



UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA
EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
VENTANILLA – CALLAO**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención
en Psicopedagogía**

ROSA MARIA LEON BORJA

**Asesor:
Mg. Roberto Bellido García**

**Lima – Perú
2019**

Página del Jurado

Manuel Enrique Chenet Zuta
Presidente

Yvonne Del Carmen Cruz Castañeda
Secretaria

Roberto Santiago Bellido García
Vocal

Dedicatoria

A Dios quien hace posible mis logros, a mis queridos padres quienes son la razón de mi vida y a mis hermanos por su constante apoyo.

Agradecimiento

A los profesores de la prestigiosa Universidad San Ignacio de Loyola y especialmente a mi asesor el Mg. Roberto Bellido por su paciencia y dedicación para la culminación de la tesis.

Índice de Contenido

	Pág.
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice de Contenido	v
Índice de Tablas	vii
Índice de Figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	11
Problema de investigación	13
Planteamiento	13
Formulación	16
Justificación	16
Fundamentación teórica	18
Antecedentes	18
Marco teórico	21
Objetivos	45
Marco metodológico	46
Tipo y diseño de investigación	46
Variables	46
Población y muestra	48
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	49
Procedimientos (de recolección, análisis y procesamiento de datos)	51
Resultados	52
Descripción e interpretación de los resultados estadísticos	52
Discusión	58
Conclusiones	60
Sugerencias	62

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

Anexo 3: Certificado de validez

Anexo 4: Matriz de datos

Anexo 5: Otras evidencias

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable comprensión lectora	47
Tabla 2. Población de estudiantes del cuarto grado de primaria	48
Tabla 3. Muestra de estudio	49
Tabla 4. Validez contenidos por juicio de expertos	50
Tabla 5. Confiabilidad del instrumento	50
Tabla 6. Niveles de comprensión literal en estudiantes de cuarto grado de primaria	52
Tabla 7. Niveles de reorganización en estudiantes de cuarto grado de primaria	53
Tabla 8. Niveles de comprensión inferencial en estudiantes de cuarto grado de primaria	54
Tabla 9. Niveles de comprensión criterial en estudiantes de cuarto grado de primaria	55
Tabla 10. Niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria	56

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1. Niveles de comprensión literal en estudiantes de cuarto grado de primaria	52
Figura 2. Niveles de reorganización en estudiantes de cuarto grado de primaria	53
Figura 3. Niveles de comprensión inferencial en estudiantes de cuarto grado de primaria	54
Figura 4. Niveles de comprensión criterial en estudiantes de cuarto grado de primaria	55
Figura 5. Niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria	56

Resumen

El estudio titulado “Nivel de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa de Ventanilla–Callao”, tuvo por finalidad establecer el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes del cuarto grado de educación primaria. Con respecto a la metodología, esta investigación fue de tipo de investigación básica, diseño fue descriptivo, la población considerada fue de 94 estudiantes y la muestra de estudiantes fueron 76. En el estudio se aplicó como instrumento una prueba de comprensión lectora de 28 ítems y dividida en cuatro dimensiones, con validez y confiabilidad respectiva. Los hallazgos evidenciaron que, la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encuentran en un nivel de inicio de comprensión lectora en un 85,5% y el resto lograron alcanzar el nivel de proceso, evidenciándose que la mayoría solo llega entender mínimamente palabras, oraciones y pequeños textos, mas no están desarrollando su capacidad para extraer sentido de un texto escrito. De igual modo en la comprensión literal el 60,5% se encuentra en proceso; en la comprensión reorganización el 75% se encuentran en nivel de inicio; en la comprensión inferencia, el 97,4% se encuentra en un nivel de inicio y en la comprensión criterial, el 84,2% se encuentra en ese mismo nivel. Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes aún no logra diferenciar entre hechos y opiniones, tampoco la capacidad de reconocer declaraciones persuasivas y mucho menos la capacidad de juzgar la precisión de la información proporcionada en el texto.

Palabras clave: Comprensión lectora, comprensión literal, nivel de reorganización, comprensión inferencial y criterial.

Abstract

The study titled Level of reading comprehension in fourth grade students in a educational institution of Ventanilla-Callao, aimed at establishing the level of reading comprehension reached by students in the fourth grade of primary education. Regarding the methodology, this research was of the basic research type, design was descriptive, the population considered was 94 students and the sample of students was 76. In the study, a 28-item reading comprehension test was applied as an instrument. divided into four dimensions, with validity and respective reliability. The findings showed that most of the students in the fourth grade of primary school are at the beginning level of reading comprehension at 85.5% and the rest managed to reach the level of process, evidencing that the majority only comes to understand minimally words , prayers and small texts, but they are not developing their capacity to extract meaning from a written text. Similarly in the literal understanding 60.5% is in process; In the inference comprehension, 97.4% is in a beginning level and in the criterial comprehension, 84.2% is in that same level. These results are evident that most students still can not differentiate between facts and opinions, nor the ability to recognize persuasive statements, much less the ability to judge the accuracy of the information provided in the text.

Keywords: Reading comprehension, literal comprehension, level of reorganization, inferential and criterial comprehension.

Introducción

La lectura ayuda a los estudiantes a ampliar sus habilidades de pensamiento, aprender a concentrarse y ampliar su vocabulario. Sin embargo, la lectura puede ser un acto complejo que requiere muchos años de experiencia y uso para hacer bien. El éxito de la lectura y la escritura involucra comprensión, fluidez, dominio de estrategias esenciales y motivación (Cuñachi y Leiva, 2018). La lectura y la conversación se basan en el principio alfabético que se centra en los sonidos de las letras que adquieren significado cuando las unidades de sonido son conjunto. Antes de leer o deletrear, los niños deben entender que las palabras escritas son compuestas de sonidos o fonemas. Leer permite el desarrollo del cerebro y la habilidad para dialogar de manera más fluida; dado que uno aprende y conoce más a través de la comprensión de texto basada en una realidad inmediata.

Las habilidades lingüísticas tempranas de los niños son las bases sobre las cuales leer bien es muy importante en las escuelas primarias (De Lera, 2017). Para que los estudiantes de primaria aprendan habilidades de lectura, se les debe proporcionar igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, sobre todo encaminándonos a la mejora de la comprensión de lectura el razonamiento en base a las matemáticas. Algunas escuelas en el Perú han logrado resultados impresionantes para sus alumnos en cada circunstancia desafiante, lo que demuestra que a pesar de la pobreza a menudo hace que sea más difícil para un niño aprender y lograr, no debe ser una excusa para ambiciones. En los países en desarrollo, sin embargo, el caso puede ser diferente ya que los niños de entornos pobres pueden estar en desventaja ya que los padres o tutores pueden no ser capaces de proporcionarles materiales educativos. Por lo tanto, esos niños terminarían asistiendo a la escuela sin los materiales de lectura requeridos, que conducen a bajas ambiciones entre ellos en comparación con los niños de mejores antecedentes.

La investigación ha demostrado que la instrucción en conciencia fonológica debe comenzar en preescolar para permitir que los niños aprendan que las palabras escritas representan sonidos hablados, un proceso conocido como decodificación que implica dividir una palabra en sonidos separados (Cuñachi & Leiva, 2018). Para decodificar, los niños necesitan que se les enseñe explícitamente cómo pronunciar palabras en fonemas. A medida que los niños aprenden a decodificar y leer palabras, pueden enfocarse en construir su comprensión. Cuanto más expuesto esté un niño a la lectura, más probable será que adquiera las habilidades requeridas para la lectura. Por lo tanto, los niños deben aprender

esas palabras en una página que tiene un significado y esa lectura se realiza de izquierda a derecha y de arriba a abajo.

Es posible que los niños a los que no se les ha leído antes de ingresar a la escuela no hayan experimentado o escuchando ritmo y sonidos, es posible que no hayan desarrollado un interés en la lectura y puede no estar motivado para aprender a leer (De Lera, 2017). La investigación también ha demostrado que el 50% de las dificultades de lectura pueden prevenirse si los niños reciben experiencias efectivas de desarrollo del lenguaje en lectura preescolar y efectiva instrucciones en los grados primarios. También se ha descubierto que los entornos familiares de los niños desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de lenguaje y alfabetización de los niños (Eche, 2016). Eche (2016) identificó que la lectura impresa es una estrategia que se puede usar para dar sentido al texto.

Además, sostuvo que los entornos de los primeros años deberían valorar la propia construcción de lectura de los niños en el contexto del juego. Otros estudios han demostrado que a los 8 años los niños dejan de leer por compromiso, lo que indica que los niños mayores son menos propensos a ver los beneficios de la lectura y están menos comprometidos con la lectura por diversión. Se ha descubierto que las niñas, en comparación con los niños, tienen actitudes más positivas hacia la lectura, al igual que para participar regularmente en la lectura por diversión (Eche, 2016). Si se lograra que los niños fuesen percibiendo a la lectura como una oportunidad para aprender, de modo similar que las niñas posiblemente, el resultado seguirá siendo beneficioso en los siguientes grados de enseñanza.

El estudio se divide en tres capítulos, las cuales se detallan a continuación: El primer capítulo contiene todo el abordaje teórico de la investigación concerniente a la variable de comprensión lectora. El segundo capítulo corresponde al método, lo cual contiene el tipo y diseño de investigación, la explicación de la población y la muestra utilizada para este estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos. El tercer capítulo lo conforman los resultados: en esta parte se ha abordado la parte estadística y la discusión de los resultados, para finalizar con las conclusiones y las recomendaciones.

Problema de investigación

Planteamiento del problema.

De acuerdo con los resultados de las pruebas internacionales y nacionales, los estudiantes de educación básica en nuestro país se ubican en los últimos puestos en ciencias y letras comparados con otros países. Estos resultados han sido recogidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) en un estudio trienal realizado en todo el mundo denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Específicamente en cuanto a la lectura, el Perú obtuvo 398 de promedio por debajo del promedio PISA que es 492. Según PISA y Unesco (2015), se evidenció el bajo nivel de comprensión lectora en 53,9% de 398 estudiantes, los estudiantes se encuentran en el nivel 1 debajo del nivel 2, es decir, no saben interpretar y reflexionar sobre el texto que lee.

Así mismo, en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2016, los estudiantes del cuarto grado de primaria lograron alcanzar el nivel satisfactorio en un 31,4% y el resto de los estudiantes se encuentran en el nivel de proceso y otros en inicio. A nivel regional en la evaluación ECE 2016, en el Callao solo el 41,9 % de los estudiantes del cuarto grado de primaria alcanzó un nivel satisfactorio y el 58,1% de estudiantes se encuentra en el nivel de proceso e inicio. Esto indica que los programas y procesos planteados para la mejora de la lectoescritura en los estudiantes tienen avances paulatinos pero aún no tienen el impacto esperado.

De la misma manera, los estudios mostraron que los métodos de enseñanza —que responden a las habilidades de lectura y escritura— tienen potencial para satisfacer las carencias de los niños con dificultades de lectura y escritura. Además, se sugiere que el uso de métodos de enseñanza se adapte a las necesidades del niño para permitir que los niños con dificultades de lectura y escritura puedan experimentar logros académicos. En este caso, será necesario que los maestros implementen sus métodos de enseñanza para que los niños con este tipo de dificultades puedan aprender con éxito a leer y escribir. Es decir, los maestros necesitan hacer ajustes considerables en términos de entrega, contenido y organización de clase.

Enseñar a los niños con dificultades para leer y escribir parece ser un desafío en países en desarrollo como la nuestra. En el contexto de la región Callao, una matrícula promedio por aula es de 30 a 35 estudiantes; en base a esto, es inevitable que el tamaño de la población de estudiantes en un aula sea muy grande y, a su vez, se torna muy difícil

satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes. Por esta razón, también se tiene la intención de saber cómo los maestros están enseñando a leer y escribir en tales clases. Además, saber cómo se brindan los soportes docentes relevantes a niños con dificultades de lectura y escritura en dichas clases.

No hay evidencia o información documentada que sugiera que los docentes conscientes de su rol en la enseñanza de la lectura y la escritura tengan un gran número de estudiantes con problemas de ese tipo. Por estas razones se requiere descubrir los métodos didácticos y el apoyo docente cuando se desarrollan en el aula las capacidades relacionadas con la lectura y la escritura. Además, se quiere investigar la comprensión de los profesores de lo que se espera o se requiere hacer cuando se enseña a niños con dificultades de lectura y escritura.

El papel de un docente es garantizar que las necesidades individuales de aprendizaje de los niños con lectura y dificultades de escritura se cumplen. También es deber de los maestros garantizar que los niños no queden excluidos del aprendizaje, tampoco que sean descuidados u olvidados. Por esta razón, también es necesario saber si los maestros entienden lo que se espera de ellos o se requiere hacer cuando se enseña a leer y escribir. Este estudio no tiene la intención de dar resultados generalizables, pero basa sus conclusiones en los datos recopilados durante el estudio de investigación.

El problema de la comprensión lectora no se debe al poco compromiso de algunos docentes o directivos de las instituciones educativas. También existen otros factores como las condiciones socioeconómicas de las familias: la sociedad realmente no tiene concepto del impacto drástico que tiene para los niños tener que vivir por debajo de la línea de pobreza y del modo cómo esto impacta negativamente en su desempeño escolar. Sin culpa de las familias, los niños en condiciones paupérrimas de pobreza en promedio escuchan 13 millones de palabras, mientras que los niños que viven en el estado socioeconómico medio a alto oyen 43 millones de palabras (Bhlool, 2012).

De hecho, los estudios han encontrado que los niños que viven en la pobreza entran a la escuela con un menor conocimiento de vocabulario que los niños en otros estados socioeconómicos. Desafortunadamente los niños irán pasando a nuevas calificaciones procedentes de estudios sociológicos que, realmente, son preocupantes. Estos niños quedan emocionalmente traumatizados. De hecho, muchos de los niños son diagnosticados como *emocionalmente perturbados* debido a todo lo que han visto y experimentado en sus hogares desde temprana edad.

El vocabulario y el conocimiento de las palabras son componentes fundamentales para el éxito del estudiante en la lectura y comprensión. El Centro Nacional de Estadísticas de Educación (2012) encontró que el 73% de los niños de cuarto grado que vive en la pobreza obtuvo un puntaje en el percentil 25 en el vocabulario. Si los niños están expuestos a menos palabras, ¿cómo podemos esperar que reconozcan todas las palabras en un texto? ¿O cómo pueden entender todas las palabras de vocabulario que usamos en la escuela todos los días? Cuando leen los niños no solo conocen más palabras sino que se favorecen procesos tales como los conceptos de impresión, ordenamiento secuencial, pensamiento activo, habilidades de cuestionamiento, retención y comprensión.

Cantú, García y Leal (2017) descubrieron que "Niños entre kínder y quinto grado que viven en el nivel socioeconómico medio o superior generalmente están expuestos a entre 1000 y 1700 horas leyendo; mientras que un estudiante que vive en la pobreza está expuesto a 25 horas de lectura individual" (p. 78). Considerando únicamente el vocabulario, desafortunadamente tenemos niños en la escuela que no son capaces de un mayor rendimiento en el nivel de grado. Hay muchos factores diferentes que explican por qué los niños que viven en la pobreza tienen mayores dificultades en la escuela. Contrario a lo que la sociedad piensa, no es simplemente culpa de las familias; tristemente, este es el estigma que la sociedad impone a las familias que viven en la pobreza.

Otro factor que determina el éxito de los niños en la escuela es la diferencia entre las conversaciones de los maestros con sus niños; junto con las conversaciones que los niños tienen entre sí. Hablando con un estudiante o un grupo de niños, los maestros usan el lenguaje científico, mientras que, en casa, en el autobús o entre amigos (esencialmente en su mundo entero fuera de la escuela) hablan el lenguaje común o cotidiano. Este es un factor que muchas personas en la sociedad pasan por alto. Entonces imagina eso por solo ocho horas al día se le habla al mismo estudiante usando solo el lenguaje científico. Estos niños pasan de un código a otro de manera constante e inconsciente cambiando entre el dialecto que escuchan dentro y fuera de la escuela. Para aclarar, el cambio de código se da cuando un individuo tiene la capacidad de alternar hacia atrás y adelante entre diferentes dialectos o idiomas (Morrison, 2017).

En tal sentido el interés que se tiene es tratar de paliar esta problemática de la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria en las instituciones educativas del país, fundamentalmente de la región Callao.

Formulación del problema.

Pregunta general.

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla-Callao?

Preguntas específicas.

¿Cuál es el nivel de logro alcanzado, en la comprensión literal, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla-Callao?

¿Cuál es el nivel de logro alcanzado, en la reorganización de la información, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla-Callao?

¿Cuál es el nivel de logro alcanzado, en la comprensión inferencial o interpretativa, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla-Callao?

¿Cuál es el nivel de logro alcanzado, en la comprensión crítica o profunda, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla-Callao?

Justificación.

En el presente trabajo de investigación se han considerado las siguientes justificaciones:

Justificación teórica.

Los fundamentos teóricos y pedagógicos abordados en la presente investigación sobre la comprensión lectora, conformaron una fuente de información para la investigadora y servirá de base a futuras investigaciones respecto a temas relacionados a los niveles de la comprensión lectora. También se justifica, dado que, existe un enorme interés en el tema del conocimiento docente como palanca para mejorar la calidad de la instrucción en las aulas. Específicamente para la comprensión de lectura instrucción, esfuerzos para definir el terreno del conocimiento para enseñar comprensión de lectura han dado lugar a una serie

de instrumentos que pretenden medir la especialización conocimiento, así como recursos basados en texto que pretenden definir el terreno para los profesores interesados en aprender a enseñar comprensión de lectura.

Justificación práctica.

Esta investigación tiene justificación práctica porque trata un tema álgido que ha sido visto con mucha preocupación por los docentes y los directivos y autoridades educativas. Por ende, esta investigación servirá a este grupo humano para que puedan reflexionar y tomar medidas correctivas, con el fin de incentivar en sus estudiantes los hábitos de lectura, la lectura comprensiva y buscar estrategias para que los estudiantes puedan revertir esta problemática. En ese sentido, el estudio se orienta desde la perspectiva de la práctica docente y proporciona a la comunidad alfabetizadora una comprensión contemporánea de lo que los maestros están haciendo cuando dicen que están enseñando comprensión de lectura.

Justificación metodológica.

La investigación se justifica dado que se utilizó un instrumento que ha pasado la validez por juicio de expertos, así como por prueba de fiabilidad, por lo que servirá a futuras investigaciones similares (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Asimismo, el trabajo pasa por un proceso metodológico de rigor científico, por lo que servirá de antecedente a otros estudios similares, pero en contextos diferentes. El estudio se justifica de tal manera que la finalidad de esta investigación es mejorar la calidad de instrucción de comprensión para que los estudiantes estén mejor preparados para participar en un uso competente de texto. En este estudio exploró dos palancas para mejorar la calidad de la instrucción: (a) práctica en el aula, examinada con el propósito de identificar oportunidades de aprendizaje para estudiantes, y (b) conocimiento del maestro, examinado con el propósito de comprender el conocimiento especializado requerido para enseñar la comprensión de lectura que es diferente del mero conocimiento de saber cómo se lee. Este estudio se ha centrado en la práctica educativa y el conocimiento del maestro debido al potencial de estas dos palancas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de comprensión de lectura no pueden mejorar si no se enseña a los estudiantes a comprender el texto y si los maestros siguen sin estar preparados para enseñar a los niños a comprender los diversos textos que hay.

Fundamentación teórica

Antecedentes.

Antecedentes internacionales.

Mwoma (2017) estudió la capacidad lectora de los niños de una escuela primaria en Kenia, con el propósito de establecer los factores que influyen en la lectura de dichos niños. Su muestra comprendió 188 estudiantes (94 niñas y 94 niños) y el método mixto involucró la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos. Los hallazgos revelaron que los niños obtuvieron puntajes ligeramente mayores que las niñas en dos asignaturas. La disponibilidad de materiales de lectura en casa y en la escuela no impidió el estado crítico en la promoción de la lectura infantil.

Nehal (2017) exploró la participación de los padres en el desarrollo de la lectura temprana de sus niños a través de un estudio de caso etnográfico. En ese sentido, se tomó muy en cuenta las descripciones de las actividades lectoras. Asimismo, la investigación se basó en un enfoque socio psicolingüístico de la lectura, así como en la teoría del aprendizaje mediado y la teoría ecológica para comprender la participación de los padres en el mencionado proceso. De esta manera, se predispuso un diseño de estudio de caso interpretativo, cualitativo, etnográfico, utiliza cuestionarios, entrevistas, observaciones y reflexiones personales para recopilar datos y análisis de contenido temático para analizar los datos. Los hallazgos de este estudio resaltaron el papel de los padres en el desarrollo de la lectura de sus hijos basándose en sus propias lecturas personales, así como la comprensión de la importancia del desarrollo de la lectura temprana. En consecuencia, los padres se enfocaron en mejorar el vocabulario de sus hijos y habilidades de comprensión, e influenciaron y alentaron el juego imaginativo de sus hijos.

Merrifield (2017) estudió el mejoramiento de la comprensión lectora en un grupo de niños de escasos recursos en un grupo de respuesta de Nivel 3. Los datos fueron recolectados para este estudio durante un período de 6 semanas usando los organizadores gráficos de los estudiantes, grabaciones de audio transcritas, y notas de observación. Se analizaron cuán efectivo era el organizador gráfico. Los participantes estuvieron involucrados en el análisis, haciendo que la conexión con su aprendizaje sea mucho más profunda. Entre los hallazgos se encontró que solo uno de los tres organizadores gráficos

implementados fue exitoso. También encontramos que para expresar completamente la comprensión de un texto, los estudiantes participantes deben tener la opción de leer el capítulo completo o leer mientras llenan sus organizadores gráficos. Cuando los estudiantes participantes tuvieron que detenerse en secciones aleatorias del capítulo, no funcionaron bien en su organizador gráfico. El trabajo expresó la importancia de motivación en el logro de los estudiantes, que no solo vieron el crecimiento personal dentro de ellos mismos, sino durante nuestro análisis fueron capaces de identificar los crecimientos en otros. Esta realización del crecimiento resultó en un ambiente de aprendizaje más positivo.

De Lera (2017) estudió la enseñanza de la comprensión lectora en el ámbito educativo y científico. El objetivo fue analizar tanto las tipologías como ciertas características textuales de la asignatura e identificar las diferentes estrategias de comprensión lectora que son claves para el logro de una comprensión lectora, analizar las actividades de comprensión lectora planteadas a partir de la lectura de los diferentes textos que se incluyen en diferentes manuales utilizados antes, durante y después de la lectura de los textos, como muestra de estudio se tomaron en cuenta 10 de las 24 editoriales de las diferentes editoriales que editaban manuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de toda la educación primaria, es un estudio de análisis del contenido, las conclusiones a las que arribó fueron: Se evidencian en cuanto las estrategias de comprensión lectora, las que más se trabajan son las referidas al después de la lectura, con un total de siete estrategias, frente a las tres y cuatro estrategias que se consideran antes y durante la lectura, respectivamente. Efectivamente, hay un mayor uso de estrategias en los textos de los últimos cursos de primaria frente a los iniciales, en estrategias como: clarificar, durante la lectura, o investigar, preguntas, resumir y reflexionar, después de la lectura. Sin embargo, lo contrario ocurre en el uso de estrategias como: introducción, antes de la lectura, o estructura durante la lectura, o clarificar y dibujar, después de la lectura.

Llamazares, Alonso y Sánchez (2015) publicaron un artículo en España sobre las condiciones que afectan a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Se aplicó instrumentos a los profesores del nivel primario, con el propósito de caracterizar los distintos perfiles de práctica docente. Como resultado de estas investigaciones, se ha encontrado que los conocimientos con los que los niños inician el aprendizaje formal en infantil-5 años influyen significativamente en el primer curso de educación primaria, tanto en cuestiones concretas como el nivel de codificación como en su nivel general de rendimiento en lectura y escritura. También se han descubierto relaciones significativas entre su nivel de comprensión escrita y la calidad de sus textos escritos; se han detectado patrones de interacción en situaciones de lectura y escritura observadas en el aula; se han caracterizado

perfiles de prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita y se ha identificado qué estrategias de comprensión lectora se trabajan más frecuentemente en las aulas. Se explica cómo estos hallazgos pueden contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado así como al desarrollo curricular basado en la mejora de la lectoescritura.

Antecedentes nacionales.

Cuñachi y Leiva (2018) estudiaron la comprensión lectora y el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Alternativa en el área curricular de Comunicación. Dicha investigación abarcó a las instituciones educativas de Chaclacayo (UGEL 6-Ate Vitarte). La finalidad de establecer la relación existente entre la comprensión lectora y el aprendizaje en los alumnos de ciclo intermedio tratándose de un estudio y diseño descriptivos, el diseño aplicado fue correlacional, se trabajó con una muestra de 120 estudiantes. Se concluyó que el nivel de comprensión lectora percibido por los estudiantes se encontraba en un nivel regular en un 67,5% (81). Además, se evidenció una relación directa y significativamente alta entre la comprensión lectora literal y el aprendizaje en los estudiantes sujeto a estudio.

Vásquez (2017) estudió los efectos del uso del programa educativo *Hot Potatoes* en la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado. El método de esta investigación fue cuantitativa, descriptiva con diseño cuasi experimental. Para eso se contó con el primer grupo que es de control constituido por 25 estudiantes, el cual trabajó sin intervención de variables; y el segundo grupo que es el experimental con un mismo número de 25 estudiantes, donde se aplicó la intervención y se controla la variable. Asimismo, el objeto de estudio de la presente investigación es de carácter socio educativo debido a que la investigación pretende aportar con la comprensión de la realidad social en la cual se ve inmersa la población seleccionada. Se concluyó que hubo resultados evidenciables positivos y progresivos de mejor en el grupo posttest; afirmándose que el software educativo es eficiente para la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado.

Riojas (2016) estudió la realizó la relación entre la estabilidad emocional y la comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Huarochirí (Lima). El tipo de investigación fue sustantiva descriptiva; el diseño aplicado fue correlacional, la población y muestra estuvo integrada por 77 estudiantes. Se concluyó que el 61% de los niños presentó bajo nivel de estabilidad emocional y el 36,4% tuvo nivel adecuado; en cuanto a la comprensión lectora el 68,8% de los niños está en proceso, el 16,9% tiene un nivel de logrado y el 14,3% de ellos está en inicio. La prueba de

hipótesis demostró una correlación positiva y alta entre las dos variables en estudio. Asimismo se encontró mayores dificultades de los estudiantes en el nivel inferencial.

Eche (2016) estudió la influencia de una propuesta de estrategia didáctica en la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa piurana. El tipo de estudio fue aplicado, el diseño fue pre-experimental, la muestra fue 40 niños. Se llegó a las siguientes conclusiones: el 50% de los niños alcanzó un alto nivel de comprensión literal, el 15 % se encontró en el nivel bajo y el 35 % de ellos se ubicó en el nivel medio. Asimismo, 10 niños se ubicaron en el nivel alto en cuanto a la comprensión inferencial, nueve de ellos están en nivel bajo y 21 de los niños en el nivel medio. Toda propuesta didáctica educativa bien establecida en definitiva manifestará cambios positivos en los sujetos que se relación directamente con ella, el propósito también es que todos los agentes educativos se comprometan en la efectividad de dicha propuesta.

Díaz (2016), buscó establecer la influencia de la aplicación de los organizadores del conocimiento basado en el aprendizaje significativo para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de educación primaria. El estudio fue cuantitativo con un diseño de investigación pre experimental con pretest y postest a un solo grupo. Se trabajó con una población muestral de 12 estudiantes de 8 a 9 años de edad. Para medir los niveles de comprensión lectora a los estudiantes, se aplicó un pretest, el cual demostró que el 67% de los estudiantes obtuvo un logro de aprendizaje C. A partir de estos resultados se aplicaron 15 sesiones de aprendizaje como estrategia de mejora. Posteriormente se aplicó un postest, cuyos resultados fueron que el 83% de los estudiantes obtuvieron un logro de aprendizaje A. Se determinó la importancia de los organizadores para la mejora académica sobretodo de comprensión de lectura.

Marco teórico.

Fundamentos teóricos y pedagógicos de la comprensión lectora.

Como la mayoría de las conceptualizaciones que conforman el conocimiento humano, los concernientes a la comprensión lectora han experimentado, en los últimos años y en especial el lustro anterior, un proceso de reconceptualización sistemática como resultado, no solo por los nuevos aportes de los enfoques epistemológicos, sino también por el avance progresivo de las ciencias y disciplinas que lo direccionan como su objeto de estudio. En ese sentido, la comprensión lectora sigue siendo una problemática por resolver en el contexto actual (Gonzales, 2012). En base a esta explicación epistemológica se han determinado muchos estudios realizados desde diferentes perspectivas, que no solo

intentan abordar la problemática lectora, sino que la relacionan de forma directa con la práctica educativa y la enseñanza a nivel básico y superior. La propuesta dada por De Berríos y Briceño (2009) detalló los enfoques epistemológicos tales como el empirista, el racionalista, y el hermenéutico.

Teoría sobre el desarrollo de la lectura en base al constructivismo.

El presente estudio está basado en el enfoque constructivista. En tal sentido, partimos del abordaje de la teoría de Vygotsky (1978) que argumentaba que el aprendizaje es social y en donde los maestros, padres y cuidadores guían verbalmente a los niños dentro de una zona de proximal desarrollo. Según Vygotsky, cuando los niños participan en actividades estructuradas como las lecturas, adquieren comportamientos de lenguaje complejo. A través de preguntas planteadas por sus padres y por declaraciones redactadas de una manera más sofisticada, los niños pueden adquirir habilidades lingüísticas y conocimientos que amplíen su aprendizaje. Por lo tanto, los padres, maestros, adultos y personas significativas interactúan con los niños a través de la impresión y actividades de lectura. Así, ayudarán a los niños a adquirir habilidades de lectura y a aprender a leer durante los primeros grados de aprendizaje.

La zona de desarrollo próximo, según Vygotsky, indica que una persona menos competente se beneficiará al interactuar con una persona más competente, lo que mejora el aprendizaje (Vygotsky, 1978). De acuerdo con el psicólogo soviético, el aprendizaje de la persona menos competente a través de la interacción depende de las intervenciones de una persona competente. Tener un rico entorno de lenguaje con materiales de lectura donde adultos y hermanos mayores participan en leer y guiar a los niños pequeños sobre cómo leer, facilitará la mejora en la lectura habilidades entre los niños pequeños en los primeros grados. Esto a su vez mejorará la zona de desarrollo próximo que, en este caso, es la capacidad lectora de niños y niñas. La persona más competente en este caso puede ser un padre, maestro, cuidador, hermanos mayores y adultos que ayudan a los niños en los primeros grados a aprender a leer.

La propuesta teórica de Rumelhart (1984) sobre comprensión lectora.

Este investigador sustenta de manera concluyente que el eje principal de su propuesta lectora no es un proceso directo sino paralelo, el cual debe manifestarse con mayor énfasis en el ámbito académico. Afirmó que los niveles superiores no pueden funcionar sin los de orden inferior en relación con la comprensión lectora. Todo el proceso de la propuesta

prosigue con los denominados esquemas o estructuras de la cognición de los individuos. En ese sentido, la lectura y toda forma de proceso lector dependerán de las diversas representaciones sintácticas, semánticas y ortográficas de la persona que lee. La interrelación que se da es tan estrecha que, cuando uno de sus elementos no responde a las exigencias cognitivas, el lector tiende a no conocer el significado de las palabras que lee. De esta manera, entra en perspectiva la valiosa información similar a la que se manifiesta. La presente propuesta teórica basada en los esquemas lo circunscribe a una técnica activa de codificación estratégica indispensable para facilitar la recuperación del conocimiento (Rumelhart, 1984).

Este modelo se basa en la interacción y el dinamismo cognitivo para asimilar y reorganizar la información valiosa de lo leído, para que el proceso lector se desarrolle de manera eficaz y cumpla el propósito de desarrollar capacidades lectoras en los estudiantes en edad escolar. Los conocimientos surgidos que se perciben, tienden a codificarse en un esquema preexistente y establecido, es decir, en un nuevo escenario contextual o la experiencia previa realizada, para así construir la más certera interpretación de la misma (Rumelhart, 1984).

Teoría basada en el modelo transaccional para comprensión lectora.

Sustentada por Louise Rosenblatt, citado en Medina y Gajardo (2010), una investigadora del campo de la literatura. Ella plantea que en la lectura se manifiesta una relación de tipo transaccional entre el lector y el texto. Así, Rosenblatt manifestó que la lectura es un proceso de transacción recíproca entre el contexto de la persona que lee el texto, la transacción es el resultado de la comprensión, es un nuevo texto sintetizado, único, cada interacción que se evidencie entre el lector-texto es individualizado en el espacio y en el tiempo.

En ese sentido, el contexto (aula de clase) se da cuando las personas lectoras participan y comparten un nivel académico más o menos similar. Por ejemplo, la lectura de un texto en común y en un ambiente confiable debería producir una comprensión en los estudiantes, mientras que para los demás la comprensión se circunscribirá en relación con la experiencia de cada estudiante (Medina& Gajardo, 2010).

Cada estudiante, según este postulado, elabora de manera pertinente una comprensión determinada que no concordará, con la de sus demás compañeros ni

amistades cercanas; así la comprensión literal e inferencial podrán ser similares pero la interpretación y valoración crítica siempre serán diferentes (Medina& Gajardo, 2010).

Propuesta teórica basada en el modelo interactivo-compensatorio para la lectura.

Este modelo se sustenta en que toda lectura involucra varios procesos, de tal forma que si un lector no es pertinente en una estrategia lectora, se apuntalará en otros procesos para compensar el proceso que no se haya cumplido. El modelo apunta a mejorar la lectura en su sentido inferencial. Es una propuesta muy atrayente en cuanto a la lectura de una lengua determinada. Stanovich (1980) planteó abordar la inviabilidad de los modelos ascendentes y descendentes por sí solos; para que de este modo se acepte la idea de que no es inevitable para activar los procesos de orden superior y prioritario. En esta perspectiva puede afirmarse la idea principal de que un procesamiento efectivo de cualquier nivel puede subsanar las insuficiencias de otro proceso. Por ello, es importante destacar los aportes de Stanovich en relación a la mejora de la comprensión lectora. Asimismo, para Grabe (1991) la presencia de la situación compensatoria ocasiona que una pérdida en cualquier ejemplo de conocimiento ocasiona de manera concreta un apoyo en los demás, sin considerar su nivel en la jerarquía del procesamiento. Así, un lector que presenta dificultades continuas en el reconocimiento de palabras puede experimentar y favorecer los factores contextuales debido a que ellos suministran fuentes adicionales de información desde diversas perspectivas.

Este investigador afirmó que los modelos interactivos acceden a esquematizar una norma apoyada en la información que se recibe desde varias fuentes válidas de conocimiento en general. De modo que el modelo propuesto es interactivo en el sentido de que cualquier estadio, con independencia de su posición en el sistema, puede informarse con otro; y es compensatorio de manera formal porque cualquier persona que lea se apoya en la fuente principal desarrollada de forma coherente, aunque otras fuentes normalmente más utilizadas le ocasionan más problemas al utilizarla.

Teoría sobre la comprensión textual de Kintsch y Van Dijk.

Ambos autores en 1978 desarrollaron un modelo interactivo centrado específicamente en los procesos psicológicos de la comprensión textual en el que sostienen de forma categórica:

La estructura semántica de los textos puede ser descrita tanto en el nivel micro como en uno macro, más global. Un modelo para la comprensión de textos basados en esta idea permite la formación de una base semántica del texto, coherente en términos de un proceso cíclico, restringida por las limitaciones de la memoria operativa (traducido del inglés) (Kintsch & Van Dijk, 1978, p. 363).

La presente propuesta puntualiza el proceso lector desde el reconocimiento de palabras que conforman el texto hasta la elaboración significativa de una representación mental de inferencia textual, resaltando de forma concluyente la construcción de lo que interpreta el texto desde una perspectiva integral y como resultado de la interacción predispuesta entre lo que el texto manifiesta y los contenidos que la persona lee. Según Canales (2008), lo más relevante de dicho proceso es el papel que desarrollan los saberes previos del lector.

La propuesta contribuyó a sintetizar una plataforma teórica con el propósito de diseñar criterios y patrones para concebir la importancia de la comprensión y producción de textos en la vida cotidiana y académica de las personas. La representación del discurso tanto a nivel micro como a nivel macro desde la recepción del texto escrito es indispensable, hasta la comprensión del mismo. Asimismo, se puede afirmar la relevancia de la información no verbal en el proceso de comprensión de textos, debido que esta genera una representación no verbal relacionada con la verbal. Por lo tanto, se puede percibir de manera directa que la comprensión textual se realiza en un nivel macro, en base al accionar de los esquemas cognitivos referenciales, los que permitirán la elaboración de un modelo de representación cognitiva que constituyen la evidencia de la comprensión en las personas.

Un acercamiento a la definición de la comprensión lectora.

Mwoma (2017) definió la lectura como “el proceso cognitivo de entender un escrito mensaje lingüístico y una representación mental del significado” (p. 27). Por su parte Condemarin (2006) consideró que “la lectura, es el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito y constituye una experiencia significativa que abre el mundo de conocimientos, suministra sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios” (p. 43). Sin lugar a dudas, a partir de las 28 letras del alfabeto se va articulando todo el proceso, que finalmente será tomado en cuenta en el logro académico de los estudiantes.

Millrood citado en Vásquez (2017) definió la lectura como:

Un proceso visual y cognitivo para extraer significado de escritura entendiendo el texto escrito, procesando información y relacionándolo con la experiencia existente. Siguiendo las definiciones, se puede entender que la lectura es un proceso cognitivo complejo que tiende a hacer un texto lingüístico escrito comprensible para comunicar ideas y hallazgos (p. 35).

Por su parte Willis (2009) definió la lectura como el producto conductual de la interacción de múltiples estructuras en el cerebro a través de redes distribuidas. Cada vez hay mayor evidencia científica para creer que las redes (que parecen particularmente activas metabólicamente) de las respuestas visuales y auditivas, relacionan procesamiento, almacenamiento de memoria a largo plazo y el procesamiento de funciones ejecutivas.

Khaghaninejad, Saadabadimotlagh y Kowsari (2015) asumieron a la lectura como una cuestión de decodificar una serie de símbolos escritos en sus equivalentes aurales en la búsqueda para dar sentido al texto. Llamó a este proceso como la visión "de abajo hacia arriba" de la lectura que se desarrolla gradualmente a medida que el lector sigue leyendo. En tal sentido se entiende que la lectura como un proceso sutil y complejo que implica sensación, percepción e integración. Es la llave mágica para el mundo de la iluminación y disfrute y es la herramienta básica para el aprendizaje en todas las materias.

Finalmente se puede entender que la lectura es un desarrollo complejo y a la vez un desafío en el que se entrelazan con muchos otros desarrollos como el de la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación. Leer no es solo una actividad cognitiva psicolingüística sino también una actividad social.

En cuanto a la comprensión de lectura, Puskorius (2011) afirmó que la comprensión lectora es la comprensión de lo que uno adquiere del texto. Es el proceso en el que se construye el significado y es un objetivo principal de instrucción de lectura para estudiantes. De acuerdo con Syatriana (2011) comprensión de lectura significa entender lo que se ha leído. Es un activo proceso de pensamiento que depende no solo de la habilidad de comprensión sino también de la experiencia de los estudiantes y la comprensión previa del conocimiento. Implica la comprensión del vocabulario, ver la relación entre palabras y conceptos, organizar ideas, reconocer autor` haciendo juicio y evaluando.

En la misma línea, la comprensión de lectura fue definida por Badr El Deen (2011) como la capacidad de comunicar un texto que conduce a un proceso integrado que

involucra descodificar vocabulario y oraciones, empleando conocimiento relevante para el texto y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, para darle sentido al texto y para obtener el mensaje objetivo que el autor quiere transmitir.

Además, Cuñachi y Leiva (2018) afirmaron que "la comprensión lectora es la capacidad de comprender o para obtener significado de cualquier tipo de material escrito. Es la razón para leer y componente crítico de todo el aprendizaje de contenido" (p. 12).

Por otro lado, Jiménez (2014) afirma que la comprensión de lectura no es solo entender palabras, oraciones, o incluso textos, sino que implica una integración compleja del lector, dominio del conocimiento previo y estrategias metacognitivas.

Por su parte, Santisteban y Velázquez (2012) definieron comprensión lectora como:

Un proceso psicológico complejo que incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos y meta cognitivos. Esta abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término a decodificar el texto; y luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supra oracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario, lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte del lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto (p. 27).

La competencia lectora en tanto habilidad supone aprovecharla en función de sus necesidades sociales tales como participar en un debate. Según Jiménez (2014) "la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad" (p. 51). Además, la comprensión de lectura es el acto de pensar y construir significados antes, durante y después de la lectura integrando la información presentada por el autor con el conocimiento de fondo del lector (García, 2012). Una definición común para los profesores podrían ser que la comprensión es un proceso en el que los lectores construyen significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos previos y experiencia, información en el texto y la postura que toma el lector en relación con el texto.

García (2012) confirmó que la comprensión involucra construir un significado que sea razonable y preciso al conectar lo que se ha leído con lo que el lector ya sabe y piensa sobre toda esta información hasta que sea entendido. La comprensión es el objetivo final de la instrucción de lectura.

Está claro que el conocimiento previo, el significado y las estrategias cognitivas son palabras centrales en las definiciones mencionadas anteriormente. En resumen, el proceso de comprensión no se agota con el reconocimiento del significado de las palabras de ~~no se~~ un texto mientras se lee. Para lograr la comprensión en la lectura, los lectores efectivos deben implementar prácticas tales como relacionar su experiencia de fondo con el texto, resumiendo información, sacando conclusiones y haciendo preguntas en el texto.

Para Valles (2006), el sentido de la comprensión lectora se manifiesta en lo cognitivo, concebida como un proceso y un producto que se obtiene mediante estrategias pedagógicas adecuadas para su adquisición por parte de los estudiantes. Por ello, es admitida como producto y sería el resultado expresado de la interacción recíproca entre el lector y lo que lee. Este beneficio lectivo se almacena en la memoria a largo plazo que luego se evocará al formularse las interrogantes sobre lo leído de acuerdo a los intereses y expectativas de los lectores. Dicha memoria tiene un rol fundamental y establece la perspectiva de éxito que pueda mostrar el lector con el producto dado. La comprensión lectora se pone de manifiesto cuando la información es recibida por un complejo mecanismo lectivo, con la participación efectiva de la memoria. De esta manera, el accionar nos conduce a especular en la influencia que ejercen sobre la comprensión de textos, los diversos procesos psicológicos en la que la capacidad evocativa desempeña una función esencial, en el desarrollo de este proceso cognitivo significativo. Para esta investigadora, las actividades de comprensión lectora involucran una serie de procesos psicológicos que conforman una secuencialidad de operaciones mentales y cognitivas, para procesar la información lingüística percibida por los sentidos y, en especial, la visión hasta que se toma es la de una decisión en relación a su accionar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Meza y Lazarte (2007) afirmaron que la comprensión de la lectura es la consecuencia inmediata de una variada interacción de procesos lingüísticos, cognitivos y meta cognitivos. Entre lo lingüístico se encuentra el proceso léxico, el proceso sintáctico, proceso semántico y proceso pragmático que son esenciales durante el proceso de lectura cotidiana.

Con respecto a la comprensión lectora, Condemarín (2006), planteó la siguiente postura, que relaciona la comprensión lectora con la capacidad de producción de significados:

La comprensión lectora es la capacidad para extraer sentido de un texto escrito. Agrega, además, que dicha capacidad no depende sólo del lector, sino que también del texto, en la medida en que es demasiado abstracto, excesivamente largo, abundante en palabras desconocidas o con estructuras gramaticales demasiado complejas (p. 46).

En tal sentido se puede entender que, la comprensión lectora es un procedimiento que incluye diversos procedimientos, estrategias y técnicas que el lector debe tomar en cuenta para poder construir el significado que cada texto propone. Así mismo cada lectura tiene sus propias características, el tipo de texto y su contenido conceptual. En tal sentido cada lector se encamina de manera diferente para llegar a la comprensión.

Dimensiones de comprensión lectora.

En el presente estudio, se han tomado como dimensiones de comprensión lectora, de acuerdo los estudios realizados por Catalá, Catalá, Molinay y Monclús (2001), quienes plantearon cuatro dimensiones, las cuales se detallan a continuación:

Comprensión literal.

Relacionado con la obtención de un significado literal de la escritura. Involucra según León, Escudero y Olmos (2012) reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en el texto leído y es propio de los primeros años de la etapa preescolar, en el inicio del aprendizaje formal de la lectura y una vez adquiridas ya las destrezas decodificadoras básicas que le permitan al estudiante una lectura fluida. Está compuesta por:

Acceso léxico: Cuando se reconocen los patrones de escritura o del sonido en el caso de la comprensión auditiva, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria a largo plazo, se decodifica y se accede a su significado. Desde un acercamiento cognitivo se postula la existencia de unos diccionarios mentales-léxicos a los que se accede durante la comprensión del lenguaje.

Análisis: Esta función consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada. Se comprende la frase como una unidad lingüística completa y se comprende el párrafo como una idea general o unidad comprensiva global.

Asimismo, es pertinente acotar que, de acuerdo a Catalá et al. (2001), la comprensión literal “se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto. Es decir, en este nivel de comprensión literal se entiende el reconocimiento y el discernimiento del significado de toda aquella información que se presenta explícitamente en el texto” (p. 45).

Según Mohammed, citado en Jiménez (2014), comprensión en este nivel implica significados superficiales. En este nivel, los profesores pueden solicitar a los estudiantes que encuentren información e ideas que están explícitamente establecidas en el texto. Además, es también apropiado para evaluar el vocabulario. Según Luque (2010) "ser capaz de leer para significados literales, es decir, ideas determinadas están influenciadas por el dominio de la palabra significados en contexto” (p. 56). Para que se produzca una adecuada comprensión literal del texto, es necesario tomar en cuenta actividades motivacionales e interesantes que el lector debe realizar: diferenciar entre lo relevante y lo específico en el texto, identificar la idea principal y las demás que la secundan, identificar las relaciones de causa y efecto, reconocer la secuencia del texto y las analogías que se presenten, así como identificar el significado de las diferentes palabras con el propósito de experimentar un dominio del vocabulario de acuerdo a su edad.

La reorganización.

Según Catalá et al. (2001), “la reorganización requiere que el alumno analice, sintetice y organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer ya que se trata de manipular información explícita” (pp. 45-46).

La reorganización de la información se caracteriza porque el lector es capaz de sintetizar, resumir, o esquematizar la información con el fin de lograr una síntesis de la lectura; fundamentalmente esto ocurre cuando el lector logra condensar lo esencial de lo leído. De esta manera, las investigadoras mencionadas líneas arriba manifestaron lo que se debería trabajar en clase para la adecuada comprensión: Suprimir información redundante, incluir conceptos elaborados por iniciativa propia, reorganizar la información de acuerdo a los objetivos preestablecidos, realizar un resumen de manera jerárquica, clasificar la

información de acuerdo a criterios dados, reestructurar el texto de forma esquematizada, colocar títulos referenciales al texto, dividir el texto en partes coherentes y relevantes y reordenarlo de acuerdo al criterio causal o temporal.

Comprensión inferencial o interpretativa.

Este tipo de comprensión proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que se posee sobre el texto. Para Aguilar, Dávalos, Vital y Rentería (2016), ello exige la evocación de la información disponible en la memoria de largo plazo. Conformada por los siguientes procesos:

La integración: Es la que ha de realizar el lector cuando la relación semántica no está explícita en el texto y se infiere para comprenderla. Por ejemplo, en la expresión: “*El toro perseguía al corredor. Él se apartó*”

Lo que hace el lector experto ante la lectura de estas frases para comprenderlas es lo siguiente:

Utiliza las reglas aceptadas sobre las inferencias pronominales (conocimientos gramaticales disponibles) para inferir que (él) en la segunda oración se refiere al corredor en la primera oración.

Utiliza sus conocimientos previos (información existente) sobre lo que se hace cuando un toro persigue a alguien, es decir, intenta apartarse para que no le atrape.

Estos subprocesos le permiten obtener significado al lector: la inferencia mediante reglas gramaticales y la aplicación o proyección de los conocimientos previos.

El resumen: La función del resumen consiste en producir en la memoria del lector una macro estructura (Kintsch & Van Dijk, 1978) o esquema mental, y se considera como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales. Se forman macro estructuras cuando se encuentran expresiones en el texto del tipo: “por consiguiente”, “por lo tanto”, “en consecuencia”, etc. Este tipo de expresiones recapitulativas constituyen indicadores de consecuencia y extracción de consecuencias del texto leído.

La elaboración: Es el proceso mediante el cual el lector aporta o añade información al texto que está leyendo. Se une una información nueva a otra que resulta familiar, por lo que aumenta la probabilidad de la transferencia.

Asimismo, es preciso acotar que según Catalá et al. (2001) “Este componente se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o

suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura” (p. 41). Es decir, permite ir más allá del propio texto y establecer una interacción entre el lector y el autor.

Además, Catalá et al. (2001) manifestaron que, por un lado, la comprensión inferencial o interpretativa es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto. Por otro lado, pone en funcionamiento su inclusión y sus experiencias personales como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa (p. 47).

Los estudiantes van más allá de lo que se dicen y leen para obtener significados más profundos. Ellos deben ser capaces de leer críticamente y analizar cuidadosamente lo que han leído. Los estudiantes necesitan para poder ver las relaciones entre las ideas, por ejemplo, cómo van las ideas juntas y también ver los significados implícitos de estas ideas. También es obvio que antes nuestros estudiantes pueden hacer esto. Primero deben entender las ideas que se mencionan (comprensión literal). La comprensión interpretativa o referencial incluye procesos de pensamiento tales como formular conclusiones, hacer generalizaciones y predecir resultados. En este nivel, los profesores pueden hacer preguntas más desafiantes como pedirles a los alumnos que hagan lo siguiente: Reorganizar las ideas o temas discutidos en el texto, explicar el propósito del autor de escribir el texto, resumir la idea principal cuando esto no está explícitamente establecido en el texto y seleccionar las conclusiones que se pueden deducir del texto que han leído (Catalá et al., 2001).

Comprensión crítica o de juicio.

Denominada también evaluación apreciativa. Es un nivel más elevado de conceptualización (Miranda, 1996), ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal y de comprensión interpretativa, llegando a un grado de dominio lector caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las experiencias propias del lector. Es un nivel experto de comprensión, propio de los estudiantes de la educación básica regular que poseen un buen nivel de competencia lectora.

Asimismo, según Catalá et al. (2001), la comprensión crítica o de juicio “implica una formación de juicios propios, con respuesta 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” (p. 43). En otras palabras, las ideas y la información son evaluadas, la evaluación crítica ocurre solo después de que nuestros estudiantes entendieron las ideas y la información que el escritor ha presentado. En este nivel, los estudiantes pueden ser evaluados en las siguientes habilidades: La capacidad de diferenciar entre hechos y opiniones, capacidad de reconocer declaraciones persuasivas y la capacidad de juzgar la precisión de la información proporcionada en el texto.

Mohamed, citado en Jiménez (2014), señaló que aunque la comprensión tiene lugar en varios niveles, el dominio en cualquier nivel no es un prerrequisito para la comprensión en otro nivel. Además, las habilidades de lectura para cada nivel o cadena de corte a través de las edades; ellos son relevantes a los lectores jóvenes en las escuelas primarias, los estudiantes de secundaria hasta los estudiantes en nivel superior. Los profesores de educación primaria deben tener en cuenta que los cuatro niveles no son distintos. La división de la comprensión en hebras literales, referenciales y críticas solo pretende ser una guía para los maestros al preparar evaluaciones de lectura.

Los estudios disponibles demuestran que los profesores tienden a preguntar a sus alumnos principalmente preguntas literales de comprensión. Deben ser conscientes de que la lectura involucra algo más que las habilidades básicas de lectura y evocación de información.

Procesos de la comprensión lectora.

La comprensión de lectura implica mucho más que las respuestas de los lectores al texto. La comprensión lectora es un proceso altamente complejo y de múltiples componentes. Para Basheer (2016), involucra las interacciones entre los lectores y lo que aportan al texto (conocimiento previo, uso de la estrategia), así como variables relacionadas con el texto en sí (interés en el texto, comprensión de tipos de texto, etc).

Irwin, citado en Basheer (2016), describió cinco procesos básicos de comprensión que funcionan juntos simultáneamente y se complementan entre sí: microprocesos, integradores procesos, macroprocesos, procesos elaborativos y procesos metacognitivos. Acerca de estos procesos cognitivos, debe tenerse en cuenta que el lector usa estas

diferentes estrategias con fluidez, yendo y viniendo de enfocarse en trozos específicos de texto, como con el microprocesamiento, para dar un paso atrás y reflexionar sobre lo que ha sido leer, con una intención evidentemente metacognitiva.

Cuñachi y Leiva (2018) afirmaron que, en la lectura los procesos son los mismos para todos los estudiantes. Afirmaron que en el proceso de lectura transcurre los siguientes pasos: Reconocer palabras y descubrir otras, Predecir el significado de ciertas palabras de vocabulario buscando y reuniendo información del contexto, conocimiento de fondo y otras fuentes, mantener un control constante para asegurarse de que lo que están leyendo tiene sentido, usar estrategias de reparación cuando se confunden, hacer conexiones con otros libros o conocimiento previo, agrupando palabras en frases, inferir el significado de una palabra o una frase, o inferir lo que el autor quiso decir una sección particular. Finalmente, crítica y evaluación: decidir si les gusta o no el texto, de acuerdo o no está de acuerdo con la información, se la recomendaría a otros.

Iwai (2010) describió que los lectores compensan su comprensión insuficiente de los mensajes utilizando enfoques de "abajo hacia arriba" y "arriba y abajo". En primer lugar, los enfoques ascendentes son procesos en los que los lectores se centran en las letras, sonidos, sílabas, palabras, frases, oraciones y párrafos. El proceso de la construcción del significado comienza con las palabras escritas. En otras palabras, los lectores con este enfoque comienzan centrándose en partes más pequeñas de los textos. A menudo, no obtienen el todo el significado del texto.

Por otro lado, los enfoques descendentes son opuestos a los enfoques de abajo hacia arriba. En lugar de centrarse en palabras individuales o analizar cómo es cada palabra estructurada, los lectores enfatizan el texto completo y buscan información clave, activar el conocimiento previo y compensar significados desconocidos correspondientes al vocabulario. La comprensión implica la capacidad de comprender los mensajes previstos de un texto. La comprensión de lectura se basa en el uso de los significados apropiados procesos desde los mensajes impresos.

La comprensión de lectura implica el pasaje, el lector y el contexto. Lectores que construyen significados con diversos enfoques, como el uso de conocimiento de fondo, analizar palabras, inferir el texto e identificar vocabulario o información clave (Iwai, 2010).

Estrategias de comprensión lectora.

Madariaga y Martínez (2010) manifestaron con respecto a las estrategias de comprensión de lectura que:

Las tareas de comprensión lectora no solamente deben ir encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y significado de las palabras, sino que deben dar un paso más, e integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor conciencia y control de los procesos implicados en la comprensión de los textos que leen (p. 48).

Trabasso y Bouchard, citado en De Lera (2017), definieron las estrategias de comprensión lectora como la toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual. En este sentido, las estrategias hacen referencia a habilidades dirigidas de modo intencional por el lector hacia una meta.

Al respecto Dole, Nokes y Drits (2009) agregaron que, “las estrategias cognitivas hacen referencia a los procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito que está leyendo” (p. 49). Las estrategias de comprensión son procedimientos específicos que guían a los estudiantes a tomar conciencia de qué tan bien están comprendiendo mientras intentan leer y escribir. La instrucción en las estrategias de comprensión se produce cuando un maestro de aula que demuestra modelos, o guía a los lectores sobre su adquisición y uso. Una estrategia de lectura se define como un plan sistemático adoptado conscientemente y supervisado para mejorar el rendimiento de uno en el aprendizaje.

Carrell citado en Basheer (2016), afirmó que las estrategias de lectura están relacionadas con otras cognitivas estrategias que mejoran la atención, la memoria, la comunicación y el aprendizaje. A su vez, permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar la información derivada del texto porque las estrategias son controlables por los lectores, o sea son herramientas cognitivas personales que pueden usarse selectivamente y de manera flexible. Por lo tanto, el uso de la estrategia de lectura refleja tanto la metacognición y la motivación, porque los lectores necesitan tener el conocimiento y la disposición para usar estrategias. Además, Heit (2011) afirma que las estrategias de

comprensión son planes conscientes conjuntos de pasos que los buenos lectores utilizan para dar sentido al texto.

Tipos de estrategias de comprensión lectora.

Block y Pressley, citado en De Lera (2017), plantearon las siguientes estrategias, que a continuación se desarrollan:

Estrategias previas a la lectura.

Es importante destacar cuatro acciones que los niños pueden utilizar antes de empezar a leer: establecer el género discursivo en la lectura, prescribir la finalidad en la lectura, movilizar los conocimientos previos y crear preguntas que podrán ser respondidas y probadas con la lectura del texto. En definitiva, predecir diferentes aspectos sobre el texto que se va a leer.

En tal sentido, es importante que los estudiantes desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información esperan. Esto facilitará la planificación y organización de la información en base a la estructura de un discurso concreto.

Por su parte Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) recomendaron que, “además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo” (p. 65). Por ello, cada estudiante debe ser consciente de qué quiere alcanzar con la lectura del texto, cuál es su meta u objetivo, y en función de ello organizar y planificar la información que se le presente. En algunas ocasiones, los escolares leerán un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra, o para tener una visión más general o más específica del texto.

Asimismo, se enfatiza la activación de los conocimientos previos. Al respecto Llamazares (2015) manifestó que, “diferentes estudios han demostrado la gran influencia que tiene el conocimiento previo en los procesos de comprensión lectora, gracias a ellos se pueden realizar predicciones e inferencias” (p. 53). Para la activación de este conocimiento previo, los estudiantes pueden realizar preguntas como por ejemplo ¿Qué conozco sobre la temática del texto? ¿Cómo puedo relacionar este texto con otros que ya he leído?

Por su parte De Lera (2017) agregó que, “predecir y reflexionar sobre la información textual es una estrategia directamente relacionada con la anterior, la cual facilita la comprensión lectora” (p. 53). Los alumnos pueden hacerse preguntas y predecir sobre qué le sucederá a un personaje, a partir del título y las ilustraciones. La activación de los conocimientos previos influirá directamente en las predicciones que realicen los escolares.

Estrategias durante la lectura.

Las estrategias durante la lectura son importantes, ya que ayudan a representar mentalmente el texto escrito que se está leyendo, así como ir supervisando dicho proceso. Al respecto De Lera (2017), reseñó estrategias lectoras como:

responder a preguntas se plantearon al inicio del texto y generar otras nuevas que vayan apareciendo; identificar palabras que necesitan ser aclaradas, es decir, la estrategia de clarificación; parafrasear y resumir entidades textuales y realizar nuevas inferencias y predicciones, así como la evaluación de las predicciones previas a la lectura (p. 47).

Además de las estrategias presentadas anteriormente, algunos trabajos incluyen el uso de otras estrategias como la de usar representaciones visuales mentales de los textos. Por otra parte Palincsar y Brown, citados en De Lera (2017) propusieron las siguientes estrategias:

En primer lugar, es importante identificar palabras que necesitan ser aclaradas, es decir, utilizar la estrategia de clarificación. En segundo lugar, releer, parafrasear y resumir entidades textuales es otro tipo de estrategias propuestas por estos autores. Releer es una estrategia simple, pero a la vez eficaz. Releer una parte de un texto cuando no se ha entendido bien, ayuda al estudiante a ser consciente de la existencia de algún fallo en la comprensión. Esta estrategia es muy adecuada ya que en algunas ocasiones las dificultades en la comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas.

Otra de las estrategias son las representaciones visuales o estrategias gráficas que deben utilizarse con los lectores más jóvenes por varias razones: les induce y entrena en la utilización de representaciones mentales visuales, en lugar de aspectos más abstractos y complicados para ellos como pueden ser palabras, y ello les permite sintetizar información en la memoria operativa; también facilita al estudiante a establecer relaciones entre ideas y conceptos; se mejora la calidad de la memoria explícita y el uso de esa información. Las

representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora.

Estrategias después de la lectura.

Las estrategias que se utilizan después de la lectura pueden ser variadas, pero todas ellas persiguen una finalidad concreta como es la revisión del proceso lector y la consciencia del nivel de comprensión alcanzado. Es aquí donde se debe enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que han realizado antes y durante el proceso lector, utilizando para ello toda la información del texto (Paz, 2006).

De Lera (2017) manifestó que “otra estrategia es aquella dirigida a elaborar una representación global del texto, como por ejemplo los resúmenes. El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados o síntesis” (p.38). Pero tampoco nos podemos olvidar de los esquemas y mapas conceptuales, los cuales son estrategias muy valiosas a la hora de organizar y conectar la información.

Una última estrategia está relacionada con una finalidad comunicativa. Muchas veces se obvia la finalidad comunicativa, centrándose principalmente en la función expresiva. Por ello, es crucial ayudar y permitir a los estudiantes que dialoguen, discutan y hablen con sus compañeros sobre la visión que tienen del texto que han leído. Esto ayuda “a los escolares a comprobar por sí mismos hasta qué punto han comprendido la historia, aclarar dudas con sus propios compañeros, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en definitiva, a convertirse en sujetos y lectores competentes” (Sánchez, 2010, p. 29).

Por su parte, Chen (2015) dividió estrategias de lectura en dos tipos de procesamiento: *bottom-up* y *top-down*. Estrategias *de abajo hacia arriba* implican reconocer una multiplicidad de señales lingüísticas, como letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, indicaciones gramaticales y marcadores del discurso, y la aplicación mecanismos lingüísticos de procesamiento de datos para imponer orden en estas señales. *De arriba hacia abajo*, las estrategias implican recurrir a la propia inteligencia y experiencia para comprender un texto a través de un proceso de resolución de rompecabezas, o inferir significado para decidir qué retener y que no retener.

Por su parte, Duke y Pearson (2002), citados en Chen (2015) propusieron seis estrategias de lectura: predicción o conocimiento previo, usando estrategias de pensamiento en voz alta para monitorear la comprensión, utilizando estructuras de texto, usando modelos visuales que incluyen organizadores gráficos e imágenes, resumiendo, y cuestionando y respondiendo preguntas mientras lees. La comprensión implica el pasaje, el lector y el contexto. Los lectores construyen significados con diversos enfoques, como el uso de conocimiento de fondo, análisis palabras, infiriendo el texto e identificando vocabulario o información clave.

Según Khaghaninejad et al. (2015), hay seis principales categorías de estrategias de la siguiente manera:

Las estrategias cognitivas.

Son procesos mentales que los alumnos utilizan para transformar o manipular el lenguaje. Pueden ser en forma de toma de notas, parafraseando, prediciendo, usando claves de contexto, resumiendo, analizando y práctica formal con los aspectos específicos de como sonidos y estructura de la oración. Los estudiantes utilizan textos para aprender y los docentes procuramos que éstos sepan leerlos aplicando estrategias pertinentes de tipo cognitivas y metacognitivas para que sus aprendizajes sean más efectivos. Dichas estrategias involucran procesos relacionados con la cognición y la meta cognición, acotados desde un principio en la presente investigación

En ese sentido, Maturano, Soliveres y Macías (2002) afirmaron que la función principal de una estrategia es alcanzar la meta de cualquier organización cognitiva y una estrategia metacognitiva consiste en informar sobre la organización y del propio progreso. Las primeras ayudan a hacer un progreso cognitivo y las segundas a controlarlo. El presente estudio intentar saber cómo se manifiestan algunos procesos cognitivos y metacognitivos al utilizar diversos tipos de textos, cuáles son las estrategias que proponen los estudiantes en la comprensión de un texto corto de carácter expositivo.

Las estrategias de memoria.

Son técnicas que ayudan a los alumnos a recordar y recuperar información de su memoria a largo plazo. Esta estrategia incluye la creación de imágenes mentales a través de agrupamiento y asociación, utilizando palabras clave y palabras asociación, mapeo semántico y poner nuevas palabras en un contexto. Existen diversos recursos que pueden

ayudar a los estudiantes con problemas de aprendizaje en retener información durante el proceso de adquisición y desarrollo de sus capacidades.

Evans (2009), sustentó la presencia de dos grupos: las estrategias verbales y las estrategias visuales han de permitir cierto orden en el cúmulo acomodado. Asimismo, la realización de actividades ayudará en la mejora del entendimiento léxico de los estudiantes. Sin esa inmensa preocupación no se podría mejorar la situación encontrada

Las estrategias de compensación.

Son procesos tomados para manejar una situación como inferencia, adivinación y uso de materiales de referencia, incluidos diccionarios o Internet. Las estrategias cognitivas interactúan directamente con lo que se debe aprender y se han relacionado mucho más con una tarea particular y un objetivo de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas.

Son habilidades a través de las cuales los alumnos planifican, organizan y evaluar su proceso de aprendizaje. Atención, autoevaluación, organización, objetivo entorno, la práctica, la búsqueda de oportunidades y el auto monitoreo son los diversos tipos de estrategias meta cognitivas. En ese sentido, se manifiesta el metaconocimiento considerado como actividad cognitiva que tiene como objeto regular cualquier actividad cognitiva; lo esencial es el conocimiento sobre el conocimiento de lo leído (Flavell, 1985). El control del conocimiento es un objetivo del aprendizaje de la meta cognición. Aplicado al ámbito de la lectura se le ha denominado meta comprensión lectora en beneficio del desarrollo de las capacidades lectivas de los estudiantes (Ríos 1991).

Estrategias afectivas.

Son estrategias que ayudan a los estudiantes a través de su lenguaje aprendiendo en la aplicación de estrategias afectivas tales como autoalentadores y disminución de la ansiedad durante el aprendizaje.

En el caso de los autoalentadores, estos pueden enmarcarse en frases motivacionales o en actividades de compromiso obligatorio que estén en relación con la comprensión lectora, ayudan a las personas a valorar sus potencialidades cognitivas y su capacidad lectora de acuerdo a los avances que realiza y en base a su accionar axiológico

estable que desencadene en armonía integral. Asimismo, la disminución de ansiedad permitirá a los estudiantes recuperar la confianza en sí mismos y podrán desarrollar acciones que antes no hacían debido al malestar emocional que experimentaban frente a la situación mencionada. La ansiedad no es una aliada para el lector, muy por el contrario desmejora la salud y permite el desplazamiento hacia otras acciones alejadas de este proceso cognitivo. La ansiedad no permite mejoras lectoras para los estudiantes durante su proceso de desarrollo de aprendizaje.

Las estrategias sociales.

Son técnicas en las cuales los estudiantes se involucran a sí mismos y a otros para aprender con otras personas y compañeros. Cooperación, cuestionamiento, preguntando por la corrección y la retroalimentación son algunos de los tipos de estrategias sociales que optimizan a los estudiantes tanto aprendizaje y comprensión igual que otras estrategias mencionadas anteriormente.

En el estudio de Chen (2015), las estrategias de lectura se dividieron en metacognitivas y estrategias cognitivas. En el aspecto de las estrategias metacognitivas, dividiéndose estas en tres categorías: *planificación* en la que los alumnos tener un propósito de lectura en mente y leer el texto de acuerdo con este propósito; *Autocontrol*, en el cual los estudiantes regulan el proceso de lectura y usan el estrategia en el momento correcto; y *autoevaluación* o la fase de reforma de la lectura proceso, en el que el lector cambia las estrategias si es necesario para controlar si el propósito se alcanza o no, o vuelve a leer el texto.

Dificultades de lectura y escritura en los niños.

En esos términos se plantea el deterioro de la calidad en relación a la escritura, sin que esta insuficiencia sea predispuesta por un déficit neurológico determinado. La redacción es pausada, lerda, cansada, no en concordancia a la edad ni a las capacidades procedimentales del niño. Ajuriaguerra y Marcelli (1993) distinguieron cinco tipos de digrafías, poco individualizadas: lenta y precisa, rígida, blanda, impulsiva, torpe. La escritura es inestable, casi lindando con un lento deterioro. Esta característica del desarrollo, según Graham y Weintraub (1996) está en la perspectiva de que “el individuo sustituye una estrategia precedente por otra nueva, la que, antes de resultar más eficaz a largo plazo, conlleva una pasajera perturbación” (p.37). Los estudiantes en edad escolar presentan disgrafías y dificultades constantes en la correcta posición de la mano y los dedos,

complicándose si es diestro. Asimismo, se manifiestan crispaciones en el miembro superior que redacta, los movimientos digitales son ausentes y dolorosos en circunstancias temporales que pueden desencadenar en calambres (Gibson, 1989).

Las dificultades de lectura y escritura, la dislexia y la disgrafía pueden parecer similares cuando no se mira cómo afectan la lectura y la escritura en las personas. Por ejemplo, niños con lectura y las dificultades para escribir pueden no tener éxito en el reconocimiento de palabras, la decodificación de palabras, comprensión y deletreo (Saskatchewan, citado en Vásquez, 2017). Por otro lado, la dislexia puede interferir con las habilidades de lectura y procesamiento del lenguaje en los niños. Notablemente, la dislexia puede interferir con la decodificación, la fluidez de lectura y la comprensión de lectura.

Del mismo modo, la disgrafía puede interferir con la capacidad de una persona para escribir. También puede afectar habilidades motoras finas de una persona. Además, los desafíos para las personas con disgrafía pueden incluir deletreos deficientes, mala letra e inconsistencia con el espaciado (Vásquez, 2017). En base a esto, puede parecer que las dificultades de lectura y escritura son las mismas que dislexia y disgrafía. Algunos niños pueden tener dificultades para leer y escribir, pero pueden no tener dislexia y disgrafía.

Por lo tanto, los maestros deben entender que las dificultades de lectura y escritura no son las mismas que dislexia y disgrafía. Las dificultades de lectura y escritura son dificultades de aprendizaje sin apego a cualquier discapacidad. Estas son dificultades de aprendizaje que pueden corregirse a través de métodos de enseñanza adecuados y el apoyo de docente calificado para ello (Saskatchewan citado en Vásquez, 2017). En el otro la mano, la dislexia y la disgrafía son discapacidades específicas de aprendizaje. Por ejemplo, la dislexia es una discapacidad específica de aprendizaje en la lectura, mientras que la disgrafía es un problema específico.

Los niños con dislexia y disgrafía experimentan neurología desafíos, mientras que los niños con dificultades de lectura y escritura no lo hacen. Como discapacidades, ambas la dislexia y la disgrafía nunca se curarán (Saskatchewan citado en Vásquez, 2017).

Reconociendo a los niños con dificultades para leer y escribir.

Los niños con dificultades para leer y escribir tienen poca capacidad de lectura y escritura. Por ejemplo, no se dan cuenta de que las palabras están hechas de sílabas y sonidos de letras (Reid, 2009). Tampoco leen y escriben en el nivel de grado esperado. Por lo general,

se realizan a continuación promedio en ortografía y lectura. Algunos niños, especialmente niños que no han alcanzado el nivel de madurez que se inscribirá en las escuelas puede leer las palabras al revés. Por ejemplo, pueden leer la palabra malo como papá.

Algunos niños no reconocen las letras del alfabeto y los sonidos de las letras. Además, estos los niños luchan con actividades de lectura tales como leer en voz alta y pronunciar palabras. Sin embargo, estos niños pueden aprender a leer y escribir con éxito cuando los maestros preparados para ese reto les apoyan.

Durante la escritura, estos niños experimentan dificultades para formar palabras y letras. Ellos también experimentan desafíos con la escritura expresiva; por lo tanto, luchar para poner sus ideas y opiniones en papel. En algunos casos, experimentan dificultades con la coherencia de la ortografía.

Además, experimentan desafíos al copiar letras y palabras correctamente. Promover, experimentan desafíos con consistencia y pulcritud de la escritura (Reid, 2009). Sobre todo, estos niños tienen un rendimiento bajo en tareas de lectura y escritura en comparación con los niños de su grupo de edad. Sin embargo, estos desafíos también se pueden reducir cuando los docentes emplean métodos de enseñanza adecuados y apoyo de enseñanza, es decir, aquellos que responden a necesidades individuales de aprendizaje para estos niños.

Importancia de la comprensión lectora.

Lograr el desarrollo de esta capacidad, se convierte en un reto para los estudiantes prelectores; pues deben realizar un conjunto de actividades que les permitan ejercitarse en este aspecto. Sin embargo, sabemos que el niño no podrá lograr solo un avance significativo; pues necesita la estimulación y el contexto adecuado. Por tanto, la escuela y los padres se convierten en factores determinantes dentro de este proceso de desarrollo de la comprensión lectora.

Los padres de familia y tutores estimularán adecuadamente a sus hijos seleccionando los niveles del discurso en función de la capacidad del alumno para entender el mensaje y no por su habilidad para producirlo. Un discurso demasiado simple o abstracto no motiva al estudiante para aprender, asimismo una escritura demasiado compleja es difícil de comprender y, por ende, decodificarla.

Es importante, que las actividades que realicen los padres y tutores sean motivadoras. No se debe sobrecargar a un niño con demasiadas actividades lectoras a la vez. Asimismo, las instituciones educativas deben preocuparse por brindar a los niños actividades lectoras que respondan a sus necesidades. Deben emplear una serie de materiales y juegos que motiven e inviten a los niños a centrarse en la comprensión de lo que lee (Menacho, 2015). Sin embargo, somos conscientes que las instituciones educativas públicas en nuestro país tienen un mediano interés y recursos irregulares para realizar este tipo de actividades. A diferencia de las instituciones públicas, las privadas brindan a los niños actividades lectoras a cargo de especialistas, asimismo cuentan con los recursos adecuados para las actividades. Se necesita que la difusión de la enseñanza de la comprensión lectora se produzca dentro de un contexto en el que es necesario que los docentes se planteen un cambio, y se aproximen a un tipo de actuación interactiva, de tal manera que se produzcan intercambios comunicativos orientados a que el niño desarrolle la comprensión del texto que lee.

Las actividades para favorecer la comprensión de textos suelen ir desde el análisis de la palabra, a la sílaba. Por tal motivo, se busca trabajar tanto a nivel literal como de manipulación de las distintas unidades lingüísticas, a través de diversas actividades significativas, tareas de identificación de ideas centrales y específicas, así también del uso de técnicas como: metáforas, descripciones, demostraciones, entre otras.

Según Basheer (2016) “la comprensión es el resultado de la interacción entre el conocimiento previo del lector y el texto” (p. 37). Agrega además cuando los alumnos comprenden, interpretan, integran, critican, infieren, analizar, conectar y evaluar ideas en textos. Negocian múltiples significados no solo en sus cabezas, pero en la mente de los demás. Al comprender, los alumnos se esfuerzan por procesar texto más allá del nivel de palabra para obtener una visión general. Cuando la comprensión es exitosa, los estudiantes se quedan con una sensación de satisfacción por haber entendido el significado de un texto.

Grellet citado en Basheer (2016) afirmó que la comprensión lectora no debe separarse de las otras habilidades. Es importante vincular las diferentes habilidades a través de las actividades de lectura elegida:

Leer y escribir, por ejemplo, resumir, mencionar lo que ha leído en una carta, toma de apuntes.

Leer y escuchar, como, comparar un artículo y un boletín de noticias, usando información grabada para resolver un problema escrito y hacer coincidir opiniones y texto.

Leer y hablar, por ejemplo, discusiones, debates y apreciación (p.211).

Leer es una habilidad activa; constantemente implica adivinar, predecir, verificar y haciéndose preguntas. Los niños que aprenden a leer con éxito dominan los tres núcleos elementos. Pueden identificar palabras impresas usando conexiones de ortografía y tener un repertorio de palabras reconocibles. Pueden usar el conocimiento previo, vocabulario y estrategias de comprensión para leer por significado. Leen con fluidez, es decir, pueden identificar las palabras rápidamente para que se comprenda lo que se lee y se pueda leer en sí mismo.

Objetivos

Objetivo general.

Establecer el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla-Callao.

Objetivos específicos.

Describir el nivel de logro alcanzado en la comprensión literal, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla-Callao.

Describir el nivel de logro alcanzado en la reorganización de la información, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla-Callao.

Describir el nivel de logro alcanzado en la comprensión inferencial o interpretativa, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla-Callao.

Describir el nivel de logro alcanzado en la comprensión crítica o profunda, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla-Callao.

Marco metodológico

Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación.

El tipo de investigación es básica. Este tipo de estudio, según Sánchez y Reyes (2006), “lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes” (p. 36). Agrega además que, el investigador se esfuerza por conocer y entender mejor algún asunto o problema, sin preocuparse por la aplicación práctica de los nuevos conocimientos adquiridos.

Diseño de investigación.

El diseño de la presente investigación se ubica dentro de los diseños no experimentales y específicamente descriptivos. Según Sánchez y Reyes (2006) “en este diseño el investigador busca y recoge información contemporánea con respecto a una situación previamente determinada (objeto de estudio), no presentándose la administración o control de un tratamiento” (p. 102). Se considera un diagnóstico descriptivo, donde se considera las caracterizaciones o perfiles. El diseño de la investigación descriptiva simple puede ser diagramado o esquematizado de la siguiente forma:



Dónde:

M es la muestra de estudio

O es la observación relevante sobre niveles de comprensión lectora.

Así mismo es de diseño transversal, dado que su estudio se realizó en un momento y tiempo determinado.

Variables

Definición conceptual.

Según Condemarín (2006), la comprensión lectora

[...] es la capacidad para extraer sentido de un texto escrito. Agrega, además, que dicha capacidad no depende sólo del lector, sino que también del texto, en la medida en que es demasiado abstracto, excesivamente largo, abundante en palabras desconocidas o con estructuras gramaticales demasiado complejas (p. 46).

En tal sentido se puede entender que, la comprensión lectora es un procedimiento que incluye diversos ordenamientos, estrategias y técnicas que el lector debe tomar en consideración para lograr construir el significado que cada texto propone.

Definición operacional.

La variable comprensión lectora se pudo medir con la prueba ACL-4, lo cual consta de 28 ítems divididas en cuatro dimensiones.

Tabla 1
Operacionalización de la comprensión lectora.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Respuesta	Nivel – Rango	
Comprensión literal	Reconocimiento de detalles.	4,7,15,16,21	Correcto	Inicio	
	Reconocimiento de las ideas principales.	22,23,24,27	Incorrecto	Proceso	
	Reconocimiento de una secuencia.			Logrado	
	Reconocimiento comparativo.			Logro destacado	
	Reconocimiento de la causa y efecto de las relaciones.				
Reorganización	Reconocimiento de los rasgos de carácter.				
	Clasifica	6,8,18,19,25	Correcto	Inicio	
	Esquematiza.		Incorrecto	Proceso	
	Resume.			Logrado	
Sintetiza.			Logro destacado		
Comprensión inferencial	Deducción de los detalles de apoyo.	3,5,9,11,12,13,14,17,26	Correcto	Inicio	
	Deducción de las ideas principales.		Incorrecto	Proceso	
	Deducción de una secuencia.			Logrado	
	Deducción de comparaciones.			Logro	
	Deducción de las relaciones causa y efecto.			Logro destacado	
	Deducción de rasgos de carácter.				
	Deducción de características y aplicación a una situación nueva.				
	Predicción de resultados.				
	Hipótesis de continuidad.				
Interpretación del lenguaje figurativo.					
Comprensión crítica	Juicio de realidad o fantasía.	1,2,10,20,28	Correcto	Inicio	
	Juicio de hechos u opiniones.		Incorrecto	Proceso	
	Juicio de suficiencia y validez.			Logrado	
	Juicio de propiedad.			Logro	
	Juicio de valor, conveniencia y aceptación.			Logro destacado	

Población y muestra

Según Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014) “la población es el conjunto de objetos, hechos, eventos que se van a estudiar con las variadas técnicas” (p. 246). La población de estudio considerada en la presente investigación fue de 94 estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Ventanilla – Callao.

Tabla 2

Población de estudiantes del nivel primario pertenecientes al cuarto grado.

Sección	Varones	Mujeres	Total
Cuarto A	13	17	30
Cuarto B	18	15	33
Cuarto C	15	16	31
Total estudiantes	46	48	94

De acuerdo con Ñaupas et al. (2014) “la muestra es el subconjunto del universo o población, seleccionado por métodos diversos, pero siempre teniendo en cuenta la representatividad del universo” (p. 246).

Se empleó el muestreo probabilístico estratificado. Para Ñaupas et al. (2014) es también aleatorio y para obtener una muestra más representativa, dada la heterogeneidad del universo,

[...] se tiende a estratificar la población, es decir formar estratos, categorías o clases, en función a algunas variables como grupos de edad, inteligencia, procedencia, grados de estudio, grupos políticos, educacionales, etc. Luego de determinar los estratos se procede a muestrear cada estrato, siguiendo los procedimientos del muestreo aleatorio (p. 247).

La muestra de estudiantes se encontró usando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{E^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot P \cdot Q}$$

Donde:

Z (1,96): Valor de la distribución normal, para un nivel de confianza de $(1 - \alpha)$

P= (0,5): Proporción de éxito

Q 80,5): Proporción DE FRACASO (Q=1- P)

E (0,05): Tolerancia de error

N (94): Tamaño de la población

n: Tamaño de la muestra

Por lo tanto:

$$n = \frac{0,05^2 (0,5)(0,5)(94)}{0,05 (94-1) + (1,96)^2(0,5) (0,5)} = 76$$

Por lo tanto, la muestra de estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Ventanilla–Callao fueron 76 estudiantes. A continuación, se detalla la cantidad por estratos:

Tabla 3
Muestra de estudio

Sección	Total de estudiantes	Muestra	Total
Cuarto A	30	30*0,81= 24	24
Cuarto B	33	33*0,81= 27	27
Cuarto C	31	31*0,81= 25	25
Total estudiantes			76

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el estudio se aplicó la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario formado por 28 ítems y dividido en cuatro dimensiones. Dicho instrumento se aplicó a 76 estudiantes del cuarto grado de educación primaria, para lo cual se agruparon en tres aulas. De cada aula se extrajo de manera aleatoria la muestra en cada estrato hasta completar la muestra de estudio, luego se les indicó el objetivo del estudio, y también la forma de resolver las preguntas a los estudiantes y se procedió en tomar la encuesta por un tiempo de una hora. Finalmente se recogió para luego vaciar las respuestas en la matriz de datos.

Ficha técnica.

Nombre: Prueba de comprensión lectora

Autores: Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús

Año: 2007

Objetivo: Medir los componentes de comprensión lectora. Literal, reorganización, inferencial y criterial.

Ámbito de aplicación: Cuarto grado de primaria.

Tiempo de aplicación: Una hora aproximadamente.

Descripción del instrumento: El instrumento utilizado para medir la comprensión lectora está constituido por 28 ítems.

Validez.

Según Valderrama (2013) “la validez es el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. La validez se da en diferentes grados y es necesario caracterizar el tipo de validez de la prueba” (p. 206). La validez de contenido del instrumento que mide la variable comprensión lectora se realizó por juicio de expertos, con experiencia en posgrado y en cursos de metodología de la investigación académica; quienes aportaron su experiencia y conocimientos a la mejora y evaluación del instrumento utilizado en esta investigación.

Tabla 4

Validez de contenidos por juicio de expertos.

Expertos	Especialidad	Criterio
Dr. Fernando Goñi Cruz	Metodólogo	Aplicable
Mg. Verónica María Cáceres Cevallos	Temático	Aplicable
Mg. Gina Berna Espinoza Conde	Temático	Aplicable

Se determina que el instrumento es aplicable, dato el criterio de validez de expertos.

Confiabilidad.

Para establecer la confiabilidad se realizó una prueba piloto a un conjunto muestral de 5 estudiantes con condiciones similares a la muestra en estudio. Luego se aplicó la prueba de KR-20 como se observa en la tabla a continuación:

Tabla 5

Confiabilidad del instrumento.

Confiabilidad (Coeficiente)	Estadístico	Nro. de elementos
Comprensión lectora	Kuder Rochardson = 0,85	28

Se determinó un nivel de alta confiabilidad del instrumento luego de procesar los datos de la prueba piloto en base a la prueba de Kuder Rochardson.

Procedimientos (de recolección, procesamiento y análisis de datos)

La recolección de datos se realizó en un solo momento, para ello se reunió a los 76 estudiantes en dos aulas, quienes fueron seleccionados de manera aleatoria de las tres aulas. A los estudiantes se les indicó que la prueba no les iba afectar sus calificaciones ya que solo tenía fines de estudio sobre una maestría en educación, luego de las indicaciones se les aplicó el instrumento por un tiempo de una hora. Con los resultados de la encuesta, se procedió a tabular la data en Excel y luego se ingresó al programa SPSS versión 25 de prueba, con lo cual se realizaron el procesamiento estadístico descriptiva por dimensiones; con dichos resultados se realizó el análisis e interpretación correspondiente, finalizando con la discusión y las conclusiones.

Resultados

Descripción e interpretación de los resultados estadísticos

Luego de procesar los datos en los programas Excel y SPSS 25, se recodificaron los datos y se describe los niveles de la comprensión lectora y sus componentes o dimensiones a través de medidas de frecuencia.

Tabla 6
Niveles de comprensión literal en estudiantes de cuarto grado de primaria.

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	16	21,1
En proceso	46	60,5
Logro previsto	11	14,5
Logro destacado	3	3,9
Total	76	100,0

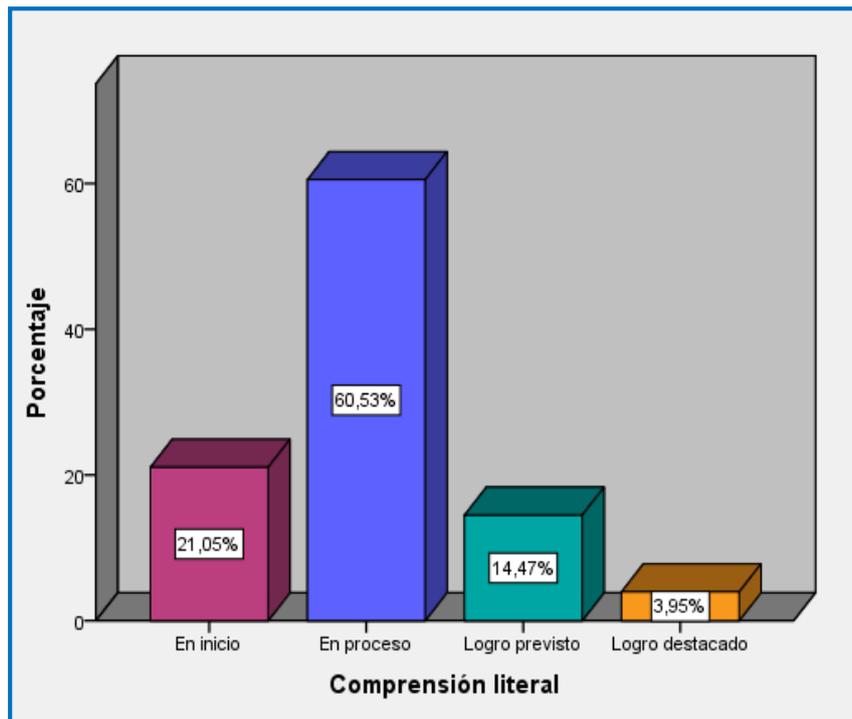


Figura 1. Niveles de comprensión literal en estudiantes de cuarto grado de primaria.

En la tabla 6 y figura 1 se aprecia que, del total de 76 sujetos encuestados, el 60,5% (46) de los sujetos encuestados se encontró en un nivel de proceso en comprensión literal; el 21,1% (16) de los estudiantes se encontró en un nivel de inicio en comprensión literal; el

14,5% (11) de los estudiantes alcanzó el logro previsto en comprensión literal y solo el 3,9% (3) de ellos alcanzó el nivel óptimo de logro destacado.

Resulta evidente que la mayoría de los sujetos en estudio solo pudo alcanzar el nivel de proceso pero no lograr el nivel destacado, lo cual requiere un trabajo colegiado entre los directivos, docentes y padres de familia, considerando que la comprensión lectora sigue siendo una problemática por resolver en el contexto actual (Gonzales, 2012). La comprensión literal como primera fase es muy importante, tal como afirma de manera pertinente la propuesta teórica de Rumelhart (1984) sobre la aseveración de que los niveles superiores no pueden funcionar sin los de orden inferior en relación con la comprensión lectora.

Tabla 7

Niveles de reorganización en estudiantes de cuarto grado de primaria.

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	57	75,0
En proceso	17	22,4
Logro previsto	2	2,6
Logro destacado	0	0,0
Total	76	100,0

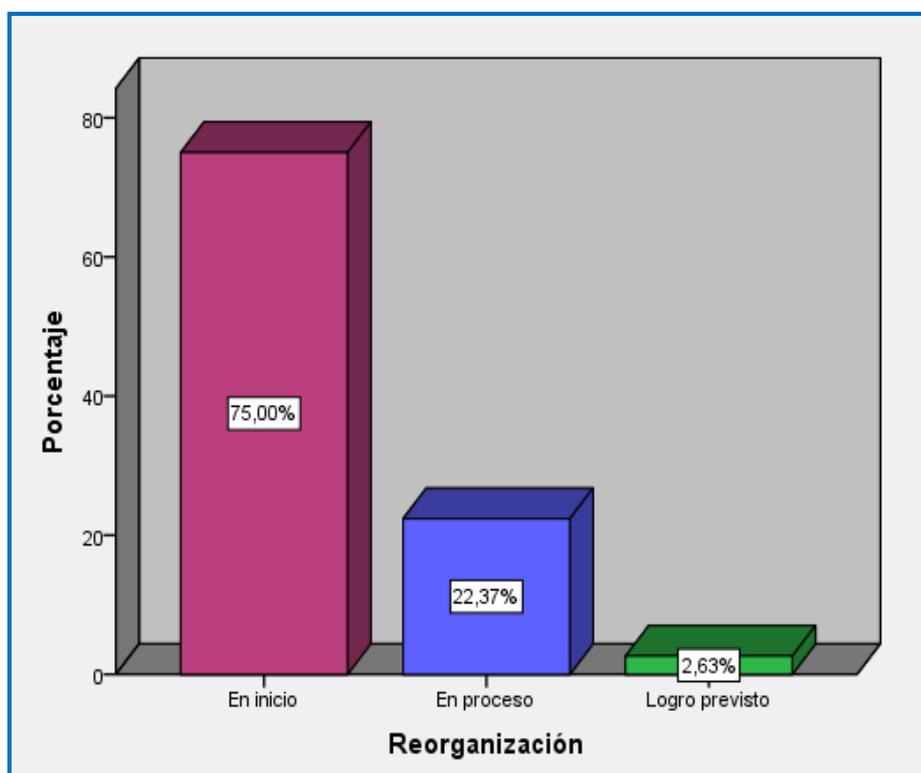


Figura 2. Niveles de reorganización en estudiantes de cuarto grado de primaria.

En la tabla 7 y figura 2, se observa que, del total de 76 sujetos encuestados, el 75% (57) de los estudiantes está en un nivel de inicio en cuanto la reorganización de la comprensión lectora; el 22,4% (17) de los estudiantes se encuentra en un nivel de proceso en cuanto la reorganización de la comprensión lectora y solo el 2,6% (2) de los estudiantes alcanzó el logro previsto en cuanto la reorganización de la comprensión lectora.

El resultado es alarmante ya que la mayoría de los sujetos encuestados están en un nivel de inicio y solo un pequeño porcentaje logra estar en proceso y logro previsto. Los niveles de reorganización son muy importantes de desarrollar como sostiene la teoría de Rumerhart (1984) cuyo modelo se basa en la interacción y dinamismo cognitivo para asimilar y reorganizar la información importante de lo leído para que el proceso lector desarrolle de manera eficaz y cumpla el propósito de desarrollar capacidades lectoras en los estudiantes en edad escolar. Si este nivel muestra déficit como indica este estudio, el niño lector no podrá pasar un nivel más exigente.

Tabla 8
Niveles de comprensión inferencial en estudiantes de cuarto grado de primaria.

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	74	97,4
En proceso	2	2,6
Logro previsto	0	0,0
Logro destacado	0	0,0
Total	76	100,0

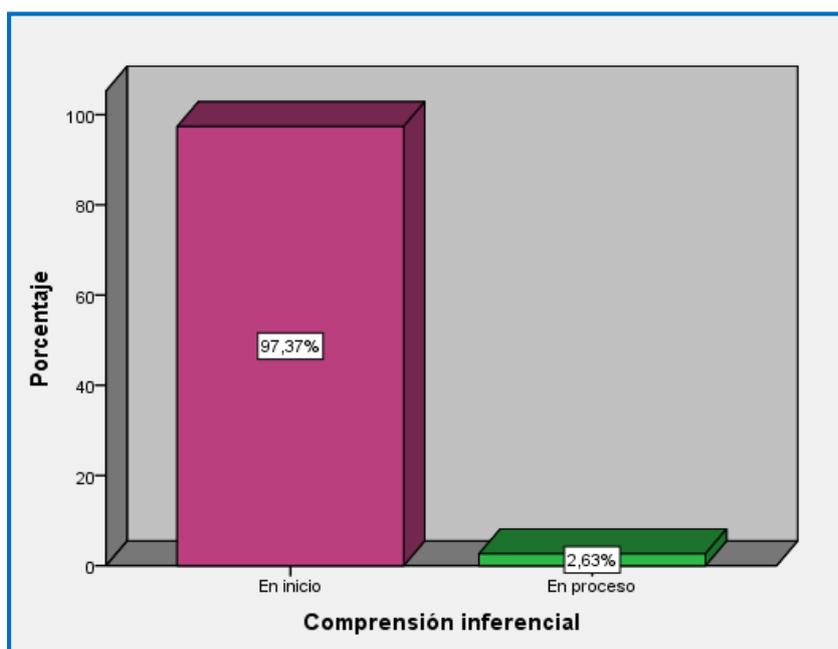


Figura 3. Niveles de comprensión inferencial en estudiantes de cuarto grado de primaria.

En la tabla 8 y figura 3, se evidencia que, del total de 76 sujetos encuestados, el 97,4% (74) de los estudiantes se encuentra en un nivel de inicio en cuanto la comprensión inferencial y el 2% (2) de los estudiantes se encuentra en un nivel de proceso en cuanto a la comprensión inferencial.

Es bastante notorio y preocupante que la mayoría de los sujetos encuestados estén en el nivel de inicio en cuanto la comprensión inferencial, lo cual requiere mucho trabajo a realizar por los docentes. Este nivel proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Esto exige la necesidad de mejorar la capacidad interpretativa de los estudiantes, relacionando sus diversas inferencias con las experiencias personales y el conocimiento previo que se posee sobre el texto.

Para Aguilar et al. (2016), esto exige la evocación de la información disponible en la memoria de largo plazo, siguiendo el modelo de Stanovich (1980) que apunta a mejorar la lectura en sus sentido inferencial y sustenta que toda lectura involucra varios procesos, de tal forma que si un lector no es pertinente en una estrategia lectora, se apuntalará en otros procesos para compensar el proceso que no se haya cumplido.

Tabla 9
Niveles de comprensión criterial en estudiantes de cuarto grado de primaria.

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	64	84,2
En proceso	10	13,2
Logro previsto	2	2,6
Logro destacado	0	0,0
Total	76	100,0

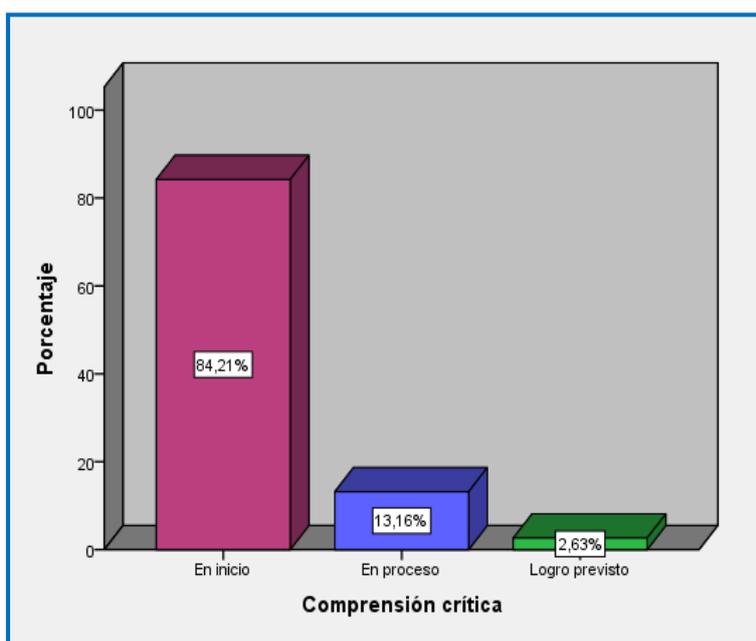


Figura 4. Niveles de comprensión criterial en estudiantes de cuarto grado de primaria.

En la tabla 9 y figura 4, se aprecia que, del total de 76 sujetos encuestados, el 84,2% (64) de los estudiantes se encuentra en un nivel de inicio en cuanto la comprensión criterial; el 13,2% (10) de los estudiantes está en un nivel de proceso en cuanto la comprensión criterial y solo el 2,6% (2) de los estudiantes alcanzó el logro previsto en cuanto la comprensión criterial. Es en esta dimensión donde el estudiante demuestra el más elevado nivel conceptualización (Miranda, 1996), llegando el lector a un grado de dominio de la lectura caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto. Lamentablemente el estudiante no ha logrado el nivel necesario, y está en la etapa de inicio, determinándose que no asume una posición crítica de lo que lee. Con respecto a su relación teórica, destacamos lo que sostuvo Vygotsky (1978), con referencia al accionar de los niños cuando participan en actividades estructuradas, como las lecturas, adquieren comportamientos de lenguaje complejo.

Tabla 10
Niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria.

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	65	85,5
En proceso	8	10,5
Logro previsto	3	3,9
Logro destacado	0	0,0
Total	76	100,0

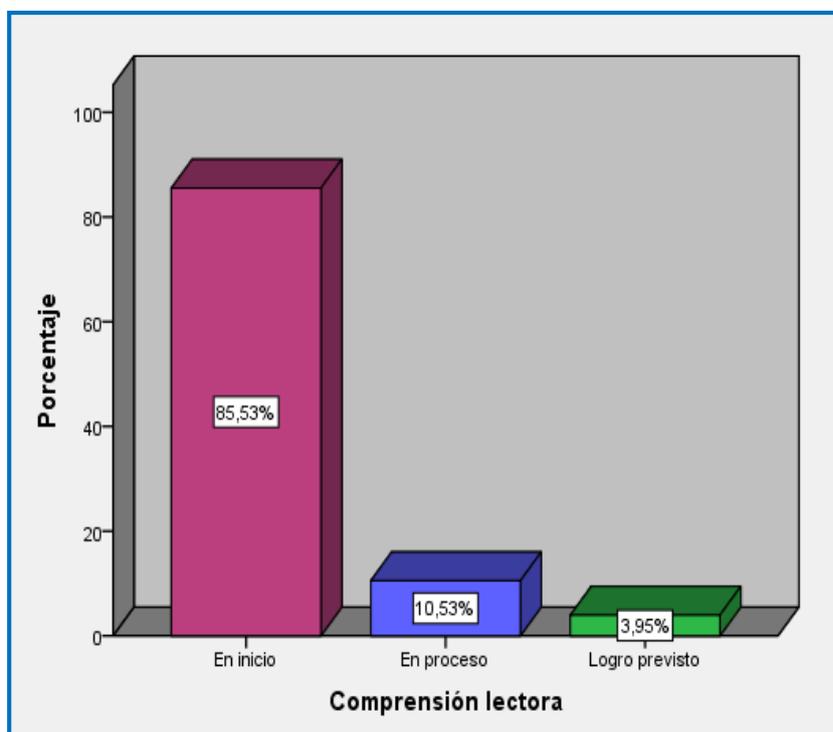


Figura 5. Niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria.

En la tabla correspondiente y la figura 5, se observa la predominancia del nivel *En inicio* a un porcentaje del 85,53%. Asimismo, se muestra un 10,543% que se encuentra en la etapa de proceso y un 3,95% en el nivel de logro previsto. Son muy preocupantes los resultados expuestos en términos de comprensión lectora, sabiendo que el éxito de la lectura y la escritura involucra comprensión, fluidez, dominio de estrategias esenciales y motivación (Cuñachi & Leiva, 2018). Asimismo, se corrobora los resultados de las pruebas internacionales y nacionales, donde los estudiantes de educación básica del Perú se encuentran entre los últimos puestos en ciencias y letras comparado con otros países (OCDE, 2015). Desde la perspectiva teórica, la comprensión lectora como indica la teoría de Rosenblatt (1978), manifiesta una relación de tipo transacción entre el lector y el texto. La lectura es un proceso de transacción recíproca entre el contexto de la persona que lee el texto, pero en base a la asimilación del contenido textual y el desarrollo de las capacidades de expresión y explicación y comprensión.

Discusión, Conclusiones y Sugerencias

Discusión

Los hallazgos encontrados evidencian que el mayor porcentaje de los sujetos encuestados se encuentra en un nivel *de inicio* en cuanto a la comprensión lectora en un 85,5% y solo un pequeño grupo de estudiantes (10,5%) está en proceso de comprensión lectora. Este hallazgo determina la necesidad de acciones de mejora como lo indicó Díaz (2016) en su estudio referente a la “Aplicación de los organizadores del conocimiento basado en el aprendizaje significativo para mejorar los niveles de comprensión lectora” con el cual determinó la importancia de los organizadores para la mejora académica sobre todo en comprensión de lectura.

Con respecto al objetivo general, un porcentaje considerable de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encuentra en un nivel de inicio de comprensión lectora (85,5%) y solamente un pequeño porcentaje de estudiantes logró alcanzar el nivel de proceso de comprensión lectora. Un estudio similar realizado por Riojas (2016) quien concluyó que, el 68,8% de los sujetos en estudio se encuentra en un nivel de proceso de la comprensión lectora, y sólo el 16,9% ha alcanzado el logro previsto. Por otro lado, el 14,3% de los sujetos encuestados está en un nivel de inicio. De la misma manera Cuñachi y Leiva (2018) en su investigación “Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte”, concluyó que el nivel de comprensión lectora percibido por los estudiantes; se encuentra en un nivel regular en un 67,5%. Por lo tanto, las propuestas de mejoras a nivel local, regional y nacional que ha puesto de manifiesto el gobierno de turno son insuficientes.

Los resultados que determinaron el objetivo general se corroboran con las pruebas internacionales y nacionales, donde los estudiantes de educación básica del Perú, se encuentran entre los últimos puestos en ciencias y letras comparado con otros países (OCDE, 2015). Ante esta situación es importante considerar lo expuesto por Merrifield (2017) quien expresó la importancia de motivación en el logro de los estudiantes, que no solo vieron el crecimiento personal dentro de ellos mismos, sino que durante nuestro análisis fueron capaces de identificar los crecimientos en otros. Por otro lado, también es importante la participación de los padres en este proceso de aprendizaje. Al respecto Nehal

(2017) evidenció que, el papel mediador de los padres en la lectura temprana de sus hijos enriqueció a través del juego imaginativo. En consecuencia, los padres se enfocaron en desarrollar el vocabulario de sus hijos y habilidades de comprensión, e influenciaron y alentaron el juego imaginativo de sus hijos. La teoría de Rosenblatt (1978) sostuvo que debe haber una relación de tipo transacción entre el lector y el texto, en estos resultados se refleja que no existe. Según la teoría, la lectura es un proceso de transacción recíproca entre el contexto de la persona que lee el texto, pero en base a la asimilación del contenido textual y el desarrollo de las capacidades de expresión y explicación y comprensión, lo cual no se observa ni determina en la muestra.

En relación al objetivo específico 1, la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encuentra en un nivel de proceso de comprensión literal en un 60,5% y el grupo de estudiantes relativamente bajo (21,1%) se encuentra en el nivel de inicio y otro grupo similar de 14,5% logró alcanzar el logro previsto de comprensión literal. Resultados similares se evidencia en otros estudios realizados a nivel nacional e internacional, como el caso de Llamazares et al. (2015) quienes publicaron un artículo en España sobre las condiciones que afectan a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita; y de Riojas (2016) quien realizó una investigación sobre estabilidad emocional y la comprensión lectora en los estudiantes. Ambos estudios resaltan y concluyen en la necesidad de mejoras para la comprensión de lectura, encontrando dificultades desde el nivel literal.

Asimismo, en relación al objetivo específico 2 se indica que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encontró en un nivel de inicio de la reorganización en un 75% y un grupo de estudiantes relativamente menor logró alcanzar el nivel de proceso de la reorganización en un 22,4%. Estos resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes aún no logra analizar, sintetizar y organizar las ideas. Al respecto se coincide con los estudios de Eche (2016) quien concluyó que, de una muestra de 40 niños, la mitad de estudiantes (20) presentó un alto nivel de comprensión literal de textos y solo un grupo reducido (6) se ubicó en un nivel bajo, quedando un buen grupo (14) en el nivel medio. En cuanto a la comprensión inferencial se observa que solo 10 estudiantes se encontró en un nivel alto y nueve se ubicó en un nivel bajo, quedando un grupo de 21 estudiantes en el nivel medio de comprensión.

Con respecto al objetivo específico 3, la muestra de estudiantes del cuarto grado de primaria se encontró en un nivel de inicio de comprensión inferencial en un 97,4% y solo un pequeño porcentaje de estudiantes logró alcanzar el nivel de proceso de comprensión inferencial. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado

de primaria aun no logran deducir del texto lo que han leído. Por ello, es de necesidad perentoria la aplicación de ciertas estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. Estos resultados coinciden con los de Riojas (2016) quien realizó una investigación sobre estabilidad emocional y comprensión lectora, cuyos resultados demostraron que el 61% de los niños presentó bajo nivel de estabilidad emocional, como también se encontró mayores dificultades en el desarrollo del nivel inferencial.

Finalmente, se determinó de acuerdo con el objetivo específico 4, que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encontró en un nivel de inicio de comprensión criterial en un 84,2% y solo un pequeño porcentaje de estudiantes logró alcanzar el nivel de proceso de comprensión criterial en un 13,2%. Los resultados son preocupantes en lo que concierne la lectura y escritura educación básica en los diferentes contextos, fundamentalmente en el contexto peruano y sobre todo en la educación primaria es preocupante. Ello hace repensar a las autoridades y sobre todo a los docentes para que se capaciten en el manejo de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, tal como se aprecia en estudios realizados por Vásquez (2017) quien comprobó que hubo mejora en el proceso de comprensión lectora del grupo experimental en relación al grupo de control. Además, los alumnos del grupo experimental expresaron un alto nivel de satisfacción sobre el uso y aplicación pedagógica del software elegido, determinándose como una de las tantas estrategias que se deben considerar para mejorar la comprensión lectora en los niños del nivel primario, sobre todo en el nivel crítico. Esta dimensión que es la de mayor dificultad en su consolidación, se relaciona con lo expuesto por Vygotsky (1978), con referencia al desarrollo de los niños cuando participan en actividades estructuradas, como las lecturas, adquieren comportamientos de lenguaje complejo y una gran capacidad crítica, lo cual no se determina en este estudio.

Conclusiones

Primera: En cuanto al objetivo general, la gran mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encontró en un nivel de inicio de comprensión lectora en un 85,5% y solamente un pequeño porcentaje de estudiantes logró alcanzar el nivel de proceso de comprensión lectora. Esta realidad evidencia que la gran mayoría solo llega entender mínimamente palabras, oraciones y pequeños textos, pero no se está desarrollando la capacidad para extraer sentido de un texto escrito.

Segunda: Con respecto al primer objetivo específico, la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encontró en un nivel de proceso de comprensión

literal en un 60,5% y un grupo de estudiantes relativamente bajo (21,1%) solo pudo alcanzar el nivel de inicio y otro grupo similar de 14,5 % consiguió alcanzar el logro previsto de comprensión literal. En el nivel de comprensión literal se evidencia que la mayoría de los estudiantes están alcanzando niveles de proceso y previsto. Es decir, los estudiantes de alguna manera están llegando al reconocimiento y al discernimiento del significado de toda aquella información que se presenta explícitamente en el texto.

Tercera: Con respecto al segundo objetivo específico, la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encontró en un nivel de inicio de la reorganización en un 75% y un grupo de estudiantes relativamente menor solo logró alcanzar el nivel de proceso de la reorganización en un 22,4%, y solo un pequeño grupo (el 2,6 % de los estudiantes) consiguió el logro previsto en cuanto a la reorganización de la comprensión lectora. Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes aún no logra analizar, sintetizar y organizar las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer ya que se trata de manipular información explícita.

Cuarta: en relación al tercer objetivo específico, la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria solo llegó al nivel de inicio de comprensión inferencial en un 97,4% y solo un pequeño porcentaje (2,63%) de estudiantes logró alcanzar el nivel de proceso de comprensión inferencial. Esto demuestra que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria aún no logra identificar el propósito del autor. Tampoco deducir la idea principal cuando esto no está explícitamente establecida en el texto y mucho menos de seleccionar las conclusiones que se pueden deducir del texto que han leído.

Quinta: Con respecto al cuarto objetivo específico, la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria se encontró en un nivel de inicio de comprensión criterial en un 84,2% y solo un pequeño porcentaje de estudiantes logró alcanzar el nivel de proceso de comprensión criterial en un 13,2 %. Estos resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria aún no logra desarrollar la capacidad de diferenciar entre hechos y opiniones, tampoco la capacidad de reconocer declaraciones persuasivas y mucho menos la capacidad de juzgar la precisión de la información proporcionada en el texto.

Sugerencias

Primera: Ante el problema del bajo nivel de comprensión lectora, es necesario realizar una reunión colegiada en la institución educativa. Debe contarse con toda la plana docente y la directiva de la Asociación de Padres de Familia (Apafa) para analizar esta situación y elaborar un proyecto para la mejora de la comprensión lectora con la participación de todos los actores del plantel. Estas actividades planificadas serían monitoreadas y evaluadas bimestralmente por el equipo designado lo cual permitiría ver si los estudiantes están logrando desarrollar las capacidades de comprensión lectora.

Segunda: Para potencializar la comprensión literal, es necesario que los docentes de educación primaria, desarrollen los hábitos de lectura en sus estudiantes. Es una necesidad impostergable que se manejen estrategias activas para poder desarrollar en los niños las capacidades de saber encontrar la idea principal de un texto, de reconocer la secuencia de una acción, de identificar los elementos de una comparación, de identificar analogías, de encontrar el sentido a palabras de múltiples significado, de reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.

Tercera: Ante el problema expuesto en el nivel organizativo, es necesario que los docentes de educación primaria, se preocupen en aplicar metodologías activas con la finalidad de que los niños logren desarrollar sus capacidades de resumir información, de incluir conjuntos de ideas y conceptos inclusivo, de reorganizar la información según determinados objetivos, de clasificarla según unos criterios dados, de reestructurar un texto esquematizándolo, de interpretar un esquema dado; de poner títulos que engloben el sentido de un texto y reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, etc.).

Cuarta: Ante la preocupante situación registrada en el nivel inferencial será muy importante aplicar en la escuela diferentes métodos, técnicas y estrategias adecuadas con el fin de desarrollar en los estudiantes las capacidades, habilidades y destrezas de ir más allá de lo que se dice. Leer supone la obligación de obtener significados más

profundos, que los estudiantes sean capaces de leer analizar, deducir la idea principal de un texto, hacer inferencias de lo que se ha leído.

Quinta: Ante el bajo nivel evidenciado en la comprensión criterial, es necesario fomentar y aplicar metodologías activas con la finalidad de que los niños logren desarrollar un juicio evaluativo por la comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado estratégicamente por el docente, teniendo en cuenta la necesidad y característica de cada estudiante.

Referencias

- Aguilar, A; Dávalos, M; Vital, A; & Rentería, J. (2016). Adquisición del proceso de comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria y universitaria, *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 2, 67-76.
- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1993). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Badr El-Deen, Z. (2009). *The Effectiveness of Assisted Extensive on Developing Reading Comprehension Strategies for Ninth Graders in Gaza Governorate* (Unpublished Master's Thesis). Islamic University-Gaza- Palestine.
- Basheer, A. (2016). *El impacto del uso de la estrategia de rompecabezas en la mejora Comprensión de lectura y habilidades de comunicación entre Undécimo Grado en Rafah* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/119527.pdf>
- Bhloul, A. (2012). *The Effect of Differentiated Instruction Strategy on Developing Ninth Graders' English Reading Comprehension Skills at Gaza UNRWA Schools* (Unpublished Master's Thesis).
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Rev. Investigación psicológica*, 11, (1), 81-100.
- Cantú, D., García, J. R. & Leal, R. G. (2017). *Comprensión lectora. Educación y lenguaje*. México: Liberti Drive.
- Cuñachi, G. A. & Leiva, G. J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2tigFEq>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL de 1º a 6º de primaria*. Barcelona: Graó.
- Condemarin, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Chen, K. (2015). The Use of EFL Reading Strategies among High School Students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 156-166.
- De Berrios, O; & Briceño, M. (2009). Enfoques epistemológicos, *Visión gerencial*, 47-54.
- De Lera, P. (2017). *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/2D7B9oi>
- Díaz, C. (2016). Aplicación de los organizadores del conocimiento basado en el aprendizaje significativo para mejorar los niveles de comprensión lectora. *In Crescendo Educación y Humanidades*, 2(2), 160-167.

- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). *Cognitive strategy instruction*. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eche, N. (2016). *Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de Educación primaria del colegio Salesiano Don Bosco de Piura* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2UrQYQE>
- Evans, J. J. (2009). The cognitive group, Part 2: Memory, En B.A. Wilson, F., Gracey, J. J. Evans & A. Bateman (Eds.). *Neuropsychological rehabilitation. Theory: Models, therapy and outcome*, 98-110. New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Barcelona: Antonio Machado Ediciones.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L., & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1). pp. 1-23
- Gibson, J. (1989). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton.
- Gonzales, W. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la Comprensión Lectora*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2FV6sES>
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *Tesol Quarterly*, 25, (3), 375-406.
- Graham, S; & Weintraub, N.A. (1996). Review of handwriting research: progress and prospects from 1990 to 1995, *Educ Psychol Rev*, 1, 7-87.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 184- 202.
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2N2EM5V>
- Iwai, Y. (2010). Re-envisioning Reading Comprehension for English Language Learners. *The Internet TESL Journal*, 16 (4). 62-84
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora. *Asociación Española de comprensión lectora*, 1(2), pp. 65-74.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production en *Psychological Review*, 85 (5), 363 – 394
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khaghaninejad, M., Saadabadimotlagh, H., & Kowsari, Sh. (2015). Examining the effects of strategy- Based Instruction of reading passages to Iranian undergraduate EFL learners. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4(2), 96-110.

- León, J; Escudero, I; & Olmos, R. (2012). *Modelo de evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA Ediciones.
- Llamazares, T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27(2), 111-130.
- Llamazares, T., Alonso, D. & Sánchez, S. (2015) (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 67-82.
- Madariaga, J. M., & Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y meta comprensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales De Psicología*, 26(1), 112-122.
- Medina, A., & Gajardo, A. M. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos* (CL-PT). Santiago: Fundación Educacional Arauco.
- Menacho, J. (2015). *Percepciones de los estudiantes del 3° grado de educación secundaria sobre los materiales de enseñanza que utilizan los docentes en el área de Historia, Geografía y Economía en una institución educativa pública del distrito de Comas* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2FMuBfv>
- Merrifield, M. (2017). *Mejorando la Comprensión de Lectura: Para Niños que viven en Pobreza en un Grupo de Respuesta de Nivel 3* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Meza, B. & Lazarte C. (2007). *Manual de Estrategias para el Aprendizaje Autónomo y Eficaz*. Lima: Universitaria.
- Miranda, A. (1996). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Mwoma, T. (2017). La capacidad de lectura de los niños en la escuela primaria temprana: Desafíos para una comunidad rural de Kenia. Universidad Kenyatta, Kenia. *Issues in Educational Research*, 27 (2), pp. 23-46. <http://www.iier.org.au/iier27/mwoma.pdf>
- Nehal, N. (2017). *Participación de los padres en el desarrollo de la lectura temprana de los niños en cuatro hogares indios en una comunidad sudafricana* (Tesis doctoral). Universidad de KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, Sudáfrica.
- Paz, W. (2006). La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual, *Investigaciones Educativas*, 2, (3), 12-23.
- Puskorius, R. (2011). *Reading Comprehension Strategies for Elementary Students*. Recuperado de <http://createcomputelearn.com/2013/08/08/comrehension-strategies/>.
- Quique, M. (2016). *Inteligencia creativa y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 1135 del distrito de Ate* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2OGcEDf>
- Reid, G. (2009). *Dyslexia, A Practioner's Handbook*. Chichester: Jonh Wily & Sons Inc.

- Riojas, Y. (2016). *Estabilidad emocional y la comprensión lectora en los estudiantes del VII Ciclo de la Institución Educativa Unión Bellavista de Huarochirí* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2FVLZ2z>
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide
- Rumelhart, D. (1984). Understanding Understanding. En James Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Del.: International Reading Association Publications.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sánchez, H; & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Santisteban, E., & Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y educación*, 3(1), pp. 103-110.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Stanovich, K. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16: 32-71
- Syatriana, E. (2011). *Developing the students reading comprehension through cognitive reading strategies of the first year students of SMAN 16 Makassar* (Unpublished master's thesis). Indonesia.
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica. Cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2da Ed). Lima: Editorial San Marcos.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 1(11), pp. 49-61.
- Valles, A. (2006). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Vargas, V. (2011). *Literatura y comprensión lectora en la educación básica*. Lima: Palibrio.
- Vásquez, A. (2017). *Uso del hot potatoes y la comprensión lectora en una institución educativa pública de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2FVf3Y0>
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., & Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(1) 1047- 1068

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. In *Mind and society*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Willis, J. (2009). What Brain Research Suggests for Teaching Reading Strategies. *The Educational Forum*, 73 (4), 333-346.

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Nivel de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa de Ventanilla (Callao).

PROBLEMA	OBJETIVOS	DIMENSIONES E INDICADORES				
<p>Problema general.</p> <p>¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla – Callao?</p> <p>Problemas específicos.</p> <p>¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en la comprensión literal, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao?</p> <p>¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en la reorganización de la información, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao?</p> <p>¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en la comprensión inferencial o interpretativa, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao?</p> <p>¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en la comprensión crítica o profunda, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao?</p>	<p>Objetivo general.</p> <p>Establecer el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una institución educativa de Ventanilla – Callao.</p> <p>Objetivos específicos.</p> <p>Describir el nivel de logro alcanzado en la comprensión literal, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao.</p> <p>Describir el nivel de logro alcanzado en la reorganización de la información, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao.</p> <p>Describir el nivel de logro alcanzado en la comprensión inferencial o interpretativa, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao.</p> <p>Describir el nivel de logro alcanzado en la comprensión crítica o profunda, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una institución educativa de Ventanilla – Callao.</p>	Variable: comprensión lectora				
		Dimensiones	Indicadores	Ítems	Respuesta	Nivel – Rango
		Comprensión literal	Reconocimiento de detalles. Reconocimiento de las ideas principales. Reconocimiento de una secuencia. Reconocimiento comparativo. Reconocimiento de la causa y efecto de las relaciones. Reconocimiento de los rasgos de carácter.	4,7,15,16,21,22,23,24,27	Correcto Incorrecto	Inicio Proceso Logrado Logro destacado
		Reorganización	Clasifica Esquematiza. Resume. Sintetiza.	6,8,18,19,25	Correcto Incorrecto	Inicio Proceso Logrado Logro destacado
		Comprensión inferencial	Deducción de los detalles de apoyo. Deducción de las ideas principales. Deducción de una secuencia. Deducción de comparaciones. Deducción de las relaciones causa y efecto. Deducción de rasgos de carácter. Deducción de características y aplicación a una situación nueva. Predicción de resultados. Hipótesis de continuidad. Interpretación del lenguaje figurativo.	3,5,9,11,12,13,14,17,26	Correcto Incorrecto	Inicio Proceso Logrado Logro destacado
Comprensión crítica	Juicio de realidad o fantasía. Juicio de hechos u opiniones.	1,2,10,20,28	Correcto Incorrecto	Inicio Proceso Logrado		

			Juicio de suficiencia y validez. Juicio de propiedad. Juicio de valor, conveniencia y aceptación.			Logro destacado
--	--	--	---	--	--	-----------------

TIPO Y DISEÑO	POBLACIÓN Y MUESTRA	TECNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADISTICA DE ANALISIS
<p>3.1. Tipo de estudio</p> <p>El tipo de investigación es básica, este tipo de estudio según Sánchez y Reyes (2006) “lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes” (p. 36). Agrega además que, el investigador se esfuerza por conocer y entender mejor algún asunto o problema, sin preocuparse por la aplicación práctica de los nuevos conocimientos adquiridos.</p> <p>3.2. Diseño de investigación</p> <p>El diseño de la presente investigación se ubica dentro de los diseños no experimentales y específicamente descriptivos. Según Sánchez y Reyes (2006) “en este diseño el investigador busca y recoge información contemporánea con respecto a una situación previamente determinada (objeto de estudio), no presentándose la administración o</p>	<p>Población</p> <p>Según Ñaupas et al. (2014) “la población es el conjunto de objetos, hechos, eventos que se van a estudiar con las variadas técnicas” (p. 246). Población de estudio considerada en la presente investigación fue de 94 estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Ventanilla - Callao</p> <p>Muestra</p> <p>La muestra de estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Ventanilla – Callao fueron</p>	<p>Técnica e Instrumento:</p> <p>En el estudio se aplicó la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario formado por 28 ítems y dividida en cuatro dimensiones, dicho instrumento se aplicó a 76 estudiantes del cuarto grado de educación primaria, para lo cual se juntaron en tres aulas, de cada aula se extrajo de manera aleatoria la muestra en cada estrato hasta completar la muestra de estudio, luego se les indicó el objetivo del estudio, también la forma de resolver las preguntas a los estudiantes y se procedió en tomar la encuesta por un tiempo de una hora, finalmente se recogió para luego vaciar las respuestas en la matriz de datos.</p> <p>Validación</p> <p>La validez de contenido del instrumento que mide la variable comprensión lectora se realizó por juicio de expertos, siendo dos temáticos y un metodólogo, quienes dieron que el instrumento es aplicable.</p> <p>Confiabilidad</p> <p>Para hallar la confiabilidad del instrumento se hizo una</p>	<p>Estadística descriptiva</p> <p>En la estadística descriptiva se realizaron las tablas de frecuencia y los porcentajes por dimensiones en el programa SPSS-versión 25 de prueba</p>

<p>control de un tratamiento" (p. 102). Se entiende que, en este caso no se busca relacionar o controlar variables, sino simplemente obtener información para poder tomar una decisión, otros casos se presentan cuando se ejecutan estudios de diagnóstico descriptivo, caracterizaciones o perfiles.</p>	<p>76 estudiantes.</p>	<p>prueba piloto a 25 estudiantes del cuarto grado de primaria de otra institución educativa por lo que tienen similares características a los sujetos de la muestra. Se utilizó la prueba de fiabilidad KR-20 para estimar la consistencia interna del instrumento. El resultado de la consistencia interna resultó KR-20 = ,85</p>	
--	------------------------	--	--

**Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos
EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-4**

Datos generales:

Nombre y apellidos:

Fecha: Edad: Grado: Sexo: (M) (F)

Instrucciones:

Estimado estudiante se le pide que responda cada una de las preguntas en cada lectura, los resultados no afectaran su calificación del curso, tampoco su persona. Marque con un círculo la respuesta correcta.

Preguntas:

ACL-4.1

Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo curso. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unas zapatillas. Se prueba unos que le quedan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.

- Yo quiero unos Nike, son mucho mejores porque las anuncian en televisión. La madre se levanta bruscamente y sale de la tienda sin comprar nada.

1. ¿Crees que la razón que da Juan para escoger la zapatilla es suficientemente buena?

- A) Sí, porque él quiere unos Nike
- B) Sí, porque los anuncian en televisión
- C) No, porque no son tan bonitos
- D) No, porque eso no quiere decir que sean más buenos
- E) No, porque ya tiene otros en casa

2. ¿Por qué crees que la madre se levanta y se va?

- A) Porque quiere ir a otra zapatería
- B) Porque tiene mucha prisa
- C) Porque se enoja con Juan
- D) Porque no le gustan la zapatilla.
- E) Porque no necesita la zapatilla.

3. ¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?

- A) En primavera
- B) En verano
- C) En otoño
- D) En invierno
- E) Por navidad

4. ¿Qué quiere decir que le quedan muy bien las zapatillas?

- A) Que le van a la medida aunque no son tan bonitos
- B) Que le van un poco grandes, pero no están mal

- C) Que son de su medida aunque le agrandan el pie
- D) Que son bonitos y le hacen daño en los pies
- E) Que son bonitos y le van a la medida

ACL-4.2

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnifico para proteger su piel, para poder volar y mantenerse calientes. Además tiene que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tiene una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

5. ¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?

- A) Porque vuelan de prisa y el agua no los toca
- B) Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen
- C) Porque esconden la cabeza bajo el ala
- D) Porque se ponen una cera que les cubre las plumas
- E) Porque tiene unas plumas muy largas

6. ¿Con que frecuencia deben cuidar de sus plumas?

- A) Cuando vuelan
- B) Diariamente
- C) Cada semana
- D) De vez en cuando
- E) Cuando se mojan

7. ¿De dónde sacan la cera que necesitan?

- A) De su pico
- B) De sus plumas
- C) De debajo de la cola
- D) De debajo de las alas
- E) De dentro del nido

8. ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?

- A) Para que les sirven las plumas a los pájaros
- B) El cuerpo de los pájaros está cubierto de plumas
- C) Las plumas de los pájaros no se mojan
- D) Los pájaros tiene plumas en las alas
- E) Las plumas mantiene el calor

ACL-4.3

Martha comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:

- ¡No quiero invitar a Pablo! Siempre se mete con las niñas.
- Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría enfadarse –le contesta la madre.
- ¡Me da igual! Él también nos hace enojar con lo que dice.
- Piensa que, aunque venga Pablo, son el doble de niñas y conviene que aprendan a relacionarse.
- Pero mamá, José siempre me ayuda, Pepe es muy divertido, Óscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...
- Mujer, me sabe mal por él.

-Como quieras, ¡pero no le haremos ningún caso!

9. ¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falta ninguna?

- A) Cinco
- B) Seis
- C) Diez
- D) Doce
- E) Dieciséis

10. ¿Piensas que Martha invitará a Pablo?

- A) Sí, para complacer a su madre
- B) Sí, porque le hace ilusión
- C) No, porque no le hace ninguna gracia
- D) No, porque no se hablan
- E) No, porque molesta a las niñas

11. Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír?

- A) Oscar
- B) José
- C) Carlos
- D) Pablo
- E) Pepe

ACL-4.4

Para la fiesta grande de mi pueblo la comisión de fiesta quiere adornar las calles con figuras luminosas.

Cada figura tiene 2 focos blancos, el doble de azules, 3 verdes, uno rojo y el centro de amarillo. En la calle central quieren poner 8 figuras y en la plaza de la fuente la mitad.

12. ¿Cuántos focos necesitamos para cada figura?

- A) 5
- B) 7
- C) 9
- D) 10
- E) 11

13. ¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la plaza de la fuente?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 6
- E) 8

14. ¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles?

- A) Azul
- B) Rojo
- C) Amarillo
- D) Blanco

E) Verde

ACL-4.5

Los peces más conocidos son los que comemos normalmente como la sardina o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar inadvertidos a sus enemigos.

La trucha, la mojarra y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos.

Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en el agua dulce.

15. ¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?

- A) Que son de color azul marino
- B) Que son buenos marineros
- C) Que viven en el mar
- D) Que viven en el río
- E) Que son de agua dulce

16. ¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?

- A) Esconderse en un agujero de las rocas
- B) Ponerse detrás de unas algas
- C) Nadar muy de prisa
- D) Camuflarse en la arena
- E) Atacar a sus enemigos

17. Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?

- A) En los ríos
- B) En el mar
- C) En el río y en el mar
- D) En el fondo del mar
- E) En el fondo del río

18. Según el texto, ¿qué clasificaciones de peces crees que es más correcta?

- A) De mar-de río-marinos
- B) Planos-redondos-alargados
- C) De mar-sardinias-atunes
- D) De playa-de río-de costa
- E) De mar-de río-de mar y río.

ACL-4.6

Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta que ha entrado un duende en su habitación. El duende da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntillas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a rebuscar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. ¿En qué orden se acerca el duende a Juana?

- A) Rebusca en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada.

- B) Se sube a la almohada, rebusca en los bolsillos, da un salto.
- C) Da un salto, se sube a la almohada, rebusca en los bolsillos.
- D) Rebusca en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto.
- E) Da un salto, rebusca en los bolsillos, se sube a la almohada.

20. ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?

- A) Para que no se le caigan los polvos
- B) Para que no vea que se acerca
- C) Porque le da miedo
- D) Porque le aprietan los zapatos
- E) Para que no se despierte

21. ¿Qué sacó de un bolsillo?

- A) Tener los bolsillos agujerados
- B) Saca un puñado de polvos
- C) Calentarse las manos en los bolsillos
- D) Tener muchos bolsillos
- E) Saca una almohada

ACL-4.7

El Grijalva atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de fango. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra.

Son estas cantidades de lodo que se depositan ante el mar la explicación del origen de la desembocadura.

22. ¿Cómo se formó la desembocadura de este río?

- A) Por la fuerza del agua
- B) Por la acumulación de barro
- C) Por el color de las tierras que atraviesa
- D) Por las curvas del curso final
- E) Por el color amarillento del agua

23. ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?

- A) Bien regadas y con plantas
- B) Muy pobladas de ciudades
- C) Campos de cultivos con muchos árboles
- D) Pobres y con poca vegetación
- E) Montañas y con mucha vegetación

24. ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?

- A) Cristalina
- B) Limpia
- C) Clara
- D) Fangosa
- E) Transparente

25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?

- A) Los ríos de México
- B) La desembocadura de los ríos
- C) La fuerza del agua
- D) El nacimiento del Grijalva
- E) La desembocadura del Grijalva

ACL-4.8

Era un niño que soñaba
Un caballo de cartón
Abrió los ojos el niño
Y el caballito no vio.
Con un caballito blanco
El niño volvió a soñar;
¡Ahora no te escaparás!
Apenas lo hubo cogido,
El niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!
Quedóse el niño muy serio
Pensando que no es verdad
Un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar.

(Antonio Machado)

26.- ¿Por qué el niño tenía el puño cerrado cuando despertó?

- a) Porque estaba muy enfadado
- b) Porque se durmió así
- c) Porque estaba ansioso
- d) Para que no se escapara el sueño
- e) Para concentrarse mejor

27.- En la poesía, ¿Con que volvió a soñar?

- a) Con que echó a volar
- b) Con un caballito blanco
- c) Con que no era real
- d) Con un caballo de cartón
- e) Con que marchó corriendo

28.- ¿Por qué no volvió a soñar?

- a) Porque estaba desilusionado
- b) Porque no le venía el sueño
- c) Porque tenía pesadillas
- d) Porque se repetía el sueño
- e) Porque se despertaba a cada rato

Anexo 3: Certificado de validez

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Comprensión Litera								
4	¿Qué quiere decir que le quedan muy bien las zapatillas?	✓		✓		✓		
7	¿De dónde sacan la cera que necesitan?	✓		✓		✓		
15	¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?	✓		✓		✓		
16	¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?	✓		✓		✓		
21	¿Qué sacó de un bolsillo?	✓		✓		✓		
22	¿Cómo se formó la desembocadura de este río?	✓		✓		✓		
23	¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?	✓		✓		✓		
24	¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?	✓		✓		✓		
27	En la poesía ¿Con qué volvió a soñar?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2 :Reorganización								
6	¿Con que frecuencia deben cuidar de sus plumas?	✓		✓		✓		
8	¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?	✓		✓		✓		
18	Según el texto, ¿qué clasificaciones de peces crees que es más correcta?	✓		✓		✓		
19	¿En qué orden se acerca el duende a Juana?	✓		✓		✓		
25	¿Qué título resumiría mejor este escrito?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Comprensión Inferencial								
3	¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?	✓		✓		✓		
5	¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?	✓		✓		✓		
9	¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falta ninguna?	✓		✓		✓		

11	Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír?	✓		✓		✓		
12	¿Cuántos focos necesitamos para cada figura?	✓		✓		✓		
13	¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la plaza de la fuente?	✓		✓		✓		
14	¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles?	✓		✓		✓		
17	Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?	✓		✓		✓		
26	¿Por qué el niño tenía el puño cerrado cuando despertó?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 4 :Comprensión Crítica								
1	¿Crees que la razón que da Juan para escoger la zapatilla es suficientemente buena?	✓		✓		✓		
2	¿Por qué crees que la madre se levanta y se va?	✓		✓		✓		
10	¿Piensas que Martha invitará a Pablo?	✓		✓		✓		
20	¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?	✓		✓		✓		
28	¿Por qué no volvió a soñar?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [✓] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

01 de junio del 2018

Apellidos y nombres del juez evaluador: **Gofi Cruz Fernando**

Especialidad del evaluador: **Dr. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - METODÓLOGO**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir


 DNI: 09446915
 Cel.: 985412510

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Comprensión Literal								
4	¿Qué quiere decir que le quedan muy bien las zapatillas?	✓		✓		✓		
7	¿De dónde sacan la cera que necesitan?	✓		✓		✓		
15	¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?	✓		✓		✓		
16	¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?	✓		✓		✓		
21	¿Qué sacó de un bolsillo?	✓		✓		✓		
22	¿Cómo se formó la desembocadura de este río?	✓		✓		✓		
23	¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?	✓		✓		✓		
24	¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?	✓		✓		✓		
27	En la poesía ¿Con qué volvió a soñar?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Reorganización								
6	¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?	✓		✓		✓		
8	¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?	✓		✓		✓		
18	Según el texto, ¿qué clasificaciones de peces crees que es más correcta?	✓		✓		✓		
19	¿En qué orden se acerca el duende a Juana?	✓		✓		✓		
25	¿Qué título resumiría mejor este escrito?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Comprensión Inferencial								
3	¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?	✓		✓		✓		
5	¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?	✓		✓		✓		
9	¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falta ninguna?	✓		✓		✓		

11	Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír?	✓		✓		✓		
12	¿Cuántos focos necesitamos para cada figura?	✓		✓		✓		
13	¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la plaza de la fuente?	✓		✓		✓		
14	¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles?	✓		✓		✓		
17	Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?	✓		✓		✓		
26	¿Por qué el niño tenía el puño cerrado cuando despertó?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 4: Comprensión Crítica								
1	¿Crees que la razón que da Juan para escoger la zapatilla es suficientemente buena?	✓		✓		✓		
2	¿Por qué crees que la madre se levanta y se va?	✓		✓		✓		
10	¿Piensas que Martha invitará a Pablo?	✓		✓		✓		
20	¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?	✓		✓		✓		
28	¿Por qué no volvió a soñar?	✓		✓		✓		

Observaciones (preclar si hay suficiencia): SI EXISTE SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

29 de mayo del 2018

Apellidos y nombres del juez evaluador: **ESPINOZA CONDE GINA BERNA**

Especialidad del evaluador: **Lic. EDUCACIÓN PRIMARIA**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir



 DNI: 08017015
 Cel.: 949920614

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Comprensión Literal								
4	¿Qué quiere decir que le quedan muy bien las zapatillas?	✓		✓		✓		
7	¿De dónde sacan la cera que necesitan?	✓		✓		✓		
15	¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?	✓		✓		✓		
16	¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?	✓		✓		✓		
21	¿Qué sacó de un bolsillo?	✓		✓		✓		
22	¿Cómo se formó la desembocadura de este río?	✓		✓		✓		
23	¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?	✓		✓		✓		
24	¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?	✓		✓		✓		
27	En la poesía ¿Con qué volvió a soñar?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2 :Reorganización								
6	¿Con que frecuencia deben cuidar de sus plumas?	✓		✓		✓		
8	¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?	✓		✓		✓		
18	Según el texto, ¿qué clasificaciones de peces crees que es más correcta?	✓		✓		✓		
19	¿En qué orden se acerca el duende a Juana?	✓		✓		✓		
25	¿Qué título resumiría mejor este escrito?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Comprensión Inferencial								
3	¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?	✓		✓		✓		
5	¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?	✓		✓		✓		
9	¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falta ninguna?	✓		✓		✓		

11	Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír?	✓		✓		✓		
12	¿Cuántos focos necesitamos para cada figura?	✓		✓		✓		
13	¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la plaza de la fuente?	✓		✓		✓		
14	¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles?	✓		✓		✓		
17	Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?	✓		✓		✓		
26	¿Por qué el niño tenía el puño cerrado cuando despertó?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 4 :Comprensión Crítica								
1	¿Crees que la razón que da Juan para escoger la zapatilla es suficientemente buena?	✓		✓		✓		
2	¿Por qué crees que la madre se levanta y se va?	✓		✓		✓		
10	¿Piensas que Martha invitará a Pablo?	✓		✓		✓		
20	¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?	✓		✓		✓		
28	¿Por qué no volvió a soñar?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

01 de junio del 2018

Apellidos y nombres del juez evaluador: Cáceres Zevallos Veronika Maria

Especialidad del evaluador: Teatro y Literatura (Tematico)

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir



 DNI:10818164
 Cel:964289388

Anexo 4: Matriz de datos

Nº Item	VARIABLE COMPRESION LECTORA																										Transformación:											
	Comprensión literal								Reorganización					Comprensión inferencial								Comprensión crítica					Calificación de 0 a 20											
	4	7	15	16	21	22	23	24	27	D1	6	8	18	19	25	D2	3	5	9	11	12	13	14	17	26	D2	1	2	10	20	28	D4	VAR	D1	D2	D3	D4	VAR
1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	4	1	1	0	0	1	3	11	7	4	9	12	8
2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	0	1	1	1	1	4	1	1	0	1	1	0	0	1	0	5	0	0	1	0	1	2	19	18	16	11	8	14
3	1	1	1	0	1	0	0	1	0	5	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	4	1	1	0	1	0	3	13	11	4	9	12	9
4	1	0	0	0	0	0	1	1	1	4	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4	1	1	0	0	0	2	11	9	4	9	8	8
5	0	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	2	12	16	4	4	8	9
6	1	0	0	0	1	0	1	1	0	4	0	0	0	1	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	0	0	1	0	0	1	11	9	8	9	4	8
7	1	1	0	0	0	0	1	1	0	4	0	1	0	1	1	3	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	0	0	0	1	0	1	12	9	12	9	4	9
8	0	1	0	0	1	0	1	1	0	4	0	0	0	1	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	9	9	8	7	0	6
9	0	0	1	1	1	0	1	1	0	5	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	9	11	4	4	4	6	
10	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7	0	1	1	1	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3	1	0	0	1	0	2	15	16	12	7	8	11
11	1	1	0	0	1	0	1	1	0	5	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	4	0	1	0	1	0	2	12	11	4	9	8	9	
12	1	1	0	1	1	0	1	1	0	6	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	11	13	8	4	4	8
13	1	1	0	1	0	1	0	0	1	5	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	9	11	4	4	4	6	
14	1	0	1	1	1	0	0	1	0	5	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	2	10	11	4	4	8	7	
15	0	1	0	0	1	0	0	0	1	3	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	1	8	7	8	4	4	6	
16	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	0	0	1	4	1	1	0	1	1	4	19	18	12	9	16	14	
17	1	1	1	0	1	0	0	1	0	5	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	8	11	8	0	4	6
18	1	0	1	1	0	1	0	1	1	6	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	11	13	8	7	0	8
19	1	0	1	0	1	0	1	0	1	5	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	1	1	10	11	4	7	4	7
20	1	1	0	1	0	1	0	1	1	6	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	1	11	13	4	7	4	8
21	1	0	1	0	1	0	1	0	1	5	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	2	11	11	8	4	8	8
22	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	2	11	11	8	4	8	8
23	1	0	1	1	1	0	1	0	1	6	0	1	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3	0	1	0	1	0	2	13	13	8	7	8	9
24	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	1	0	1	0	1	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	1	0	1	0	0	2	15	16	12	7	8	11
25	1	1	0	1	0	1	1	1	1	7	1	0	1	0	1	3	1	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	2	14	16	12	4	8	10	
26	0	0	1	0	1	0	0	1	0	3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	4	1	1	0	0	1	3	11	7	4	9	12	8	
27	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	0	1	1	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	13	18	8	4	4	9	
28	1	1	1	0	1	0	0	1	0	5	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	4	1	1	0	1	0	3	13	11	4	9	12	9	
29	1	0	0	0	0	0	1	1	1	4	0	1	1	0	1	3	0	1	0	1	0	1	0	0	4	1	1	0	0	0	2	13	9	12	9	8	9	
30	0	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	2	12	16	4	4	8	9	

31	1	0	0	0	1	0	1	1	0	4	0	0	0	1	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	0	0	1	0	0	1	11		9	8	9	4	8	
32	1	1	0	0	0	0	1	1	0	4	0	1	0	1	1	3	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	0	0	0	1	0	1	12		9	12	9	4	9	
33	0	1	0	0	1	0	1	1	0	4	0	0	0	1	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	9		9	8	7	0	6	
34	0	0	1	1	1	0	1	1	0	5	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	9		11	4	4	4	6		
35	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	1	12		16	4	7	4	9		
36	1	1	0	0	1	0	1	1	0	5	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4	0	1	0	1	0	2	11		11	0	9	8	8		
37	1	1	0	1	1	0	1	1	0	6	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	11		13	8	4	4	8		
38	1	1	0	1	0	1	0	0	1	5	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	9		11	4	4	4	6		
39	1	0	1	1	1	0	0	1	0	5	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	2	10		11	4	4	8	7		
40	0	1	0	0	1	0	0	0	1	3	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	1	8		7	8	4	4	6	
41	1	0	1	1	1	1	1	1	0	7	1	1	0	1	1	4	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	1	1	0	1	1	4	19		16	16	9	16	14	
42	1	1	1	0	1	0	0	1	0	5	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	8		11	8	0	4	6	
43	1	0	1	1	0	1	0	1	1	6	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	11		13	8	7	0	8	
44	1	0	1	0	1	0	1	0	1	5	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	10		11	4	7	4	7		
45	1	1	0	1	0	1	0	1	1	6	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	11		13	4	7	4	8		
46	1	0	1	0	1	0	1	0	1	5	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	2	11		11	8	4	8	8	
47	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	2	11		11	8	4	8	8	
48	1	0	1	1	1	0	1	0	1	6	0	1	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0	1	0	1	0	2	13		13	8	7	8	9		
49	1	0	1	1	1	1	0	1	0	6	1	0	1	0	1	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	1	0	1	0	0	2	14		13	12	7	8	10	
50	1	1	0	1	0	1	1	1	1	7	1	0	1	0	1	3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	2	14		16	12	4	8	10	
51	0	1	1	1	1	0	1	1	0	6	1	1	0	1	0	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	0	1	0	0	1	2	15		13	12	9	8	11	
52	0	1	1	1	1	0	1	1	0	6	1	1	0	1	0	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	0	1	0	0	1	2	15		13	12	9	8	11	
53	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3	1	1	0	0	0	2	12		11	8	7	8	9	
54	1	1	1	0	1	0	0	1	0	5	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3	0	0	0	1	0	1	11		11	8	7	4	8	
55	1	1	0	1	0	0	1	0	1	5	0	1	1	1	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	2	12		11	12	4	8	9		
56	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3	1	1	0	1	0	3	12		9	8	7	12	9	
57	1	0	1	1	0	0	1	0	1	5	0	0	1	0	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	1	3	1	0	0	1	0	2	12		11	8	7	8	9	
58	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	7		7	4	2	8	5
59	1	0	1	0	1	0	1	0	1	5	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	1	1	3	11		11	4	4	12	8	
60	1	0	1	0	1	0	1	0	1	5	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1	2	10		11	4	4	8	7	
61	1	1	1	1	1	0	1	0	0	6	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	1	0	0	1	1	3	16		13	12	9	12	11	
62	0	1	1	1	0	0	0	1	0	4	1	1	0	0	1	3	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3	1	1	0	1	0	3	13		9	12	7	12	9	
63	0	1	0	1	1	0	0	1	0	4	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	3	1	1	0	0	0	2	11		9	8	7	8	8	
64	0	1	1	0	1	0	1	0	1	5	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	1	1	0	0	1	5	1	1	0	1	0	3	15		11	8	11	12	11	
65	1	0	1	1	1	0	1	1	0	6	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4	1	1	0	1	0	3	16		13	12	9	12	11	
66	0	1	1	0	1	0	1	0	1	5	0	1	0	1	0	2	1	0	1	0	1	0	0	1	0	4	0	1	0	0	1	2	13		11	8	9	8	9	
67	0	1	0	1	1	1	0	1	0	5	1	0	1	0	1	3	0	1	0	1	0	1	1	0	0	4	1	0	0	1	0	2	14		11	12	9	8	10	
68	1	1	1	0	1	0	1	0	1	6	0	1	0	1	0	2	1	0	0	1	0	0	1	0	1	4	0	1	1	0	0	2	14		13	8	9	8	10	
69	0	0	1	1	1	1	0	1	0	5	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	1	0	1	3	1	0	0	0	1	2	12		11	8	7	8	9	
70	1	0	1	0	1	1	1	0	1	6	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	11		13	8	4	4	8		
71	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6	0	1	0	1	0	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	1	0	0	1	0	2	13		13	8	7	8	9	
72	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3	0	1	0	1	0	2	14		16	8	7	8	10	
73	1	1	1	0	1	1	1	0	1	7	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	1	0	0	1	3	1	0	0	0	1	2	14		16	8	7	8	10		
74	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	1	0	1	0	1	3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	3	0	1	0	1	0	2	15		16	12	7	8	11	
75	0	1	1	1	1	0	1	1	0	6	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	1	0	1	0	0	2	13		13	8	7	8	9	
76	0	1	1	1	1	0	1	1	0	6	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	1	0	1	0	0	2	13		13	8	7	8	9	

**Anexo 5: Otras evidencias
Confiability del instrumento**

CÁLCULO DEL Kr20																														
ITEM																														
CASOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TOTAL	
1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	13	
2	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	11	
3	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	17	
4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
5	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
6	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	
7	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
8	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	14	
9	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	10	
10	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	
11	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	17	
12	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	18	
13	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	21	
14	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	
15	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	10	
16	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	11	
17	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	9	
18	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
19	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	
20	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	
21	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	12	
22	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	21	
23	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	10	
24	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	
25	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	19	
Σ Item	11	9	19	6	16	9	13	7	6	8	13	15	11	5	19	9	12	14	5	6	11	13	5	6	11	13	14	10	28,307	S^2_t
$(\Sigma Item /$	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
$q = 1 - p$	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
$p * q$	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,166	$\Sigma p * q$

$$kr20 = \frac{K}{K-1} \left[\frac{S^2_t - \Sigma pq}{S^2_t} \right]$$

KR-20 = 0,853

k = número de preguntas

p = número de personas de la muestra que respondieron a la pregunta correctamente

q = número de personas de la muestra que no respondieron la pregunta correctamente

s desviación estándar S^2_t Varianza Estándar

**PROPUESTA DE MEJORA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN
ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA**

1. Fundamentos de la propuesta.

Los resultados obtenidos en la evaluación internacional (prueba Pisa) a los estudiantes de la educación básica regular de nuestro país manifiestan dificultades concretas en el momento de comprender de forma pertinente un texto explícito. De esta manera, esta información revela que las competencias lingüísticas obtenidas son defectuosas y que es indispensable de forma urgente la predisposición de una propuesta de mejora en relación a la solución de esta situación problemática.

Es substancial, tomar en cuenta que son variados los factores que inciden en la presencia de esta equívoca situación en el entorno educativo. Por un lado, la presencia de un medio socio cultural, y familiar que no beneficia el desarrollo de las competencias y habilidades relacionadas con la lectura y su comprensión, considerando que el lenguaje expresivo se obtiene desde la etapa pre natal y se va desarrollando durante toda la vida. Igualmente, los niños y adolescentes no tienen predispuestos los hábitos de lectura convenientes aunada con la ausencia de modelos lectores a su alrededor que se acrecientan con la exigua infraestructura para leer como una biblioteca o rincón lector que reúna las condiciones mínimas como espacio motivador de la lectura, puesto que su presencia es desprovista tanto en los centros de enseñanza como en las familias y lugares públicos determinados. De igual manera, la presencia de las redes sociales que es considerado un recurso imprescindible de comunicación virtual instantánea se antepone de forma contundente a la función lectora no solo a nivel educativo sino social, debido principalmente que este recurso informático disminuye la capacidad de concentración y permite centrar el interés en programas superfluos de juegos y enfrentamientos que ni suponen desarrollo del pensamiento crítico, así como a la multiplicidad de actividades que se pueden realizar en cualquier momento a nivel informático. En nuestra realidad, la aplicación concreta de una metodología activa y significativa de comprensión lectora, cuyos resultados a mediano y largo plazo han de experimentar cambios para las mejoras sustantivas en el desarrollo de las capacidades de análisis y comprensión de los textos complejos e interpretación de infografías que favorezcan un aprendizaje lectivo en los estudiantes.

2. Problema detectado

Tanto la lectura como la acción concreta y relevante de leer conforman procesos cognitivos imprescindibles, es tan elemental como otras actividades de aprendizaje, debido que es el centro modular de las mismas debido principalmente que las personas en su proceso espacial temporal no pueden estar al tanto sobre la realidad global y su entorno próximo a menos que hayan desarrollado de manera paulatina el hábito lector. De esta manera, es preciso no solo la comprensión de lo que es capaz de leer, sino el análisis metódico, indagación, exploración e inferencia para la interpretación de lo leído así presente diversas formas complejas. Es preciso acotar que aprender a leer es primordial puesto que es una de las estrategias fundamentales que los estudiantes pueden lograr en la enseñanza básica regular porque es el eje básico de los procesos educativos hacia la innovación pedagógica de todos los esfuerzos concretos de mejora formativa e institucional. Asimismo, las habilidades lectoras podemos predisponerlas como el intercambio recíproco de percepciones e ideologías determinadas con el objetivo de transmitir información esencial. Es por ello, en este proceso incluye fluidez en la vocalización y gesticulación coherente para que los mensajes sean manifestados y comprendidos sin ningún inconveniente.

En ese sentido, partimos de la necesidad imperiosa e importante de la lectura como instrumento pedagógico del aprendizaje, en la formación integral de los estudiantes, y como principal vía de acceso al conocimiento e información de la realidad en la que se desenvuelve. La relevancia de la acción lectora es ineludible, sin ella no es viable comprender ni entender la información presentada en los diversos textos y asimilarla de manera crítica. De esta manera, la lectura estimula la imaginación y regulariza el desarrollo del pensamiento complejo, crítico y perspicaz. En el mundo global contemporáneo, caracterizado por la presencia excesiva de la información, la lectura comprensiva y crítica desempeña una función esencial para convertir en conocimiento que es materia prima de las sociedades futuras.

Por consiguiente, la problemática descrita está relacionado con el inadecuado nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes de primaria y secundaria de la educación básica regular con la comprensión lectora, siendo confirmados en las pruebas censales anuales tomadas por el Ministerio de Educación a nivel nacional y la prueba internacional mencionada, cuyos resultados han manifestado preocupación en las autoridades educativas para que se reduzca el número de estudiantes que presentan dificultades al leer y comprender a mediano plazo.

3. Objetivos

Los principales objetivos del presente propuesta de mejora para la comprensión de textos en estudiantes de cuarto grado de primaria.

- Mejorar y desarrollar las competencias lectoras fundamentalmente en estudiantes de la educación básica regular mediante la elaboración de propuestas de mejora para la comprensión de textos que ayuden en la solución de la problemática.
- Desarrollar estrategias de lectura significativas que faciliten la comprensión de textos.
- Mejorar el desarrollo de habilidades lectoras mediante el uso de materiales relevantes para los estudiantes durante el proceso de enseñanza.
- Analizar la información explícita contenida en los párrafos de un texto con el apoyo de organizadores visuales u otros sistematizadores de la información.
- Leer con fluidez y entonación conveniente, comprendiendo diversos tipos de textos adaptados a la edad de los estudiantes y utilizando la lectura como medio eficaz para acrecentar el vocabulario y establecer la ortografía correcta.
- Involucrar tanto a la escuela, la familia y el entorno social en el desarrollo del hábito lector, incorporando estrategias de acompañamiento lector en familia y potenciando el uso de la biblioteca física y virtual en las instituciones educativas.

4. Logros esperados (en %)

Objetivos	Logros Esperados	%
Mejorar y desarrollar las competencias lectoras fundamentalmente en estudiantes de la educación básica regular mediante la elaboración de propuestas de mejora para la comprensión de textos que ayuden en la solución de la problemática.	Fomentar hábitos de lectura durante el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de primaria de la educación básica regular	
Desarrollar estrategias de lectura significativas que faciliten la comprensión de textos.	Lograr que los estudiantes utilicen estrategias de lectura que les permita inferir e interpretar lo leído.	
Mejorar el desarrollo de habilidades lectoras mediante el uso de materiales relevantes para los estudiantes durante el proceso de enseñanza.	Fortalecer la enseñanza lectora en clase mediante la aplicación de materiales visuales e informáticos a los estudiantes.	
Analizar la información explícita contenida en los párrafos de un texto con el apoyo de organizadores visuales u otros sistematizadores de la información.	Identificar las ideas principales y secundarias de los textos leídos por los estudiantes.	

Leer con fluidez y entonación conveniente, comprendiendo diversos tipos de textos adaptados a la edad de los estudiantes y utilizando la lectura como medio eficaz para acrecentar el vocabulario y establecer la ortografía correcta.

Fomentar la lectura de diversos tipos de textos de acuerdo a los intereses y expectativas de los estudiantes.

Involucrar tanto a la escuela, la familia y el entorno social en el desarrollo del hábito lector, incorporando estrategias de acompañamiento lector en familia y potenciando el uso de la biblioteca física y virtual en las instituciones educativas.

Fomentar la lectura comprensiva e inferencial no solo en el ámbito educativo sino en el familiar.

5. Plan de actividades

La propuesta de mejora que se propone en este estudio, surge con el firme convencimiento de que realicen una adecuada la acción lectora, y a la vez predisponer que los estudiantes desarrollen capacidades esenciales como el análisis, el sentido de la investigación y la innovación creativa. Sin embargo, no significa almacenar a los estudiantes con montones de lecturas complejas o ejercicios tediosos y sin ningún valor educativo sobre lo que acaban de leer. A cambio, esta propuesta contará con el uso de recursos audiovisuales, juegos e incluso la aplicación pertinente de las redes sociales, que bajo la percepción de los educandos consideran más motivador la lectura que los textos físicos.

En el nivel de primaria según la edad y ciclo educativo los textos que se trabajan en las sesiones de aprendizaje pueden ser narrativos, descriptivos e informativos. Estos textos van dirigidos a un lector capaz de comprender narraciones y e información compleja, donde se establezcan mayores relaciones e información derivada de diversas áreas del conocimiento. Así tenemos:

Actividad	Tareas de la actividad	Responsables	Cronograma
1. Presentación de la propuesta “Soy un lector responsable” a los directivos de la Institución Educativa	Realización de actividades de fomento de la propuesta para la comprensión de textos	Equipo directivo Profesores	2 Semanas
2. Sensibilización a los padres de familia y comunidad para la implementación de un espacio lector en el aula	Realización de un taller informativo a los padres de familia sobre la naturaleza de la propuesta lectora.	Profesores Tutores	1 Día
3. Visita con los estudiantes a la biblioteca municipal y/o nacional	Elaboración de un informe de visita con los títulos de libros que le hayan llamado la atención.	Equipo directivo Profesores Tutores	1 Día
4. Presentación ante la Editorial el número de libros a adquirir para ser presupuestado	Redacción de una solicitud de implementación de estrategias de fomento a la lectura por parte de la Editorial.	Profesores Tutores Padres de Familia	1 Día
5. Adquisición de los textos en la cantidad y variedad solicitada.	Realización de la compra de textos debidamente presupuestados	Profesores Tutores Padres de Familia	2 Días
6. Organización de la biblioteca del aula (Codificación de los textos, normas de uso, etc.)	Elaboración de documentación pertinente sobre los textos adquiridos de la propuesta de comprensión lectora	Profesores Tutores	2 Semanas
7. Organización de un taller de fomento a la lectura con la presencia de un Cuentacuentos	Análisis de las lecturas propuestas y opcionales. Realización de organizadores gráficos sobre lo leído.	Equipo directivo Profesores Tutores Padres de Familia	1 o 2 Días

6. Solución pedagógica

Es indispensable tomar en consideración las diversas estrategias de motivación lectora. El fomentar su accionar tanto de textos literarios o no literarios no es labor simple, puesto que es básico efectuar una buena organización de las actividades lectoras para sacarle el mayor provecho al accionar lectivo realizado por los estudiantes. Es muy significativo que los educandos comprendan el texto que escuchan o leen, para ello se tiene que planificar las estrategias de lectura pertinentes a utilizar antes, durante y después de la lectura. Así se tiene:

- **ANTES DE LA LECTURA**
- Activación de los saberes previos de los estudiantes
- **Estrategias básicas:**
- Analizar el título y subtítulo del texto. Proponer un título alternativo.
- Investigar el tipo de texto y establecer las características del mismo.
- Formular interrogantes y determinar los propósitos de la acción lectora.

- Incitar a leer a los estudiantes, buscando responder las preguntas planteadas con anterioridad.
- Predisponer eventos y predicciones relacionadas a lo que ocurrirá en el texto según la percepción del educando. .

- **DURANTE LA LECTURA**

- Procesar la información leída
- **Estrategias básicas:**
- Establecer inferencias e intentar verificarlas
- Formular preguntas sobre lo que ocurre y los personajes a lo largo del texto.
- Identificar relaciones de diversa índole entre el contexto y los personajes.
- Establecer imágenes mentales y afectivas.
- Identificar información importante e ideas específicas.
- Subrayar y resumir

- **DESPUÉS DE LA LECTURA**

- Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.
- **Estrategias básicas:**
- Recordar y parafrasear el contenido de lo que se ha leído.
- Constituir y elaborar organizadores gráficos.
- Redactar esquemas y resúmenes
- Elaborar glosario de palabras nuevas.
- Realizar una lectura analítica, separando eventos de opiniones.
- Argumentar con solidez su propuesta leída.
- De esta manera, hay que tomar en consideración, los tipos de textos indispensables para la iniciación de la lectura en estudiantes. Así se tiene:
- **Textos Literarios:**
- Cuento:
- Cuento fantástico
- Cuento realista
- Cuento de ciencia ficción
- Cuento absurdo o disparatado
- Cuento policial
- Cuento folklórico
- Fábula

- Leyenda
- Mito
- Poesía

- **Textos no literarios:**
- TEXTOS NORMATIVOS
- Recetas
- Instructivos
- TEXTOS INFORMATIVOS
- Noticias
- Diario de vida
- Biografía
- Cartas
- TEXTOS DESCRIPTIVOS
- TEXTOS CIENTÍFICOS
- TEXTOS HISTÓRICOS

Las principales obras propuestas a la editorial que va a facilitarnos su adquisición son las siguientes:

Título	Descripción	Estrategias
EL TEATRO DE SOMBRAS DE OFELIA Michael Ende	Ofelia un Dina pierde su trabajo de toda la vida, pero de pronto encuentra unas sombras que estaban solas sin dueño las recibe así van llegando una y otra cada una con distintas cualidades, les enseña a actuar presentándolas en un teatro de sombras y se hacen muy famosas.	Elaboran un guion teatral sobre la trama del cuento. Confeccionan títeres de los personajes del cuento según sus características. Elaboran máscaras y disfraces con material de uso cotidiano. Realizan representaciones con títeres y escenificaciones teatrales.
EL SECRETO DE LENA Michael Ende	Lena es una niña engreída acostumbrada a que se le cumplan sus deseos, un día sus padres quisieron ponerle límites y ella los hechiza con ayuda de un hada más luego comprende su gran error	Elaboran entrevistas a Lena. Elaboran encuestas. Elaboran argumentos y organizan un debate. Confeccionan títeres y maquetas.
EL DELFÍN Sergio Bambarén	Daniel Delfín amaba el mar y le apasionaban las olas, que lo hacían convertirse en un soñador, tanto así que se olvidaba de pescar y de seguir la rutina impuesta por el trabajo. En su soledad solo contaba con el apoyo de una voz misteriosa que lo incitaba perseguir sus sueños, por eso va en busca de ellos cruzando el arrecife, conociendo así un gran mundo. Su amigo Miguel lo estimula a seguir sus sueños, pues todo es posible.	Elaboran fichas textuales y de comentario. Crean cuentos e historietas sobre el Delfín y los personajes que va conociendo durante su viaje. Escribe descripciones valorativas de los personajes animándoles a perseguir sus sueños.

EL MONSTRUO DEL ARROYO Mario Méndez	Marilí y Pedro son compañeros de escuela de los Tepueles, un pueblo en donde según la leyenda habita la margarita, un ser monstruoso que despierta terror, incredulidad y curiosidad en los chico del lugar.	Elaboran juegos ortográficos partir de los párrafos leídos. Elaborar textos narrativos de suspenso. Elaborar afiches.
COMO SER UNA PERSONA DE VERDAD Sally Warner	Kara una jovencita de 11 años tiene que cuidar a su madre que sufre una enfermedad mental que le impide comportarse como las otras madres. Kara recurre a mentiras y engaños para evitar que se enteren, hasta que la situación se agrava y su padre viene en ayuda de Kara. El amor, la lealtad y la valentía ayudan a Kara a salir del conflicto.	Dibujar los capítulos más llamativos o significativos. Investigar y elaborar folletos sobre las enfermedades mentales. Compartir lectura con padres y pedirles que nos den su opinión.
LOS DÍAS DE CARBÓN Rosa Cerna Guardia	Carbón es un perro que vive en provincia y está al cuidado de Pedro y María. Ambos son hermanos y juntos con Carbón viven mil y una aventuras, las que se cuentan el texto destacando los días y travesuras más significativas para ellos.	Redactar descripciones. Elaborar guiones teatrales. Elaborar historietas. Realizar dramatizaciones. Redactar anécdotas sobre las mascotas. Investigar y argumentar la ley de protección animal.
LALA EN LA CIUDAD DE LAS PIRÁMIDES Juan Luis Dammert	Cinco mil años atrás, la joven Lala, tejedora del valle de Supe, para sus días trenzado la totora y ayudando a sus padres en las faenas del mar, hasta que una tarde cae en la trampa de un misterioso personaje. Para liberarse acude a su abuela que vive en la ciudad de las pirámides. Y ella le da acertados consejos que Lala sigue paso a paso hasta convertirse en un extraño ser que asusta a todos.	Elaboran descripciones de lugares. Crean diálogos para dramatizaciones. Preparan guiones teatrales. Elaboran trípticos informativos de lugar.
HOLA ANDRES SOY MARIA OTRA VEZ María Fernanda Heredia	Esta es la historia de María, una niña tímida y silenciosa que, gracias al encierro obligado por su enfermedad, abrirá las páginas de su diario y descubrirá el mundo intenso y colorido que guarda en su interior	Artículo de opinión por capítulo. Escribir un diario personal. Acróstico Cambiar el final de la historia. Elegir 5 imágenes de la obra y con ellos crear otra historia. Escribir una carta a los protagonistas. Describir a los personajes. Narrar la historia con cuatro escenas o dibujos principales.

Como docentes sabemos que nos encontramos en una tiempo de cambios acelerados en la cual los conocimientos se encuentran en constante renovación, es por tanto imperioso fomentar hábitos lectores que garantice la obtención de conocimientos renovados y actualizados. Esto implica el desarrollo de capacidades básicas de comprensión, razonamiento, análisis e inferencia, que nos vuelvan capaces de influir y motivar en los estudiantes de manera asertiva el desarrollo de capacidades,

valores y actitudes que los impulse en la superación personal en cada momento de su vida.

La lectura comprendida como una actividad humana principal para el desarrollo integral de la persona y como parte de un ambiente social en movimiento, debe ser atendida como punto central de formación de estudiantes con visión prospectiva, dinámicos, creativos con suficiente iniciativa para asumir los desafíos que la sociedad globalizada le impone y salir airoso de ellos manteniendo un esfuerzo significativo en la búsqueda del bien común.

En ese sentido, las capacidades comunicativas: expresión y comprensión, manifiestan lo que se quiere transmitir y lo que se debe comprender, determinan la existencia de las relaciones sociales, su persistencia. Así, la lectura y escritura se transforman en instrumentos del conocimiento, de la información, que permitirá el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

El objetivo principal en el nivel primario, para nuestros estudiantes, es que lean, comprendan, no sólo decodifiquen. Esto supone que se regularán las exigencias lectoras, seleccionarán, ordenarán, reconocerán relaciones entre párrafos del texto, identificarán la idea principal e ideas secundarias, establecerán hipótesis, harán propio lo leído y lo evidenciarán mediante la creación de textos.

Pero no solo queremos la lectura seria y sesuda, sino también que el estudiante se regocije, se motive, deleite, que se sienta un personaje de las historias que lee. Para ello los profesores serán el modelo lector, emplearán estrategias convenientes, dinámicas vivenciales como las dramatizaciones sencillas mediante el uso de títeres, muñecos, máscaras u otros utensilios didácticos.

La propuesta de mejora de actividades lectoras para la comprensión de textos cuenta con una programación efectiva que de acuerdo al docente responsable podrá adecuarlo a una sesión o proyecto de aula. Así tenemos la siguiente propuesta:

SESIÓN DE APRENDIZAJE
“Leyendo y escuchando voy aprendiendo un poco más”

I. DATOS GENERALES

- a. I.E:
- b. DIRECTORA
- c. DOCENTE:
- d. NIVEL: Primaria
- e. GRADO Y SECCIÓN: 4° Grado
- f. N° Estudiantes

II. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

Situación de contexto:

En el contexto de la institución educativa donde se efectúa la presente propuesta, la mayoría de estudiantes no cuentan con materiales de enseñanza para fomentar el hábito lector y las competencias comunicativas que lo envuelven, pues proceden de familias de escasos recursos económicos, como se evidencia en las fichas de matrícula y los informes de la APAFA. Por su parte los estudiantes muestran interés de asistir a clases y entusiasmo por aprender. Ante este hecho maestros y estudiantes han decidido cambiar esta situación y mejorar estas condiciones. Por ello, se ha predispuesto el accionar de la propuesta de mejora de la comprensión de textos en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa respectiva.

Competencia	Capacidad	Desempeños
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	Obtiene información del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.
	Infiere e interpreta información del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.

Secuencia Didáctica

✓ SESIÓN DE APRENDIZAJE “Leyendo y escuchando voy aprendiendo un poco más” Lectura: “Los días de Carbón” (Rosa Cerna) y “Lala en la ciudad de las pirámides” (Juan Luis Dammert)				
Actividad	Estrategias	Recursos	Tiempo	Ponente
Presentación	El docente registra la asistencia de sus estudiantes Palabras de apertura de algún miembro del equipo directivo o APAFA	Proyector multimedia Micrófono	15’ 8:00-8:15	
Motivación	SESIÓN: “LEYENDO Y ESCUCHANDO VOY APRENDIENDO UN POCO MAS” Los estudiantes toman atención al ejercicio motivador : Se les entrega una hoja en blanco en el que plasmaran mediante un dibujo de acuerdo a la interrogante: ¿Qué tipo de lectura te motiva leer? Se pedirá que compartan algunas ideas de los estudiantes	Micrófono	20’ 8:15-8:35	
Preguntas de reflexión	Los participantes responderán a las preguntas de reflexión: 1. ¿Qué es leer? 2. ¿Cuántos libros has leído? 3. ¿Qué compañero lee textos al igual que tú? 4. ¿Has tenido dificultades con alguna lectura leída? ¿De qué manera?	Equipo multimedia Plumones Hojas Lapiceros	30’ 8:35-9:05	
Videos Motivadores	Video 1: “ <i>El mundo de los libros</i> ” Video 2: “ <i>La Niña de la Piedra</i> ” (Introducción a la lectura misteriosa)	Equipo multimedia	20’ 9:05-9:25	
Diapositivas del tema	Los participantes observaran y escucharan las palabras instructivas y motivadoras del cuentacuentos, quien inicia la lectura del cuento “Los días de Carbón” de Rosa Cerna.	Equipo multimedia Micrófono	25’ 9:25-9:50	
Videos Complementarios	Video 3: Fragmentos de un documental “Pirámides de Egipto” Video 4: “ <i>La lectura en el mundo antiguo</i> ” (Introducción a la lectura descriptiva)	Equipo multimedia	20’ 9:50-10:10	
Casística	Los estudiantes se agrupan en equipos de trabajo y eligen a un coordinador. El cuentacuentos continúa con su relato, mediante el relato de “Lala en la ciudad de las pirámides” de Juan Luis Dammert	Papelógrafos Plumones	35’ 10:10-10:45	
RECESO			20 10:45-11:05	
Elaboración de actividades	Elaboran un pequeño sociodrama en relación a los cuentos escuchados por el cuentacuentos. Describe las ventajas y desventajas que experimenta el trabajo entre compañeros	Papelógrafos Hojas Laminas	35 11:05-11:40	
Preguntas de Reflexión	¿Cuál es la importancia de mantener un dialogo constante entre los integrantes del grupo? ¿Por qué? ¿De qué manera lo cumplimos?	Hojas	20’ 11:40-12:00	

		Lapiceros		
Exposiciones de ideas e intercambio de opiniones	1. Se les invita a mostrar su producto 2. Cada coordinador presenta su sociodrama. 3. Se inicia la representación entre los educandos. 4. Se graban las representaciones y se suben a la red social.	Hojas Pizarra Plumones	40 12:00-12:40	
Reflexión final	Se invita a los estudiantes a redactar un compromiso viable para la mejora de la comprensión lectora.	Micrófono	15 12:40-12:55	
Despedida	Se agradece la presencia de los estudiantes	Micrófono	5' 12:55-13:00	
	Se realiza un pequeño compartir			

7. Solución administrativa

Para la puesta en marcha de la propuesta de mejora para la comprensión de textos en estudiantes de cuarto grado de primaria, se cumplió con los siguientes costos de inversión inicial lo cual estuvo conformado de diversos instrumentos y objetos logísticos. Así tenemos:

Descripción	N° trabajadores	Salario	Total
Cuentacuentos	2 (s/ 200 c/u)	s/ 400.00	s/ 400.00
Coordinador de actividades	1	s/ 100.00	s/ 100.00
Apoyo en el Break	2 (s/50 c/u)	s/ 100.00	s/ 100.00
Camarógrafo para la grabación de la sesión	1	s/ 150.00	s/ 150.00
Presentador	1	s/ 50.00	s/ 50.00
TOTAL	7	s/ 800.00	s/ 800.00

Descripción	Precio unitario	Cantidad	Costo total
Pizarra multiusos	s/ 50.00	1	s/ 50.00
Plumones	s/ 3.00	4	s/ 12.00
Paquetes de hojas	s/ 10.00	2	s/ 20.00
Cuentos	s/ 10.00 (s/5 c/u)	50	s/ 250.00
Lapiceros	s/ 1.00	25	s/ 25.00
Alquiler de laptop	s/ 50.00	1	s/ 50.00
Alquiler de Multimedia	s/ 50.00	1	s/ 50.00
Break			
1. Bocaditos	s/ 20.00		s/ 20.00
2. Refrescos	s/ 20.00	1 Balde	s/ 20.00
3. Servilletas	s/ 2.00	3 paquetes	s/ 6.00
Cinta adhesiva	s/ 2.00	5	s/ 10.00
Tacho de basura	s/ 10.00	1	s/ 10.00
TOTAL		93	s/ 533.00

8. Presupuesto total

El presupuesto total de la propuesta de mejora en relación a bienes muebles y demás es el siguiente:

N°	Descripción	Total de presupuesto
1	Total de costos de materiales	s/ 533.00
2	Total de costos de personal	s/ 800.00
	Total de presupuesto	s/ 1.333.00

9. Viabilidad

Para llevar a cabo el estudio de viabilidad de la propuesta de mejora fue preciso recopilar información relevante para:

- **Identificar el FODA en la institución educativa**

Es relevante la realización del FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) institucional, de allí se direccionaría a la necesidad de predisponer la

propuesta de mejora de los aprendizajes de los estudiantes relacionados con la comprensión de textos.

- **Detectar las oportunidades futuras.**

La realización de la propuesta se vislumbra en las metas de atención de la propuesta como valiosa en la mejora de la calidad educativa y en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.

- **Analizar el modo de funcionamiento y de gestión de la institución.**

Permitirá en gran medida la realización de diversas actividades planificadas que fomenten la comprensión lectora en los estudiantes.

- **Definir los requisitos que configuran la propuesta de mejora.**

El presupuesto es mínimo y se ajusta a lo planificado por los directivos.

- **Evaluar las distintas alternativas presentadas**

La elección de una propuesta educativa de mejora conlleva descartar las otras, sin embargo no eliminarlas completamente, sino tenerlos a la expectativa de poder utilizarlos de manera coherente.

- **Llegar a un acuerdo concreto sobre la línea conjunta de acción educativa.**

El dialogo y el pertinente clima institucional es fundamental para que la propuesta sea direccionada hacia la mejora de los aprendizajes lectores en los estudiantes.