3                     | 100,0                       |
|        | <b>Total</b> | <b>278</b>        | <b>100,0</b>      | <b>100,0</b>             |                             |

En la tabla 3 se observa que el 54% de los estudiantes se encuentran en proceso de aprendizaje, mientras que el 45,3% en logro y solo el 0.7 % en inicio.

### **Medidas de frecuencia**

**Tabla N 4**

*Puntaje de la inteligencia emocional total según género*

| <b>Puntaje estándar</b> | <b>Perfil</b>     | <b>Femenino</b> | <b>%</b> | <b>Masculino</b> | <b>%</b> | <b>Total</b> | <b>%</b> |
|-------------------------|-------------------|-----------------|----------|------------------|----------|--------------|----------|
| Menos de 69             | Atípica Bajo      | 3               | 1,08     | 3                | 1,08     | 6            | 2,16     |
| 70 a 79                 | Muy Baja          | 14              | 5,04     | 2                | 0,72     | 16           | 5,76     |
| 80 a 89                 | Baja              | 25              | 8,99     | 12               | 4,32     | 37           | 13,31    |
| 90 a 109                | Adecuada Promedio | 78              | 28,06    | 60               | 21,58    | 138          | 49,64    |
| 110 a 119               | Alta              | 30              | 18,99    | 23               | 8,27     | 53           | 19,06    |

|              |                         |            |              |            |              |            |            |
|--------------|-------------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|
| 120 a 129    | Muy Alta                | 8          | 2,88         | 15         | 5,40         | 23         | 8,27       |
| 130 a más    | Atípica<br>Desarrollada | 0          | 0,00         | 5          | 1,80         | 5          | 1,80       |
| <b>Total</b> | <b>Total</b>            | <b>158</b> | <b>65,03</b> | <b>120</b> | <b>43,17</b> | <b>278</b> | <b>100</b> |

En la tabla 4 se observa que el 49.64% del total de alumnos se ubica en el nivel promedio de la prueba de inteligencia emocional (90 a 109); representando de este grupo, los hombres un 21.58%, mientras que, las mujeres representan un 28.06%. Asimismo, un 19.06% del total de estudiantes tienen una capacidad emocional y social alta, seguido de un 8.27% que se encuentra en el nivel muy alto y solo el 1.80% se ubica en el nivel excelentemente desarrollado.

Por otro lado, el 13.31% tiene una capacidad emocional y social baja, mientras que, el 5,76% se ubica en el nivel muy bajo; sólo el 2.16% se encuentra en el nivel de desarrollo marcadamente bajo.

**Tabla 5**

*Inteligencia emocional total- general*

|                             | Frecuencia | Porcentaje   | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|-----------------------------|------------|--------------|----------------------|-------------------------|
| Atípica Bajo                | 6          | 2,2          | 2,2                  | 2,2                     |
| Muy Baja                    | 16         | 5,8          | 5,8                  | 7,9                     |
| Baja                        | 37         | 13,3         | 13,3                 | 21,2                    |
| Válido<br>Adecuada Promedio | 138        | 49,6         | 49,6                 | 70,9                    |
| Alta                        | 53         | 19,1         | 19,1                 | 89,9                    |
| Muy Alta                    | 23         | 8,3          | 8,3                  | 98,2                    |
| Atípica Desarrollada        | 5          | 1,8          | 1,8                  | 100,0                   |
| <b>Total</b>                | <b>278</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>         |                         |

En la tabla 5 se observa que el 49.64% del total de alumnos se ubica en el nivel adecuado-promedio de la prueba de inteligencia emocional (90 a 109). Asimismo, un 19.1% del total de estudiantes tienen una capacidad emocional y social alta, seguido de un 8.3% que se encuentra en el nivel muy alto y solo el 1.8% se ubica en el nivel excelentemente desarrollado.

Por otro lado, el 13.3% tiene una capacidad emocional y social baja, mientras que, el 5,8% se ubica en el nivel muy bajo; sólo el 2.2% se encuentra en el nivel de desarrollo marcadamente bajo.

**Tabla 6**

*Puntaje del cociente emocional interpersonal según género*

| <b>Puntaje estándar</b> | <b>Perfil</b>        | <b>Femenino</b> | <b>%</b>     | <b>Masculino</b> | <b>%</b>     | <b>Total</b> | <b>%</b>   |
|-------------------------|----------------------|-----------------|--------------|------------------|--------------|--------------|------------|
| Menos de 69             | Atípica bajo         | 4               | 1,44         | 6                | 2,16         | 10           | 3,60       |
| 70 a 79                 | Muy baja             | 18              | 6,47         | 6                | 2,16         | 24           | 8,63       |
| 80 a 89                 | Baja                 | 21              | 7,55         | 24               | 8,63         | 45           | 16,19      |
| 90 a 109                | Adecuada promedio    | 77              | 27,70        | 59               | 21,22        | 136          | 48,92      |
| 110 a 119               | Alta                 | 27              | 9,71         | 17               | 6,12         | 44           | 15,83      |
| 120 a 129               | Muy alta             | 11              | 3,96         | 7                | 2,52         | 18           | 6,47       |
| 130 a más               | Atípica desarrollada | 0               | 0,00         | 1                | 0,36         | 1            | 0,36       |
| <b>Total</b>            | <b>Total</b>         | <b>158</b>      | <b>56,83</b> | <b>120</b>       | <b>43,17</b> | <b>278</b>   | <b>100</b> |

En la tabla 6 se observa que el 48,92% del total de alumnos han logrado puntuaciones estándar que oscilan entre 90 y 109, considerándose el cociente emocional del componente Interpersonal como adecuado; representando de este grupo, en la columna de hombres un 21,22%, y en el de mujeres un 21,22%, seguido de 15,83% en el nivel alto; mientras que, el 6,47% se ubica en el nivel muy alto y solo el 0,36% se ubica en el nivel excelentemente desarrollado.

Por otro lado, un 16,19% se ubica en el nivel bajo, seguido de un 8,63% en el nivel muy bajo; sólo el 3,60% se encuentra en el nivel deficiente.

**Tabla 7**

*Puntaje del cociente emocional intrapersonal según género*

| <b>Puntaje estándar</b> | <b>Perfil</b>     | <b>Femenino</b> | <b>%</b> | <b>Masculino</b> | <b>%</b> | <b>Total</b> | <b>%</b> |
|-------------------------|-------------------|-----------------|----------|------------------|----------|--------------|----------|
| Menos de 69             | Atípica bajo      | 4               | 1,44     | 1                | 0,36     | 5            | 1,80     |
| 70 a 79                 | Muy baja          | 3               | 1,08     | 5                | 1,80     | 8            | 2,88     |
| 80 a 89                 | Baja              | 36              | 12,95    | 18               | 6,47     | 54           | 19,42    |
| 90 a 109                | Adecuada promedio | 97              | 34,89    | 76               | 27,34    | 173          | 62,23    |
| 110 a 119               | Alta              | 7               | 2,52     | 18               | 6,47     | 25           | 8,99     |

|              |                         |            |              |            |              |            |            |
|--------------|-------------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|
| 120 a 129    | Muy alta                | 8          | 2,88         | 1          | 0,36         | 9          | 3,24       |
| 130 a más    | Atípica<br>Desarrollada | 3          | 1,08         | 1          | 0,36         | 4          | 1,44       |
| <b>Total</b> | <b>Total</b>            | <b>158</b> | <b>56,83</b> | <b>120</b> | <b>43,17</b> | <b>278</b> | <b>100</b> |

En la tabla 7 se aprecia, en la columna del total de alumnos, que el 62,23% de ellos han logrado puntuaciones estándar que oscilan entre 90 y 109, considerándose el cociente emocional Intrapersonal como adecuado; dentro de este grupo se encuentran un 27,34% de estudiantes del género masculino y un 34,89% del género femenino. Del mismo modo, el 8,99% de estudiantes se encuentra en el nivel alto, seguido por el 3,24% en el nivel muy alto y el 1,44% en el nivel excelentemente desarrollado. De otro lado, un 19,42% de alumnos se ubican en el nivel bajo, seguido por el 2,88% en el nivel muy bajo y sólo el 1,80% en el nivel deficiente.

**Tabla 8**

*Puntaje del cociente emocional adaptabilidad según género*

| <b>Puntaje estándar</b> | <b>Perfil</b>           | <b>Femenino</b> | <b>%</b>     | <b>Masculino</b> | <b>%</b>     | <b>Total</b> | <b>%</b>   |
|-------------------------|-------------------------|-----------------|--------------|------------------|--------------|--------------|------------|
| Menos de 69             | Atípica bajo            | 7               | 2,52         | 1                | 0,36         | 8            | 2,88       |
| 70 a 79                 | Muy baja                | 9               | 3,24         | 0                | 0,00         | 9            | 3,24       |
| 80 a 89                 | Baja                    | 18              | 6,47         | 13               | 4,68         | 31           | 11,15      |
| 90 a 109                | Adecuada<br>promedio    | 80              | 28,78        | 31               | 11,15        | 111          | 39,93      |
| 110 a 119               | Alta                    | 30              | 10,79        | 37               | 13,31        | 67           | 24,10      |
| 120 a 129               | Muy Alta                | 12              | 4,32         | 25               | 8,99         | 37           | 13,31      |
| 130 a más               | Atípica<br>desarrollada | 2               | 0,72         | 13               | 4,68         | 15           | 5,40       |
| <b>Total</b>            | <b>Total</b>            | <b>158</b>      | <b>56,83</b> | <b>120</b>       | <b>43,17</b> | <b>278</b>   | <b>100</b> |

De la tabla 8 se puede señalar que, del total de los alumnos, el 39,93% han logrado puntuaciones estándar que oscilan entre 90 y 109, considerándose el cociente emocional del componente adaptabilidad como adecuado; de este porcentaje, los hombres representan el 11,15% y las mujeres representan el 28,78%. Asimismo, el 24,10% de los estudiantes se ubican en el nivel alto, seguido por el 13,31% en el nivel muy alto y el 5,40% se encuentra en el nivel excelentemente desarrollado.

Por otro lado, un 11,15% se ubica en el nivel bajo, un 3,24% en el nivel muy bajo, y sólo el 2,88% en el nivel deficiente.

**Tabla 9***Puntaje del cociente emocional del manejo del estrés según género*

| Puntaje estándar | Perfil               | Femenino   | %            | Masculino  | %            | Total      | %          |
|------------------|----------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|
| Menos de 69      | Atípica bajo         | 8          | 2,88         | 2          | 0,72         | 10         | 3,60       |
| 70 a 79          | Muy baja             | 17         | 6,12         | 6          | 2,16         | 23         | 8,27       |
| 80 a 89          | Baja                 | 44         | 15,83        | 25         | 8,99         | 69         | 24,82      |
| 90 a 109         | Adecuada promedio    | 80         | 28,78        | 72         | 25,90        | 152        | 54,68      |
| 110 a 119        | Alta                 | 7          | 2,52         | 9          | 3,24         | 16         | 5,76       |
| 120 a 129        | Muy Alta             | 2          | 0,72         | 6          | 2,16         | 8          | 2,88       |
| 130 a más        | Atípica Desarrollada | 0          | 0,00         | 0          | 0,00         | 0          | 0,00       |
| <b>Total</b>     | <b>Total</b>         | <b>158</b> | <b>56,83</b> | <b>120</b> | <b>43,17</b> | <b>278</b> | <b>100</b> |

En la tabla 9 se puede observar que el 54,68% del total de los alumnos han logrado puntuaciones estándar que oscilan entre 90 y 109, considerándose el cociente emocional del componente manejo del estrés como adecuado; representando de este grupo, los hombres un 25,90%, de igual modo, las mujeres representan también un 28,78%. Asimismo, el 5,76% de los estudiantes se ubican en el nivel alto, seguido por el 2,88% en el nivel muy alto.

Por otro lado, el 24,82% de los alumnos se ubica en el nivel bajo, un 8,27% en el nivel muy bajo, y sólo el 3,60% se encuentra en el nivel deficiente.

**Tabla 10***Puntaje del cociente emocional del estado de ánimo general/ Impresión Positiva según género*

| Puntaje estándar | Perfil               | Femenino   | %            | Masculino  | %            | Total      | %          |
|------------------|----------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|
| Menos de 69      | Atípica bajo         | 2          | 0,72         | 1          | 0,36         | 3          | 1,08       |
| 70 a 79          | Muy baja             | 17         | 6,12         | 9          | 3,24         | 26         | 9,35       |
| 80 a 89          | Baja                 | 37         | 13,31        | 20         | 7,19         | 57         | 20,50      |
| 90 a 109         | Adecuada promedio    | 62         | 22,30        | 70         | 25,18        | 132        | 47,48      |
| 110 a 119        | Alta                 | 27         | 9,71         | 8          | 2,88         | 35         | 12,59      |
| 120 a 129        | Muy Alta             | 11         | 3,96         | 10         | 3,60         | 21         | 7,55       |
| 130 a más        | Atípica desarrollada | 2          | 0,72         | 2          | 0,72         | 4          | 1,44       |
| <b>Total</b>     | <b>Total</b>         | <b>158</b> | <b>56,83</b> | <b>120</b> | <b>43,17</b> | <b>278</b> | <b>100</b> |

En la tabla 10 se observa que el 47,48% del total de alumnos han logrado puntuaciones estándar que oscilan entre 90 y 109, considerándose el cociente emocional del componente estado de ánimo general/ Impresión Positiva como adecuado; representando de este grupo, los hombres un 25,18%, mientras que, las mujeres representan un 22,30%. Asimismo, el 12,59% se ubica en el nivel alto, seguido por el 7,55% que se encuentra en el nivel muy alto y sólo el 1,44% alcanzó el nivel excelentemente desarrollado.

Por otro lado, el 20,50% se ubica en el nivel bajo, mientras que, un 9,35% se encuentra en el nivel muy bajo, y un 1,08% en el nivel de desarrollo marcadamente bajo.

### Logros de aprendizaje

**Tabla 11**

*Resultados de los Logros de aprendizajes en el Área de Comunicación por género*

| <b>Dimensiones</b> | <b>Masculino</b> | <b>%</b>     | <b>Femenino</b> | <b>%</b>     | <b>Total</b> | <b>%</b>   |
|--------------------|------------------|--------------|-----------------|--------------|--------------|------------|
| Logro destacado    | 0                | 0            | 0               | 0,00         | 0            | 0,00       |
| Logro              | 42               | 15,11        | 83              | 29,86        | 125          | 44,96      |
| En proceso         | 76               | 27,34        | 75              | 26,98        | 151          | 54,32      |
| Inicio             | 2                | 0,72         | 0               | 0,00         | 2            | 0,72       |
| <b>TOTAL</b>       | <b>120</b>       | <b>43,17</b> | <b>158</b>      | <b>56,83</b> | <b>278</b>   | <b>100</b> |

En la tabla 11 se observa que el 54,32% del total de alumnos presentan un nivel de proceso en cuanto a los Logros de aprendizajes en el Área Curricular de Comunicación, mientras que el 44,96% alcanzó el logro previsto, y nadie alcanza el logro destacado, en tanto, el 0,72% se encuentra en inicio del aprendizaje. De este grupo, las mujeres son las que presentan un nivel de logro mayor.

### DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en la investigación permiten señalar que un 49.64% de los alumnos se caracterizan por tener una capacidad emocional y social adecuada. Esto quiere decir que, los estudiantes poseen un nivel adecuado en el desarrollo de capacidades para relacionarse con el entorno controlando sus emociones, comunicándose en forma asertiva y proyectando una actitud optimista ante la vida. Asimismo, el 27.87% de los estudiantes muestran una capacidad emocional y social alta y muy alta, lo que indica que estos alumnos se caracterizan por encontrarse en contacto con sus sentimientos, sentirse bien

consigo mismo, y tener éxito en la vida en el desarrollo de su potencial, se relacionan exitosamente con los demás, son capaces de manejar situaciones estresantes y pueden controlar sus impulsos. Por otro lado, el 21.23% muestra escaso desarrollo de tales habilidades.

Lo hallado en la investigación se corrobora con estudios internacionales como de Otero & Martín (2009), titulada Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género, realizado por la revista Galego-portuguesa de psicología e educación, concluyen que las correlaciones entre el rendimiento escolar e inteligencia emocional serán diferentes entre chicos y chicas. Además, que un trabajo continuado de las habilidades de expresión, comprensión y regulación emocional puede mejorar la atención, la motivación y en consecuencia el rendimiento académico de los alumnos.

Asimismo, con Guerra & Rivera (2013) quienes hallaron la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de un estudiante de la educación superior. Las conclusiones indican la fuerte influencia que tiene la variable inteligencia emocional sobre el rendimiento académico. Por otra parte, considerando que el test TEI que incluye la motivación como uno de los factores a evaluar, la relación con respecto a la motivación académica era esperable.

También, al revisar estudios nacionales como de Zambrano (2011) Inteligencia emocional y rendimiento académico en Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una Institución Educativa del Callao, tuvo como principales hallazgos que existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como: los componentes emocionales interpersonales, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general presentaron una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico.

Finalmente, se precisa que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui - 2015. Este resultado se asemeja con los estudios de los autores revisados; por tanto, se concluye que existe consistencia entre los resultados de esta investigación y las fuentes consultadas.



## CONCLUSIONES

1. Se determina que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui, con Chi cuadrado de 24,728 y quedando ratificado con la prueba de hipótesis obteniéndose  $0,016 < 0,05$ , rechazándose la  $H_0$ .
2. Se establece que existe una relación significativa entre la dimensión intrapersonal de La inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui – 2015, con Chi cuadrado de 28,031 y quedando ratificado con la prueba de hipótesis obteniéndose  $0,005 < 0,05$ , rechazándose la  $H_0$ .
3. Se establece que no existe relación entre la dimensión interpersonal de La inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui – 2015, con Chi cuadrado de 8,607 y quedando ratificado con la prueba de hipótesis obteniéndose  $0,736 > 0,05$ , quedando entonces aceptada la hipótesis nula.
4. Se establece que no existe relación entre la dimensión manejo de estrés de La inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui – 2015, con Chi cuadrado de 17,594 y quedando ratificado con la prueba de hipótesis obteniéndose  $0,062 > 0,05$ , quedando entonces aceptada la hipótesis nula.
5. Se establece que existe relación significativa entre la dimensión adaptabilidad de La inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui – 2015, con Chi cuadrado de 42,102 y quedando ratificado con la prueba de hipótesis obteniéndose  $0,000 < 0,05$ , quedando entonces rechazada la hipótesis nula.
6. Se establece que no existe relación entre la dimensión estado de ánimo general/ impresión positiva de La inteligencia emocional y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación en estudiantes de la Institución Educativa “Santiago Antúnez de Mayolo” Pichanaqui – 2015, con Chi cuadrado de 15,831 y quedando ratificado con

la prueba de hipótesis obteniéndose  $0,199 > 0.05$ , quedando entonces aceptada la hipótesis nula.

### Referencias bibliográficas

Goleman, D. (s.f.). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Kairós. Recuperado el junio de 2015

Guerra, I., & Rivera, K. (2013). La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de un estudiante de la Educación Superior . *Departamento de Informática, Universidad Técnica Federico Santa María Valparaíso, Chile* , 1-4.

Hernandez, R., Zapata, N., & Mendoza, P. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lagares, P., & Pajares, J. (2015). MaMaEuSch. Madrid.

Lozada, D., & Segura, D. (2013). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico del área de Personal Social en los niños de 3 años “a” de la i.e.e. rafael narváez cadenillas, en la ciudad de trujillo, en el año 2013* . trujillo.

MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: @Ministerio de Educación.

MINEDU. (2015). *Manual de Gestión Escolar*. Lima, Perú: MINEDU.

MINEDU (2015) Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa <https://siagie.minedu.gob.pe/inicio/>

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *reice - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 2.

Otero, c., & Martín, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. diferencias de género. revista galego-portuguesa de psicología e educación, 275-285.

Guerra, I., & Rivera, K. (2013). La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de un estudiante de la Educación Superior . Departamento

de Informática, Universidad Técnica Federico Santa María Valparaíso, Chile , 1-4.

Rincón, C. (2010). La competencia comunicativa.

Romeu, A. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua y Literatura*. La Habana, Cuba.

Shapiro. (1997). *Inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Editor.

Ugarriza, N., & Pajares, L. (2001). *adaptacion y estandarizacion del inventario de inteligencia emocional BarOn ICE NA*. Lima.

Vizcarra, A., Sanca, L., & Sanca, E. (2013). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Huancayo: Soluciones Gráficas SAC.

Wigodski, J. (24 de junio de 2015). *Metodología de la investigación*. Obtenido de <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com/2010/07/poblacion-y-muestra.html>

Zambrano, G. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao*. El Callao.

## Sumillado y comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria del distrito de Huancayo

Sumillado and understanding reader in the first year-old students of secondary of the district of Huancayo

**Liu Julan Yangali Flores**

Cómo citar: Yangali Flores, L. J. (2023). Sumillado y comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria del distrito de Huancayo. *Germinal* 6(1), 52-71

Licenciada en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Maestra en Tecnología Educativa, UNCP. Abogada, Universidad Inca Garcilazo de la Vega. Egresada del Doctorado en Ciencias de La Educación. UNCP. Docente en la I.E.E. Santa Isabel - Huancayo

Correo: yangalifloresl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0949-4046>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2023

Aceptado: 25/11/2023

Autor de correspondencia:

yangalifloresl@gmail.com

### RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de la técnica del sumillado en la comprensión lectora, investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo de tipo aplicada de nivel tecnológico; se empleó el método experimental con un diseño cuasi experimental y dos grupos equivalentes, con pre test y post test. Muestra no probabilística e intencionada, conformada por 43 estudiantes del primer grado de la I.E. “Santa Isabel”, a quienes se aplicó las pruebas pedagógicas de comprensión lectora, adaptada de Alliende, Condemarán y Milicic (1982); igualmente, los resultados fueron procesados mediante la estadística descriptiva e inferencial; finalmente, para la contratación de hipótesis, se utilizó la prueba de t de Student. La investigación sirvió para mejorar la

comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario. La conclusión expresa que la técnica del sumillado influyó positivamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la muestra.

**Palabras claves:** Comprensión lectora, estrategias, sumillado.

## SUMMARY

The objective of the study was to determine the influence of the sumillation technique on reading comprehension; It is an applied type of research at a technological level; The experimental method was used with a quasi-experimental design and two equivalent groups, with pre-test and post-test. To carry out the work, a sample of 43 first grade students from the I.E. was taken. “Santa Isabel”, to whom the pedagogical tests of reading comprehension were applied, adapted from Alliende, Condemarín and Milicic (1982); Likewise, the results were processed using descriptive and inferential statistics; Finally, to test hypotheses, the Student t test was used. The research served to improve the reading comprehension of secondary school students. The conclusion expresses that the sumillation technique positively influenced the reading comprehension of the students in the sample.

**Keywords:** Reading comprehension, strategies, sumillado.

## INTRODUCCIÓN

El problema de la comprensión lectora es un hecho latente en nuestro país, diversas evaluaciones a los estudiantes de la escuela pública que se han realizado a nivel nacional e internacional ubican al Perú en los últimos lugares respecto a la comprensión de lectura, Esto se corrobora más con los resultados de la evaluación internacional PISA cuyos resultados ubican al Perú en el penúltimo lugar en matemática y en el último lugar en comprensión lectora. La evaluación nacional del rendimiento realizada por la unidad de medición de la calidad educativa del Ministerio de Educación, también reporta bajos resultados, este es un problema que enfrentamos en todos los colegios del Perú, muchos estudios apuntan a que hay varias causas que originan este problema como la falta de hábitos de lectura, desconocimiento de estrategias o técnicas de lectura, la influencia de los programas televisivos, las redes sociales y otros distractores han influido en la profundización del problema.

A raíz de este problema el MINEDU ha sacado normas para que cada institución educativa pueda promover la práctica de la lectura, es por ello que las diversas instituciones educativas a nivel nacional vienen trabajando en ese sentido en aras de mejorar la calidad en el servicio educativo, pero priorizando sobre todo lo concerniente a

la comprensión lectora y para evaluar el desarrollo de estas actividades ha establecido la evaluación censal a los alumnos tanto del segundo grado del nivel primaria como el segundo año de la educación secundaria.

Después de revisar bibliografías relacionados al problema podemos alcanzar una posible solución con la aplicación de estrategias de lectura planteadas por Isabel Solé, en la que nos explica los tres momentos de la lectura, antes, durante y después, en cada una de estas etapas se debe manejar un tipo de estrategia para la mejor comprensión de la lectura de los estudiantes, también esas estrategias nos servirán para utilizarlo como andamiaje en la brecha que existe entre la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo, para finalmente llegar a la zona de desarrollo potencial tal como lo propone Vigotski, de esta manera el estudiante estaría enfrentando una evaluación en mejores condiciones y por ende los resultados mejorarían notablemente.

Esta investigación se sostiene en la teoría sociocultural basada en los estudios de Lev Vigotsky, que resalta el rol que desempeña la interacción verbal en el aprendizaje de los alumnos, en los aspectos sociales del aprendizaje y consideraba que la mayor parte del aprendizaje humano resultaba de la interacción entre las personas, tanto entre adultos y menores como entre los niños o adolescentes mismos. “Vigotsky considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos”. Esto va a permitir que los estudiantes transformen sus conocimientos sobre las estrategias de lectura para mejorar su comprensión lectora y aplicarlas durante la lectura.

Hay dos conceptos del estudio de Vigotsky que son relevantes para la aplicación de las técnicas de lectura, es el andamiaje, que se refiere al apoyo o ayuda que permite que los alumnos realicen una habilidad “esta ayuda puede consistir en proporcionar nuevos conocimientos o estrategias, pero solo en respuesta a los intentos de aprender de los estudiantes”, frente a esto la tarea del docente sería proveer andamiaje en la enseñanza a través de preguntas, dando ejemplos ilustrativos ofreciendo pistas, entre otras. En las palabras de Vigotsky (1979)

la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la

resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz

Es en esta zona donde el docente debe ayudar al estudiante a aprender, a usar las estrategias de lectura se intenta implementar el uso de técnicas en la zona de desarrollo próximo de los alumnos para asegurar las cuotas de éxito en la comprensión lectora.

En el proceso de enseñanza aprendizaje la competencia lectora es muy importante, por su carácter transversal, influyendo positiva o negativamente con el resto de las áreas académicas, de esto dependerá el desarrollo social, académico y psicológico del estudiante.

Las estrategias de lectura según (Solé) son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar, un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, la existencia de un objetivo, la conciencia de que ese objetivo existe; además de autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Solé considera a la lectura como la interacción entre el autor, el lector y dentro de las estrategias que propone, existe tres momentos: antes, durante y después de la lectura, cada una de ellas con sus propias estrategias, la priorización será en el segundo momento, en donde se aplicará las estrategias de lectura, como el subrayado, el sumillado, parafraseo y otros.

Pérez (2004) en su investigación describe el uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora, cuyos resultados obtenidos revelaron que el uso de estrategias de comprensión lectora es efectivo para mejorar los niveles de comprensión.

Cabanillas (2005) investigó experimentalmente el mejoramiento de la comprensión lectora, los resultados que obtuvo fueron que: Las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora en los tres niveles, literal, inferencial y crítico.

Ramos (2016) investigó sobre la Aplicación de técnicas de estudio para desarrollar la comprensión lectora, llegó a la conclusión de que el uso de técnicas de estudio (sumillado y subrayado) influyen significativamente en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Noguera (2023) Relaciona la importancia de formar la competencia de comprensión lectora inferencial en estudiantes de la zona rural de Pitalito Huila, a partir de una estrategia pedagógica apoyada en un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) en la que plantea como conclusión una solución asertiva a las problemáticas de la comprensión lectora inferencial que se evidencia en las aulas, en este sentido, se establece la articulación de las nuevas tecnologías, como una estrategia que garantiza la promoción del interés, motivación y desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Asuero (2023) Utiliza estrategias didácticas activas para fomentar la comprensión lectora, con la finalidad de contribuir al mejoramiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado, a través de estrategias didácticas activas, en la que concluye que las estrategias didácticas activas contribuyen en el proceso de comprensión lectora, también incentivan la lectura en los niños y los motiva, además beneficia al docente permitiéndole propiciar un ambiente de aprendizaje significativo, innovador y activo, logrando un óptimo aprendizaje en los estudiantes.

Podemos concluir que las estrategias de lectura son herramientas que facilitan la mejor comprensión de los estudiantes y los docentes debemos estar comprometidos a utilizarlos, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, la responsabilidad que asuma la escuela, el maestro y el padre de familia en el desarrollo de las competencias comunicativas hará, que en lo sucesivo tengamos mejores resultados en este aspecto, es un reto que tenemos que lograr.

### **Procesos de la lectura**

Para Solé (1994, p. 67)

La lectura tiene sub-procesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento, la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.



Antes de la lectura. Como todo proceso interactivo, primero, debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. O sea, el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo, motivado por interés propio. Esta es en síntesis la dinámica de la lectura.

En esta etapa y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente. El maestro puede proponer a los estudiantes ciertas preguntas como: ¿A qué te recuerda este título? (los estudiantes no deben ver aún el contenido del texto). ¿Por qué crees que el autor ha elegido este título? (Hay que ver que la primera y esta última tienen diferentes propósitos). De acuerdo con el título, ¿Cuál será la idea principal de este texto? (Propósito inferencial). Los alumnos narran lo que han leído o les han contado antes. Formulan hipótesis sobre lo que dirá el autor, argumentarán lo que dicen. Además, pueden predecir si el contenido del texto que tienen a la vista colmará sus expectativas o dará solución a sus problemas (objetivo lector).

Durante la lectura. Es necesario que en este momento los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto.

Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos y, luego, intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora. Es en esta parte donde se podrán comprobar las hipótesis planteadas. Pueden identificar las ideas en cada párrafo, reflexionarlas y proponer la idea o ideas más importantes; resaltando la función de cada una en el texto.

Siendo nuestro quehacer, una función integradora, éste es un auténtico momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Claro está que él, no es ajeno a la actividad. Sus funciones son específicas, del apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.

Después de la lectura. De acuerdo con el enfoque socio-cultural Vigotsky (1978, p. 50), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de interaprendizaje de carácter interpsicológico.

Si la actividad se finaliza tan sólo con un cuestionario que responda a intereses y objetivos personales del maestro, ignorando únicamente a los propios lectores; entonces, se les estará limitando acceder realmente a la verdadera comprensión. En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc.

### **Importancia de la comprensión lectora**

Smith (1992), citado por Solé (1994, p. 36), como ya se indicó en los párrafos precedentes

La lectura está estrechamente ligada a la comprensión y a los significados de los textos; se podría decir que la lectura implica la comprensión, no puede haber una lectura sin que ésta sea comprendida, (...) el verbo leer, implica, claramente comprensión; sería redundante, si no es burdo, decirle a un amigo éste es un libro que podrías leer y comprender.

La lectura misma depende de la situación en la que se realiza y de la intención del lector, puesto que no es lo mismo leer un libro de poemas o algún texto académico, que leer un directorio telefónico. En este caso, el objetivo de la lectura no es el mismo, pues, el lector va a buscar diferentes tipos de información en una y otra lectura; igualmente el grado de comprensión varía de acuerdo a la intención del lector. En estos casos es necesario plantearse preguntas, hacer predicciones de lo que se busca en el texto. Con respecto a esto Smith (1992), citado por Solé (1994, p. 72), agrega que

Los fundamentos gemelos de la lectura tienen que ser capaces de formular preguntas específicas (hacer predicciones) en primera instancia y saber cómo y dónde mirar en lo impreso para que al menos haya una oportunidad de obtener respuesta a estas preguntas.

Ahora bien, el proceso de lectura no solamente consiste en reconocer palabras que nos llevarán a la obtención del significado del texto: Reconocer palabras sueltas no significa llegar a comprender todo el texto, se puede tener el significado a través de la comprensión

de todo el conjunto del texto, poniendo todas las palabras en un contexto global y no identificándolas una por una.

La lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones. La identificación del significado, no requiere de la identificación de palabras individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras.

Niveles de comprensión lectora.

Barret (1968), citado por Alliende, F. y Condemarin, M. (2000, p. 191), Incluye las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la comprensión lectora:

Comprensión literal. Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se puede dividir en reconocimiento y recuerdo. En el reconocimiento el alumno requiere localizar e identificar hechos como nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del hecho; reconocer ideas principales explícitas en el texto; reconocer secuencias identificando el orden de acciones; reconocer relaciones de causa y efecto, estableciendo razones en forma clara y reconocimiento de rasgos de personajes. Asimismo, respecto al recuerdo, el estudiante debe reproducir de memoria: hechos, época, lugar del cuento, hechos minuciosos, ideas o informaciones claramente planteados en el trozo; recordará detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto y rasgos de personajes.

Comprensión inferencial. Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente u el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. En general, la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura y, las preguntas del profesor, demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa. Aquí, el estudiante puede hacer inferencias de detalles, ideas principales, secuencias, causa y efectos, y rasgos de personajes, todas que no se entregan explícitamente en el texto.

Comprensión crítica. Necesita que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor, por otras

autoridades o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores. Aquí el alumno debe ser capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor, además, requiere que el lector juzgue la actitud del personaje o de los personajes.

Estrategias de comprensión lectora. Conceptualmente, para Solé (1994, p. 123):

La lectura es un proceso interno (intrapsicológico) y, hasta cierto punto, inconsciente. Cuando se desarrollan estos mecanismos a nivel de habilidades mentales, podemos estar afirmando que los estudiantes están desarrollando sus propias estrategias; de la misma forma el maestro podrá administrar estrategias adecuadas; para que ellos, a su vez, vayan construyendo ideas sobre el contenido del texto y extrayendo de él lo que les interesa realmente.

El Sumillado. Para poder ubicarnos mejor en este término, estudiaremos algunos aportes encontrados al respecto. García, M. (2002, p. 55), dice “la sumilla es la versión corta de un pasaje. Se trata de una manera económica para transmitir información ahorrando tiempo, espacio y energía”. El Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente dirigido por el Ministerio de Educación (2007, p. 47), manifiesta que: “la sumilla es una forma de resumen que incorpora, además de las ideas centrales, algunas ideas secundarias importantes”. De igual forma para Cortez, M. y García, F. (2010:127), el sumillado “es un recurso valioso para recordar y repasar los aspectos más importantes del texto”. Para ella, la notación de la idea sintetizada se hace al margen del párrafo. Generalmente, cada párrafo contiene una idea principal, por lo tanto, por cada uno se elabora una sumilla.

El sumillado es una técnica aplicada antes de elaborar un resumen que consiste en elaborar sumillas. Una sumilla es la síntesis de las ideas principales de un párrafo; esto significa redactar lo esencial del tema, obviando todo tipo de información secundaria.

Esta técnica es muy poco empleada y, más aun, a nivel de estudiantes de educación primaria, quienes requieren un tratamiento especial para lograr una mejora en su comprensión lectora.

## **MÉTODOS Y MATERIALES**

La investigación fue de tipo aplicada, se empleó el método experimental con un diseño cuasi experimental y dos grupos equivalentes, con pre test y post test. Muestra no

probabilística e intencionada, conformada por 43 estudiantes del primer grado de la I.E. “Santa Isabel”, a quienes se aplicó las pruebas pedagógicas de comprensión lectora, adaptada de Alliende, Condemarín y Milicic (1982); los métodos de investigación son el experimental, científico de experimentación, el método estadístico.

Se utilizó la prueba de la t de Student.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Análisis estadístico de los resultados obtenidos

Para el tratamiento estadístico de los resultados, los cuales nos conllevaron a la validación de la presente investigación, se utilizó la prueba de la t de Student, obteniendo los siguientes resultados.

### Medidas estadísticas para determinar el grupo experimental

**Tabla 1**

*Prueba de entrada de la sección del primer grado “L”.*

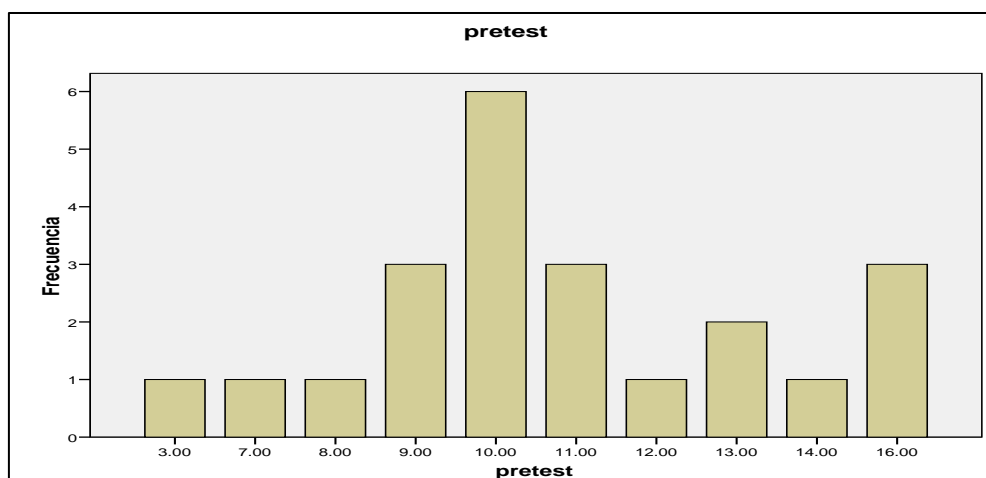
| Notas        | Fi        |
|--------------|-----------|
| 03           | 01        |
| 07           | 01        |
| 08           | 01        |
| 09           | 03        |
| 10           | 06        |
| 11           | 03        |
| 12           | 01        |
| 13           | 02        |
| 14           | 01        |
| 16           | 03        |
| <b>Total</b> | <b>22</b> |

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos 1° “L”.*

|           |         |
|-----------|---------|
| Válidos   | 22      |
| Perdidos  | 0       |
| Media     | 10.8182 |
| Mediana   | 10.0000 |
| Des. típ. | 3.08045 |
| Varianza  | 9.489   |

Figura 1: Pretest, 1º grado, sección “L”.



**Interpretación.** En el figura 1 y tabla 1 se observa que la muestra estuvo conformada por 22 estudiantes; obtuvieron como media aritmética 10,81, una desviación de 3,08; un estudiante obtuvo la nota de 03; un estudiante, 07; un estudiante, 08; tres estudiantes, 09; 6 estudiantes, la nota de 10; 3 estudiantes, la nota 11; un estudiante, la nota de 12; 2 estudiantes, la nota 13; un estudiante, la nota de 14 y 3 estudiantes, la nota 16, en el calificación vigesimal (0 – 20).

**Tabla 3**

*Prueba de entrada del primer grado “K”*

| Notas        | Fi        |
|--------------|-----------|
| 03           | 01        |
| 06           | 02        |
| 07           | 01        |
| 09           | 01        |
| 10           | 02        |
| 11           | 01        |
| 12           | 05        |
| 13           | 01        |
| 14           | 04        |
| 15           | 03        |
| <b>Total</b> | <b>21</b> |

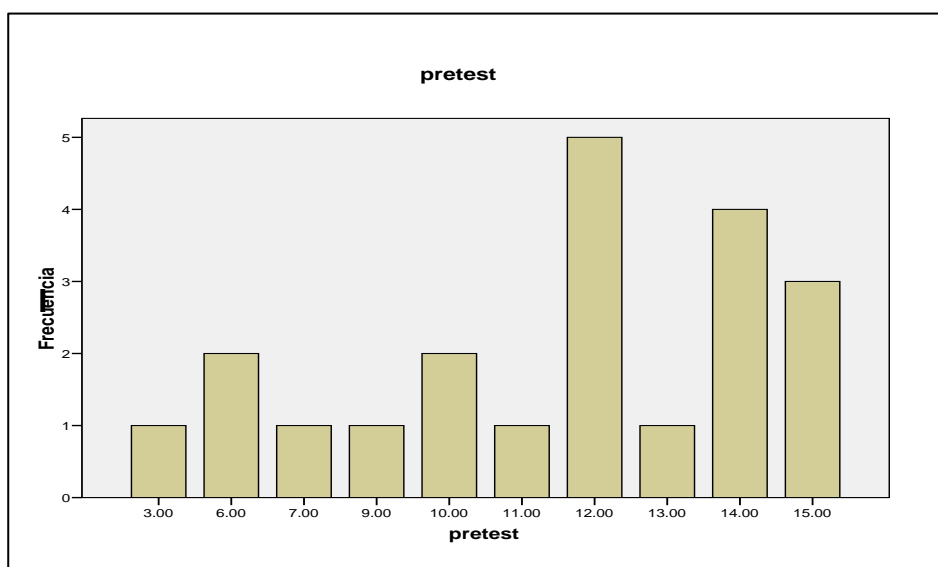
**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos 1° “K”*

**Pretest**

|           |         |
|-----------|---------|
| Válidos   | 21      |
| Perdidos  | 0       |
| Media     | 11.2381 |
| Mediana   | 12.0000 |
| Des. típ. | 3.37498 |
| Varianza  | 11.390  |

*Figura 2: Pretest, 1° grado, sección “K”.*



**Interpretación.** En el figura 2 y tabla 10 se observa que la muestra estuvo conformada por 21 estudiantes; donde la media aritmética es 11,2381 con una desviación de 3,374; un estudiante obtuvo la nota de 03; 2 estudiantes, la nota de 06; un estudiante, 07; un estudiante, 09; 2 estudiantes, la nota de 10; un estudiante, la nota de 11; 5 estudiantes, la nota de 12; un estudiante, la nota 13; 4 estudiantes, la nota de 14 y 3, la nota de 15.

## Determinación del grupo experimental

Tabla 5

*Cuadro comparativo de resultados de la prueba de entrada*

|           | Pretest E | Pretest C |
|-----------|-----------|-----------|
| N         |           |           |
| Válidos   | 22        | 21        |
| Perdidos  | 0         | 1         |
| Media     | 10.8182   | 11.2381   |
| Mediana   | 10.0000   | 12.0000   |
| Des. típ. | 3.08045   | 3.37498   |
| Varianza  | 9.489     | 11.390    |

**Descripción:** De acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas de entrada realizadas al grupo control primer grado “K” y grupo experimental primer grado L; la media aritmética en el grupo control fue de 11.2; mientras, el grupo experimental fue de 10.8, ello significa que al inicio de la investigación el grupo experimental tenía una media aritmética mucho más baja que el grupo control; de igual manera, la mediana en el grupo control fue 12.00 y en el grupo experimental 10.00, esto nos muestra que la nota del 50% de estudiantes en el grupo control está en 12; en cambio, en el grupo experimental este 50% se ubica en 10; así mismo, podemos apreciar que la desviación típica en el grupo control es de 3.4 y en el grupo experimental es 3.08, y finalmente, la varianza en el grupo de control es de 11.4, mientras que el grupo experimental nos muestra una varianza de 9,5.

**Interpretación.** Aplicando la deducción lógica en la tabla 11, se aprecia la diferencia mínima en estos resultados, razón para elegir como grupo experimental al primer grado “L” que tiene la media aritmética más baja y la cantidad de alumnos más alta.



## Resultados de la prueba de salida

**Tabla 6**

*Prueba de salida del grupo experimental – primer año “L”*

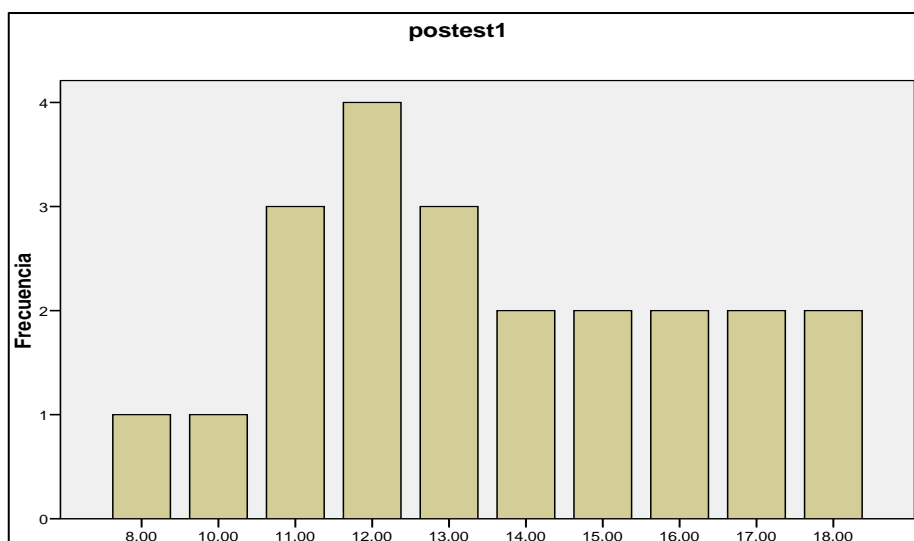
| Notas        | Fi        |
|--------------|-----------|
| 08           | 01        |
| 10           | 01        |
| 11           | 03        |
| 12           | 04        |
| 13           | 03        |
| 14           | 02        |
| 15           | 02        |
| 16           | 02        |
| 17           | 02        |
| 18           | 02        |
| <b>Total</b> | <b>22</b> |

**Tabla 7**

*Estadísticos descriptivos G.E.*

|           |          |         |
|-----------|----------|---------|
| N         | Válidos  | 22      |
|           | Perdidos | 0       |
| Media     |          | 13.5455 |
| Mediana   |          | 13.0000 |
| Des. típ. |          | 2.70321 |
| Varianza  |          | 7.307   |

**Figura 3.** *Postet, 1º grado, sección “L”.*



**Interpretación.** En la tabla 13 se percibe el incremento de las puntuaciones en la media aritmética 13,55, con una desviación de 2,70, donde los datos están más concentrados alrededor de la media aritmética, el sesgo es positivo.

**Tabla 8**

*Prueba de salida del grupo control, primer grado “K”.*

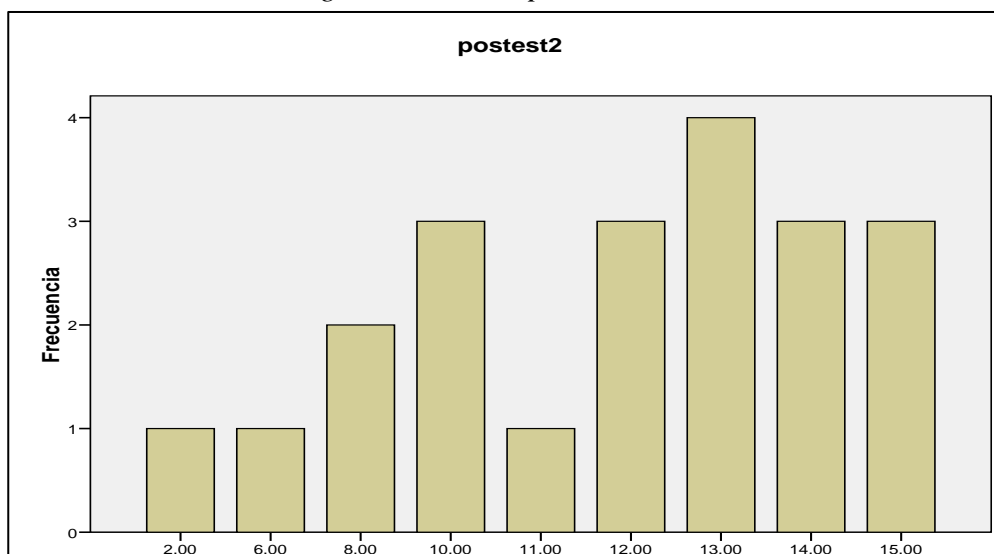
| <b>Notas</b> | <b>Fi</b> |
|--------------|-----------|
| 02           | 01        |
| 06           | 01        |
| 08           | 02        |
| 10           | 03        |
| 11           | 01        |
| 12           | 03        |
| 13           | 04        |
| 14           | 03        |
| 15           | 03        |
| <b>Total</b> | <b>21</b> |

**Tabla 9**

*Estadísticos descriptivos G.C.*

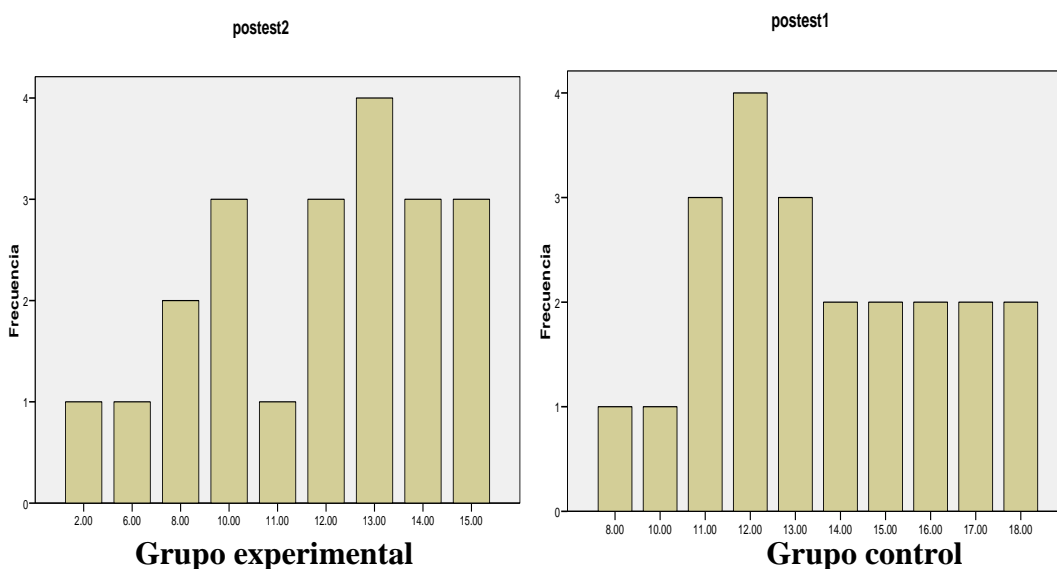
|           |          |         |
|-----------|----------|---------|
| N         | Válidos  | 21      |
|           | Perdidos | 1       |
| Media     |          | 11.4286 |
| Mediana   |          | 12.0000 |
| Des. típ. |          | 3.29502 |
| Varianza  |          | 10.857  |

Figura 4. Posttest, primero "K", GC.



**Interpretación.** En la figura 4, el grupo mayor, formado por 4 alumnos tiene un puntaje de 13; 3 alumnos tienen el puntaje de 10; 3 alumnos tienen el puntaje de 12; 3 alumnos tienen el puntaje de 14 y 3 alumnos tienen el puntaje de 15; los demás, están por debajo de 12, la media aritmética es de 11,4286, con una desviación de 3,29502.

Figura 5: Análisis de la prueba de salida de ambos grupos.



**Validación de la hipótesis de investigación.** La aceptación de la hipótesis alterna implica la validez de la investigación, es decir: el puntaje promedio de la prueba de comprensión lectora del grupo experimental (EP) será significativamente mayor al

puntaje promedio del grupo control (EL), en la evaluación pos test, después de aplicar la técnica del sumillado.

El grado de libertad = 20

Hallando la t de la tabla

La t de la tabla de 20 gl con un nivel de significación de 0,05 es 2,086.

La t de la tabla de 20 gl con un nivel de significación de 0,01 es 2,845.

Para comprobar la hipótesis tomamos un nivel de significación de 0,05 y un nivel de confianza de 0,95 ó 95%.

### **Determinación de hipótesis**

El valor calculado de  $t_c = 2,287$  resulta superior al valor de la tabla  $t_t = 2,086$

Es decir:  $t_c > t_t$

$2,287 > 2,086$

Ahora si el valor calculado es mayor al que aparece en la tabla, entonces, la conclusión es que se acepta la hipótesis alterna ( $H_i$ ) y rechazamos la hipótesis nula ( $H_o$ ).

Si se acepta la hipótesis alterna  $H_i$ , con un nivel de significación de 0,05 y un nivel de confianza de 0,95 a un nivel de 95% de confiabilidad, con margen de error del 5% y con 20 grados de libertad, es decir:

Concluimos, la técnica del sumillado influye significativamente en la comprensión lectora de estudiantes de primer año del colegio Santa Isabel de Huancayo.

De esta manera, queda comprobada la hipótesis de la investigación y valida sus resultados.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados de la prueba de entrada nos demuestran que, entre los estudiantes de primer grado “K” y el primer grado “L” presentan diferencias significativas, al inicio de la investigación, comprobada estadísticamente. Estos son grupos homogéneos; se elige como grupo experimental (EP), por el menor rendimiento en la comprensión lectora, al primer grado “L”.

La aplicación de la técnica del sumillado reflejó favorablemente la comprensión lectora, así como la capacidad de síntesis que adoptaron los estudiantes. Estos resultados son nuevos en relación a los antecedentes investigados.

La técnica del sumillado, fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la teoría sociocultural de Lev Vigotsky y el modelo interactivo sobre comprensión lectora; se desarrolló bajo estas orientaciones, valorando la interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones. El andamiaje o ayuda a los estudiantes, para llegar a la zona de desarrollo potencial, se organizó y desarrollo experimentalmente, teniendo en cuenta no solo el texto sino también al lector.

Los procedimientos de la técnica del sumillado usados permiten a los estudiantes leer y comprender mejor los textos de una manera práctica y sencilla, relacionando cada lectura con sus experiencias o saberes previos, su desarrollo cognitivo, los intereses y las necesidades como estudiante.

La técnica del sumillado relacionó los procedimientos de la investigación científica (observación, reflexión, selección, apreciación, comparación ejemplificación e interpretación), en el proceso de la comprensión lectora. También podemos señalar que el grupo experimental mejoró su rendimiento académico en las diferentes áreas que desarrolla en el nivel secundario, incluyendo las matemáticas en lo concerniente a la resolución de problemas.

A diferencia de las investigaciones revisadas, ésta fue aplicada en estudiantes del nivel básico regular de la educación pública, obteniendo buenos resultados en un nivel experimental con la técnica del sumillado, esto quiere decir, que la aplicación de las técnicas y estrategias en la comprensión lectora, permitirá en alumnos de otros niveles educativos, el primario y universitario, una mejor comprensión de cuanto leen y, por ende, de las diferentes situaciones lectoras que suceden a nuestro alrededor.

Se concluye, la técnica del sumillado es eficaz para la comprensión lectora.

## **CONCLUSIONES**

1. La técnica del sumillado demostró, estadísticamente, la influencia positiva en la comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de las instituciones educativas públicas muestras, a un nivel de 95% de confiabilidad con margen de error del 5%.

2. Antes de la aplicación de la técnica del sumillado, los estudiantes del primer año de secundaria, de las instituciones públicas, mostraron un nivel bajo en comprensión lectora.
3. A través de la técnica del sumillado aprendieron a diferenciar las ideas principales de las secundarias, asimismo aplicaron el subrayado en su forma lineal, estructural y de realce.
4. La aplicación de la técnica del sumillado tuvo un efecto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes del primer año de secundaria muestras de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Huancayo.
5. La técnica del sumillado permitió desarrollar el nivel de comprensión, pasando del nivel literal al nivel inferencial y del nivel inferencial al nivel crítico.

### Referencias bibliográficas

- Allende F y Condemarín, M (2000). *La lectura: Teoría, Evaluación y desarrollo*. (2da. Ed.) Santiago de Chile. Edit. Andrés Bello.
- Asuero Flores, Y. D. C. (2022). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, 2(2), e93. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Beltrán Campos y Reppeto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 17 (1), 33-48.
- Cabanillas, M. (2005). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. [Tesis de maestría].
- Ccoa, O. (2023). Padlet: una alternativa para mejorar la comprensión lectora. *Revista de innovaciones tecnológicas*
- Díaz, P. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2da ed.) México. Mc Graw–Hill / Interamericana Editores.
- Flores, M. (1999). *Teorías cognitivas y Educación*. Lima, Perú, Editorial San Marcos.

- García, M., et al. (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Editorial Paidós.
- García, M. (2002). *Comunicación Integral un enfoque holístico de la comunicación*. Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Guía para desarrollo de capacidades comunicativas*. Lima-Perú, Editorial Navarrete.
- Noguera Astaiza, M. (2023). Comprensión lectora inferencial a través de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA. *Revista Dialogus*, 1(10), 31–43. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.755>
- Parrilla, A. (2023). *Estrategias comunicativas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria de la I.E "C. La Alborada"-Piura, 2023 Piura*. [Tesis de Maestría Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
- Pinzas, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima-Perú, Ed. PUCP.
- Pinzas, J. (2001). *Leer pensando*. Lima-Perú. Ed. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ramos, K. (2016). *Aplicación de técnicas de estudio para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de la I.E. "Coronel Francisco Bolognesi"*
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8th ed.). Madrid: Graó.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soto, P. (2013). *Estrategias de Aprendizaje y Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria*. [Tesis de maestría] Universidad de Maracaibo. Venezuela.
- Texto del artículo-1116-2-10-20190723.pdf.

## **Inteligencia emocional y comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú**

Emotional intelligence and understanding reader in the students of the ability of education of the Universidad Nacional del Centro del Perú

**Roberto Zanabria Sánchez**

Cómo citar: Zanabria Sánchez, R (2023). Inteligencia emocional y comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Germinal* 6(1), 72-86

Peruano. Investigador y Docente de Lingüística y Literatura. Mg. en Educación, mención Educación Superior, Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente del Centro Preuniversitario – U.N.C.P.

Correo: rozanabrias@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-8098-8931>

**Arbitrada por pares ciegos**

**Recibido:** 31/10/2023

**Aceptado:** 25/11/2023

**Autor de correspondencia:**

**rozanabrias@gmail.com**

### **RESUMEN**

La incógnita en este estudio fue ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú? El objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. La hipótesis a demostrar fue que existe una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Investigación cuantitativo, no experimental, transversal con diseño descripción correlacional. Muestreo probabilístico, estratificado comprendido por 300

educandos. Se midió la inteligencia de emocional con el inventario de habilidades blandas y el entendimiento e interpretación de textos, con las pruebas pedagógicas; los dos instrumentos muestran confiabilidades y validez. En el resultado evidencia una conexión correlativa directa, perfecta entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora.

**Palabras claves:** inteligencia emocional y comprensión lectora.



## SUMMARY

The incognito one in this study was Which the relationship is between the emotional intelligence and the understanding reader in students of the Ability of Education of the National University of the Center of the Peru? The objective was to determine the relationship between the emotional intelligence and the understanding reader in students of the Ability of Education of the National University of the Center of the Peru. The hypothesis to demonstrate was that a positive and significant relationship exists between the emotional intelligence and the understanding reader in students of the Ability of Education of the National University of the Center of the Peru. Quantitative investigation, not experimental, traverse with design description correlational. Sampling probabilistic, stratified understood by 300 students. The intelligence was measured of emotional with the inventory of soft abilities and the understanding and interpretation of texts, with the pedagogic tests; the two instruments show dependabilities and validity. In the result it evidences a direct correlative connection, perfect between the emotional intelligence and the understanding reader.

**Keywords:** emotional intelligence and reading comprehension.

## INTRODUCCIÓN

El hábito de leer como cuestión fundamental y de inicio en la capacitación integrada de los estudiantes, en nuestro entorno tiene resultados no deseados (PISA y ECE). Tal vez la participación de diferentes factores hasta ahora no haya sido consistente y relevante. El quid de este complejo fenómeno establecerá los factores que afectarán sus resultados, por este motivo, a pesar de existir demasiados estudios sobre este tema, sigue siendo la capacidad de estudiar, minimizar y resolver resultados negativos. (Apolinario, 2017), (Palacios, 2018).

En este entorno de industrialización, globalización económica y cultural, se hace de imperatividad que las personas de hoy sean incluidas, de modo óptimo, en este contexto cambista y estilos de vida escalonados. La transición a la comunicación y aspecto fundamental de interpretación de textos, es sin duda un asunto en el que ninguno quiere seguir discutiendo debido a los efectos desfavorables del alumnado en general y la

continua manipulación de lo formal y lo intrascendente que ha sufrido (Castellano, 2010), (Gómez, 2015), (Apolinario, 2017).

No debemos descuidar que el entendimiento escrito es una herramienta fundamental para seguir el ritmo del desarrollo y progreso en esta sociedad. Tampoco debe pasarse por alto que la lectura es el objetivo principal para el desarrollo de las materias previstas en el currículo presente, siendo su motivación y aprendizaje fundamental y dependiente de todos los factores, fundamentalmente los padres juegan un papel de motivante, y los docentes tienen una función donde la interpretación es fundamental para el logro de la interacción deseada entre los lectores y los textos; en tanto que en niveles superiores la actividad es una herramienta que da acceso a un entorno de actualización y de mucha importancia (Castellano, 2010).

Hay que enfatizar que aprender a leer en la edad inicial y reforzarlo en los años superiores es la llave del lado emotivo que conduce a una satisfacción inimaginable porque nos expone a desafíos inigualables y porque es personal, sentimental e intelectual. Sin duda, la incapacidad para el control de los sentimientos, especialmente en casos adversos, acarreará efectos de no agrado, más que anda en el aspecto educativo. El éxito o el fracaso en un aspecto educacional está relacionado a las habilidades blandas (de Nóbrega y Franco, 2014), (Gómez, 2015), (Palacios, 2018).

El entendimiento lector está ligada a los sentimientos lo cual conlleva con ello tener efectos en favor, la evidencia científica lo resaltan así Cárdenas (2009), Castellanos (2010), de Nóbrega y Franco (2014), Gómez (2015), Casaverde (2016), Echajaya (2016), Quispe (2016), Mengual (2016), Apolinario (2017), Lagos (2017), Palacios (2018), Jimenez (2018), López (2018), Tudelano (2018), Palma (2019) y Valderrama (2019).

El problema de la investigación quedó planteado de la siguiente forma:

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú?

El objetivo central fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Las teorías que se relacionan con las variables inteligencia emocional han sido:

Goleman, señala que las diferentes caracterizaciones que poseen los individuos para llegar a la motivación y ser firmes en el logro de sus objetivos han superado las diversas dificultades que puedan presentarse. Además, toma en consideración el control emocional en casos adversos y ser empáticos con el entorno para recuperar la confianza y no llegar a la ansiedad que puede derivar en conflictos de razón.

Modelo de Mayer & Salovey, según Mengual (2017), se basa en "...un acercamiento al proceso informativo en la mente y competencias relacionadas con la mencionada definición..." (p. 130). Este modelo toma en consideración cómo la capacidad intelectual de fluir la información proporcionada por los sentimientos con el fin de procesar el conocimiento correctamente. Según este modelo, la inteligencia y las emociones están íntimamente relacionadas. Este ejemplar se configura en 4 partes, desde la más simple hasta la más compleja: 1) Captación, prueba y expresividad de sentimientos, 2) Apoyo de sentimientos de los pensamientos, 3) Entendimiento y estudio de los sentimientos utilizando la inteligencia emocional, y 4) Ajuste emocional. reflejos para la promoción del aumento de emociones e intelecto.

Modelo de Bar-On, toma en consideración una combinación de factores, como el temperamento, el éxito en educación y profesional, de una forma u otra para determinar la inteligencia de emociones. Así, Mengual (2017) menciona que la inteligencia emocional es "...como una agrupación de habilidades, competencias y características de personalidad autopercebidos, que incluyen la perseverancia percibido y la autoestima. Es importante para ser exitoso en la vida." (p. 112).

Con respecto a la comprensión de lectura se tuvo en cuenta la teoría interactiva y destaca el modelo compensatorio de Stanovich (1980). Este sistema ocurre en la correlación de las orientaciones de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo.

En retrospectiva, el ejemplar ascendente privilegiado percibe las formas gráficas y los decodifica; Los lectores comienzan estudiando palabras, frases, oraciones, ideas y párrafos para identificar el concepto de la lectura. Sus fases identificadas son: percibir, decodificar, repetir y sugerir.

En cambio, el sorteo toma en consideración los conocimientos antes vistos, la concepción del entorno, su lengua y la del creador, la experiencia del lector con el texto, para predecir lo que pasará, es decir, adivinar el significado. De la lectura mediante el uso de palabras clave encontradas a nivel alfabético, sonoro, morfológico y semántico; ya tenga palabras, frases, grupos fonéticos y pistas de contexto.

En resumen, Redondo (1994) indica que "... los modelos de arriba hacia abajo parten de hipótesis y predicen lo que pasará y tratan de verificarlas hasta estímulos impresos, en tanto que los modelos de abajo hacia arriba tratan con base en el estudio de estímulos inferiores" (p. 124).

Los pasos sugeridos por cada uno de estos modelos no son retroactivos.

Por lo tanto, Stanovich propuso un modelo de interacción que compensa al problema planteado.

Stanovich (1980), citado por Redondo (1994: 125) hace la siguiente manifestación "... a process at any can compensate for deficiencies at any other level" (p. 36).

Si el que lee tiene dificultad con los grados muy bajos, por lo tanto, con los significados de las palabras, entre otros; esto podría ser compensatorio con el conocimiento de los grados altos; por lo tanto, si conoces el tema, intención, mensaje, entre otros, se puede llegar a hacer inferencia del concepto o connotación de palabras, frases u oraciones.

Para Stanovich, estos procedimientos deben llevarse a cabo en una interrelación, de ahí se propone como parte de la orientación interactiva.

Redondo (1994) manifiesta que este modelo es:

"... interoperable en el aspecto de que cualquiera de las etapas, independientemente de sus posiciones en los sistemas, puede llegar a la comunicación con otra etapa; y son compensatorios porque cualquiera que lee puede confiar en las mejores fuentes de conocimientos desarrollados para él, mientras que otras fuentes se utilizan a menudo menos familiares para él. (p. 136).

## **Inteligencia emocional**

La definición de la inteligencia es siempre algo preocupante. Así, Molero y Saiz (1998) brindan una historia de esta variable y citan a Galton (1822 - 1911), quien determinó que las inteligencias no es algo innato, sino genética. Por otra parte, Catell (1980) propuso pruebas psiquiátricas. Binet (1905) construyó la primera escala de inteligencia para niños. Esto se revisó más tarde en 1916 y apareció inicialmente el término Coeficiente de inteligencia (CI) (versión de la prueba Stanford Binet), que mide las inteligencias en funciones de las inteligencias mentales y la edad. El trabajo de Binet ha causado controversia sobre si la inteligencia corresponde a uno o más factores. Spearman (1927) defendió la visión de que la inteligencias depende de un factor común. Y Thurstone (1938) defendió la opinión de que la inteligencia está relacionada con el papel de muchos factores. Thorndike (1920) identificó entonces que puede existir tres tipos de inteligencias: abstractas, mecánicas y sociales, y definió la inteligencia como la capacidad de comportarse en buenas relaciones interpersonales. Desde la década de 1950 hasta la actualidad, el término ha sido ampliamente estudiado desde el advenimiento de las psicologías cognitiva y sus diversos planes propuestos, con especial énfasis en el estructuralismo y el procedimiento de la información. El primero trata de aspectos que son cualitativas del intelecto y maneras no variantes de adquirir de la sabiduría, en tanto que el segundo pone más interés en los procedimientos involucrados en el funcionar del intelecto. Posteriormente, Gardner (1983, 1993) propuso que los humanos tienen más probabilidades de ser considerados inteligentes y propuso su teoría de la inteligencia múltiple. Mayer y Salovey (1990) fueron los que inicialmente acuñaron el término de inteligencia de emociones. Finalmente, Goleman (1996) estableció la definición de inteligencia emocionales (EQ).

La inteligencia de emocional, según Molero y Saiz (1998), refiriéndose a Salovey y Mayer, es “una clase de habilidades blandas, que incluye la capacidad de autocontrolar las emociones y los sentimientos ajenos, así como analizar, distinguir y hacer uso de las informaciones que son proporcionadas”. para guiar nuestros pensamientos y nuestro accionar' (p. 16). No hay duda, esta inteligencia implica conocer y comprender los sentimientos propios y ajenos para lograr resultados que beneficien a uno mismo ya los demás

las capacidades de percibirse, evaluar y expresarse los sentimientos con precisión; la capacidad para el acceso y/o creación de sensaciones que puedan facilitar los pensamientos; las capacidades de entender los sentimientos y el conocimiento de emociones y la capacidad de regular los sentimientos favorecen el desarrollo de emociones e intelectuales (Mayer y Salovey, 1997; citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 99).

Según BarOn (2018), conceptualiza “la inteligencia emocional como una agrupación de capacidades sentimentales, tanto en lo personal e interpersonal que pueden afectar la habilidad en global para hacer frente a la demanda y en presión de los entornos” (Goleman, 1996, p. 38)

La inteligencia emocional se va aprendiendo a medidas en que vamos por la vida y vamos aprendiendo de nuestros casos experimentados, nuestras aptitudes en este entendimiento pueden seguir desarrollándose, lo que ha puesto de manifiesto lo relevante que es la inteligencia emocional sobre el CI, para triunfar tanto en la vida como en lo profesional. percibir, comprender, controlarse y modificarse los estados de emociones propios y ajeno (p. 38).

Castellanos (2010) señala que se:

... Puede conceptualizar la inteligencia emocional como las capacidades de controlarse las propias emociones y sentimientos y las de nuestro entorno, distinguir entre ellos y hacer uso de estas informaciones para guiar el pensar y el accionar que promuevan el crecimiento, el desarrollo de emociones e intelectual y el mantenimiento de las relaciones. Habilidades interpersonales, hacer frente a la demanda y presiones ambientales. (p. 14).

Esta variable implica las siguientes dimensiones:

Intrapersonal, son personas que conocen bien su emoción, que se siente cómodas consigo mismas, que son muy positivas en su accionar que realizan. Hacen expresiones de sus emociones sin miedo, son independientes, confiados y logran todo lo que se proponen. Incluye: conocerse emocionalmente, autoafirmación, autorreflexión y autoactualización.

Interpersonal, son hábiles sociales, suelen mantener relaciones cercanas y de gran ayuda, entienden las emociones de las demás personas, se hacen responsables de lo comprometido y son muy confiables en el desempeño de sus diferentes roles. Implica: empatía, la relación con los demás y responsabilidad en el aspecto social.

Adaptabilidad, son personas dinámicas que se adaptan a las situaciones, saben enfrentarse a las diferentes circunstancias que hacen presencia en su ambiente. Maneja su comportamiento hacia los demás de manera óptima, su cambiar es concientizado y de manera dinámica. Implica: autenticidad, flexibilidades y resolución de problemas.

Manejo del estrés, hace referencia a las personas son capaces de manejar sus sentimientos de manera óptima, incluso cuando se encuentran en una situación de alta presión, el estrés nunca se sale de control. Son tranquilos, pasivos y muy tolerantes. Implica: capacidades para tolerar el estrés y control de los impulsos.

Estado de ánimo en general, hace referencia a la persona que suelen ver la vida en términos de una agrupación de muchas posibilidades y que le dan valor de vivir con ellas, disfrutando de todas las circunstancias, de sus propias metas y de la aceptación de ser iguales en todas las actuaciones. Implica: optimismo alegre.

### Comprensión lectora

Conceptualizar la comprensión lectora es un desafío. Fue concebido de varias maneras. El enfoque cognitivo lo trata como un procedimiento y un producto. El producto se hace entender como los resultados de las interacciones entre el que lee y la lectura. Estos resultados implican lo que los lectores recuerdan del trabajo de lectura y las cosas que se almacenan en la memoria a largo plazo. Por otro lado, como procesos, hace involucramiento de todo lo que los lectores tienen para manejar con éxito la lectura; de manera ejemplificada, sus conocimientos, experiencia previa, conocimiento del nivel del idioma, estructura del texto, tipografía, etc., todos estos pequeños detalles harán de la lectura un placer inolvidable.

La comprensión de lectura debe entenderse como las capacidades de unos individuos para descifrar objetivamente lo que unos escritores han captado en un texto Jiménez (2018).

Por otro lado, Díaz-Barriga y Hernández (2002) afirman que “la lectura es una actividades estratégica, compleja, constructiva, preocupada por la interacción entre las características

de los lectores y la lectura, dentro de unos contextos dados” (p. 275). Estos autores enfatizan el rol que juega el lector al recrear con sus propias palabras el significado del texto, utilizando un conjunto de estrategias y sin perder de vista al lector- Texto interactivo dinámico. Esta es la única manera de garantizar que el proceso será completamente exitoso.

Solé (2001) enfatiza “...el proceso interactivo entre el que lee y la lectura, el procedimiento por el cual el lector intenta cumplir [obtener información sobre] los propósitos de guiar su lectura” (p. 17). Sin duda, esta interacción será de gran ayuda si el lector dispone de un acervo complejo de conocimientos que abarcan todos los campos.

Esta variable implica las siguientes dimensiones:

Literal, este es la fase inicial, una aproximación que tiene el que lee con la lectura. La cual hace inclusión de la captación del concepto explícito de la lectura. Implica dominar el vocabulario, la relación existente entre la palabra y lo conceptos literales expresados en frases e ideas. Gómez (2015) menciona: “El grado literal hace referencia a identificar las informaciones explícitas en una lectura. Ubicar los datos particulares, o establecer relación simple entre diferentes compuestos de un texto” (p. 43).

Simbólico, este nivel implica un conjunto de inferencias para la obtención de la parte abstracta del texto expresada en términos de tema, idea principal, intención, mensaje, estructura. Niño (2003) llama a estos procedimientos comprensiones universales y dice que

Los lectores se ocupan no sólo de su contenido, sino también de su contenido como un todo y en su relación interna y externa. Internamente alcanza representación de las macroestructuras, no sólo como diagrama, sino como una cadena de relación semántica, en los marcos de una unidad lineales y globales. (p. 142).

Inferencial, este es el procedimiento final, una argumentación que implica dibujar reglas y deducir de lo que se lee; Además, recurre a los conocimientos y experiencias previas del lector para el establecimiento de una relación con las informaciones proporcionadas por las lecturas. Gómez (2015) afirma que “Se busca relaciones más allá de lo que leemos, interpretamos los textos de manera más amplia, complementamos



informaciones y experiencias previas, conectamos lo que leemos con nuestro conocimiento previo, formamos nuevas hipótesis e ideas.” (p. 43).

## MÉTODOS Y MATERIALES

Investigación de enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal con un diseño descriptivo - correlacional. La población universal estuvo conformada por estudiantes universitarios de la Región Junín; la población objetiva, por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Muestra probabilística - estratificada conformada por 300 estudiantes de las diversas carreras profesionales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Se midió la inteligencia emocional con el inventario de habilidades blandas y el entendimiento e interpretación de textos, con las pruebas pedagógicas; los dos instrumentos muestran confiabilidad y validez.

Se utilizó el estadístico inferencial de Correlación Lineal Productos Momentos de Pearson para establecer las relaciones entre las variables estudiadas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Análisis descriptivos de la inteligencia emocional en el grupo total

**Tabla 1**

*Nivel de la inteligencia emocional en el grupo total*

| Nivel        | Grupo total  |          |
|--------------|--------------|----------|
|              | (fi)         |          |
| Muy alto     | 283          |          |
| Altos        | 12           |          |
| Promedio     | 5            |          |
| Bajo         | 0            |          |
| Muy bajo     | 0            |          |
| <b>Total</b> | <b>300</b>   |          |
|              | Estadísticos | Nivel    |
|              | Media        | 145.74   |
|              | Desvest.     | 14.15    |
|              |              | Muy alto |

En la Tabla 1 se muestra que prima el nivel muy alto de inteligencia emocional, la Ma = 145,74 ratifica dicho nivel.

## Análisis descriptivo de la comprensión lectora en el grupo total

**Tabla 2**

*Nivel de comprensión lectora en el grupo total*

| Nivel        | Grupo total  |       |
|--------------|--------------|-------|
|              | (fi)         |       |
| Altos        | 0            |       |
| Medio        | 29           |       |
| Bajo         | 271          |       |
| <b>Total</b> | <b>300</b>   |       |
|              | Estadísticos | Nivel |
|              | Media        | 8.19  |
|              | Desvest      | 3.6   |
|              |              | Bajo  |

En la Tabla 2 se muestra que el grupo total se caracteriza por presentar un nivel bajo de comprensión lectora, la  $Ma = 8.19$  comprueba dicho nivel.

## Correlación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora

**Tabla 3**

*Puntaje de la r de Pearson en estudiante del grupo total*

| IE           | Grupo total        |  |
|--------------|--------------------|--|
|              | r (x/y)            |  |
| Literal      | 0.42 <sup>ns</sup> |  |
| Simbólico    | 0.6 <sup>**</sup>  |  |
| Inferencial  | 0.7 <sup>**</sup>  |  |
| Global       | 1 <sup>**</sup>    |  |
| <b>Total</b> | <b>300</b>         |  |

En la tabla 3 se observa que, se obtuvo una correlación directa y perfecta ( $r = 1$ ) entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en la muestra total. Así mismo, una correlación moderada positiva ( $r = 0,42$ ) en el nivel literal; correlación moderada directa ( $r = 0,6$ ) en el nivel simbólico; y, correlación positiva de nivel alto ( $r = 0,7$ ) en el nivel inferencial.

Los resultados de la investigación evidencian la relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora. Este hallazgo permite una revisión de la

literatura científica existente en el estudio de las dos variables y que para este caso se tomó en cuenta los antecedentes. Y se encontró una consistencia en el estudio en relación a las demás fuentes, a saber Cárdenas (2009), Castellanos (2010), de Nóbrega y Franco (2014), Gómez (2015), Casaverde (2016), Echahaya (2016), Quispe (2016), Mengual (2016), Apolinario (2017), Lagos (2017), Palacios et al. (2018), Jiménez (2018), López (2018), Tudelano (2018), Palma (2019) y Valderrama (2019); todos estos estudios evidenciaron la relación entre las variables estudiadas.

## **CONCLUSIONES**

Se obtuvo correlación directa, significativa y perfecta entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Se obtuvo correlación directa moderada entre la inteligencia emocional y la dimensión literal en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Se obtuvo correlación directa moderada entre la inteligencia emocional y la dimensión simbólica en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Se obtuvo correlación directa, significativa de nivel alto entre la inteligencia emocional y la dimensión inferencial en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

## **Referencias bibliográficas**

- Apolinario, A. A. (2017). *La inteligencia emocional y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la I. e. Pedro E. Paulet – Huacho – 2017*. Tesis par obtener la Licenciatura en Educación en la especialidad de Lengua, Comunicación e Idioma Inglés. Facultad de Educación. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Mermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y Sainz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.

- Cárdenas, M. M. (2009). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación secundaria I.E. General Juan Pablo Fernandini del distrito de Salas Guadalupe, Ica, 2009*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Psicopedagogía. Universidad César Vallejo.
- Casaverde, J. M. (2016). *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del V ciclo, Institución Educativa N° 39, el Agustino 2016*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación. Universidad César Vallejo.
- Castellano, J. E. (2010). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la red N° 4 distrito del Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa. Facultad de Educación Universidad San Ignacio de Loyola.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes par un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Echajaya, N. E. (2016). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de una Institución Educativa, Ica – 2016*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. Universidad César Vallejo.
- de Nóbrega, N. y Franco, G. (2014). *Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1. ° Ciclo*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Número 1 (2014 Volumen 5).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Vol. 19, Núm. 3, diciembre-sin mes, 2005, pp. 63-93 Universidad de Zaragoza.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial kairós. S. A.
- Gómez, W. R. (2015). *Relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución San Martín de Socabaya 2015*. Tesis para optar el Título profesional de Licenciado en Educación en la especialidad de Lengua, Literatura, Filosofía

y Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Agustín.

- Jiménez, E. (2018). *La inteligencia emocional como predictor del hábito y la competencia lectora en universitarios*. ISL. Número 10, 30-54. diciembre de 2018.
- Lagos, G. L. (2017). *Inteligencia emocional y comprensión lectora de estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Público "Gilda Liliana Ballivian Rosado" de San Juan de Miraflores, 2016*. Tesis para optar el Grado Profesional de Maestra en Psicología educativa. Universidad César Vallejo.
- López, D. M. (2018). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Educativa "Los Héroes de San Juan" en el distrito de San Juan de Miraflores*. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación y Docencia. Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo".
- Mengual, E. Z. (2016). *Metacompreensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5° y 6° de Educación Primaria*. Memoria para optar el grado de doctora. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos). Universidad Complutense de Madrid.
- Molero, C., y Saiz, E. (1998). *Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología 1998, Volumen 30 – N° 1, 11-30.
- Niño, V. M. (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Palacios, M., Cañari, M. y Gora, N. (2018). *Comprensión de textos e inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de Huancayo*. Instituto especializado de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.

- Palma, J. S. (2019). *Inteligencia emocional y niveles de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de una institución educativa del Callao*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Psicopedagogía de la infancia. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Quispe, E. (2016). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en instituciones de primaria de zona Norte de Pausa*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. Universidad César Vallejo.
- Redondo, M. (1994). *El proceso lector en L2: aproximación psico- pragmática y su pedagogía en I. F. E.* Tesis doctoral de la Universidad de Alicante. España.
- Tudelano, H. (2018). *Inteligencia emocional y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2018*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de Lectura*. GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Valderrama, C. A. (2019). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en el sexto grado de primaria I. E. 11029, Monsefú, Chiclayo*. Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Universidad César Vallejo.

## Aníbal Quijano y el proceso de cholificación en la sociedad urbana contemporánea

Aníbal Quijano and the cholificación process in contemporary urban society

**Luis Miguel Lazo López**

Cómo citar: Lazo López, L. M. (2023). Aníbal Quijano y el proceso de cholificación en la sociedad urbana contemporánea. *Germinal* 6(1), 87-100

“La cholificación es el proceso de integración cultural que configura el Perú contemporáneo (...) Se dice que todo peruano es cholo, y, por tanto, mestizo, independientemente de diferencias de raza o clase”

Juan La Cruz Bonilla

Licenciado en Sociología de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Maestro en Administración de la Educación y doctorando en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Sociología UNCP

Correo: llazo@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5700-5935>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2023

Aceptado: 25/11/2023

Autor de correspondencia:

[llazo@uncp.edu.pe](mailto:llazo@uncp.edu.pe)

### RESUMEN

El aporte sociológico de Aníbal Quijano es amplio, diverso y complejo. Es así que, en el presente manuscrito se expone, únicamente, uno de sus estudios culturales más significativos. Se trata de un fenómeno y hecho social que es relevante para el aquí y ahora de la sociedad peruana y latinoamericana, me estoy refiriendo a lo cholo, el proceso de cholificación y su extensión cultural en el mundo urbano. La cholificación es un proceso sociocultural desarrollado por poblaciones de origen indígena, quienes al llegar a las ciudades construyen nuevos estilos de vida, diferente a la cultura indígena como tal y la criolla de formación occidental. Es una integración y constitución cultural. Esta nueva realidad sociocultural se manifiesta, básicamente, en la sociedad urbana

contemporánea, es decir, la urbe es el umbral del proceso de cholificación. Este tópico es trascendental porque recapitula el pasado, explica nuestro presente y nos permite entender horizontes futuros.

## SUMMARY

Aníbal Quijano's sociological contribution is broad, diverse and complex. Thus, this manuscript sets out only one of his most significant cultural studies. This is a phenomenon and social fact that is relevant to the here and now of Peruvian and Latin American society, I am referring to the cholo, the *cholificación* process and its cultural extension in the urban world. *Cholificación* is a sociocultural process developed by populations of indigenous origin, who when they arrive in the cities build new lifestyles, different from indigenous culture as such and the Creole of Western formation. It is an integration and cultural constitution. This new sociocultural reality is manifested, basically, in contemporary urban society, that is, the city is the threshold of the *cholificación* process. This topic is transcendental because it recaps the past, explains our present and allows us to understand future horizons.

### Un recuerdo póstumo

Ha pasado 5 años desde que nos dejó Aníbal Quijano Obregón. Falleció el 31 mayo del 2018. Él fue, sin duda alguna, uno de los intelectuales más grandes que se han gestado en el contexto peruano, y, de mayor influencia internacional. Sus aportes en la sociología, las ciencias sociales y las humanidades son diversos, cuantiosos y complejos, ya que no solo estudió y explicó la realidad peruana, sino también la Latinoamérica, e incluso se aproximó a entender la problemática social global. Para el sociólogo Germaná (2009) sus contribuciones categóricas son comparables al de José Carlos Mariátegui, ambos, a través de ensayos revelaron la problemática subyacente de nuestro espacio y tiempo social. Por tanto, su legado es y será imperecedero.

Quijano (2000) es el Padre de la “Colonialidad del Poder” (p. 796), categoría sociológica que ha tenido gran impacto en los claustros académicos a nivel nacional, continental y mundial. Es así que, teóricamente ha forjado diferentes tópicos sobre epistemología, pensamiento crítico, capitalismo, desarrollo y teoría de la dependencia, movimientos sociales, etc. Sin embargo, una cuestión que de un tiempo a esta parte ha sido olvidado o en todo caso no se recuerda de forma concreta en los pasillos de la intelectualidad contemporánea, es sobre lo cholo y el proceso de cholificación. En efecto, Quijano (1971) fue pionero en los estudios culturales referidos a dicha temática. Aún recuerdo mis días de estudiante en la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional del Centro del Perú



(UNCP), porque fue ahí en donde tuve el primer acercamiento a la obra de Quijano, específicamente, con las categorías de lo cholo y el proceso de cholificación.

En efecto, un tópico sociológico que desde antaño se viene estudiando, específicamente, desde los años setenta, es el proceso de cholificación, que básicamente es una explicación a los cambios socioculturales en los estilos de vida ocurridos en las grandes ciudades o metrópolis como consecuencia de la migración campo–ciudad. En efecto, el contexto urbano experimenta cambios radicales con la llegada de nuevos grupos humanos a través del proceso migratorio, los mismos que traen consigo todo un bagaje, recurso, o, en términos de Bourdieu (1997), “capital cultural” (p. 33) que al reproducirlo transforma las formas de pensar, actuar y relacionarse de las personas, lo cual a su vez genera metamorfosis sociales en las grandes ciudades, no solo a nivel económico sino sobre todo en la dimensión cultural. La cholificación, en ese sentido, es ante todo un fenómeno y hecho cultural de gran influencia y hegemonía en la sociedad peruana.

El proceso de cholificación como una construcción sociocultural fue estudiado y explicado por primera vez por Quijano (1971), quien escribió sobre diversos tópicos de la escena nacional. Investigó y cuestionó la política, economía, educación, historia y la cultura peruana. Uno de los tópicos culturales que muy bien identificó y explicó Quijano (1971) fue la categoría “*cholo*” y el consecuente proceso de cholificación. Es así que, en los años sesenta se publicó el ensayo titulado *La emergencia del grupo cholo y sus implicaciones en la sociedad peruana*, después en 1971 sale a la luz *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*, y, finalmente, el 2005 escribe sobre *El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina*. Sus estudios, sin duda alguna, son pioneros en tratar el tópico de la cultura en su relación con lo cholo, lo indígena y la cholificación.

## **Lo cholo**

Ahora bien, para entender el proceso de cholificación comencemos por definir el término “*cholo*”. El uso del vocablo cholo es de antigua data, en 1571 en la obra *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana* de Fray Alonso de Molina se menciona que el origen lingüístico de la palabra cholo vendría de “*xolo*”, y del “*náhuatl*” (lengua principal mesoamericana) que básicamente significa esclavo, sirviente o mesero, es decir, es una figura de labores subalternas. Por otro lado, hay quienes señalan que la palabra cholo

procede de “*xoloitzcuintli*” (y se pronuncia como “*sholoitscuintli*”) que se utiliza en México y Centro América para referirse a los perros sin pelo, específicamente, un perro chusco. Así mismo, en el contexto peruano el Inca Garcilaso de la Vega en los *Comentarios Reales de los Incas* (1606 y 1916) escribe que:

Al hijo de negro e india –o de criollo y de negra– dicen mulato y mulata. A los hijos de estos llaman cholo. Es vocablo de las islas de Barlovento. Quiere decir perro, no de los castizos sino de los muy bellacos gozcones. Y los españoles usan de él por infamia y vituperio (p. 627)

Entonces, el término cholo no es originario de nuestra región, sino una influencia cultural de los españoles, pero como resultado de este proceso histórico y sociocultural se ha hecho parte de la identidad peruana, latinoamericana y centroamericana. Así mismo, la RAE (la Real Academia de la Lengua Española) señala que cholo es un mestizo de sangre europea, e indígena que ha adoptado costumbres y tradiciones occidentales. En síntesis, lo cholo es lo mestizo, no quizás de manera directa o literal, pero si en cierto sentido es el precedente más inmediato, ya que es una mixtura cultural que viene desde antaño. En todo caso, se trata de un mestizaje cultural.

La perspectiva antropológica ha abordado esta cuestión de una forma peculiar, sus estudios históricos y etnográficos sobre el indigenismo, el mestizaje y la diversidad cultural así lo reflejan. En ese sentido, el antropólogo peruano Rodrigo Montoya Rojas, sostiene que lo cholo y lo mestizo en esencia no son lo mismo, pero si tienen un vínculo histórico y cultural que los acerca, ya que como bien sabemos el proceso del mestizaje fue un hecho biológico y genético que implicaba la mezcla de dos especies o razas, cuyo resultado final era una nueva casta con caracteres de ambos. El mestizo es un compuesto híbrido. Según Montoya (2019) estas premisas biológicas se trasladan al ámbito sociocultural, se trata de “la metáfora del mestizaje cultural” (166) que pretende explicar los cambios sociales a partir de una fusión cultural, es decir, que, así como existe un mestizaje racial de la misma manera hay un mestizaje cultural, pero con la diferencia de que este último es más complejo e impredecible. En síntesis, podemos afirmar que lo cholo es lo mestizo, no en su matriz biológica, sino cultural. Lo cholo y la cholificación es entonces un hecho cultural actual de nuestras sociedades. Así como el mestizaje de antaño nadie lo pudo frenar, se extendió a lo largo y ancho del Perú, de la misma forma

lo cholo hoy en día a crecido a pasos agigantados, no solo es objeto de estudio en las ciencias sociales, sino también se ha vuelto parte del imaginario colectivo, del sentido común y de la vida cotidiana de los peruanos. Por ahí alguien dijo que todos somos cholos, porque somos hijos de nuestra historia, una historia de procesos de mestizaje cultural bien intensos.

Para profundizar intelectualmente sobre esta cuestión se organizó el Coloquio Lo Cholo en el Perú, el cual tuvo un gran impacto académico y se instituyó por algunos años. En este magno evento participaron sobre todo pensadores de las ciencias sociales, fue profusa, múltiple y compleja los aportes de este coloquio, empero, no vamos abordarlos todos. Nos interesa comentar al genial Hugo Neira, un estudioso, nada ortodoxo, herético y contracultural, de la sociedad peruana. Dice Neira (2009) “Sin duda la voz Cholo, en este siglo XXI, ha dejado de ser voz despectiva, pero a ratos lo es. Seamos sinceros, todavía puede ser descredito a la par que elogio” (p. 18). Diríamos entonces que lo cholo hoy en día tiene doble significado, es desdeñosa y la vez de aclamación, enaltece, pero también humilla, lo que de un modo u otro destella lo que pasa en nuestro país, identidades en conflicto, fragmentación y oposición, hay una agresión simbólica y contradictoriamente una exaltación y sobrevaloración. Lo cholo tiene doble cara, es buena y mala a la vez. Pero Neira (2009) afirma también que,

Lo cholo, en el estado actual de la cuestión, es por igual un grupo social en ascenso, pero entre los llamados cholos ya hay una nueva burguesía venida del esfuerzo, al tiempo que sigue habiendo pequeños y frágiles empresarios y pueblo dador de fuerza de trabajo (p. 18)

Es así que, el cholo es, bajo este análisis, el trabajador, emprendedor y con un derrotero de progreso, su identidad y capital cultural es la plataforma de su cuesta arriba socioeconómica. Por otro lado, Neira (2009) sostiene también que lo cholo se relaciona con lo mestizo, no son lo mismo, el segundo antecede al primero, ya que el proceso de mestizaje no es un absoluto, es relativo, no solo en su práctica cultural sino sobre todo en su teorización, es decir, en su comprensión y explicación, de ahí que, escribe un texto titulado *Del pensar mestizo* (2006).

Es así que, en el proceso histórico y cultural del Perú el término cholo ha mutado, hoy en día simboliza al indio, indígena e incluso a una persona de la sierra. Aquí lo cholo vendría

ser un individuo y grupo social con características culturalmente diferentes –y que por lo mismo son considerados inferiores–, esta significación lo ha convertido en una expresión peyorativa, que denigra, discrimina y, que, hasta cierto punto, es racista. Recordemos sino el adagio popular del cantante Luis Abanto Morales “cholo soy y no me compadezcas”. Es el símbolo de una identidad deteriorada por otros que se consideran distintos y superiores, de ahí que se habla del “choleo”, o de “cholear” a otros, esto es, tratarlos mal, como inferiores, subalternos y marginales. Lamentablemente el cholear es algo normal en la sociedad contemporánea. Parafraseando al texto de Jorge Bruce, *Nos habíamos choleado tanto* (2007), a tal punto de que bajo la consigna de lo cholo se fortalece y promueve la discriminación, el racismo y la fragmentación social. Citando el clásico libro de Guillermo Nugent nos encontramos en *El laberinto de la choledad* (1992), porque de alguna u otra manera lo cholo se ha transformado en el signo de la identidad nacional, y, a su vez de forma contradictoria es el umbral del conflicto cultural. En efecto, lo cholo en la cultura peruana es hoy más que un fenómeno y problema social, es una posibilidad de cambio y progreso social, de ahí que se ha escrito e investigado mucho sobre la cuestión.

Sobre la relevancia de este hecho social Marco Avilés nos narra el derrotero *De dónde venimos los cholos* (2016), para saber los orígenes culturales de lo cholo en el Perú. Así mismo, Walter Twanama explica el *Cholear en Lima* (1992), porque efectivamente es el lugar en donde más se ha visibilizado –por ser la capital de nuestro país– lo cholo y el proceso de cholificación. Empero, desde una perspectiva más amplia Gonzalo Portocarrero lo aborda en *Racismo y mestizaje y otros ensayos* (2007), bajo el derrotero de Aníbal Quijano, Juan de la Cruz Bonilla busca ir *Más allá de la cholificación* (2010), Alberto Flores Galindo lo aborda de una forma particular y alegórica en *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los andes* (1994), e incluso, desde el mundo de la literatura Mario Vargas Llosa lo estudia de una forma crítica en *La utopía arcaica* (1996), y, desde presupuestos teóricos Rodrigo Montoya Rojas lo expone en *Culturas. Realidad, teoría y poder* (2019). No obstante, es justo señalar que antes de estas aproximaciones intelectuales, existió un estudioso de la cultura peruana, vale decir, un *peruanista*, que abordó este tópico, me refiero a François Bourricaud, sociólogo francés que llegó al país en 1952 para estudiar la cultura andina de Puno, y, posteriormente realizó otras investigaciones en el Perú. Según Bourricaud (2012) “el cholo es el indio en vía de ascenso y cambio” (p. 28). Se trata de un proceso de transición en donde la población

indígena viene cambiando o transformándose con el fin de lograr el progreso socioeconómico, esta mutación no es otra cosa que el proceso de cholificación, porque el indio se adapta en función a los nuevos escenarios de la estructura social. Por tanto, para Bourricaud (2012) el cholo es un sujeto moderno, ya que deja de forma paulatina y estratégica su tradición para adoptar nuevas prácticas sociales que le permitan llegar al ansiado progreso.

### **El proceso de cholificación en el contexto urbano**

A partir de estas perspectivas, podemos observar que el proceso de cholificación es un fenómeno cultural que nos permite entender de una forma compleja lo cholo en la sociedad peruana, y fue justamente Quijano (2012) su principal cultor, a tal punto que en la actualidad todo estudio al respecto tiene como colchón teórico sus aportes. Para Quijano (2012) “los términos indio y cholo designan no grupos raciales, sino modos de vida, es decir, culturas. Se habla de la existencia de una cultura indígena” (p. 15). En este específico sentido, lo cholo hoy en día no hace referencia a la raza como divergencia entre los grupos humanos, sino por lo contrario hace hincapié a estilos de vida construidos por colectivos cuyos orígenes culturales son indígenas. El fundamento social de lo cholo se encuentra en la cultura indígena. Sobre punto dice Quijano (2012):

Lo que puede llamarse cultura indígena contemporánea, es el resultado de una integración progresiva, no necesariamente coherente, de elementos pre hispánicos, probablemente modificados; de elementos hispánicos y occidentales coloniales, sin duda también modificados; de elementos occidentales posteriores, y de otros que no pertenecen a ninguna de estas fuentes y que pueden ser el resultado del mestizaje de ellos o de experiencias y elaboraciones desnudamente nuevas (p. 16)

Bajo esta lógica, lo cholo es un grupo cultural cuya consigna es indígena y su manifestación es a través del mestizaje cultural. Se trata entonces de la cultura indígena y mestiza actual, el cual lógicamente es producto de un proceso dialectico de construcción histórico-social. Lo cholo es la síntesis y el resultado cultural de nuestra historia, es el presente y también puede convertirse en el estandarte de las proyecciones futuras.

No se trata –como en antaño– de raza sino de cultura, que es una categoría más compleja, cambiante y heterogénea, por lo tanto, el significado de lo cholo en nuestro contexto social es diverso y versátil. Aquí es en donde se gesta o acuña el término cholificación, por la misma manifestación individual y colectiva, de personas con umbrales indígenas y en proceso de mestizaje cultural, a través de sus estilos de vida. Este fenómeno y ahora hecho social se visibiliza básicamente en el contexto urbano, ya que como bien sabemos la migración campo-ciudad ha alterado la vida de cientos de miles de personas en el Perú y en toda Latinoamérica. En efecto, los inmigrantes al llegar a las ciudades se adaptan, modifican sus comportamientos, reproducen sus patrones culturales y coexisten con los valores, normas y modos de vida de las metrópolis. Este hecho sociocultural se denomina cholificación. Al respecto dice Quijano (2012):

El fenómeno contemporáneo de cholificación es un proceso en el cual determinadas capas de la población indígena campesina, van abandonando algunos de los elementos de la cultura indígena X, adoptando algunos de los que tipifican la cultura occidental criolla, y van elaborando con ellos un estilo de vida que se diferencia al mismo tiempo de las dos culturas fundamentales de nuestra sociedad, sin perder por eso su vinculación original con ellas (p. 19)

En otras palabras, la cholificación es la construcción de un nuevo estilo de vida diferente, al indígena y a lo criollo, aunque no en su totalidad, ya que presenta continuidades y discontinuidades culturales, tradición y modernidad cohabitan.

La cholificación es sobre todo una manifestación urbana; ya que es en este espacio y tiempo en donde se da el choque cultural que es la matriz de este proceso sociocultural. Un choque en donde dos mundos se encuentran, y, resultado de esta colisión nace o se gesta una nueva dinámica de lo cholo en el Perú contemporáneo. Efectivamente, es el encuentro entre dos culturas, una con historia indígena y otra con una historia y vivencia más criolla y occidental, se podría decir que es un fenómeno de hibridación y mestizaje cultural. Parafraseando al filósofo Derrida (1966), diríamos que se trata de una “Deconstrucción” cultural de los estilos de vida socialmente establecidos, los cuales se resignifican para constituir nuevos derroteros de existencia. Ontológicamente hablando la cholificación es una nueva configuración del *Ser Cholo*, uno que guarda principios

originarios, pero a su vez tiene elementos actuales. Lo nuevo y lo pasado en una sola identidad; tradición y modernidad van de la mano en el proceso de cholificación. Lo cholo se ha cholificado, nos hemos choleado, lo cholo es lo hegemónico, lo podemos evidenciar en la vida social cotidiana de las pequeñas y grandes ciudades de nuestro país. De ahí que hoy en día la generación emergente de origen indígena y mestiza está dinamizando y estructurando la sociedad peruana de una forma distinta, entrando, en términos de García (1990), en un proceso de “hibridación cultural” (p. 15).

Siguiendo las huellas de Quijano (2012), La Cruz (2010) señala que “la cholificación es el proceso de integración cultural que configura el Perú contemporáneo (...) Se dice que todo peruano es cholo, y, por tanto, mestizo, independientemente de diferencias de raza o clase” (p. 111). En efecto, como ya desde los años 50 y 60 la migración comenzaba a incrementarse, una marea de gente dejaba por diversos motivos y paulatinamente sus lugares de origen, de tal manera que las áreas rurales sufren una despoblación y las zonas urbanas una sobrepoblación. Las ciudades crecen de forma acelerada, así se intensifica el proceso de urbanización con todas sus consecuencias demográficas, económicas y culturales. En la cuestión cultural ahora las ciudades integran en su interior una serie de grupos humanos que han estructurado de una forma distinta la dinámica cultural de la urbe, es decir, los estilos de vida son diversos por la misma presencia de estos colectivos. Hoy vivimos en un mundo heterogéneo con mayor complejidad que en tiempos pasados, ya que el hecho social urbano ha permitido la interacción o relación de muchas culturas en un mismo contexto, lo intercultural, el multiculturalismo, la pluriculturalidad y el fenómeno transcultural tienen su apogeo en la sociedad urbana. Es así que, la cholificación ha integrado culturalmente a nuestro país, gracias a la migración y la expansión urbana, ha calado hondo en la mentalidad y el pensar colectivo, de manera que se viene constituyendo en un fenómeno identitario cada vez más hegemónico, y tiende un pasaje imaginario al indefinido proyecto de nación, lo que en términos simbólicos algunos intelectuales lo han denominado *peruanidad*, y, de un tiempo a esta parte desde el sentimiento popular consumista se suele llamar la *Marca Perú*.

En el mundo social urbano es posible la integración en la diferencia, y la cholificación en ese sentido ha contribuido en la construcción –para el caso peruano específicamente– de las culturas urbanas actuales. Hoy los suburbios son sobre todo culturales. Las famosas

barridas, los tugurios, las quintas, vecindades, las edificaciones en los cerros, los arenales, pueblos jóvenes o asentamientos humanos, no solo son problemas demográficos, económicos, educativos, de seguridad y salud pública, sino sobre todo es una confluencia cultural en proceso de cholificación. De ahí que, Quijano (2012) sostiene que:

Las que se llaman barridas marginales, cuya población fluctúa entre el estilo urbano y el estilo campesino de vivir, en la vivienda, en el arreglo de la vivienda, en la vestimenta, en la actividad doméstica, en la organización de la familia y la comunidad (p. 41)

Aquí lo sintomático es que básicamente es en la periferia urbana en donde se gestan estos nuevos estilos de vida forjados en torno al bagaje o recurso cultural construidos de manera dual, pasado y presente se sintetizan en una forma particular de vivir. La vida en estos escenarios sociales no es episódica, su naturaleza es compleja y resultado de un sumario histórico sociocultural, lo cual se puede evidenciar en el modo de organizar su vivienda, su comunidad familiar, sus ocupaciones económicas, sus estrategias de sobrevivencia, su estructura vecinal y sus proyecciones futuras, cuyo derrotero es el progreso. El mundo urbano tiene, de manera subyacente y evidente, una matriz fundamentalmente cultural, en el cual la presencia del grupo cholo es dinámica y de progreso, por eso Quijano (2012) sostiene que:

La población que se asila en las barriadas marginales, o en las nuevas urbanizaciones marginales pobres, la población que pulula alrededor de los mercados desempeñando una multitud de actividades de servicio, de rato en rato, los mozos de cafés y restaurantes, los vendedores al detalle, los mendigos, los obreros, recientes de las factorías industriales, los obreros de las pesquerías de toda la costa norte, los sirvientes domésticos, forman en su gran mayoría parte del grupo cholo o están en proceso de cholificación (p. 42)

En efecto, el colectivo cholo en busca del progreso y la realización socioeconómica desarrolla una serie de estrategias de sobrevivencia para adaptarse de mejor manera a la sociedad urbana. Las múltiples actividades que realizan son consecuencia o resultado de su bagaje cultural y de diversos elementos que van adquiriendo en el nuevo entorno social en el que ahora viven. Por tanto, la cholificación tiene un soporte cultural, pero a su vez



se proyecta hacia fines básicamente económicos, en términos de Weber (1922), existe una racionalidad en sus acciones y relaciones, tanto por los valores y los fines en los cuales estos se sustentan. Hoy en día el proceso de cholificación tiene sobre todo efectos económicos, pasa por una conformación identitaria, pero en el fondo también tiene propósitos mercantiles, al respecto existen múltiples estudios que lo corroboran.

Es así que, para explicar la problemática urbana en el Perú no se debe proceder de la misma manera en que la teoría occidental, eurocéntrica y norteamericana nos enseña, sino en función al proceso histórico de constitución propio de nuestro contexto sociocultural. Para Quijano (2012) la urbanización no es resultado directo del proceso de industrialización de las sociedades, sino que lo urbano viene hacer un hecho de una data más antigua y de caracteres más culturales complejos que simples procesos mecánicos. La urbanización en el Perú es corolario de un hecho histórico, no obstante, tiene una matriz cultural específica, a diferencia de otros países de la región, posee similitudes es cierto, pero sobre tenemos distinciones particulares. Nuestra peculiaridad más notoria es lo cholo y la cholificación, lo cual paulatinamente se ha convertido en uno de los componentes culturales más importantes en la configuración de la sociedad contemporánea. Podemos afirmar entonces que, si queremos entender la problemática de las grandes ciudades del territorio nacional, debemos primero revisar el proceso de cholificación de los mismos. El *Ser Cholo* es el protagonista colectivo más relevante y hasta en algunos casos determinante en el mundo urbano actual, de ahí que, de un tiempo a esta parte en la Sociología Urbana se vienen efectuando estudios culturales para abordar aspectos que antes eran desconocidos, y, se mantenían ocultos para las ciencias sociales.

A luz de este nuevo cosmos sociocultural que se forjó en el Perú, Quijano (2012) va a decir que la sociedad peruana, es una “Sociedad de Transición” (p. 6) lo cual lógicamente es parte del normal funcionamiento del mundo social, sin embargo, en este caso en particular se trata de una transformación con una matriz cultural, en donde el proceso de cholificación es, en términos alegóricos, la punta de lanza. Nada se mantiene de forma absoluta, todo está sometido al cambio; vamos en algunos casos de menos a más, de una situación a otra, existe un relevo generacional y un hecho social dialectico, de ahí que, siempre hay un antes y un después para nuestra sociedad. Ahora bien, este proceso de transición es producto de una serie de cambios sociales, culturales, económicos, políticos,

educativos, demográficos, etc., es multicausal y como tal también tiene efectos diversos. Esta metamorfosis se manifiesta sobre todo y de forma directa en el entorno urbano, por eso, como ya lo hemos explicado, la cholificación es en esencia un hecho sociocultural urbano, que tiene sus orígenes en el mundo andino e indígena, empero, su expresión tangible es en las metrópolis. Por tanto, para comprender la cuestión urbana actual es de vital importancia estudiar el cambio cultural generado por el grupo cholo y su proceso de cholificación.

### **Una profecía autocumplida en las sociedades contemporáneas**

Han pasado mucho tiempo –aproximadamente 60 años– desde que Aníbal Quijano comenzó a estudiar, entender y explicar las transformaciones socioculturales por los cuales paso el Perú, y que en la actualidad viene atravesando, aun así, su pensamiento sigue vigente e incluso se proyecta hacia horizontes futuros. El tópico de la cholificación fue y es una propuesta teórica para comprender nuestras sociedades actuales, si bien es cierto que hoy en día muchas cosas han cambiado, no obstante, las hipótesis sociológicas que él elaboro sobre este hecho y fenómeno sociocultural, se han comprobado empíricamente y su verificación es de fácil observación en el grupo cholo, su crecimiento, realización socioeconómica y expansión cultural en las urbes, de ahí que Quijano (2012) concluye con lo siguiente;

Finalmente, cabe hacer notar que el proceso de cholificación es un canal de movilidad social ascensional para la masa indígena, ya que los indios que se hacen cholos abandonan sus roles tradicionales de siervos, asumen los que les ofrece la nueva estructura económica de la sociedad en cambio, y de esta manera cambian su situación social (p. 69)

La cholificación es un camino de movilidad social, es un derrotero hacia el progreso. Esta proposición es una profecía autocumplida, lo han llevado a cabo los mismos migrantes indígenas, ellos y ellas han sido y son los cultores de su destino en el cosmos urbano que emerge de forma vigorosa en las sociedades contemporáneas. El mundo urbano tiene una matriz cultural. Aníbal Quijano no está físicamente con nosotros, pero su legado sociológico es imperecedero, todavía nuestras sociedades están en proceso de cholificación.

## Referencias bibliográficas

- Avilés, Marco. (2016). *De dónde venimos los cholos* Lima Editorial Seix Barral.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Letra E.
- Bourricaud, François. (2012). *Cambios en Puno. Estudios de sociología andina* Lima IEP.
- Bruce, Jorge. (2007). *Nos habíamos choleado tanto* Lima Fondo Editorial USMP.
- Cornejo Polar, Antonio. (1997). *Mestizaje e híbridos: los riegos de las metáforas* en Revista Iberoamericana vol. LXVIII, núm. 200 Lima UNMSM.
- La Cruz Bonilla, Juan. (2010). *Más allá de la cholificación* en Debates en Sociología PUCP.
- Flores Galindo, Alberto. (1994). *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los andes* Lima Editorial Horizonte.
- Garcilaso de la Vega, El Inca. (1991). *Comentarios reales de los Incas* Lima Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, Néstor. (2001). *Culturas Híbridas; estrategias para entrar y salir de la modernidad* Editorial Paidós Argentina.
- Germaná, César. (2009). *Una epistemología otra. La contribución de Aníbal Quijano a la reestructuración de las ciencias sociales de América Latina*, en SOCIOLOGIA Revista del Colegio de Sociólogos del Perú N° 1. Lima, CSP
- Hugo, Neira. (2009). *Sonata polifórmica. Cholo, mestizo y mestizaje* (Coloquio Lo Cholo en el Perú).
- Montoya, Rodrigo. (2019). *Culturas. Realidad, teoría y poder* Lima UNMSM.
- Nugent, Guillermo. (1992). *El laberinto de la choledad* Lima Editorial UPC.
- Portocarrero, Gonzalo. (2007). *Racismo y mestizaje y otros ensayos* Lima Fondo Editorial del Congreso de la Republica.
- Quijano, Aníbal. (1980). *La emergencia del grupo cholo y sus implicaciones en la sociedad peruana*. Lima: Mosca Azul Editores.

- Quijano, Aníbal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* en Ontología del pensamiento crítico peruano contemporáneo. Perú, CLACSO.
- Quijano, Aníbal (1990). *Notas sobre los problemas de la investigación social en América Latina*, en Revista de Sociología N° 7. Lima, UNMSM.
- Quijano, Aníbal. (2016). *El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento* en Ontología del pensamiento crítico peruano contemporáneo. Perú, CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (2005). *Don Quijote y los molinos de viento en América Latina* Perú, IEP.
- Quijano, Aníbal. (2012). *La emergencia del grupo cholo y sus implicaciones en la sociedad peruana*” reeditado por el Dr. Ricardo Soto Sulca Huancayo J.M. Arguedianos.
- Quijano, Aníbal. (2014). *Aníbal Quijano. Cuestiones y horizontes* Argentina CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (2014). *Des/colonialidad y buen vivir* Perú Editorial Universitaria.
- Twanama, Walter. (1992). *Cholear en Lima* en Márgenes. Encuentro y debate Perú UNMSM.
- Vargas Llosa, Mario. (1996). *La utopía arcaica* Lima Editorial Alfaguara.
- Weber, Max. (1987). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* México Fondo de Cultura Económica.

## Comprensión de textos y actitudes hacia la lectura de los estudiantes del segundo de secundaria de los colegios de la jornada escolar completa - Huancayo

Understanding of texts and attitudes toward the reading of the students of the second of secondary of the schools JEC – Huancayo

**Oscar Lagones Espinoza**

Cómo citar: Lagones Espinoza, O. (2023). Comprensión de textos y actitudes hacia la lectura de los estudiantes del segundo de secundaria de los colegios de la jornada escolar completa – Huancayo. *Germinal* 6(1), 101-113

Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad, Español y Literatura. Maestro en Lectura y Escritura, UNCP. Docente y coordinador pedagógico de la I.E La Asunción - Palián. Docente de la Universidad Continental.

Correo: olagones@continental.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3403-2150>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2023

Aceptado: 25/11/2023

Autor de correspondencia:

olagones@continental.edu.pe

### RESUMEN

El estudio abordó el problema: ¿Cuál es la relación que existe entre la comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura de los estudiantes del segundo de secundaria de los colegios de la jornada escolar completa - Huancayo? El objetivo general es: Determinar la relación que existe entre la comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura de los estudiantes del segundo de secundaria de los colegios de la jornada escolar completa - Huancayo. La hipótesis es: La comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de las instituciones estatales de jornada escolar completa de la provincia de Huancayo presentan un nivel de relación estadística directa y significativa. El estudio es una investigación cuantitativa de tipo descriptivo. El diseño es descriptivo-correlacional. La muestra es no probabilística e intencional, conformada por 794 estudiantes agrupados por grado de estudio, sexo, edad, condición económica, condición familiar y grado de instrucción de los padres. La comprensión de textos fue evaluada a través de la prueba pedagógica y la actitud hacia la lectura a través de la escala de actitudes hacia la lectura. Se concluyó que existe correlación indirecta no significativa de nivel bajo y débil ( $r = -0,01$ ) en estudiantes del segundo grado de secundaria de jornada escolar completa de las instituciones

educativas estatales del distrito de Huancayo entre la comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura.

**Palabras claves:** Comprensión de textos y actitud hacia la lectura

## **SUMMARY**

The study approached the problem: Which is the relationship that exists between the understanding of texts and the attitudes toward the reading of the students of the second of secondary of the schools of the school day it completes - Huancayo? The general objective was to determine the relationship that exists between the understanding of texts and the attitudes toward the reading of the students of the second of secondary of the schools of the school day it completes - Huancayo. The hypothesis that was demonstrated was The understanding of texts and the attitudes toward the reading of the students of the second grade of secondary education of the state institutions of school day it completes of the county of Huancayo they present a level of direct and significant statistical relationship. The study is a quantitative investigation of descriptive type. The design was, descriptive-correlacional. The sample was not probabilistic and intentional, 794 students conformed it and they were contained by study grade, sex, age, economic condition, family condition and grade of the parents' instruction. The understanding of texts was evaluated through the pedagogic test and the attitude toward the reading, through the scale of attitudes toward the reading. You conclude that it was determined that indirect correlation not exists significant of low and weak level ( $r = -0,01$ ) in students of the second grade of secondary of complete school day of the state educational institutions of the district of Huancayo, between the understanding of texts and the attitudes toward the reading.

**Key words:** Understanding of texts and attitude toward the reading

## **INTRODUCCIÓN**

La educación peruana atraviesa por una grave crisis en todos los aspectos. Prueba de ello es el bajo rendimiento en las áreas de comunicación, lógico matemático y valores. Este fenómeno se debe básicamente a factores intrínsecos e extrínsecos que influyen de manera determinante en los resultados académicos. Descubrir estos aspectos es la clave para descifrar el verdadero problema, y por cierto, hallar las soluciones respectivas.

La comprensión de textos sigue siendo un problema evidente. Las investigaciones realizadas en este campo (Navarro, 2011; Alvino, 2010; Zarzosa, 2010), los resultados de las evaluaciones censales del Ministerio de Educación y la evaluación PISA confirman esta situación indeseada.

Descubrir las causas del déficit de lectura y comprensión, básicamente, de los estudiantes de la Educación Básica Regular, son las aspiraciones de esta investigación; sobre todo las que tienen que ver con las motivaciones internas. Sin duda alguna, el aspecto afectivo hacia la lectura es un factor primordial para que un estudiante se inicie con éxito en la lectura. Se ha demostrado que cuando una persona realiza lo que le gusta, lo hace con agrado y no es consciente ni del tiempo ni obstáculo alguno.

Por otro lado, es bueno saber que al aspecto afectivo se suman los objetivos de la lectura. Por ejemplo, si el objetivo es de naturaleza placentera, entonces el performance será favorable; porque lo hará por el mero gusto, por saciar ese placer y extasiarse, llegará al apasionamiento por la lectura. Existen otros propósitos vinculados a la obligación e imposición, por tanto, a situaciones punitivas. Muchas veces uno lee porque se siente obligado a hacerlo, ya sea para rendir un examen, dar una conferencia, exponer un tema, etc., son actividades que exigen el cumplimiento de un compromiso, olvidando el aspecto esencial que tiene ésta en la formación de hábitos. Por eso, una actitud favorable hacia la lectura se convierte en una herramienta esencial para el logro de las metas trazadas.

Estas dos variables, la comprensión de lectura y las actitudes hacia la misma, se encuentran estrechamente vinculadas, ya que las tareas y actividades académicas exigen la motivación intrínseca y procesos cognitivos. Por tanto, su estudio merece toda la atención. Lo cierto es que a mayor desarrollo de las actitudes hacia la lectura se supone mayor nivel de comprensión. Esta relación directamente proporcional se intentó verificar a través del presente estudio.

Esta investigación describe las actitudes de los estudiantes hacia la lectura. A partir de estos resultados, los docentes pueden plantear mejores actividades en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje, pueden aprovechar y fortalecer la competencia de comprensión de textos de sus estudiantes. De esta manera, los propósitos de aprendizaje se tornan más factibles.

Con respecto a la comprensión de textos, los docentes tienen la necesidad de conocer las causas y proponer estrategias que permitan incrementar los niveles de comprensión de sus estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes deben contar con estrategias que les permitan acceder a la información de manera divertida y esencial.

Por otro lado, el trabajo reviste importancia porque las informaciones y los conocimientos acerca del mundo se encuentran escritos en informes, libros o simplemente en revistas, incluso de manera virtual. Obviamente, para obtenerlo de manera pertinente, rápida y significativa se requiere de habilidades de comprensión, interpretación, síntesis y resumen. Estas actividades, acompañadas de una buena actitud, permitirán la adecuada consolidación de esos conocimientos en la corteza cerebral.

En el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta la teoría planteada por Kintsch y van Dijk. Estos dos teóricos lo dividen la comprensión de lectura en dos aspectos: micro nivel y macro nivel. El primer nivel, consiste en el conocimiento base: los saberes previos, el conocimiento y la correcta utilización de los signos de puntuación (brindan el sentido y promueven la ilación de las palabras), los referentes textuales, conectores y las concordancias gramaticales. En otras palabras, se requiere toda la información que se tiene en cuanto a términos pequeños que son establecidos en la memoria ejecutada a través de saberes previos; implica saber la información verbal y la no verbal. Conocer la categoría de la palabra (relación entre sonidos y letras), extracción del significado de las palabras para construir relaciones entre las oraciones. Procede en un estudio semántico con los conocimientos previos, oportunos a los hechos que se describe. También se desarrolla la representación verbal y no verbal. Esta se relaciona con la dimensión literal. A través de esquemas generales: donde se reconoce a los personajes, una localización, tiempo y espacio donde se ejecutan las acciones que se encadenan. Es de ejecución automática, codificación y coherencia de entre expresiones. Se ven implicados: el reconocimiento de las palabras escritas, identificación o construcción de las ideas. En suma, esta parte conocida como micro nivel tiene que ver cómo las oraciones se organizan de forma coherente para concatenarse con las demás proposiciones, es decir, en su construcción se debe tener en cuenta los elementos menores como son los conectores lógicos, los referentes textuales, las reglas de concordancia, los signos de puntuación y los significados de las palabras como un aspecto esencial de su vivencia en un contexto



determinado, con el fin de establecer una estructura lingüística coherente, con sentido y que se relacione con las otras ideas en forma sustancial para que esta tenga un significado total.

El macro nivel involucra la comprensión de textos, la estructura abstracta para concretizarlo, a través del reconocimiento del tema, la idea principal, la intención que transmite el autor y la complejidad del texto. En este nivel predominan las macrorreglas de supresión, generalización y construcción; extracción, interpretación del significado abstracto y global del texto. Representa la esencia del texto en código, lingüístico textual. Su logro constituiría el nivel complejo y quizá el más determinante para la comprensión de este. Y lo que se construye cuando se comprende un texto es la integración de una representación textual (interpretación del significado del texto) y un modelo situacional del texto. Se recoge la información visual y verbal para elaborar representaciones de pequeños temas para luego analizarlas y crear esquemas mentales concretos.

### **Comprensión de textos**

Solé (2001) manifiesta que “... leer es un proceso interactivo del lector y el texto, mediante el cual el primero intenta complacer sus metas que ordenan su lectura” (pp. 17-18). La comprensión de textos. Palacios (2015, p. 23) considera a la comprensión de textos como

“...un proceso complejo que pone en marcha diversas habilidades, desde el momento y la forma de leer un texto, pasando por una adecuada decodificación (identificación de palabras, la identificación y respeto por los signos de puntuación), amplitud semántica del lector, empleo del bagaje cultural previo, hasta el hecho de darle utilidad o servirse del texto leído para generar aprendizajes nuevos y significativos”.

La comprensión de textos como tal implica desentrañar las ideas relevantes, la macroestructura y a partir de ello establecer inducciones y deducciones.

Implica la dimensión literal, que según Pinzas (1995) “también llamado textual; expresa lo que en el texto se encuentra explícito para recordarlos con precisión, claridad y exactitud. Es la capacidad de entender y recordar la información que el texto trae” (p. 16).

La dimensión simbólica, según Niño (2003) el

Lector aborda no solo en sus contenidos, sino 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, para ello el lector busca pistas y señales, indaga significados y sus hilos conductores, pues se interroga, infiere, analiza, consulta, verifica, desarma y reconstruye. (p. 142).

Y, por último, la dimensión inferencial, según Sánchez (1988) menciona que

En él, se pone a prueba la capacidad para descubrir aspectos implícitos en el texto; por ejemplo, la complementación de detalles que no aparecen, la elaboración de hipótesis acerca de las motivaciones internas del autor, se puede ya deducir los mensajes y proponer un título distinto para el texto. (p. 67)

### **Actitudes hacia la lectura**

Cueto et al. (2003) menciona que las actitudes hacia la lectura son las disposiciones positivas o negativas de los alumnos frente a esta actividad cognitiva. No es otra cosa, que el estado de ánimo que un estudiante tiene frente a la lectura, si esta le causa un gusto especial o, al contrario, le genera un disgusto.

Tiene en cuenta la dimensión utilidad de la lectura, según Burgos y Dionicio (2017) "... mide el componente cognitivo de la actitud a través de un continuo bipolar de acuerdo o desacuerdo sobre lo útil que perciben saber leer" (p. 30).

La dimensión gusto por la lectura, según Burgos y Dionicio (2017) "... mide el componente afectivo de la actitud a través de un continuo bipolar de acuerdo y desacuerdo sobre el gusto por la lectura" (p. 31).

Y, la dimensión autoeficacia en lectura, según Burgos y Dionicio (2017) "... mide el componente afectivo a través de un continuo bipolar de acuerdo y desacuerdo sobre cuán confiados se sienten con la lectura" (p. 31).

## **MÉTODOS Y MATERIALES**

Investigación cuantitativa, no experimental, transversal con diseño descriptivo correlacional. La población accesible lo conformaron 1224 estudiantes de 26 instituciones

educativas de Jornada Escolar Completa del Distrito de Huancayo. Muestra probabilística estratificada conformada por 794 estudiantes del Segundo de Secundaria de Jornada Escolar Completa del Distrito de Huancayo; caracterizado de la siguiente manera: 423 de sexo masculino y 371 del femenino; 194 de 12 años, 435 de 13 años, 124 de 14 años y 41 de 15 años.

La Prueba pedagógica para la comprensión lectora LISIN para el Segundo Grado de Secundaria de Palacios (2015) y la Escala de actitudes hacia la lectura de Cuba (2007) adaptado para la investigación.

Se usó el estadístico inferencial r de Pearson.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Comprensión de textos

**Tabla 1**

*Niveles de comprensión de textos en la muestra total*

| Nivel        | Muestra total       |                |
|--------------|---------------------|----------------|
|              | (fi)                |                |
| Alto         | 2                   |                |
| Medio        | 74                  |                |
| Bajo         | 718                 |                |
| <b>Total</b> | <b>794</b>          |                |
|              | <b>Estadísticos</b> | <b>Puntaje</b> |
|              | Media               | 7,6            |
|              | Desvest.            | 3,59           |
|              |                     | <b>Nivel</b>   |
|              |                     | Bajo           |

En la tabla 1 se observa que prima el nivel bajo de comprensión de textos; la  $Ma = 7.6$  confirma dicho nivel.

## Actitudes hacia la lectura

**Tabla 2**

*Niveles de actitudes hacia la lectura en la muestra total*

|                       |         | Muestra total |
|-----------------------|---------|---------------|
| Niveles (AHL)         |         | (fi)          |
| Marcadamente negativo |         | 11            |
| Negativo              |         | 103           |
| Positivo              |         | 444           |
| Marcadamente positivo |         | 236           |
| <b>Total</b>          |         | <b>794</b>    |
| Estadísticos          | Puntaje | Nivel         |
| Media                 | 29,2    | Positivo      |
| Desvest.              | 6,86    |               |

En la Tabla 2 se observa que prima el nivel positivo de actitudes hacia la lectura; la  $M_a = 29.2$  confirma dicho nivel.

## Correlación entre comprensión de textos y actitudes hacia la lectura

**Tabla 3**

*Puntajes de r de Pearson en estudiantes de la muestra total*

| CT     | Muestra total |
|--------|---------------|
|        | r (X/Y)       |
| CL     | 0,05 ns.      |
| CS     | -0,04ns.      |
| CI     | -0,01 ns.     |
| Global | -0,01 ns.     |
| Total  | 794           |

\* (significativo;  $p < 0,05$ )

ns (no significativo)

En la tabla 3 se observa en el puntaje global una escasa correlación negativa de nivel muy bajo  $r = -0.01$  entre la comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura; así mismo, en la comprensión literal  $r = 0.05$  indica que existe una correlación positiva de nivel muy bajo; en la comprensión simbólica  $r = -0.04$ , correlación negativa de nivel muy bajo; y, en la comprensión inferencial  $r = -0.01$ , correlación negativa de nivel muy bajo.

Como parte de los objetivos de la investigación, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo a través de los estadígrafos de tendencia central y de dispersión acerca de las variables comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura en los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas con jornada escolar completa con el propósito de caracterizarlos. En segundo lugar, se abordó el estudio correlacional propiamente dicho que tuvo por finalidad el análisis asociativo de las dos variables.

En el estudio acerca de la variable comprensión de textos se corroboró la validez de la Teoría Interactiva, especialmente la propuesta de Kinchts y van Dijk acerca de la micro y macro nivel y que estos juegan un papel importante al momento de la interrelación textual entre el lector y el autor. El entendimiento textual abarca el conocimiento de las oraciones y la forma como estas han sido construidas respetando una serie de reglas gramaticales y semánticas y contextuales a fin de que esta estructura sea coherente y pueda interrelacionarse con otras ideas del nivel superior para arribar al aspecto abstracto que representa el texto, esto se logra utilizando las macrorreglas. Esta teoría, en nuestro medio, con la puesta en práctica de la lingüística textual y la de un currículo por competencias, se viene aplicando con logros aceptables a fin de que el estudiante sea competente comunicativamente.

La presente investigación halló un aspecto sumamente importante con respecto a la correlación entre las dos variables comprensión de lectura y las actitudes hacia la lectura: Entre las dos variables existe una correlación negativa, no significativa de nivel bajo y débil ( $r = -0,01$ ). Al contrario de lo hallado por Baltazar (2014) en que la relación fue positiva ( $r = 0,019$ ). Se coincide en la relación baja y débil. También Burgos y Dionicio (2017) hallaron que existe relación positiva entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en los estudiantes de la muestra en estudio, coincidiendo con Sáenz (2012). Por otro lado, Cueto (2007) en su investigación señala que no existe relación entre las dos variables del estudio: nivel de comprensión de lectura y actitudes hacia la lectura; y concluye que el bajo rendimiento en comprensión de lectura de la muestra estudiada se debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes. Este último investigador pone en relieve que las variables en estudio no se encuentran relacionadas y que el rendimiento en la comprensión de textos se debe a otras variables influyentes. Este dato es corroborado por los resultados del presente estudio y por Baltazar (2014) ya que las relaciones halladas

son muy débiles. Con respecto a los niveles, es importante señalar que existe, en los tres casos literal, simbólico e inferencial una asociación de nivel muy bajo, resultado que coincide con la literatura científica señalada.

Cabe recalcar que estas investigaciones utilizaron el mismo instrumento que mide las actitudes hacia la lectura propuesta por Cueto (2003) y adaptada por Cubas (2007). Este indicio pone en vigencia el instrumento en cuestión, debido a que, en todas, los datos encontrados no han sido disímiles. Salvo en la de Pilco y Márquez (2015) y Burgos y Dionicio que hallaron relación significativa entre estas dos variables. Es posible, que este hecho se halla dado por el contexto en la que se ha desarrollado las investigaciones y por el aspecto tiempo–espacio.

Pineda (2006), quien desarrolló su investigación en el contexto hondureño, aplicaron, para el primer caso, un instrumento distinto denominado cuestionario para medir las actitudes hacia la lectura, teniendo en cuenta la escala tipo Lickert con resultados sumamente positivos; y en el segundo, escala de actitud diferencial semántica de Díaz teniendo en cuenta el diferencial semántico de Osgood hallando relaciones positivas.

Otro aspecto que señalar con respecto a la variable actitudes hacia la lectura es que en todas las investigaciones nacionales como la de Cueto (2003), Cubas (2007), Sáenz (2012), Baltazar (2014), Pilco y Márquez (2015) y Burgos y Dionicio (2017); y las de Honduras como la de Pineda (2006) hallaron una actitud positiva hacia la lectura. Este hallazgo permite afirmar que la lectura es una actividad valorada en el quehacer cotidiano de la gente. El común de las personas señala que la lectura es un aspecto importante en la vida intelectual de los estudiantes como de todo ciudadano, sin embargo, a pesar de que se resalta su trascendencia, no es practicada en su real dimensión; puede ser que este hecho no les dé dividendos mediáticos ya que las personas esperan como recompensa un bien material, pero se olvidan que el espíritu necesita moldearse a través de actividades como es la lectura. La lectura con el tiempo demuestra su eficacia porque sirve en la vida real. La lectura de libros informativos, literarios, científicos e incluso los filosóficos en un momento determinado de la vida entran a tallar. Solo hay que esperar. Como dice la frase “los libros son amigos que esperan”, sentencia válida en esta época de cambios y modas.

## CONCLUSIONES

1. Según la prueba pedagógica que mide la comprensión de textos de los estudiantes del segundo grado de secundaria de jornada escolar completa de las instituciones educativas estatales del distrito de Huancayo, estos se encuentran en el nivel bajo de comprensión de textos ( $M_a = 7,6$ ). Así mismo, se verificó que del 100% (794) de estudiantes evaluados de la muestra total, el 90.43% (718) posee un nivel bajo de comprensión de textos; el 9.32% (74) un nivel medio y el 0.25% (2) un nivel alto.
2. Según la escala que mide las actitudes hacia la lectura AHL de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la jornada escolar completa de las instituciones educativas estatales del distrito de Huancayo; los estudiantes evaluados se encuentran en el nivel ( $M_a = 29,2$ ). Así mismo, se verificó que del 100% (794) de estudiantes evaluados de la muestra total, el 29.72% (236) posee un nivel marcadamente positivo de actitudes hacia la lectura; el 55.92% (444) un nivel positivo, el 12.97% (103) un nivel negativo, y el 1.39% (11) estudiantes se encuentran en el nivel marcadamente negativo.
3. En el presente trabajo de investigación determinó que existe correlación indirecta no significativa de nivel bajo y débil ( $r = -0,01$ ) en estudiantes del segundo grado de secundaria de jornada escolar completa de las instituciones educativas estatales del distrito de Huancayo entre la comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura.
4. Así mismo, se determinó que existe correlación directa no significativa de nivel bajo y débil ( $r = 0,05$ ) en estudiantes del segundo grado de secundaria de jornada escolar completa de las instituciones educativas estatales del distrito de Huancayo entre la comprensión literal y las actitudes hacia la lectura.
5. También, se determinó que existe correlación indirecta no significativa de nivel bajo y débil ( $r = -0,04$ ) en estudiantes del segundo grado de secundaria de jornada escolar completa de las instituciones educativas estatales del distrito de Huancayo entre la comprensión simbólica y las actitudes hacia la lectura.

6. Por último, se determinó que existe correlación indirecta no significativa de nivel bajo y débil ( $r = -0,01$ ) en estudiantes del segundo grado de secundaria de jornada escolar completa de las instituciones educativas estatales del distrito de Huancayo entre la comprensión inferencial y las actitudes hacia la lectura.

### Referencias bibliográficas

- Alvino, R. (2010). *Sumillado y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de instituciones públicas-El Tambo Huancayo*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación, UNCP.
- Baltazar, G. (2014). *La comprensión de textos y las actitudes hacia la lectura de los alumnos de sexto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de Colpas, Ambo, Huánuco*. Tesis para optar el grado académico de Magister en educación, mención Enseñanza Estratégica. Facultad de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Burgos, M. J. y Dionicio, B. M. (2017). *Relación entre los niveles de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en los estudiantes del 4° grado de Educación Primaria de la I.E. "Rafael Narvaez Cadenillas" y la I.E. N° 81014 "Pedro Mercedes Ureña" – Trujillo, 2015*. Tesis para optar el título profesional de licenciada en Educación Primaria. Facultad de Educación y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Trujillo.
- Cuba, A. C. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis para optar el título de licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cueto, S.; Andrade, F. & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: GRADE; Ministerio de Educación.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). *Toward a Model of Text Comprehension and Production*. En *Psychological Review* Volume 85 N° 5 1978 pp. 363 - 394.
- Navarro, V. (2011). *Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación. Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería. Huancayo.



- Niño, V. M. (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Palacios, M. A. (2015). *Prueba de comprensión de textos expositivos "LISIN" para los alumnos del Segundo Grado de educación secundaria del cercado de Huancayo*. Instituto de Investigación. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo.
- Pilco, R. D. y Márquez, B. D. (2015). *Las actitudes hacia la lectura y su relación con el rendimiento escolar del área de comunicación de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en la institución educativa 40058 "Ignacio Álvarez Thomas del distrito de Cerro Colorado*. Tesis para optar el título profesional de licenciados en Ciencias de la Educación, especialidad Lengua, Literatura, Filosofía y Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Pineda, A. O. (2006). *Actitudes hacia la lectura y su aprendizaje en el primer ciclo de educación básica en la escuela pública urbana mixta "Licda: Mélida Jesús Muños Jimenez" de la colonia Los Pinos, Tegucigalpa, M. D. C*. Tesis para optar el grado de Maestría en Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Honduras.
- Pinzás, J. (1986). *Del símbolo al significado*. *Revista de psicología de la PUCP*, 4 (1), 3-13.
- Sáenz, J. L. (2012). *Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en escolares del quinto grado de primaria del asentamiento humano Angamos – ventanilla*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Sánchez, B. (1988). *Lectura*. Argentina: Kapeluz S.A.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de Lectura*. GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona, España.
- Zarzosa, S. (2010). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el tercer grado de primaria de nivel socio económico bajo*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación, UNMSM.

**SECCIÓN:  
CREACIÓN**

## PECADO DE AMOR

Ángel Gabriel Lagos Luján

(Para la musa celestial; fuente de inspiración ubérrima;  
Sophia, la mujer mágica de ensueños).

Tus ojos, esos ojos negros, mágicos  
me aniquilan a mil milésimas por segundo  
a mil kilómetros por hora.  
tus labios, esa tu boquita carnosa,  
carmesí, fresca y dulce  
me invitan a beber de tu miel;  
en cada verso que pronuncias  
en cada verbo que alientas mi ser.

Tu cabellera negra, ubérrima  
sedosa, azabache y radiante  
me invitan a enredarme en ella  
me inducen a jugar con ella,  
como lo hace la brisa del viento  
como lo hace el viento en la brisa.  
oscilante siempre oscilante...

Tu voz me llama con trémulo candor  
cuando pronuncias mi nombre  
en este recinto académico de amor,  
mi voz te busca a escondidas;  
mis labios desbordantes de amor  
escudriñan hacia tus labios purificados,  
buscando el ápice de tu lengua  
para los dos dar espumarajos candentes.

Tu cuerpo es como la de una sirena  
moviéndose en líneas geométricas perfectas  
en cada paso que das, en cada  
aliento que desborda tu mágica sonrisa  
en cada huella que dejas por donde pasas.  
Tus manos, esas manitas tuyas son  
el tul que se exponen en los escaparates  
de las boutiques para no ser palpadas por nadie.

Tus pechos intangibles se mecen en tu  
cuerpo de cristal como invitando  
a beber de ellos, como mostrando

su pulpa carnosa, apetitosa  
como dándome a beber del calostro.

Esta noche gélida, tétrica, frígida  
me acuesto temprano para dormir,  
y no puedo, porque pienso en ti,  
porque alimento mis pensamientos  
tejidos con tu cabellera endrina.  
Esta noche gélida, tétrica, frígida  
Han despertado mis sienes pensando en ti,  
te veo entre mis sueños viniendo hacia mí,  
te veo en mis sueños quitándote la ropa.  
Te veo despojándote la última prenda diminuta,  
mientras mis sábanas frías se han calentado  
solo palpando tus asolapados labios.

Esta noche glacial me has mirado rusiente;  
hay en tus ojos brujos, hechiceros,  
dos pupilas seductoras que me guiñan;  
mis ojos te buscan y te veo venir hacia mí  
totalmente desvestida, tu cuerpo me fascina,  
me hipnotiza, me extasía, al verte  
acostarte caldeada de amor, junto a mí;  
te veo tirada bajo mis sábanas blancas  
invitándome al dulce confite  
de amor y placer desbordante.

Mujer, bella entre las más bellas,  
quiero ser parte tuyo:  
hundirme en tu esencia  
tocar las hiedras de tu piel,  
acariciar tu perfumada espalda,  
sentir tu aroma caliente.  
De tus pechos inmaculados  
nutrir mi estómago vacío.

Mujer, divina entre todas, quiero  
sentir tu cabellera endrina  
por entre mi cuerpo desabrigado,  
rozar tu cuello lozano  
entre mis brazos y mis manos.  
percibir tus sienes entre mis sienes;  
sellar el voraz fuego carnal de mis labios  
en tus belfos calientes y primorosos.

Quiero el fuego ardiente de tu piel  
quiero saborear tu aroma de mujer  
quiero penetrar en todo tu ser,  
como el pez se aventura  
hacia las profundidades marinas;  
como la paloma blanca vuela  
hacia continentes desconocidos  
como el lobo blanco  
explora hacia la Antártida.

Quiero esta noche ser solo tuyo  
fundirme entre tu cuerpo aromático  
hasta desaparecer por completo  
bajo tus sábanas de terciopelo.  
Quiero ser esta noche solo tuyo  
recorrer el mundo de amor fusionados,  
yuxtapuestos nuestros torsos desnudos.  
Quiero escribir en el firmamento azul  
con tinta dorada de amor purificado,  
nuestro pecado de amor en primavera.

(setiembre, 2017)

## PARA QUE ME ESCUCHES

Arturo A. Concepción

Deberías estar en tu casa, al lado de tus hijos y esposa; o deberías estar sencillamente en casa, sin hijos, ni esposa (tirado en la cama, durmiendo la mona); deberías estar buscando un sol más para pagar las deudas; deberías quizá meditar sobre tu vida, tus cincuenta y tantos años que transcurrieron en un abrir y cerrar de ojos.

Fíjate: hasta deberías ir a las academias preuniversitarias a vender tus conocimientos trasnochados, o leer los diarios donde ofrecen empleos.

“Centro, centro”- Un campito - por favor.

El micro se enrumba por 13 de Noviembre, avenida Huancavelica, jirón Puno; tú estás en el vehículo sin saber a dónde te diriges, vas agachado, apoyándote en los pasajeros (no te das cuenta de las caras amargadas; vas sin rasurarte con una ropa donde se pegó la madrugada), unas cuadras más, lugar exacto para bajar y dirigirte al “Galeón” a encontrarte con los amigos y cuando ya nadie te haga caso, te despedirás o te despedirán. A ver si en el “Inti” están los demás o donde Artica el “Tiralazo”, pero te equivocas. Hace tiempo que te vienes equivocando.

- Espera un rato.

Los carros pasan y tú miras a la gente que pasa por la calle Real.

Toda la mañana has bebido a costa de los que dicen o fingen conocerte.

Si esta obsesión por los tragos no nublara tu mente y si por fuerza de voluntad irías a buscar trabajo, encontrarías algo. Pero en este momento tienes que escucharme; tienes que dominar tus ansias que se eleva y baja.

- ¡Mejor haz tu vida alcohólica, desgraciado! – grita tu mujer.

En el atardecer, te quedas como si el mundo se te cayera en los hombros, como si el corazón se te anoheciera.

- Quiero hablarte – Tengo bastante que decirte. Esta es la última oportunidad. ¿Me escuchas?

Claro que me escuchas, tienes una manera especial de escuchar y es como si no quisieras escuchar y te digo con franqueza que dan ganas de matarte; pero seguirás humeado, soñando, ¿soñando, en qué?

Sabes que en los últimos cinco días no has dormido, el insomnio te ha atrapado con sus garras por la cintura, por el cuello.

-¿Qué sucedió?

Esa medianoche, te encontraron dormido en una banca del Parque Constitución.

-“¡Despierte!” - te dijeron y tú los miraste con los ojos desorbitados. Estabas callado, no podías contarles a los extraños que te pepearon y te robaron el sueldo, reloj y maletín con los exámenes de los estudiantes.

-Tengo que encontrar otras fuentes de ingreso (Y no lo encuentras por ningún lado porque ya nadie confía en ti).

- ¡Vas a acabar de mendigo! – grita tu esposa- “Llegas mareado y al día siguiente no asistes a tus clases, te botarán como perro del colegio y serás un “vago”.

¿Miras?

Escucho la palabra de Dios a través de ti y tu actitud contrita-, en tanto tus hijos y esposa te prestan atención con fe y ternura inefables.

¡Tú no puedes ser el mismo!

## ME GUSTARÍA

Marco A. Palacios V.

Me gustaría que te enamoras de mí,  
que yo sea el motivo de tu vida,  
que aprendieras poco a poco  
lo fácil o lo difícil que es vivir conmigo  
y sobre todo que cada día estés dispuestas  
aprender algo más de mi

Me gustaría que temieras perderme,  
que hicieras lo posible por estar allí  
en mis flaquezas y debilidades,  
que te angustie el no verme,  
el no saber de mí  
y sobre todo que alimentes esas ganas  
enormes de estar siempre a mi lado.

Me gustaría que aprendieras  
poco a poco a quedarte conmigo  
a depender de mí,  
a sentir esas ganas de estar siempre conmigo  
y sobre todo me gustaría  
que olvidaras para siempre como irte de mi lado...



## LOS OJOS DE TOTI

(Cuento)

Sario Chamorro Balvín

Julia Egas desde que recibió la carta no cesó de pensar e imaginar. La acarició y la guardó junto al corazón.

¿A quién molesto ahora?

A Taita Raficho.

Mejor al niño Toti. Buen escolar y respetuoso. Y saca diplomas cada diciembre. Quien gana a todos; primer alumno del colegio.

Entonces, avivando los ojos y sin pensar dos veces, se encaminó a casa del muchacho.

Era enero, mes de hambre.

- Pasa, abuelita. -Dijo Alejandra. Toma asiento en este pellejito.

Preguntó por el niño Toti. No está; se fue por pasto para los animales. ¿A qué hora volverá?

Ya va llegar, abuelita.

Sentada, pullo negro en su joroba y sombrero marrón con dos huecos en el centro, esperaba impaciente para que leyera su cartita enviada desde Lima por su hijo Agripino.

Sentada en el corredor piensa: ¿Gordo o flaco estará mi hijo? Más de un año que no nos vemos. Comido o no comido seguirá trabajando sacando leche a las vacas en la hacienda Condevilla. Quién va avisarme si está enfermo. ¿Cómo puedo saber? La distancia, la lejanía. Pero es hombre, aprenderá a sufrir, la vida es dura. Trabajar, que nos queda, trabajar para llenar la barriga...

Alejandra salió y metió leña a la cocina. Tun-tun tun molía en su batán.

Mi otro hijo Abodón vive en Huancayo. Al fin, él trabaja de mozo en el restaurante "28 de Julio"; cuyo dueño es un japonés; siquiera la sobra comerá. No me olvida; siempre me manda encarguitos, encomiendas. Con los paisanos siempre se encuentran, se saludan en la calle Real, en la estación de Chilca.

Y mi Agripino es más cariñoso. ¿Lo habrán botado de su trabajo? De repente se peleó con el dueño de la peluquería. ¿O la habrá pisado el carro? En Lima dice andan carros como ensartados, harta gente, gigantescos edificios, de mujeres pintadas y montañas de basuras amontonadas malolientes.

En la puerta de la cocina Alejandra gritó dos veces, llamando a su hija Atita.

- ¡Anda por agua, volando!

Atita, cogiendo un pequeño balde de calamina se fue corriendo al manantial

Qotupukio.

¿Lejos habrá ido el niño Toti? ¿Con kipe o con carga?, Impaciente se preguntó Julia Egas.

Con kipe ya estará por aquí, ella misma se respondió.

Ojalá esta carta me diga está sano mi hijo, viene estos días. Si supieras que estoy bien enferma, hijo, te extraño, quiero verte y abrazarte.

Con lágrimas en sus ojos miraba constantemente el sobre.

Ciega todavía soy, iletrada, analfabeta; si no leería este escrito. Porque no sé leer molesto a la gente. Si supiera qué necesidad habría. Antes, nuestros padres no podían enviarnos a la escuela, y más nos pegaba por no avanzar el hilado, el tejido.

## 2

Julia Egas exclamó:

¡Ya llegó mi papá!

Y se paró la anciana.

No debes traer demasiado peso; ¡puedes recalcarte!

- Buenas tardes, abuelita, Julia.

El muchacho cansado, bajó alfalfa, los pinaos de hojas verdes y flores amarillentas como el sol en el patio de la casa.

- Buenas tardes, papacito. Te estaba esperando. Toma primero estas tunitas- y le alcanzó sacando dentro de su vientre.

- ¡Gracias, abuelita, gracias!

Ella extrajo entusiasmada un sobre blanco del pecho y le alcanzó en seguida.

- Está mi cartita léemelo. ¿Qué dirá? Mi Agripino me había mandado. Don Leonardo Arce tantos días lo tenía en su poder. Pueda que sea urgente. Cualquiera alcanza en cuanto llega. ¿A caso vivo lejos de su casa? Dice es bien olvidadizo.
- Con él no hay confianza, abuelita- hablo Toti y agregó: La otra vez mandé una carta de Huancayo para que me hiciera alcanzar acémila a Moya, y no le había entregado. Arrastrando mi cólera tuve que venir dejando amontonado mi bulto. Cuando llegué al día siguiente recién nos mandó con su hija Lloma.
- Entonces ese panzón será acostumbrado, papá.
- ¿Para morirse de rabia, no abuelita?
- Sí, él no es encargable. Así nos puede hacer a cualquiera, aunque estemos muriendo. Léemelo la cartita, que me estará comunicando.

Abrió el sobre y leyó silenciosamente.

- Papá, ¿cómo dice se encuentra, Agripino?
- Dice estaba enfermo con su pulmón, su espalda, está en el hospital. Dice quería que el doctor quería operarlo, pero él no quiso, ahora ya salió de alta y está trabajando de nuevo.

Julia Egas, lamentándose, lloraba:

- Ya ves, quien va avisarme si no me manda carta. Con razón he soñado cosas horribles. Me imaginaba... pulmón dice es malo. Quizá morirá mi hijo. El me ama más. Si muere, ¿qué será de mi vida?
- No llores, abuelita, uno de estos días piensa venir.
- ¿Está diciendo así?
- Sí, abuelita.

La lluvia se acercaba a Vilca por el lado del puente de Turumanya.

Salió Alejandra de la cocina y dijo:

- No llores, abuelita Julia, tus lágrimas puede hacerle sufrir más a tu hijo; es malo.  
Vota tu coquita y pasa a cenar.

Julia Egas desde que recibió la carta no cesó de pensar e imaginar.

## 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 registraran 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/>

