

**NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN
GÉNERO EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE
PRIMARIA DE UNA I.E. DEL CALLAO.**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la
Mención de Problemas de Aprendizaje**

CARMEN ROSA LUQUE MAMANI

Lima – Perú

2010

ASESOR:

HERBERT ROBLES MORI

Dedicatoria:

*A mis padres Vicente y rosa, por su
infinito amor y apoyo;*

*A mi hermano Alex y a mis bebés
Laurita y Junior.*

Índice de contenido

Pág.

INTRODUCCIÓN

Marco teórico.....	1
Comprensión lectora.....	1
Proceso de la lectura.....	2
La comprensión lectora.....	4
Teoría de la comprensión lectora:.....	6
La lectura como conjunto de habilidades:.....	6
La lectura como proceso transaccional.....	7
La lectura como proceso interactivo.....	7
Dimensiones de la comprensión lectora.....	7
Género.....	9
Estereotipo de género.....	9
Teoría social de género.....	10
Antecedentes.....	10
Problema de investigación.....	14
Objetivos e hipótesis.....	16
Objetivos.....	16
General.....	16
Específicos.....	16
Hipótesis.....	17
General.....	17
Específicas.....	17
MÉTODO.....	17
Tipo y diseño de investigación.....	17
Variables.....	18
Variable X: comprensión lectora.....	18
Variable Y: género.....	19
Participantes.....	20
Instrumentos de investigación.....	21
Procedimiento.....	35
RESULTADOS.....	37
Hipótesis General.....	37

Hipótesis Específicas.....	38
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	44
Discusión.....	44
Conclusiones.....	46
Sugerencias.....	47
REFERENCIAS.....	48

ANEXOS

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión	
Literal.....	23
Tabla 2. Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión	
Reorganización.....	23
Tabla 3. Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión	
Inferencial.....	24
Tabla 4. Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión	
Crítico.....	24
Tabla 5. Tabla de rangos de los niveles de comprensión lectora.....	33
Tabla 6. Tipología textual, preguntas y alternativas.....	34
Tabla 7. Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov.....	36
Tabla 8. Niveles de Comprensión lectora según género.....	37
Tabla 9. Nivel literal de comprensión lectora según género.....	39
Tabla 10. Nivel reorganizacional de comprensión lectora según género.....	40
Tabla 11. Nivel inferencial de comprensión lectora según género.....	41
Tabla 12. Nivel criterial de comprensión lectora según género.....	43

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Niveles de comprensión lectora según género	38
Figura 2. Nivel literal de comprensión lectora según género	39
Figura 3. Nivel reorganizaciopl de comprensión lectora según género	41
Figura 4. Nivel inferencial de comprensión lectora según género	42
Figura 5. Nivel criterial de comprensión lectora según género	43

RESUMEN

El propósito de la investigación es determinar los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas del sexto grado de primaria de una I.E del Callao. Para efectos de la investigación se ha utilizado el método descriptivo. La muestra según el criterio no probabilística estuvo conformada por 42 niños y 42 niñas, a los cuales se les evaluó con la prueba de comprensión lectora ACL 6 de Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús. Adaptada por Ortega y Ramírez (2010). Tomando en cuenta el desempeño global se observó que un 54% de estudiantes mostraron un bajo nivel de comprensión lectora, para comparar las diferencias según género, se utilizó el estadístico de Mann – Whitney. Los resultados obtenidos mostraron que son los niños quienes presentan mejores niveles de reorganización, inferencia y criterio de comprensión lectora frente a las niñas, en el nivel de comprensión literal no se observan diferencias entre género.

Palabras clave: Comprensión lectora, nivel criterial, nivel reorganizacional, nivel literal, nivel inferencial.

ABSTRACT

The purpose of the research is to determine the levels of the reading comprehension in boys and girls from sixth grade of a primary school from Callao. For this research it has been used the descriptive method. The sample, according to the no probabilistic criterion was formed by 42 boys and 42 girls, which were evaluated with the test of reading comprehension ACL6 created by Gloria Catala, Mireia Catala, Encarna Molina and Rosa Monclus, adapted by Ortega and Ramirez(2010).

Taking into consideration the global performance, it was observed that a 54% of the students showed a low level of reading comprehension. To compare the differences between genre, it was used the statistics of Mann-Whitney. The obtained results showed that the boys present better levels of reorganization, inference and criteria of reading comprehension in front of the girls; in the literal level it was not observed differences between genres.

Key words: Reading comprehension, criterial level, reorganizational level, literal level, inferential level.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca dentro del conjunto de investigaciones que intentan elaborar un perfil diagnóstico sobre la realidad de la comprensión lectora en nuestro país; si bien es cierto a la lectura se le confiere importancia a dos niveles: individual y social. Una persona que lee correctamente tiene mayor facilidad para acceder a la cultura, y una sociedad que lee, tiene ventajas culturales, políticas y económicas (De la Vega, 1990).

Asimismo, tomando como punto de partida que la lectura es uno de los principales medios a través de los cuales las personas acceden a la información, y que el sexto grado de primaria constituye un año, escolar importante por tratarse de la transición al nivel secundario. Si bien es cierto la adquisición de la lectura se inicia en los primeros grados; ésta debe ser consolidada al finalizar la educación primaria. El tener un buen nivel de comprensión lectora le va a permitir al alumno mejorar su eficacia lectora, y por ende desarrollar un conocimiento más completo de su realidad.

Por otro lado, referirnos al género del estudiante de sexto grado de primaria, es indudable referirnos a los roles sexuales, los cuales son moldeados por tres influencias importantes; biológicas, cognitivas y ambientales (Rice, 1997).

Siendo la comprensión lectora de los estudiantes uno de los problemas fundamentales en la educación y, considerando el papel fundamental del lector en este proceso; surge la inquietud de establecer las diferencias según el género de los alumnos, manifestadas en este caso con un mayor o menor nivel de comprensión lectora.

El tema de investigación es importante porque integra dos aspectos que tienen actualidad, en primer lugar la comprensión lectora, imprescindible para todo ser humano que quiera acceder a cualquier tipo de conocimiento. En segundo lugar, el género confirma entre los individuos en cuanto al desarrollo de la habilidad lectora. Por ello se espera brindar un aporte al establecer las diferencias que existe en los niveles de comprensión lectora según género en los alumnos de sexto grado de primaria.

En cuanto al estado de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, Pinzás (1999) plantea tres grandes áreas en las que se necesita investigar; el esfuerzo educativo, el proceso pedagógico y los resultados. Nuestra investigación tiene que ver con los resultados, en cuanto se

diagnosticará el nivel de comprensión lectora de alumnos que están concluyendo el nivel primario y, que deberían contar con un nivel de comprensión que les permita responder a una educación secundaria. Sin embargo, indirectamente, también se relaciona con el proceso pedagógico de la lectura porque se espera que los resultados de la investigación planteen aspectos que puedan tomarse en cuenta en la didáctica de la lectura dentro del nivel escolar. En este sentido, que en la enseñanza de la lectura no sólo se considere la forma generalizada en las capacidades lectoras de los alumnos, sino que incluso se ayude a los alumnos a potencializar y desarrollar sus niveles de lectura, de acuerdo a cada niño y niña a fin de que pueda adaptarse a diversas situaciones.

En ese sentido la presente investigación pretende profundizar el estudio de la comprensión lectora, tomando en cuenta los distintos niveles, que se activan en el momento de extraer el significado del texto, son: literal, en el cual el alumno se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto; reorganizacional, requiere que el estudiante analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer; inferencial, simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaboras hipótesis y ; exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa y; crítica requiere que el alumno dé respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo o con un criterio interno. No deberían existir diferencias en el desempeño o en cada uno de los niveles, tomando en cuenta el género, sin embargo algunos estudios muestran que son las mujeres quienes tienen un mejor desempeño con respecto a los hombres.

Marco teórico

Comprensión Lectora

Lectura

La lectura hace referencia no sólo al reconocimiento de los grafemas en un texto y a la identificación explícita de informaciones y a su relevancia en el área de comunicación, sino también al necesario desarrollo de la comprensión lectora con la que se espera que cada alumno desempeñe sus habilidades para el progreso de las sociedades y el bienestar de las personas.

Para Pinzàs (1995) la lectura es un proceso constructivo, en esta perspectiva es un proceso a través del cual el lector va construyendo mentalmente un modelo del texto, dándole una interpretación y un significado personal.

Pinzàs (1995) citando a Mercer y Mercer señala que la lectura es un proceso complejo, para muchos autores su explicación puede simplificarse, planteando que incluye fundamentalmente dos procesos básicos y simultáneos, decodificación y comprensión. El proceso de decodificación implica, a un nivel elemental, una esencial comprensión de las relaciones entre grafemas y fonemas y usar el contexto para comprender el significado de las palabras. Las habilidades de comprensión capacitan al lector para proporcionar un significado al texto.

Bernardo (2000) refiere que leer es entender lo que el autor da a entender en una expresión, consiste en establecer un silencio coloquio con el autor, es dialogar con su autor, es ponerse en actitud de comprender y escuchar. Nos da entender la necesidad de contrastar nuestras ideas con las ideas del autor, se necesita para ello ser tolerante y no dejarse llevar por el impulso de rechazar o criticar una lectura antes de ser leída.

Según Pinzàs (2001) la lectura es un proceso constructivo, integrador, estratégico. Es constructiva porque el lector va construyendo en su mente una propuesta personal respecto al significado del texto y sus partes. Es integradora o interactiva porque la información ofrecida por el texto y el conocimiento previo del

lector se integran para producir un significado particular. El significado es construido por el lector cuando a medida que va leyendo el texto, lo va integrando en sus otras fuentes de información. Es un proceso estratégico porque la actitud del lector varía de acuerdo al tipo de lectura, familiaridad con el tema y al interés que tenga sobre ella. Es metacognitiva, porque el lector controla los procesos del pensamiento para asegurarse de que logre la comprensión del texto.

Gómez – Palacio (1993) dice, la lectura vendría a ser una actividad lingüístico – cognoscitiva que implica una relación en la que interactúan texto y lector, en dicho proceso de interacción lector trata de satisfacer los objetivos que guían su lectura obteniendo una información pertinente.

Alliende y Condemarín (1993) así como Condemarín, et al. (1995) destacan la actividad del lector y definen la lectura como un proceso de comunicación con textos impresos a través de una activa búsqueda de significados que tienen como base inicial la decodificación.

Proceso de la Lectura

Los procesos implicados en la lectura son estudiados por Cuetos (1999) y González (2004).

Para Cuetos (1999) el sistema de lectura esta constituido por subprocesos o módulos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica, estos son:

- a) *Procesos Perceptivos:*** Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos. Para ello, los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística. La cuestión más investigada y discutida de este proceso es si reconocemos las palabras globalmente (a través de sus contornos, rasgos

ascendentes y descendentes, etc.) o tenemos que identificar previamente sus letras componentes.

- b) *Procesamiento Léxico:*** Identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos y gráficos con el significado (ruta visual o directa) y otra que transforma los signos y gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre con el lenguaje oral (ruta fonológica o indirecta)
- c) *Procesamiento Sintáctico:*** Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases u oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del castellano, y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.
- d) *Procesamiento Semántico:*** Después que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

González (2004) señala que la lectura es una actividad dinámica y compleja cuyo objetivo es elaborar y ensamblar diversas representaciones coherentes, para lo cual resulta de gran ayuda la memoria operativa y la generación de inferencias. En la lectura se diferencian varios subprocesos o subdestrezas, son:

- a) *Movimientos Oculares:*** Permite situar al texto en la fovea, la zona de visión más sensible. La información que obtienen es la que utilizan los siguientes subprocesos de comprensión.
- b) *Acceso al Léxico:*** Consiste en encontrar una correspondencia entre los patrones visuales percibidos y un término conocido por el lector. A partir de la

información visual, se identifica una entrada al léxico interno, recuperando el significado adecuado.

- c) Análisis Sintáctico:** Toma en consideración las relaciones entre palabras, basándose en distintas señales convergentes. Se lleva a cabo de forma inmediata para cada palabra lo que puede llevar a cometer errores.
- d) Interpretación Semántica:** En ella se descubren las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase y se elabora una representación mental a partir del análisis de los papeles, acciones, estado y circunstancias de los participantes. También se denomina representación de la base del texto.
- e) Realización de Inferencias:** Implica la generación, de distintos tipos de información nueva a partir de la textual. Algunas de ellas se elaboran durante la lectura; sin embargo, no existen un total acuerdo sobre el momento en que se generan las demás.

Compresión Lectora

La comprensión de un texto es definida como la construcción de una representación del significado del texto, que implica una integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, y conduce a la elaboración de un modelo mental situacional (García, 2006).

Gómez – Palacio (1993) resalta que la comprensión lectora implica la construcción activa por parte del lector de una representación mental (modelo de significado) del texto y dentro de las representaciones posibles de éste.

Cabrera (1994) añade una tercera operación o subproceso asociado a la lectura, el proceso creativo, el cual enfatiza el papel activo del lector ante las ideas que lee en el texto ya que no es un mero receptor de éstas. El lector tiene una presencia importante antes, durante y después de efectuada la lectura. De esta manera, entran en contacto la información y actitudes que tiene el lector con la información proporcionada por el texto; generándose nuevas elaboraciones. En la práctica, para los otros autores, este proceso aparece incluido en el anterior, es decir, cuando se desarrolla lo que implica la comprensión.

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Carranza et al. 2004)

Clemente y Domínguez (1999) refieren que se acepta comúnmente que la comprensión lectora supone por parte del lector la construcción de distintos niveles de representación del significado del texto. En concreto, se asume que usualmente el lector realiza operaciones destinadas a contribuir un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global del texto. Estas operaciones darían lugar a una de las dimensiones de la comprensión, la representación textual o base del texto.

En los años 20 y 30 la visión más extendida sobre la lectura era aquella que la definía como un proceso que, en lo esencial, se reducía a una simple traducción de signos gráficos en sus correspondencias sonoras, a la que se añadirían los procesos lingüísticos y de pensamiento propios del lenguaje oral, del que la lectura sólo se diferenciaría por su naturaleza gráfica. Siendo así, el aprendizaje de la lectura no tendría otra diferencia con el aprendizaje del lenguaje oral que el carácter visual inherente a los signos gráficos y los sonidos que éstos representan.

Este punto de vista se remota a trabajos en los que se conceptualizaba la lectura a partir del análisis de las alteraciones observadas en pacientes adultos que habían sufrido una lesión cerebral, proponiendo modelos de la misma que fuera reelaboradas más tarde, entre los años cincuenta y setenta, desde una perspectiva que se ha denominado perceptivo-motriz porque enfatiza que la única condición específica y relevante que subyace al aprendizaje de la lengua escrita no es, más que la capacidad del individuo para reconocer visualmente símbolos gráficos, para reproducirlos en la escritura y para asociarlos a sonidos.

Pinzàs (1997) por su parte, señala que los esfuerzos por desarrollar teorías sobre la lectura aun no eran considerables durante la primera mitad del siglo veinte. Al respecto cita a Samuels y Kamil quienes sostienen que en aproximadamente cien años de investigación sobre la lectura, no fue sino hasta los años cincuenta y setenta que emergió una vigorosa tendencia hacia formulaciones teóricas que ofrecieron explicaciones sobre los procesos. Desde entonces, la investigación sobre la lectura ha apoyado las diversas teorías que se han ido proponiendo. Por mucho tiempo, explican, prevaleció un enfoque conductista; pero en los últimos años el procesamiento de la

información tuvo impacto sobre las definiciones y modelos desarrollados para entender el proceso de leer. Recientemente, el enfoque cognitivo ha mostrado gran importancia.

Pearson (Citado por Pinzàs) plantea que el dramático aumento en la investigación sobre la lectura en los años setenta estuvo orientado fundamentalmente a entender los procesos cognitivos básicos. Los modelos de la lectura se concentraba en el estudio y la explicación de los procesos de atención, codificación, inferencia, depósito de memoria y evocación, tanto como en la comprensión. Describe Pearson que en los años previos la orientación de la investigación no se dirigió tanto en la comprensión de la lectura sino a entender el procesamiento de cualquier tipo de información. La investigación inicial en el campo de la lectura se centró en los procesos de reconocimiento de palabras.

Teorías de la Comprensión Lectora

Dubois (1991) nos dice que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera que predominó hasta los años setenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información, la segunda considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la tercera es concebida como el proceso de transacción entre el lector y el texto.

La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.

Es cuando el lector comprende un texto y es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece, en este caso el lector desempeña un papel receptivo.

Smith (1997) y Solé (2000) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura.

La lectura como proceso transaccional.

Se refiere a la acción recíproca entre el cognoscente y lo conocido, es decir hace hincapié al proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto.

Para Rosenblat (1978) la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema, este poema es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria.

La lectura como un proceso interactivo.

Casany, Luna y Sanz (1998) afirman que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Esta teoría refiere que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Smith (1997) destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que en el texto interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto. Agrega que la lectura no es una actividad pasiva, el lector debe realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo leído.

Este enfoque hace hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en la forma significativa para él. Este enfoque también es enriquecido por los psicólogos constructivistas quienes aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto.

Dimensiones de la comprensión lectora

El proceso de la comprensión lectora se da de manera gradual; en este proceso se puede identificar frases o niveles de menor a mayor complejidad. Estos niveles de comprensión de lectura han sido estudiados principalmente por la

psicolingüística del enfoque cognitivo, esto varía en algunos casos de nomenclatura según los autores, pero coinciden en cuanto a sus conceptos, es decir.

Nivel Literal

Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto y se puede dividir en reconocimiento y recuerdo. Reconocimiento, consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, pueden ser reconocimiento de detalles, de ideas principales, de secuencias, descripción de personajes. Recuerdo, requiere que el estudiante reproduzca de memoria hechos, épocas, lugares, hechos minuciosos, estos recuerdos pueden ser de detalles, de secuencias.

Nivel Reorganizacional

Consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. La clasificación consiste en ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones mencionadas en el texto, o ejercer actividad clasificatoria sobre cualquier elemento del texto.

Nivel inferencial

Es cuando el alumno utiliza la información explícita del texto pero también pone en funcionamiento su intuición y experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Este nivel puede estar referido a inferencias de causa efecto, inferencias de secuencias, de rasgos de personajes

Nivel crítico

Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas con criterios externos dados por el profesor o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos y sus valores.

Género

El género se refiere a nuestro sexo biológico, masculino o femenino. Los roles de género son las expresiones externas de masculinidad o feminidad en escenarios sociales; la forma en que actuamos y pensamos como hombres y mujeres, son nuestros roles sexuales. Los roles sexuales son moldeados por tres influencias importantes, biológicas, cognitivas y ambientales (Rice, 1997).

Para Alliende y Condemarín (1993) señalan que existe consenso en que las niñas están listas para empezar el aprendizaje de la lectura más temprano que los niños. Esto se basa en el hecho de que las niñas como grupo maduran más rápidamente que los niños desde un punto de vista fisiológico: aparición de dientes, desarrollo del esqueleto, iniciación de la pubertad, las niñas tienen más facilidad en el habla, aprenden a hablar más temprano y presentan menos trastornos del lenguaje como afasia, dislexia, zurdería y tartamudez.

Zarzosa (2003) citando a Morles (1999) señalan que después de efectuar una revisión exhaustiva de un gran número de estudios referidos a la comprensión lectora según género llegaron a la conclusión de que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que los varones, pero esto sólo durante las primeras etapas de la adquisición y desarrollo de la lectura, esto referido sólo a los 6 o 7 primeros grados de la educación básica.

Morles (1994) citado por Zarzosa (2003) concluye su investigación sobre el proceso de la comprensión de la lectura, que en los primeros estadios del desarrollo de la habilidad para leer, las niñas comprenden más que los niños, pero en las etapas posteriores la tendencia es hacia la no diferenciación.

Alliende y Condemarín (1993) indican que en la investigación que sirvió de base a la estandarización de la Prueba de Comprensión Lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) no se evidencian diferencias en el comportamiento de ambos sexos en una muestra de 612 individuos. Agregan que cuando se encuentran diferencias de sexo en el rendimiento lector, se deben a la interacción de factores biológicos y culturales.

Los estereotipos de Género

Los estereotipos de género son conceptos comunes y características asumidas de lo que los niños y niñas, los hombres y las mujeres, deben ser en el contexto de la cultura a la que pertenecen. En nuestra sociedad, cuando hablamos de un auténtico niño o de hombre masculino, estamos expresando juicios de valor que se basan en una evaluación de las características personales y conductuales de masculinidad de acuerdo con las normas definidas por nuestra cultura (Rice, 1997). De manera similar cuando hablamos de una mujer femenina la estamos etiquetando de acuerdo a los criterios culturalmente definidos de feminidad. Aunque los criterios de masculinidad y feminidad están cambiando, todavía existe, mucha evidencia de estereotipos tradicionales.

La teoría social de género

Afirma que el género de los niños se desarrolla a través de la observación y la imitación del comportamiento del género, así como a través del reforzamiento y castigo del comportamiento del género. Los padres a menudo usan recompensas y castigos para enseñar a sus hijas a ser femeninas (Karen, eres buena niña cuando juegas gentilmente con tu muñeca) y a sus hijos a ser masculinos (Juan, un niño grande como tú no debe llorar) (Santrock, 2002).

Antecedentes

Andrade (2001) trabajó con alumnos de cuarto grado de primaria, tomó como muestra 35 alumnos en un investigación experimental, con diseño pre experimental; utilizó como instrumento una lista de cotejo, llegando a la conclusión de que la comprensión lectora es adecuada para el aprendizaje de los niños, usando niveles adecuados que van de acuerdo a la necesidad del alumno logrando que el aprendizaje sea más completo en los niños.

Bañuelos (2003) hizo una investigación no experimental descriptiva, con una población de 93 alumnos de tercero de secundaria, en la institución educativa Miguel Grau. Los resultados demuestran que el método de lectura veloz contribuye a mejorar la comprensión lectora y aumenta al mismo tiempo la velocidad para leer.

Consortio de Evaluación e Investigación Educativa (2006) durante el 2005 se elaboraron cuestionarios para docentes, directores, y estudiantes y pruebas de matemática y comprensión lectora para estudiantes. Se trabajó con un total de 758 profesores, 198 directores y 26,760 alumnos. En comprensión lectora, de un total de 21 preguntas, la mayoría sólo pudieron contestar en promedio menos de un tercio de las preguntas correctamente. Asimismo hubo diferencia entre los niveles de dominios de niñas y niños. Las niñas contestaron un promedio de 7.87 preguntas correctamente y sus compañeros varones, contestaron un promedio de 6.90; en 5to y 6to grado se abre una brecha en el nivel de desempeño que favorece a las niñas, esta diferencia, de aproximadamente 2 preguntas correctas en promedio más para las niñas, resulta ser estadísticamente significativa.

Carreño (2000) realizó un estudio sobre comprensión de lectura al finalizar la educación primaria en niños. El trabajo se desarrolló con la evaluación a 3354 estudiantes sexto grado de primaria de escuelas estatales, provenientes de 13 departamentos del Perú. Los resultados mostraron la existencia de grandes diferencias en el nivel literal y criterial del texto, considerando variables tales como el área geográfica, el tipo de escuela de procedencia, el género y la edad de los estudiantes.

Delgado, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santivañez (2005) realizó una comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada 2340 alumnos. Los resultados mostraron que el tipo de colegio determina las diferencias en el rendimiento lector de los estudiantes, mientras que el sexo sólo es determinante en los alumnos del sexto grado más no en los de cuarto y quinto. Halló que las mujeres de sexto grado presentaron un mayor desarrollo en las habilidades de comprensión lectora que los varones, tanto en los centros educativos no estatales como estatales.

En el Perú, Andrade (1997) investigó la relación entre comprensión lectora y rendimiento escolar en alumnos de primero de secundaria. La muestra estuvo conformada por 196 estudiantes de ambos sexos, a quienes se le aplicó el test de comprensión lectora de Tapia. Los resultados indican que existen correlación directa positiva entre nivel de comprensión lectora y el rendimiento escolar, aunque no existe

diferencia de género en cuanto al nivel de comprensión lectora ni al rendimiento escolar.

Grimaldo (1998) comparó los niveles de comprensión lectora de 446 alumnos de ambos sexos, de quinto de secundaria. A éstos se les aplicó el test de comprensión lectora de Tapia. Los resultados indican que existen diferencias significativas en comprensión lectora en función al nivel socioeconómico, pues en el nivel medio es donde se alcanzan mejores resultados, en contraste con el nivel socioeconómico bajo. No se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo.

Escorra (2003) analizó la relación que existe entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en 541 alumnos del sexto grado de Lima Metropolitana provenientes de colegios de gestión estatal y privada. Los instrumentos usados fueron la prueba de comprensión de lectura para sexto grado (PCL-6) de Carreño y la Prueba de Velocidad Lectora (PVL-2000) de Espada. Los resultados indicaron que los alumnos de colegios particulares presentaron mejores niveles de comprensión de lectura y mayor relación entre comprensión de lectura y velocidad lectora que los alumnos de colegios estatales. No se encontró diferencias significativas por género.

Quesada (2001) evaluó la comprensión lectora en estudiantes de educación básica de Lima, zona andina y de la amazonía. En una muestra de 553 estudiantes de quinto y sexto grado, de ambos sexos, en colegios estatales y particulares; se encontró que el sexo no determina diferencia en el rendimiento lector pero que el grado sí lo determina.

Delgado (2004) realizó una comparación de la comprensión lectora en los alumnos de primer a tercer grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana, y constató que los alumnos de centros educativos no estatales muestran mayor nivel de comprensión lectora que los alumnos de colegios estatales de los tres grados de estudio. Asimismo los alumnos de tercer grado de centros educativos no estatales alcanzan niveles de comprensión inferencial más elevados que sus pares de centros estatales y no encuentran diferencias significativas en comprensión lectora teniendo en cuenta al género.

Cubas (2007) efectuó un estudio para conocer la relación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana. Fue un estudio descriptivo correlacional, la muestra estuvo constituida por 133 estudiantes, 74 varones y 59 mujeres. Encontró que no existe relación entre las variables de estudio. Halló que existía un bajo rendimiento en comprensión lectora en la mayoría de los estudiantes.

En el 2009 Yaringaño realizó una investigación para conocer la relación entre la comprensión lectora y memoria auditiva inmediata. Fue un estudio descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 228 estudiantes de instituciones educativas estatales de los distritos de San Juan de Lurigancho y San Mateo de Huanchor, de quinto y sexto de primario de ambos sexos. Encontró que existe una correlación moderada entre las variables, halló que no existen diferencias significativas en la comprensión lectora según género.

Hoyos (2009) efectuó una investigación para verificar la relación entre el rendimiento ortográfico y la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto de primaria de la ciudad de Lima. Utilizó el diseño correlacional. La población estuvo constituida por cinco centros educativos, tres de gestión particular y dos de gestión estatal, la muestra fue de 1006 estudiantes. Se utilizó el Test de Rendimiento Ortográfico y la Prueba de Comprensión Lectora de Quezada y Ecurra. Halló que existe una correlación positiva y significativa. Encontró que las mujeres tienen un mayor rendimiento en comprensión lectora que los varones. Concluye señalando que estudiantes de quinto y sexto grado alcanzan un nivel promedio en comprensión de lectura.

En México, el Centro de Evaluación y Diagnostico Marista (1998) hizo una investigación sobre razonamiento verbal, comprensión lectora y dominio de contenidos en estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y sexto semestre de bachillerato en las escuelas maristas. Se aplicó el test de comprensión lectora correspondiente a la batería de test de sexto de primaria a una muestra de 1276 alumnos de sexto semestre de bachillerato, 1436 de tercero de secundaria y 1092 de primaria. Los resultados encontrados indicaron que la fluidez lectora se da de manera creciente, pero no existe crecimiento en la habilidad de comprensión lectora a través de los niveles; en promedio, se mantiene un nivel de desempeño similar el 49% de los

alumnos de bachillerato, el 53% de alumnos de secundaria y el 53% de primaria no tienen una comprensión lectora suficiente para desempeñarse adecuadamente. Las habilidades de extraer información no textual han sido adquiridas por una cantidad minoritaria de alumnos.

Vílchez (2008) analizó las diferencias significativas entre niños y niñas con relación al desempeño en matemáticas y en comunicación. Trabajó con 15,447 niños de 3^{er} de secundaria y 14,386 niños de 5to de secundaria; utilizó la prueba T de student. Los resultados fue el pobre desempeño de los alumnos; sin embargo son las chicas quienes muestran mejores resultados en lectura a diferencia de los varones; en matemáticas las puntuaciones favorecen a los hombres.

Vallejos (2007) relacionó la comprensión lectora y el rendimiento escolar en los alumnos de 6to grado de I.E estatales del distrito de Pueblo Libre. La muestra se ha obtenido de una población total ascendente a 745 alumnos, la cual está distribuida en 7 colegios del distrito de Pueblo Libre. Se aplicó el instrumento ACL. En conclusión el promedio de los alumnos es bueno en las áreas básicas. El promedio más alto lo encontramos en el área de comunicación integral y el más bajo en el área de lógico matemática. El 30 % de estudiantes alcanza un nivel de comprensión normal, el 26 % moderadamente bajo, el 19 % bajo, muy bajo 7,6 %, 14 % moderadamente alto y el 0,3 % alcanzo un nivel alto.

Problema de investigación

La observación realizada en el aula de clase nos permite develar la actual problemática de los alumnos en nuestro país respecto a su capacidad de comprensión lectora. En relación a este punto, vale la pena hacer mención de los resultados obtenidos por nuestro alumnado en las evaluaciones de rendimiento escolar en que ha participado tanto en nivel nacional como internacional.

En 1997 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Escolar (LLECE) evaluó el rendimiento de estudiantes en lenguaje y matemática, en doce países de América Latina, este estudio encontró que los estudiantes peruanos se encontraban por debajo del promedio que fue fijado en 250. En lenguaje los estudiantes del tercer grado obtuvieron 222, en cuarto grado 240 (Cueto, 2007)

Al respecto, tenemos que según los resultados del Perú en la evaluación internacional PISA (Minedu, 2004) menos del 0.1 % de los estudiantes es capaz de responder preguntas complejas de la prueba de lectura que implica ubicar información y evaluar críticamente un texto, éstas corresponden al nivel 5 el cual es el más alto de la escala de alfabetización lectora.

Asimismo, Perú es el único país donde más de la mitad de los alumnos, es decir el 54%, no logra siquiera las tareas de lectura más sencillas requeridas para ubicarse en el nivel 1 (el más bajo de la escala), lo cual significa que estos estudiantes muestran serios problemas para utilizar la lectura como una herramienta eficaz para ampliar sus conocimientos y destrezas. Además es muy probable que enfrenten dificultades en la transmisión al mundo del trabajo y no puedan beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje que se les presentan durante la vida.

Por otro lado, en el primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), se concluye que el Perú forma parte del grupo de países en que los alumnos de sexto grado de primaria obtienen puntuaciones inferiores al promedio regional y sólo el 9% de la muestra evaluada alcanza el nivel más alto de desempeño en lectura (OREALC, 2008).

De acuerdo a la cuarta Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil (EN, 2004) se encuentra que sólo el 12,1 % de los alumnos de sexto grado se ubican en el suficiente en comprensión de textos. Cabe mencionar que dichos estudiantes no son avanzados, sino alumnos con un nivel de desempeño adecuado, para el grado. Asimismo el 28.1% de alumnos se encuentran en el nivel básico. Estos estudiantes presentan un manejo incipiente y elemental de las capacidades del grado en esta área. Si bien es cierto las dificultades en comprensión lectora, se observan tanto en los estudiantes del género masculino y femenino, de acuerdo a las últimas investigaciones realizadas en comprensión lectora son las niñas quienes superan a los niños. Esta desigualdad con respecto a la comprensión lectora no sólo se debe a la diferencia de sexos; sino también al nivel educativo de los padres a la constitución familiar de cada niño o niña, al aspecto socio-económico de las familias, al contexto de los estudiantes, al mayor número de profesoras mujeres, a nuestra sociedad que ha estereotipado los aprendizajes de acuerdo, al género de nuestros estudiantes, concediéndole ventajas a las mujeres, dejando de lado la capacidad lectora de los varones.

En ese sentido en la presente investigación nos hacemos la siguiente pregunta.

¿Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de primaria de una I.E del Callao, tomando en cuenta el género?

Objetivos e hipótesis

Objetivo general

Conocer los niveles de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E del Callao.

Objetivo específicos

- Establecer las diferencias en el nivel literal de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E del Callao.
- Establecer las diferencias en el nivel reorganizacional de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E del Callao.
- Establecer las diferencias en el nivel inferencial de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E del Callao.
- Establecer las diferencias en el nivel criterial de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E del Callao.

Hipótesis

Hipótesis general

Existen diferencias significativas en la comprensión lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E del Callao.

Hipótesis específica

- Existen diferencias significativas en el nivel literal de comprensión lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.
- Existen diferencias significativas en el nivel reorganizacional de comprensión lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.
- Existen diferencias significativas en el nivel inferencial de comprensión lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.
- Existen diferencias significativas en el nivel criterial de comprensión lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.

MÉTODO

Tipo y diseño de investigación

Siguiendo la clasificación que presentan Sánchez y Reyes(2002), según la naturaleza de los problemas, la presente investigación de tipo sustantiva, porque trata de responder a problemas teóricos, busca principios y leyes generales que permiten organizar una teoría científica y está orientada a describir, explicar o predecir. La investigación sustantiva tiene dos niveles: descriptiva y explicativa. Este estudio pertenece al nivel descriptivo simple, puesto que busca el conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio – temporal dada.

En cuanto al diseño de una investigación, este constituye una estrategia organizativa que adopta el investigador para relacionar y controlar las variables de estudio con el objetivo de solucionar el problema planteado (Briones, 2004; Sánchez y Reyes, 2002) Este estudio tiene un, diseño descriptivo comparativo (Alarcón, 1991, Hernández, Fernández & Baptista, 1998; Sánchez & Reyes, 1998), ya que se trató de comparar, si existen diferencias de comprensión lectora según género en la población estudiada.

Este diseño presenta el siguiente esquema:

Formalización

O x ————— O y

Donde:

O x = Comprensión Lectora

O y = Género

Variables

Variable X: comprensión lectora

Comprensión lectora			
Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Proceso a través del cual el lector elabora un nuevo significado en interacción con el texto. Esto implica contar con las habilidades de decodificación y luego proceder a la interacción con el texto para desarrollar la comprensión. Existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que esta en el texto, sino que el lector es quien va construyéndolo	1. Nivel literal: Capacidad de reconocer todo aquello que explícitamente figura en el texto, mediante este nivel se puede comprobar si el alumno no puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede evocarlo posteriormente para explicarlo.	Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las ideas principales. • Reconoce las secuencias de una acción. • Identifica los elementos de acción.
	2. Nivel reorganizacional: Capacidad de esquematizar o resumir el texto consolidando y reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.	Nivel reorganizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifica según unos criterios dados. • Reordena una secuencia. • Has un resumen jerarquizado.
	3. Nivel Inferencial: Capacidad en la cual el lector activa su conocimiento previo y formula anticipaciones y suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas	Nivel Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Predice resultados • Interpreta el lenguaje figurativo. • Infiere el

progresivamente durante el proceso lector.	expectativas se van verificando o reformulando mientras que se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se va comprobando si se confirma o no.		significado de palabras desconocidas.
	4. Nivel criterial: Capacidad que implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias.	Nivel criterial	<ul style="list-style-type: none"> • Juzga el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. • Distingue un hecho de una opinión. • Comienza analizar la intención del autor.

Variable control Y: género

Género		
Definición conceptual	Dimensiones	Definición Operacional
Conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas, asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo al sexo. Refiere diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres por razones sociales y culturales. Estas diferencias se manifiestan por los roles que cada uno desempeña en la sociedad, las responsabilidades, conocimiento, local, necesidades, prioridades relacionadas con e acceso, manejo, uso y control de los recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Femenino 	Comprende características que social, cultural e históricamente, son impuestas por la sociedad en su conjunto y que son atribuidas a mujeres, las que están llamadas a cumplir con la reproducción biológica y roles sociales determinados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Masculino 	Comprende características que social, cultural e históricamente, son impuestas por la sociedad en su conjunto y que son atribuidas a hombres, llamados a cumplir un rol jerárquico y el dominio político y económico determinado. Ser hombre, significa ser para sí. La condición masculina reúne una gran cantidad de atributos y además, lo más valorados de nuestro mundo.

Participantes

El presente estudio se circunscribe al distrito del Callao. Los participantes de la investigación fueron los alumnos de sexto grado de primaria de la I.E "Juan Francisco de la Bodega y Cuadra" situada en Néstor Gambeta Baja – Calle Huancavelica N 100, la cual corresponde a la DREC del Callao. En este caso se evaluó a todas las secciones del colegio mencionó. De esta manera se contó con un número total de 84 alumnos (42 mujeres y 42 hombres). Al revisar las fichas de matrícula de los participantes se encontró que: Los sujetos estudiados se ubican en la clase media – baja, económicamente hablando; puesto que, los padres de familia se dedican en lo laboral en su mayoría al trabajo independiente; es decir al comercio.

Por otro lado, las familias al dedicarle gran parte de su tiempo al cuidado de sus pequeños negocios en forma Integral; es decir no tienen hábito de frecuentar bibliotecas, museos, teatros; por lo cual descuidan el aspecto cultural.

Es necesario señalar que en su mayoría son padres jóvenes, los cuales cuentan con un nivel de secundaria completa; pero han descuidado el contacto con los libros o informaciones actuales, y no se preocupan por adquirirlos.

Es imprescindible señalar que los niños en su mayoría provienen de padres separados, y por lo tanto conviven con sus abuelos, tíos y otros familiares.

La muestra es un subconjunto de la población en esta investigación la muestra es no probabilística, nos referimos a que es intencional.

Instrumento De Investigación

PRUEBA ACL

Ficha Técnica

Nombre	:	Prueba ACL G (6º de Primaria)
Autores	:	Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclus, R. (2001)
Objetivo	:	Evaluar los niveles de comprensión lectora.
Niveles de Aplicación	:	Literal, reorganización, inferencial y crítica.
Administración	:	Individual o colectiva.
Duración	:	60 minutos.
Adaptación	:	Ortega, O. y Ramírez, P. (2010)

Proceso de adaptación de la prueba

La prueba fue adaptada para la Región Callao por Ortega y Ramírez (2010) Maestristas del PAME CALLAO, la prueba fue analizada por los adaptadores quienes hallaron que los contenidos de algunos textos no respondían al contexto social, cultural, ecológico y geográfico, tampoco respondían al contexto sociolingüístico de los estudiantes de la Región Callao. Es por ello que los autores consultaron a expertos sobre los posibles cambios de algunos textos y de muchas palabras, procediendo a realizar modificaciones tanto en ítems como en alternativas.

Para obtener la prueba final y adaptada, tuvo que pasar por un proceso de juicio de expertos (ver Tablas 1,2, 3 y 4) con el fin de valorar los aportes y las sugerencias recibidas, se adecuaron los textos y toda la prueba, considerándose el interés, la contextualización, la amenidad y ciertas dificultades; sin embargo no se realizaron cambios en la tipología de los textos y las dimensiones de la comprensión lectora (son características de la prueba original). Además las sugerencias de los expertos permitieron reelaborar algunos textos, se modificaron algunas preguntas, se cambiaron muchos vocablos y se pudo obtener la adaptación final de la prueba ACL.

Dimensiones de la comprensión lectora que se evalúa.

Las dimensiones a evaluarse son: Literal, reorganización, inferencial y crítico.

Análisis de contenido

Esta etapa de la investigación consiste en determinar la idoneidad de los ítems que integran el conjunto de una misma prueba, de igual manera para comprobar la validez psicométrica del instrumento, se comprobó la validez de contenido a través de juicio de expertos y sobre la respuesta de los expertos se aplicó el coeficiente "V" de Aiken, considerando la flexibilidad que ofreció la universidad. Respecto al número de jueces, se recurrió al criterio de cinco jueces, cuatro de ellos especialistas del programa PAME, y uno especialista de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ver Anexo 1) promediándose así la "V" para los ítems y finalmente se obtuvo la "V" total.

Los criterios que se establecieron en este proceso de análisis de contenido para los jueces y donde se aceptaba o rechazaba los ítems fue a través de la siguiente pregunta: ¿están de acuerdo con los cambios realizados e los ítems? (considerando el objetivo del instrumento). Asimismo se incorporaron las sugerencias de los jueces acerca del modo de redacción de los ítems de acuerdo a los niveles de medición de la comprensión lectora.

Las siguientes tablas son los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones y a nivel general; el "1" representa el acuerdo del juez respecto a si e ítem mide lo que pretende medir y el "0" expresa su desacuerdo.

Tabla 1

Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión literal

	Literal					Acuerdos (s)	"V" de Aiken
	Jueces						
	1	2	3	4	5		
4	1	1	1	1	1	5	1
6	1	1	1	1	1	5	1
11	1	1	1	1	1	5	1
12	1	1	1	1	1	5	1
13	1	1	1	1	1	5	1
14	1	1	1	0	1	4	0,8
23	1	1	1	1	1	5	1
25	1	1	1	1	1	5	1
26	1	1	1	1	1	5	1
31	1	1	1	1	1	5	1
32	1	1	1	0	1	4	0,8
N=11						V. Total	0,96

La tabla 1 se observa que de los 11 ítems que conforman la dimensión literal en la prueba de comprensión lectora, 9 ítems alcanzaron una "V" de 1.00 mientras que 2 ítems una "V" de 0,8 para una "V" total de 0,96.

Tabla 2

Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión reorganización

	Reorganización					Acuerdos (s)	"V" de Aiken
	Jueces						
	1	2	3	4	5		
5	1	0	1	1	1	4	0,8
7	1	1	1	1	1	5	1
10	1	0	1	1	1	4	0,8
24	1	1	1	0	0	3	0,6
27	1	1	1	1	1	5	1
28	1	1	1	1	1	5	1
29	1	1	1	1	1	5	1
35	1	0	1	1	1	4	0,8
N=8						V. Total	0,87

La tabla 2 se observa que de los 8 ítems que conforman la dimensión reorganización en la prueba de comprensión lectora, 4 ítems alcanzaron una "V" de 1.00 mientras que 3 ítems alcanzaron una "V" de 0,8 y 1 ítem alcanzó una "V" de 0,6 para una "V" total de 0,87.

Tabla 3

Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión Inferencial.

	Inferencial					Acuerdos (s)	"V" de Aiken
	Jueces						
	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	1	1	5	1
3	1	1	1	1	1	5	1
8	1	1	1	1	1	5	1
9	1	1	1	1	1	5	1
15	1	0	1	1	1	4	0,8
16	1	1	1	1	1	5	1
18	1	1	1	1	1	5	1
19	1	1	1	1	1	5	1
20	1	1	1	1	1	5	1
30	1	1	1	1	1	5	1
33	1	1	1	1	1	5	1
34	1	1	1	1	1	5	1
36	1	1	1	1	1	5	1
N=13						V. Total	0,98

La tabla 3 se observa que de los 13 ítems que conforman la dimensión inferencial en la prueba de comprensión lectora, 12 ítems alcanzaron una "V" de 1.00 mientras que 1 ítem una "V" de 0,8 para una "V" total de 0,98.

Tabla 4.

Análisis de contenido según criterio de jueces para la dimensión crítico.

	Crítico					Acuerdos (s)	"V" de Aiken
	Jueces						
	1	2	3	4	5		
2	1	1	1	1	1	5	1
17	1	1	1	1	1	5	1
21	1	1	1	1	1	5	1
22	1	1	1	1	1	5	1
N=4						V. Total	1

La tabla 4 se observa que los 4 ítems que conforman la dimensión crítico en la prueba de comprensión lectora, alcanzaron una "V" de 1.00 para una "V" total de 1.

Los resultados observados en las diferentes tablas nos permiten concluir que los ítems propuestos si son consistentes con la variable que pretendemos medir, según la opinión de los jueces consultados.

Procedimiento para alcanzar la confiabilidad y validación del instrumento.

La validación de un constructo expresa el grado en que el instrumento mide lo que pretendemos, también podemos considerar esta calidad como el grado de evaluar en nuestros estudiantes (Catalá, et. al. 2001).

Es por ello que el instrumento pasó un largo proceso de análisis, aplicación y reestructuración de la prueba hasta alcanzar su confiabilidad y validación definitiva. para una primera validación se aplicó la prueba a un grupo de 30 estudiantes del 6º grado de educación primaria del colegio parroquial gratuito Fe y Alegría N° 29 ubicado en el distrito de Ventanilla(posiblemente la aplicación del instrumento a este grupo de estudiantes que pertenecen a la población del estudio genera una amenaza interna en la investigación, ya que posteriormente se aplico la prueba a la muestra definitiva, sin embargo fueron otros estudiantes los participantes).

Antes del desarrollo de la prueba se dio los instrumentos según el formato de la prueba original:

- Escribir en la hoja de datos sus nombres, grado y género.
- Solo tenían 1 hora para desarrollarla la prueba, el desarrollo de la prueba se hace con una actitud de silencio.
- Se les indicó la forma de marcar las alternativas.
- Responder algunas inquietudes que tenían respecto a la prueba.
- Se les indicó la forma de marcar alternativas.
- Se les recordó que durante la prueba no se realizaban ningún tipo de pregunta al investigador.

Los resultados de esta prueba demostraron que el instrumento era poco confiable, los ítems los resultados según el Alfa de Crombach fue de 0,541(Ver anexo 3), este indicador nos mostró que la prueba tiene una moderada confiabilidad. Sin embargo se vio conveniente elevar la confiabilidad del instrumento, entonces se decidió

realizar un estudio psicométrico a través de toda la información obtenida asesorándose con especialistas del área.

La primera decisión fue analizar los textos y sus contenidos, la contextualización de los contenidos, el vocabulario y los ítems, esto luego se llevo a una segunda decisión adaptar la prueba original según el contenido social, cultural, ecológico, geográfico y lingüístico de los futuros examinados.

Fue así, que se aplicó la prueba adaptada para alcanzar su segunda validación a un grupo de 39 estudiantes de 6º grado del colegio San Martín de la institución educativa parroquial COMPRODELI, ubicado en el distrito de Ventanilla. Las indicaciones y procedimientos para el desarrollo y la aplicación de la prueba fueron los instrumentos que se dieron en la primera muestra, los resultados según el análisis de fiabilidad del Alfa de Crombach fueron de 0,708 (Ver Anexo Nº 3) haciendo la comparación entre este resultado y el de la primera prueba, la confiabilidad había aumentado; sin embargo, el instrumento seguía ubicado en el mismo criterio de confiabilidad de la primera prueba, es decir, se encontraba dentro de un rango moderado de confiabilidad.

Estos resultados les llevaron a realizar un análisis de la prueba y cambiar algunos aspectos lingüísticos en aquellos ítems que fueron considerados por los expertos con una dificultad en la fiabilidad del instrumento, después de haber consultado con sus asesores y otros especialistas, se aplicó la segunda prueba adaptada para conocer como los cambios efectuados en los ítems implican positivamente en los resultados; esta vez para alcanzar la tercera validación, se aplicó la prueba solo a 10 estudiantes de 6º grado de primaria del centro educativo 5005 Generalísimo Don José de San Martín, ubicado en la zona de Callao; los resultados de la prueba según el análisis; este resultado significaba que el valor estadístico estaba por debajo de los criterios de confiabilidad de la primera prueba, posiblemente este dato estadístico hubiera sido un motivo para identificar las causas de este bajísimo resultado en comparación con los resultados de las muestras anteriores.

Sin embargo los resultados de confiabilidad de las dos primeras pruebas les llevó a tomar decisiones a sus asesores y los especialistas, decidieron analizar estadísticamente la prueba que se aplicó en la segunda muestra piloto eliminando

algunos ítems según el análisis de fiabilidad del Alfa de Crombach (Ver Anexo 4) y así elevar el nivel de confiabilidad del instrumento, los ítems eliminados fueron: 6,8,12,15,16,20,21 y el 28.

Después de eliminar los ítems mencionados el nivel de confiabilidad del instrumento se elevó a 0.761 según el análisis de fiabilidad del Alfa de Crombach (véase Anexo N° 5). Sin embargo, les llamó la atención los resultados del ítem 29 porque solo cuatro estudiantes fueron capaces de responder con acierto, esto fue motivo para consultar a sus asesores sobre la posibilidad de analizar el ítem 29 con sus respectivas alternativas, con la finalidad de mejorar el ítem y elevar el nivel de confiabilidad de la prueba. Una vez hecho las modificaciones correspondientes siendo estas aprobadas por los expertos, el siguiente proceso fue aplicar una cuarta prueba que contenía solamente el texto 8 y el ítem 29 con sus respectivas alternativas a los estudiantes del 6º grado de primaria del colegio San Martín de la institución parroquial COMPRODELI, ubicado en el distrito de Ventanilla. Los resultados fueron favorables para la validación del instrumento porque fueron favorables para la validación del instrumento porque fueron 22 estudiantes quienes marcaron con acierto la alternativa correspondiente, esto permitió que el nivel de confiabilidad del instrumento se eleve a 0.776, según el análisis de fiabilidad del Alfa de Crombach (véase Anexo 6), quiere decir que el instrumento fue diseñado y adaptado según fines y objetivos de la investigación porque tiene una fuerte confiabilidad (Guía de asesoría de estadística I, 2009).

Análisis de la prueba

La prueba de comprensión lectora para estudiantes de 6º grado de educación primaria contiene 10 textos con 28 ítems.

Respecto a los textos de esta prueba se han respetado la tipología textual establecido por los primeros autores del instrumento. Así mismo, se concibe que el estudiante deba estar preparado para leer cualquier clase de materia. Cada texto posee un vocabulario específico que le es propio, además, los estudiantes han de dominar cierto número de vocabulario especializado antes de abordar la lectura.

Para la elaboración de esta prueba se han recogido textos de diferentes tipologías textuales: narrativos, expositivos, retóricos que afectan diferentes áreas curriculares, lengua y literatura, matemática, medio social y medio natural (Catalá, et. al. 2001).

Los textos son interesantes, atractivos, fáciles y variados entendibles de interés humano, algunos textos han sido adaptados según el contexto de los estudiantes de la Región Callao. Se decidió por textos cortos para no fatigar a los estudiantes, pero con una estructura interna suficiente para poder establecer la coherencia entre las frases, relacionar los diferentes párrafos, distinguir la información esencial de la secundaria, es decir permite que los estudiantes participen en las tareas de inferencias, jerarquía y organizar información (Catalá, et. al. 2001).

Los textos permitirán observar la capacidad de cohesión y de identificación de pronombres, adjetivos posesivos, demostrativos, sinónimos, etc., también permite ver la capacidad que tienen los estudiantes para comprender la estructura del párrafo (Catalá, et. al. 2001).

Para establecer la ordenación jerárquica de la información dentro de los párrafos han propuesto textos que se permitan la comparación con dos partes de un mismo concepto localizados en diferentes párrafos.(ver texto N° 4 de la prueba adaptada).

A partir de la taxonomía de Barret el equipo de profesores han considerado las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, reorganización, inferencial y crítica. Hay que tener en cuenta que estos significados no se dan por separad sino que un buen lector los emplea simultáneamente conforme va leyendo y que no siempre se puede asumir que los niveles implicados están o pueden estar ordenados jerárquicamente, ya que todos ellos son necesarios a la hora de comprender el texto.

La comprensión literal se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto. Las tareas de reconocimiento son:

- Reconocimiento de detalles
- Reconocimiento de las ideas principales
- Reconocimiento de una secuencia

- Reconocimiento comparativo (se pide a los alumnos que sitúe e identifique similitudes y diferencias de caracteres, épocas y lugares que están explícitamente manifiestos en el texto).
- Reconocimiento de la causa y efecto de las relaciones.
- Reconocimiento de los rasgos de carácter.

La reorganización requiere que el alumno analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer. Ya que se trata de manipular información explícita, algunos autores incluyen en el mismo apartado de la comprensión literal. Las tareas de la reorganización son:

- Clasificar
- Esquematizar
- Resumir
- Sintetizar

La comprensión inferencial o interpretativa es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa. Las tareas de comprensión inferencial son:

- Deducción de los detalles de apoyo
- Deducción de las ideas principales
- Deducción de una secuencia
- Deducción de comparaciones
- Deducción de relaciones causa y efecto
- Deducción de rasgos carácter
- Deducción de características y aplicación a una situación nueva
- Predicción de resultados
- Hipótesis de continuidad
- Interpretación del lenguaje figurativo.

La comprensión crítica o de juicio, de evaluación o profunda según los autores requiere que el alumno dé respuesta que indiquen que han hecho un juicio evaluativo

por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por el profesor, otras personas competentes u otras fuentes escritas; o bien con un criterio interno proporcionado por las experiencias, conocimientos o valor del lector. El alumno puede hacer los siguientes juicios:

- Juicio de realidad o fantasía
- Juicio de hechos u opiniones
- Juicio de suficiencia y validez
- Juicio de propiedad
- Juicio de valor, conveniencia y aceptación.

Consideraciones técnicas según (Catalá, et. al. 2001).

Respecto a las preguntas

- Se ha buscado la claridad de expresión, evitando adiciones falsas e inconexas.
- Se ha procurado la brevedad de la expresión, evitando construcciones gramaticales demasiado cargadas.
- Cada ítem hace referencia a una sola idea central
- La gran mayoría de preguntas presentadas en forma positiva.
- Cuando hay elementos en la pregunta que pueden desorientar al alumno o bien conviene que los tenga muy en cuenta, se han subrayado las palabras claves.

Respecto a la ordenación de textos e ítems

- Se ha intentado que todas las alternativas de un reactivo estuvieran relacionadas aceptablemente y gramaticalmente con la afirmación o presentación del problema con la finalidad de no dar pistas al alumnado.
- Se ha evitado poner en cuenta, en la mayoría de los casos, la longitud relativa de las alternativas, es decir, se han procurado que todas las alternativas tuvieran la misma longitud. Cuando esto no ha sido posible, en ningún indicio al alumno para saber cuál era la correcta.
- En los casos en que la afirmación correcta incluía alguna palabra utilizada en el texto, para que esta circunstancia no actuara como determinante específico, se ha procurado que algunas de estas palabras aparecieran también en las alternativas “distractoras”, a fin de evitar el efecto de resonancia.
- Se ha evitado que una alternativa se solapara parcialmente o que incluyera una o más de las otras respuestas.
- Se ha evitado el uso de “todas las anteriores”, por no ser recomendable cuando en muchos ítems se quería comprobar la capacidad de discriminación de los

alumnos entre las alternativas ciertas, pero en diferente grado. También se ha evitado “ninguna de las anteriores” por la misma razón antes citada.

- En general tanto en el diseño como a partir de las aportaciones del análisis estadístico, se ha procurado conseguir la homogeneidad del atractivo de las diferentes alternativas.
- Para evitar que la alternativa correcta fuer colocada mayoritariamente en una determinada posición que pueda dar indicios a los alumnos, se han situado las alternativas correctas al azar, pero haciendo que cada una de las cuatro o cinco posiciones (A-B-C-D-E) fuera utilizada aproximadamente el mismo número de veces.
- Las preguntas que se hacen a continuación de cada texto siguen un orden de coherencia para la cohesión de comprensión del texto, a veces van de menos a más dificultad para animar al alumno y, otras, siguen la estructura del texto.
- Se ha ordenado todos los textos según la dificultad, es decir, se ha seguido la sucesión: fácil-difícil-fácil-difícil, con la finalidad de animar al alumno a tratar de resolver todos los ítems y evitar los posibles inconvenientes de la ordenación simple (fáciles al principio dejando todos los difíciles para el final) que propicia la tendencia de los alumnos a detenerse en cuanto se encuentra con una dificultad importante. Por otra parte, se han ido alternando también textos de diferente tipología.

El alumno dispone de un tiempo teóricamente ilimitado para la resolución, aunque nosotros situamos el tiempo medio necesario en torno a los tres cuartos de hora de trabajo efectivo para primer ciclo y una hora para segundo y tercer ciclo.

Criterios y normas para la aplicación de la prueba

Esta prueba puede ser aplicada al iniciarse el año escolar para tener un diagnóstico del estudiante o grupo de estudiantes, la información obtenida nos permitirá planificar diversas estrategias para el trabajo de comprensión lectora, asimismo, se puede aplicar al finalizar el año.

Los materiales que los estudiantes han de tener durante la prueba son las siguientes:

- a) Cuadernillo de textos del curso
- b) Utensilios para escribir

- c) Hoja de respuestas, si escogiere este sistema para marcar las alternativas.
El tiempo estimado es de una hora.

Para que los alumnos puedan entender el proceso de desarrollo de la prueba se debe comenzar por el texto de entrenamiento que se encuentra en la prueba encabezado por el título (ejemplo para comenzar colectivamente).

- a) En primer lugar, se pide a los estudiantes que lo lean individualmente y en silencio.
- b) A continuación el maestro lo lee en voz alta, de manera expresiva.
- c) Después de dejar un espacio de tiempo para que piensen cuál es la opción correcta, se pide a algún alumno que responda cual ha elegido y que razone por qué. Se contrasta la respuesta con la dada por los demás.
- d) Se sigue igual con las otras preguntas del ejemplo, comentando conjuntamente aquellos aspectos que pueden ser conflictivos.
- e) Hay que destacar que muchas veces no encontrarán explícitamente en el texto la respuesta a las preguntas, pero que se pueden deducir si se lee bien y se comprende el conjunto.

Respecto a la corrección y valoración de los resultados

El alumnado no debe ver nunca la corrección de las prueba, ni se deben dar explicaciones ni hacer posteriores, ya que las invalidaríamos como tales. Hay que tener presente que, toda prueba objetiva, solo debe utilizarse con la finalidad que le corresponde y nunca como material de aprendizaje. Dado que se considera muy importante la valoración del maestro, se sugiere que antes de corregir la prueba haga una aproximación del resultado que prevé para cada alumno y que después lo compare con la puntuación obtenida. Por parte del maestro, la corrección consiste:

- Se debe comparar respuestas dadas con la tabla de respuestas correctas (ver tabla N° 6).
- Por cada respuesta acertada daremos un punto.
- Si el alumno ha marcado dos o mas alternativas, no ha dejado alguna pregunta sin contestar, la puntuación de aquel ítem será cero.
- La suma de todas las respuestas acertadas nos dará la puntuación total.
- La puntuación máxima es 28 puntos.

Escala de valoración

Para la prueba de comprensión lectora se diseñaron los baremos a través de la escala de rango. La siguiente tabla ofrece cada uno de las dimensiones evaluadas y además resultados finales de la comprensión lectora, con los diferentes intervalos de puntuaciones directas y aciertos.

Tabla 5

Tabla de rangos de los niveles de comprensión lectora

RANGOS	Comprensión literal	Comprensión reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica	Comprensión lectora
1	0-4	0-3	0-3	0-1	0-11
2	5-6	4-5	4-6	1-2	12-17
3	7-9	6-7	7-9	2-3	18-28
RANGOS	INTERPRETACIÓN				
1	Nivel bajo				
2	Nivel medio				
3	Nivel alto				

Los rangos fueron establecidos a través de las frecuencias estadísticas siguiendo las instrucciones del programa SPSS (PAME-CALLAO 2009), en este caso se dieron valores a los percentiles (Ver anexo) como se muestra en la tabla y se continuo con todo el proceso estadístico hasta establecer rangos y niveles de medición de la prueba de comprensión lectora, como se muestra en la tabla anterior.

Tipología textual, preguntas y alternativas correctas

A continuación presentamos los diferentes textos que se consideraron en la presente prueba de comprensión lectora, además la enumeración de los textos con sus títulos correspondiente y el número de preguntas según los textos.

Tabla 6.

Tipología textual, preguntas y alternativas

Tipología textual	Texto	Pregunta	Alternativa correcta
Narrativo	1. Un pobre	1	E
		2	B
		3	A
		4	D
Expositivo	2. Cuando llega el invierno	5	B
		6	D
Poético	3. Pierrot	7	C
		8	D
Interpretación de gráfico	4. Mensajes	9	E
		10	C
		11	E
Narrativo	5. Discurso del jefe indio	12	E
		13	A
Narrativo	6. La dama	14	A
		15	C
		16	E
Interpretación de gráfico	7. Mar	17	D
		18	C
		19	A
		20	C
		21	B
Expositivo	8. Empresas	22	D
		23	D
Interpretación de datos	9. Restaurantes	24	B
		25	D
		26	B
Expositivo	10. Australia	27	E
		28	A

Procedimiento

Se coordinó con los profesores responsables de las tres secciones de sexto de primaria de I.E “Juan Francisco de la Bodega y Cuadra” para establecer los horarios de evaluación. A fin de que la prueba se realice con el máximo objetividad y condiciones favorables para los alumnos, se llevó a cabo primera hora de la mañana (8.00 a.m.), en un clima de concentración y de tranquilidad, se efectuó en una sola sesión, en tiempo estimado para toda la prueba es de una hora.

Las pruebas fueron distribuidas en el grupo de alumnos, quienes consignaron sus datos en cada una de ellas y luego procedieron a desarrollarlas. Las instrucciones fueron dadas oralmente empleando ejemplos para los alumnos entiendan la mecánica de la prueba, se comenzó por el texto de entrenamiento; comentando colectivamente, se pidió a los alumnos que lean el texto individualmente y en silencio; a continuación se leyó en voz alta, de manera expresiva; después de dejar un espacio de tiempo para que piensen cual es la opción correcta, se pidió a algún alumno que responda cual ha elegido y que razone por qué. Se contrastó su respuesta con la dada por los demás, comentando conjuntamente aquellos aspectos que pudiesen ser conflictivos; se destacó que muchas no entraran explícitamente en el texto la respuesta a las preguntas, pero que se puede deducir si leen bien y se comprende el conjunto. Luego se les pidió un silencio absoluto hasta la finalización del trabajo, los alumnos leyeron y resolvieron los textos solos, con total, independencia y autonomía, siguiendo cada uno su ritmo individual

Fue necesario asegurarse de que contesten todas las preguntas a fin de evaluar los resultados globales de prueba, para la corrección se requirió comparar las respuestas dadas con la tabla de respuestas correctas, por cada respuesta acertada les otorgamos un punto, si el alumno marco dos o más alternativas o ha dejado alguna pregunta sin contestar, equivale a cero; puesto que no hay puntos en contra.

Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). El análisis estadístico se realizó en etapas consecutivas. En primer lugar se efectuó el análisis de la bondad de ajuste de los puntajes a la curva normal de distribución de datos. Los datos fueron calculados con la Prueba de Normalidad encontrando un valor mayor al 0.05 en la Prueba de

Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Es por ello que los datos han sido manejados con estadísticos no paramétricos. En segundo lugar se procedió a contrastar las hipótesis de investigación utilizándose la Prueba U de Mann-Whitney. Esta prueba se utiliza para evaluar la hipótesis de que dos grupos independientes fueron extraídos de la misma población. Por último se realizó el análisis y discusión de los resultados. Procediéndose finalmente a la redacción de estas y de las recomendaciones.

Tabla 7.

Pruebas de normalidad							
	Grado de instrucción de las madres	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión lectora	Primaria	,519	24	,000	,393	24	,000
	Secundaria	,464	76	,000	,556	76	,000
	Superior	,369	14	,000	,639	14	,000

a Corrección de la significación de Lilliefors

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del instrumento aplicado a la muestra de investigación que estuvo conformada por 84 estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa del distrito del Callao, región Callao.

Los resultados de la investigación en esta sección se presentan de acuerdo al análisis estadístico inferencial, es decir, para probar las hipótesis formuladas al inicio de la investigación.

Para tal fin se consideran una hipótesis general y cuatro hipótesis específicas a fin de brindar mayor profundidad y riqueza a los resultados de la investigación efectuada a una muestra de investigación conformada por 84 estudiantes de 11 y 12 años de sexto grado de educación primaria de una institución educativa del distrito del Callao, región Callao durante el año 2009.

Hipótesis general

Conocer los niveles de comprensión lectora según género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.

Tabla 8

Niveles de comprensión lectora según género.

Niveles	Masculino		Femenino	
	F	%	F	%
Bajo	16	38.10	29	69.05
Medio	24	57.14	12	28.57
Alto	2	4.76	1	2.38
Total	42	100.00	42	100.00

En la tabla en relación a la comprensión lectora según el género, el 57.14 % de varones se encuentran en un nivel medio, con una frecuencia de 24; el 38.10 % en un nivel bajo, con una frecuencia de 16 y el 4.76 % en un

nivel alto, con una frecuencia de 2. El 69.05% de mujeres se encuentran en el nivel bajo, con una frecuencia de 29; el 28.57 % se hallan en el nivel medio, con una frecuencia de 12 y el 2.38 % se encuentran en el nivel alto, con una frecuencia de 1.

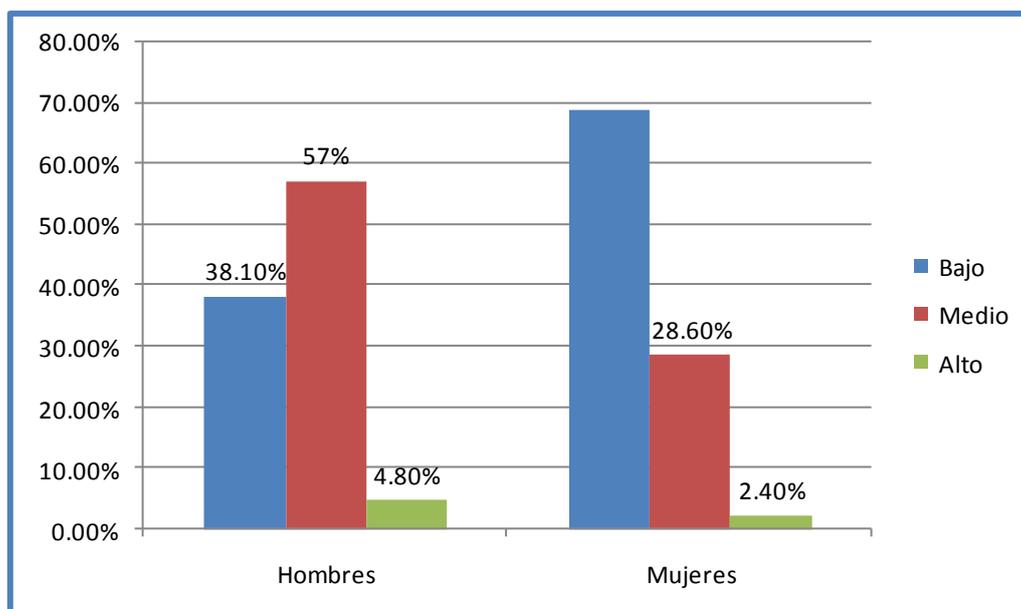


Figura 1: Niveles de Comprensión Lectora según Género

Tal como se puede visualizar en la figura N^o 1, hay un bajo nivel de comprensión lectora en las mujeres, los varones se hallan en un alto porcentaje en el nivel medio, tanto varones como mujeres se encuentran en un mínimo porcentaje en el nivel alto.

Hipótesis específica 01:

Establecer las diferencias en el nivel literal de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.

Se tienen los siguientes resultados:

Tabla 9

Nivel literal de comprensión lectora según género

Niveles	Masculino		Femenino	
	F	%	F	%
Bajo	24	57.11	31	77.81
Medio	14	33.30	10	23.81
Alto	4	9.52	1	2.38
Total	42	100.00	42	100.00

En la tabla 10, destaca que, en relación a la comprensión lectora, en el nivel literal, el 57.11 % de varones se encuentra en un nivel bajo, con una frecuencia de 24; el 33.30 % se halla en un nivel medio, con una frecuencia de 14 y el 9.52 % en un nivel alto, con una frecuencia de 4. El 77.81 % de mujeres se encuentran en un nivel bajo, con una frecuencia de 31, el 23.81 % en un nivel medio, con una frecuencia de 10 y el 2.38 % en un nivel alto, con una frecuencia de 1.

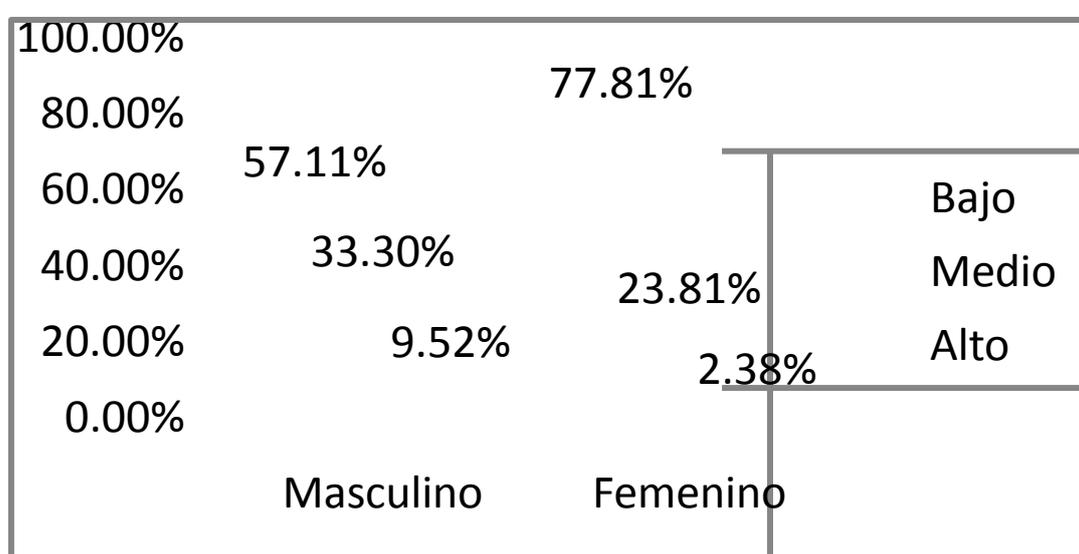


Figura 2: Nivel de Comprensión Lectora Literal según Género

Tal como se puede visualizar en la Figura N^o 2, un alto porcentaje de mujeres se encuentran en un nivel bajo de comprensión lectora literal, los varones se encuentran en un porcentaje alto en el nivel bajo, un tercio de

varones se halla en el nivel medio, los varones logran un mayor porcentaje que las mujeres en el nivel alto.

Hipótesis específica 02:

Establecer las diferencias en el nivel reorganizacional de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexo grado de primaria de una I.E. del Callao

Tabla 10

Nivel reorganizacional de comprensión lectora según género

Niveles	Masculino		Femenino	
	F	%	F	%
Bajo	23	54.8	25	59.5
Medio	19	45.2	15	35.7
Alto			2	4.8
Total	42	100.00	42	100.00

En la tabla 10 destaca que, en relación a la comprensión lectora, en el nivel reorganizacional, el 54.8 % de varones se encuentra en un nivel bajo, con una frecuencia de 23; el 45.2 % en el nivel medio, con una frecuencia de 19. El 59.5 % de mujeres se halla en el nivel bajo, con una frecuencia de 25; el 35.7 % en el nivel medio, con una frecuencia de 15 y el 4.8 % en el nivel alto, con una frecuencia de 2.

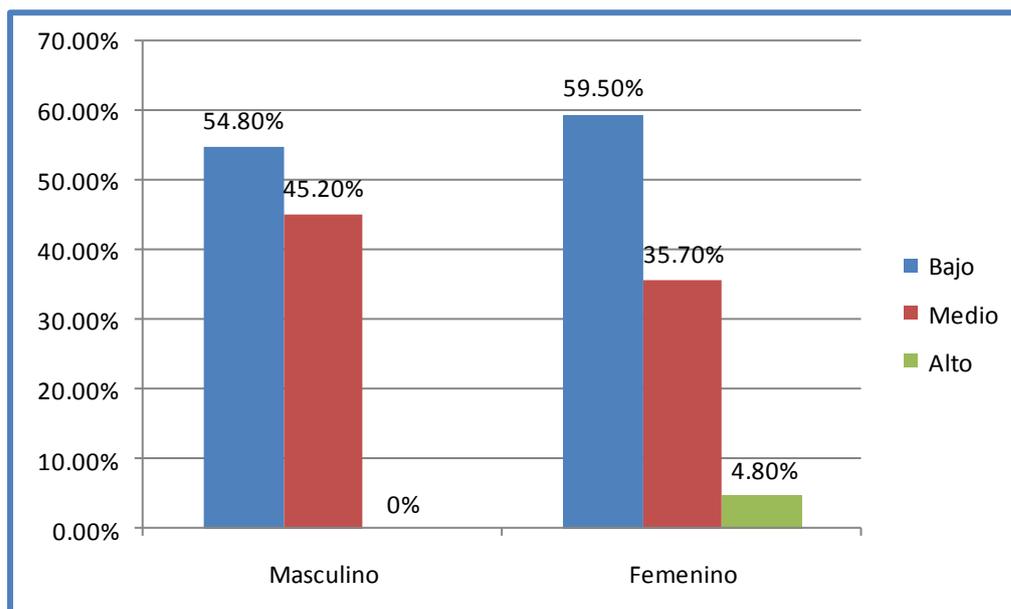


Figura 3: Nivel reorganizacional de comprensión lectora según género.

Tal como se visualiza en la figura N^a 4, un alto porcentaje de varones y mujeres obtienen un bajo nivel de comprensión lectora reorganizacional; en nivel medio, los varones obtienen mejores resultados que las mujeres. Solo dos mujeres alcanzan el nivel alto.

Hipótesis específica 03:

Establecer las diferencias en el nivel inferencial de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.

Se tiene los siguientes resultados:

Tabla 11

Nivel inferencial de comprensión lectora según género

Niveles	Masculino		Femenino	
	F	%	F	%
Bajo	15	35.7	28	66.7
Medio	26	61.9	14	33.3
Alto	1	2.4		
Total	42	100.00	42	100.00

En la tabla 11 destaca que, en relación a la comprensión lectora, en el nivel inferencial, el 61.9 % de estudiantes varones se encuentran en el nivel medio, con una frecuencia de 26; el 35.7 % en el nivel bajo, con una frecuencia de 15 y el 2.4 % en el nivel alto, con una frecuencia de 1. El 66.7 % de estudiantes mujeres se encuentran en el nivel bajo, con una frecuencia de 28 y el 33.3 % en el nivel medio, con una frecuencia de 14.

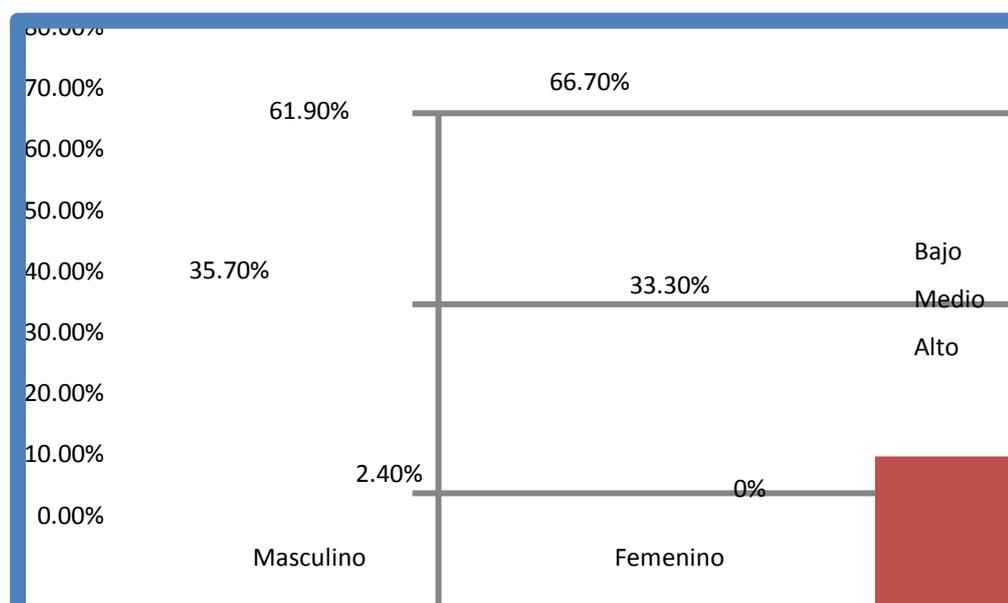


Figura 4: Nivel inferencial de comprensión lectora según género

Tal como se puede visualizar en la Figura N^a 4, hay un bajo nivel de comprensión inferencial en las estudiantes mujeres de sexto grado de una I.E. del Callao, los varones se hallan en alto porcentaje en el nivel medio.

Hipótesis específica 04:

Establecer las diferencias en el nivel criterial de comprensión lectora según el género de los estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao.

Se tienen los siguientes resultados:

Tabla 12

Nivel criterial de comprensión lectora según género

Niveles	Masculino		Femenino	
	F	%	F	%
Bajo	35	83.3	40	95.2
Medio	7	16.7	2	4.8
Total	42	100.00	42	100.00

En la tabla 12 destaca que, en relación a la comprensión lectora, en el nivel criterial, el 83.3 % de los estudiantes varones se encuentran en un bajo nivel, con una frecuencia de 35; el 16.7 % se ubican en el nivel medio, con una frecuencia de 7. El 95.2 de las estudiantes mujeres se hallan en el nivel bajo, con una frecuencia de 40 y el 4.8 % se encuentran en el nivel medio, con una frecuencia de 2.

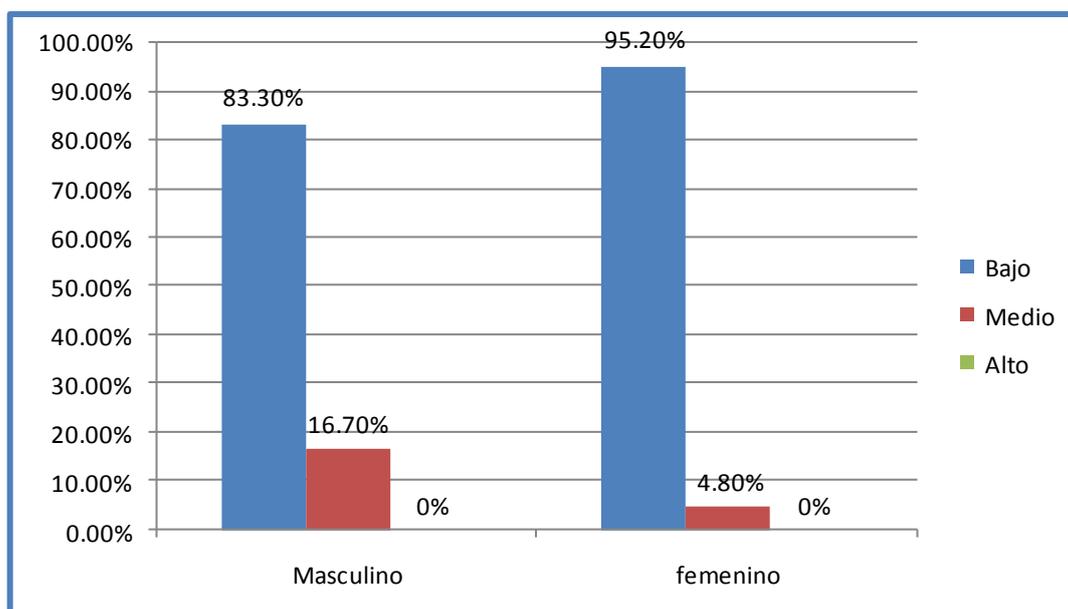


Figura 5: Nivel criterial de comprensión lectora según género

Tal como se puede visualizar en la Figura N^a 5, hay un bajo nivel de comprensión lectora criterial en los estudiantes varones y mujeres de sexto grado de una I.E. del Callao. Un mínimo porcentaje se halla en el nivel medio, ningún estudiante logra alcanzar el nivel alto.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Discusión

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Carranza et al 2004). Clemente y Domínguez (1999) refieren que se acepta comúnmente que la comprensión lectora supone por parte del lector la construcción de distintos niveles de representación del significado del texto. En concreto, se asume que usualmente el lector realiza operaciones destinadas a construir un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global.

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 50% de los niños que han conformado la muestra (n=84) son varones y el 50% son mujeres.

Los resultados de la investigación reportan en términos generales que el 53.5 % de estudiantes mujeres mostraron un bajo nivel de comprensión lectora, el 38.10 % de estudiantes varones tiene un nivel medio. Este bajo nivel en comprensión lectora concuerda con lo hallado por Cubas (2007), Vallejos (2007), Vílchez (2008) y con las investigaciones del Centro de Evaluación y Diagnóstico Marista (1998). Estas cifras además concuerdan con las evaluaciones internacionales, en las cuales ha participado el Perú, en ellas nuestros estudiantes se encuentran en los últimos lugares en comprensión lectora, LLECE (1997) y PISA (2001). Este bajo nivel de comprensión lectora hallado en los sujetos de estudio, evidencian los pocos avances alcanzados para lograr que nuestros estudiantes eleven sus niveles de comprensión lectora, a pesar de los esfuerzos estatales que se traducen en los programas como el Plan lector, implementados ya hace algunos años atrás.

Estos bajos niveles encontrados en comprensión lectora difieren de lo hallado por Hoyos (2009) quien halló en su estudio, que los estudiantes de sexto grado de primaria alcanzan un nivel promedio en comprensión lectora.

Además hay un rango promedio diferenciado de acuerdo al género de los alumnos con respecto al nivel inferencial (varones=49.17 y mujeres=35.83); y en nivel criterial (varones=47.44 y mujeres=37.56); estas cifras coinciden con Carreño (2000)

quien realizó un estudio sobre comprensión de lectura al finalizar la educación primaria en niños, quien encontró diferencias en el nivel literal y criterial a favor de los varones.

Estos resultados se pueden confrontar con Vílchez (2008) quien investigó las diferencias significativas entre niños y niñas en relación al desempeño en lectura, encontró como resultado el pobre desempeño de los alumnos y una diferencia según género, es decir puntuaciones favorables para las niñas. Delgado en su estudio encontró que las mujeres de sexto grado de primaria presentaron un mayor desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora que sus pares varones, tanto en centros educativos no estatales como estatales. Para Morlés (1994), citado por Zarzosa (2003) las mujeres comprenden mejor que los varones en los primeros estadios del desarrollo de la habilidad para leer, pero en las etapas posteriores la tendencia es hacia la no diferenciación en el rendimiento lector.

Para el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (2006) el 5to y el 6to grado presentan una brecha en el nivel de desempeño que favorece a las niñas, esta diferencia, de aproximadamente 2 preguntas correctas en promedio más para las niñas, la cual resulta ser estadísticamente significativas.

Para Alliende et al (1993), Grimaldo (1998), Zarzosa (2003), Ecurra (2003), Quesada (2001), Yaringaño (2009) no encontraron en sus estudios, diferencias significativas en la comprensión lectora, tomando en cuenta la variable de género.

La variable género en el rendimiento lector, no puede ser identificada como un factor determinante, como hemos podido encontrar, existen investigaciones en las cuales esta variable determina diferencias en la comprensión lectora, Carreño (2000), Vílchez (2008); en otros trabajos la variable género no determina diferencias, como Grimaldo (1998), Ecurra (2003), entre otros. En otra investigación Delgado y otros (2005) encuentra que en sexto grado la variable sexo determina diferencias en el rendimiento lector, sin embargo no halló que la variable género determine diferencias en el cuarto y quinto grado de primaria.

En el presente trabajo de investigación se halló los varones obtienen mejores promedios en comprensión lectora en los niveles literal, criterial e inferencial. Este mejor desempeño debe de estar asociado a otros factores, como el entorno familiar,

la forma como las mujeres y los varones son criados, tiempos dedicados a la lectura, estos y otros factores deben estudiarse más a fondo, para determinar que factores han incidido para el mejor desempeño de los varones en el rendimiento lector.

Los agentes educadores así como los padres de familia. Deben orientar, estimular y potenciar el desarrollo de los niños propios y adecuados a su edad, con un buen clima efectivo familiar y estimulante hacia la lectura; con un buen contexto creativo. Hay que convertir en agrado los textos de lectura.

Conclusiones

El resultado del análisis de la prueba de comprensión lectora ACL 6 de acuerdo a la tabla de frecuencias, nos indica que el 53.57 % de alumnas se encuentran en el nivel bajo; el 38.10 % de alumnos, en el nivel bajo. El 57.14 % de alumnos, en el nivel medio. Lo que significa que el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos de sexto grado de primaria es bajo.

En la presente tesis se ha encontrado que existen diferencias significativas en cuanto al género en los alumnos del 6to. Grado de una I.E del Callao. Esa es la conclusión a la que se ha llegado luego del tratamiento estadístico en la prueba de Mann – Whitney, puesto que se observa una significación asintótica de 0.005 en la comprensión lectora por lo tanto afirmamos que se rechaza la hipótesis nula.

El análisis del nivel inferencial, de acuerdo a la prueba de Mann –Whitney nos indica que se rechaza la hipótesis nula, y se concluye que existen diferencias del resultado de la prueba de comprensión lectora ACL 6, respecto al género de los niños y niñas. Siendo los varones quienes muestran mejores resultados en el nivel inferencial frente a las niñas.

El análisis del nivel criterial, de acuerdo a la prueba de Mann –Whitney nos indica que se rechaza la hipótesis nula, y se concluye que existen diferencias del resultado de la prueba de comprensión lectora ACL 6, respecto al género de los niños y niñas. Siendo los varones quienes muestran mejores resultados en el nivel criterial frente a las niñas.

La comprensión lectora estimula, no solamente el desarrollo cognoscitivo de los conocimientos de la literatura, sino también preparan para su manejo autodidáctico en su formación académica.

La práctica de la comprensión lectora se convierte en un valioso instrumento a fin de ser utilizado en el proceso de enseñanza – aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, incentivando el aprendizaje con mayor éxito.

Sugerencias

Se sugiere al Gobierno Regional del Callao y la Dirección Regional de educación realizar cursos de capacitación en temas de comprensión lectora, tales como técnicas metacognitivas para los docentes de educación en todos los niveles.

Se sugiere a las autoridades educativas de las instituciones educativas de la región Callao brindar el apoyo constante y darle las facilidades del caso a sus docentes de educación para que desarrollen investigaciones experimentales con respecto a la comprensión lectora instrumento indispensable para el desarrollo de la educación.

Se recomienda a los docentes de las instituciones educativas de la región fomentar la implementación de programas de estimulación y desarrollo del lenguaje desde la etapa pre-escolar ya que ellos favorecen posteriormente el desarrollo de proceso de mayor complejidad como es la comprensión lectora.

Diseñar e implementar programas de lectura silenciosa en las instituciones educativas, para fomentar la lectura placentera.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1993). *Prueba CLP Formas Paralelas. Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 8 niveles de lectura*. (4ta. Ed.) Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (1994). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. (5ta. Ed.). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Andrade, C y otros (2001). *Aplicación de los niveles de comprensión lectora para niños C.E 20189 del distrito de San Vicente de Cañete. ISPP San José María Scrivá*. Tesis de magíster.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa. Un enfoque cognitivo*. México: Trillas.
- Bernardo, J. (2000). *Cómo aprender mejor*. Madrid: Rialp.
- Briones, G. (2004). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Cabrera, F.; Donoso, T & María, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Leartes.
- Carranza, M.; Celaya, G.; Herrera, J. y Carezzano, F. (2004). *Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(1). Consulta el 14 de Agosto de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol.gn01/contenido-carranza.htm/>.
- Carreño, C. (2000). *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos*. Tesis de Maestría no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. (4ta Ed.). Barcelona: Grao.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Grao.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Centro de Evaluación y Diagnóstico Marista (1998).
- Condemarín, M., Galdames, V. & Mediana, A. (1995). *Taller de lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones S.A.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Cueto, S. (2007). *Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas*. En GRADE (Eds.). Investigación, Política y Desarrollo en el Perú. (pp. 405-455). Lima: Grade.
- Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Nueva.
- De la Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Delgado, A. (2004). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 1º a 3º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*. Revista de investigación en psicología – UNMSM, 7, 2, 87 – 116.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Alvarez, C., Pequeña, J. & Santivañez, R. (2005). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4º a 6º de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*. Revista IIPSI. Facultad de psicología de la UNMSM, 8, 1, 51 – 85.
- Dubois, M. (1995). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

- Escurra, L. (2003). *Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima*. Persona: Revista de la facultad de Psicología N° 6, 99 – 134.
- Evaluación Nacional de Rendimiento estudiantil. EN. (2004).
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Grimaldo, M. (1998). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Revista de Psicología Liberabit. Vol. 4, año 4, 19 – 26.
- Gómez, M. (1993). *Indicadores de la comprensión de lectura* (9na. Ed). Barcelona: Grao.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hoyos, E. (2009). *Relación entre el rendimiento ortográfico y la comprensión de lectura en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria de la ciudad de Lima*. Tesis para optar el título Profesional de Psicóloga. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ministerio de educación MINEDU (2004). *Evaluación internacional Pisa*. Perú: Lima.
- Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe. OREALC (2008). SERCE. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. *Los aprendizajes de los estudiantes de América latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- Ortega, O. & Ramírez, P. (2010). Adaptación del ACL 6. USIL, Facultad de Educación. PAME-Callao.
- Pinzàs, J. (1995). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Perú. Lima serie fundamentos de la lectura. Perú: serie Fundamentos de la lectura.
- Pinzàs, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. (2da ed.) Asociación de Investigación Educativa y extensión pedagógica Sofía Pinzàs. Lima.
- Pinzàs, J. (1999). *Importancia de investigación aplicada: reflexiones en relación a la comprensión lectora*. Educación Vol. 8, N°16, 267 – 279.
- Quesada, M. (2001). Monitoreo de las Actividades de Investigación desarrolladas durante el año 2001. *Comprensión lectora en estudiantes de educación básica de Lima, zona andina y Amazónica*.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text the poem*. Southern Illinois. University press.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2002). *Metodología y Diseño en la Investigación Científica*. Lima: Universitaria.
- Sánchez, H. & Reyes, C (1998). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Mantaro.
- Santronck, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Tr Gonzales Acosta Marta Leticia.
- Smith, F. (1997). *Comprensión de la lectura*. Trilla: México.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. (9na. Ed.). Barcelona: Grao.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*.
- Vílchez, C. (2008). *Brecha de género en comprensión lectora de niños y niñas analizando las causas y planteando soluciones*. Revista pedagógica. Perú.
- Vallejos, M. (2007). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en los alumnos del sexto grado del distrito de pueblo libre*. Tesis de Magíster. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

- Zarzosa, S. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er. Grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Tesis para optar el título Profesional de Psicóloga. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Yaringaño, J. (2009). *Relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en alumnos de quinto y sexto de primaria de Lima y Huarochirí*. Tesis para optar el título Profesional de Psicólogo. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

ANEXOS

Anexo 1

NOMBRE DEL JUEZ : ANÍBAL MEZA BORJA
GRADO O TÍTULO DEL JUEZ : DOCTOR EN CIENCIAS
ESPECIALIDAD : PSICOLOGÍA
CENTRO DE TRABAJO : USIL – PAME - CALLAO
CARGO QUE DESEMPEÑA : DOCENTE
FECHA : 30/10/2009

NOMBRE DEL JUEZ : MARIA MATALINARES
GRADO O TÍTULO DEL JUEZ : DOCTOR
ESPECIALIDAD : PSICOLOGÍA EDUCATIVA
CENTRO DE TRABAJO : USIL – PAME - CALLAO
CARGO QUE DESEMPEÑA : DOCENTE
FECHA : 23/10/2009

NOMBRE DEL JUEZ : MANUEL VALDIVIA
GRADO O TÍTULO DEL JUEZ : DOCTOR
ESPECIALIDAD : COMUNICACIÓN
CENTRO DE TRABAJO : UNMSM
CARGO QUE DESEMPEÑA : DOCENTE
FECHA : 29/10/2009
NOMBRE DEL JUEZ : ELISA DÍAZ UBILLÚS
GRADO O TÍTULO DEL JUEZ : MAGISTER EN EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD : LENGUA Y LITERATURA
CENTRO DE TRABAJO : USIL – PAME - CALLAO
CARGO QUE DESEMPEÑA : DOCENTE
FECHA : 21/10/2009

NOMBRE DEL JUEZ : ROSA MONTOYA PEÑA
GRADO O TÍTULO DEL JUEZ : ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE
ESPECIALIDAD : PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
CENTRO DE TRABAJO : USIL – PAME - CALLAO
CARGO QUE DESEMPEÑA : COORDINADORA ACADÉMICA
FECHA : 30/10/2009

Anexo 2

FICHA DE INSTRUCCIÓN PARA LOS JUECES

Instrumento: Evaluación de la comprensión lectora Prueba (ACL) 6º grado de primaria.

Autor: Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina, Rosa Monclús (2001)

Objetivos:

- Medir los niveles de la Comprensión lectora (comprensión literal, comprensión reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica) en alumnos de 6º de nivel primario.
- Adaptación del instrumento para que se ajuste a las características de la muestra y que se valore de forma objetiva, fiable y validez.

Instrucciones del juez:

Respecto al texto de esta prueba, incluye las distintas áreas del currículo académico de los alumnos. Así mismo se concibe que el alumno debe estar preparado para leer cualquier clase de materia. Cada materia posee un vocabulario específico que les es propio, además, los alumnos han de dominar cierto número de vocabulario especializado antes de abordar la lectura amplia e independiente de cada disciplina.

La velocidad de lectura en esta prueba es escasa y se requieren varias relecturas antes de conseguir una absoluta comprensión.

El instrumento presenta 10 textos y en base al puntaje obtenido, se determinará los niveles alto, medio y bajo.

Para los fines de adaptación se han considerado los siguientes criterios:

Si los términos de los textos son claros y precisos y si están dentro del lenguaje de los niños y de las palabras más usadas en el español del Perú, así como de su realidad local y económica.

Se adjunta el instrumento:

Para emitir su juicio sobre los elementos, respecto a los criterios antes señalado elija una de las dos valoraciones que se indican. SI (acuerdo) , NO (en desacuerdo). Así mismo registre las sugerencias que usted crea por conveniente. Haga uso del formato de la evaluación.

Anexo 3

Análisis de fiabilidad de los resultados en la primera prueba

Alfa de Cronbach	N de elementos
.541	36

Análisis de fiabilidad de los resultados en la segunda prueba

Alfa de Cronbach	N de elementos
.707	36

Análisis de fiabilidad de los resultados en la tercera prueba

Alfa de Cronbach	N de elementos
.021	36

Anexo 4

Cuadro estadístico donde se muestra la eliminación de los ítems 6,8, 12,15, 16, 20, 21 y 28.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación Elemento total corregido	Alfa de Crombach si se elimina el elemento.
A1	13.03	20.463	411	747
A2	13.34	20.377	555	741
A3	13.24	20.547	432	746
A4	12.93	21.209	255	756
A5	13.03	20.677	363	750
A7	12.62	21.601	395	753
A9	13.07	19.852	552	738
A10	13.07	21.623	176	760
A11	12.86	21.424	198	760
A13	13.07	22.005	079	766
A14	13.17	21.552	174	761
A17	13.14	20.810	335	751
A18	13.10	21.320	220	758
A19	13.03	21.865	191	759
A22	12.69	20.980	301	753
A23	13.14	21.791	145	762
A24	12.89	21.310	224	758
A25	13.10	21.436	324	753
A26	12.69	19.995	538	739
A27	12.93	20.734	455	746
A29	13.34	22.180	094	763
A30	13.41	21.138	260	756
A31	13.07	21.591	222	758
A32	13.34	21.219	253	756
A33	13.17	21.495	191	760
A34	12.97	21.672	147	763
A35	13.34	21.163	338	752
A36	13.28	21.921	114	764

Anexo 5

Análisis de fiabilidad después de eliminar ítems.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.761	28

Análisis de fiabilidad de los resultados en la cuarta prueba.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.776	28

PERCENTILES DE LA MUESTRA PILOTO

Estadísticos

		P.TOTAL	CLITERAL	REORGANIZACION	CINFERENCIAL	CCRITICA
N	Válidos	29	29	29	29	29
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		14,31	4,69	3,76	4,79	1,07
Desv. típ.		4,900	1,966	1,550	2,042	1,067
Varianza		24,007	3,865	2,404	4,170	1,138
Percentiles	5	7,00	1,00	,50	2,00	,00
	10	8,00	2,00	2,00	2,00	,00
	15	8,50	2,50	2,00	2,50	,00
	20	11,00	3,00	2,00	3,00	,00
	25	11,00	3,50	3,00	3,00	,00
	30	11,00	4,00	3,00	3,00	,00
	35	11,50	4,00	3,00	4,00	,00
	40	13,00	4,00	4,00	4,00	1,00
	45	13,00	4,00	4,00	4,00	1,00
	50	14,00	5,00	4,00	4,00	1,00
	55	14,50	5,00	4,00	5,00	1,00
	60	15,00	5,00	4,00	5,00	1,00
	65	15,50	6,00	4,00	6,00	1,00
	70	16,00	6,00	4,00	6,00	2,00
	75	17,50	6,00	5,00	6,00	2,00
	80	18,00	6,00	5,00	7,00	2,00
	85	20,50	6,50	6,00	7,50	2,50
90	22,00	7,00	6,00	8,00	3,00	
99	26,00	9,00	6,00	9,00	3,00	

TABLA POR NIVELES.-

NIVELES	CLITERAL	REORGANIZACION	CINFERENCIAL	CCRITICA	P.TOTAL
BAJO	0-4	0-3	0-3	0-1	0-11
MEDIO	5-6	4-5	4-6	1-2	12-17
ALTO	7-9	6-7	7-9	2-3	18-28