ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO

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

JANET KARIN ROMERO MOLINA

Asesor:

Mg. Roberto Bellido García

Lima – Perú

2019

Página del Jurado

…….

Presidente

…….

Secretario

…….

Vocal

Dedicatoria

A mí querido hijo David quien es la motivación de mi vida y una bendición de Dios, también al apoyo incondicional de mis padres.

Agradecimiento

A Dios por brindarme el milagro de retomar la sustentación de mi maestría y también a los profesores de la USIL.

Especialmente al profesor Roberto Bellido que me motivó y orientó mi trabajo con sus valiosos aportes.

Índice de Contenidos

Pág.

Dedicatoria iii

Agradecimiento iv

Índice de tablas vii

Índice de figuras viii

Resumen ix

Abstract x

Introducción 11

Problema de investigación 13

Fundamentación teórica 20

Marco teórico 27

Objetivos 61

Marco metodológico 62

Tipo y diseño de investigación 62

Variables 63

Población y muestra 64

Procedimientos 69

Resultados 70

Resultados descriptivos de niveles de comprensión lectora 70

Discusión 79

Conclusiones 82

Sugerencias 84

Referencias 86

Anexos 94

Anexo 1: Matriz de consistencia 96

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos 99

Anexo 3: Certificado de validez 106

Anexo 4: Matriz de datos 112

Anexo 5: Confiabilidad del instrumento 114

Anexo 6: Propuesta de mejora 114

Índice de tablas

Pág.

Tabla 1. Operacionalización de la variable comprensión lectora 64

Tabla 2. Población de estudiantes de cuarto grado de primaria 65

Tabla 3. Muestra de estudio 66

Tabla 4. Validez de contenidos por juicio de expertos 68

Tabla 5. Confiabilidad del instrumento 68

Tabla 6. Niveles de comprensión literal 70

Tabla 7. Niveles de reorganización 72

Tabla 8. Niveles de comprensión inferencial 73

Tabla 9. Niveles de comprensión crítica 75

Tabla 10. Niveles de comprensión lectora 76

Índice de figuras

Pág.

Figura 1. Niveles de comprensión literal 70

Figura 2. Niveles de reorganización 72

Figura 3. Niveles de comprensión inferencial 74

Figura 4.Niveles de comprensión crítica 75

Figura 5. Niveles de comprensión lectora 76

Resumen

La investigación titulada Nivel de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao**,** tuvo por finalidad determinar el nivel de logro alcanzado en la comprensión lectora por los niños del cuarto grado de educación Primaria de la Región Callao.

El estudio realizado es de tipo básica. El diseño de estudio fue descriptivo, trabajándose con una población de 121 niños de cuarto grado y una muestra de 93 niños, el instrumento aplicado fue un cuestionario de 28 ítems que tiene la validez y tiene una alta fiabilidad KR-20 = ,86.

Los resultados descriptivos evidencian que, el mayor porcentaje de los niños se encuentran en un nivel de inicio en la comprensión lectora (78,5%), un porcentaje bajo de los mismos se encuentran en un nivel de proceso (15,1%) y solo el 6,5% de los mismos alcanzaron el logro previsto de comprensión lectora. En el nivel de comprensión literal, el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en un nivel de proceso (36,36%), en el nivel de reorganización, el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en un nivel de inicio (78,5%), con respecto al nivel inferencial, la mayoría de los niños se encuentran en un nivel de inicio (87,1%) y un resultado similar en el nivel crítico, la mayoría se encuentran en un nivel de inicio (69,9%), este nivel es de exigencia superior ya que se caracteriza cuando el niño emite sus juicios personales.

Palabras Claves*:* Comprensión lectora, literal, reorganización, inferencial y criterial.

Abstract

The research titled Level of reading comprehension in the students of fourth grade of elementary school in an educational institution of Callao, had the purpose of determining the level of achievement reached in the reading comprehension by the children of the fourth grade of primary education of the Callao Region.

The study was of a basic type, the study design was descriptive, working with a population of 121 children of the fourth grade and a sample of 93 children, the applied instrument was a questionnaire of 28 items that has the validity and has a high reliability KR -20 =, 86.

The descriptive results show that, the highest percentage of children are at a beginning level in reading comprehension (78.5%), a low percentage of them are at a process level (15.1 %%) and only 6.5% of them reached the expected achievement of reading comprehension. At the level of literal comprehension, the highest percentage of students are at a process level (36.36%), at the level of reorganization, the highest percentage of students are at a beginning level (78.5%) , with respect to the inferential level, most of the children are in a beginning level (87.1%) and a similar result in the critical level, most of them are in a beginning level (69.9%), This level is of superior demand since it is characterized when the child emits his personal judgments.

Key Words*:* Reading comprehension, literal, reorganization, inferential and criterial.

Introducción

En la presente investigación se ha abordado el tema de nivel de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao, con la finalidad de establecer el nivel de logro alcanzado en comprensión lectora, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una Institución Educativa del Callao.

El lenguaje es un fenómeno social; diferencia a los humanos de otras criaturas vivientes, por medio de un lenguaje humano podemos proteger su pasado, presente y planear un futuro mejor. El lenguaje es uno de los signos importantes para el hombre. En estos días, generalmente se acepta que el lenguaje es más que un conjunto de reglas gramaticales, con los correspondientes juegos de vocabulario, para memorizar. Es un recurso dinámico para crear significado (Nunan, 2015). Los estudiantes necesitan habilidades lingüísticas para comprender ideas e información, interactuar socialmente, investigar en áreas de interés y estudiar, y expresarse claramente.

La lectura es la primera habilidad que el hombre necesita. Esto indica la importancia de leer en la vida, que es un puente para el mundo. Murad (citado por Clark, 2012) afirma que la lectura es un medio de comunicación intelectual entre personas y sociedades que el hombre utiliza para cargar su mente con ideas, experiencias y conocimientos que se traducen en un comportamiento que lo ayuda a vivir, desarrollar y mejorar su sociedad de manera apropiada.

La lectura es tan importante como otras ciencias, ya que es la clave de estas ciencias porque el hombre no puede saber nada a menos que domine la lectura. Por esto, es decir, comprensión de lectura, análisis, investigación y meditación. Se descubre que el estudiante que a menudo se destaca en lectura supera a otras ciencias. Entonces, aprender a leer es una

de las estrategias más importantes que los estudiantes pueden lograr en las escuelas porque es la base de todos los esfuerzos académicos. En segundo lugar, las habilidades de comunicación se definen como el intercambio de pensamientos, puntos de vista e ideas con la intención de transmitir información. La comunicación es una calle de dos vías que incluye vocalización y gesticulación.

En los últimos años, los métodos y técnicas de enseñanza han cambiado gradualmente desde los métodos de enseñanza centrados en el docente hacia los métodos modernos de enseñanza centrados en el alumno. Por lo tanto, los estudios que involucran el aprendizaje cooperativo han surgido como un área de investigación de las ciencias sociales de importancia internacional entre los investigadores.

Siendo entonces la comprensión lectora la base importante de promover buenos lectores, que contribuya al desarrollo de la sociedad, el presente trabajo de investigación consta de cuatro capítulos:

El primer capítulo comienza describiendo el problema, los objetivos alcanzar de la investigación de acuerdo al problema planteado, delimitándolo y justificándolo.

En el segundo capítulo se presenta ampliamente descrita la definición de comprensión lectora, los procesos que intervienen y los niveles de la misma.

En el tercer capítulo se dan a conocer las técnicas, metodología utilizada para la investigación con los instrumentos aplicados.

Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones. En los anexos, se presenta el instrumento aplicado, su validez y fiabilidad, matriz de consistencia, matriz de la data y ciertas evidencias.

Problema de investigación

Planteamiento.

El problema que se aborda en el presente estudio es el nivel bajo de comprensión lectora que presentan los niños de educación primaria en el Perú y fundamentalmente en la Región Callao. Al respecto partimos la descripción del problema mencionando la preocupación que plantea Worthington (2013) y esta va en concordancia de que la mayoría de los niños requieren muchas oportunidades para elaborar el lenguaje hablado al hablar y escuchar. Asimismo, es importante el aprendizaje sobre impresiones y materiales educativos, aprender sobre los sonidos del lenguaje hablado, identificación de las letras del alfabeto y capacidad de escucha de textos leídos a viva voz. De esta manera, es indispensable la necesidad de implementar un programa educativo efectivo que permita mejoras de la comprensión lectora, así como el desarrollo del hábito lector desde la etapa pre escolar y se transforme en una actividad cotidiana en los estudiantes a mediano plazo.

Dominar la lectura es una herramienta principal para el éxito de los niños. Se requiere lectura para muchos logros de desarrollo tales como atención, memoria, lenguaje y motivación. La lectura es una parte necesaria de la actividad social. Hay muchas razones por las que saber leer es importante. A fin de que, en la sociedad actual, uno debe saber leer. Por ejemplo: Entender las instrucciones en una botella de medicina, llenando aplicaciones de trabajo, leyendo señales de tránsito, escribiendo y respondiendo a correos electrónicos e incluso seguir un mapa son algunas de las actividades diarias normales que implica leer, se requiere lectura para encontrar un trabajo sustancial, se requiere lectura para leer informes y notas, responder a los empleados y realizar tareas, etc.

Según Davis (2014) la lectura desarrolla la mente, la mente debe tener oportunidades para practicar. Comprender la palabra escrita es una forma en que la estructura mental crece en relación con su capacidad. Enseñando los niños pequeños para leer les ayuda a desarrollar sus habilidades lingüísticas. De la misma manera, la lectura contribuye a la escucha y la comunicación. Una persona que sabe cómo leer puede educarse en cualquier área de la vida en la que estén interesados. Se vive en una era donde rebosamos de información, pero la lectura es la principal forma de aprovecharla.

Por otra parte, la imaginación se forma a través de la lectura. Los libros tienen la capacidad de transportar niños a lugares lejanos, ciudades mágicas e incluso viajes en el tiempo. Saber leer lleva a un niño al éxito y ser más competentes; es más probable que los lectores obtengan títulos postsecundarios, que son necesarios para competir en cualquier campo laboral. Los lectores competentes podrán obtener nuevas habilidades necesarias para el mercado global que cambia rápidamente (Casey, 2010).

La problemática que se ha descrito en párrafos anteriores es muy preocupante a nivel nacional. Al respecto el informe de PISA 2015 el porcentaje de estudiantes peruanos es del 53,9% que se encuentra en niveles de desempeño muy bajos comparados con los de otros países generan conclusiones desalentadoras, Asimismo forma parte de una realidad que debe ser analizada por los docentes, quienes deben apuntar a mejorar su desempeño para lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes.

El Ministerio de educación a partir de los resultados obtenidos por PISA y de las evaluaciones de la ECE 2013, donde arrojaron que a nivel nacional el 33,0% del estudiante de segundo grado solo alcanzaron un nivel satisfactorio. Por eso con el fin de mejorar los

aprendizajes fundamentales ha implementado una serie intervenciones pedagógicas que buscan mejorar el servicio educativo brindado, a través del fortalecimiento de prácticas pedagógicas de los docentes, una de esta intervención integral es el soporte pedagógico que viene hacer el acompañamiento pedagógico y maestra fortaleza que es implementada en el 2014 para IIEE poli docentes completos en la educación primaria.

Así mismo el MINEDU aprobó el Diseño Curricular Nacional 2016 donde se caracteriza por ser inclusivo y reducir las competencias y capacidades a trabajar en el aula. Por otra parte, se ha desarrollado a su vez las rutas del aprendizaje que vienes hacer las herramientas pedagógicas de apoyo a la labor del docente en el logro de los aprendizajes en tanto contiene el enfoque, capacidades e indicadores y estándares al alcanzar al término de cada ciclo. La cual quedaron obsoletos con el cambio del Diseño curricular Nacional DCN por el Currículo Educativo Nacional CEN aprobado en el 2017, cambiando la palabra indicadores por desempeños para cada grado según la competencia, en la cual creo confusión a los docentes que recién se estaban apoderando con las rutas de aprendizaje.

A nivel de región, el Callao a comparación de Lima Metropolitana con el fin de elevar lo más altos resultados a nivel nacional ha provisto elaborar sus propias evaluaciones censales de diagnóstico, proceso y final del año escolar, también ha invertido en contratar docentes acompañantes y fortaleza para colegios no focalizados a través de su proyecto "Rumbo al primer lugar" y brindar talleres de fortalecimiento en estrategias para mejorar la comprensión lectora a los directivos, docentes chalacos y padre de familia y de esta manera estar a la vanguardia con la Prueba ECE, y ocupar el primer lugar, pero a pesar de los esfuerzos invertidos todavía no se llega a la meta . Por lo que el 40.7% de alumnos de segundo grado se

encuentra en el nivel menos uno, que significa nivel de inicio, de igual manera sucede con cuarto grado por un 51,3%, todavía se encuentra en un nivel bajo.

Por lo que encontramos en las Instituciones educativas chalacos como de Bocanegra, donde el nivel de comprensión lectora es bajo, porque todavía nos encontramos aun 56% del nivel 1, en la cual los estudiantes manejan un vocabulario pobre, no realiza inferencias y tienen dificultad de reflexionar y mostrar opinión sobre el texto que lee.

Al finalizar el segundo grado, un alumno debe leer con destreza para triunfar grados superiores. Durante los primeros grados, los niños aprenden los componentes básicos de la lectura incluida la conciencia fonológica y fonémica, las palabras reconocibles a primera vista, las letras del alfabeto y vocabulario básico. Los estudiantes de cuarto y último grado usan estos conceptos para aprender a leer. Según Casey (2010) los estudiantes que tienen dificultades en leer en según grado continuará teniendo dificultades en la lectura en los grados siguientes y la secundaria.

Los estudiantes con logros de alfabetización relativamente bajos tienden a tener más comportamiento y problemas sociales en grados posteriores y mayores tasas de retención en grado (Casey, 2010). El potencial de ingresos individuales, la competitividad global y la productividad general pueden ser afectados cuando los niños tienen bajo rendimiento en lectura. Acción debe implementarse para ayudar a los estudiantes que no han dominado el arte de la lectura en el momento adecuado. Este experto presenta tres estadísticas que deberían influir en la educación de los niños: (a) Uno de cada seis niños que no están leyendo con destreza en el segundo grado no logra graduarse de la escuela secundaria a tiempo, cuatro veces la tasa de niños con dominio habilidades de lectura de segundo grado; (b) Niños que

han vivido en la pobreza y no están leyendo con soltura en segundo grado son aproximadamente tres veces más propensos a abandonar o dejar de graduarse de la escuela secundaria que aquellos que nunca han sido pobres y (c) Los niños marginados o con problemas sociales que no están leyendo con destreza en segundo grado están aproximadamente el doble de probabilidades que los niños que viven con apoyo de sus padres similares de no graduarse de la escuela secundaria.

Toda esta problemática nos ha llevado a desarrollar la investigación referente al problema de comprensión lectora en una institución educativa de la Región Callao.

Formulación del problema.

Pregunta general

¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en comprensión lectora, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una Institución Educativa del 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 del 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 del 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 del 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 del Callao?

Justificación.

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

Teórica

Los diferentes conceptos, teorías y enfoques que se han podido abordar en el presente trabajo de investigación, tales como el enfoque socio cultural y constructivista que sostienen la comprensión lectora, han servido a la investigadora para un conocimiento profundo del tema en cuestión y así mismo servirá de base a futuras investigaciones que sean similares. Por lo tanto, este estudio se enfoca en la comprensión de lectura para ser más efectivo resultados para los estudiantes de la región Callao. Se presenta una descripción clara de la investigación actual, literatura y estudios sobre la importancia de la comprensión lectora y la lectura en voz alta, ayudando a promover el dominio de la lectura entre los estudiantes. Esta literatura proporcionó fundamento para mi estudio. También se justifica, dado que la lectura es la base de todas las demás áreas de aprendizaje, es necesario asegurar que los niños de los grados de primaria logren competencia en lectura. Esto implica que los profesores tendrán que variar los tradicionales métodos de enseñanza, y mejorar su base de conocimiento mediante la participación en capacitaciones y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.

Práctica

Por otro lado, la pertinencia de la investigación y por su naturaleza pedagógica brinda la posibilidad a maestros de cómo deben mejorar el nivel de comprensión lectora en sus estudiantes de manera paulatina, ellos, puedan acceder a aprendizajes cada más complejos que implica el manejo de fuentes de información, el acceso a un vocabulario especializado, el

uso de técnica y estrategias y la adquisición de conceptos en los diferentes campos del saber. Por lo tanto, esta investigación viene hacer una contribución práctica para todos los docentes de educación primaria, así como para los docentes del área de comunicaron y para las personas interesadas en el tema de comprensión lectora, de tal manera que los beneficiados sean los estudiantes que tanto necesitan habituarse en la lectura y sobre todo comprender lo que leen.

Así mismo, la educación primaria es la educación básica que tiene como objetivo preparar a los niños para alcanzar la competencia que permitan enfrentar los retos de la sociedad, que está constantemente experimentando cambios. A fin de cumplir con este objetivo, es la tarea de los maestros mantenerse al corriente con el pensamiento actual, y participar en una capacitación que mejorará el proceso de enseñanza – aprendizaje, fundamentalmente de la comprensión lectora.

Metodológica

La investigación se justifica dado que se utilizó un instrumento de recojo de información, lo cual ha pasado por juicio de expertos y también por la confiabilidad. En tal sentido servirá a futuras investigaciones similares como antecedente. También los aspectos metodológicos que serán abordados como referente a otros estudios similares.

La lectura es importante para ayudar a los estudiantes a obtener acceso a muchos tipos diferentes de conocimiento, información e ideas. Además, la lectura tiene muchos beneficios para los estudiantes porque puede mejorar las habilidades sociales de los estudiantes y abrir nuevos horizontes. Los estudiantes deben ver la lectura como una actividad agradable para beneficiarse realmente de ella, no solo relacionada con la escuela. Los estudiantes usarán la

lectura para aprender las diferentes materias; por lo tanto, si no tienen fuertes habilidades de lectura, pueden tener dificultades en su vida académica.

Así mismo se justifica, dado que la finalidad de esta investigación es proporcionar a los docentes formadores el conocimiento y estrategias que les permitirán obtener una visión de la cambiar el concepto del proceso de lectura, y como utilizar el conocimiento, y aplicar las estrategias para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Además, el módulo enfatiza el compromiso de los niños en las diferentes etapas, lo que hace que la tarea de debe ser centrada en el niño, en lugar de que los niños son receptores pasivos.

Fundamentación teórica

Antecedentes de la investigación.

Internacionales.

De Lera (2017) realizó un estudio titulado Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico, Tesis doctoral, realizado en la Universidad de león. España, con la finalidad de analizar el tratamiento didáctico que se da en los libros de texto a la comprensión lectora a lo largo de toda la Educación Primaria, 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 que, las tipologías más simples y de menor dificultad como las narrativas y descriptivas tienen un mayor peso en el primer ciclo, y van progresivamente disminuyendo su importancia en favor de tipologías textuales más complejas como las expositivas y poéticas que tienen mayor presencia en los últimos ciclos de primaria. En cuanto las estrategias de comprensión lectora, las estrategias de comprensión 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.

Card (2016) realizó un estudio Los efectos de un paquete de intervención para aumentar las habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes del tercer grado de educación primaria, tesis doctoral, en la Universidad de Walden, la finalidad fue examinar los efectos de agregar un paquete de instrucción de comprensión de lectura (RCIP), que incluye adquisición de vocabulario, fluidez de lectura y escritura, el diseño fue cuasi experimental, de tipo aplicada, se trabajó con una muestra de 17 estudiantes de grupo experimental y 20 de grupo control, las conclusiones fueron: Los datos se analizaron visualmente al observar los puntos de datos y las líneas de tendencia direccionalidad utilizando el porcentaje de datos no superpuestos junto con el efecto de Cohen. Aunque este estudio mostró resultados mixtos y no fueron estadísticamente significativos, todavía podría contribuir a un cambio social positivo. Los hallazgos tienen un pequeño a mediano impacto del tamaño del efecto en la comprensión lectora de los estudiantes; 3 de cada 4 estudiantes que completaron el estudio superó su objetivo esperado. Los resultados de este estudio pueden proporcionar a los docentes herramientas para mejorar las habilidades de lectura fundamentales de los lectores con dificultades, por lo tanto, permitiendo a sus estudiantes tener éxito en la escuela y convertirse en miembros productivos de la sociedad.

Gutiérrez (2016) desde la Universidad de Alicante en España realizó un estudio científico sobre la lectura como un factor imprescindible para el éxito escolar. El propósito del presente trabajo fue analizar el efecto que un programa de enseñanza de las estrategias lectoras implementado a través de la lectura dialógica en grupos interactivos tiene en el aprendizaje de la comprensión lectora. Para este fin menciona que la lectura requiere de habilidades y estrategias de gran complejidad que rara vez se enseñan en el ámbito escolar. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos. Se contó con una muestra de 355 participantes con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años. Los resultados determinaron la importancia del programa y la necesidad de desarrollar modelos de enseñanza de aprendizajes para desarrollar prácticas de lectura dialógica para mejora la lectura.

Vaagen (2015) realizó una investigación titulada Explorando la relación entre los déficits de memoria de trabajo y las dificultades de lectura, tesis de maestría, desarrollada en la Universidad de Saskatchewan, cuya finalidad fue explorar la relación entre los déficits de memoria de trabajo (WM) y dificultades de lectura. Es un estudio comparativo descriptivo, la muestra de estudio conforman 63 estudiantes de habla inglesa, las conclusiones fueron: Primero, este estudio abordó si los perfiles de WM de individuos con dificultades de lectura eran diferentes de aquellos con dificultades de memoria. Los resultados mostraron que las personas con dificultades de lectura obtuvieron una puntuación menor que las personas con capacidad de lectura promedio en medidas de memoria verbal a corto plazo (STM), verbal WM y WM viso espacial. En segundo lugar, este estudio examinó los efectos diferenciales de la informática de WM en los perfiles de WM de niños con y sin dificultades de lectura. Los resultados mostraron que después del entrenamiento WM, había una diferencia entre el STM viso espacial puntajes de individuos con y sin dificultades, cuando la capacidad de lectura fue

determinada por combinación de una tarea de decodificación y comprensión. Además, también se notó una diferencia entre los puntajes WM viso espaciales de individuos con y sin dificultades de decodificación de palabras, y los puntajes viso espaciales STM, verbal WM y viso espacial WM de individuos con y sin dificultades de comprensión de lectura. Además, los puntajes verbales de STM de las personas con dificultades de comprensión lectora fueron marginalmente diferentes a las puntuaciones de las personas sin dificultades. No se encontraron diferencias entre las personas que no participaron en el entrenamiento de WM.

Para Vega, Bañales, Reyba y Pérez (2014), realizaron una investigación titulada Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con estudiantes de sexto grado de primaria, que fue publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa. El presente estudio se realizó con el objetivo de investigar la efectividad de una intervención pertinente dedicada a la enseñanza de estrategias de identificación de las estructuras del texto, así como el uso de organizadores gráficos y resúmen para la mejora paulatina de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación primaria. Se utilizó un diseño cuasi experimental con pre y post test, el grupo recibió la instrucción en estrategias de lectura mediante el método de enseñanza explicita. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública en el programa de escuelas de calidad de la ciudad de México. En dicho estudio participaron 54 estudiantes del sexto grado de primaria, de ellos 30 conforman el grupo experimental y 24 el de control. En los resultados, se pudo evidenciar que la enseñanza mediante estrategias de estructuras textuales, organizadoras visuales y otros, se tiene un impacto favorable, corroborada con las muestras de pre y post. El análisis de los resultados demostró la efectividad de la secuencia didáctica empleada para promover la adquisición y transferencia de las estrategias para la comprensión.

Nacionales.

Cuñachi y Leiva (2018) desarrolló un estudio titulado 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, realizado en la UNE La Cantuta, con la finalidad de establecer la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje en el área de comunicación integral en los alumnos de educación Básica alternativa, el tipo de investigación fue básica, el método de investigación fue descriptivo, el diseño fue correlacional, se trabajó con una muestra de 120 estudiantes, las conclusiones fueron: Los resultados evidencian que los estudiantes lograron alcanzar un nivel regular de comprensión lectora en un 67,5% (81). De la misma manera los hallazgos de la prueba de hipótesis evidencian una correlación positiva alta y es estadísticamente significativo entre la comprensión lectora literal y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes del ciclo inicial e intermedio.

Hoyos y Gallegos (2017) en su estudio sobre Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria, tuvo como objetivo el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora como inicio a la obtención de una lectura con sentido reflexivo y crítico, considerándose estos principales niveles de comprensión lectora. La metodología es un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo, enmarcado en un estudio de caso con niños y niñas de edades comprendidas entre los siete y once años de edad. Los resultados más significativos parten de considerar la lectura como un proceso constructivo, que se potencia con una propuesta de intervención que posibilita en los estudiantes identificar la estructura de los textos, formular cuestionamientos, deducir elementos, elaborar inferencias, recuperar datos, efectuar conexiones entre información nueva y conocimientos previos, evaluar y reflexionar frente a alumnos que leen y entienden.

Quique (2016) en su tesis Inteligencia creativa y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa Nº 1135 del distrito de Ate, estudio de maestría, realizado en la Universidad Cesar Vallejo, cuyo objetivo fue estipular la relación que existe entre la inteligencia creativa y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de Educación Primaria, el estudio es de tipo sustantiva, de diseño correlacional descriptiva, la población de estudio fue de 189 sujetos y la muestra 127 niños de segundo grado de primaria, las conclusiones fueron: Los hallazgos encontrados evidencian que, el 87,4% de los estudiantes presentan un nivel medio de inteligencia creativa, mientras que el 12,6% de los mismos presentan un nivel bajo de inteligencia creativa, por otra parte el 64,6% de los estudiantes se encuentran en un nivel de proceso de comprensión lectora, el 19,7% presentan un nivel logrado, mientras que el 15,7% de los mismos aún se encuentran en inicio. Los hallazgos de la prueba de hipótesis muestran una correlación positiva débil rs= ,372 entre las variables inteligencia creativa y la comprensión lectora.

Díaz (2016) realizó un estudio sobre Aplicación de los organizadores del conocimiento basado en el aprendizaje significativo para mejorar los niveles de comprensión lectora, realizada para 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 3er grado de educación primaria. El estudio es de tipo cuantitativo con un diseño de investigación pre experimental con pre test y pos test a un solo grupo. Se trabajó con una población muestral de 12 estudiantes de 8 a 9 años de edad. Se utilizó la prueba estadística de Wilcoxon para comprobar la hipótesis de la investigación. Para medir los niveles de comprensión lectora a los estudiantes, se aplicó un pre test, el cual demostró que el 67% de los estudiantes obtuvieron un logro de aprendizaje C. A partir de estos resultados se aplicó la estrategia didáctica en 15 sesiones de aprendizaje.

Posteriormente se aplicó un post test, cuyos resultados fueron que el 83% de los estudiantes obtuvieron un logro de aprendizaje A. Se determinó que los organizadores tienen un efecto positivo y progresivo en la mejora de los niveles de comprensión lectora.

Coronado (2016) realizó un estudio sobre Estrategias lúdicas en el desarrollo de la capacidad lectora de los niños y niñas de tercer grado de educación primaria de la institución educativa "Santa Teresita del Niño Jesús N° 42255", *distrito de Tacna, año 2016*, donde se planteó el objetivo de determinar las estrategias lúdicas en el desarrollo de la capacidad lectora de los niños y niñas de tercer grado de educación primaria. La investigación de diseño pre experimental con pre y pos test en un solo grupo. Se realizó con una muestra de 20 niños y niñas, correspondientes al primer grado de educación primaria. Se aplicó una prueba de entrada de comprensión de textos (pretest), luego el experimento centrado en estrategias lúdicas en el desarrollo de la capacidad de lectura y finalmente, una prueba de salida de comprensión de textos (pos test). En sus resultados, se distingue que en el pre test hay un significativo número de alumnos (50%) con calificaciones correspondientes a la escala media, que se encuentran en proceso; en el pos test el número de alumnos con calificaciones pertenecientes a escala baja es de sólo 3,57% y aquellos con calificaciones correspondientes a la escala alto aumentó a 50% .En consecuencia, la investigación determinó que el programa de estrategias lúdicas resultó efectivo para promover la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes.

Marco teórico

Fundamentos teóricos, epistemológicos y psicopedagógicos de la comprensión lectora

Las Teorías Implícitas en la comprensión de textos

El interés psicolingüístico y psicopedagógico por abordar la importancia de la comprensión de textos durante la práctica educativa y en el proceso de desarrollo de aprendizajes de los estudiantes ha llevado a considerarla como eje central del proceso educativo. De esta manera, Parodi (2007), es enfático al manifestar la prioridad que presenta durante el accionar representativo mental, que es elaborada de manera pertinente y progresiva sobre las bases fundamentales que pretenden establecer coherencia durante la adquisición de aprendizajes. Así, se generan procesos inferenciales y se elaboran contenidos de acuerdo al sentido relacional. Es preciso acotar que esta perspectiva describe la comprensión de textos como un proceso cognitivo constructivo e intencionado, que es evidenciable a partir de la representación escrita que lleva hacia la inferencia y criticidad la complementariedad de lo leído y comprendido. En ese sentido, tanto la comprensión de lo percibido por el lector se enlaza no solo con sus conocimientos previos o contextuales, sino a variables asociadas a la lectura.

La idea concreta de lo que se denomina teoría implícita según Makuc (2014) permite considerar a la comprensión con un enfoque integrador tanto en el análisis de la comprensión lectivo, la perspectiva y experiencia formativa de los propios lectores, pues desde contextos individuales, se enfrentan a situaciones problemáticas y resuelven solicitudes específicas de comprensión textual y lo realizan no solo activando los procesos cognitivos y meta cognitivos, sino orientados en base por las teorías implícitas dadas en el proceso formativo. Por lo tanto, las teorías implícitas efectuarían la función mediadora de la interacción que los lectores establecen con los textos la identificación de los niveles de competencia lectora que

se puede alcanzar en contextos determinados. Según Jiménez (2002), es importante considerar que las concepciones epistemológicas del entorno pueden conceptualizarse como teorías implícitas. De esta manera, los constructos del pensamiento social modulan o median tanto el conocimiento como la acción de los sujetos, y representan una clave indispensable en los procesos de comprensión de textos.

Las teorías implícitas, son constructos epistémicos representativos de la realidad que orientan y se encuentran en la base de las decisiones y acciones de las personas que realizan tal proceso (Furnham, 1988; Castro, 2006), alcanzan relevancia, debido a que se interesa destacar que se elaboran a partir de la experiencia y vivencias personales y muestran la influencia de los modelos culturales existentes, de esta manera, constituyen síntesis de conocimiento que los individuos han elaborado tanto individual como social en relación a su contexto. Asimismo, las concepciones que poseen las personas acerca de una determinada perspectiva orientan su accionar y constituyen síntesis de conocimiento a partir de las expectativas concretas del entorno, así como sus demandas. De esta manera, son consideradas estructuras mentales complejas que se direccionan a representaciones mentales determinados (Rodrigo, 2001).

En cuanto a su importancia, las teorías implícitas constituyen un tipo de realidad cognitiva, inconsciente, constante e implícita, con una enorme influencia conductual y psicológica, en cuanto a las decisiones acciones de las personas hacia determinados problemas del hombre y del conocimiento (Kihlstrom, 1999). Tanto los aportes de Quispe (2018), Makuc (2014), Pozo (2000) que han sistematizado en tres componentes concretos: Noción de comprensión, noción de texto y noción de lector.

De esta manera, esta clasificación ha permitido sistematizar diversos enfoques no solo centrado en los estudiantes sino en los docentes (Quispe, 2018). A su vez, esta clasificación

se ha realizado integrando información desde estudios historiográficos que sistematizan las características y perspectivas desarrolladas. Es importante mencionar que la integración de la información de las teorías implícitas y su relación con la mejora de la comprensión de textos ha permitido sistematizar no solo estudios cualitativos en torno a la noción de comprensión, del lector y del texto.

Es indispensable definir a la comprensión lectora como un proceso de carácter cognitivo en la que se elabora una inferencia interpretativa del mensaje representado en los signos textuales leídos. De esta manera, este proceso se vuelve relevante en la medida que las demandas del entorno sean perceptibles y necesarias de ser cumplidas.

Un acercamiento a los modelos teóricos de la comprensión lectora

A continuación, se podrán abordar tres grandes tipologías: modelos de procesamiento ascendente, de procesamiento descendente y modelos interactivos, los cuales han sido estudiados por Alonso & Mateos (1985); Jiménez (2004); Solé (1987) y Riffo (2000), tal como se citó en De Lera (2017).

La propuesta teórica de Gough (1972): Comprensión lectora como transferencia de la información

Propuso que la lectura es un proceso mental de secuencialidad en el que no se manifiesta la posibilidad de que etapas de complejidad notoria se puedan proporcionar sin haber realizado satisfactoriamente los primeros niveles. En ese sentido, son cómo los diagramas informáticos y sus relativos pasos como el input, processing and output, con los años y las investigaciones realizadas se comenzó a interesar el campo de la psicología en los años setenta. Todo el proceso es una secuencia ordenada hacia la predisposición de la lectura en base al accionar de las funciones cognitivas de los individuos.

Gough (1972) nombró a esta propuesta como One second of reading, debido que reconocía su importancia en el accionar de desarrollo cognitivo de las personas y porque la estructura interna aun no era conocida. El ciclo final de la misma consiste en cambiar las frases que han permanecido almacenadas en la memoria semántica en contracciones idóneas para manejar el sistema fonológico y las reglas de sentido literario para forjar un discurso oral convincente y fluido que es apreciado como la evidencia concreta de la comprensión de textos por parte del lector. El proceso de esta propuesta teórica se resume en la actividad dinámica de los componentes fonológico y cognitivo. De esta manera, para este investigador, el sustento más importante se reducía a la acción de leer con fluidez conlleva a comprender lo leído en un contexto determinado.

El modelo de Laberge y Samuels sobre la automaticidad en comprensión lectora

Estos investigadores plantean que el procesamiento de la información tiende a ser automático durante la lectura y describen la propuesta de la siguiente manera: al inicio se observan la discriminación de letras que lleva a la identificación concreta de las palabras propuestas; si la persona lectora de forma automática, descifra las palabras, entonces su predisposición hacia la atención en la utilización de las distintas habilidades cognitivas que le permitan leer con mayor fluidez y comprender lo leído de manera concreta y significativa (Laberge y Samuels, 1974).

En ese sentido, se puede percibir que el problema básico de la comprensión lectora se centra en la predisposición para el uso de habilidades de cognición. La atención está conformada por dos elementos característicos como: la atención interna y la externa. La primera está relacionada con la manera en la que el lector, a través de los sentidos, reúne y guarda información relevante. Mientras que la segunda es más compleja de definir y no es

observable en primer orden, salvo por las particularidades de estado de alerta, selectividad y capacidad en cada una de sus acciones.

Modelos de procesamiento ascendente.

Es un modelo interesante que es conocido como botton up, vocablo inglés que implica una aproximación a los procesos secuenciales de las unidades lingüísticas como las silabas y letras menos complejas hacia las prioritarias como las palabras y frases del texto. De esta manera, lo ascendente se direcciona desde las mismas unidades lingüísticas de las personas hacia su desenvolvimiento en la vida cotidiana.

Nunan (2010) señala que "El ascendente debe acercarse a las vistas leyendo como un proceso de decodificación de símbolos del escritor en su equivalente aural" (p. 8). Este enfoque propone la interpretación o inferencia de los gráficos en una palabra en la que los alumnos construyen el significado. Letras componen palabras, palabras forman oraciones, oraciones son la estructura de un párrafo y, por último, esos párrafos dan forma a texto completo. Lo usa el alumno para construir significado.

Modelos de procesamiento descendente.

Este modelo de procesamiento descendente se conoce como top-down, que, de acuerdo a la postura de Nunan (2010) el enfoque de arriba hacia abajo "se basa sobre la idea de que el lector usa su conocimiento de fondo para hacer predicciones sobre el significado de un texto y luego muestrea el texto para extraer pistas para confirmar o rechazar estas predicciones" (p. 12). Los académicos afirman que el concepto de arriba hacia abajo enfoque juega un papel definido en la comprensión debido al hecho de que los estudiantes antes el conocimiento facilita el proceso y la comprensión de la información.

Por su parte Solé (1992) enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura. En este caso los procesos de bajo nivel son influidos por los procesos de alto nivel. Es un proceso secuencial y jerárquico, pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía (proceso descendente). Este proceso está guiado por la hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto, para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipada, que de los detalles gráficos del texto. La combinación de enfoques ascendentes y descendentes mejora la capacidad de los estudiantes para comprender textos escritos. Simplemente tratando de decodificar un texto, ya sea mediante el uso de información sobre el mundo, los estudiantes pueden administrar su plan de lectura y llegar a la comprensión. Lectores que conocen el proceso cognitivo que tiene lugar cuando se lee en el idioma de destino se pueden considerar usuarios de estrategia activa. Usan su conocimiento de fondo para extraer el significado del texto y aprovechar su experiencia para comprender completamente el mensaje del autor.

Modelos interactivos

En principio estos modelos asumen la interacción entre los aspectos positivos las dos posturas anteriores, lo ascendente como descendente. Según Chauveau (como se citó en De Lera, 2017) “interpretan la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (p. 32). Se entiende que estos modelos interactivos no se centran exclusivamente en el texto ni en el lector, si no que la información que ofrece el texto a diferentes niveles interactúa a la vez con las expectativas del lector y sus conocimientos previos, siendo dicha interacción de ida y vuelta.

Al respecto Solé (2001) manifestó que, “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y tener un dominio autorregulado de las distintas estrategias que conducen a la comprensión. El lector es un procesador activo del texto y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto” (p. 33). Entre las principales propuestas tenemos:

La propuesta de Goodman (2007)

Para este investigador, el lector pronostica, predice y elabora conjeturas sobre el significado del texto leído basado en sus perspectivas y en claves concretas como: las contextuales y las suyas propia. La primera se encuentra presente en los sistemas gráficos y fonológicos, semántico y se clasifican en relacion al nivel de las palabras, entre sonidos y letras, formas de las mismas y las palabras suscitadas; a nivel contextual, palabras funcionales, marcas verbales, propuestas entorno del tono y acento de su pronunciación, referentes, conectores, entre otras. Las claves del lector, tanto el idioma, sus saberes previos, el contexto en el que se desenvuelve y su habilidad para entender conceptos. Todos estos elementos permiten al lector realizar un desarrollo lingüístico importante, es decir, un proceso selectivo, anticipativo y motivador hacia la lectura. La comprensión del texto es la verificación concreta de dicha anticipación en relacion con el proceso cognitivo de las personas.

La propuesta lectora de Smith

El modelo postula de manera concluyente que el lector experto presenta u acceso directo al significado de la información gráfica sin necesidad de pasar por la oralidad funcional. Es decir, la lectura debe darse de forma silenciosa. La información expuesta, en el

proceso lectivo, está compuesta de la visual y no visual: la primera se refiere a lo impreso y percibido en el texto, mientras que la segunda es la noción que la persona tiene de su lengua (conocimientos previos), así tenemos: categorías, nexos gramaticales, las reglas sintácticas y semánticas entre otras, que le facilite leer con facilidad. Por ello, la comprensión de textos depende del uso pertinente de la información visual y en gran medida de la información no visual (Smith 1995). La actividad de formar lectores convenientes y apropiados dependerá de cuánto podemos asignar en la persona lectora la información no visual.

El modelo propuesto de Rumelhart

Este investigador (1980) manifiesta como premisa básica de su modelo que la lectura no es un proceso lineal ni esquemático sino paralelo. En ese sentido, sostiene que los niveles prioritarios o de orden superior no pueden funcionar ni desenvolverse sin las características de orden inferior. Todo el proceso lector se rige mediante los esquemas denominados *bloques constituyentes de la cognición*. La lectura se manifestará en gran medida de los diversos esquemas sintácticos, semánticos y ortográficos de la persona lectora. La interacción es tan fluida y dinámica que cuando el lector no conoce el significado de una palabra, surge la información de otra fuente relacionado con el mismo. La propuesta esquemática es una técnica interesante de codificación para facilitar la recuperación pertinente del conocimiento. Los nuevos conocimientos que se perciben, se codifican y se organizan como nuevo. Luego, la interpretación efectuada permitirá mejoras en cuanto a su capacidad e interpretación lectora.

Teoría para el contexto en estudio: Modelo de comprensión lectora de construcción-integración.

En comparación con los modelos anteriores, este es el modelo que se asume en la presente investigación, ya que cuando las personas comprenden una historia, no solo construyen una representación mental de las palabras y de las oraciones que la componen, sino también de las situaciones a las que éstas denotan. Este modelo fue desarrollado por Kintsch en el año 1998; se trata de un modelo de construcción-integración, también denominado modelo estratégico proposicional, que se fundamenta en una teoría de procesos psicológicos y que describe las etapas del procesamiento cuyo resultado es una serie de representaciones mentales a partir del texto leído.

Este modelo enfatiza dos fases en la comprensión. Es decir, una primera fase de construcción, que se produce de abajo hacia arriba y en forma rápida y automática, donde activamos diferentes ideas tanto relevantes como irrelevantes. Y la según fase de integración, en esta fase se desactivan las irrelevantes para mantener las más importantes, hasta producir una estructura coherente.

Kintsch (citado por De Lera, 2017), nos menciona tres niveles característicos de representación de la información que es conocido como comprensión de un texto: un nivel superficial, el eje del texto y el modelo propio del evento suscitado.

El primer nivel, es el encargado de construir el texto de superficie en el que se representan las palabras y la sintaxis del texto. Se caracteriza por ser de tipo lingüístico. El lector va descifrando los símbolos gráficos del texto, los cuales se mantienen de manera literal en la memoria operativa y facilitan la extracción de proposiciones que forman el texto, lo que dará lugar a la formación de la microestructura del texto.

El segundo nivel, permite construir la base textual, que permite el análisis semántico del texto. El lector es capaz de reconocer las ideas de un texto, identificar aquéllas que son principales, y establecer cómo se organizan y estructuran a lo largo del texto, formando una red llamada macroestructura del texto.

Y finalmente, un tercer nivel más profundo de representación, la formación del modelo de situación, que supone una mayor complejidad y una comprensión profunda del texto, el logro de un verdadero aprendizaje a partir del texto. En este nivel de procesamiento el lector construye un modelo mental de la situación descrita en el texto, que es resultado de la integración de la representación textual de la información proporcionada en el texto base, con los conocimientos previos, las metas y objetivos propios del lector.

Un acercamiento a la definición de comprensión lectora.

Para Condemarín (2006) la comprensión lectora es la capacidad de darle y entender el sentido de un texto escrito. Esta capacidad no depende sólo del que lee, sino también de los párrafos del contenido o texto, en la medida que es demasiado abstracto o extenso, abundante en palabras desconocidas o con complejas estructuras de gramática.

Así mismo, según la profesora e investigadora Condemarín (2006), la lectura es:

> El proceso de comprender el significado del lenguaje escrito y constituye una experiencia significativa que abre el mundo del conocimientos, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios, constituye indudablemente el logro académico más importante de la vida de los estudiantes y, aunque parezca

> increíble, todo este poder surge sólo a partir de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí de manera casi infinita. (p. 54).

Según Valles (2006), la comprensión lectora se encuentra definida desde diversas perspectivas, desde la orientación metodológica de los investigadores y sicopedagogos que han desarrollado valiosos estudios en este ámbito, desde la propuesta cognitiva, quien la ha considerado de manera concreta como un proceso y un producto a obtenerse mediante estrategias de enseñanza pertinentes para su adquisición. De esta manera, concebida como producto sería el resultado dado de la interacción mutua entre el lector y el texto a leer. Este beneficio lectivo se almacena en la memoria a largo plazo que luego se evocará al formular las interrogantes sobre lo leído de acuerdo a los intereses y expectativas de los lectores. Por lo que 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 manifiesta cuando se recibe la información mediante el complejo mecanismo lector, participando la memoria contigua. Para este investigador, 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.

Valles (2006) es enfática al suponer que 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 una decisión en relación a su accionar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a Meza y Lazarte (2007) nos manifiestan que la comprensión lectora es la consecuencia mediática de una variada

interacción de procesos lingüísticos, cognitivos y meta cognitiva. Entre los lingüísticos se encuentra el proceso léxico, el proceso sintáctico, proceso semántico y proceso pragmático que son esenciales durante el proceso de lectura.

Según González (2017) “leer es un proceso complejo que involucra la capacidad de los lectores para interpretar, recordar, pensar y manipular la información de un texto escrito” (p. 18). Considerando la definición descrita anteriormente, podría decirse que la lectura implica mucho más que simplemente reconocer palabras en un texto, incluye dar sentido a las palabras para mostrar comprensión. Nunan (2015) menciona que "los lectores pueden reflexionar sobre las palabras y volver a visitarlas ellos tan a menudo como quieran hasta que estén satisfechos de que hayan reconstruido el significado originalmente previsto por el autor "(p.63). Esto se interpreta como la comprensión de textos, al inicio de manera mental y luego a través de la redacción se construye un enunciado o texto nuevo en base a lo leído.

Snow, Burns y Griffin (1998) definen la lectura como "un complejo desafío de desarrollo que sabemos que estamos entrelazados con muchos otros logros de desarrollo: atención, memoria, lenguaje y motivación, por ejemplo. La lectura no es solo cognitiva actividad psicolingüística sino también una actividad social "(p, 15). Esto significa que debe haber una estrecha relación entre el lector y el conocimiento del idioma de destino, así como, la motivación intrínseca y extrínseca que tiene el individuo y la habilidad de la memoria para interpretar la información y llevar a cabo el proceso de lectura.

Solé (1998) al respecto dijo: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto” leer “implica, que siempre debe existir un objetivo que guie la lectura o dicho de otra

forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar una finalidad" (p. 17). Por tanto, el lector y el texto interactúan siguiendo una finalidad.

A diferencia de hablar y escuchar, que los humanos aprenden de forma natural a través de la exposición, la lectura y la escritura no se aprenden de la misma manera. La instrucción es necesaria para lograr el dominio de estas dos habilidades. Es absolutamente útil que los estudiantes de idiomas extranjeros. Durante una sesión de lectura, el estudiante trata con un texto escrito que alienta el cerebro para procesar información compleja. El aprendiz solo se vuelve responsable de lo que es sucediendo en ese momento.

Suk (2016) explica que, "la capacidad de lectura es una habilidad importante de segundo idioma en entornos académicos, donde los estudiantes deben leer para aprender y completar tareas" (p.73). La comprensión de lectura no es simplemente una decodificación del proceso de símbolos o tomar palabra por palabra para la comprensión de las ideas; más bien implica pensamiento estratégico del lector para comprender el texto escrito y aprender de él.

Snow (2002) (como se citó en González, 2017) define "comprensión de lectura como el proceso de extracción y construcción simultánea de significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito "(p. 45). Con base en estos puntos de vista, la comprensión puede definirse como el proceso donde el lector interactúa con el texto, su conocimiento previo, y estrategias de lectura que establecen el nivel de comprensión de un texto.

Por su parte Jiménez (2014) introduce el término competencia lectora para poder entender mejor la comprensión lectora. En tal sentido manifiesta que:

> La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, 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. 27).

La lectura es una de las formas más importantes para comunicarse, y comprender la misma influye en el desarrollo intelectual y la interacción con el mundo que lo rodea cuando materializa lo que entiende.

Dimensiones de la comprensión lectora

El presente estudio toma en cuenta los estudios realizados por Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001), quienes plantearon cuatro dimensiones: Comprensión literal, la reorganización, la comprensión inferencial y la comprensión crítica. Entendiéndose que la comprensión es entender lo que se dice o lee. Cuando se trata de leer, es un proceso activo que debe desarrollarse para que un alumno se convierta en un lector competente. Lectura efectiva el desarrollo de habilidades es un logro adicional.

Comprensión literal.

Según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) "la comprensión literal se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto" (p. 45). Comprensión literal es lo que el autor realmente está diciendo, la comprensión literal, es el más obvio. La comprensión en este nivel implica superficie de significados. En este nivel, los profesores pueden pedir a los alumnos que encuentren información e ideas explícitamente establecidas en el texto. Además, también es apropiado para evaluar el vocabulario. Poder leer por significados literales, es decir, ideas establecidas, está influenciado por el dominio de uno de los significados de las palabras en contexto. El lector debe comprender las ideas y la

información explícitamente establecidas en el material de lectura. Algunos de esta información están en la forma de reconocer y recordar hechos, identificar la idea principal, apoyar detalles, categorizar, delinear y resumir. El lector también está ubicando información, utilizando el contexto pistas para proporcionar significado, siguiendo instrucciones específicas, siguiendo una secuencia, identificando la conclusión establecida, e identificando relaciones explícitamente establecidas y patrones organizacionales. Estos patrones de organización pueden incluir causa y efecto, así como comparación y contraste. Por ejemplo, algunas preguntas y las actividades pueden incluir:

¿Qué palabras indican la idea principal de la historia?, ¿Cómo resume el autor lo que está diciendo? , ¿Qué pasó primero, segundo y último?, ¿Cómo se parecen estas cosas? ¿En qué se diferencian?, ¿Qué cosas van juntas?, ¿Qué pasó?, ¿Cuáles son las fechas importantes?, ¿Cuáles son los hechos declarados?

La reorganización.

Según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (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 explicita" (pp. 45-46). La reorganización de la información, se determina cuando el sujeto lector es capaz de sintetizar, resumir, o esquematizar la información con el fin de lograr una síntesis de la lectura; fundamentalmente el lector logra condensar lo esencial de lo leído.

Comprensión inferencial

Según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) "la comprensión inferencial o interpretativa es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explicita del texto por un lado y por otro, 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).

También a este nivel se le denomina interpretativa, y los expertos Valle y Valle (2006) y se refieren a ella como una "comprensión más profunda y amplia de las ideas que se están leyendo. En el aula, este nivel implica un mayor nivel de dificultad, por eso es bastante probable que se evidencie en los estudiantes poco desarrollo de este, ya que requiere de un considerable grado de abstracción" (p. 25). Abstracción que proviene de la mentalidad abierta y divergente del estudiante.

El este segundo nivel o la comprensión interpretativa o inferencial los estudiantes van más allá de lo que se dicen y lee para significados más profundos. Deben poder leer críticamente y analizar cuidadosamente lo que han leído. Los estudiantes deben ser capaces de diferenciar las ideas principales de las ideas secundarias, por ejemplo, cómo las ideas van juntas y también ven los significados implícitos de estas ideas, es importante que los estudiantes pueden diferenciarlo y de esta manera entiende, ordena y expresa..

La comprensión interpretativa o inferencial incluye procesos de pensamiento tales como sacar conclusiones, haciendo generalizaciones y prediciendo resultados. En este nivel, los profesores pueden pedir más desafíos preguntas como pedirles a los alumnos que hagan lo siguiente:

Reorganice 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.

Seleccionar conclusiones que pueden deducirse del texto

El lector debe simplemente leer entre líneas y hacer inferencias acerca de cosas que no están directamente indicadas. Una vez más, estas inferencias se hacen en la idea principal, detalles de apoyo, secuencia y causa y efecto relaciones. La comprensión deductiva también podría implicar la interpretación del lenguaje figurado, el dibujo conclusiones, prediciendo resultados, determinando el estado de ánimo y juzgando el punto de vista del autor. A continuación, se formulan las siguientes preguntas:

¿Qué valora el autor?, ¿Cuál es el tema?, ¿Qué efecto tiene este personaje / evento en la historia?, ¿Cómo crees que terminará esta historia?

Comprensión crítica

Según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) la comprensión crítica o de juicio es de evaluación profunda, según los autores:

> Requiere que el alumno de respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por el profesor, por personas competentes u fuentes escritas o bien con un criterio interno proporcionado por las experiencias, conocimientos o valores del lector (p. 47).

El tercer nivel de comprensión es la lectura crítica mediante la cual se evalúan las ideas y la información. La evaluación crítica ocurre solo después de que nuestros estudiantes han entendido las ideas y la información que el escritor ha presentado. Vallés (2006) manifiesta que: “este nivel está caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto,

valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Por ello, se puede decir que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído" (p. 26). En este nivel, los estudiantes pueden ser evaluados en las siguientes habilidades:

La capacidad de diferenciar entre hechos y opiniones.

La capacidad de reconocer declaraciones persuasivas.

La capacidad de juzgar la precisión de la información proporcionada en el texto.

Este alto nivel de comprensión requiere que el lector use algunos criterios externos de su propia experiencia para evaluar la calidad, los valores de la escritura, el razonamiento del autor, simplificaciones y generalizaciones. El lector reaccionará emocional e intelectualmente con el material. Debido a que las experiencias de vida de todos son variadas, responden a algunos de los siguientes las preguntas pueden variar:
¿Podría suceder esto?, ¿Este argumento es lógico?, ¿Qué alternativas hay?, ¿Es esto un hecho o una opinión?, ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el autor?, ¿Cuál es la mejor solución para este problema?

Para concluir, la lectura integral literal, inferencial y crítica es lo que hace que un lector hábil y fuerte. Esta habilidad debe ser aprendida y desarrollada. No solo sucede. Con ese pensamiento en mente, también tiene se ha demostrado que los lectores fuertes hacen buenos escritores. Cuando esto se combina con experiencias de lectura literaria, inferencial y crítica, permite a los escritores expresarse mejor.

Etapas en el proceso de lectura

La lectura es un proceso que debe seguir ciertas etapas para alcanzar su objetivo, que es la comprensión del significado Goodman, 1992 (como se citó en González, 2017) indica tres etapas en el proceso de lectura que se vuelven cruciales para seguir en el derecho orden,

paso a paso. Los pasos deben describirse en la tarea dada para lograr comprensión del significado: (a): etapa de pre lectura: en esta etapa, el objetivo es activar previamente conocimiento y para preparar a los estudiantes para la próxima tarea. (b): etapa durante la lectura: en este las estrategias de anotación y análisis de etapas ayudan a los estudiantes a hacer conexiones para tratar con dificultades y también para entender al concluir, analizar o tratar de dar sentido a la lectura (c): etapa posterior a la lectura: en esta etapa final los estudiantes tienen la oportunidad de mostrar lo que ellos saben Resume, evalúa, sintetiza, confirma, comenta, reflexiona y pregunta.

Teniendo en cuenta lo anterior, la efectividad del proceso de lectura es delimitada por la finalización efectiva de las diferentes etapas del proceso. Lectores primero pre visualizan, planifican y establecen un propósito para la actividad. Segundo, leen con el propósito de conectarse las dudas existentes con lo que están aprendiendo. Finalmente, los lectores tienen la oportunidad de mostrar lo que han aprendido y reflexionar sobre ello. En el desarrollo de este exploratorio estudio de investigación era importante mantener las diferentes etapas del proceso de lectura y sus características únicas en mente. De hecho, son vitales para diseñar tareas bien construidas para promover la comprensión de lectura.

Estrategias de lectura

Las estrategias se pueden definir como actividad útil que los lectores toman para construir y mejorar su Comprensión. Por lo tanto, una estrategia de comprensión de lectura se considera "cognitiva o acción conductual que se promulga bajo condiciones contextuales particulares, con el objetivo de mejorar algún aspecto de la comprensión" (Graesser, 2007, p. 6). Como las personas aprenden a leer en el primer idioma, usan estrategias particulares en leer para propósitos específicos. Una vez que saben cómo activar y efectivamente utilizar un

conjunto de estrategias, pueden aplicarlas a nuevos textos y nuevas tareas. Este supuesto es parte de los estudios realizados en esta disertación.

Duffy (2009) establece que "Una estrategia, en cambio, es un plan. Tu razonas cuando hacer y a menudo ajusta el plan a medida que avanza"(p.13). En educación, las decisiones de los docentes sobre el currículo del curso y adaptarlo a las características especiales del idioma aprendices La instrucción de estrategia se elige después de un análisis de las necesidades y la identificación de las limitaciones existentes para facilitar mucho el logro de los objetivos del curso.

Existe una variedad de estrategias que pueden hacer que la lectura sea exitosa. Algunos ejemplos son predicción, inferir, resumir, desnatar y escanear la comprensión de lectura estrategias. La enseñanza explícita y el uso de estrategias para comprender un texto corresponden a un proceso consciente que termina en la participación del alumno que resulta significativo para la clase participación. Como Nunan (2010) escribió:

> En contextos académicos, la lectura y la escritura se enseñan no solo para equipar a los estudiantes con hacer las cosas ya discutidas anteriormente fuera del aula, sino también para desarrollar el intelecto del aprendiz De la investigación de estrategia de aprendizaje, sabemos que algunos las personas son aprendices visuales. Aprenden y retienen información al verla. Por estas personas, aprender a leer es una habilidad educativa vital importante (p. 6).

El término estrategias de comprensión corresponde a los procedimientos que usan los profesores para ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión de un texto (Gonzales, 2017). El escaneo, la estrategia de comprensión de lectura seleccionada para este estudio, debe ser enseñado explícitamente ya que el maestro es quien directamente ayuda a la comprensión de los estudiantes.

La atención de los docentes debe ser dirigida hacia la adaptación de su metodología para ayudar los estudiantes de idiomas comprenden el texto a través del uso de estrategias que los convierten en lectores autónomos (Snow, 2002). La estrategia de lectura de escaneo se puede considerar como una forma rápida de encontrar información en un texto. Eso es relevante para revisar la estrategia seleccionada (escaneo) en este proyecto de investigación ya que el principal objetivo de este estudio es determinar qué impacto puede tener el uso de esta estrategia en comprensión lectora de los estudiantes.

Adler (2001) (como se citó en Eche, 2016) propone al menos siete estrategias para mejorar la comprensión del texto: (1) monitoreo de la comprensión, (2) aplicando estrategias metacognitivas, (3) respondiendo preguntas, (4) generando preguntas, (5) aplicar un organizador gráfico y semántico, (6) reconocer texto estructura, y (7) resumiendo. De estas estrategias, cuatro: monitoreo, responder preguntas, generar preguntas y resumir: se usan explícitamente en el presente estudio en forma de preguntas de andamiaje y será discutido en más detalle.

En primer lugar, el monitoreo de la comprensión ayuda al lector a comprender qué parte del texto que pueden y no pueden entender. Eche (2016) señala que los lectores monitorean su comprensión empleando estrategias como preguntar preguntas relacionadas con la comprensión del texto y marcar pasajes difíciles de texto eso puede hacer que la comprensión falle. Las preguntas pueden ser generadas antes de leer, mientras lees, y después de leer. Antes de leer, los estudiantes usan su previo repaso de literatura conocimiento para predecir y pensar sobre cuál puede ser el tema del texto, qué la idea principal puede ser, cómo se organizará el texto, qué tipo de texto puede ser, si es posible que haya palabras desconocidas que puedan no entender, y cuál puede ser la conclusión del texto Durante la

lectura, los estudiantes pueden evaluar las preguntas que hicieron antes de leer para ver si tenían razón. En este punto se aseguran de que su conocimiento previo sea compatible con el texto que leen.

Cantú, García y Leal, 2017) creen que responder preguntas durante la lectura se pueden utilizar como hitos para mejorar la comprensión del texto. En este sentido, hacer preguntas mientras se lee puede usarse para monitorear y mejorar gradualmente la comprensión de todos los pasajes del texto. Además, las preguntas generadas después de la lectura se pueden usar para verificar si el contenido del texto era comprensible para el lector. En otras palabras, preguntas después de leer se puede usar como retroalimentación para controlar la comprensión. Por lo tanto, la comprensión del monitoreo se considera una estrategia importante para medir qué tan lejos y qué profundidad los lectores pudieron comprender el texto. Al hacer esto, los lectores pueden tener tiempo suficiente para garantizar explícitamente su comprensión mientras y después de leer. Esta estrategia juega un papel importante en la comprensión de textos en todos los niveles y etapas de lectura.

En segundo lugar, responder preguntas puede ser efectivo como estrategia porque da lectores objetivos más claros de la lectura, se centra la atención de los lectores en relación con el tema del texto, los ayuda a pensar de manera activa y creativa, los compromete para monitorear su comprensión, y les ayuda a revisar el contenido del texto y para relacionarse con lo que han aprendido usando su conocimiento de fondo.

En tercer lugar, los lectores también pueden generar sus propias preguntas para obtener información del texto, la generación de preguntas puede tomar múltiples formas y puede servir propósitos múltiples Los lectores pueden generar preguntas sobre el texto antes, durante, y después de leer el texto. Las preguntas generadas antes de leer ayudan a activar

conocimiento previo y servir como una guía para verificar la información que los lectores no entiendo. Las preguntas generadas durante y después de la lectura pueden servir como forma de autoevaluación para evaluar la comprensión de los lectores. En el estudio actual, las preguntas de andamios están destinadas a activar conocimientos previos y preguntas durante la lectura sirven como guías para verificar la comprensión.

En resumen, basado en las estrategias para mejorar la comprensión, asumo que monitorea la comprensión, genera preguntas y responde preguntas mientras que la lectura y el resumen se pueden considerar como herramientas de andamiaje para estudiantes en obtener comprensión.

Diferencias en la capacidad de lectura de niños y niñas

La investigación ha demostrado que las niñas no solo disfrutan de leer más que los niños, sino que también lo hacen más a menudo. Más niñas que niños leen por períodos más largos y que las niñas y niños leen diferentes materiales fuera de clase (Clark, 2012). Por su parte Corpas (2013) manifiesta que existen diferencias de género entre los estudiantes, donde las niñas pasan más tiempo leyendo libros y revistas en muchos países mientras que los niños gastan más tiempo leyendo en Internet. Informó además que "las chicas leen materiales diversos y usan bibliotecas con más frecuencia que los hombres". Argumentó que "las chicas prefieren textos más exigentes como como ficción, mientras que los hombres son más propensos a leer cómics y periódicos"(p. 71). Si bien las diferencias destacadas por Corpas se centraron en estudiantes de la escuela, se observaron hallazgos similares en un estudio realizado de otros niveles en Kenia por Ouko (2015).

Ouko (2015) en su estudio que se enfoca en las habilidades de alfabetización de los niños en la clase, usando los maestros las calificaciones revelaron que las niñas se desempeñaban mejor que los niños en alfabetización. Señaló que las diferencias en las habilidades de lectoescritura fueron estadísticamente significativas, lo que denota que las niñas son mejores que chicos. El estudio utilizó las calificaciones de los maestros, lo que significa que las diferentes escuelas habrían utilizado diferentes pruebas para evaluar la alfabetización de los niños. Estudios usando evaluación de lectura de grado precoz resultados en algunos países africanos han mostrado resultados pobres en la mayoría de las tareas de lectura para ambos niños y niñas.

Según Mwoma (2017) existen variaciones en las habilidades lectoras de primer grado dentro de un país y puede ser específico dentro de un contexto dado. En su estudio demuestra, por ejemplo, que las niñas superaron a los niños en las escuelas urbanas, mientras que los niños superaron a las niñas en las escuelas rurales. Los hallazgos del mismo estudio indicaron que en Kenia, las niñas superaron a los niños en ambos escuelas urbanas y rurales. Sin embargo, el estudio no exploró los factores que contribuyen a la capacidad de lectura de los niños.

Las pruebas de Evaluación de Lectura Temprana se usan para medir cómo los niños adquieren habilidades de lectura en los primeros grados de las escuelas primarias. Los resultados de estas pruebas pueden decir si los niños y las niñas progresan bien en el logro de fluidez y comprensión de la lectura, eso es crítico en los niños que aprenden a leer, mientras pasan a la lectura para aprender. Además, Mwoma (2017) en su estudio notó que más niñas que niños no podían leer.

Factores que influyen en la capacidad de lectura de los niños

El Education Standards Research Team (2012) señaló que tener acceso a leer recursos y tener libros propios tiene un impacto en la lectura de los niños. También se ha descubierto que la cantidad de libros disponibles en el hogar es positivamente relacionada con la lectura de los niños y el logro de las habilidades de lectura. Por su parte Clark (2012) manifiesta que, "los niños que tienen sus propios libros disfrutan leyendo más, y leen con más frecuencia que niños que no tienen libros propios" (p. 20). Hay que inculcar en los niños los hábitos a la lectura.

Asimismo, Clark (2012) argumenta que los padres y el entorno familiar son esenciales apoya la enseñanza temprana de la lectura y fomenta el amor por la lectura. Los niños son más probabilidades de seguir siendo lectores en hogares donde se valoran los libros y la lectura. También señala que los miembros de la familia pueden promover la alfabetización de los niños a través de bromas y acertijos, narrativas, poesía y conversaciones informales. Se ha encontrado que la lectura de libros ayuda al aprendizaje de los niños sobre la impresión y la decodificación mientras aún son jóvenes.

Wambiri y Ndani (2015) observaron que los cuidadores que se perciben a sí mismos como teniendo un rol para estimular la lectura de los niños en el entorno familiar es probable que participen apoyando a los niños a aprender a leer Además argumentaron que el ingreso familiar determina el rango y la abundancia de materiales impresos disponibles en los hogares, que, a su vez, influye en la participación de los cuidadores en la lectura de los niños. Asimismo, señaló que los niños son agentes activos en sus experiencias comunicativas y de aprendizaje. Así involucrarlos en la lectura de libros de cuentos se ha encontrado para inspirar su búsqueda de la lectura que promueve sus habilidades de lectura.

Un factor importante en el desarrollo de la lectura por placer es la elección. La elección y el interés son muy relacionado cuando se trata de niños leyendo por placer, ya que eligieron los materiales quieren leer. Se ha descubierto que las recompensas dirigidas a la alfabetización, como libros o comprobantes de libros, son más eficaz en el desarrollo de la motivación de lectura que recompensas que no están relacionadas con la actividad.

La lectura por placer está fuertemente influenciada por las relaciones entre maestros y niños, y niños y familias (Mwoma, 2017). Creando así una buena relación entre las familias, los maestros y los niños fomentarán una cultura de lectura entre los niños. Maestros y familiares que reconocen a los niños que están interesados en la lectura, y los felicitan por esto es probable que tener niños que estén interesados en la lectura, promoviendo así sus habilidades de alfabetización.

También se ha encontrado que los factores socioeconómicos influyen en la lectura de los niños, donde se ha encontrado niños de bajo nivel socioeconómico leen menos por disfrute de niños de clases sociales más privilegiadas. Los estudios han revelado que a los niños les gusta leer menos que las niñas (Wambiri y Ndani, 2015). La investigación también muestra un vínculo entre la biblioteca usar y leer por placer, los jóvenes que usan su biblioteca pública son casi el doble. Probablemente esté leyendo fuera de clase todos los días. Esto requiere padres y maestros para alentar a los niños a visitar las bibliotecas públicas que permiten a estos niños desarrollar una cultura de lectura, familiarizar a los niños en el uso de bibliotecas escolares ayudaría a fomentar la cultura de lectura entre los niños desde que inician el año escolar.

Las ventajas de cultivar el hábito lector desde los primeros grados favorecerán a los estudiantes en grados superiores de adquirir con mayor habilidad el desarrollo de comprensión de texto, por lo tanto, es necesario incidir en dicho estudio con la finalidad de que los niños muestren interés al leer diferentes tipos de texto, especialmente aquellos que cursan el cuarto grado de primaria en las escuelas públicas de Callao.

Métodos y estrategias de enseñanza para leer y escribir

La lectura se puede describir como un proceso mediante el cual un lector identifica las conexiones de un texto y establecer significado. La lectura también es un proceso mediante el cual una persona puede reconocer y entender las palabras escritas mientras se escribe es un proceso por el cual las personas usan caracteres o letras y símbolos para expresar opiniones e ideas (Westwood, 2011). Niños con lectura y las dificultades de escritura luchan con estos dos procesos.

Los niños, que leen con eficacia, pueden comprender, recordar y resumir el contenido de un texto. Además, estos niños pueden discutir y analizar el contenido para mostrar la comprensión de lo que ellos han leído, además, tienen la capacidad de escribir (Benson, 2015). De lo contrario, los niños con dificultades para leer y escribir no pueden leer de manera efectiva; por lo tanto, no se puede demostrar todo esto. Por esta razón, requiere maestros que entiendan los principales elementos de la enseñanza métodos para leer y escribir para enseñar a estos niños. Los elementos principales incluyen estrategias para enseñando comprensión de lectura y fluidez de lectura. Esto también incluye estrategias para enseñar significados de palabras tales como conciencia fonológica, fonética, estructuras de oraciones y estructuras de texto (Benson, 2015).

Por ejemplo, a través de la conciencia fonológica, los maestros pueden enseñar a los niños el significado de las palabras conectando sonidos a letras y letras a sonidos y conectando sonidos y letras individuales. En este punto, pueden integrar estos elementos en sus métodos de enseñanza al enseñar lectura y escritura. Eventualmente, los maestros pueden ayudar a los niños con dificultades para leer y escribir aprenda a leer y escribir con éxito.
En apoyo del argumento anterior, también se argumenta que los niños con lectura y escritura las dificultades tienen las perspectivas de tener éxito en la lectura y la escritura.

Además, se argumenta que el éxito de aprender depende de la preparación del niño y de la enseñanza métodos que satisfacen las necesidades individuales de aprendizaje y las fortalezas de un niño. Esta sugiere que las dificultades de lectura y escritura a veces no tendrán un aprendizaje permanente barreras. Ellos pueden ser evitados; por lo tanto, los niños tienen la probabilidad de tener éxito en la lectura y escritura. Por lo tanto, las dificultades de lectura y escritura pueden evitarse enseñando a leer y escribir utilizando métodos de enseñanza apropiados, apoyo de enseñanza apropiado e intervenciones de enseñanza.

Según la literatura, se argumenta que los métodos de enseñanza apropiados para leer y escribir involucrar estrategias y habilidades de entrega que promuevan la decodificación y las habilidades de comprensión entre niños (Westwood, 2011).

Ejemplos de estos métodos de enseñanza y estrategias de enseñanza pueden incluir lo siguiente: conciencia fonológica, conciencia morfológica, lectura comprensión, enseñanza de ortografía y una consideración del idioma local hablado por el niño. Las cuales se detallan a continuación:

Conciencia fonológica.

Las investigaciones en torno a la conciencia fonológica, en la que muchos estudiosos concuerdan en calificar que es considerada una habilidad que facilita reconocer, identificar, manipular los diversos sonidos onomatopéyicos que componen las palabras de una lengua determinada. Tanto Jiménez y et. (1998) indican que está relacionada con la capacidad relativa para averiguar de forma concreta la estructura sonora de la expresión diaria de las personas, abarca diversas habilidades, relacionadas con la indolencia, estructuración, segmentación y síntesis de las unidades fonológicas del lenguaje, mostrándose un desigual desarrollo en función de su complejidad cognitiva en el desarrollo del individuo. Para Pearson (2004) la conciencia fonológica la considera como la habilidad inherente para manipular los variados sonidos aislados de la expresión humana en forma mental, y se encuentra íntimamente relacionado con el conocimiento de las primigenias letras de las que se influencian de manera recíproca, incidiendo en la mejora del desarrollo de la capacidad lectora, por lo tanto un estudiante en edad pre escolar y escolar no podría lograr la lectura pertinente con un reconocimiento efectivo de letras y baja conciencia fonológica o viceversa. En ese sentido, la conciencia fonológica, hace mención a las diferentes unidades en que se puede bifurcar el lenguaje de un determinado individuo que incluye palabras, sílabas y fonemas de la lengua hablada.

Cabeza-Pereiro (2006) define de forma directa que la conciencia fonológica es la capacidad de las personas para reflexionar de manera metódica sobre los segmentos de la oralidad léxica, implicando una cavilación sobre los fonemas, sílabas, palabras o rimas. Cuando los estudiantes progresan en su desarrollo cognitivo, son más capaces de realizar actividades metalingüísticas de reflexión sobre el habla cotidiana y conocer, así como

manipular los segmentos que las componen en beneficio de la mejora del léxico de los individuos (Defior, 1998).

Westwood (2011) manifiesta que, “los estudios muestran que la prevalencia de dificultades de lectura y escritura en algunos niños se debe a déficit fonológico. También se argumenta que la conciencia fonológica se desarrolla a través de la práctica que ayudará a desarrollar la conciencia” (p. 75). En base a esto, sugirió que involucrar a los niños en la conciencia fonológica puede ayudarlos a tener éxito en aprendiendo a leer y escribir exitosamente. La conciencia fonológica se puede describir como un enfoque de enseñanza que permite a los niños entender que las palabras, ya sean escritas o habladas, se componen de sonidos de una sola letra.

Por su parte Benson (2015) argumenta que, además, es un enfoque de enseñanza que ayuda a los niños a aprender que las palabras se pueden dividir en segmentos llamados sílabas. Además, es un enfoque que ayuda a los niños a comprender que cada sílaba comienza con un sonido y termina con un sonido diferente. Por ejemplo, los niños pueden entender que la sílaba ma de la palabra madre comienza con el sonido / m / y termina con el sonido / a /. En base a esto, se puede sugerir que los niños con un fuerte conocimiento fonológico, la conciencia es mucho mejor que la de sus pares sin conocimiento de ella. Por ejemplo, puede sugerir que los niños con una fuerte conciencia fonológica pueden lograr reconocer la letra suena en palabras y divide las palabras escritas en sílabas. Además, pueden lograr combinar fonemas para producir sílabas y palabras. Además, pueden lograr reconocer el sonido al comienzo de una sílaba y al final.

En apoyo del argumento anterior, la enseñanza de la conciencia fonológica es una forma de cumplir con necesidades individuales de aprendizaje para estos niños. Los niños con

dificultades de lectura y escritura son típicamente pobres en tareas fonológicas si se compara con sus pares (Vega, Bañales, Reyna, & Pérez, 2014). Promover estos niños experimentan desafíos para entender las relaciones entre las letras y los sonidos; una llave componente para lectura y escritura en lo que se refiere a un lenguaje alfabético. Para algo hasta cierto punto, también son menos fluidos, menos capaces y menos capacitados en competencias fonológicas que sus pares. La enseñanza de la conciencia fonológica es, por lo tanto, un enfoque para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje de los niños que luchan con este tipo de dificultades y promoviendo a estos niños un paso adelante para aprender a leer y escribir.

Al igual que la conciencia fonológica, la conciencia fonémica también ayuda a los niños a comprender cómo el sonido se usa para leer palabras. Sin embargo, estos dos métodos son diferentes el uno del otro.

La conciencia fonémica se puede describir como la capacidad de identificar y comprender los sonidos individuales en palabras. La conciencia fonológica implica la enseñanza de diferentes funciones de sonido en palabras. Por ejemplo, implica la división de palabras en sílabas, y luego la división de sílabas en sonidos (Vega, Bañales, Reyna, & Pérez, 2014).

Los estudios demuestran que la competencia en la conciencia de los fonemas indica un éxito a largo plazo en la lectura y escribiendo entre niños. Además, la competencia en la conciencia de fonemas predice el éxito de las habilidades de alfabetización en los niños con mayor precisión que otros factores como la cantidad de vocabulario adquirido por el niño, antecedentes socioeconómicos e inteligencia (Westwood, 2011). Además, los estudios muestran que los niños con una conciencia fonémica pobre también experimentan desafíos con leer y escribir. Además, los niños con déficits en fonético la conciencia pueden no entender que las palabras o letras escritas están hechas de sonidos que han sido juntos. Por

estas razones, se puede sugerir que la enseñanza de la conciencia fonémica tiene el potencial para el éxito de los niños que aprenden a leer y escribir.

La enseñanza para mejorar la conciencia morfológica puede ayudar a los estudiantes a aprender morfemas. “Los morfemas se pueden describir como los elementos gramaticales más pequeños y significativos de un idioma” (Westwood, 2011, p. 34). La enseñanza de los morfemas puede ayudar a los niños en el aula a darse cuenta de que cada morfema en la palabra tiene un significado. Por ejemplo, la palabra irresponsable puede completamente cambiar su significado al eliminar el morfema ir-. Además, pueden ayudar a los niños a entender que las alteraciones de un morfema en una palabra pueden dar como resultado un cambio en el significado de esa palabra particular.

Asimismo, la enseñanza de la conciencia fonémica implica la enseñanza de un fonema. Un fonema puede ser descrito como una pequeña parte de un sonido, en una palabra. Una colección de estas pequeñas partes forma palabras y cada parte tiene un significado. Por lo tanto, la enseñanza de la conciencia fonémica puede ayudar a los niños a entender que tanto las palabras habladas como las escritas están compuestas de partes diminutas (individuales) de sonar.

De esta manera, existen varias interpretaciones acerca de los componentes de esta habilidad, una de ellas, es la de Jiménez, Venegas y García (2007), quien propone la existencia de niveles concretos de la Conciencia Fonológica. Por lo tanto, siendo la conciencia fonológica un proceso psicolingüístico, éste conlleva una jerarquía y en la revisión de muchas investigaciones, coinciden cuando afirman que la conciencia o el reconocimiento de la sílaba resultaría de una tarea con menos grado de dificultad, como lo sería la conciencia fonémica.

La conciencia fonológica es la capacidad para transformar los diversos grafemas en sus correspondientes sonidos o fonemas (Signorini, y Borzone, 2013). Lograr el desarrollo de esta capacidad, se convierte en una tarea muy difícil para los niños 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 la familia se convierten en factores determinantes dentro de este proceso de desarrollo de la Conciencia Fonológica.

Los padres estimularán adecuadamente a sus hijos seleccionando los niveles del discurso en función de la capacidad del niño para entender el mensaje y no por su habilidad para producirlo. Un discurso demasiado simple no motiva al niño para aprender, asimismo un lenguaje demasiado complejo es difícil de comprender.

Es importante, que las actividades que realicen los padres sean divertidas. No se debe sobrecargar a un niño tratando demasiadas actividades diferentes a la vez. Asimismo, las Instituciones Educativas deben preocuparse por brindar a los niños actividades que respondan a sus necesidades. Deben emplear una serie de materiales y juegos que motiven e inviten a los niños a centrarse en los sonidos del lenguaje. Sin embargo, somos conscientes que las Instituciones Educativas Públicas en el país no cuentan con los profesionales y recursos idóneos para realizar este tipo de actividades. A diferencia de las Instituciones Públicas, las Privadas brindan a los niños servicios de especialistas del lenguaje, asimismo cuentan con los recursos adecuados para las actividades. Se necesita que la intervención 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 participativa e interactiva, de tal manera que se produzcan

intercambios comunicativos pertinentes orientados a que el estudiante desarrolle su conciencia fonológica.

Las actividades para favorecer la Conciencia Fonológica suelen ir desde el análisis de la palabra, a la sílaba y el fonema. Por tal motivo, se busca trabajar tanto a nivel de escucha como de manipulación de las distintas unidades lingüísticas, a través de diversos ejercicios tipo juegos, tareas de eliminación de sonidos, actividades de detección de sílabas; así también del uso de técnicas como: metáforas, descripciones, demostraciones, etc.

Comprender la lectura.

Comprensión de lectura significa el arte de entender un texto escrito. Para que los maestros enseñen comprensión de lectura de manera efectiva, necesitan entender cómo usar la comprensión estrategias en sus métodos de enseñanza. “Las estrategias de comprensión son una estrategia central cuando enseñando a leer y escribir” (Westwood, 2011, p. 34). Ejemplos de estrategias de comprensión incluyen lo siguiente; capacidad de entender un texto, resumir un texto, la capacidad de formular preguntas y la capacidad de hacer predicciones a partir de un texto y la capacidad de aclarar algunos puntos de un texto. También incluye la capacidad de los niños para relacionar lo ellos han leído con sus experiencias personales.

Las estrategias de comprensión requieren que los maestros las describan claramente a los estudiantes. También requiere que los maestros expliquen a los estudiantes cómo y cuándo pueden usar tales estrategias. Promover, los maestros necesitan demostrar y practicar con los estudiantes cómo usarlos (Vega, Bañales, Reyna, & Pérez, 2014).

Enseñando ortografía.

Según Westwood (2011) un niño que lucha con la lectura también tiene problemas para escribir. Para esto razón, los maestros necesitan enseñar a los niños con ortografía con dificultades para leer y escribir. Esto se puede hacer mediante la enseñanza de habilidades fonológicas. Esto también se puede hacer mediante la enseñanza habilidades ortográficas (patrones de ortografía). Los niños dependen de la fonología y patrones de ortografía para aprender cómo escribir una palabra.

Objetivos

General.

Establecer el nivel de logro alcanzado en comprensión lectora por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en una Institución Educativa del Callao.

Específicos

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

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

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

Marco metodológico

Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación.

En este trabajo de investigación, se ha abordado que el tipo de investigación es básica, este tipo de estudio según Valderrama (2013) "busca poner a prueba una teoría con escasa intensión de aplicar sus resultados a problemas prácticos. Se preocupa por recoger la información de la realidad para enriquecer el conocimiento teórico y científico, orientado al descubrimiento de principios y leyes" (p. 38). Las teorías se exponen en el marco fundamental o bases teoría de esta investigación.

Diseño de investigación.

El diseño del presente trabajo de investigación se ubica dentro de los diseños no experimentales, transversales o transaccionales y específicamente es descriptivo. Según Valderrama (2013) "los diseños descriptivos tienen como finalidad indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o varias variables en una población" (p. 58). Además, el procedimiento consiste en ubicar, en una o varias variables, a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades y proporcionar su descripción.

El diagrama simbólico es:

$$M \rightarrow O$$

Dónde:

M es la muestra

O es la observación sobre niveles de comprensión lectora

Variables

Definición conceptual.

Para Condemarín (2006) la comprensión lectora es la capacidad de darle y entender el sentido de un texto escrito. Esta capacidad no depende sólo del que lee, sino también de los párrafos del contenido o texto, en la medida que es demasiado abstracto o extenso, abundante en palabras desconocidas o con complejas estructuras de gramática.

Valles (2006), es enfática al suponer que 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 una decisión en relación a su accionar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Definición operacional.

Esta variable ha sido posible medir mediante pruebas ACL-4, que evalúa la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria. Se basa en niveles que son cuatro, niveles: literal, reorganizativo, inferencial o interpretativo y criterial; como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 1

Operacionalización de la 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.	1;3;11;12;15;17,23	Correcto Incorrecto	
Reorganización	Clasifica Esquematiza. Resume. Sintetiza.	8;9;10,20;21;22;24	Correcto Incorrecto	Inicio En proceso Logro previsto Logro destacado
Comprensión interpretativa	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.	2,4;5;14;16;18	Correcto Incorrecto	
Comprensión crítica	Juicio de realidad o fantasía. Juicio de hechos u opiniones. Juicio de suficiencia y validez. Juicio de propiedad. Juicio de valor, conveniencia y aceptación.	6,7;13;19	Correcto Incorrecto	

Población y muestra

Población.

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). Es el total de sujetos u objetos con lo que cuenta una entidad, en este caso una institución educativa.

La Población de estudio que conforma el estudio es de 121 estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao.

Tabla 2

Población de estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao

Sección	Varones	Mujeres	Total
A	18	14	32
B	14	16	30
C	12	17	29
D	18	12	30
Total	62	59	121

Muestra.

Según Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (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).

El tipo de muestreo para determinar la cantidad de estudiantes se realizó el muestreo probabilístico estratificado, que según Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (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).

Los procedimientos siguen criterios establecidos por el investigador para estratificar o jerarquizar la muestra.

La muestra de estudiantes se encontró usando la siguiente fórmula:

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

Dónde:

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

P (0,5): Proporción de éxito.

Q (0,5): Proporción de fracaso (Q = 1 – P)

ε (0,05): Tolerancia al error

N (190): Tamaño de la población.

n: Tamaño de la muestra.

Por lo tanto:

$$n = \frac{(1{,}96)^2(0{,}5)(0{,}5)(121)}{(0{,}05)(121-1)+(1{,}96)^2(0{,}5)(0{,}5)} = 93$$

Por lo establecido en la formula, la muestra lo conforman 93 estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa pública del Callao. Se estratifica la muestra de la siguiente manera como se demuestra en la tabla:

Tabla 3

Muestra de estudio

Sección	Total de estudiantes	Muestra	Total
A	32	32*0,77= 25	25
B	30	30*0,77= 23	23
C	29	22*0,77= 22	22
D	30	30*0,77= 23	23
			93

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica aplicada en el estudio fue la encuesta, lo cual se realizó en tres ambientes de la institución educativa en estudio, para ello se seleccionó la muestra de estudio de manera aleatoria de cada aula según lo indicado en el muestreo por estratos, una vez completada la muestra de sujetos se les indicó el objetivo de la encuesta, así mismo las indicaciones para la resolución de dicha encuesta, finalmente se dio el tiempo de una hora y desarrollaron los estudiantes. En cuanto el instrumento es el cuestionario conformado por 28 ítems, dividida en cuatro dimensiones, que para cada dimensión responden cierta cantidad de preguntas.

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: La duración de la aplicación es de 1 hora.

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 opinión de expertos, en la cual participaron un metodólogo y dos temáticos, quienes en base a su experiencia determinaron la validez del instrumento a utilizar en esta investigación.

Tabla 4

Validez de contenidos por juicio de expertos

Experto	Especialidad	opinión de validez
Dr. Fernando Goñi Cruz	Metodólogo	aplicable
Mgtr. Verónica María Cáceres Cevallos	Temático	aplicable
Mgtr. Gloria Esther Rojas Gonzáles	Temático	aplicable

Confiabilidad.

Para determinar la fiabilidad se realizó prueba piloto a un grupo de 30 sujetos de similares características de la muestra de estudio, con la finalidad de evaluar el comportamiento en el momento de la toma de datos para la consistencia interna del instrumento que mide la variable comprensión lectora. Así mismo se utilizó la prueba de fiabilidad KR-20 para estimar la consistencia interna del instrumento. El resultado de la consistencia interna se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5

Confiabilidad del instrumento.

Coeficiente de confiablidad	Estadístico	Nro. de elementos
Comprensión lectora	Kuder Richardson = 0,86	28

En base a lo expuesto, la prueba de KR20 determina un 0,86 indicando una alta confiabilidad.

Procedimientos

Los procedimientos realizados en el presente estudio lo detallamos a continuación: Se realizó la encuesta, para lo cual se reunió a los 93 estudiantes de cuarto grado de educación primaria en tres aulas previamente acondicionadas, se les indicó que la prueba no les iba afectar en absoluto en sus calificaciones, ya que solo tenía fines académicos para el tesista; luego de las indicaciones se repartió la encuesta, lo cual desarrollaron por una hora. Terminada la prueba se recogió y se realizó la data en Excel, que luego se ingresó al programa SPSS-v24, con este programa se desarrolló la estadística descriptiva por dimensiones; finalmente con los resultados se hizo la discusión y las conclusiones.

Resultados

Resultados descriptivos de niveles de comprensión lectora

Tabla 6

Niveles de comprensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	29	31,82
En proceso	34	36,36
Logro previsto	21	22,73
Logro destacado	9	9,19
Total	93	100,0

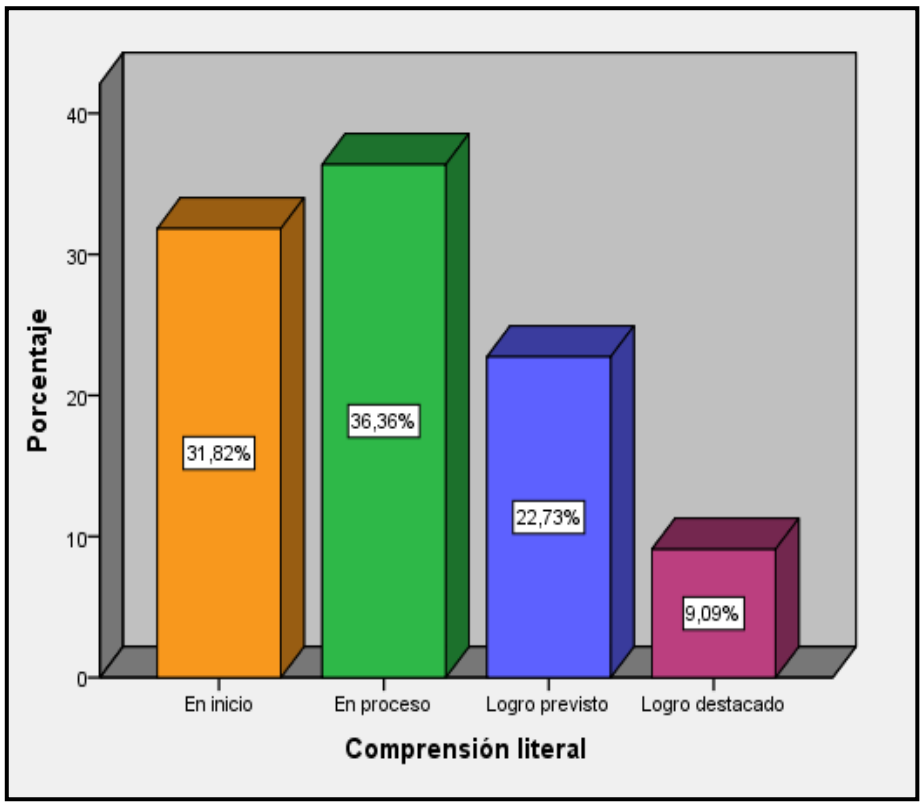


Figura 1. Niveles de comprensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

En la tabla 6 y figura 1, se aprecian los hallazgos encontrados del trabajo de campo, lo cual demuestra que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa de la Región Callao que asciende al 36,36% de los sujetos están en un nivel de proceso de la comprensión literal; una cantidad similar de los estudiantes es más preocupante que solamente se han quedado en el nivel de inicio, que representa el 31,82% de los sujetos y solo un porcentaje menor de 22,73% de los restantes han podido alcanzar el logro previsto.

Es importante determinar estudios de este nivel literal, dado que la lectura como proceso mental secuencial no puede experimentar etapas de complejidad notoria se puedan proporcionar sin haber realizado satisfactoriamente los primeros niveles, como es el caso del nivel literal (Gough, 1972). Asimismo, de acuerdo a Meza y Lazarte (2007) manifiestan que la comprensión de la lectura es la consecuencia mediática de una variada interacción de procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos, siendo el primer escalón progresivo la comprensión literal.

En este nivel, los docentes en su práctica pedagógica pueden exigir a los estudiantes que encuentren información e ideas explícitamente establecidas en el texto (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001); pero se debe analizar el accionar en aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que del total de evaluados demuestran la predominancia de estar en *inicio y en proceso* (31,86% y 36,36% respectivamente), observándose una problemática real que ocurre en casi todas las instituciones de la Región Callao y a nivel nacional, donde los estudiantes ni siquiera logran alcanzar niveles destacados de comprensión literal, demostrándose niveles de baja exigencia, es por ello que están en situación crítica los otros niveles si el básico que es el literal no se desarrolla adecuadamente.

Tabla 7

Niveles de reorganización de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	73	78,5
En proceso	15	16,1
Logro previsto	5	5,4
Logro destacado	0	0,0
Total	93	100,0

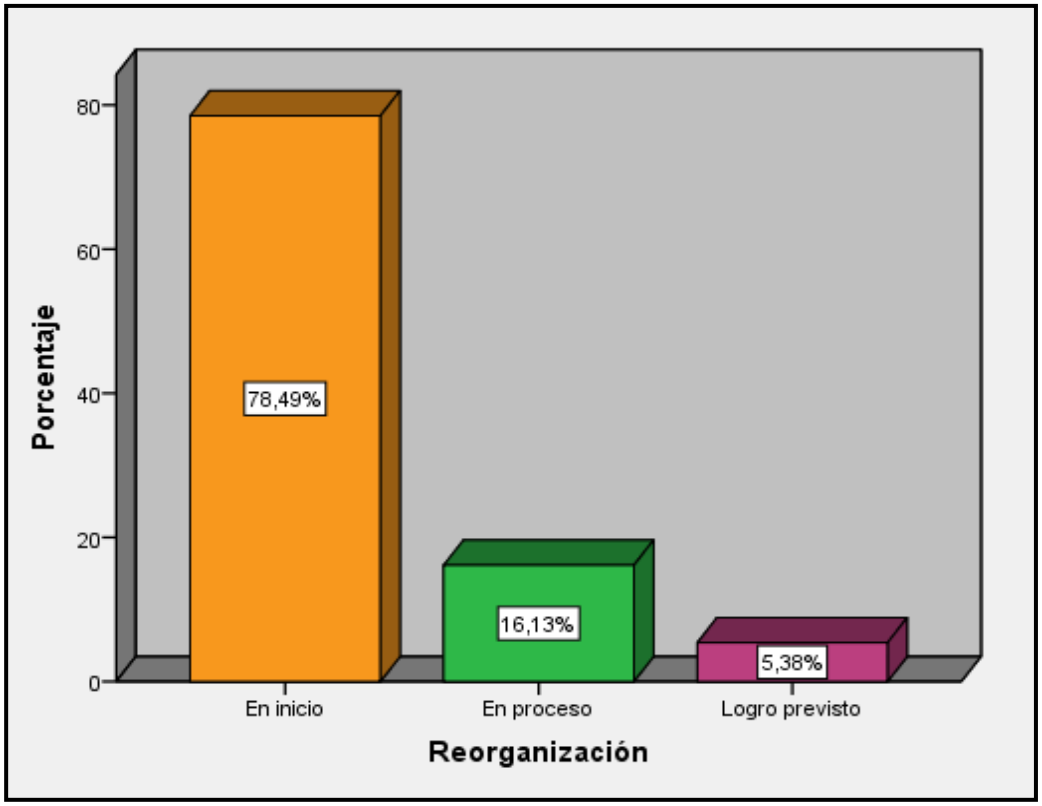


Figura 2. Niveles de reorganización de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

De la tabla 7 y figura 2, se observa que, del total de 93 estudiantes encuestados, el mayor porcentaje de los sujetos que representa el 78,5% de los mismos se encuentran en el nivel de inicio de reorganización de la comprensión lectora; de la misma manera un porcentaje mucho menor que representa el 16,1% de los estudiantes se encuentran en el nivel de proceso de reorganización de la comprensión lectora y solo el 5,4% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto. Los resultados son evidentes que la mayoría de los niños que rindieron la prueba pedagógica demuestran bajos niveles de reorganización en la comprensión lectora, siendo un desafío para los directivos y docentes de poder superar esta brecha.

La reorganización de la información que se determina en este nivel de lectura, se manifiesta cuando el lector es capaz de sintetizar, resumir, o esquematizar la información con el fin de lograr una síntesis de la lectura; fundamentalmente el lector logra condensar lo esencial de lo leído (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001). Es preocupante que no exista en esta evaluación niveles de logro destacado y si la predominancia de la etapa *en inicio,* sabiendo que las teorías implícitas se describen a la comprensión de textos como un *proceso* cognitivo constructivo e intencionado, que es evidenciable a partir de la representación escrita que lleva hacia la inferencia y reorganización (Parodi, 2007).

Tabla 8

Niveles de comprensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

Niveles	**Frecuencia (f)**	**Porcentaje (%)**
En inicio	81	87,1
En proceso	10	10,8
Logro previsto	2	2,2
Logro destacado	0	0,0
Total	93	100,0

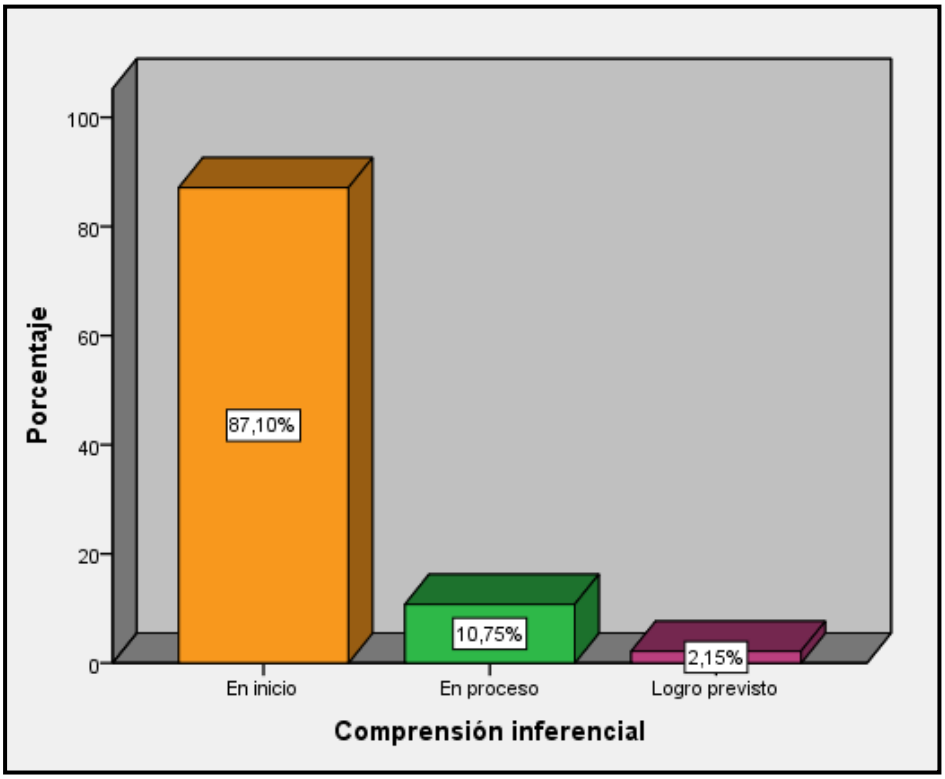


Figura 3. Niveles de comprensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

En la tabla 8 y figura 3 se puede apreciar los hallazgos encontrados del trabajo de campo, lo cual es evidente que la gran mayoría de los niños a quienes se les tomo la prueba de conocimiento sobre comprensión lectora, en cuanto el nivel inferencial se encuentra en un nivel de inicio, lo cual exige a los docentes una revisión de las estrategias de enseñanza, el desarrollo de los hábitos en la lectura y fortalecimiento de las técnicas de estudio, por otro lado un grupo muy reducido de estudiantes se encuentran en nivel de proceso alcanzando tan solo 10,8% y solo el 2,2% de los niños alcanzaron el logro previsto de comprensión inferencial. Este nivel propone la interpretación o inferencia de los gráficos en una palabra en

la que los estudiantes construyen el significado. Letras componen palabras, palabras forman oraciones, oraciones son la estructura de un párrafo y, por último, esos párrafos dan forma a un texto completo, es decir el sujeto inferencia y construye significado (Nunan, 2010). Este nivel es importante ya que se refieren a ella como una "comprensión más profunda y amplia de las ideas que se están leyendo. En el aula, este nivel implica un mayor nivel de dificultad, por eso es bastante probable que se evidencie en los estudiantes poco desarrollo de este, ya que requiere de un considerable grado de con una mentalidad abierta y divergente del estudiante (Valle y Valle, 2006).

Tabla 9

Niveles de comprensión crítica en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	65	69,9
En proceso	27	29,0
Logro previsto	1	1,1
Logro destacado	0	0,0
Total	93	100,0

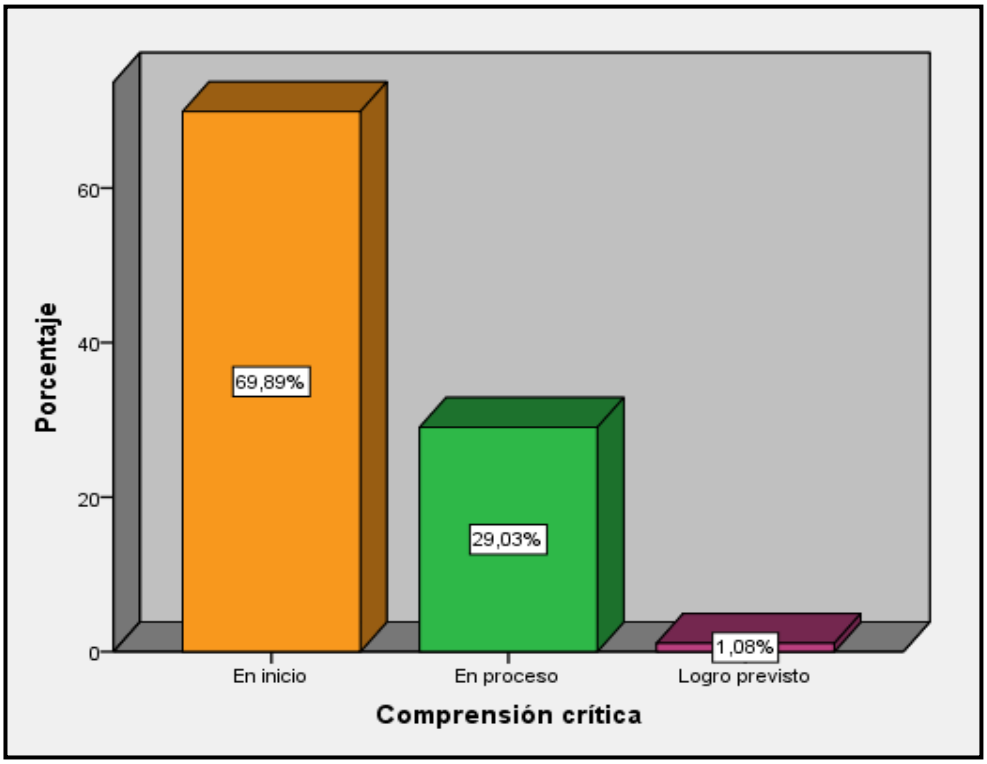


Figura 4. Niveles de comprensión crítica en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

De la tabla 9 y figura 4, se observa que, del total de 93 estudiantes encuestados de cuarto grado de educación primaria de una Institución Educativa del Callao, el 69,9% de los estudiantes se encuentran en el nivel de inicio de comprensión crítica; el 29% de los estudiantes se encuentran en el nivel de proceso de comprensión crítica y solo el 1,1% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto de comprensión crítica. Este nivel requiere que el alumno de respuestas que demuestren el accionar de un juicio evaluativo y valorativo, en base a la comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por el docente (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001). Los resultados demuestran que los estudiantes que conforman la muestra carecen del criterio para emitir juicios personales en base a una lectura. En este nivel, encaja lo expuesto en teoría implícita desde la perspectiva de Makuc (2014) quien considera a la comprensión con un enfoque integrador tanto en el análisis de la comprensión lectivo, la experiencia formativa de los propios lectores, la emisión de juicios de valor y los planteamientos de solución a las situaciones problemáticas que lo realizan no solo activando los procesos cognitivos y meta cognitivos, sino orientados en base por las teorías implícitas dadas en el proceso formativo.

Tabla 10

Niveles	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En inicio	73	78,5

En proceso	14	15,1
Logro previsto	6	6,5
Logro destacado	0	0,0
Total	93	100,0

Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

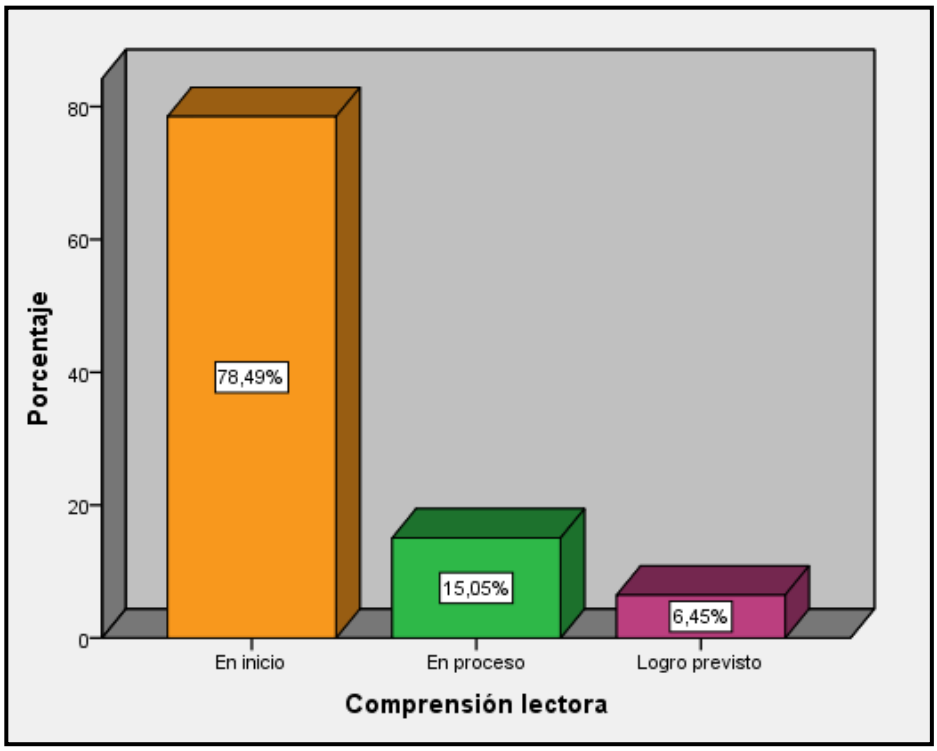


Figura 5. Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de una Institución Educativa del Callao

En la tabla 10 y figura 5 se puede evidenciar los hallazgos encontrados, en la que, la gran mayoría de los niños a los cuales se les tomo la prueba pedagógica, se ubican en un nivel de inicio alcanzando el 78,5%, por otro lado, un grupo bastante reducido de los niños equivalente al 15,1% alcanzaron el nivel de proceso de la comprensión lectora y solo el 6,5% de los restantes lograron alcanzar el logro previsto de comprensión lectora. La secuencia de

niveles para la comprensión de lectura está directamente relacionada al modelo de Laberge y Samuels sobre la automaticidad en comprensión lectora quienes explican que al inicio se observan la discriminación de letras que lleva a la identificación concreta de las palabras propuestas y la reorganización y la inferencia de las mismas; si la persona lectora de forma automática, descifra las palabras, entonces su predisposición hacia la atención en la utilización de las distintas habilidades cognitivas que le permitan leer con mayor fluidez y comprender lo leído de manera concreta y significativa (Laberge y Samuels, 1974). Lamentablemente los resultados de este estudio indican el nivel bajo de comprensión lectora que presentan los niños de educación primaria en el Perú, fundamentalmente en la Región Callao; de allí el planteamiento de estrategias y planes de acción que ayuden a mejorar esta situación. Se ha presentado programas y proyectos, pero todos los agentes educativos deben involucrarse y comprometerse, dado que, si un niño no lee y comprende, ese problema se presentará en otros grados y otras etapas escolares (Casey, 2010).

Discusión

La educación básica en su nivel primaria tiene como objetivo preparar a los niños para alcanzar las competencias necesarias de una formación integral. A fin de cumplir con este objetivo, es la tarea de los maestros mantenerse al corriente con el pensamiento actual, y participar en una capacitación que mejorará el proceso de enseñanza – aprendizaje, fundamentalmente de la comprensión lectora, que es la variable de esta investigación.

El objetivo general describe los niveles de comprensión lectora en niños de cuarto grado de primaria en una institución educativa del Callao. Los hallazgos encontrados en la presente investigación evidencian que, del total de 93 estudiantes, el 78,5% de los estudiantes se encuentran en el nivel de inicio de comprensión lectora; el 15,1% de los estudiantes se encuentran en el nivel de proceso de comprensión lectora y el 6,5% de los mismos alcanzaron el logro previsto de comprensión lectora. Ante estos resultados es importante considerar mejoras como lo expuesto por Gutiérrez (2016) cuyos estudios determinaron la importancia del programa y la necesidad de desarrollar modelos de enseñanza que integren prácticas de lectura dialógica para la mejora de las habilidades para la lectura. Estos resultados coinciden con los estudios de Quique (2016) quien concluyó en su estudio que 64,6% de los estudiantes se encuentran en un nivel de proceso de comprensión lectora, el 19,7% presentan un nivel

logrado, mientras que el 15,7% de los mismos aún se encuentran en inicio. Por su parte Cuñachi y Leiva (2018) llegó a confirmar similar problemática, en que la mayoría de los estudiantes solo llegan alcanzar un nivel regular de comprensión lectora en un 67,5%.

Con respecto al objetivo específico 1, que describe el nivel de comprensión literal, un considerable porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de proceso (36,36%), un porcentaje similar de ellos se encuentran en el nivel de inicio (31,82%), otra cantidad similar alcanzó el logro previsto (22,73%) y solo el 9,19% de los estudiantes alcanzaron el logro destacado. La mayoría de los estudiantes de alguna manera responden en este nivel ya que es un nivel bajo que solo busca actividades como el reconocimiento o evocación de elementos y hechos explícitamente expuestos. Esta situación amerita que el docente aplique ciertas estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje, al respecto Card (2016) realizó un estudio *Los efectos de un paquete de intervención para aumentar las habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes del tercer grado de educación primaria,* en la cual evidencia que, 3 de cada 4 estudiantes que llevaron el programa de intervención lograron el objetivo esperado, mejorando las habilidades de lectura fundamentales, en especial en el nivel literal.

Con relación al objetivo específico 2, que describe el nivel de reorganización, el mayor porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de inicio (78,5%), un porcentaje bastante bajo de ellos se encuentra en el nivel de proceso (16,1%), otra cantidad similar alcanzó el logro previsto (22,73%) y solo el 5,4% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto. El resultado es preocupante ya que es un nivel en

la cual requiere que el estudiante analice, sintetice y organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto.

Los resultados coinciden con lo expuesto por Vega, Bañales, Reyna, & Pérez (2014) quienes evidenciaron en sus hallazgos estrategias de manera explícita sobre las estructuras textuales, la utilización de los organizadores gráficos y la realización de resúmenes en la comprensión de textos expositivos, se llega a una comprensión reorganizativo de este tipo de textos.

En cuanto al objetivo específico 3, que describe el nivel inferencial, el mayor porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de inicio (87,1%), un porcentaje bastante bajo de ellos se encuentran en el nivel de proceso (10,8%) y solo el 2,2% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto. Al respecto los estudios realizados por Vaagen (2015) sobre las dificultades de comprensión lectora y la aplicación de un programa para este propósito, sus resultados fueron marginalmente diferentes a las puntuaciones de las personas sin respuesta. El programa permitió que el estudiante pueda inferir ideas principales e interpretar un lenguaje figurativo. Estas conclusiones coinciden con los resultados de los objetivos propuestos en este estudio.

Finalmente, en cuanto al objetivo específico 4, que describe el nivel criterial, el mayor porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de inicio (69,9%), un porcentaje bajo de ellos se encuentran en el nivel de proceso (29%) y solo el 1,1% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto. Este nivel es de exigencia superior ya que este nivel está caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Esta realidad es bastante crítica en lo que concierne la comprensión lectora en sus diferentes dimensiones, que es una responsabilidad para la comunidad educativa, sobre todo para los docentes de aula. Al respecto existen diversos

estudios, tenemos a Hoyos y Gallegos (2017) quienes proponen el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora como inicio a la obtención de una lectura con sentido reflexivo y crítico, (en respuesta al objetivo específico 4) considerándose a estos cómo los principales niveles de comprensión lectora. Lo mismo indicó Díaz (2016) quien determinó que los organizadores tienen un efecto positivo y progresivo en la mejora de los niveles de comprensión lectora, en especial en el nivel crítico.

Conclusiones

Primera: Los resultados descriptivos sobre la comprensión lectora evidencian que, el mayor porcentaje de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de inicio (78,5%), un porcentaje bastante bajo de los mismos se encuentran en un nivel de proceso (15,1%) y solo el 6,5% de los mismos alcanzaron el logro previsto de comprensión lectora. Se puede percibir que, con el manejo pertinente de los procesos metodológico durante el acto didáctico y el manejo adecuado de estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje se puede lograr que los estudiantes alcancen desarrollar las habilidades, hábitos de lectura y desarrollar las competencias lectoras que la sociedad actual exige.

Segunda: En el nivel de comprensión literal, el mayor porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de proceso (36,36%), un porcentaje similar de ellos se encuentran en el nivel de inicio (31,82%), otra cantidad similar alcanzó el logro previsto (22,73%) y solo el 9,19% de los estudiantes alcanzaron el logro destacado. La mayoría de los estudiantes de alguna manera responden en este nivel ya que es un nivel bajo que solo busca actividades como el reconocimiento o evocación de elementos y hechos explícitamente expuestos.

Tercera: En el nivel de reorganización, el mayor porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de inicio (78,5%), un porcentaje bastante bajo de ellos se encuentra en el nivel de proceso (16,1%), otra cantidad similar alcanzó el logro previsto (22,73%) y solo el 5,4% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto. El resultado es preocupante ya que es un nivel en la cual requiere que el estudiante analice, sintetice y organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto.

Cuarta: En el nivel de comprensión inferencial, el mayor porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de inicio (87,1%), un porcentaje bastante bajo de ellos se encuentran en el nivel de proceso (10,8%) y solo el 2,2% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto. El nivel logrado por los estudiantes es bastante bajo ya que este nivel exige que el estudiante pueda inferir ideas principales, no incluidas explícitamente, inferir relaciones de causa y efecto, predecir acontecimientos e interpretar un lenguaje figurativo.

Quinta: En el nivel de comprensión crítica, el mayor porcentaje de estudiantes del cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de inicio (69,9%), un porcentaje bajo de ellos se encuentran en el nivel de proceso (29%) y solo el 1,1% de los estudiantes alcanzaron el logro previsto. Este nivel es de exigencia superior ya que este nivel está caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

Sugerencias

Primera: Es importante que el Ministerio de Educación y los gestores de las instituciones educativas se preocupen en capacitar y actualizar en el manejo de metodologías activas y estrategias de comprensión lectora a los docentes, quienes posteriormente puedan plasmar y poner en práctica en sus estudiantes para que logren la comprensión de los diferentes textos.

Segunda: Es necesario que los docentes de aula incentiven en sus estudiantes los hábitos de lectura, sobre todo estrategias y técnicas en la identificación de ideas principales, de secuencias, de comparación, de ideas que se suceden y el tema principal.

Tercera: También es necesario que los docentes de aula desarrollen estrategias y técnicas pertinentes para que los estudiantes puedan desarrollar capacidades de comprensión lectora y llegar al nivel de reorganización, que el estudiantes aprenda suprimir información trivial o redundante; reorganizar la información según determinados objetivos; hacer un resumen de forma jerarquizada; clasificar según unos criterios dados; reestructurar un texto esquematizándolo; dividir un texto en partes significativas y reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, etc.).

Cuarta: Es importante que el docente de aula desarrolle en sus estudiantes la capacidad de inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no e interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Quinta: Así mismo es necesario que el docente de aula desarrolle en sus estudiantes la capacidad de emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

Referencias

Benson, F. (2015). *Enseñando a los niños con dificultades de lectura y escritura en las escuelas regulares*. (Tesis de maestría). Universidad de Oslo. Recuperado de https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53127/DISSERTATION-Magombo-Foster-UIO-FINAL.pdf?sequence=1

Cabeza-Pereiro E. (2006). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. Actas del primer congreso nacional de lingüística clínica. Vol 2: *Lingüística y evaluación del lenguaje*. C. Hernández y M. Veyrat. Valencia: Universitat

Cantú, D., García, J. R. y Leal, R. G. (2017). *Comprensión lectora. Educación y lenguaje.* México: Liberti Drive.

Card, M. (2016). *Los efectos de un paquete de intervención para aumentar las habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes del tercer grado de educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Walden. Recuperado de https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3543&context=dissertations

Casey, A. E. (2010). *Early Warning! Why Reading by the End of Third Grade Matters. Retrieved September 13*, 2016. Recuperado de: http://www.aecf.org/m/resourcedoc/AECFEarly_Warning_Full_Report-2010.pdf

Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de Psicología*, 22, 1, 89-97.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL de 1º a 6º de primaria.* Barcelona. Editorial Graó.

Clark, C. (2012). *Children's and young people's reading in 2012*: Findings from the 2012 National Literacy Trust's annual survey. National Literacy Trust. Recuperado de http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/8829/Young_people_s_reading_2012_-_Final.pdf

Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Chile. Editorial Andres Bello.

Coronado, A. (2016). *Estrategias lúdicas en el desarrollo de la capacidad lectora de los niños y niñas de tercer grado de educación primaria de la institución educativa "santa teresita del niño Jesús N° 42255", distrito de Tacna, año 2016*. Universidad Católica de Chimbote, Ancash, Perú. En http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/1354.

Corpas, M. D. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in compulsory secondary education. *Gender Differences in Reading, 3*(17), 67-84. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4353124.pdf

Cuñachi, G. A. y 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*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima Perú.

Davis, G. (2014). *Why Is Reading Important? Retrieved September* 14, 2016, from. Recuperado de http://www.learn-to-read-prince-george.com/why-is-reading-important.html

Defior, S. (1998). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje, 73*, 49-63

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.

Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading: a Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies.* New York, NY, USA: The Guilford Press.

De Lera, P. (2017). *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico.* (Tesis doctoral). Universidad de león. España.

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 en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Education Standards Research Team (2012). *Research evidence on reading for pleasure. Department for Education*. Government of United Kingdom. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284286/reading_for_pleasure.pdf

Furnham, A. (1988). *Lay Theories. Everyday understanding of problems in social sciences*. New York: Pergamon Press.

García, G. (2012). *Comprensión Lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán. México.

González, J. M. (2017). *El impacto de estrategia de lectura en la comprensión de lectura de los estudiantes de educación primaria*. (Tesis de maestría). Fundación universidad del

norte. Barranquilla. Recuperado de http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7485/129863.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goodman, K. (2007). El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferrero y M. Gómez (comp.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.

Gordillo, A., & Flores, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora:hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitario*s: Madrid: Actualidades Pedagógicas.

Gough, P. (1972). The Simple View of Reading. Reading and Writing: *An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(2), 303-320.

Hoyos Flórez, A. M., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51). http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php.

Jiménez, J. & Ortiz M. (1998). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura: Teoría, Evaluación, e Intervención*. Madrid: Síntesis.

Jiménez, A. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Santiago

Jiménez, J., Venegas, E., y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica?, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30 (1), 73-86

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs. Competencia lectora. *Asociación Española de comprensión lectora, 1*(2), pp. 65-74.

Kihlstrom, J. (1999). Conscious Versus Unconscious Cognition. En Sternberg, R. (ed.), *The nature of Cognition* (pp. 173-241). Cambridge: MIT.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laberge, D; y Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading en *Cognitive Psychology*, 6, 2, 293-323

Makuc, M. (2014). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes, *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 1, 237-254

Meza, B. & Lazarte C. (2007). *Manual de Estrategias para el Aprendizaje Autónomo y Eficaz.* Lima: Universitaria.

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. Recuperado de http://www.iier.org.au/iier27/mwoma.pdf

Nunan, D. (2010*). Teaching English to Young Learners [Kindle version]*. Anaheim, CA: Anaheim University Press. Retrieved from Amazon.com

Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York, NY: Routledge.

Ñaupas, H. Mejìa, H., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y redacción de tesis*. Bogotá: Universidad de Bogotá.

Ouko, H. O. (2015). *Determinants of standard one pupils' achievement in literacy and numeracy in Gucha District, Kisii County Kenya*. Kenyatta University: Unpublished doctoral thesis. Recuperado de http://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/13328

Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empiria. En Parodi, G. (ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 223-258). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pearson, R. (2004). *Conciencia Fonológica*. México: Ediciones ULM

Pozo, J.I (2000). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata Ediciones.

Quique, M. (2016). *Inteligencia creativa y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa Nº 1135 del distrito de Ate*. Universidad Cesar Vallejo. Lima Perú.

Quispe, C. (2018). *Teorías implícitas de los docentes en el diseño de módulos formativos*. Barcelona: Editorial Académica Española

Rodrigo, M.J. (2001). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En Rodrigo, M.J. (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro etal. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Sánchez, E. (2010*). La lectura en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Santisteban, E., & Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y educación, 3*(1), pp. 103-110.

Signorini, A., y Borzone, A. (2013). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20 (1), 5-30.

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

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó

Smith, F. (1995). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.* México: Trillas.

Snow, C. E., Burns M. S., & Griffin P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Eds). Washington, DC, USA: National Academies Press.

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding:* Toward a research and Development Program in Reading Comprehension. RAND. Santa Monica, CA: RAND

Suk, N. (2016). The Effects of Extensive Reading on Reading Comprehension, Reading Rate, and Vocabulary Acquisition. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 73-89. DOI: 10.1002/rrq.152

Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica. Cuantitativa, cualitativa y mixta.* Lima. San Marcos.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit. *Revista de Psicología, 1*(11), pp. 49-61.

Vallés, A. & Vallés, C. (2006). *Comprensión Lectora y estudio. Intervención Psicopedagógica.* Valencia: Promolibro.

Vargas, V. (2011). *Literatura y comprensión lectora en la educación básica*. Lima: Ediciones SM.

Vaagen, N. (2015). *Explorando la relación entre los déficits de memoria de trabajo y las dificultades de lectura*. (Tesis de maestría). Universidad de Saskatchewan. Recuperado de https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/ETD-2015-11-2293/VAAGEN-THESIS.pdf?sequence=4

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

Wambiri, G. N. & Ndani, M. N. (2015). Relative contributions of caregivers' level of education, role definition and average household income, to caregiver involvement in children's emergent reading. *Journal of Education and Practice, 6*(24) 108-115. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1078809

Worthington, J. D. (2013). *Teaching Children to Read: Guidance and Research. Hauppauge*, N.Y.: Nova Science Publishers, Inc.

Westwood, P. (2011). *Common-sense methods for children with special educational needs*. New York: Routledge

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO.

PROBLEMA	OBJETIVOS	DIMENSIONES E INDICADORES
Problema general. ¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en comprensión lectora, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una Institución Educativa del Callao? **Problemas específicos.** ¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en la comprensión literal, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una Institución Educativa del 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 del 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 del Callao? ¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en la compresión crítica o profunda, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una Institución Educativa del Callao?	**Objetivo general.** Establecer el nivel de logro alcanzado en comprensión lectora, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una Institución Educativa del 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 del 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 del 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 del Callao. Describir el nivel de logro alcanzado en la compresión crítica o profunda, por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en una Institución Educativa del Callao.	**Variable: comprensión lectora** Dimensiones / Indicadores / ítems / Respuesta / Nivel - Rango Comprensión literal Reconocimiento de detalles. 1;3;11;12;15; 17,23 Correcto Incorrecto 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. Reorganización Clasifica 8;9;10,20;21; 22;24 Correcto Incorrecto Esquematiza. Resume. Sintetiza. Comprensión interpretativa Deducción de los detalles de apoyo. 2,4;5;14;16;1 8 Correcto Incorrecto 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. Comprensión crítica Juicio de realidad o fantasía. 6,7;13;19 Correcto Incorrecto Juicio de hechos u opiniones. Juicio de suficiencia y validez. Juicio de propiedad. Juicio de valor, conveniencia y aceptación. Nivel - Rango: Inicio; En proceso; Logro previsto; Logro destacado

TIPO Y DISEÑO	POBLACIÓN Y MUESTRA	TECNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADISTICA DE ANALISIS
3.1. Tipo de estudio En este trabajo de investigación, se ha abordado que el tipo de investigación es básica, este tipo de estudio según Valderrama (2013) "busaca poner a prueba unja teoría con escasa intensión de aplicar sus resultados a problemas prácticos. Se preocupa por recoger la información de la realidad para enriquecer el conocimiento teórico y científico, orientado al descubrimiento de principios y leyes" (p. 38). **3.2. Diseño de investigación** El diseño del presente trabajo de investigación se ubica dentro de los diseños no experimentales, transversal o transeccional y específicamente es descriptivo. Según Valderrama (2013) "los diseños descriptivos tienen como finalidad indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o varias variables en una población" (p. 58). Además, el procedimiento consiste en ubicar, en una o varias variables, a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades y proporcionar su descripción.	**Población** 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 que conforma el estudio es de 121 estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao. **Muestra** El tipo de muestreo para determinar la cantidad de estudiantes se realizó el muestreo probabilístico estratificado, que según Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (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 del cuarto grado de primaria de una institución	**Técnica e Instrumento:** Con La técnica aplicada en el estudio fue la encuesta, lo cual se realizó en tres ambientes de la institución educativa en estudio, para ello se seleccionó la muestra de estudio de manera aleatoria de cada aula según lo indicado en el muestreo por estratos, una vez completada la muestra de sujetos se les indicó el objetivo de la encuesta, así mismo las indicaciones para la resolución de dicha encuesta, finalmente se dio el tiempo de una hora y desarrollaron los estudiantes. En cuanto el instrumento es el cuestionario conformado por 28 ítems, dividida en cuatro dimensiones, que para cada dimensión responden cierta cantidad de preguntas. **Validación** La validez de contenido del instrumento que mide la variable comprensión lectora se realizó por juicio de expertos, en la cual participaron tres expertos, un metodólogo y dos temáticos, quienes dieron su opinión que el instrumento tiene validez de contenido y es aceptable en el estudio. **Confiabilidad** Para determinar la fiabilidad se realizó prueba piloto a un grupo de 30 sujetos de similares	**Estadística descriptiva** Luego de recolectar la información se procedió analizar descriptivamente los datos estadísticos con el programa SPSS, en la cual se sacaron las frecuencias y porcentajes por dimensiones y de la misma variable.

	educativa pública de Ventanilla – Callao fue de 93 estudiantes. A continuación se detalla la cantidad por estratos:	características de la muestra de estudio, con la finalidad de evaluar el comportamiento en el momento de la toma de datos para la consistencia interna del instrumento que mide la variable comprensión lectora. Así mismo se utilizó la prueba de fiabilidad KR-20 para estimar la consistencia interna del instrumento. El instrumento indica una alta moderada fiabilidad KR-20 = ,86	

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 tienen plumas en las alas
E) Las plumas mantienen 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) Si, para complacer a su madre
B) Si, 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-sardinas-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 rió?

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) Montañosas 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

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Comprensión Literal	Si	No	Si	No	Si	No	
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 rio?	✓		✓		✓		
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	Si	No	Si	No	Si	No	
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	Si	No	Si	No	Si	No	
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	¿Cuantos 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 Critica	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
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 [ ]**

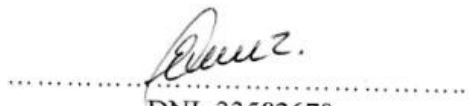
01 de junio del 2018

Apellidos y nombres del juez evaluador: **Rojas Gonzales Gloria Esther**

Especialidad del evaluador: Lic. EDUCACIÓN PRIMARIA

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión especifica del constructo
[3]**Claridad:** 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: 33582670
Cel.: 990002642

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Comprensión Literal	Si	No	Si	No	Si	No	
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 rio?	✓		✓		✓		
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	Si	No	Si	No	Si	No	
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	Si	No	Si	No	Si	No	
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	¿Cuantos 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 Critica	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
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: Goñi Cruz Fernando

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

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión especifica del constructo
[3]**Claridad:** 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 / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	DIMENSIÓN 1: Comprensión Literal	Si	No	Si	No	Si	No	
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 rio?	✓		✓		✓		
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	Si	No	Si	No	Si	No	
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	Si	No	Si	No	Si	No	
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	¿Cuantos 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 Critica	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
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 [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

01 de junio del 2018

Apellidos y nombres del juez evaluador: Cáceres Zevallos Veronika María

Especialidad del evaluador: Teatro y Literatura (Tematico)

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** 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

	VARIABLE COMPRENSION LECTORA																															Transformación:				
Nº Item	Comprensión literal										Reorganización						Comprensión inferencial										omprensión crític							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	1	1	0	1	1	0	1	1	0	6	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	2	11	13	4	4	8	8
2	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	7	11	0	4	0	5
3	0	0	1	1	0	1	1	0	1	5	1	0	0	1	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5	1	1	1	0	0	3	15	11	8	11	12	11
4	1	1	0	0	1	0	1	1	0	5	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	1	1	2	11	11	4	7	8	8
5	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	6	7	4	4	0	4
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	0	1	1	4	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7	1	0	0	1	1	3	22	18	16	16	12	16
7	0	0	1	1	0	0	1	1	0	4	0	1	0	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3	1	0	0	0	0	1	10	9	8	7	4	7
8	1	0	1	1	1	1	0	1	0	6	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	2	11	13	8	2	8	8
9	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	0	1	1	1	1	4	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	1	0	1	1	1	4	22	16	16	16	16	16
10	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	2	12	16	4	4	8	9
11	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5	1	1	0	1	0	3	18	16	12	11	12	13
12	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	1	1	0	0	1	3	0	1	1	1	0	1	1	0	0	5	1	1	0	1	0	3	19	18	12	11	12	14
13	1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	2	13	16	8	4	8	9
14	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	1	1	0	1	0	3	0	0	1	1	0	1	0	1	1	5	1	0	0	1	0	2	17	16	12	11	8	12
15	0	1	1	1	1	1	0	0	0	5	1	0	0	0	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4	0	1	0	1	0	2	13	11	8	9	8	9
16	1	1	0	1	1	1	0	0	0	5	0	1	1	1	0	3	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3	1	1	0	0	1	3	14	11	12	7	12	10
17	1	0	1	0	1	1	1	1	0	6	0	1	0	1	1	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	11	13	12	4	0	8
18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0	0	0	1	1	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0	5	1	1	1	0	0	3	18	18	8	11	12	13
19	0	1	1	0	1	1	1	1	1	7	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	1	1	1	0	0	3	14	16	8	4	12	10
20	1	1	0	0	1	1	1	1	1	7	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3	1	1	0	0	0	2	13	16	4	7	8	9
21	1	1	1	0	0	0	0	1	0	4	1	1	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	9	9	12	2	4	6
22	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1	2	0	1	1	1	0	0	0	0	1	4	0	0	0	1	0	1	10	7	8	9	4	7
23	0	0	0	1	0	0	1	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	6	9	0	2	4	4
24	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	1	1	0	4	0	1	1	1	1	0	0	1	0	5	0	1	0	1	1	3	20	18	16	11	12	14
25	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0	3	1	1	0	1	0	3	15	16	8	7	12	11
26	0	1	1	0	1	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	9	0	0	4	4
27	1	1	1	1	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	0	3	12	11	4	7	12	9
28	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	0	1	0	1	0	2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	4	1	1	0	1	0	3	17	18	8	9	12	12
29	0	1	1	0	1	0	1	1	0	5	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	2	12	11	12	4	8	9
30	0	1	1	1	1	0	1	0	0	5	0	0	1	1	1	3	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	0	1	0	1	0	2	13	11	12	7	8	9
31	0	1	0	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	1	0	3	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	1	0	1	0	1	3	17	16	12	9	12	12
32	0	1	0	1	0	1	0	1	0	4	0	1	0	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	10	9	12	2	8	7
33	1	1	1	0	1	1	1	1	0	7	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3	1	0	0	1	1	3	15	16	8	7	12	11
34	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	4	1	1	0	0	1	3	12	11	0	9	12	9
35	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	7	9	4	2	4	5
36	0	0	1	1	1	1	0	1	0	5	0	1	0	1	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1	1	3	13	11	8	7	12	9
37	1	1	0	1	1	0	0	0	0	4	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	1	1	0	0	1	5	1	1	1	0	0	3	14	9	8	11	12	10
38	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	7	4	0	0	3
39	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4	0	4
40	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	1	1	0	0	0	2	8	4	4	7	8	6
41	0	0	1	1	1	1	0	1	0	5	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	0	2	10	11	4	4	8	7
42	1	1	0	1	1	0	0	1	0	5	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	9	11	4	7	0	6
43	1	1	1	0	1	1	0	0	0	5	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3	0	1	0	0	1	2	11	11	4	7	8	8
44	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3	1	0	1	0	0	2	10	9	4	7	8	7
45	0	1	1	1	1	1	1	0	0	6	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	4	1	0	1	0	0	2	13	13	4	9	8	9

46	0	1	1	1	1	1	1	0	0	6	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	11		13	4	7	4	8
47	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3	1	0	0	1	0	2	11		11	4	7	8	8
48	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	2	11		13	4	4	8	8
49	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	0	2	5		2	0	4	8	4
50	1	0	1	1	1	1	1	1	0	7	1	1	1	1	0	4	0	1	0	1	1	0	1	0	1	5	1	0	1	0	1	3	19		16	16	11	12	14
51	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	7		9	0	4	4	5
52	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	0	0	1	0	1	2	1	1	0	1	1	0	0	1	0	5	0	0	1	0	0	1	15		16	8	11	4	11
53	1	0	1	1	1	1	1	1	0	7	1	0	1	1	1	4	0	1	1	1	0	1	1	0	0	5	1	1	0	1	0	3	19		16	16	11	12	14
54	1	1	1	1	1	0	1	0	0	6	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1	0	0	3	12		13	4	4	12	9
55	1	1	1	0	1	0	1	0	1	6	0	1	0	1	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	0	2	13		13	8	7	8	9
56	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	0	1	1	1	0	3	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	2	15		16	12	7	8	11
57	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	6		7	0	2	8	4
58	0	1	1	1	1	0	0	0	1	5	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	2	10		11	4	4	8	7
59	0	0	0	1	1	1	1	1	0	5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3	1	0	1	0	0	2	11		11	4	7	8	8
60	1	1	0	1	1	1	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	1	0	0	0	1	2	11		13	0	7	8	8
61	1	1	1	0	1	0	1	0	1	6	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3	1	1	0	0	0	2	12		13	4	7	8	9
62	1	1	0	0	1	1	1	0	0	5	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	4	0	0	1	0	0	1	11		11	4	9	4	8
63	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	0	1	1	1	0	3	0	0	0	1	0	1	0	1	1	4	1	0	1	1	0	3	18		18	12	9	12	13
64	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	0	1	0	0	0	1	9		9	4	7	4	6
65	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	7		9	8	0	4	5
66	0	1	1	1	1	0	0	0	1	5	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	1	1	0	0	1	4	0	0	1	0	1	2	13		11	8	9	8	9
67	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	4	1	1	0	0	0	2	9		4	4	9	8	6
68	0	0	0	1	1	1	0	0	1	4	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	8		9	8	4	0	6
69	0	1	1	1	0	1	0	1	0	5	1	0	0	1	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0	1	4	1	1	0	0	1	3	14		11	8	9	12	10
70	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	2	8		9	0	4	8	6
71	1	1	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	7		7	0	7	4	5
72	1	1	1	0	1	1	0	1	1	7	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	4	0	1	1	0	0	2	14		16	4	9	8	10
73	0	1	0	0	1	1	1	0	0	4	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3	0	1	0	1	0	2	10		9	4	7	8	7
74	1	1	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	1	2	8		7	4	4	8	6
75	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	7		7	0	9	0	5
76	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	1	3	0	1	0	1	0	0	1	1	0	4	1	1	0	0	1	3	12		4	12	9	12	9
77	0	1	1	1	1	0	1	0	0	5	0	1	0	1	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	0	3	13		11	8	7	12	9
78	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3		2	4	2	0	2
79	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	4	1	1	1	0	0	3	15		16	4	9	12	11
80	1	1	1	0	1	1	0	0	0	5	0	0	1	1	1	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	3	13		11	12	4	12	9
81	1	0	1	1	1	1	0	0	0	5	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	9		11	4	7	0	6
82	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	8		7	8	2	8	6
83	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	10		18	0	2	4	7
84	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	11		20	0	2	4	8
85	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	2	11		18	0	2	8	8
86	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	1	11		18	0	4	4	8
87	1	1	0	1	1	1	1	0	1	7	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	2	11		16	4	2	8	8
88	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	0	1	0	1	0	2	16		20	8	7	8	11
89	1	1	0	1	1	1	1	0	1	7	1	1	1	0	0	3	0	1	0	1	1	0	0	1	0	4	0	1	0	1	1	3	17		16	12	9	12	12
90	1	0	1	0	1	1	1	1	1	7	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	1	0	1	0	2	13		16	8	4	8	9
91	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	1	0	0	1	2	14		18	8	4	8	10
92	1	0	0	1	1	0	1	1	1	6	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	3	11		13	4	2	12	8
93	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	10		16	4	2	4	7

Anexo 5: Confiabilidad 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	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	7
2	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	21
3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	6
4	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	17
5	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13
6	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
7	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
8	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
9	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
10	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
11	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	1	0	9
12	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
13	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
14	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
15	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
16	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
17	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
18	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
19	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	1	0	7
20	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	10
21	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	11
22	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
23	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	0	20
24	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
25	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
26	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
27	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
28	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
29	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	1	1	10
30	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	12	13	21	8	18	9	14	10	8	9	16	18	13	5	22	9	15	17	7	8	14	16	7	8	14	16	19	14	29,241	S^2_t
(Σ Item /	*0*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*		
q = 1 - p	*1*	*1*	*0*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*0*	*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*	5,748	Σ p * q

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

KR-20 = 0,838

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

Anexo 6:

PROPUESTA DE MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE CUARTO DE PRIMARIA

1. **Fundamentos de la propuesta. (para que y porque se hace que teoría la ampara)**

Los últimos resultados de la Prueba Pisa tomada a los estudiantes peruanos de la educación básica regular muestran las dificultades que experimentan a la hora de comprender un texto determinado. En ese sentido, esta información revela que las competencias lingüísticas son deficientes y que es indispensable la predisposición de una propuesta de mejora con urgencia al abordar esta situación.

Es importante, tomar en cuenta que son diversos los factores que inciden en la presencia de esta problemática en el ámbito educativo. Por un lado, la presencia de un medio socio cultural, y familiar que no favorece de manera pertinente el desarrollo de las competencias y habilidades relacionadas con la lectura, considerando que el lenguaje se obtiene desde el embarazo y se va desarrollando durante toda la vida. Asimismo, la mayoría de niños y adolescentes no poseen los hábitos de lectura adecuados sumada a la ausencia de modelos o paradigmas de lectura en su entorno que se incrementan con la insuficiente infraestructura lectora como una biblioteca que reúna las condiciones mínimas como espacio de lectura, y que es carente tanto en los colegios como en los hogares y otros lugares públicos. Por otro lado, la masificación y el inadecuado uso de Internet y las Redes Sociales, que facilita toda forma de comunicación instantánea se antepone a la presencia de la comprensión lectora no solo en el ámbito educativo sino en el local, en la medida que este recurso informático disminuye la capacidad de concentración en lecturas complejas. Esto debido a la multiplicidad de actividades que se pueden realizar a la vez. En nuestro contexto, la aplicación de una metodología activa

de comprensión lectora, cuyos resultados a mediano y largo plazo puedan ser objeto de profundos cambios ha de permitir mejoras sustantivas en el desarrollo de las capacidades de análisis y comprensión de los textos leídos por los estudiantes.

2. Problema detectado

La lectura y la acción significativa de leer conforman procesos cognitivos indispensables, es tan importante como otras actividades de aprendizaje, debido que es el eje de las mismas debido en sí que los individuos en su proceso espacial temporal no pueden conocer sobre el mundo y su entorno a menos que hayan desarrollado el hábito de la lectura. Por ello es preciso no solo la comprensión de lo que lee, sino el análisis reflexivo, indagación, exploración y meditación para la interpretación e inferencia de lo leído por las personas. Es preciso acotar que aprender a leer es fundamental pues es considerada una de las estrategias primordiales que los estudiantes pueden alcanzar en la enseñanza básica porque es el punto central de los procesos educativos hacia la innovación pertinente de todos los esfuerzos académicos de mejora pedagógica e institucional. Del mismo modo, las habilidades lectoras podemos predisponerlas como el intercambio reciproco de tendencias, percepciones e ideologías concretas con el propósito de transmitir información necesaria. Es por ello, en este proceso incluye vocalización y gesticulación para que los mensajes sean manifestados y comprendidos de forma general.

De esta manera, partimos de la importancia de la lectura como herramienta pedagógica básica en el aprendizaje, en la formación integral de las personas, y como principal vía de acceso al conocimiento del mundo. El valor de la acción lectora es irreemplazable, sin ella no es posible comprender la información contenida en los textos y asimilarla de un modo crítico. En ese sentido, la lectura incita la imaginación y regula de manera efectiva al desarrollo del pensamiento complejo, crítico e imaginativo. En la actual

sociedad de la información, caracterizada por la presencia excesiva de datos globales, la lectura comprensiva y crítica desempeña un papel fundamental para convertir la información en conocimiento.

Es preciso acotar, que la problemática identificada está relacionado con el inadecuado nivel que presentan los estudiantes de la educación básica regular con la comprensión de textos, siendo verificados en las pruebas censales anuales del Ministerio de Educación a nivel nacional y las pruebas Pisa a nivel internacional, cuyos resultados han mostrado preocupación en las autoridades educativa para que disminuya el número de estudiantes que presentan dificultades al leer y comprender lo que leen a mediano y largo plazo.

3. Objetivos

Los principales objetivos del presente plan de mejora de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria.

- Mejorar y desarrollar las competencias lectoras fundamentalmente en niños y adolescentes de la educación básica regular mediante la elaboración de planes de mejora de la comprensión lectora.
- Desarrollar estrategias de lectura que faciliten la comprensión de textos.
- Mejorar el desarrollo de habilidades lectoras mediante el uso de materiales significativos para los estudiantes
- Analizar la información explícita contenida en los párrafos de un texto.
- Leer con fluidez y entonación adecuada, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

- Involucrar a la escuela, la familia y la comunidad en el desarrollo del hábito y el placer por la lectura, incorporando estrategias de acompañamiento y horarios de lectura en familia y potenciando el uso de la biblioteca física y virtual.

4. Logros esperados (en %)

Objetivos	Logros Esperados	%
Mejorar y desarrollar las competencias lectoras fundamentalmente en niños y adolescentes de la educación básica regular mediante la elaboración de planes de mejora de la comprensión lectora.	Fomentar hábitos de lectura durante el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de primaria de la educación básica regular	100
Desarrollar estrategias de lectura que faciliten la comprensión de textos	Lograr que los estudiantes utilicen estrategias de lectura que les permita inferir e interpretar lo leído.	80
Mejorar el desarrollo de habilidades lectoras mediante el uso de materiales significativos para los estudiantes	Fortalecer la enseñanza lectora en clase mediante la aplicación de materiales visuales e informáticos a los estudiantes.	80
Analizar la información explícita contenida en los párrafos de un texto	Identificar las ideas principales y secundarias de los textos leídos por los estudiantes.	

Leer con fluidez y entonación adecuada, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.	Fomentar la lectura de diversos tipos de textos de acuerdo a los intereses y expectativas de los estudiantes.	80
Involucrar a la escuela, la familia y la comunidad en el desarrollo del hábito y el placer por la lectura, incorporando estrategias de acompañamiento y horarios de lectura en familia y potenciando el uso de la biblioteca física y virtual.	Fomentar la lectura comprensiva e inferencial no solo en el ámbito educativo sino en el familiar.	80

5. Plan de actividades

El plan de mejora que se propone en este trabajo, surge con el firme convencimiento de que, tan significativo como leer, es hacer que los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales tales como la atención, la investigación y la innovación. Sin embargo, no significa acumular a los educandos con cúmulo de lecturas obligatorias y ejercicios tediosos y sin valor pedagógico sobre lo que acaban de leer. A cambio, este plan contará de recursos audiovisuales, juegos e incluso redes sociales –que los estudiantes consideran más impactantes y atractivos que los textos.

En el nivel de primaria según la edad y ciclo los textos que se trabajan pueden ser narrativos, descriptivos, informativos, científicos y técnicos. Estos textos van dirigidos a un lector capaz de comprender narraciones y e información más compleja, donde se

establezcan mayores relaciones, problemáticas y conflictos derivados de diversas áreas del conocimiento.

Actividad	Tareas de la actividad	Responsables	Cronograma
1. Presentación del Proyecto "Lectores responsables" a los directivos de la Institución Educativa	Realización de actividades de fomento del proyecto de comprensión lectora	Equipo directivo Profesores	2 Semanas
2. Sensibilización a los padres de familia para la implementación de un espacio de lectura en el aula	Realización de un Taller informativo a los padres de familia sobre la naturaleza del proyecto de comprensión lectora.	Profesores Tutores	1 Día
3. Visita con los niños a la biblioteca escolar y/o municipal	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. Realización de la actividad pro-fondos implementación de la biblioteca del aula y otros materiales que requiera el	Realizar la actividad "Pollada" para la recaudación de fondos para el inicio del proyecto	Equipo directivo Profesores Tutores Padres de Familia	1 Día

proyecto.			
6. Adquisición de los textos en la cantidad y variedad requerida.	Realización de la compra de textos debidamente presupuestados	Profesores Tutores Padres de Familia	2 Días
7. Organización de la biblioteca del aula (Inventario, codificación de los textos, carnés, normas de uso, etc.)	Elaboración de documentación pertinente sobre los bienes adquiridos para el proyecto de comprensión lectora	Profesores Tutores	2 Semanas
8. Organización de un Taller Literario con un Cuentacuentos	Análisis de las lecturas propuestas y opcionales. Realización de organizadores gráficos virtuales sobre los textos leídos en clase	Equipo directivo Profesores Tutores Padres de Familia	1 o 2 Días

6. **Solución pedagógica**

Es indispensable tomar en consideración las estrategias de motivación hacia la lectura. El fomentar la lectura tanto de textos literarios o no literarios no es trabajo simple, pues es necesario realizar una buena planificación y organización de las actividades de lectura para sacarle el mayor provecho a las diversas lecturas realizadas por nuestros alumnos. Es muy importante que los niños comprendan el texto que escuchan o leen, para ello se tiene que planificar las estrategias de lectura a utilizar antes, durante y después de la lectura.

ANTES DE LA LECTURA

❖ Activación de conocimientos previos

Estrategias:

- Analizar el título y subtítulo del texto
- Examinar el tipo de texto y establecer las características de su tipo.
- Formulas preguntas y determinar propósitos de la lectura
- Invitar a leer, buscando responder las preguntas planteadas
- Establecer predicciones relacionadas a lo que ocurrirá en el texto.

DURANTE LA LECTURA

❖ Procesar la información

Estrategias:

- Establecer inferencias y predicciones e intentar verificarlas
- Establecer preguntas sobre lo que ocurre y los personajes a lo largo del texto.
- Identificar relaciones
- Establecer imágenes mentales y afectivas.
- Identificar información importante e ideas relevantes.
- Subrayar
- Sumillar
- Elaborar preguntas

DESPUES DE LA LECTURA

❖ Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.

Estrategias:

- Recordar y parafrasear el contenido de lo que se ha leído.
- Estructurar organizadores gráficos.
- Elaborar esquemas
- Elaborar resúmenes
- Elaborar glosario de términos.
- Realizar una lectura crítica, separando hechos de opiniones.
- Argumentar.

De esta manera, hay que tomar en consideración, los tipos de textos indispensables para la iniciación de la lectura en estudiantes. Así tenemos:

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 NARRATIVOS INFORMATIVOS
- Noticias
- Diario de vida
- Biografía
- Cartas
    - TEXTOS DESCRIPTIVOS ENCICLOPEDICOS
    - TEXTOS CIENTÍFICOS
    - TEXTOS HISTÓRICOS

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

TÍTULO Y AUTOR	RESUMEN	ESTRATEGIAS
EL TROMPO Autor: José Diez Canseco	Chupito un zambito de 10 años había perdido su trompo jugando a la cocina con Glicerio. El y los chicos sabían bien que los trompos como todo en la vida deben pelearse a tajos y a quiñes.	• Analizan el tema e idea principal del texto. • Comparan las situaciones y normas de juego con situaciones cotidianas. • Elaboran textos instructivos y gráficos de juegos diversos.
LUCA EL FANTÁSTICO Autor: Roy Berocay	Un gran circo llega al pueblo de Lucas. Escondido entre los miembros del circo, Lucas ve un payaso extraño y aterrador. Y además ocurren cosas extrañas que afectan a las personas y	• Elaboran historietas sobre los personajes y las aventuras que comparten. • Elaboran guiones teatrales y escenifican los pasajes más interesantes de la narración. • Elaboran cuadros comparativos de valores y

	las cambia. Lucas y sus amigos descubren la verdad pero tendrán que enfrentarse al temible señor Nocturno y vivir en una historia repleta de aventuras y sorpresas.	antivalores, (actitudes positivas y negativas)
EL CAPITAN FUSH AUTORA: Rosa María Bedoya	¿Qué podría hacer un hámster de oculto en la casa?, y no puede quedarse ¿En la jaula?, Y ¿qué pasará si este roedor es capaz de comerse todo lo que encuentra a su paso?, ¿Qué encuentra Fush a su paso? ¿Fush es más atrevido que James y más valiente que Gladiador?	• Elaboran lemas y avisos publicitarios sobre el personaje y sus aventuras. Títeres • Dibujan escenas de la narración y escriben lemas o mensajes sobre el dibujo realizado.
EL PEQUEÑO NICOLÁS AUTOR: René Goscinny	La vida en el colegio supone una etapa importante y frecuentemente accidentada en la pequeña historia de cualquier persona, y Nicolás no es una excepción: conocerá a nuevos compañeros con los que pasará los mejores ratos, exceptuando, claro está, el trágico día de la entrega de las libretas de notas.	• Analizar imágenes y el título del texto para realizar predicciones y/o anticipaciones de la historia. • Elaboran afiches creativos sobre las actitudes de los personajes de la historia. • Producen textos narrativos cambiando el final de la historia.
LA MIRADA DEL LOBO AUTOR: Daniel Pennac	Los barrotes de una jaula en un zoológico; de un lado un lobo tuerto, del otro un niño con un ojo cerrado. En la mirada del lobo desfilan el Gran Norte, la aventura, la huida de los hombres. En la mirada del niño están África, el incendio, el dromedario, el	• Analizan las actitudes de los personajes. • Elaboran cuadros comparativos sobre la vida en cautiverio y en libertad. • Elaboran un álbum de animales propios de las zonas mencionadas en la historia. • Elaboran textos expositivos y mapas semánticos sobre los

	guepardo entre otros felinos.	personajes y animales mencionados.
EL CABALLERO CARMELO AUTOR: Abraham Valdelomar	Empieza con el retorno a la casa de Roberto, el hermano mayor. El viajero volvería al lar paterno luego de largas aventuras en otros pueblos cargados de regalos desempaco las maletas y entrego las ofrendas a los suyos. Un hermoso galo de casta destacaba entre los presentes. Luego de tres años de vivir amorosamente con la familia, una tarde llego a la terrible noticia para el noble Carmelo, el padre de Roberto, había aceptado un desafió con el Ajiseco, otro afamado gallo de la zona.	• Analizan el Tema e Idea principal de texto. • Producen descripciones en los personajes y de los escenarios donde se desarrollan las historias. • Producen textos narrativos creativos cambiando el rol de los personajes y/o el final de la Historia
MAROMERO	A Joaquín le encanta jugar con el maromero. Da volteretas, hace cabriolas, giros…es muy divertido. Pero sobre todo le gusta jugar con Pedro, su mejor amigo. Un día, Joaquín se da cuenta de que Pedro está muy triste. Su padre no es bueno con él y, además, le pega. Joaquín quiere ayudarlo, pero no sabe cómo. Entonces, descubre que el maromero puede ser de gran ayuda.	• Analizan la historia y realizan un resumen. • Elaboran historietas sobre los juegos que más les guste. • Elaboran lemas sobre la solidaridad que deben expresar a sus compañeros.

FLORENTINO SUPERCOCHINO **Autor: Jorge Eslava**	El retorno del abuelo Florentino es un asco: más primitivo, más puerco, más ocurrente. Esta vez él mágico e infantil papapa de 98 años vuelve amoroso como un felpudo, para vacilar a sus dos nietos y a su gato. Es una historia de suspenso y humor, pero con harto bicho servido en un buen plato.	• Elaborando resúmenes sobre la obra leída. • Creando crucigramas con las palabras nuevas que se encuentran en la obra. • Elaborando afiches. • Completando organizadores gráficos. • Dibujando la escena que más les gusto.
COLMILLO BLANCO Autor**: Jack London**	El protagonista es un perro lobo, Colmillo Blanco. Vive en un cubil hasta que un indio llamado Castor Gris reconoce a su madre y la llama a su lado. El lobezno la sigue y es bautizado por el indio "Colmillo Blanco", por la blancura de sus dientes. Madre e hijo más tarde se separan El indio y su familia se quedará con Colmillo Blanco como su perro. Un día un hombre vil se apodera de él y lo hace vivir encerrado en una jaula de donde lo saca solo para hacerlo combatir con otros canes, pero su suerte cambia cuando conoce a un buen hombre	• Elaboran descripciones de personajes. • Elaboran descripciones de lugares relacionados a la narración. • Elaboran esquemas de problema- solución. • Realizan investigaciones sobre razas de perros y cruces, además de la utilidad de los canes en diversas actividades. • Elaboran textos expositivos.

PACO YUNQUE **Autor: César Vallejo**	El cuento es el relato de las vicisitudes de un niño tímido y de origen humilde, Paco Yunque, durante su primer día de clases, en el cual debe soportar los maltratos y humillaciones de otro niño, Humberto Grieve, hijo de los patrones de su madre. El relato empieza con el primer día de clases de Paco Yunque, hijo de una empleada doméstica que labora en la casa de Dorian Grieve, alcalde del pueblo. Precisamente, la razón por la que Paco iba a la escuela era para que acompañara en sus juegos y estudios a Humberto Grieve, el hijo de patrón, de la misma edad de Paco.	• Elaborando historietas con los personajes de la obra. • Creando acrósticos con los personajes de la obra. • Dibujando su personaje favorito de la obra. • Elaborando preguntas sobre la obra leída. • Dialogando sobre las actitudes de los personajes de la obra. • Cambiando el rol de los personajes y/o final de la historia.

Como maestros sabemos que nos encontramos viviendo una época de cambios vertiginosos en la cual los conocimientos están en constante renovación, es por tanto imperativo tener y fomentar un hábito lector que garantice el obtener conocimientos frescos y actualizados. Entendiendo que ello implica el desarrollo de capacidades y destrezas básicas de comprensión, razonamiento, análisis e interpretación, que nos vuelvan potencialmente capaces de influir y potenciar en nuestros alumnos de manera asertiva en el desarrollo de capacidades, destrezas valores y actitudes que los impulse en la vía de la superación personal.

La lectura comprendida como una actividad humana fundamental para el desarrollo integral del individuo y como parte de un entorno social en constante movimiento, debe ser atendida como eje primordial de formación de estudiantes con visión de futuro,

dinámicos, creativos con suficiente iniciativa para asumir los retos que la sociedad le impone y salir airoso de ellos manteniendo sí un esfuerzo en la búsqueda del bien común.

Bien sabemos que las capacidades comunicativas: expresión y comprensión, lo que se quiere trasmitir y lo que se debe comprender, determinan la existencia de las relaciones humanas, su supervivencia.

De esta manera lectura y escritura se convierten en instrumentos del conocimiento, de la información, así como del desarrollo del espíritu crítico y reflexivo.

Aspiramos en que en el nivel Primaria nuestros estudiantes, lean, comprendan, no sólo decodifiquen. Esto supone que se graduarán las exigencias lectoras, ubicarán, seleccionarán, ordenarán, reconocerán relaciones entre oraciones, párrafos, identificarán la idea principal, establecerán hipótesis, explicarán, harán propio lo leído y lo evidenciarán a través de la creación de textos.

Pero no solo queremos la lectura seria y sesuda, sino también que el alumno se regocije, se motive, disfrute, que se sienta el Travieso Fush, el Valiente Cholito, la Tierna Anna. Para ello los docentes serán el modelo de lector, aplicarán estrategias apropiadas, dinámicas como las dramatizaciones sencillas utilizando títeres, muñecos, máscaras.

El Proyecto descrito en el Plan de actividades cuenta con una programación efectiva que de acuerdo al docente responsable podrá adecuarlo a una sesión o proyecto de aprendizaje. Así tenemos la siguiente propuesta curricular:

SESIÓN DE APRENDIZAJE "Soy un Lector Responsable"

I. DATOS GENERALES

a. I.E:

b. DOCENTE:

c. NIVEL: Primaria

d. GRADO Y SECCIÓN: 4° Grado

II. PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

Situación de contexto:

En el contexto de la institución educativa materia de la presente propuesta, la mayoría de los niños y niñas no cuentan con materiales educativos básicos para fomentar el hábito lector, 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 niños y niñas 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.

Competencia	Capacidades	Desempeño
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	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.

Secuencia Didáctica

✓ **SESIÓN DE APRENDIZAJE "Soy un lector responsable"** **Lectura: "El Trompo" (José Diez Canseco); "Paco Yunque" (César Vallejo)**				
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: *"SOY UN LECTOR RESPONSABLE"*** 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 experiencias.	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. ¿Apoyas a tu profesor (a) en las diversas actividades extra curriculares? 5. ¿Has tenido dificultades con alguna lectura leída? ¿De qué manera?	Equipo multimedia Plumones Hojas Lapiceros	**30'** 8:35-9:05	
Videos Motivadores	Video 1: *"El mundo de los libros"* Video 2: *"El flautista de Hamelin"* (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	Equipo multimedia Micrófono	**25'** 9:25-9:50	

	lectura del cuento “El trompo” de José Diez Canseco.			
Videos Complementarios	Video 3: Fragmentos de la película Paco Yunque Video 4: “*El mundo en el siglo XXII”* (Introducción a la lectura de ciencia ficción)	Equipo multimedia	**20´** 9:50-10:10	
Casuística	Los estudiantes se agrupan en equipos de trabajo y eligen a un coordinador. El cuentacuentos continúa con su relato, mediante el relato de Paco Yunque de César Vallejo.	Palelógrafos, Plumones	**35´** 10:10-10:45	
RECESO			**20** 10:45-11:05	
Elaboración de actividades	Elaboran una historieta grupal 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 y fluido entre todos? ¿Por qué? ¿De qué manera lo están cumpliendo?	Hojas Lapiceros	**20´** 11:40-12:00	
Exposiciones de ideas e intercambio de opiniones	1. Se les invita a mostrar sus productos elaborados. 2. Cada coordinador presenta sus trabajos. 3. Se inicia un dialogo reciproco entre los educandos. 4. Se colocan los productos elaborados en un lugar visible.	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 (Explica que personas se va a requerir y pagar (presupuesto)**

Para la puesta en marcha de la propuesta del Proyecto de mejora de la comprensión lectora primero se debe cumplir con los siguientes costos de inversión inicial lo cual conforma diversos instrumentos y objetos logísticos. Así tenemos:

DESCRIPCION	N° TRABAJADORES	SALARIO	TOTAL
Cuentacuentos	2 (s/ 2500 c/u)	s/ 500.00	s/ 500.00
Coordinador	1	s/ 300.00	s/ 300.00
Apoyo en el Break	2 (s/100 c/u)	s/ 200.00	s/ 200.00
Camarógrafo para la grabación de la sesión	1	s/ 200.00	s/ 200.00
Conductor	1	s/ 130.00	s/ 120.00
TOTAL	7	s/ 1330.00	**s/ 1.3300.00**

DESCRIPCIÓN	PRECIO UNITARIO	CANTIDAD	COSTO TOTAL
Pizarra multi usos	s/ 70.00	1	s/ 70.00
Plumones	s/ 3.00	10	s/ 30.00
Paquetes de hojas	s/ 10.00	5	s/ 50.00
Cuentos	s/ 5.00	25	s/ 125.00
Lapiceros	s/ 1.00	50	s/ 50.00
Alquiler de laptop	s/ 50.00	1	s/ 50.00
Alquiler de Multimedia	s/ 100.00	1	s/ 100.00
Break			
1. Bocaditos	s/ 25.00		s/ 25.00
2. Agua	s/ 3.00	10 Botellas	s/ 30.00
3. Servilletas	s/ 2.00	5 paquetes	s/ 10.00
Cinta adhesiva	s/ 2.00	5	s/ 10.00
Tacho de basura	s/ 15.00	2	s/ 30.00
TOTAL	s/ 279.00	190	**s/ 105.00**

8. **Presupuesto total**

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

N°	DESCRIPCION	TOTAL DE PRESUPUESTO
1	Total de costos de materiales	s/ 105.00
2	Total de costos de personal	s/ 1.330.00
	TOTAL DE PRESUPUESTO	**s/ 1.435.00**