

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**COMPRESIÓN LECTORA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CUARTO GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES
DEL DISTRITO DE SAN AGUSTÍN DE CAJAS**

PRESENTADA POR:

**CÓRDOVA LÓPEZ, DIANA VICTORIA
MEZA VIDAL, GABRIELA ELENA**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN PRIMARIA**

**HUANCAYO – PERÚ
2015**

ASESOR:

Dr. Pedro Barrientos Gutiérrez

*Este trabajo está dedicado en primer lugar
a Dios, mi padre celestial,
por bendecirme con la vida y
guiar mis pasos con sabiduría,
a mis amados padres Mirian y Jesús por
el gran amor y apoyo incondicional
brindado,
a mi hermana Katherin, quien con su
ejemplo
me incentivo para el logro de este reto
y a mi sobrino Jorge Luis Alejandro
por ser mi gran motivación.*

Diana Victoria

*Este trabajo está dedicado
a mi madre Alicia por el apoyo brindado,
a mis hermanos Paula y Luis
por su ayuda incondicional,
a mi esposo Luis
por su amor y comprensión,
a mi hija Harumy por ser mi motivo
y fuerza para ser cada día mejor.*

Gabriela Elena

AGRADECIMIENTO

Nuestro sincero agradecimiento a la Universidad Nacional del Centro del Perú nuestra alma mater que nos permitió pertenecer en esta gran familia a través del cual logramos el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y capacidades profesionales. Brindándonos una formación integral y apoyándonos en desarrollar como parte de nuestra forma de ser, la práctica de valores que la sociedad de mercado exige y que son vitales para el logro de la competitividad en el mercado laboral de profesionales.

A la Facultad de Educación y a la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria por acogernos fraternamente en sus aulas y nuestros maestros por brindarnos sus sabias enseñanzas , valiosos consejos y gran soporte intelectual.

Del mismo modo nuestro agradecimiento especial a nuestro asesor Dr. Pedro Barrientos Gutiérrez, nuestro maestro y amigo por sus oportunas orientaciones durante el desarrollo de la investigación.

Al Mg. Nora Hilario por la ayuda brindada al facilitarnos la bibliografía actualizada pertinente para el desarrollo de la investigación.

A las Instituciones Educativas del Distrito de San Agustín de Cajas, ambientes donde se llevó acabo la investigación, por ser coparticipes de su ejecución y a cada uno de los alumnos por su valiosa participación, aportes y sugerencias.

Diana y Gabriela

	Pág.
Asesor	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Introducción	vii
Resumen	x
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBELMA	
1.1 Planteamiento del problema	18
1.2 Formulación del problema	22
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo general	22
1.3.2 Objetivos específicos	22
1.4 Justificación e importancia	23
1.5 Limitaciones	24
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes	26
2.2 Bases teóricas	34
2.2.1 Modelos explicativos de la comprensión lectora	34
2.2.2 Comprensión de textos	40
2.2.3 Características de la comprensión lectora	54
2.2.4 Niveles de comprensión lectora	55
2.2.5 Factores que determina la comprensión lectora	63
2.2.6 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora	76
2.2.7 Evaluación de la comprensión lectora	76
2.3 Hipótesis de investigación	
2.4 Identificación de variables	79
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	
3.1 Tipo de investigación	80
3.2 Método de investigación	81
3.3 Diseño de investigación	81
3.4 Población y muestra	82
3.5 Técnicas de instrumento de acopio de datos	84
3.6 Técnicas de procesamiento de datos	84
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
4.1 Análisis descriptivo de la comprensión lectora en la muestra total	86
4.2 Análisis descriptivo de la comprensión lectora, según género	88
4.2.1 Análisis descriptivo de la comprensión lectora en alumnos del género femenino	88

4.2.2	Análisis descriptivo de la comprensión lectora en alumnos del género masculino	90
4.3	Análisis descriptivo de la comprensión lectora, según edades	92
4.3.1	Análisis descriptivo de la comprensión lectora en alumnos de 8 a 9 años	92
4.3.2	Análisis descriptivo de la comprensión lectora en alumnos de 10 a 11 años	94
4.4	Análisis descriptivo de la comprensión lectora, según el apoyo familiar hacia la lectura	96
4.4.1	Análisis descriptivo de la comprensión lectora de alumnos que recibieron bastante apoyo familiar hacia lectura	96
4.4.2	Análisis descriptivo de la comprensión lectora en alumnos que recibieron poco apoyo familiar hacia lectura	98
4.4.3	Análisis descriptivo de la comprensión lectora de aquellos alumnos que no recibieron apoyo familiar hacia lectura	100
4.5	Análisis comparativo de la comprensión lectora	102
4.5.1	Análisis comparativo de la comprensión lectora según género	102
4.5.2	Análisis comparativo de la comprensión lectora según edades	105
4.5.3	Análisis comparativo de la comprensión lectora en alumnos según el apoyo familiar hacia la lectura	108
4.6	Discusión	106
	CONCLUSIONES	
	SUGERENCIAS	
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 01 Distribución de la muestra según género y edad	83
Tabla N° 02 Frecuencia de datos de comprensión lectora en la muestra total	86
Tabla N° 03 Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de género femenino	88
Tabla N° 04 Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de género masculino	90
Tabla N° 05 Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de 8 a 9 años	92
Tabla N° 06 Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de 10 a 11 años	94
Tabla N° 07 Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura	96
Tabla N° 08 Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura	98
Tabla N° 09 Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos que no recibieron apoyo familiar hacia la lectura	100
Tabla N° 10 Comparación de la comprensión lectora, según género	103
Tabla N° 11 Comparación de la comprensión lectora, según edades	106
Tabla N° 12 Comparación de la comprensión lectora según el apoyo familiar recibido hacia la lectura	109

ÍNDICE DE GRÁFICOS

		Pág.
Gráfico N° 01	Distribución de la muestra según género y edad	83
Gráfico N° 02	Frecuencia de datos de comprensión lectora en la muestra total	87
Gráfico N° 03	Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de género femenino	89
Gráfico N° 04	Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de género masculino	91
Gráfico N° 05	Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de 8 a 9 años	93
Gráfico N° 06	Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos de 10 a 11 años	95
Gráfico N° 07	Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura	97
Gráfico N° 08	Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura	99
Gráfico N° 09	Frecuencia de datos de comprensión lectora en alumnos que no recibieron apoyo familiar hacia la lectura	101
Gráfico N° 10	Comparación de la comprensión lectora, según género	104
Gráfico N° 11	Comparación de la comprensión lectora, según edades	107
Gráfico N° 12	Comparación de la comprensión lectora según el apoyo familiar recibido hacia la lectura	110

INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta abordó descriptiva y comparativamente la comprensión lectora en un grupo de alumnos de nivel primario de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de San Agustín de Cajas de la provincia de Huancayo del departamento de Junín.

La visión transcripcional planteaba la lectura como un simple proceso de decodificación de símbolos. Solé (2001), explica este lineamiento argumentando que, para aprender a leer se comenzaba con la acción de deletrear palabras, para conocer el alfabeto y cada letra en particular, y luego venía el silabeo y por último, la lectura seguida.

La concepción de lectura comienza a sufrir modificaciones considerándola como un medio para interpretar textos escritos; así, la lectura es vista desde diferentes dimensiones: proceso ascendente que consiste en la decodificación de grafemas y transformación a fonemas, los que se constituyen de manera jerárquica, es decir, para entender un texto es fundamental comenzar por la letra – palabra – frase- oración – párrafo – texto; por otro lado el proceso descendente, contempla desde la globalidad (frase- oración) a unidades mínimas (grafemas- fonemas) siendo el lector el eje central de este proceso y que involucra los conocimientos previos que sirven como base para la interpretación, comprensión y expresión.

El enfoque mixto, el proceso interactivo, logra englobar los dos procesos anteriores, donde el lector se centra tanto en los datos que el texto le proporciona

y en sus experiencias previas que se relacionan con dicho texto, es decir, existe una interacción entre el lector y el texto, bajo un contexto pertinente que permita la construcción de significados. El proceso interactivo, influye de manera sustancial en el acto de leer. Parafraseando a Martínez (2004) la lectura es el arte de la imaginación. Leer, entonces, es pensar. Pensar es interpretar. Interpretar es darle nuevos sentidos al mundo.

En virtud de ello, este concepto se va acercando a lo que significa comprensión propiamente tal, considerando que leer es dar sentido y construir significado de acuerdo a la experiencia previa del lector y lo que el texto le pueda entregar. Por tanto, se describe la comprensión lectora, no desde la simple decodificación, sino que como un proceso que va del desciframiento del texto, hasta la interpretación, el cual está determinado por las experiencias y conocimientos previos que posee el lector.

Este es el enfoque que se toma en cuenta en el presente este estudio, donde la comprensión lectora se constituye como, una de las capacidades cognitivas de mayor importancia en el desarrollo de niñas y niños en la actualidad, ya que ésta supone la base para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. De esta forma, constituirse como un lector competente es un desafío para las escuelas de hoy, porque la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, debido a que con ésta, se construyen significados y sentidos no tan sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural. Cuando un niño o niña comienza a leer, es importante que lo haga de manera adecuada, logrando crear

producciones que le permitan comprender de mejor manera no sólo el texto, sino también encontrar la utilidad que éste le puede aportar a los diversos contextos de su vida cotidiana.

El estudio abordó el siguiente problema de investigación

¿Existen diferencias en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura?

El objetivo central del estudio estuvo orientado a establecer diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura.

La hipótesis que guió el estudio planteaba que si existen diferencias en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura.

Metodológicamente, el estudio corresponde a una investigación descriptiva, de campo, de carácter transeccional realizado bajo el enfoque de análisis cuantitativo. Participaron un total de 185 alumnos tomados a través de un

muestreo no probabilístico (accesibilidad). La comprensión lectora fue evaluada a través de una “Prueba de Comprensión Lectora” elaborada y validada por las investigadoras.

El presente informe se halla estructura en cuatro capítulos:

En el capítulo I, presentamos el planteamiento del problema, por medio del cual surgió la necesidad de analizar profunda y sistemáticamente el fenómeno de la comprensión lectora, se formula el problema de investigación, se esgrimen los objetivos, la justificación e importancia y las limitaciones del estudio.

En el capítulo II, se detallan los antecedentes, estudios e investigaciones internacionales, nacionales y locales / regionales anteriores que sirvieron de base para la investigación realizada. También se alcanzan las bases teóricas, en la cual se exponen las distintas definiciones, los diversos modelos teóricos de diferentes autores que han ayudado a enfocar el tema de estudio. En este apartado también se presenta el sistema de hipótesis que guió el estudio y la correspondiente operacionalización de la comprensión lectora.

El capítulo III, se circunscribe al marco metodológico. En esta sección se presentan los aspectos relevantes de la metodología utilizada a partir de la cual se llevó a cabo la investigación: tipo, método, diseño, población, muestra, la técnica e instrumento de acopio de datos y de procesamiento de los mismos.

En el capítulo IV, se desarrolla la presentación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través del instrumento de medición de la variable de

estudio. Los resultados se muestran mediante tablas y gráficos para su mejor ilustración.

En la parte final del presente informe, se describen las conclusiones y sugerencias a partir de los resultados obtenidos y analizados.

Posteriormente, se encuentran las referencias bibliográficas que se utilizaron como apoyo y guía para la elaboración de la investigación.

Finalmente, en los anexos se presentan y exponen los documentos que sirvieron de soporte y dan crédito acorde a lo procedido en proceso de investigación.

Las autoras

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Escuela Académico Profesional de Educación Primaria

Comprensión Lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas

RESUMEN

El objetivo central del estudio fue establecer diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública de San Agustín de Cajas en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura. Para ello, se tomó como base al enfoque interactivo como presupuesto explicativo de la comprensión lectora. La hipótesis que guió el estudio planteaba que si existen diferencias en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública de San Agustín de Cajas en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura.

Metodológicamente, el estudio corresponde a una investigación descriptiva, de campo, de carácter transeccional realizado bajo el enfoque de análisis cuantitativo. Participaron un total de 185 alumnos tomados a través de un muestreo no probabilístico (accesibilidad). La comprensión lectora fue evaluada a través de una "Prueba de Comprensión Lectora" elaborada y validada por las investigadoras.

En la muestra total, se evidenció mayor predominio de alumnos con nivel medio de comprensión lectora global, con nivel alto de comprensión literal, con nivel medio de comprensión inferencial y con nivel bajo de comprensión crítica. Esta misma tendencia se observaron en las alumnas pertenecientes al género femenino y en los alumnos pertenecientes al género masculino de la muestra investigada.

A través del análisis comparativo se contrastó diferencias significativas de comprensión lectora según la edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura. En cambio, el género, al parecer no constituye un factor modulador significativo en la comprensión lectora de estos alumnos.

Palabras Clave: Alumnos, Comprensión lectora, Literal, Inferencial, Crítica.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Caracterización del problema

Hace años que la escuela reproduce una educación tradicional y hoy, al enfrentarse con nuevos y variados desafíos, definitivamente es cuestionado su actuar y se evidencia la urgente necesidad de su renovación, casi a todo nivel. Según Iturra (2010), para la educación vigente, el sólo hecho de potenciar el aprender a aprender, implica el desarrollo de múltiples competencias en diferentes áreas; especialmente en la Comprensión Lectora y la Escritura Madura, fundamentales en el desempeño metacognitivo y autorregulado de los educandos enalteciendo a la lectura como herramienta poderosa en el proceso autónomo de aprendizajes que necesitan manejar los educandos ante el mundo de la informática que enfrentan día a día, en el que les es indispensable saber cómo procesar y manejar toda la información de la que disponen (Morales,

2012). Para Hernández Escobar (2010), leer comprensivamente aporta al educando un instrumento eficaz para adquirir fácilmente nuevos aprendizajes significativos. Esto lo hace capaz de relacionar la información y darle una importancia propia a través de su análisis detallado, su reformulación y su nueva interrelación. Un lector comprensivo logra enriquecer y perfeccionar sus estructuras cognitivas, mejora su inteligencia, transforma su mente, aprende a aprender, desarrolla su memoria comprensiva; es decir, potencia una importante herramienta para aprender significativamente a través de su pensamiento y análisis maduro de información escrita (Solé, 2004).

Sin embargo, generalmente el papel que desempeña el estudiante de los niveles básicos en el proceso de la lectura es pasivo, no interpretan adecuadamente los contenidos, no son críticos; debido a que realizan una lectura fragmentada, recuerdan ideas aisladas, no comprenden el material leído y en su mayoría no logran comprender ni parcial ni globalmente un texto; frecuentemente no conocen el significado de las palabras que leen.

Para Hernández Escobar (2010), nuestra actual educación que se enfoca en los aprendizajes significativos está lejos de ser real, al parecer resulta quimérico; pues existen datos que desalientan tal propósito, las cifras actuales dan a conocer la realidad de nuestra educación, especialmente en lo que “Comprensión lectora” se refiere, arrojando tristes conclusiones, la poca o nada comprensión lectora que presentan nuestros alumnos y alumnas debido al bajo interés, la escasa estimulación, la

adquisición de libros, los libros con contenidos tediosos que eligen los profesores para que los niños y niñas lean, actividades rutinarias, sin creatividad, con evaluaciones que privilegian la memorización, formando a los alumnos como agentes pasivos para la adquisición de los aprendizajes.

En las escuelas de nuestro país, se observan dificultades serias y preocupantes en la comprensión lectora de las y los estudiantes, esta tendencia es persistente aun cuando en los últimos cinco años se ha puesto énfasis en la aplicación de un sin número de programas basados en métodos, técnicas y estrategias de diversa índole a fin de revertir la caótica situación. Sin embargo, es común escuchar que existe una carencia de la competencia comunicativa, lo cual imposibilita al estudiante captar de manera concreta el significado del texto. Esta competencia comunicativa, según Acosta y Moreno (2005), engloba una serie de componentes que se centran tanto en el conocimiento, como en la habilidad requerida para comprender el significado de los enunciados.

En el plano pedagógico, en las escuelas del medio local y regional, la comprensión lectora aún se trabaja por las y los docentes como un proceso de decodificación, donde las actividades tienden a ser mecánicas y superficiales, lo que incita a niños y niñas, a sólo poder identificar o reconocer información textual, pero no a inferir o interpretar el texto. Además, las actividades poseen como recurso un sólo tipo de texto, que según los estudios, destacan las preguntas de carácter explícito, que

requieren identificación de una información textual. Por tanto tampoco se desarrollan aspectos de interpretación.

Diagnósticos y resultados realizados por diversas entidades como la basada en la prueba estandarizada PISA, en el área de lenguaje y comprensión, evidencian que un porcentaje alto de estudiantes de todos los niveles educativos no logran las competencias adecuadas, es decir, tienen dificultades para usar la lectura como herramienta de aprendizaje y por lo tanto, carecen de las competencias necesarias para beneficiarse de la enseñanza escolar. Las actividades, al integrarse de ésta manera, potencia únicamente una ejercitación sistemática y superficial de la lectura, dejando de lado aspectos cognitivos y afectivos de niñas y niños, los cuales son la base para la construcción de significado de un texto y su interpretación. Según Inchausti y Sperb (2009), la mayoría de los estudiantes poseen serias dificultades para desempeñarse como lectores eficientes e independientes.

La comprensión lectora no tan sólo depende de los contenidos que se abordan en el proceso de enseñanza, sino también de las estrategias utilizadas por las y los profesores, quienes deciden que si sus estudiantes ya saben leer y pueden pasar de curso, actuaran como si la comprensión se diera por añadidura. Esto se explica por la escasa presencia de actividades docentes dirigidas a orientar al niño hacia la adquisición de buenas estrategias de comprensión.

Es posible observar que no tan sólo el aspecto cognitivo influye en el desarrollo de la comprensión lectora, sino que también aspectos personales y socioculturales, tal como lo demuestra Iturra (2010), y también diversas investigaciones. Este mismo estudioso también plantea, que factores como experiencias de ambientes familiares y de los centros educativos van conformando el equipamiento cognitivo y verbal que se requiere para el desarrollo de la comprensión lectora.

Basados en estos considerandos se formuló el siguiente problema de investigación:

1.2. Formulación del problema

¿Existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo General

Establecer diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Describir los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de la variable género.
- Describir los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de la variable edad.
- Describir los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo en función de la variable apoyo familiar recibido hacia la lectura.

1.4 Justificación e importancia del estudio

A pesar de que en la escuela se han desarrollado algunas actividades para poder tratar este problema de comprensión lectora, no ha

sido abordado de una manera eficiente, porque las propuestas pedagógicas han sido rutinarias así como la evaluación, donde los alumnos deben responder preguntas literales del texto, lo que no implica necesariamente la comprensión de este.

La comprensión lectora, es un proceso fundamental, el que debe ser desarrollado de forma sistemática y continua, con el fin de entregar herramientas a los estudiantes, para que se puedan desenvolver en contextos diversos más allá de la sala de clase.

Sin duda, en la promoción de la comprensión lectora el papel de la escuela es fundamental. Es ahí, donde los y las docentes juegan un rol fundamental en la guía de la enseñanza y aprendizaje, mediante el uso y presentación de diferentes estrategias que potencien y desarrollen la comprensión lectora; formando hábitos de lectura, concientizando a niños y niñas y demostrando que gracias a la comprensión lectora se puede comprender la globalidad de las distintas disciplinas. Los más indicados en desplegar actitudes y estrategias que desarrollen la comprensión lectora, son las y los profesores de las escuelas de niveles educativos básicos, pues estos deben entender que la memorización y desciframiento no son los elementos centrales en la comprensión lectora y a partir de ello propositivamente intervenir y lograr resultados esperados.

Sin embargo, todo lo planteado pasa por contar con un diagnóstico objetivo y real de la comprensión lectora en estudiantes de educación

básica regular del contexto local y regional. Basado en estos considerandos, el presente estudio alcanza un aporte que ayuda a consolidar y sistematizar características saltantes del fenómeno de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del distrito de San Agustín de Cajas de la ciudad de Huancayo. Dicho conocimiento servirá de base para proponer estrategias correctivas y remediales a fin de superar los difíciles escollos que engloba el formar lectores autónomos y competentes que no solo buscan descifrar e interpretar sino más bien develar el significado de lo que leen.

La comprensión lectora es más que una habilidad lingüística, es una habilidad imprescindible para el crecimiento y el desarrollo de las personas en todas las etapas de su vida. Consideramos que es necesario incorporar este postulado en la mente de directivos, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general. Esta tesis, a partir de su esbozo teórico y los hallazgos alcanzados, coadyuvará en tal propósito. Además que esta, se constituye en una base para futuras investigaciones en una línea de estudio que deviene del análisis sistemático de la comprensión lectora en escolares de nivel primario de la zona de Huancayo.

1.5 Limitaciones

- Dificil acceso a las fuentes empíricas.
- Limitada generalización de los resultados en función a las características y tipo de muestreo empleado.

- El estudio se realizó en el nivel descriptivo, lo que no permite una explicación y análisis causal del fenómeno de la comprensión lectora en los estudiantes investigados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÒRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Al auscultar en los diferentes medios de información respecto a los estudios realizados que tenga relación con el presente trabajo de investigación se han encontrado los siguientes:

2.1.1. Antecedentes internacionales

- a) Alliende, Condemarin y Milicic (1994) realizaron el trabajo de investigación: "Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva" en establecimientos

educacionales del área metropolitana de Santiago de Chile. Llegando a la conclusión que existen diferencias significativas en el rendimiento lector atribuibles a la variable sexo. En nueve casos los varones tienen rendimiento levemente mejor que las mujeres. Estas a su vez, en siete ocasiones superan a los varones por pequeños márgenes. En ningún caso se observó significatividad en las diferencias.

b) Ferrer (1996), realizó una investigación en la Univ. Católica De Valencia San Vicente Mártir, España, “Nivel de eficiencia en la comprensión lectora”, cuyo objetivo general fue determinar el nivel de eficiencia en comprensión lectora, en un grupo de estudiantes. Luego de aplicar la prueba de comprensión lectora a la muestra constituida por 219 alumnos, la autora concluyó que los estudiantes se ubican en un nivel de deficiencia en la comprensión lectora. Por lo cual advierte que las dificultades para comprender las lecturas persisten en los niveles superiores de educación y que entre las causas que incide el escaso dominio de destrezas que deben ser adquiridas en las primeras etapas de Educación Básica

c) Díaz (1998), Hizo una investigación titulada “Evaluación de la comprensión lectora en los alumnos de 12 años” en la Universidad Complutense de Madrid, donde demostró que la relación edad/rendimiento es importante debido a que una normalidad en la

escolarización hay que unir una temprana edad en la escuela. Comenzar la escuela a los tres años es una ventaja para los estudiantes al obtener mejores resultados. En cuanto a la variable sexo sostiene que, tanto de alumnos como de profesores, también están relacionados con el rendimiento, que en esa edad (12 años) y en comprensión lectora, las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos y que unas y otros obtienen mejores resultados más altos cuando la clase es impartida por una profesora. Y después de emplear la prueba el resultado obtenido es que el 64% de los alumnos consiguen, efectivamente, superar el nivel de comprensión fijado para los alumnos de esta edad.

d) Gaytán Y Adame (1999) realizaron la investigación “La lectura en la construcción de significado para una mejor comprensión lectora” en el Instituto Mexicano de Pedagogía. Valparaíso, Zacatecas. Los investigadores llegaron a la conclusión que un 96% de los alumnos de cuarto grado de primaria no conocen las partes que forman el texto, identificar las ideas principales de cada párrafo y mucho menos interpretan con sus propias palabras el contenido de un texto. Esto demuestra que el nivel de comprensión de sus alumnos era sumamente bajo, casi nulo; sin embargo, los profesores estuvieron trabajando la lectura usando las estrategias de anticipación, inferencia, predicción, confirmación y autocorrección a través de juegos, crucigramas, sopas de letras y otras técnicas. Ellos llegaron a

la conclusión de que los alumnos tienen capacidad para implementar dichas estrategias; por ende, los alumnos mejoraron su comprensión lectora.

e) Pérez (2004), en su trabajo de investigación titulado “ Uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora en los niños de 4º grado de educación básica de la I.E. “Romas Rafael Giménez” de Barquisimeto”, en la Universidad Central de Venezuela, concluyó que luego de aplicar la estrategia se evidencio el poco uso de estrategias de comprensión lectora por parte de los estudiantes, ya que estos resultados solo reflejan un porcentaje significativo a favor de las categorías medianamente logrado y no logrado, afirma que el poco uso de estrategias para la comprensión lectora influyen directamente en el desarrollo de la misma puesto que los alumnos carecen de conocimiento de estrategias que favorecen la comprensión lectora y, por consiguiente, pocas veces obtienen la comprensión de los contenidos de las ideas de un texto, presentando así nivel básico y muy poco logro en los demás niveles más complejos

f) Coronas (2005) realizó la investigación “Animación y promoción lectora en la escuelas primarias de España”. Llegando a la siguiente conclusión. Considera que las bibliotecas escolares son los mejores equipamientos para fomentar la lectura, la escritura y la formación documental, y para dinamizar la vida cultural. Así mismo, constituyen

espacios de encuentro en torno a los libros para todos los miembros de la comunidad educativa.

g) García (2012) en su trabajo de investigación titulado “Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán – México”, reveló que la mayoría de los estudiantes se ubican en niveles bajos de comprensión lectora y muy pocos de ellos se ubican en niveles altos. Por lo anterior, se puede decir que los alumnos presentan serias dificultades en la comprensión lectora lo que representa un factor limitante en los procesos de adquisición de otros conocimientos. El estudio reflejó que existen debilidades en la comprensión literal, capacidad re organizativa, comprensión inferencial y comprensión crítica, siendo en esta última en la que se encuentran mayores deficiencias. Así mismo, se pudo constatar que no existió diferencia significativa en los niveles de comprensión literal, capacidad re organizativa y comprensión inferencial de los estudiantes, lo que habla de una deficiencia general en el desarrollo de la comprensión lectora.

Respecto a cada una de las escuelas, destaca el hecho de que es en la dimensión de la comprensión crítica es en donde se encuentran las mayores deficiencias, debido a que las medias de las calificaciones en esta dimensión resultaron significativamente más bajas respecto a los valores de las otras dimensiones de la comprensión lectora. De la información obtenida a través a de la

observación y la entrevista se evidencia la falta de habilidades para la comprensión de la lectura del sujeto de estudio, así como la falta de familiaridad con el uso del diccionario ante la presencia de palabras cuyo significado no puede desprender del contexto, aunado a numerosos errores ortográficos que obstaculizan la lectura fluida.

h) De La Villa, Cruz y Petra (2005), en su trabajo de investigación titulada, “El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria en España”, llegaron a las siguientes conclusiones, los resultados indican que las variables familiares se asocian con la comprensión lectora. Destaca la relación que se pone de manifiesto entre el nivel de estudios de la madre y del padre con la comprensión lectora. Los hijos cuyos padres poseen mayor cantidad de años de escolaridad, especialmente en el caso de las madres, muestra mayor competencia lectora. Por otro lado se ha demostrado que la implicación de los padres en la educación de sus hijos favorece la comprensión lectora.

2.1.2. Antecedentes nacionales

a) Huamán Y Huamani (1999) realizaron el trabajo de investigación titulado: “Nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de educación primaria de los Centros Educativos de Patoccocha- Acoria, Huancavelica”, llegaron a las siguientes conclusiones: Se encontró bajo dominio en los siguientes niveles: inferencia, interpretación, valoración y creación. Niveles importantes

para formar aspectos importantes de análisis: interpretación, enjuiciamiento valorativo y de producción en el estudiante .En síntesis los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado del C.E. son bajos o deficientes.

b) Santos (2001) realizó un trabajo de investigación titulado “Los hábitos de la lectura en los niños de educación primaria”, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Concluyó que: la lectura es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano, por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de vía para adquirir valores importantes que conlleven a una función social. El hábito de lectura no se obtiene rápidamente, hay que trabajar en él durante toda la vida, comenzando en la edad infantil, sin olvidar que la lectura debe envolver un goce para el lector, pues para ser partícipes de la lectura debemos encontrarle gusto y bienestar.

Los maestros desempeñan un papel esencial en la formación del hábito lector en los niños ya que como facilitador, deben desarrollar en ellos la capacidad de valorar la lectura y beneficiarse de ella.

c) Zarzoza (2003), en su trabajo de investigación titulado, “El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo” en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,

demonstró que el género no es una variable que plantea diferencias significativas en la comprensión de lectura como de igual modo al no encontrar diferencias significativas en los estratos socioeconómicos medio y bajo.

d) Chávez (2004) realizó la investigación "La comprensión lectora y la relación con el entorno social" estudio realizado en el Colegio Científico Albert Einstein en la ciudad de Lima. Se llegó a la conclusión que los niveles de comprensión lectora de las estudiantes es por debajo de lo esperado.

e) Delgado Y Col. (2005) en su trabajo de investigación "Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º Grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana", llegaron a las siguientes conclusiones: en 4.º grado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, tampoco se encontraron diferencias por sexo. En quinto grado se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de centros educativos estatales y no estatales. Considerando la variable sexo se encontró que existen diferencias significativas solo en los alumnos de colegios estatales, siendo los varones quienes obtienen puntuaciones más elevadas que las mujeres. En sexto grado, se observaron diferencias significativas entre los alumnos de centros educativos estatales y no estatales, y también se encontraron

diferencias significativas al considerar la variable sexo, a favor las niñas.

2.1.3. Antecedentes locales

a) Ramos y Ravichagua (1998), realizaron el trabajo de investigación titulado "Técnica experimental aplicada para la comprensión de lectura y sus efectos en el rendimiento de la asignatura de lenguaje en educación del cuarto grado de la escuela estatal de menores N° 30218 de Batanyacu El Tambo", arribaron a las siguientes conclusiones: La técnica experimentada ha sido eficaz para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en zonas urbano marginales del tambo Huancayo. El rendimiento en la asignatura de lenguaje, los estudiantes del grupo experimental es significativamente superior al rendimiento en lenguaje de los estudiantes del grupo de control. Esto indica que la técnica influye también en el rendimiento académico de los educandos con los que se experimentan.

b) Gutiérrez y Romero (2000) realizaron la investigación "Comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de primaria de las escuelas estatales del distrito del Tambo ". Llegaron a la siguiente conclusión: Los alumnos de la muestra se encuentran en un nivel medio de comprensión lectora según la prueba del nivel II, pero de acuerdo a la del nivel III, se ubica en un nivel bajo, es decir

no lograron el nivel superior esperado para el grado de estudios en que se encuentran.

c) Aranda y Vásquez (2010), realizaron la investigación titulada “Niveles de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de primaria del cercado de Huancayo”. El objetivo fue identificar las diferencias que existen entre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria del cercado de Huancayo. Las autoras concluyeron que existen diferencias relativamente significativas entre los niveles de comprensión lectora. Estas investigaciones orientaron nuestro trabajo de investigación por ser similares a la nuestra.

d) Malqui y Soto (2012) realizaron la investigación "Autoestima y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la I.E N° 31595 en el distrito del Tambo". Llegaron a la siguiente conclusión: Se aplicó la prueba de complejidad lingüística progresiva donde se diagnosticó que los estudiantes se ubican en el nivel inferencial con un 62.2% con una diferencia de 25.4% frente al nivel literal de 36.8%.

e) Flores y Rosales (2012), en su trabajo de investigación titulado “Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de las instituciones educativas de la zona urbana de Jauja”, llegaron a la siguiente conclusión , los estudiantes de las cinco

instituciones educativas del cuarto grado de primaria de la zona urbana de Jauja, según la escala de medición del Ministerio de Educación se encuentra en inicio con un porcentaje de 56,9 % y 66,4% respectivamente, tanto en el nivel literal como en el inferencial.

En comprensión lectora los estudiantes evaluados, según la escala de medición del Ministerio de Educación se encuentran en inicio con un porcentaje de 62%.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Modelos explicativos de la comprensión lectora

Antonini y Pino (1991) sostienen que los modelos son representaciones abstractas y organizadas que diseñan los psicólogos para describir lo que sucede en el lector explicar las razones por la que el proceso toma la forma propuesta, predecir la manera como ocurre el proceso en situaciones diversas, determinar los factores que le afectan y la forma de influencia de los mismos.

En los últimos lustros, para explicar los procesos de comprensión lectora se han propuesto novedosos modelos.

Dentro del paradigma cognitivo, que es él que está vigente actualmente, existen 3 tipos de modelos: A) El modelo ascendente o guiado por los datos, B) El modelo descendente u orientado conceptualmente y C) El modelo interactivo, el cual postula que en

proceso de lectura intervienen simultáneamente los dos tipos antes mencionados.

A. El Modelo Ascendente

Este tipo denominado "arriba abajo", "bottom up", "basado en el texto", sostiene que el lector, ante el texto, procesa sus elementos y componentes empezando por sus niveles inferiores claves gráficas, lexicales y gramaticales y un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a los niveles de procesamiento superior de carácter propiamente cognitivo. Es decir este modelo asume que al leer, lo primero que sucede es que se obtiene información visual (se perciben los signos escritos y se decodifican las letras, palabras y frases) y, luego, se comprende el texto. La secuencia propuesta empieza en el texto y se depende de este para llegar a su significado.

La lectura es concebida como un proceso de abajo – arriba, considerando básicamente durante la misma la decodificación del material escrito, que activaría de modo ascendente y lineal los significados correspondientes a la estructura cognitiva a través de asociaciones a nivel léxico y sintáctico.

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar

sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto.

Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

B. El Modelo Descendente

También denominado "arriba abajo", "top down", "basado en el lector", postula que el lector, enfrentado a un texto inicia el proceso de lectura haciendo predicciones o anticipaciones hipotéticas, en base a sus conocimientos, y experiencias previas sobre el contenido del texto y se fija en este para verificarlos.

Es decir no es el texto sino el lector el que comienza el proceso también secuencial y jerárquico pues este no aborda el texto carente de conceptos, ideas o expectativas, sino que empieza la lectura premunido ya de conocimientos de experiencias culturales y textuales.

Los cuales lo ayudan a identificar las claves gráficas de manera acertada y más rápida así como comprender más eficientemente el contenido literal del texto y elaborar las inferencias pertinentes. Cuando más conocimiento posee sobre el contenido y estructura del texto, menos necesitará fijarse en el para construir su significado.

Si la lectura es el encuentro entre el lector y el texto, entonces el lector no procede grafía por grafía sino emplea sus saberes previos para anticipar el posible mensaje de texto. Esto sirve para aceptar, rechazar, confirmar la hipótesis formulada:

“La comprensión lectora depende de los esquemas que cada sujeto actualiza, anticipando e infiriendo información significativa del texto, formulando hipótesis que son las auténticas directoras del proceso de comprensión” (Cabrera, 1994, p.165).

No actúan, como el modelo anterior, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto.

Según Antonini y Pino citado por Puente A. (1991) el modelo de Goodman sostiene las tesis siguientes:

- a) Para obtener el significado el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto.
- b) El lector experto explora el texto en busca de claves relevantes que sirvan de base para formular y comprobar hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos.

c) El proceso de lectura no es serial, paso a paso iniciado por los estímulos visuales, al contrario, el proceso es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimientos previos del lector.

El gran aporte de Goodman es haber demostrado como el pensamiento, las experiencias, las expectativas y conocimientos previos del lector actúan en el proceso de lectura hasta el punto de hacer a veces innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto, facilitando y acelerando la comprensión lectora.

C. El Modelo Interactivo

Es el modelo que se toma como base para el presente estudio. Tiene su origen en las aportaciones realizadas por las teorías psicolingüísticas, en especial las formuladas por Goodman y Van Dijk, así como en los aportes de los constructivista Piaget y Vygotsky. “Como un nuevo modelo explicativo que trata de conciliar, superar e integrar los aspectos positivos y necesarios de las posturas anteriores con el fin de construir una teoría plausible que contemple globalmente la complejidad del acto lector.

Uno de los conceptos más recientes representados por las ideas de Mercer, citado por Pinzas (2001, p.66) lo describen como modelos que enfatizan tanto el significado como el texto,

proponiendo que los lectores van moviendo su atención del uno a otro según sus necesidades. "Por ejemplo un lector puede usar un modelo "arriba - abajo" cuando el material le es familiar, puede cambiar a un abordaje de "abajo - arriba" cuando se enfrenta a un texto poco familiar.

El modelo atribuye un carácter constructivo a la memoria durante el proceso de comprensión lectora, además de la adopción del constructo de "esquema" como principio explicativo de los mecanismos cognitivos que pone en ejecución el lector durante el proceso de la lectura. Y finalmente la elaboración de herramientas a partir de las cuales poder analizar las estructuras y rasgos lingüísticos del material escrito.

Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia.

Esta visión del proceso constituye lo que se llama *modelos interactivos* de lectura. Son los enfoques más recientes y afirman que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los modelos anteriores conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

Según Dubois (1983) el enfoque interactivo sostiene las siguientes tesis:

- a) La lectura es un proceso global e indivisible.
- b) El sentido o significado del mensaje escrito no está en el texto, sino que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto.
- c) La experiencia y el conocimiento previo o esquema del lector juega un papel fundamental en la construcción del significado del texto.

Es este modelo que optamos para apoyar nuestra investigación debido a que reúne las características propias del proceso lector porque parte de la premisa de que todo texto tiene un significado y el lector llegará a descubrirlo valiéndose de dos medios: a través de una serie de mecanismos mentales que permitirán al lector atribuir un significado a los indicios que proporciona el texto. En otras palabras el lector utilizará sus conocimientos previos y sus conocimientos sobre el texto que lee para comprenderlo. Podemos decir también que este modelo se basa en las experiencias vividas por el lector y sus conocimientos lingüísticos adquiridos hasta la fecha, es más, tiene en cuenta las otras áreas del saber como la literatura, historia, psicología, etc., que le permitirán abordar la comprensión global del texto. En este interpretar confluye la lingüística textual como base esencial de la comprensión lectora, ya

que sus propuestas se ajustan al momento actual en que nos desenvolvemos.

2.2.2. Comprensión de textos

La comprensión es un tema muy discutible y por tanto es concebida desde distintos tipos de vista.

Según Smith (1989, pp.67-79) menciona que la comprensión es la relación de la información visual de lo impreso con lo que ya conocemos. Así mismo manifiesta que la comprensión es la identificación del significado. La base de la comprensión es la predicción, siendo estas las preguntas que formulamos al mundo o la eliminación previa de las alternativas improbables y la comprensión en sí; es dar respuestas a esas preguntas. La comprensión es la relación de la información visual de lo impreso con lo que ya conocemos.

Estos conceptos presentados por Smith, nos permite entender que cuando el lector comprende el texto llega a un estado de placer y gusto por la lectura; llegando a ser una característica intrínseca de un buen lector. Además esta definición presentada por Smith se relaciona con el modelo interactivo que estamos utilizando en este trabajo, por cual estamos de acuerdo con esta definición.

Según Cooper (1998, p. 19) sostiene que la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas

relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través el cual el lector interactúa con el texto. Mediante la identificación de relaciones e ideas que el autor presenta, entiende usted lo que está leyendo, relacionando las nuevas ideas con las ideas ya almacenadas en su memoria.

La comprensión es un proceso de creación mental por el que, partiendo de ciertos datos aportados por un emisor, el receptor crea una imagen del mensaje que se le quiere transmitir. Para ello es necesario dar un significado a los datos que recibimos. Cuando utilizamos el término "datos" nos estamos refiriendo a cualquier información que pueda ser utilizada para llegar a comprender un mensaje. Los datos pueden ser de diferente tipo: palabras, conceptos, relaciones, implicaciones, formatos, estructuras, pueden ser lingüísticos, culturales, sociales, etc.

El proceso de comprensión, contrariamente a lo que habitualmente se cree, no es un proceso pasivo. Por el contrario, es un proceso que exige por parte del receptor tanta o más actividad que el proceso de expresión. Básicamente, podríamos decir que el proceso de comprensión consiste en aislar, identificar y unir de forma coherente unos datos externos con los datos de que disponemos. El proceso de comprensión en sí, es el mismo en todos los casos aunque variarán los medios y los datos que tendremos que utilizar para llevarlo a cabo. Un ejemplo nos ayudará a comprender esta

idea: cuando un mimo hace una representación somos capaces de comprender el mensaje que nos quiere transmitir aunque no utilice palabras, cuando leemos una carta somos capaces de comprenderla aunque no veamos la expresión de la cara del remitente, cuando un amigo nos describe su lugar de vacaciones somos capaces de imaginarlo aunque no lo hayamos visto nunca.

Queda claro que si bien la labor que tenemos que realizar para comprender en cada una de las situaciones es la misma, la diferencia estribará en los medios y los datos que tendremos que manipular para poder llegar a hacerlo.

Es importante resaltar la necesidad que tiene el ser humano de comprender y por lo tanto de contar con una hipótesis sobre cualquier acontecimiento. Ante cualquier mensaje o situación realizamos una interpretación, la más adecuada y acorde posible a los datos disponibles en ese momento. Esto no quiere decir que sea la "correcta" pero si es suficiente para saciar nuestra necesidad de interpretar la realidad que nos rodea. Es inevitable e imposible no realizar interpretaciones. Todo es interpretado, aunque las interpretaciones estén continuamente variando y completándose. El proceso de creación de interpretaciones es la mayoría de las veces inconsciente aunque a veces pueda ser controlado conscientemente. La necesidad de realizar el proceso conscientemente es mayor cuando aprendemos una segunda lengua ya que algunos de los

procesos que realizamos en nuestra primera lengua se ven anulados cuando los tenemos que llevar a cabo en la segunda.

Grasser y Britton (1996, p.17) aseguran que “La comprensión se considera como un sistema dinámico complejo cuyo objetivo es de elaborar y ensamblar diversas representaciones coherentes, para lo que resulta de gran ayuda la memoria operativa o de trabajo y generación de inferencias”.

Moreno (2003, p. 45) señala que la comprensión es el proceso de elaborar significados en interacción con el texto, captar rasgos esenciales y relacionarlos con la experiencia personal. Pero si aquello que se lee no dice nada a la propia vida, es imposible que se dé interacción alguna en la confrontación entre texto y lector. Esto significa que, en términos pedagógicos, los textos que se ofrecen al alumnado para ser comprendidos deben en algún sentido u otro, intelectual o afectivo, social o cultural, contener una chispa de proximidad a su mundo.

La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto. La teoría y la investigación referente a los «esquemas» y el conocimiento previo han contribuido a afianzar el principio de que la experiencia influye decisivamente sobre la capacidad de comprensión.

La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debería contemplarse como parte integral de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje: hablar, leer y escribir”

Pinzas (2006, p. 16) afirma que la comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la Educación Inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el profesor o la profesora estimulan constantemente a los niños y niñas mientras les leen cuentos. En primer y segundo grados se enseña tanto la decodificación como la comprensión de lectura. De modo que cuando llega a tercer grado, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes icono - verbales y textos escritos. Tiene una idea básica de qué es leer un texto: leerlo es comprenderlo y pensar sobre él

Ojeda (2012, p. 8) afirma que “La comprensión es un proceso de construcción en el que la persona adquiere datos de un emisor y recrea la imagen de lo que se transmite. Por sí misma es un proceso superior de pensamiento. Existen diferentes niveles de comprensión, por ello se habla de concepciones ingenuas y elaboradas. La comprensión tiene como fundamento la percepción y la atención de un hecho, cultural o natural que activa los conocimientos previos, lo

que provoca una asociación que facilita retener la información para poder explicar e incluso predecir sobre este hecho.

Durante la comprensión la mente utiliza esquemas de pensamiento para integrar otras informaciones y despliega diferentes comportamientos como el análisis, la comparación o la síntesis en éste caso discrimina sólo la información relevante para tomar decisiones.

La comprensión se produce desde los primeros años de la niñez. El niño aprende a comprender a partir de la exposición a diversos eventos realizando procesos activos de vinculación de los datos externos con los que ya posee, con el motivo de crear una hipótesis sobre cualquier acontecimiento para realizar una interpretación que seguirá completándose, éste proceso generalmente se lleva a cabo en forma inconsciente”.

Allende y Condemarin (1986, p. 199), sostiene que el lector que domina el texto, es capaz de recordar lo que ha leído, suplir los elementos que no se le entregan, anticipar hechos y modalidades lingüísticas y enjuiciar críticamente los contenidos.

Según Anderson y Person, citado por Cooper (1984, p.19) define a la comprensión como el proceso a través el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la cual el lector arriba durante la lectura se deriva de sus

experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego se ven a gatilladas a medida de que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

Hasta hace algunos años solo se le ha estudiado y entendido como un acto mecánico, pasivo que descodifica signos de un texto, o en mejor de los casos, como un mero instrumento para la transmisión de conocimientos o informaciones. Sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que, a través de ella es posible desarrollar habilidades de pensamiento, y especialmente el pensamiento crítico y el metacognitivo.

Al respecto, como afirma Antonio Mendoza (1998, p.52), “en la lectura no basta la identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del código lingüístico, leer es más que descifrar y descodificar signos de un sistema lingüístico”, pues, la lectura es un diálogo interactivo entre texto y lector, diálogo dirigido por el lector mediante la aportación de sus conocimientos, ideas y valores culturales. Pero, además, la lectura supone incluir la información contenida en el texto en el acervo cognoscitivo del lector, integrándolo en él, así como también, ir más allá de la información explícita dada en el texto.

La lectura no se restringe, pues ni a la descodificación ni reproducción literal de un mensaje, sino que más bien, es un

proceso de construcción de significado por parte del lector, proceso por el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones. Pues al enfrentarse a un texto el lector busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar.

Sainz (1991, p. 82) en su libro “Procesos de lectura y comprensión del lenguaje ” nos dice que la lectura es una actividad compleja en la que es posible diferenciar varios subprocesos, tales como movimientos oculares, acceso al léxico, análisis sintáctico, procesamiento semántico, elaboración de inferencias y representación mental.

Según, Pinzas (2001, p. 15), sostiene que la lectura “es un proceso a través del cual va armando mentalmente un modelo del texto, dándole significado o una interpretación personal”.

En este sentido, se requiere la presencia de un lector activo que procesa la información del texto por ello siempre debe existir un objetivo que guie la lectura con alguna finalidad. A la vez, es un proceso complejo que requiere la interpretación personal, es decir la concentración para entender y comprender el contenido de un texto, que implica captar las ideas y generar significados sobre lo leído. Esto implica que debe existir como objetivo, para evadirse o llenar un tiempo de ocio, llenar un tiempo de instrucción, seguir la información, etc.

Leer es un proceso mediante el cual se comprende el proceso escrito donde interviene tanto el texto (forma y contenido), así como el lector con sus expectativas y conocimientos previos.

Smith (1989, pp. 19-23), sostiene que la lectura es una actividad visual, siendo una cuestión de decodificar el sonido, para esto son esenciales dos fuentes de información: la información visual y la información no visual. Así mismo menciona que lectura comprende la extracción de información de lo impreso. La lectura es parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor.

Alliende y Condemarin (2000, p. 18), sostiene que “toda lectura, propiamente tal es, pues, comprensiva. Aprender a leer es aprender a comprender textos escritos”.

De acuerdo a esto, sostenemos que una persona ha aprendido a leer solo cuando es capaz de comprender una gran variedad de textos escritos; en particular, aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para su adecuado desenvolvimiento en la vida social.

Alliende y Condemarin (2000, p.80), sostiene que “el aprendizaje de la lectura puede ser visto como un proceso integrado por tres etapas principales: aprestamiento, lectura inicial y lectura comprensiva”.

Consideramos que estas tres etapas de la lectura, presentadas por Alliende y Condemarin son necesarias para que el estudiante comprenda los textos que lee. Así mismo recalcamos la importante presencia que tienen los docentes en el aprestamiento de la lectura, ya que de estos influyen para que un estudiante sea un buen o mal lector.

Según Brooks, citado por Alliende y Condemarin (2000, p. 185) sostiene que “la lectura constituye un proceso activo de reconstrucción del significado del lenguaje representado por símbolos gráficos”.

Estamos de acuerdo con esta definición de la lectura; pero queremos enfatizar, la importancia que tiene las habilidades de decodificación en la reconstrucción del significado del lenguaje.

Los componentes de la lectura, según el Ministerio de Educación (2006, pp. 15-16), sostienen que son:

1. La decodificación

La decodificación buena se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida, lo que indica que se sustenta en procesos de automatización. La decodificación requiere ser automatizada lo que significa que es necesario que se decodifique sin esfuerzo mental, casi sin detenerse a mirar las letras, casi sin prestarles atención. ¿Por qué? Porque al

no centrar su atención en que letras son las que está viendo, como suenan y que palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo.

2. La comprensión

Consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la Educación Inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o laminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el docente estimula constantemente a los niños y niñas mientras les leen cuentos.

Según Rojas (1995, p. 18), clasifica la lectura por la modulación de las palabras de la siguiente manera: lectura en voz alta (de habla exterior) y lectura silenciosa (de habla interior).

a) La lectura en voz alta

El lector lee con la articulación de los órganos bucales, que equivale al habla exterior o audible. Este tipo de lectura es muy utilizado en las actividades permanentes en las instituciones educativas y en las actuaciones con público.

b) La lectura silenciosa

La lectura se realiza mentalmente. Equivale el habla interior de la persona. Un caso de lectura silenciosa se observa en las personas que viajan en el carro y ejercitan este tipo de lectura. En la lectura en

voz alta lo importante es la forma y en la lectura silenciosa es el fondo.

Al respecto, Pérez, citado por García (2006, p.28), propone la siguiente clasificación de la lectura:

a) Lectura recreativa

Es la que se realiza, para distraerse, deseo de nuevas vivencias, búsqueda de experiencias.

b) Lectura informativa

Tiene como objetivo mantener al lector informado para conocer temas o problemas de especial interés.

El proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico es la comprensión, la cual juega un papel importante al captar el significado del texto.

Según Solé (1987, p. 24) "El proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector es quien va construyendo progresivamente durante el proceso lector".

La correcta medida y el entendimiento de la capacidad comprensiva dependen del conocimiento o consideración que se tengan del estado que se encuentra el destinatario del texto. Su

motivación si posee técnicas, estrategias de lectura los cuales facilitan este proceso.

Para Zabala (2000, p.143), "La comprensión es un procedimiento que incluye una serie de procedimientos menores, estrategias y técnicas que hay que saber utilizar adecuadamente para poder construir el significado que cada texto propone".

La comprensión lectora se centra normalmente en los aspectos lingüísticos, pero no se puede olvidar que debe tener en cuenta los elementos no lingüísticos que aparecen en el texto, desde el tamaño y tipo de letra hasta los espacios en blanco o las ilustraciones o gráficos que complementan el texto.

Consideramos que la comprensión lectora es un proceso porque pasa por varios momentos, el primero es la decodificación del texto impreso el cual debe darse de una forma clara y correcta, una vez automatizada la decodificación en el estudiante se da paso a la comprensión del texto.

Pinzas (1999, p. 45) "La comprensión se basa en varias habilidades y destrezas tales como el reconocimiento rápido de las palabras y sus variaciones significativas, dominio de una serie de palabras y la captación de figuras y expresiones del lenguaje".

Para el Ministerio de Educación la comprensión lectora, abarca la comprensión de significados a partir del contacto con mensajes

expresados en distintos códigos. Se pretende que el estudiante sea capaz de "Leer" e interpretar la realidad, el mundo que lo rodea, señales, pinturas, gráficos, cuadros, esquemas, etc., pero relevando los textos escritos.

Los cuentos, las historias, las leyendas y la literatura en general son una fuente para reflexionar y asumir posiciones valorativas. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta la carga cultural que tienen estos recursos literarios y ser conscientes que cada pueblo ha construido su propio sistema de valores que debe ser aprovechado.

Articular estos elementos propios enriquecerá nuestras prácticas comunicativas desde un enfoque intercultural. Por lo tanto se considera que la comprensión lectora es la decodificación y entendimiento de mensajes presentados en diferentes códigos, es un proceso intelectual consiente, por lo que el lector comprende y elabora el significado e implicancias del contenido del texto a partir de sus elementos y propios conocimientos del tema según su contexto sociocultural.

Ruffinnelli (1995, p. 38), "La comprensión debe comenzar de una lectura correcta, respetando los signos de puntuación. Es preciso aprender a leer, por ser la única manera de comprender lo leído."

Sánchez (1988, p. 20) enfatiza que "La comprensión lectora es un proceso complejo que comprende niveles o fases graduales que

el lector tiene que atravesar. Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta.

Cassany (1994, p. 2) considera que “La comprensión lectora es el proceso de formular y verificar hipótesis, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante la lectura”.

Cátala y Encarna (2007, p. 2) señalan que “La comprensión lectora desde un enfoque interactivo se da en un dialogo entre el texto y el lector, que aporta al mismo sus representaciones mentales, sus conocimientos acerca del mundo de las funciones de la lengua escrita, de las situaciones de lectura. Además, es a través del dialogo con otros que vamos construyendo y reconstruyendo nuestra propia comprensión de los textos”.

Ojeda (2012, p. 8) considera que “La comprensión lectora, por otra parte, ha sido objeto de estudio en forma frecuente, a partir de la década de los 60’s, se inició el tratado del desarrollo de las habilidades del estudiante a partir de la lectura. Posteriormente la utilización de los conocimientos previos y el concepto de esquema se integraron al objeto de estudio para determinar que la lectura se conforma como un proceso interactivo en que confluye la información

del texto y la del lector. Finalmente los teóricos se avocaron al concepto de transacción, en donde a partir de selecciones de la información, el lector negocia y construye un modelo de situación sobre lo que el texto trata. Este modelo es personal y único, por eso, una segunda lectura a un mismo texto produce diferentes representaciones.

La comprensión lectora es otorgar significado a un texto; el lector en la actividad utiliza estrategias para poner en interacción los procesos perceptivos, lingüísticos y cognoscitivos. El sentido del texto se asegura al recurrir a esquemas para integrar coherentemente el contenido y concluir.”

Según Cooper (1990, p. 31) la interacción del lector con el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Es decir, para Cooper, la comprensión es el proceso de elaborar significados por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector o también es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua.

Y desde el punto de vista del enfoque cognitivo, citado por Valles (1998, p. 135), la comprensión lectora se considera como un producto y un proceso. De este modo entendido como producto sería la resultante de la interacción con el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria que después se evocará al formularle

preguntas sobre el material leído. Por otra parte la comprensión lectora entendida como proceso tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que solamente trabaja la memoria inmediata.

En resumen la comprensión lectora se puede considerar un proceso complejo de interacción dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo el lector activo, con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, con sus conocimientos o información previa. Aunque también tiene importancia la influencia, las características formales, estructurales y de contenido de texto, así como el contexto al acto de leer, de enseñar y de aprender a leer.

Obviamente la comprensión tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivos y meta cognitivos del pensamiento (análisis, relación, deducción, síntesis, interpretación, crítica, evaluación, autorregulación, autocorrección, etc.) que en otra época habían sido descuidados o ignorados por los estudios o investigaciones sobre la lectura, debido a la predominancia de enfoques, teorías y modelos explicativos unilaterales, mecánicos o conductistas.

2.2.3. Características de la comprensión lectora

Al respecto, Gómez (1984, p. 43) señala que” Se logra por aproximaciones del alumno con el texto, el lector, mostrar interés por

entender e interpretar el mensaje que implique la lectura de acuerdo a motivaciones personales.”

- Forma la capacidad de reflexión, análisis crítico y sobretodo, ayudara al individuo a relacionarse con el medio.

- Permite en los lectores, el desarrollo de conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos.

- Pretende que se formen lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

Según Anderson y Pearson precisan lo siguiente:

- Elabora el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen.

- Proceso por el cual el lector interactúa con el texto.

2.2.4. Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos.

Ahora bien, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Smith (1989) describe tres niveles de comprensión.

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes:

A. Nivel literal o comprensivo

Según Gonzáles (1998, p. 45) señala que la comprensión literal se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto: no se desborda los contenidos proposicionales y enunciados.

Pinzas (2006, p. 16) afirma que “La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba? En el caso de textos de ficción – cuentos, novelas, mitos y leyendas – se utilizan preguntas que buscan respuestas vinculadas a personajes centrales y secundarios, vinculadas a lugar y tiempo, a trama, a desenlace, etcétera. Cuando las lecturas no son de ficción sino expositivas o informativas, las preguntas de comprensión de lectura literal se dirigen al contenido específico; por ejemplo: ¿De qué animal nos habla este texto?, ¿Qué nos dice sobre su hábitat?, ¿Cuáles son las cinco características que se describen?, ¿Cuáles son las acciones del ser humano que lo ponen en peligro?, ¿De qué manera se puede proteger a este animal de la extinción o

desaparición de la especie, según este texto? El estudiante debe responder estas preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos”.

Con mayor exactitud Catalá, Molina y Monclús (2001, p. 16) nos dice que "Entendemos por comprensión literal el reconocimiento de todo aquello que figura explícitamente en el texto", en este nivel el niño deberá distinguir entre la información relevante y la información secundaria, encontrar la idea principal, establecer relaciones de causa y efecto, identificar sinónimos, antónimos, encontrar el sentido a palabras con múltiples significados ,seguir las instrucciones, dominar el vocabulario propio de su edad, etc.

Pinzas (2001, p. 9) asegura que “La comprensión literal significa entender la información que el texto presenta explícitamente. Se trata de entender lo que el texto dice .Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica. Si un alumno o alumna no comprende lo que el texto comunica, entonces difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos hacer una lectura crítica.

El mensaje o la información que trae un texto y que el alumno debe entender pueden referirse a características y acciones de personajes, tramas, eventos, animales, plantas, cosas o lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema. También se da en

cualquiera sea el texto ya de ficción, una novela, un cuento, una fábula, una leyenda, un mito, etc. La comprensión literal es necesaria tanto cuando se leen textos narrativos (que relatan) y poéticos, como cuando se leen textos informativos o expositivos que ofrecen información, datos o descripciones objetivas.

El uso de las propias palabras es de gran importancia. Se le llama parafraseo y es una manera de apoyar a la comprensión, impidiendo que el alumno conteste copiando exactamente lo que el texto, diccionario o enciclopedia dice o que memorice la respuesta, en ambos casos sin entenderla. Para parafrasear una frase, un pasaje o un texto, el prerequisite es entenderlo bien”.

Según la Capacitación docente de la U.N.E.G.V (2014, p. 14) “Consiste en el reconocimiento y recuerdo de la información explícita o superficial del texto, es decir se trata de localizar información escrita de lo que aparece escrito en el texto como de detalles, nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar, hechos minuciosos de las ideas principales (contenido o información esencial del texto) de las secuencias, el orden de las acciones, etc.”.

Según el Ministerio de Educación (2007) en este nivel se da el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las

relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras.

Este nivel supone enseñar a los alumnos a:

- Distinguir entre información importante o medular e información secundaria.
- Saber encontrar la idea principal.
- Identificar relaciones de causa – efecto.
- Seguir instrucciones.
- Reconocer las secuencias de una acción.
- Identificar analogías.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.
- Reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. **De ideas principales:** La idea más importante de un párrafo o del relato.
2. **De secuencias:** Identifica el orden de las acciones;
3. **Por comparación:** Identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
4. **De causa o efecto:** Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal

B. Nivel inferencial

Pinzas (2006, p. 16) asegura que “La comprensión inferencial es muy diferente de la comprensión literal. Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?”

Si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre. Por ello, lo primero que se debe hacer es asegurarse de que la comprensión literal es buena. Una vez logrado esto, se pasa a trabajar la comprensión inferencial. Cuando el alumnado ya ha desarrollado una buena lectura y una buena memoria de corto plazo que le permite recordar con comodidad lo que se ha leído, no es necesario verificar la comprensión literal, pues se asume que la puede lograr sin problemas”.

Según el Ministerio de Educación (2007) señala que el nivel inferencial se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la

información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

En este nivel el docente estimulará a sus alumnos a:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos previsibles a determinadas causa.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuenciar lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Recomponer, un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- Prever un final diferente.

Esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona

lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción.

Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.

4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

C. Nivel crítico

Según el Ministerio de Educación (2007) el nivel crítico es el nivel más profundo e implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los personajes y con el autor.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

- Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho, una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: Según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.

2. De adecuación y validez: Compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

3. De apropiación: Requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.

4. De rechazo o aceptación: Depende del código moral y del sistema de valores del lector.

2.2.5. Factores que determinan la comprensión lectora

La comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto.

A) El lector

Según Goodman (1982, p 45) diversos componentes facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran; por ejemplo las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección

Dichas estrategias se emplean para construir significados y son utilizadas por los lectores de manera espontánea y en muchas ocasiones nunca toman conciencia de su uso.

a) Muestreo

Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados.

b) Predicción

Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

c) Inferencia

Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

d) Propósitos

Se refiere a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera sea el propósito, este condiciona la comprensión.

e) Conocimiento previo

El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo; o en términos de Smith (1982, p.56); a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en

el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido.

Una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con la cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –Históricos, culturales, científicos- para comprender nuevas lecturas.

f) Nivel de desarrollo cognitivo

Es la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas o comprender las nuevas informaciones.

g) Situación emocional

La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto.

h) Competencias del lenguaje

Se trata de conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Hablamos de la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática, planteadas en este texto.

Otros aspectos que determinan la comprensión del lector y en los que no nos detenemos en detalles son la situación de la lectura, o sea las condiciones de tipo ambiental que rodean el acto de leer, como el lugar o la temperatura; y el patrimonio cultural del lector es decir, sus valores y costumbres.

B) El texto

El segundo factor que determina la comprensión lectora es el texto.

Lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema. Cuando se concibe al texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión por parte del lector, que van desde el contenido, o el vocabulario, hasta la forma como está redactado.

Algunos textos dan excesivos rodeos para comunicar un mensaje, otros son poco concisos, otros carecen de precisión y coherencia en las ideas que expresan. Los niños pueden experimentar dificultad para comprender aquellas palabras que remiten a ideas desarrolladas en el texto, como es el caso de los diferentes tipos de anáforas.

Cardoza, citado por Palacios (2003, p. 28), define que “el texto es la unidad lingüística fundamental producto de la actividad verbal humana que desarrolla una información específica con un sentido y significado”.

Al respecto Condemarin, citado por Pinzas (2001, p. 44), menciona que “un texto es un pasaje de cualquier extensión que forma un todo unificado y que exhibe cohesión y coherencia”.

Por otro lado Bernárdez, citado por Arévalo (2000, p. 33), afirma que el texto es la “unidad lingüística comunicativa que posee siempre carácter social: está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial debido a su intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”.

- a. El texto tiene carácter comunicativo, porque es una actividad que se realiza con determinada finalidad como parte de su función social.
- b. El texto tiene carácter pragmático por que se produce con una intención, relacionando con el contexto o situación con que se produce.
- c. El texto tiene carácter estructurado, porque está constituido por una sucesión de enunciados que forman una unidad comunicativa coherente.

Teniendo en consideración al aporte de estos autores se llega a la conclusión que el texto viene a ser un acto comunicativo intencionado, producido en un contexto, y estructurada por reglas que lo ayudan a mantener una coherencia.

En este sentido, el texto es un conjunto de palabras, frases coherentes, oraciones, párrafos, etc. que expresan una idea o tema con sentido.

Las propiedades del texto son:

- La Coherencia

Al respecto Palacios (2003, p. 30), “es la propiedad que establece la conexión d las partes de un todo, la relación armoniosa entre conceptos, hechos e ideas que aparecen en un texto. La coherencia permite organizar los datos e ideas del texto

mediante una estructura comunicativa de manera lógica y comprensible”.

Según Cassany (1998, p. 34), “las ideas que han sido seleccionadas y jerarquizadas para la redacción deben guardar relación con el tema o asunto del cual se va a referir el texto sino, el contenido sería incoherente”.

- La Cohesión

Palacios (2003, p. 30), “a través de esta propiedad se establece una relación manifiesta entre los diferentes elementos del texto, que se materializa en unidades sintácticas y semánticas debidamente entrelazadas. La cohesión, se sirve de mecanismos que hacen posible la construcción articulada de las informaciones, estos pueden ser: repetición, sustitución, puntuación, elipsis, etc.”

Según Cassany (1998, p. 46), “las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente. Una idea se une a otra mediante los signos de puntuación, los conectores lógicos, la concordancia entre sujeto y predicado, las referencias, etc.”

- La Adecuación

Al respecto Palacios (2000, p. 30), “se refiere al equilibrio en el uso que se hace de un tipo de texto y en el modo en que se respetan la normas de la textualidad”.

Cassany (1998, p. 48), “es el uso adecuado de la lengua según la intención y el tipo de receptor al que se quiera dirigir el

mensaje. No es lo mismo informar sobre un hecho científico que narrar una anécdota. El emisor debe ser capaz de elegir el nivel de lengua a utilizar”.

De acuerdo al Proyecto PISA los tipos de textos son:

a) Textos continuos o lineales

Son textos continuos los que están compuestos por oraciones incluidas en párrafos que se halla dentro de estructuras más amplias (secciones, capítulos, etc.)

Se trata de textos que presentan la información de forma secuenciada y progresiva.

a.1) Textos continuos de diferente tipo

Mediante el lenguaje podemos describir la realidad, narrarla y contarla, explicarla de forma racional o razonable, pautar la acción, etc.

Atendiendo a estas diferentes funciones del lenguaje se pueden distinguir textos de diferente tipo. Aproximándonos un poco más a esta tipología, distinguimos:

• Textos descriptivos

Es decir, textos que describen el mundo, la realidad física, natural, social, psicológica, etc.

Son cuadros o fotografías en palabras. Al igual que cuando miramos un cuadro nos fijamos en distintos aspectos que enriquecen nuestra percepción, del mismo

modo cuando leemos una descripción matizamos y enriquecemos mediante la comprensión de las palabras nuestra percepción de la realidad descrita. En el marco conceptual del proyecto PISA se distingue entre descripciones impresionistas y descripciones técnicas.

Las primeras presentan la información desde el punto de vista subjetivo, mientras que en las segundas se da un enfoque más objetivo y distante basado en observaciones independientes.

• **Textos narrativos**

Son textos que cuentan, narran acontecimientos, historias, leyendas, cuentos, experiencias vitales, etc. El factor tiempo es esencial en este tipo de textos; las cosas ocurren en orden cronológico, unas antes y otras después, y existe cierta relación entre lo que ha ocurrido antes y lo que sucede después. Dicho de otra forma, para entender el presente es necesario comprender lo que ha ocurrido anteriormente. A diferencia de los textos descriptivos en que la temporalidad no juega ningún papel, en los textos narrativos el tiempo es el hilo conductor de los acontecimientos y de las historias narradas. Las noticias y los informes también entrarían en esta categoría.

• **Textos expositivos**

Estos textos incluyen discursos que pretenden expresar como es la realidad, unas veces mediante explicaciones causa – efecto, otras mediante explicaciones de concomitancia, otras mediante clasificaciones y demás formas de organizar el saber. Son textos que articulan conceptos, teorías y explicaciones a un cierto nivel de abstracción o formalización, dependiendo de la edad del lector al que va dirigido el texto.

Gran parte de los textos que incluyen los manuales escolares son de este tipo. Lo mismo puede decirse de las revistas de divulgación científica. Otros textos expositivos son los resúmenes, los ensayos, o las exposiciones analíticas, entre otros.

• **Textos argumentativos**

Se trata de textos que nos permiten comprender, y y hacer entender a otros, de forma razonada un aspecto de la realidad mediante argumentos y razones. Podríamos decir que estos textos suelen adoptar un enfoque “razonable” más que estrictamente “racional”. Mediante este tipo de textos pretendemos convencer, dar razones que avalen nuestra posición o nuestro punto de vista. Algunos de estos textos presentan una argumentación científica y el enfoque “razonable” tiende a una

perspectiva más “racional”. Podría distinguirse entre argumentaciones lógicas relacionadas con la vida cotidiana y social y las argumentaciones científicas que tienen sus propios sistemas de razonamiento y argumentación.

• **Textos instructivos**

Estos textos incluyen órdenes, instrucciones para pautar y dirigir las acciones mediante indicaciones precisas (sea una receta de cocina, un prospecto de una medicina o las instrucciones para poner a funcionar el video o la lavadora). Podrían distinguirse en este apartado las instrucciones propiamente dichas, los reglamentos y los estatutos, entre otros.

Esta clasificación de los textos continuos no siempre se encuentra en la realidad en estado puro, ya que generalmente los textos reales incluyen textos de dos o más tipos.

b) Textos discontinuos o no lineales

Son textos que no siguen la estructura secuenciada y progresiva: se trata de listas, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, mapas, etc.

En estos textos, la información se presenta organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva. La comprensión de estos textos requiere del uso de estrategias

de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada.

b.1) Textos discontinuos según su estructura

•Listas sencillas

Se trata de una colección de elementos que pueden seguir un cierto orden. Por ejemplo, pueden estar ordenados alfabéticamente, según el orden de prioridad o de sucesión, etc. Suelen aparecer en múltiples contextos. En el contexto personal, por ejemplo, la lista de la compra, en el contexto social, por ejemplo, la lista de los votantes, etc.

•Listas combinadas

Están formadas por las combinaciones de dos listas sencillas expresadas en una única lista. Así, por ejemplo, una lista que ordena elementos por orden alfabético e incluye otro tipo de información, sea unas calificaciones, unas preferencias, etc. estas listas admiten una doble clasificación.

•Listas de intersección

Están compuestas por tres listas y forman una matriz de filas y columnas. Así, por ejemplo, las tablas estadísticas que abundan en la prensa y en los artículos de divulgación científica suelen ser listas de intersección.

Suelen darse en contextos escolares, sociales y laborales.

b.2) Textos discontinuos según su formato

•Hojas informativas

Ofrecen información puntual sobre algún aspecto. Igualmente se utilizan, sobre todo, en contextos y situaciones sociales.

•Vales y cupones

Garantizan algún derecho del usuario del mismo. Por ejemplo un billete de tren. También su uso más abundante se da en situaciones sociales.

•Certificados

Son documentos que reconocen la validez de algo. Se utilizan en contextos sociales, académicos y laborales.

•Avisos y anuncios

Dan información puntual sobre algún acontecimiento o evento. Se utilizan en contextos sociales, fundamentalmente.

•Cuadros y gráficos

Representan la información de forma gráfica y visual. Se utilizan, sobre todo, en contextos académicos y científicos.

•Diagramas

Representan información esquemática con apoyo gráfico o visual. Igual que en el caso anterior también se utilizan preferentemente en situaciones escolares.

- **Tablas y matrices**

Presentan la información organizada en filas y columnas. Se usan en contextos escolares fundamentalmente.

- **Mapas**

Representaciones gráficas de espacios según una escala. Se utilizan en contextos escolares, pero también en contextos sociales y de uso personal (mapas de carretera).

C) El contexto

El último factor que debe considerarse en la comprensión lectora es el contexto, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto.

a) El textual

Este está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto.

Las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.

b) El extratextual

Compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual.

c) El psicológico:

Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

2.2.6. Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora

Dentro del marco teórico desarrollado, destacan los principios básicos que pueden servir de guía en la enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora.

a) ***La experiencia previa del lector:*** La teoría e investigación referente a los “esquemas” y el conocimiento previo ha contribuido a afianzar

el principio de que la experiencia influye sobre la capacidad de comprensión.

- b) ***La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto:*** El hecho de ayudar a un lector a que comprenda mejor el texto implica enseñarle a captar los rasgos esenciales del texto y que los relacione con sus experiencias. Esto incluye enseñar a los alumnos a leer distintos tipos de texto.
- c) ***Hay distintos problemas o tipos de comprensión,*** pero estos no se equivalen a habilidades aisladas dentro de un proceso global. Las habilidades que se enseñen al entrenar la comprensión deben considerarse como las claves que capacitan al lector para interpretar el lenguaje escrito.

2.2.7. Evaluación de la comprensión lectora

Según Catalá, Molina y Monclús (2001), para evaluar la comprensión lectora es importante conocer las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas y en algunos casos modificándolas de tal manera que quede construida una representación mental coherente del texto, por lo tanto, si queremos evaluarla, debemos considerar elementos como: microestructura, macroestructura, superestructura, construcción de un modelo mental y autorregulación.

- a) **Microestructura:** dentro de este elemento hay que considerar:
- Reconocimiento de palabras.

- La comprensión morfosintáctica, es decir, el reconocimiento de los tiempos verbales.
- La puntuación y la consideración que el estudiante tenga de ella al momento de leer.
- Tipo de relación de las ideas de acuerdo a los conectores empleados.

b) Macroestructura: Dentro de ella:

- La jerarquización de las informaciones o ideas expuestas.
- La interrelación global de las ideas del texto.
- Construcción del significado de las frases que comporta hacer inferencias.

c) Superestructura

- El estudiante identifica el tipo de texto y sus partes diferenciales. Por ejemplo: en el texto argumentativo debe identificar la introducción, la tesis, los argumentos expuestos, etc. De una carta, debe saber cuál es el encabezado, el cuerpo y la despedida.

d) Construcción de un modelo mental

De acuerdo con Catalá, Molina y Monclús (2001: 29), en esta etapa, el alumno estará en la capacidad de:

- Integrar las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos ya existentes.

- La búsqueda y recuperación en la memoria que permite acceder a la representación construida al final de la lectura.
- La producción de la representación recuperada que tiene que respetar las exigencias de la demanda así como las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

e) Autorregulación

En este nivel, el estudiante será capaz de identificar los procesos metacognitivos que lo hagan evaluar su comprensión y si es posible, cambiar de estrategias que le permitan mejorar su rendimiento.

Pero por otro lado, también podemos evaluar el proceso de comprensión lectora basándonos en las siguientes técnicas:

- Los itinerarios de lectura

En este caso, el estudiante subraya en el texto palabras, frases o pasajes que sean esenciales para obtener un texto más corto pero coherente, añadiendo para tal fin solamente nexos de unión entre los diferentes segmentos subrayados.

Este procedimiento permitirá al docente evaluar la capacidad del estudiante para concretizar las ideas más importantes sin que el texto pierda su esencia y su real contenido.

- Representaciones interpretativas verbalizadas

Después que los estudiantes hayan terminado de leer un texto, escribirán en una hoja aparte todo lo que hayan

entendido, tomando en cuenta tanto los mensajes explícitos como los implícitos.

2.3. Hipótesis de investigación

Existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito San Agustín de Cajas – Huancayo en función de las variables género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura.

2.4. Identificación de variables

- Variable de estudio: Comprensión lectora
- Variables moduladoras: género, edad y apoyo familiar recibido hacia lectura.

Cuadro de operacionalización de la comprensión lectora

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>COMPRESIÓN LECTORA</p> <p>La comprensión lectora es un proceso complejo que comprende niveles o fases graduales que el lector tiene que atravesar. Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor</p>	<p>LITERAL</p> <p>La comprensión literal significa entender la información que el texto presenta explícitamente.</p> <p>Se trata de entender lo que el texto dice.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los personajes principales de textos sencillos utilizando la técnica del subrayado. • Reconoce lugares y ambientes en el que se desarrolla la lectura a través de la técnica del subrayado. • Identifica la veracidad y falsedad de acontecimientos de la lectura señalando verdadero o falso.
	<p>INFERENCIAL</p> <p>La comprensión inferencial establece relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza secuencias y/o acontecimientos de la lectura mediante la técnica de la numeración, • Establece relaciones simples de causa y efecto sobre hechos de la lectura emitiendo inferencias.

<p>complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta.</p>	<p>conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extrae el mensaje de la lectura con la finalidad de aplicarlo en su vida cotidiana. • Deduce el significado de palabras desconocidas logrando ampliar su vocabulario.
	<p>CRITICO</p> <p>Requiere que el lector emita juicios valorativos comparando ideas presentadas en el texto con otros criterios y los propios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios valorativos acerca de la actitud de los personajes. • Distingue entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor. • Juzga el contenido del texto.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

3.1 Tipo de investigación

El estudio realizado se caracteriza por ser una investigación de campo, de carácter descriptivo realizado bajo el enfoque cuantitativo.

El estudio se enmarca en una investigación de campo con características de un estudio de corte transversal o transeccional de Nivel Descriptivo que se define como "el análisis sistemático de problemas con el propósito de describirlos, explicar sus relaciones, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia" (Bavaresco, 2001).

Según Ary, Jacobs y Razavieh (1990), los estudios descriptivos tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio.

3.2 Método de investigación

En el presente estudio se empleó como:

- * **Método General:** Pautas del Método Científico

- * **Método Particular:** Descriptivo.-

Según Coolican, H. (1994, p. 79), consiste en realizar una exposición narrativa, numérica y/o gráfica, lo más detallada y exhaustiva posible de la realidad que se investiga. El objetivo de este método es disponer de un primer conocimiento de la realidad tal y como se desprende de la observación directa que realiza el analista y/o del

conocimiento que ha adquirido a través de la lectura o estudio de las informaciones aportadas por otros autores. Por tanto se trata de un método cuya finalidad es obtener y presentar, con el máximo rigor o exactitud posible, la información sobre una realidad de acuerdo con ciertos criterios previamente establecidos por cada ciencia (tiempo, espacio, características formales, características funcionales, efectos producidos, etc.). De acuerdo con esta finalidad, el método descriptivo nos debe aportar información rigurosa e interpretada según los criterios establecidos por cada disciplina científica. Ello significa que no basta con la información bruta y, ni tan siquiera, con la información ordenada.

* **Métodos lógicos:** Analítico – Sintético, Inductivo – Deductivo.

3.3 Diseño de investigación

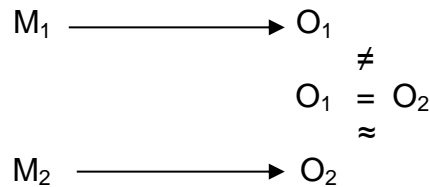
La presente investigación es cuantitativa. De acuerdo con Hernández y otros (2010), este enfoque es un proceso secuencial y probatorio, que usa la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. En base a lo planteado, el diseño empleado corresponde a los No Experimentales (transeccional), en su forma de investigación descriptiva - comparativa.

Es descriptiva, porque identificó, describió y analizó características básicas de la comprensión lectora en los alumnos de la muestra investigada.

Es comparativa, ya que se estableció diferencias y/o semejanzas en la comprensión lectora en los alumnos de la muestra estudiada en relación a la variable: género, edad y el apoyo familiar recibido hacia la lectura.

El esquema del diseño se grafica de la siguiente manera:

Esquema:



M_1 : Alumnos de género masculino

M_2 : Alumnos de género femenino

O_1, O_2 : Mediciones de la comprensión lectora

\neq : Diferencia

$=$: Igualdad

\approx : Semejanza

3.4 Población y muestra

- a) **Lugar:** El estudio se realizó en las instituciones educativas estatales de educación primaria de San Agustín de Cajas de la provincia de Huancayo del Departamento de Junín.
- b) **Universo Poblacional:** El estudio consideró como universo poblacional a todos los niños y niñas ($n = 279$) de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas de la provincia de Huancayo del departamento de Junín.

c) **Muestra:** La muestra de estudio lo conformaron un total de 185 alumnos.

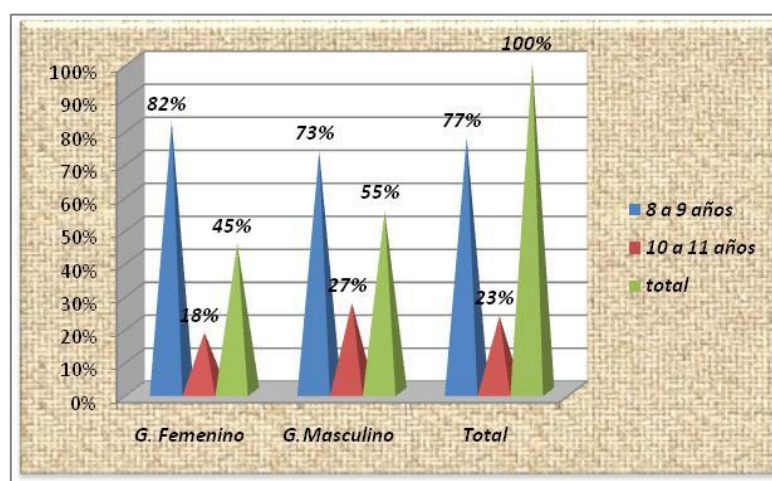
Tabla N° 01

Distribución de la muestra según género y edad

Edades	Muestra según género					
	Femenino		Masculino		Total	
	Ni	%	Ni	%	Ni	%
8 a 9 años	69	82	74	73	143	77
10 a 11 años	15	18	27	27	42	23
Total	84	45	101	55	185	100

Gráfico N° 01

Distribución de la muestra según género y edad



En la Tabla y el Gráfico N° 01 se observan que la muestra total de estudio lo constituyeron 185 alumnos (100%), de los cuales 84 (45%)

pertenecen al género femenino, 101 (55%) son del género masculino. Según edades: 143 alumnos (77%) poseen edades entre 8 – 9 años y 42 alumnos (23%) poseen edades entre 10 - 11 años.

- d) Técnica de muestreo:** La técnica de muestreo empleado para la conformación de la muestra corresponde al no probabilístico (no al azar), es decir, que se tomó una muestra accidental.

3.5 Técnica e instrumento de acopio de datos

Dado que el estudio se enmarcó en una investigación de campo que basó su accionar en la recopilación de datos primarios, para la evaluación objetiva y rigurosa de la comprensión lectora se empleó la técnica de la evaluación educativa.

Para la medición del objeto de estudio se empleó una “Prueba de Comprensión Lectora” que previo a su administración se validó a través del criterio de juicio de expertos. En base a dicho procedimiento se solicitó la opinión de cuatro docentes expertos que laboran en la Unidad de Post - grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

3.6 Técnica de procesamiento de datos

Los datos fueron recopilados con base a los objetivos del estudio y mediante la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora a las unidades muestrales y fueron organizados por subvariables

/dimensiones en tablas de frecuencia en base a la estadística porcentual. Para la contrastación de la hipótesis se empleó la Prueba Estadística No Paramétrica de la Ji Cuadrada.

Fórmula:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{[f_{e_i} - f_{e_i}]^2}{f_{e_i}}$$

Para el procesamiento estadístico de los datos se empleó el paquete estadístico Excel.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo de la comprensión lectora en la muestra total

A continuación detallamos los resultados de la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra total que fueron 185 (100%) y que representaron a los niñas y niños de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de San Agustín de Cajas - Huancayo. El análisis descriptivo se realizó en forma global y por dimensiones.

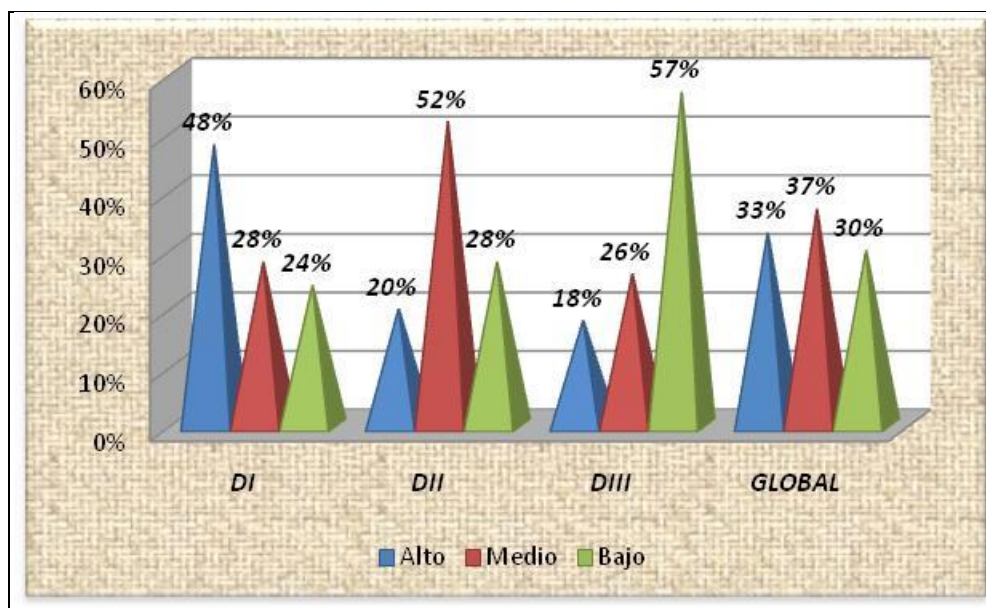
Tabla Nº 02

Frecuencia de datos de comprensión lectora en la muestra total

COMPRENSIÓN LECTORA	DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		C. Global	
	C. Literal		C. Inferencial		C. Crítica		(10 ítems)	
	(03 ítems)		(04 ítems)		(03 ítems)			
Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	89	48	37	20	32	18	61	33
Medio	51	28	97	52	47	25	68	37

Bajo	45	24	51	28	106	57	56	30
Total	185	100	185	100	185	100	185	100

Frecuencia de datos de comprensión lectora en la muestra total



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en forma global

En forma global, se observa que el 33% (ni = 61) presentan un nivel alto de comprensión lectora, el 37% (ni = 68), que constituye la mayor proporción posee un nivel medio y el 30% (ni = 56) refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 48% (ni = 89) que constituye la mayor proporción posee un nivel alto de comprensión literal, el 28% (ni = 51) presenta un nivel medio, y el 24% (ni = 45) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 20% (ni = 37) presenta un nivel alto de comprensión inferencial, el 52% (ni = 97) que representa a la mayoría posee un nivel medio, y el 28% (ni = 51) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial.

En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 18% (ni = 32) presenta un nivel alto de comprensión crítica, el 25% (ni = 47) posee un nivel medio, y el 57% (ni = 106) que representa a la mayoría refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.2 Análisis descriptivo de la comprensión lectora, según género

La aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en los sujetos de la muestra estudiada también permitió realizar un diagnóstico en función del género (masculino y femenino). Del mismo modo, el análisis descriptivo de los datos se realiza en forma global y por dimensiones.

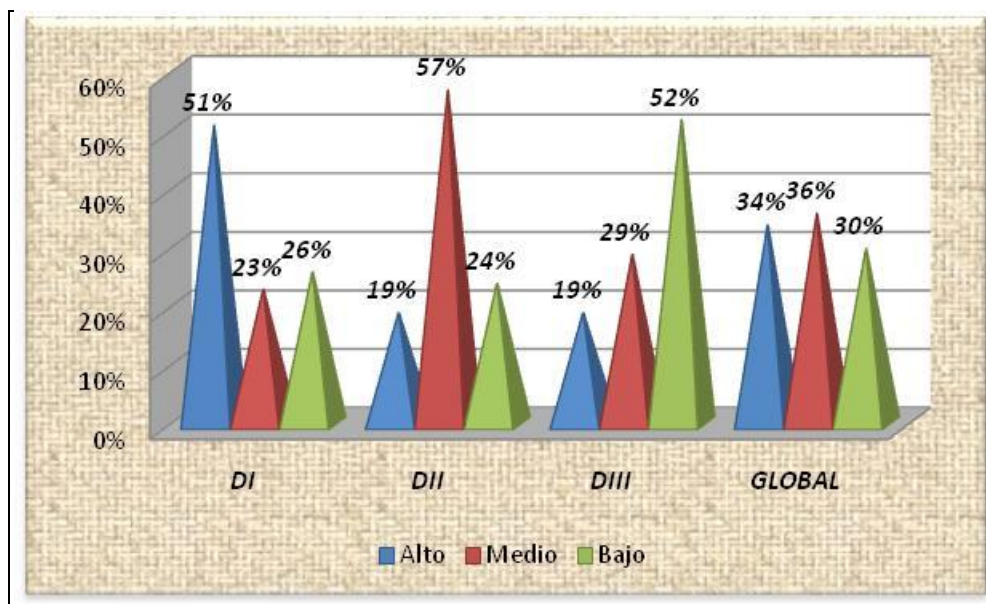
4.2.1 Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes del género femenino

Tabla N° 03
Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes del género femenino

COMPRESIÓN LECTORA	DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		C. Global	
	C. Literal		C. Inferencial		C. Crítica		(10 ítems)	
	(03 ítems)		(04 ítems)		(03 ítems)			
Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	43	51	16	19	16	19	29	34
Medio	19	23	48	57	24	29	30	36
Bajo	22	26	20	24	44	52	25	30
Total	84	100	84	100	84	100	84	100

Gráfico Nº 03

Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes del género femenino



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en forma global

En forma global, se observa que el 34% (ni = 29) de las niñas presentan un nivel alto de comprensión lectora, el 36% (ni = 30), que constituye la mayor proporción posee un nivel medio y el 30% (ni = 25) refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 51% (ni = 43) de las niñas presenta un nivel alto que representa a la mayoría, el 23% (ni = 19) que posee un nivel medio de comprensión literal, y el 26% (ni = 22) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 19% (ni = 16) de las niñas posee un nivel alto de comprensión inferencial, el 57% (ni = 48) presenta un nivel medio que representa a la mayoría, y el 24% (ni = 20) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial.

En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 19% (ni = 16) de las niñas presenta un nivel alto de comprensión crítica, el 29% (ni = 24) posee un nivel medio, y el 52% (ni = 44) que representa a la mayoría refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.2.2 Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes del género masculino

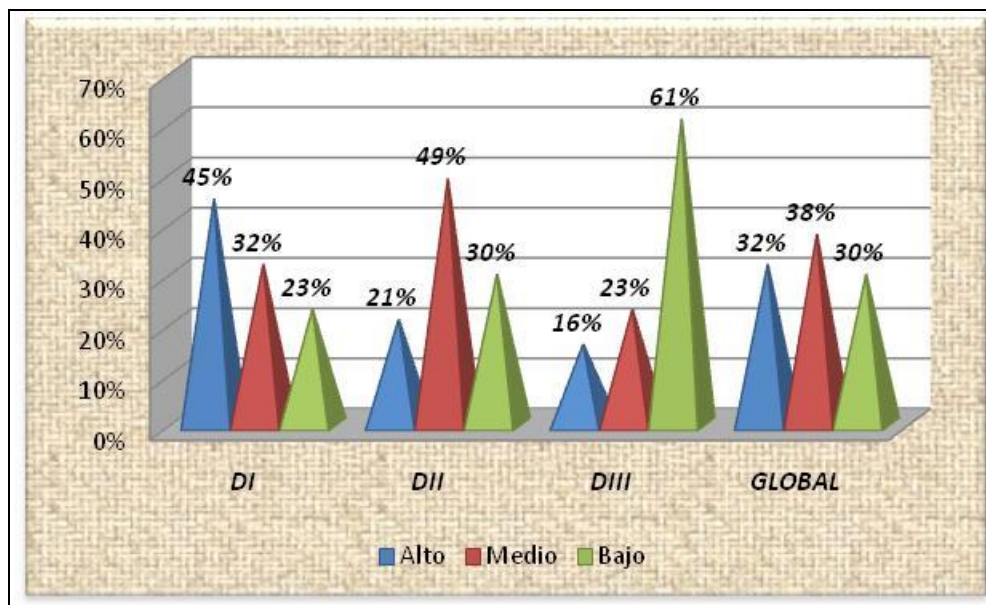
Tabla N° 04

**Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes del género
masculino**

1. COMPRESIÓN LECTORA	DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		C. Global	
	C. Literal		C. Inferencial		C. Crítica		(10 ítems)	
	<i>(03 ítems)</i>		<i>(04 ítems)</i>		<i>(03 ítems)</i>			
Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	46	45	21	21	16	16	32	32
Medio	32	32	49	49	23	23	38	38
Bajo	23	23	31	30	62	61	31	30
Total	101	100	101	100	101	100	101	100

Gráfico N° 04

**Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes del género
masculino**



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en forma global

En forma global, se observa que el 32% (ni = 32) de los estudiantes presentan un nivel alto de comprensión lectora, el 38% (ni = 38), que constituye la mayor proporción posee un nivel medio y el 30% (ni = 31) refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 45% (ni = 46) de los estudiantes presenta un nivel alto que constituye la mayor proporción, el 32% (ni = 32) que posee un nivel medio de comprensión literal, y el 23% (ni = 23) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 21% (ni = 21) de los estudiantes posee un nivel alto de comprensión inferencial, el 49% (ni = 49)

presenta un nivel medio que constituye la mayor proporción, y el 30% (ni = 31) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial. En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 16% (ni = 16) de los estudiantes presenta un nivel alto de comprensión crítica, el 23% (ni = 23) posee un nivel medio, y el 61% (ni = 62) que representa a la mayoría refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.3 Análisis descriptivo de la comprensión lectora, según edades

La aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en los sujetos de la muestra estudiada también permitió realizar un diagnóstico en función de las edades, para ello se tomó los rangos de edades: de 8 – 9 años y de 10 – 11 años respectivamente. Del mismo modo, el análisis descriptivo de los datos se realiza en forma global y por dimensiones.

4.3.1 Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes de 8 a 9 años

Tabla Nº 05

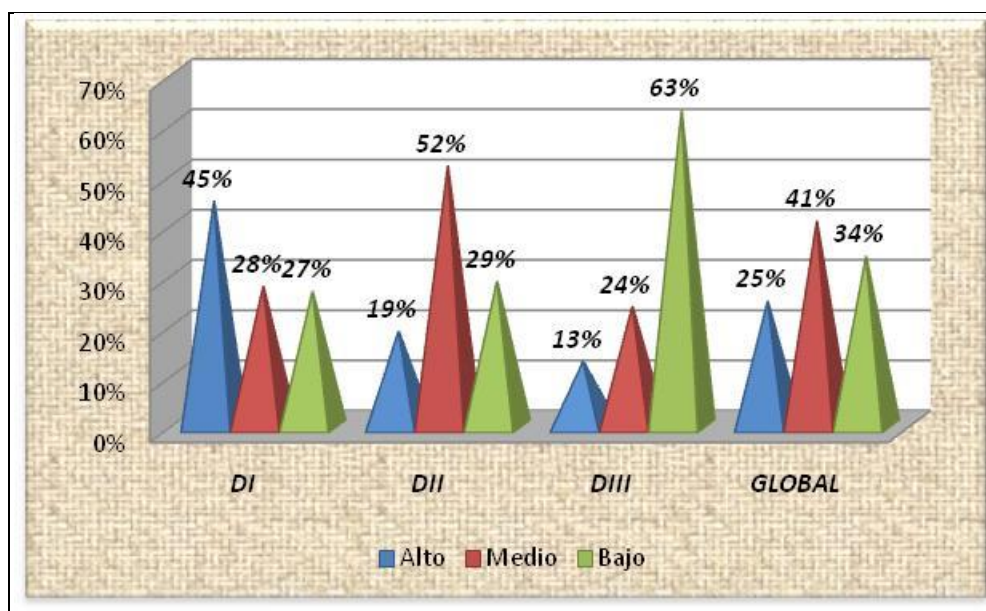
Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes de 8 a 9 años

COMPRESIÓN LECTORA	DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		C. Global	
	C. Literal (03 ítems)		C. Inferencial (04 ítems)		C. Crítica (03 ítems)		(10 ítems)	
Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	65	45	28	19	19	13	36	25

Medio	40	28	74	52	34	24	58	41
Bajo	38	27	41	29	90	63	49	34
Total	143	100	143	100	143	100	143	100

Gráfico N° 05

Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes de 8 a 9 años



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en forma global

En forma global, se observa que el 25% (ni = 36) de estudiantes con edades de 8 – 9 años presentan un nivel alto de comprensión lectora, el 41% (ni = 58), que constituye la mayor proporción posee un nivel medio y el 34% (ni = 49) refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 45% (ni = 65) de alumnos con edades de 8 – 9 años presenta un nivel alto que constituye la mayor proporción, el 28% (ni = 40) que posee un nivel medio de comprensión literal, y el 27% (ni = 38) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 19% (ni = 28) de estudiantes con edades de 8 – 9 años posee un nivel alto de comprensión inferencial, el 52% (ni = 74) presenta un nivel medio que constituye la mayor proporción, y el 29% (ni = 41) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial.

En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 13% (ni = 19) de estudiantes con edades de 8 – 9 años presenta un nivel alto de comprensión crítica, el 24% (ni = 34) posee un nivel medio, y el 63% (ni = 90) que representa a la mayoría refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.3.2 Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes de 10 a 11 años

Tabla Nº 06

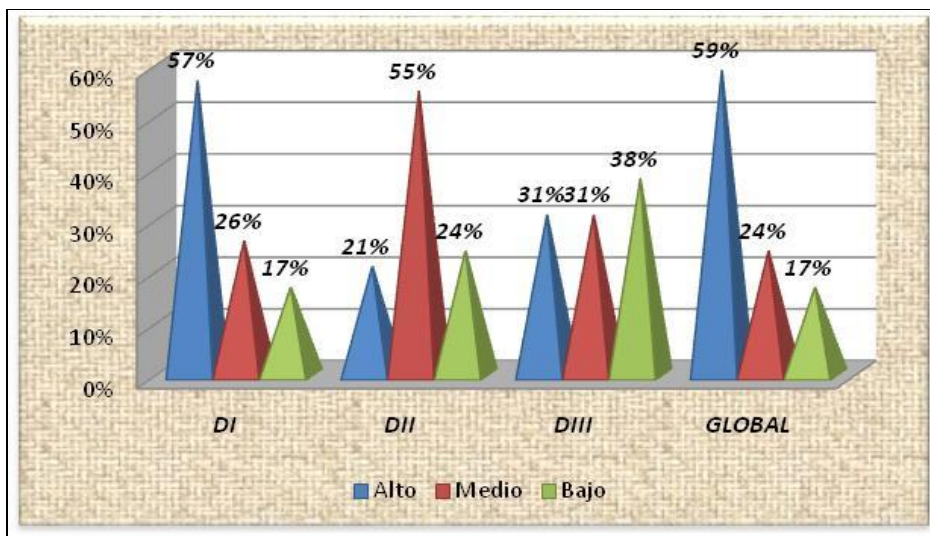
Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes de 10 a 11 años

<i>COMPRENSIÓN LECTORA</i>	<i>DIMENSION I</i>	<i>DIMENSION II</i>	<i>DIMENSION III</i>	<i>C. Global (10 ítems)</i>
	<i>C. Literal (03 ítems)</i>	<i>C. Inferencial (04 ítems)</i>	<i>C. Crítica (03 ítems)</i>	

<i>Niveles</i>	<i>Ni</i>	<i>%</i>	<i>Ni</i>	<i>%</i>	<i>Ni</i>	<i>%</i>	<i>Ni</i>	<i>%</i>
<i>Alto</i>	24	57	09	21	13	31	25	59
<i>Medio</i>	11	26	23	55	13	31	10	24
<i>Bajo</i>	07	17	10	24	16	38	07	17
<i>Total</i>	42	100	42	100	42	100	42	100

Gráfico N° 06

Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes de 10 a 11 años



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en forma global

En forma global, se observa que el 59% (ni = 25) de estudiantes con edades de 10 – 11 años que representa a la mayoría presentan un nivel alto de comprensión lectora, el 24% (ni = 10), posee un nivel medio y el 17% (ni = 07) refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 57% (ni = 24) de estudiantes con edades de 10 – 11 años presenta un nivel alto que representa a la mayoría, el 26% (ni = 11) que posee un nivel medio de comprensión literal, y el 17% (ni = 07) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 21% (ni = 09) de estudiantes con edades de 10 – 11 años posee un nivel alto de comprensión inferencial, el 55% (ni = 23) presenta un nivel medio que representa a la mayoría, y el 24% (ni = 10) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial.

En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 31% (ni = 13) de estudiantes con edades de 10 – 11 años presenta un nivel alto de comprensión crítica, el 31% (ni = 13) posee un nivel medio, y el 38% (ni = 16) que constituye la mayor proporción refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.4 Análisis descriptivo de la comprensión lectora, según apoyo familiar hacia la lectura

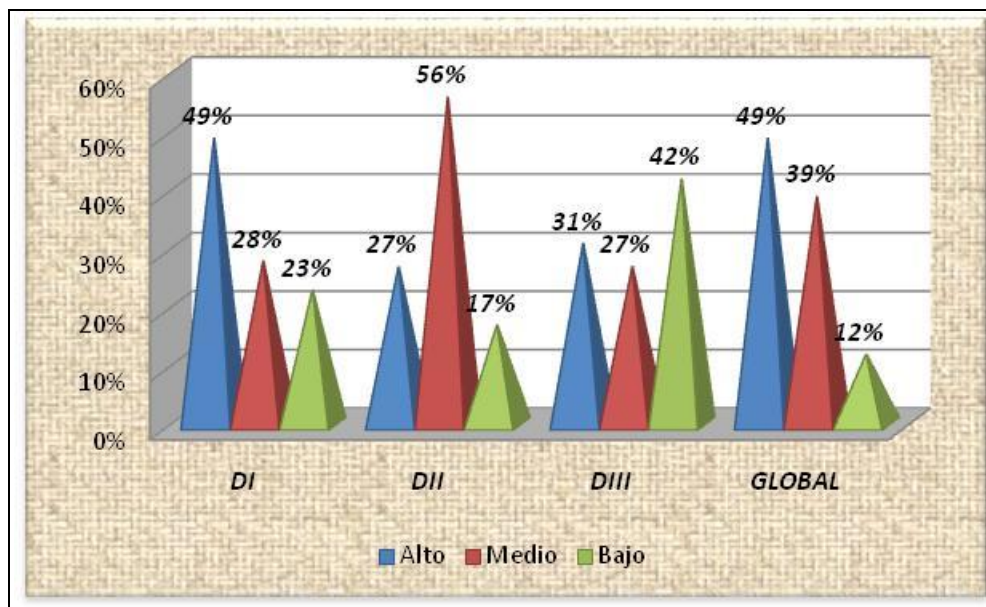
La aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en los sujetos de la muestra estudiada también permitió realizar un diagnóstico en función del apoyo familiar recibido hacia la lectura. Del mismo modo, el análisis descriptivo de los datos se realiza en forma global y por dimensiones

4.4.1 Análisis descriptivo de la comprensión lectora de aquellos estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia lectura

Tabla N° 07
Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura

COMPRESIÓN LECTORA	DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		C. Global	
	C. Literal		C. Inferencial		C. Crítica		(10 ítems)	
	(03 ítems)		(04 ítems)		(03 ítems)			
Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	42	49	23	27	26	31	42	49
Medio	24	28	48	56	23	27	33	39
Bajo	19	23	14	17	36	42	10	12
Total	85	100	85	100	85	100	85	100

Gráfico N° 07
Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura forma global

En forma global, se observa que el 49% (ni = 42) de estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura y que constituye la mayor proporción presentan un nivel alto de comprensión lectora, el 39% (ni = 33), posee un nivel medio y el 12% (ni = 10) refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 49% (ni = 42) de estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura presenta un nivel alto de que constituye la mayor proporción, el 28% (ni = 24) que

posee un nivel medio de comprensión literal, y el 23% (ni = 19) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 27% (ni = 23) de este sub grupo posee un nivel alto de comprensión inferencial, el 56% (ni = 48) presenta un nivel medio que representa a la mayoría, y el 17% (ni = 14) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial.

En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 31% (ni = 26) de estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia la lectura presenta un nivel alto de comprensión crítica, el 27% (ni = 23) posee un nivel medio, y el 42% (ni = 36) que constituye la mayor proporción refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.4.2 Análisis descriptivo de la comprensión lectora de aquellos estudiantes que reciben poco apoyo familiar hacia lectura

Tabla N° 08

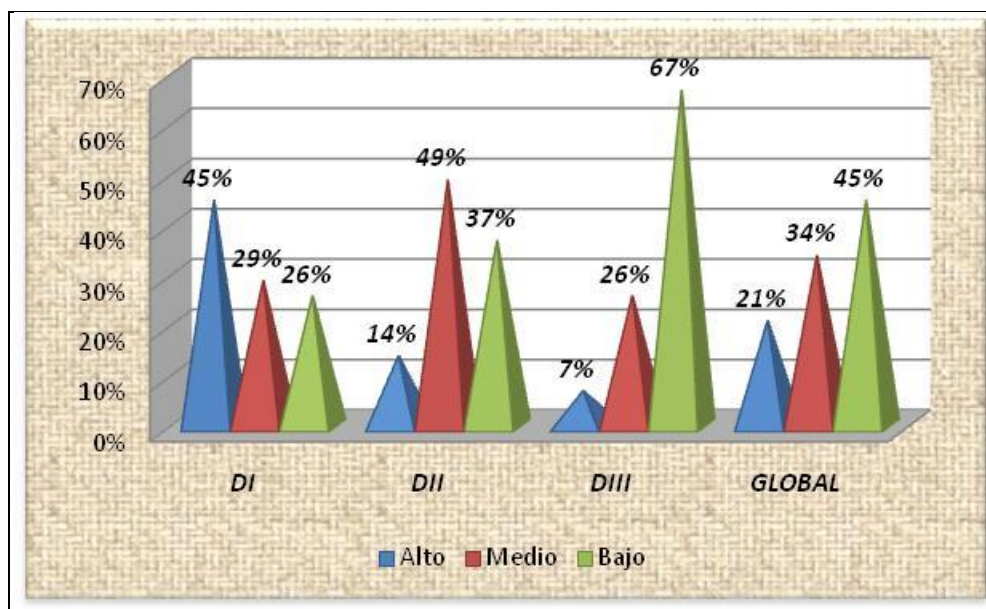
Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura

COMPRESIÓN LECTORA	DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		C. Global	
	C. Literal		C. Inferencial		C. Crítica		(10 ítems)	
	(03 ítems)		(04 ítems)		(03 ítems)			
Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	41	45	13	14	06	07	19	21

Medio	26	29	44	49	24	26	31	34
Bajo	24	26	34	37	61	67	41	45
Total	91	100	91	100	91	100	91	100

Gráfico N° 08

Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura forma global

En forma global, se observa que el 21% (ni = 19) de estudiantes que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura presentan un nivel alto de comprensión lectora, el 34% (ni = 31), posee un nivel medio y el 45% (ni = 41) que constituye la mayor proporción refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 45% (ni = 41) de estudiantes que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura presenta un nivel alto que constituye la mayor proporción, el 29% (ni = 26) que posee un nivel medio de comprensión literal, y el 26% (ni = 24) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 14% (ni = 13) de este sub grupo de estudio posee un nivel alto de comprensión inferencial, el 49% (ni = 44) presenta un nivel medio que constituye la mayor proporción, y el 37% (ni = 34) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial.

En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 07% (ni = 06) de estudiantes que recibieron poco apoyo familiar hacia la lectura presenta un nivel alto de comprensión crítica, el 26% (ni = 24) posee un nivel medio, y el 67% (ni = 61) que constituye la mayor proporción refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.4.3 Análisis descriptivo de la comprensión lectora de aquellos estudiantes que no reciben apoyo familiar hacia lectura

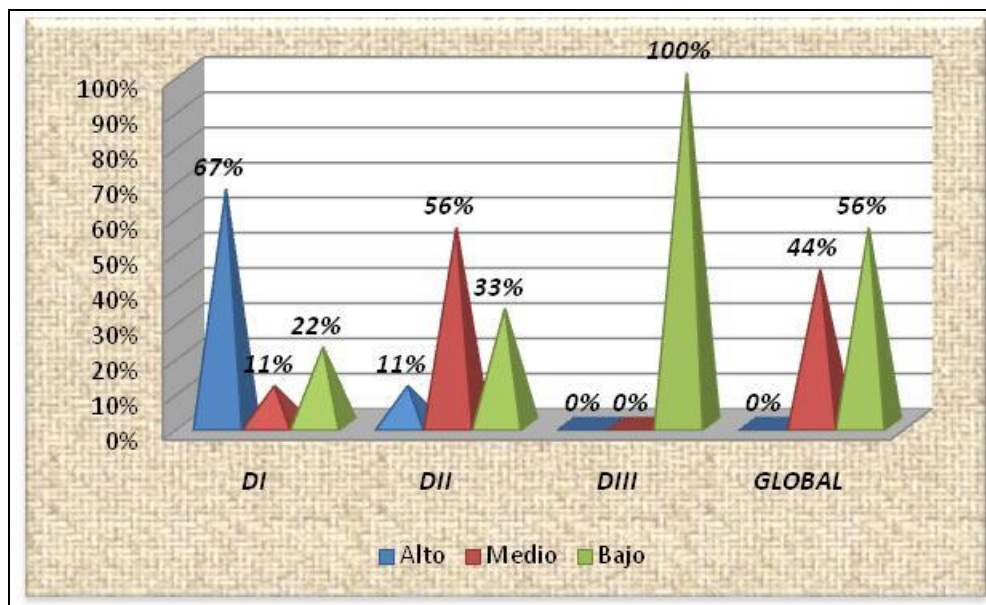
Tabla N° 09

Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes que no recibieron apoyo familiar hacia la lectura

COMPRESIÓN LECTORA	DIMENSION I		DIMENSION II		DIMENSION III		C. Global	
	C. Literal		C. Inferencial		C. Crítica		(10 ítems)	
	(03 ítems)		(04 ítems)		(03 ítems)			
Niveles	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	06	67	01	11	00	00	00	00
Medio	01	11	05	56	00	00	04	44
Bajo	02	22	03	33	09	100	05	56
Total	09	100	09	100	09	100	09	100

Gráfico N° 09

Frecuencia de datos de comprensión lectora en estudiantes que no recibieron apoyo familiar hacia la lectura



a) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes que no recibieron apoyo familiar hacia la lectura, en forma global

En forma global, se observa que el 44% (ni = 04) de estudiantes que no recibieron ningún apoyo familiar hacia la lectura presentan un nivel medio de comprensión lectora y el 56% (ni = 05) que constituye la mayor proporción refleja un nivel bajo de comprensión lectora global.

b) Análisis descriptivo de la comprensión lectora en estudiantes que no recibieron apoyo familiar hacia la lectura, por dimensiones

Con respecto a la dimensión I, se puede apreciar que el 67% (ni = 06) de estudiantes que no recibieron ningún apoyo familiar hacia la lectura presenta un nivel alto que constituye la mayoría, el 11% (ni = 01) que

constituye posee un nivel medio de comprensión literal, y el 22% (ni = 02) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión literal.

En relación a la dimensión II, se puede apreciar que el 11% (ni = 01) de este sub grupo evaluado presenta un nivel alto de comprensión inferencial, el 56% (ni = 05) que constituye la mayor proporción posee un nivel medio, y el 33% (ni = 03) refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión inferencial.

En lo que respecta a la dimensión III se puede apreciar que el 100% (ni = 09) de estudiantes que no recibieron ningún apoyo familiar hacia la lectura y, que constituye la mayoría, refleja un nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión crítica.

4.6 Análisis comparativo de comprensión lectora

4.6.1 Análisis comparativo de comprensión lectora según género

A fin de contrastar la hipótesis de investigación en la presente investigación realizamos la comparación estadística de los datos de comprensión lectora, según género.

Tabla Nº 10

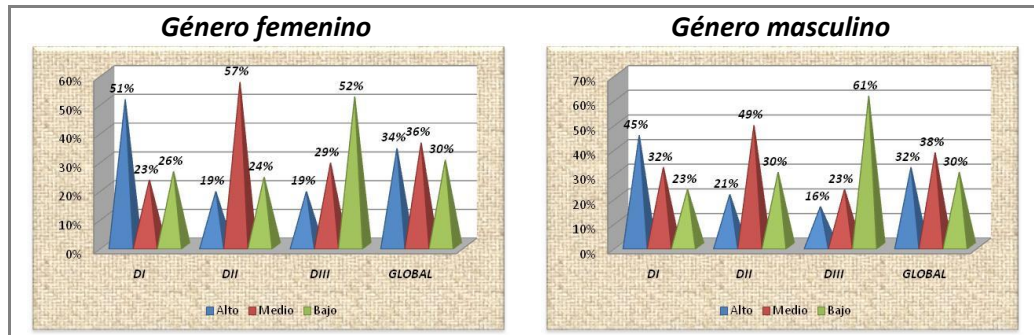
Comparación de la comprensión lectora, según género

COMPRESIÓN LECTORA	Variables				Estadígrafos
	Género		Género		
	Femenino		Masculino		
GLOBAL					
Niveles	Fo	Fe	Fo	Fe	Chi 2
<i>Alto</i>	29	27,70	32	33,30	
<i>Medio</i>	30	30,88	38	37,12	0,17 n.s.
<i>Bajo</i>	25	25,43	31	30,57	
<i>Total</i>	84		101		No significativo
DIMENSIÒN I: C. LITERAL					
Niveles	Fo	Fe	Fo	Fe	
<i>Alto</i>	43	40,41	46	48,59	
<i>Medio</i>	19	23,16	32	27,84	1,89 n.s.
<i>Bajo</i>	22	20,43	23	24,57	
<i>Total</i>	84		101		No significativo
DIMENSIÒN II: C. INFERENCIAL					
Niveles	Fo	Fe	Fo	Fe	
<i>Alto</i>	16	16,80	21	20,20	
<i>Medio</i>	48	44,04	49	52,96	1,51 n.s.
<i>Bajo</i>	20	23,16	31	27,84	
<i>Total</i>	84		101		No significativo
DIMENSIÒN III: C. CRÌTICA					

<i>Niveles</i>	<i>Fo</i>	<i>Fe</i>	<i>Fo</i>	<i>Fe</i>	
<i>Alto</i>	16	14,53	16	17,47	
<i>Medio</i>	24	21,34	23	25,66	1,53 n.s.
<i>Bajo</i>	44	48,13	62	57,87	
<i>Total</i>	84		101		No significativo

Gráfico N° 10

Comparación de la comprensión lectora, según género



Según género, al procesar estadísticamente los datos de la comprensión lectora en forma global, a través de la Prueba de Ji Cuadrada se obtuvo una $Ji_c = 0,17$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas en función a la variable género.

Observándose que tanto estudiantes alumnos de género femenino y masculino presentan características similares en su comprensión lectora global.

- **Dimensión I: Comprensión literal (03 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión literal, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 1,89$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que no existen diferencias estadísticamente

significativas comprensión lectora en la dimensión literal en la variable género.

Observándose que tanto estudiantes de género femenino y masculino presentan características similares en su comprensión literal.

- **Dimensión II: Comprensión inferencial (04 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión inferencial, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 1,51$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas comprensión lectora en la dimensión inferencial en la variable género.

Observándose que tanto estudiantes de género femenino y masculino presentan características similares en su comprensión inferencial

- **Dimensión III: Comprensión crítica (03 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión crítica, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 1,53$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas comprensión lectora en la dimensión críticas en la variable género.

Observándose que tanto estudiantes de género femenino y masculino presentan características similares en su comprensión crítica.

4.6.2 Análisis comparativo de comprensión lectora según edades

A fin de contrastar la hipótesis de investigación en la presente investigación realizamos la comparación estadística de los datos de comprensión lectora, según edades.

Tabla Nº 11

Comparación de la comprensión lectora, según edades

COMPRESIÓN LECTORA	Variables				Estadígrafos
	Edad 8 a 9 años	Edad 10 a 11 años			
GLOBAL					
Niveles	Fo	Fe	Fo	Fe	Chi 2
<i>Alto</i>	36	47,15	25	13,85	
<i>Medio</i>	58	52,56	10	15,44	17,32*
<i>Bajo</i>	49	43,29	07	12,71	
<i>Total</i>	143		42		Significativo
DIMENSIÓN I: C. LITERAL					
Niveles	Fo	Fe	Fo	Fe	
<i>Alto</i>	65	68,79	24	20,21	
<i>Medio</i>	40	39,42	11	11,58	2,27 n.s.
<i>Bajo</i>	38	34,78	07	10,22	
<i>Total</i>	143		42		No significativo

DIMENSIÒN II: C. INFERENCIAL

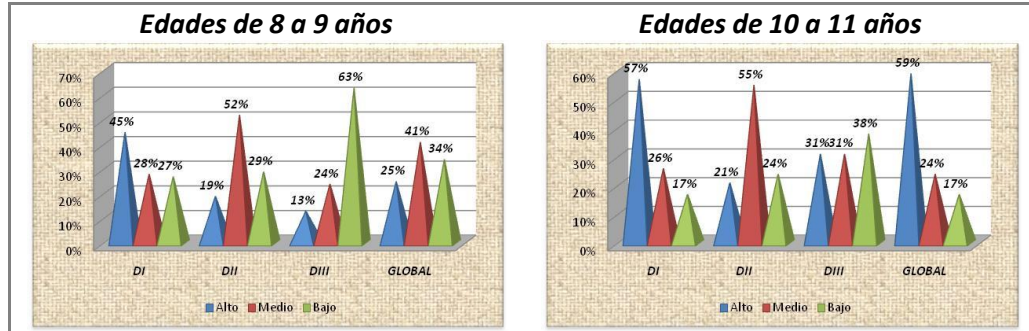
<i>Niveles</i>	Fo	Fe	Fo	Fe	
<i>Alto</i>	28	28,60	09	8,40	
<i>Medio</i>	74	74,98	23	22,02	0,39 n.s.
<i>Bajo</i>	41	39,42	10	11,58	
<i>Total</i>	143		42		No significativo

DIMENSIÒN III: C. CRÌTICA

<i>Niveles</i>	Fo	Fe	Fo	Fe	
<i>Alto</i>	19	24,74	13	7,26	
<i>Medio</i>	34	36,33	13	10,67	10,01*
<i>Bajo</i>	90	81,94	16	24,06	
<i>Total</i>	84		101		Significativo

Gráfico N° 11

Comparación de la comprensión lectora, según edades



Según edades, al procesar estadísticamente los datos de la comprensión lectora en forma global, a través de la Prueba de Ji Cuadrada se obtuvo una $Ji_c = 17,42$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que si existen diferencias estadísticamente significativas en función a la variable edad.

Observándose que los estudiantes de 10 y 11 años presentan características más favorables respecto a su comprensión lectora global.

- **Dimensión I: Comprensión literal (03 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión literal, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 2,27$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que no existen diferencias estadísticamente

significativas comprensión lectora en la dimensión literal en la variable edad.

Observándose que tanto los estudiantes de 8 a 9 años y de 10 a 11 años presentan características similares en su comprensión literal.

- **Dimensión II: Comprensión inferencial (04 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión inferencial, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 0,39$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas comprensión lectora en la dimensión inferencial en la variable edad.

Observándose que tanto los estudiantes de 8 a 9 años y de 10 a 11 años presentan características similares en su comprensión inferencial.

- **Dimensión III: Comprensión crítica (03 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión crítica, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 10,01$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que si existen diferencias estadísticamente significativas comprensión lectora en la dimensión críticas en la variable edad.

Observándose que los estudiantes de 10 y 11 años presentan características más favorables en su comprensión crítica.

4.6.3 Análisis comparativo de comprensión lectora en estudiantes que recibieron apoyo familiar hacia la lectura

A fin de contrastar la hipótesis de investigación en la presente investigación realizamos la comparación estadística de los datos, según el apoyo familiar recibido hacia la lectura.

Tabla Nº 12

Comparación de la comprensión lectora, en estudiantes que recibieron apoyo familiar hacia la lectura

COMPRESIÓN LECTORA	RECIBEN APOYO FAMILIAR A LA LECTURA						Estadígrafos
	<i>Bastante</i>		<i>Poco</i>		<i>Nada</i>		
	GLOBAL						
<i>Niveles</i>	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Chi 2
<i>Alto</i>	42	28,03	19	30,01	00	2,97	
<i>Medio</i>	33	31,24	31	33,45	04	3,31	32,48
<i>Bajo</i>	10	25,73	41	27,55	05	2,72	
<i>Total</i>	85		91		09		Significativo
	DIMENSIÓN I: C. LITERAL						
<i>Niveles</i>	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	

<i>Alto</i>	42	40,89	41	43,78	6	4,33	
<i>Medio</i>	24	23,43	26	25,09	1	2,48	2,09 n.s.
<i>Bajo</i>	19	20,68	24	22,14	2	2,19	
<i>Total</i>	85		91		09		No significativo

DIMENSIÒN II: C. INFERENCIAL

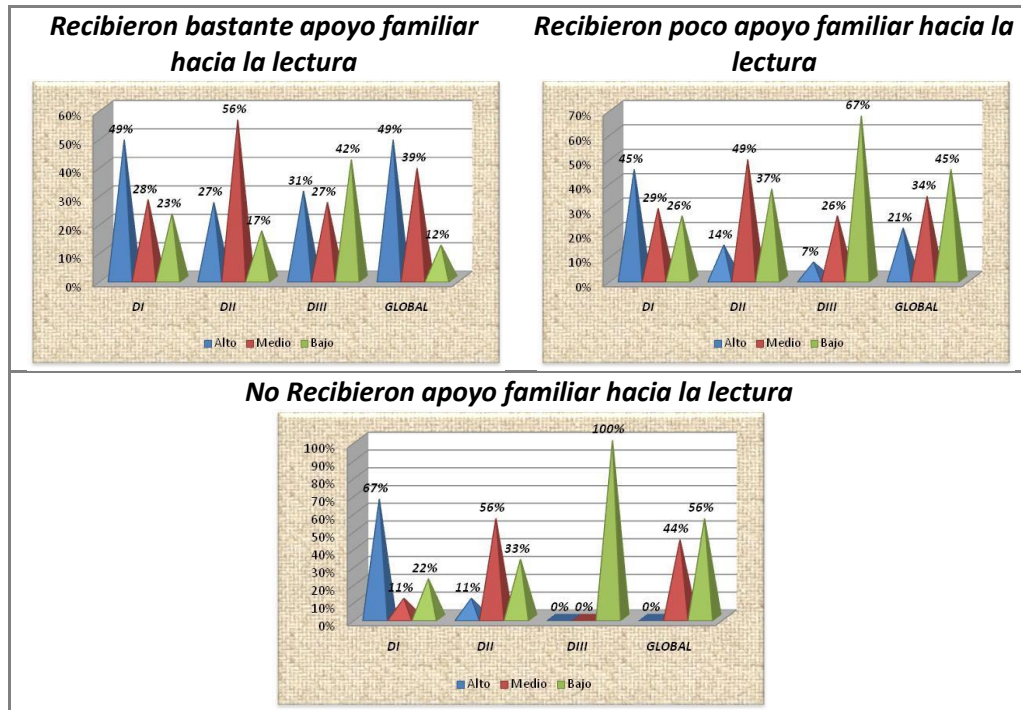
<i>Niveles</i>	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
<i>Alto</i>	23	17,00	13	18,20	1	1,80	
<i>Medio</i>	48	44,57	44	47,71	5	4,72	11,60
<i>Bajo</i>	14	23,43	34	25,09	3	2,48	
<i>Total</i>	85		91		09		Significativo

DIMENSIÒN III: C. CRÌTICA

<i>Niveles</i>	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
<i>Alto</i>	26	14,70	6	15,74	00	1,56	
<i>Medio</i>	23	21,59	24	23,12	00	2,29	26,36
<i>Bajo</i>	36	48,70	61	52,14	09	5,16	
<i>Total</i>	85		91		09		No significativo

Gráfico N° 12

Comparación de la comprensión lectora, según el apoyo familiar recibido hacia la lectura



Según el apoyo familiar recibido hacia la lectura, al procesar estadísticamente los datos de la comprensión lectora en forma global, a través de la Prueba de Ji Cuadrada se obtuvo una $Ji_c = 32,48$, que comparado con la $Ji_t = 9,49$ con $gl. = 4$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que si existen diferencias estadísticamente significativas en el apoyo que le dan sus familiares hacia la lectura.

Observándose que los estudiantes que reciben bastante apoyo presentan características más favorables en cuanto al rendimiento en comprensión lectora global.

- **Dimensión I: Comprensión literal (03 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión literal, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 2,09$, que comparado con la $Ji_t = 9,49$ con $gl. = 4$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas de comprensión lectora en la dimensión literal en los alumnos que fueron evaluados.

Observándose que los estudiantes que recibieron bastante, poco y nada de apoyo presentan características similares en su comprensión literal.

- **Dimensión II: Comprensión inferencial (04 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión inferencial, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 11,60$, que comparado con la $Ji_t = 9,49$ con $gl. = 4$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que si existe diferencias estadísticamente significativas comprensión lectora en la dimensión inferencial en aquellos alumnos que fueron evaluados.

Observándose que los estudiantes que reciben bastante apoyo presentan características favorables en similares en su comprensión inferencial.

- **Dimensión III: Comprensión crítica (03 ítems)**

Al procesar estadísticamente los datos comprensión lectora en la dimensión crítica, a través de la Prueba de Ji Cuadrada de Pearson se obtuvo una $Ji_c = 26,36$, que comparado con la $Ji_t = 5,99$ con $gl. = 2$ y $\alpha = 0,05$; permite establecer que si existen diferencias estadísticamente significativas comprensión lectora en la dimensión críticas en los alumnos que fueron evaluados.

Observándose que los estudiantes que reciben bastante apoyo familiar presentan características favorables en su comprensión crítica.

4.7 Discusión

En los siguientes párrafos se responde a la pregunta de investigación, el contraste entre investigaciones antecedentes y los hallazgos logrados con el presente estudio.

A nivel descriptivo, la investigación realizada, deja en evidencia que existe un mayor predominio de estudiantes con nivel medio de comprensión lectora global, con nivel alto de comprensión literal, con nivel medio de comprensión inferencial y con nivel bajo de comprensión crítica. Esta misma tendencia se observaron en las alumnas

pertenecientes al género femenino y en los estudiantes pertenecientes al género masculino de la muestra investigada.

El problema de bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes de nivel primario de Huancayo es acuciante y perdurante sobre todo en términos de baja comprensión en los niveles de comprensión inferencial y crítica. Pero este hecho no es particular, sino que el problema de bajos niveles de comprensión lectora es a nivel mundial y engloba a estudiantes de casi todos los niveles educativos; pues según los informes revelados por las pruebas estandarizadas PISA los alumnos no interpretan adecuadamente los contenidos, no son críticos; debido a que realizan una lectura fragmentada, recuerdan ideas aisladas, no comprenden el material leído y en su mayoría no logran comprender ni parcial ni globalmente un texto; frecuentemente no conocen el significado de las palabras que leen.

Estos planteamientos son corroborados por estudiosos como Gaytán y Adame (1999), en México, quienes estudiaron la lectura en la construcción de significado para una mejor comprensión lectora, en el Instituto Mexicano de Pedagogía y arribaron a la conclusión que un 96% de los estudiantes de cuarto grado de primaria no conocen las partes que forman el texto, identificar las ideas principales de cada párrafo y mucho menos interpretan con sus propias palabras el contenido de un texto. Esto demuestra que el nivel de comprensión de sus alumnos era sumamente bajo, casi nulo.

El propio García (2012), en el contexto mexicano, también en su trabajo de investigación titulado “Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas”, reveló que la mayoría de los estudiantes se ubican en niveles bajos de comprensión lectora y muy pocos de ellos se ubican en niveles altos. Por lo anterior, se puede decir que los estudiantes presentan serias dificultades en la comprensión lectora lo que representa un factor limitante en los procesos de adquisición de otros conocimientos. El estudio reflejó que existen debilidades en la comprensión literal, capacidad re organizativa, comprensión inferencial y comprensión crítica, siendo en esta última en la que se encuentran mayores deficiencias. Así mismo, se pudo constatar que no existió diferencia significativa en los niveles de comprensión literal, capacidad re organizativa y comprensión inferencial de los estudiantes, lo que habla de una deficiencia general en el desarrollo de la comprensión lectora.

A nivel nacional, también se encuentran estudios que corroboran bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes de nivel primario. Huamán Y Huamani (1999), y Chávez (2004) en la ciudad de Lima demostraron que los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado del C.E. son bajos o deficientes.

En el plano local, Gutiérrez y Romero (2000) también realizaron la investigación “Comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de las escuelas estatales del distrito del Tambo“. Llegaron a

conclusiones coincidentes con el nuestro y manifestaron que los estudiantes de la muestra se encuentran en un nivel medio de comprensión lectora según la prueba del nivel II, pero de acuerdo a la del nivel III, se ubica en un nivel bajo, es decir no lograron el nivel superior esperado para el grado de estudios en que se encuentran. Asimismo, Flores y Rosales (2012), en su trabajo de investigación titulado “Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de las instituciones educativas de la zona urbana de Jauja”, llegaron a la siguiente conclusión , los estudiantes de las cinco instituciones educativas del cuarto grado de primaria de la zona urbana de Jauja, según la escala de medición del Ministerio de Educación se encuentra en inicio con un porcentaje de 56,9 % y 66,4% respectivamente, tanto en el nivel literal como en el inferencial.

Todos estos hallazgos refrendan, sin duda, el poco avance que se ha logrado en materia de mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, a sabiendas que en el plano educativo, la comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debería contemplarse como parte integral de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje: hablar, leer y escribir.

El problema de la comprensión lectora no solo se evidencia en estudiantes de educación básica regular sino también en estudiantes de educación superior, pues Ferrer (1996), realizó una investigación en España para lo cual aplicó una prueba de comprensión lectora a la

muestra constituida por 219 estudiantes, la autora concluyó que los estudiantes se ubican en un nivel de deficiencia en la comprensión lectora. Por lo cual advirtió que entre las causas que incide el escaso dominio de destrezas que deben ser adquiridas en las primeras etapas de educación básica.

A nivel teórico, tal como se fundamentó en el capítulo II del presente informe, se entiende que la comprensión lectora, es uno de los procesos fundamentales para el desarrollo cognitivo de las y los sujetos, que abarca desde la decodificación de un texto, hasta la interpretación y transformación del mismo. Así, el sujeto se enfrenta a una mayor diversidad textual, pudiendo ser capaz de interpretar la información que se presenta en diferentes situaciones lectora.

La lectura es indispensable en la vida académica de cualquier ser humano, de ella depende acceder a la cultura, a la información y al conocimiento que existe en esta sociedad globalizada. Como actividad escolar, es un objetivo y un medio para el aprendizaje, ya que propicia aprender a leer y leer para aprender, por ello, es un derecho de todo estudiante. Al respecto, Rojas (1991, p. 104) afirmaba que, “sin la lectura, cualquier meta educativa es casi imposible de alcanzar”. Aprender a leer y comprender lo que se lee constituye la base para todo el aprendizaje posterior. Así, la lectura es una herramienta de aprendizaje que transmite, adquiere y transforma el conocimiento y la

sociedad porque le permite al lector pensar, analizar, reflexionar y aprender.

Por ello, la competencia de comprensión lectora es una problemática que requiere de la atención constante en las escuelas debido a que algunos estudiantes no comprenden en su totalidad la lectura de textos. Santos (2001), estaba convencido que la lectura es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano, por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de vía para adquirir valores importantes que conlleven a una función social. El hábito de lectura no se obtiene rápidamente, hay que trabajar en él durante toda la vida, comenzando en la edad infantil, sin olvidar que la lectura debe envolver un goce para el lector, pues para ser partícipes de la lectura debemos encontrarle gusto y bienestar

El análisis comparativo realizado en torno a la variable de estudio permitió establecer que no existen diferencias significativas de comprensión lectora global, literal, inferencial y crítica entre estudiantes pertenecientes al género femenino y alumnos pertenecientes al género masculino de la muestra evaluada.

Estos resultados se corroboran en parte, con los hallazgos de Alliende, Condemarin y Milicic (1994) quienes realizaron el trabajo de investigación: "Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva" en establecimientos educacionales

del área metropolitana de Santiago de Chile. Llegando a la conclusión que no existen diferencias significativas en el rendimiento lector atribuibles a la variable sexo. En nueve casos los varones tienen rendimiento levemente mejor que las mujeres. Estas a su vez, en siete ocasiones superan a los varones por pequeños márgenes. En ningún caso se observó significatividad en las diferencias.

En el plano nacional, también se encuentran estudios con similares hallazgos como el de Zarzoza (2003), en Lima, demostró que el género no es una variable que plantea diferencias significativas en la comprensión de lectura como de igual modo al no encontrar diferencias significativas en los estratos socioeconómicos medio y bajo. También, Delgado Y Col. (2005), en estudiantes de 4º a 6º Grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana no se observaron diferencias por sexo.

De otra parte, en el presente estudio se hallaron diferencias significativas de comprensión lectora global y de comprensión crítica entre estudiantes de 8 - 9 años y estudiantes de 10 – 11 años, observándose características y niveles más óptimos en estos últimos. No se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre estos dos sub grupos de estudio en cuanto se refiere a la comprensión literal y comprensión inferencial.

Este hallazgo es también corroborado por estudiosos como Díaz (1998) quien realizó una investigación de comprensión lectora en los

estudiantes de 12 años de España, donde demostró que la relación edad/rendimiento lector es importante debido a que una normalidad en la escolarización hay que unir a una temprana edad en la escuela.

El contexto de hallazgos, en el presente estudio, también se encontraron diferencias significativas de comprensión lectora global, de comprensión inferencial y de comprensión crítica entre estudiantes que no recibieron ayuda, aquellos que recibieron poca ayuda y los estudiantes que recibieron bastante apoyo familiar hacia lectura, observándose características y niveles más óptimos en estos últimos. No se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre estos dos sub grupos de estudio en cuanto se refiere a la comprensión literal.

Según Iturra (2010), no tan sólo el aspecto cognitivo influye en el desarrollo de la comprensión lectora, sino que también aspectos personales y socioculturales y postula que factores como experiencias de ambientes familiares y de los centros educativos van conformando el equipamiento cognitivo y verbal que se requiere para el desarrollo de la comprensión lectora. Al respecto, consideramos necesario reforzar el planteamiento del estudioso esgrimiendo las ideas de Coronas (2005) quien realizó la investigación “Animación y promoción lectora en la escuelas primarias de España” y considera que las bibliotecas escolares son los mejores equipamientos para fomentar la lectura, la escritura y la formación documental, y para dinamizar la vida cultural.

Así mismo, constituyen espacios de encuentro en torno a los libros para todos los miembros de la comunidad educativa.

De otro lado, De La Villa, Cruz y Petra (2005), también refuerza el papel protagónico que hoy en día realiza la familia dentro de la comprensión lectora de los niños y niñas; pues en su trabajo de investigación titulada, “El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria en España”, demostraron que las variables familiares se asocian con la comprensión lectora. Destaca la relación que se pone de manifiesto entre el nivel de estudios de la madre y del padre con la comprensión lectora. Los hijos cuyos padres poseen mayor cantidad de años de escolaridad, especialmente en el caso de las madres, muestra mayor competencia lectora. Por otro lado se ha demostrado que la implicación de los padres en la educación de sus hijos favorece la comprensión lectora. Esto último corrobora de manera fehaciente los hallazgos logrados en el presente estudio.

CONCLUSIONES

1. En la muestra total, se evidenció mayor predominio de alumnos con nivel medio de comprensión lectora global, con nivel alto de comprensión literal, con nivel medio de comprensión inferencial y con nivel bajo de comprensión crítica. Esta misma tendencia se observaron en las alumnas pertenecientes al género femenino y en los alumnos pertenecientes al género masculino de la muestra investigada.
2. El análisis comparativo de la variable de estudio permitió establecer que no existen diferencias significativas de comprensión lectora global, literal, inferencial y crítica entre alumnos pertenecientes al género femenino y alumnos pertenecientes al género masculino de la muestra evaluada.
3. Se encontró diferencias significativas de comprensión lectora global y de comprensión crítica entre alumnos de 8 - 9 años y alumnos de 10 – 11 años, observándose características y niveles más óptimos en estos últimos. No se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre estos dos sub grupos de estudio en cuanto se refiere a la comprensión literal y comprensión inferencial.
4. Se contrastó diferencias significativas de comprensión lectora global, de comprensión inferencial y de comprensión crítica entre alumnos que no recibieron ayuda, aquellos que recibieron poca ayuda y los alumnos que recibieron bastante apoyo familiar hacia lectura, observándose características y niveles más óptimos en estos últimos. No se evidenciaron

diferencias estadísticamente significativas entre estos dos sub grupos de estudio en cuanto se refiere a la comprensión literal.

SUGERENCIAS

1. Los docentes de las instituciones educativas del nivel primario de San Agustín de Cajas – Huancayo deben incentivar el hábito de la lectura utilizando diversos recursos y estrategias específicas que permitan alcanzar dicho fin. Del mismo modo, estos deben mostrar actitudes y practicas favorables hacia la lectura; de esta forma, el rol del docente es fundamental, puesto que si este es un buen lector constituye un buen ejemplo para los estudiantes, como también debe tener las capacidades y aptitudes para enseñar e incentivar el gusto por la lectura hacia los estudiantes, propiciar momentos específicos de lectura por placer, que con modelado monitoreo de educadores y responsabilidad seria, ayudarían a lograr estudiantes competentes.
2. Considerar las características del grupo etario de trabajo, con el fin de potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas de aprendizaje, especialmente en el área de la lectura y de su comprensión.
3. El desarrollo de la comprensión lectora no se adquiere de forma natural por el hecho de que los niños pases de un grado a otro y si el ambiente de los centros educativos, influyen en el desarrollo de la comprensión lectora, es necesario que estos entreguen las herramientas a las y los estudiantes para que se conviertan en lectores competentes.
4. Se necesita que las escuelas posean espacios destinados al ejercicio de la comprensión lectora con un apoyo y supervisión constante de los docentes, como también contar con recursos para esto, es decir, se necesita equipar

las bibliotecas no tan solo con libros específicos, sino también de recurso tecnológicos que permitan modernizar y acercar a los estudiantes a nuevas fuentes de conocimiento. Cuando el niño es expuesto a un programa sistemático de monitoreo de lectura comprensiva, sus habilidad lectora mejora, puesto que cuanto mayor es el hábito de lectura, mayor será la capacidad de evaluar la comprensión y con ello adecuar la propias estrategias de lectura.

5. Los docentes deben presentar y trabajar diferentes estrategias de lectura(lectura silenciosa, guiada, compartida, interrogación de textos, narración de cuentos, predicciones, entre otras) , con los diferentes textos continuos y discontinuos , con el tiempo estimado debería corresponder a las clases iniciales de la unidad de aprendizaje. La selección de estrategias, antes mencionada, también establece un trabajo más profundo y completo del tipo de textos. El docente debe reconocer la funcionalidad de cada estrategia y vincularlas con el objetivo de la lectura; seleccionando la o las estrategias más adecuadas al tipo de texto y su propósito, pero con mayor énfasis al logro de una comprensión critica eficaz.
6. Replicar investigaciones similares con cierta frecuencia, en los diferentes grados y niveles de las instituciones educativas de nivel primario de la región, para contar con parámetros reales de niveles de comprensión lectora y propiciar políticas y programas de intervención con asidero real.
7. Se hace necesario diseñar y validar pruebas estandarizadas de comprensión lectora de acuerdo al contexto local y regional a fin de facilitar el trabajo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACOSTA, V. y MORENO, A. (2005). Dificultades del Lenguaje en Ambientes Educativos. México: Masson, S.A.
2. ALLIENDE y CONDEMARÍN (1986). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Andrés Bello.
3. AREVALO, O. (1980). Diccionario lingüístico. México: Cartago.
4. ARY, D., JACOBS, L., RAZAVIEH, A. (1989). Introducción a la investigación pedagógica. México: Interamericana.
5. BAVARESCO DE PRIETO, A. (2001). Proceso Metodológico de la Investigación. Cómo hacer un Diseño de Investigación (Cuarta Edición). Maracaibo: Editorial de La Universidad del Zulia.
6. CÁRDENAS, M. (2004) De la lectura comprensiva a la organización del aprendizaje. Serie innovaciones educativas. Instituto de Pedagogía Popular. Lima.
7. CASSANY, D. (2000). Enseñar lengua. España: GRAO.
8. CATALÁ, MOLINA Y MONCLUS (2001). Evaluación de la comprensión lectora .Barcelona: GRAO.
9. CHAMORRO, S. (2008). Comunicación: Habilidades comunicativas. Programa Nacional de formación y capacitación permanente de educación básica regular (PRONAFCAP). Huancayo. U.N.C.P.
10. COOLICAN, H. (1994). Métodos de investigación y estadística en psicología. México: El Manual Moderno.

11. COOPER, D. (1999). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. España: Rogar.
12. CUENCA y VARGAS (2010). Taller de habilidades para el aprendizaje. México: Cengage Learning.
13. GARCIA, J. (2006). Lectura y conocimiento. Perú: Paidós Ibérica.
14. GÓNZALES, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. Madrid – España: Síntesis
15. HERNÁNDEZ, P. (2010). Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar .Tesis. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.
16. HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2010). Metodología de la Investigación. (5ª ed.) México: McGraw-Hill.
17. INCHAUSTI, J. y SPERB, M. (2009). Lectura Comprensiva: un estudio de intervención. Universidad Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
18. ITURRA, C. (2010). Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.
19. LEÓN, O. y MONTERO, I. (1997). Diseño de Investigaciones. Madrid: McGraw-Hill.
20. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007) Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. Lima. Perú

21. MORALES DE LÓPEZ, L. (2012). Incidencia del programa de Lectura Silenciosa Sostenida en el nivel de comprensión lectora de las educandas de segundo básico de un colegio privado de señoritas ubicado en la ciudad de Guatemala. Tesis de Licenciatura. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
22. MORENO, V. (2003). Leer para comprender. Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura: Lizarra. España.
23. OJEDA, E. (2012). Comprensión lectora. Guía de unidad de aprendizaje disciplinar. Guanajuato – México: Universidad Pedagógica Nacional.
24. PALACIOS, M. y HUAIRE, I. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos. Perú
25. PINZAS, J. (1999). Leer mejor para enseñar mejor. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes. Lima: Tarea.
26. PINZAS, J. (2001). Leer pensando. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
27. PINZAS, J. (2001). Se aprende a leer leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes. Lima: Tarea.
28. PINZAS, J. (2006). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Ministerio de Educación. Lima: Fimart.
29. RUFINELLI, J. (1995). Comprensión de la lectura. Tercera edición. México: Trillas.
30. SMITH, F. (1989). Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas S.A.
31. SÓLE, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona – España : Graó,

32. Solé, I. (2001). Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento. Barcelona, España: Laboratorio Educativo.
33. Solé, I. (2004). Estrategias de Lectura. (5ta.ed.) Barcelona, España: Graó.
34. VALLES, A. (1998). Dificultades del aprendizaje. Valencia: Promo libro
35. ZABALA, M. (2000). La verbalización retrospectiva. Como técnica metacognitiva de la lecto comprensión. Facultad de Ciencias Humanas.
U.N.S.L

ANEXOS

I.E N° 30240 "Bellavista"

EVALUACION DE LA LECTURA: LOS DOS HERMANOS



EVALUACION DE LA LECTURA: EL PERRO CHUSCO



I.E N° 30239 "Reynaldo Sanabria Zamudio"



EVALUACION DE LA LECTURA: LOS DOS HERMANOS



EVALUACION DE LA LECTURA: EL PERRO CHUSCO



FINALIZANDO LA EVALUACION

I.E N° 30238 "Andrés Avelino Cáceres Dorregaray"



EVALUACION DE LA LECTURA: LOS DOS HERMANOS



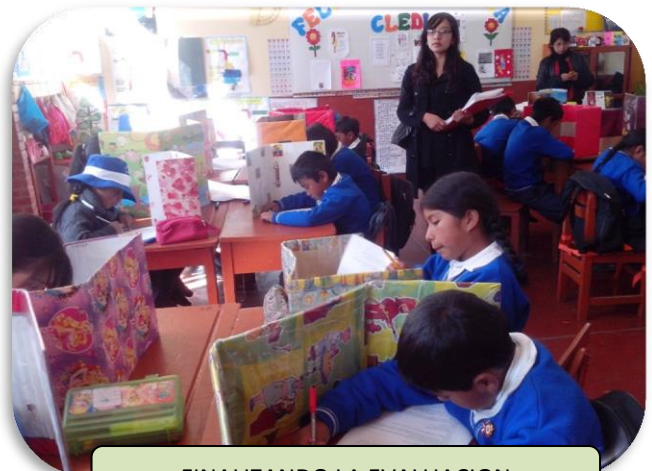
EVALUACION DE LA LECTURA: EL PERRO CHUSCO



DURANTE LA EVALUACION



FINALIZANDO LA EVALUACION



FINALIZANDO LA EVALUACION

I.E N° 30256 – Coyllor Grande



EVALUACION DE LA LECTURA: LOS DOS HERMANOS



EVALUACION DE LA LECTURA: EL PERRO CHUSCO



DURANTE LA EVALUACION



FINALIZANDO LA EVALUACION