UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

UNIDAD DE POSGRADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN



COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE GESTIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA MERCED

TESIS

Presentada por:

AMELIA MARITZA CÁCERES PARIÁN

Para optar el Grado Académico de:

MAGISTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ENSEÑANZA ESTRATÉGICA

HUANCAYO - PERÚ

2016

Asesor

Dr. ALBERTO CERRÓN LOZANO

A la memoria de mi madre: Genoveva y el esfuerzo constante de mi padre, a mis hermanos por su apoyo incondicional en el logro de mis anheladas aspiraciones.

Amelia Maritza.

AGRADECIMIENTO

A Dios padre todo poderoso, ser divino y bondadoso, que me ha permitido superar tantos obstáculos para alcanzar este logro, guía espiritual de mis anhelos desde lo más profundo de mi ser infinitas gracias.

A los docentes maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú por compartir sus experiencias profesionales y así contribuir a la mejora de la Educación Peruana.

A los señores directores, subdirectores, docentes y estudiantes de las Instituciones Educativas del nivel primario del distrito de La Merced, Chanchamayo por haber permitido materializar el presente trabajo.

De la misma manera a mi asesor Doctor Alberto Cerrón Lozano, por su gran apoyo para culminar con éxito mi investigación.

A mis padres Domingo y Genoveva que me dieron la vida y su ejemplo. A mis hermanos: Jaime, Walter, Edualdo, Carlos, César, Janeth, Mariela y Karen.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

UNIDAD DE POSGRADO

MENCIÓN ENSEÑANZA ESTRATÉGICA

RESUMEN

COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE GESTIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA MERCED.

Bachiller: Amelia Maritza Cáceres Parián

El presente trabajo de investigación pretende responder al problema: ¿Existirán diferencias de comprensión lectora, según sexo, edad y procedencia, en los alumnos del quinto grado de primaria de gestión pública del distrito de la Merced?

La presente es una investigación básica descriptiva, donde se empleó como instrumento una prueba pedagógica con un texto narrativo y otro informativo y sus resultados fueron descritos a través de los estadígrafos de tendencia central y de dispersión tomada en consideración los resultados de la prueba de comprensión lectora, aplicada.

La población estuvo constituida por todos los alumnos del Quinto Grado de las instituciones educativas de gestión pública haciendo un total 1080 alumnos, de las cuales se tomó una muestra que estuvo conformada: 80 alumnos de la I.E. Capelito, 105 de la I.E. Túpac Amaru, 109 de la I.E. Jerónimo Jiménez, haciendo un total de 294 alumnos. La muestra es de grupos conformados, por accesibilidad.

Los resultados que se hallaron evidencian que la muestra presenta en su mayoría una comprensión lectora de nivel inferencial (45%), no hallándose diferencias significativas de Comprensión Lectora entre varones y mujeres, de igual manera entre los sujetos de 9, 10 y 11 años. Si existen diferencias significativas, entre los de 11 a 12 años siendo mayor la Comprensión lectora en los de 12 años de edad y hay diferencia significativa predominante en los de zona urbana en relación a los de zona rural.

PALABRA CLAVE: Comprensión lectora.

ABSTRAC

UNDERSTANDING READER IN PUPILS OF THE FIFTH ONE DEGREE OF PRIMARY SCHOOL OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF PUBLIC STEP OF THE DISTRICT OF MERCY.

Lic. Amelia Maritza Cáceres Parián

The present research work attempts answering to the problem: Will exist differences of understanding reader, according to sex, age and procedence, in the fifth one's pupils degree of primary school of public step of the district of Mercy?. The attendee is a descriptive basic research, where a pedagogic proof with a narrative text and another news program were used like instrument and your results were once the results of the proof of understanding were described through the estadígrafos of central and dispersion taken under consideration tendency reader, applied.

The population was composed of the fifth one Grado's all the pupils of the educational institutions of public step, of the ones that you drank of a sample that was shaped: The I.E. Capelito's 80 pupils, 105 of the I.E. Túpac Amaru, 109 of the I.E. Jerónimo Jiménez, making out of a total 294 pupils. The sample belongs to groups conformed, by accessibility.

The results that were evidence that the sample presents an understanding in the main reader of level inferencial (45 %), no being you tell significant of Comprensión Lectora between males and women, in kind between the subjects of 9, 10 and 11 years. If exist you tell significant, between the ones belonging to 11 to 12 years being older the Understanding reader in the ones belonging to 12 elderly years and there is significant prevailing difference in the ones belonging to urban zone in relation to the ones belonging to rural zone.

ÍNDICE

Carátula i

Asesor iv

Dedicatoria v

Agradecimiento vi

Resumen vii

Abstrac viii

Introducción xiii

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación 14

1.1.1. Antecedentes de investigación a nivel internacional 14

1.1.2. Antecedentes de investigación a nivel nacional 16

1.2. Bases teóricas que fundamentan la investigación 19

1.2.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo 24

1.2.2. El enfoque cognitivo 29

1.2.3 Comprensión lectora 32

1.2.3.1. Tipos de lectura 33

1.2.3.2. Modelo de comprensión lectora 35

1.2.3.3. Microhabilidades de la comprensión lectora 36

1.2.3.4. Ejercicios para microhabilidades 38

1.2.3.5 La comprensión lectora desde una perspectiva humana 42

1.2.3.6 La lectura 44

1.2.3.7 Componentes de la lectura 45

1.2.3.3 Tipos de texto 64
1.2.4 Niveles de comprensión lectora 66
1.2.5 Estrategias de comprensión Lectora 72
1.2.6 Etapas metodológicas de la comprensión lectora 85
1.3. Definición de términos básicos 88
1.4. Sistema de Hipótesis 89
1.4.1. Hipótesis general 89
1.4.2. Hipótesis específicas 89
1.5. Variables e indicadores 89
1.5.1Comprensión lectora 90
1.5.1.1. Definición Conceptual 90
1.5.1.2. Definición Operacional 90

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Tipo de investigación 92
2.2. Método y diseño 92
2.3. Población y muestra 94
2.3.1 Universo poblacional 94
2.3.2 Muestra 94
2.4. Técnicas e Instrumentos de acopio de datos 95
2.5. Técnica de procesamiento de datos 98
2.6. Procedimiento de investigación 99

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA 100
3.1.1 Análisis descriptivo de Comprensión Lectora en la muestra total 100

3.1.2 Análisis descriptivo de Comprensión Lectora, según edad 103

3.1.3 Análisis descriptivo de Comprensión Lectora, según sexo 109

3.1.4 Análisis descriptivo comparativo de Comprensión

Lectora en la muestra total 112

CAPITULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Discusión de resultados 126

Conclusiones 134

Sugerencias 136

Referencias Bibliográficas 137

Anexos

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01 Distribución de la muestra de estudio 94

Tabla 02 Validez de contenido de la Prueba Pedagógica 96

Tabla Nº 03 Sub escalas de comprensión lectora 98

Tabla 04 Niveles de comprensión lectora en la muestra total 101

Tabla 05 Niveles de comprensión lectora en alumnos (de 9 años de edad) 103

Tabla 06 Niveles de comprensión lectora en alumnos (de 10 años de edad) 104

Tabla 07 Niveles de comprensión lectora en alumnos (de 11 años de edad) 106

Tabla Nº 08 Niveles de comprensión lectora en alumnos (de 12 años de edad) 107

Tabla 09 Niveles de comprensión lectora en alumnos del sexo masculino 109

Tabla 10 Niveles de comprensión lectora en alumnos del sexo femenino 110

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 01 Niveles de comprensión lectora en la muestra total 102

Gráfico Nº 02 Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 09 años de edad) 103

Gráfico Nº 03 Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 10 años de edad) 105

Gráfico Nº 04 Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 11 años de edad) 106

Gráfico Nº 05 Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 12 años de edad) 108

Gráfico Nº 06 Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos del sexo masculino 109

Gráfico Nº 07 Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos del sexo femenino 111

INTRODUCCIÓN

Señor Presidente y.

Señores miembros del Jurado:

Se pone a vuestra consideración el presente trabajo de investigación titulado: COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE GESTIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA MERCED, con la cual se aspira optar el Grado de Magister en Educación con Mención en Enseñanza Estratégica, como indica el reglamento de grados y títulos vigentes en la Universidad Nacional de Centro del Perú.

La lectura es el recurso más importante para el conocimiento para poder entender y transformar el conocimiento, en una nación, en una sociedad, para adquirirlo necesitamos aprender a comprender lo que uno lee.

El constante aprendizaje recurre conocer y aplicar las principales herramientas del aprendizaje de la lectura, requiere también conocer estrategias de comprensión de textos y aprovechar las diferentes habilidades de comprensión de un texto (Ureta, 2007).

Se sabe que por resultados que emanan de la evaluación PISA nuestros estudiantes en su gran mayoría no entienden lo que leen, en el proceso de formación es la base en los primeros grados de la educación primaria poder aplicar como docentes de formación estrategias de comprensión de textos y

que el estudiante al concluir la educación primaria este en la capacidad de entender lo que lee.

En este sentido se formuló el siguiente problema de investigación:

¿Existirán diferencias de comprensión lectora, según sexo, edad y procedencia, en los alumnos del quinto grado de primaria de gestión pública del distrito de la Merced?

Como posible respuesta a este problema se planteó la siguiente hipótesis: Existen diferencias de comprensión lectora, según sexo, edad y procedencia, en los alumnos del quinto grado de primaria de gestión pública del distrito de la Merced.

El objetivo de la presente investigación fue: Establecer diferencias significativas de comprensión lectora, según sexo, edad y procedencia, en los alumnos del quinto grado de primaria de gestión pública del distrito de la Merced.

El trabajo está estructurado en 4 capítulos de la siguiente manera:

En el primer capítulo se desarrolla el marco teórico donde se realizó la revisión de los antecedentes relacionados con el tema, teoría básica, definición de conceptos, hipótesis, variable y operacionalización de la variable.

En el segundo capítulo abordamos la metodología de investigación que abarca el nivel, tipo, método, diseño y la representación del diseño de la investigación; así como también la población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos, validez del instrumento y procedimientos de investigación.

En el tercer capítulo se presentó los resultados e interpretación de los resultados obtenidos en el proceso de investigación.

En el cuarto capítulo se presentó la discusión de los resultados.

La investigación culmina con las conclusiones, sugerencias, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En la revisión de trabajos de investigación, se halló los siguientes trabajos que tiene relación con la presente investigación.

1.1.1. Antecedentes de investigación a nivel internacional:

Bañuelos (2003) investigó acerca de la “Velocidad y comprensión lectora” En Valparaíso, Zacatecas. Donde se llega a la conclusión: Que el método de lectura veloz para mejorar la comprensión lectora, diseñado por el instituto ILVEM logró que la mayoría de los estudiantes no duplicaran su velocidad inicial, pero si lograran un incremento importante de palabras leídas por minuto. Es en la comprensión lectora en que se reflejan los resultados más satisfactorios. Pues todos los estudiantes alcanzaron niveles de comprensión de un buen lector.

Vera (2005), realizó una investigación bajo el título “Planeación de estrategias de la comprensión lectora en la educación primaria” llegando a

la siguiente conclusión: al realizar la investigación, los instrumentos aplicados a los docentes revelaron aspectos muy importantes del porqué hay esas deficiencias en la lectura de comprensión de los alumnos. Una de ellas es que los docentes carecían de los conocimientos a nivel conceptual sobre las estrategias de comprensión lectora, y si hay esa deficiencia a nivel conceptual, no se puede aplicar ni saber que metodología seguir para su mejor rendimiento en los alumnos. El tiempo planeado en la semana, los docentes argumentaron que los alumnos necesitan ejercitar mucha estabilidad debida a que la requieren también para entender lo que leen en otras asignaturas, como su aplicación en los problemas matemáticos para poderlos resolver. Sin embargo, a pesar de ese tiempo y a esas argumentaciones se revela nuevamente un contraste muy grande con la realidad, ya que mucho de los estudiantes apenas empiezan a deletrear incluso en grados intermedios y superiores, entonces no van a comprender lo que leen sin aun no logran leer bien.

Fuentes (2009), realizó el estudio titulado “Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile”, corroboró, utilizando el test CLIP_v5 y una visión cognitiva de la comprensión con fuerte acento en el modelo de construcción –integración de Walter Kintsch, el bajo rendimiento de niños de 3º, 4º, 5º y 6º básico, llegando a niveles de comprensión que no superan el 50 por ciento en un nivel superficial o el 20 por ciento en niveles de comprensión profunda; detallando además un conocimiento más profundo acerca de las habilidades para proponer estrategias remediales en conjunto con los profesores de la zona. En relación al tipo de sexo, en términos generales

no encontró diferencias importantes entre los dos tipos evaluados: narrativo y expositivo.

Botache, W. y Chala, Y. (2011), en su investigación “La comprensión lectora de textos narrativos (fábula) en el grado quinto de educación básica primaria” llegaron a la conclusión: “Toda problemática para ser tratada debe basarse en una propuesta metodológica que satisfaga la necesidad de los estudiantes y responda a las expectativas que se buscan.

La fábula es un texto que se puede convertir en una herramienta o recurso fundamental en el fortalecimiento, no solo de la comprensión lectora, sino de todas las habilidades comunicativas, por su valor, contenido y mensaje.

1.1.2. Antecedentes de investigación a nivel nacional

Cabanillas, (2004), con su trabajo titulado “Influencia directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga”, demostró que después de aplicar la estrategia directa, las diferencias fueron estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes al que no se le aplicó el tratamiento, y llegó a la conclusión de que la estrategia enseñanza directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Cubas (2007), investigó acerca de las “Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria” de los alumnos y las alumnas de un colegio estatal de Lima Metropolitana. A partir de los datos obtenidos, se permitió constatar que:

Efectivamente, el rendimiento en lectura de los alumnos de sexto grado se encuentra por debajo de lo esperado para su grado y para el momento del año en que fueron evaluados.

El Cuestionario de Actitudes hacia la lectura construido especialmente para los fines de la presente investigación es un instrumento válido y confiable para la muestra evaluada.

Las actitudes hacia la lectura de los niños y las niñas evaluadas son positivas o favorables.

No existe relación entre las dos variables del estudio: nivel de comprensión de lectura y actitudes hacia la lectura; con lo cual se concluye que el bajo rendimiento en comprensión de lectura de la muestra estudiada se lo debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes. Por último, a manera de sugerencia y tomando en cuenta que el poseer actitudes favorables o desfavorables hacia la lectura va más allá del rendimiento en lectura, se podría pensar en la posibilidad de que en un futuro estudio sobre el tema se hiciera uso de una metodología distinta, con lo que quizás se obtendrían diferentes resultados.

Wong, M. y Mata, C., (2011) en su investigación “Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes

universitarios”- Lima, llegaron a la conclusión que los estudiantes de la Universidad nacional se hallan en menor proporción en el nivel bajo, y en mayor proporción en el nivel medio en el uso de estrategias de metacomprensión lectora, en comparación con los estudiantes de la Universidad privada.

La investigación aporta datos que indican que los estudiantes de la Universidad Nacional poseen un mejor desarrollo de las estrategias metacomprensivas siguientes: predecir el contenido de un texto, verificar las predicciones, extraer conclusiones y autopreguntarse.

La investigación indica que, en los estudiantes de la Universidad nacional, es más frecuente el estilo divergente, seguido por el estilo asimilador; mientras que los estudiantes de la Universidad privada se inclinan más por el estilo convergente.

Subia, L.; Mendoza, R. y Rivera, A. (2012), investigaron sobre la “Influencia del programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa Nº 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno 2011”, llegando a la conclusión de que la aplicación del programa ha influido significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora así podemos ver la tabla 4.1 y 4.3 el promedio del pre test 17.48, con el post test de 27.42 del grupo experimental y también podemos observar que el desarrollo en las dimensiones de comprensión lectora en lo literal, inferencial y en lo criterial, dando como resultado de la aplicación del programa “Mis Lecturas Preferidas” tiene efectos

significativos en el mejoramiento educativo, por ende en el desarrollo de la educación, quedando así demostrado la aplicación del programa.

1.2. BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN LA INVESTIGACIÓN

Diversas y varias son las teorías o perspectivas propuestas para dar una posible explicación al complejo proceso mental que implica comprender un texto. Pilar Nuñez Delgado (2007) presenta una aproximación teórica: dudas y dificultades que encuentra, los fallos de comprensión y las estrategias que emplea para solucionarlos.

1. Construcción conjunta: El aprendizaje se concibe como una construcción o elaboración personal del que aprende, que se lleva a cabo progresivamente y muy poco a poco, nunca de una vez y para siempre; pero como una construcción asistida desde fuera, lo que implica entender la enseñanza como un proceso de facilitación de las construcciones del que aprende.

2. Participación guiada: Desde esta perspectiva, la tarea básica del profesor se concibe, ante todo, como un esfuerzo por asegurar el engarce entre la construcción del alumno y las construcciones socialmente establecidas, propuestas como contenidos de la enseñanza. Las actividades docentes, en consecuencia, deben ayudar a relacionar y contrastar el conocimiento previo del alumno con el nuevo conocimiento, así como proporcionar una visión de conjunto, un marco o estructura general de partida.

3. Andamiaje: Finalmente, la perspectiva constructivista sugiere que la actividad docente debe seguir la orientación que Jerome Bruner denomina andamiaje (scaffolding), una actividad centrada en este principio: plantear siempre la nueva tarea como un reto, es decir, algo más allá de la capacidad autónoma del alumno, proporcionándole luego un nivel de ayuda inversamente proporcional a su competencia individual actual. Se trata, por tanto, de una visión de la enseñanza en la que resulta central la idea de interactividad, definida como actividad compartida, y no sólo entre profesor y alumnos, sino entre estos últimos. Una visión que queda claramente definida en el modelo de enseñanza recíproca. Dicho método de enseñanza recíproca, desarrollado inicialmente por Palincsar y Brown(1984), consiste en una discusión en pareja o pequeño grupo sobre un texto, dirigida por turnos por cada participante: cada uno comienza planteando una pregunta que deben responder los demás, pide aclaraciones sobre las dudas que se le plantean a él al leer, resume el fragmento de texto que le ha tocado coordinar y demanda predicciones sobre el siguiente fragmento (cuyo análisis dirigirá otro miembro del grupo).En cuanto al profesor, está atento al trabajo del grupo y proporciona continuamente ayuda a los alumnos que van dirigiendo la sesión en cada turno:-Ofrece un modelo experto de lectura comprensiva.-Recuerda los objetivos de la lectura.-Supervisa y corrige al director de la sesión.-Busca activamente la transferencia del control de la sesión desde él hacia los alumnos. Esa visión constructivista se incluye también en el modelo de enseñanza para la comprensión de Collins y Smith, citado por Solé (1992);

en donde el desarrollo de las sesiones de trabajo sobre un texto se lleva a cabo a través de tres fases:

1) Modelado: El profesor se ofrece a los alumnos como un modelo de lectura activa leyendo en voz alta los textos, verbalizando y comentando los procesos y estrategias que pone.

2) Participación del alumnos: De forma más directiva al principio del programa y dando poco a poco más libertad y responsabilidad a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión, el profesor trata activamente de asegurar el traspaso de la responsabilidad y control del proceso a sus estudiantes, que deben comprometerse con la actividad desde el inicio.

3) Lectura silenciosa: Finalmente, las actividades que fueron primero mostradas en la fase de modelado y después realizadas en grupo, son ahora llevadas a cabo de manera individual y en silencio. No obstante, ello no implica que los alumnos carezcan de ayudas instructivas en esta fase del trabajo, sino que éstas adoptan nuevas formas: textos seleccionados y/o adaptados para estimular el uso de determinadas estrategias en particular, textos preparados con errores que deben solucionarse, etc. También la autora española Solé (1992) ha propuesto un esquema general de trabajo en el aula, partiendo de estos presupuestos que venimos comentando, en el cual se incluyen actividades potenciadoras de la comprensión para llevar a cabo antes, durante y después de la lectura:

1. Actividades previas a la lectura:

Motivar a los alumnos deben enfrentarse al texto sabiendo qué hacer y para qué hacerlo, así como sintiéndose capaces de ello, además de interesados.

2. Objetivos: La lectura debe proponerse siempre como una actividad funcional, que responda a una meta específica: obtener información precisa sobre un tema dado, revisar un escrito propio, puro placer. Las estrategias y técnicas de lectura que se aborden más tarde estarán en consonancia con la meta concreta que se haya propuesto el alumno para su lectura, con la finalidad del acto lector.

3. Activación del conocimiento previo: Antes de enfrentarse al texto, el profesor debe promover la activación del conocimiento previo necesario para su comprensión, para lo que puede recurrir a estrategias didácticas como la provisión de información general sobre el tema de lectura y su discusión para crear un contexto mental compartido, animar a los alumnos a exponer ellos mismos y contrastar con los compañeros lo que saben en relación con el tema, etc.

4. Establecimiento de predicciones: A partir de los títulos y subtítulos, de las ilustraciones, de la identificación de la superestructura del texto, etc.

5. Promover preguntas sobre el texto: En relación con las predicciones elaboradas, se debe animar y ayudar a los alumnos a formular preguntas explícitas que la lectura, a continuación, deberá permitir responder.

Lectura compartida: Siguiendo la propuesta de Palincsar y Brown(1984), es decir, un modelo de enseñanza recíproca, se procede a:-Formular nuevas predicciones y preguntas.-Plantear preguntas sobre lo ya leído.-Aclarar dudas surgidas.-Resumir las ideas de los fragmentos leídos.

Lectura independiente: Los alumnos trabajan las mismas habilidades y destrezas de la lectura compartida, pero más tarde y de manera individual, empleando materiales expresamente seleccionados y/o adaptados.

Errores y lagunas de comprensión: El profesor trata de que los alumnos tomen conciencia de que preciso supervisar la propia comprensión, detectando los errores y tomando las medidas correctivas pertinentes; unas medidas que dependerán del objetivo que perseguimos con la lectura y del grado de distorsión que el error introduce en el proceso de conseguirlo. Son estrategias didácticas útiles con este fin el llevar la atención de los lectores sólo sobre los errores relevantes, dirigir el análisis del error que hace el alumno hacia el contexto textual en lugar de ofrecer la respuesta el propio profesor, etc. En cuanto a las estrategias de comprensión objeto de enseñanza, vienen a coincidir con las macro estrategias de control de la coherencia y la cohesión textual.

Actividades posteriores a la lectura:- Identificar y expresar la idea principal.- Elaborar el resumen del texto.- Elaborar un cuestionario sobre él que pueda pasarse a otros potenciales lectores.

1.2.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo:

Otro investigador, Thorndike (1917) propone el establecimiento de un paralelismo entre las estrategias que se realizan en la resolución de problemas matemáticos y las que emplea el lector para comprender lo que lee, al respecto señala expresamente: “Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente… Debe seleccionar, restringir, enfatizar, relacionar y organizar todo esto bajo la influencia del tema que se lee o del propósito o demanda del lector”.

Así mismo tenemos a Stauffer (1969) quien plantea sus apreciaciones sobre la comprensión lectora como proceso de razonamiento general; visto así, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas que se dan en la resolución de problemas en las que el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza en la lectura del texto. De acuerdo a la teorización de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques:

Enfoque clásico. Según Meregildo (2014); en este enfoque se distinguen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico de acuerdo a las habilidades que tiene el lector para poder construir el significado del texto. Siguiendo a **Strang** (1978), **Jenkinson** (1976) y **Smith** (1963), los procesos mentales involucrados y que caracterizan a su vez a estos niveles se refieren a:

Comprensión literal. En ella se da el reconocimiento e identificación del significado de las palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas. En otras palabras, el lector en este nivel comprende cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos.

Comprensión inferencial. El lector reconoce los posibles sentidos implícitos del pasaje que lee. Implica entonces las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye además reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar lo que piensa, sus juicios y aseveraciones, inferir situaciones y relaciones contextuales.

La comprensión crítica. A este nivel ya se requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector, sin establecer principios dogmáticos. Exige del lector deducir implicaciones, especular acerca de las consecuencias y obtener generalizaciones no establecidas por el autor. De otra parte, exige también distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, así como elaborar juicios críticos sobre las fuentes.

Enfoque moderno. Desde las perspectivas más actuales sobre el proceso cognitivo de la lectura, Johnston (1989: 25) propone entenderla como el proceso de inferir el significado a partir de poner en juego los conocimientos previos que tiene el lector y, de otra, utilizar las claves dadas por el autor del texto.

Si el conocimiento previo es sólido se construirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar las inferencias. En suma, se trata de entender la comprensión lectora como un proceso y no como un producto.

La comprensión lectora como proceso psicolingüístico:

Desde esta perspectiva, la lectura se considera como una extensión del desarrollo natural del lenguaje. Prevalece como una de las explicaciones, los principios de la sintaxis propuesta por Chomsky sobre todo en la utilización de los tres componentes básicos de la gramática generativa; la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación); la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas transformacionales como puente entre ambas estructuras (Smith, 1973). Estos componentes de la gramática generativa están presentes en los modelos que han sido propuestos por especialistas como Goodman (1966), Smith (1971), Rudell y Singer (1970).

El modelo de Goodman (1966, 1968) refiere a que en la comprensión lectora se ven involucrados tres sistemas de manera simultánea: el gráfico-fónico, el sintáctico y el semántico. En el sistema gráfico-fónico, el lector usa las correspondencias entre el sistema gráfico y el fonético de su lengua. En el sintáctico, busca inferir la estructura profunda, el significado. En el sistema semántico, el lector debe realizar un *input* semántico con la finalidad de verificar si lo que ha comprendido corresponde a lo que quiso dar a entender el autor. Según Goodman, la comprensión lectora exige un proceso de recodificación del mensaje, y en la medida en que autor y lector

«hablen en el mismo lenguaje» esta recodificación tendrá éxito o no. Sugiere que el lector hace suposiciones acerca del mensaje original, aplica reglas para determinar lo que sería el input. Su contribución es acentuar el carácter de proceso de recodificación de la comprensión lectora, y la importancia que tiene para el éxito en la lectura la adecuación entre las expectativas del lector y las intenciones del autor del texto.

En el modelo de Smith se rechaza claramente la necesidad de que para llegar al significado de un texto se deba decodificar los signos gráficos en signos auditivos, el autor enfatiza como elemento decisivo de la comprensión lectora el conocimiento y experiencia que el lector tiene del lenguaje que utiliza el autor. Los postulados básicos que defiende son: leer no es descifrar sonidos, la comprensión debe preceder a la identificación de palabras individuales. En esta posición Smith rechazó las teorías que mantienen la comprensión lectora como un proceso de decodificación.

El modelo Rudell y Singer da una nueva visión pues incluye al sistema psicolingüístico, cognitivo y afectivo. La propuesta de estos autores es un análisis del proceso de comunicación que tiene lugar en la actividad lectora, los autores distinguen en su modelo cuatro sistemas que implican otros subsistemas: Un *sistema lingüístico* formado por un nivel de input auditivo visual; un nivel de estructura superficial (comprende un sistema grafémico, fonémico y morfonémico y sus interrelaciones); un nivel estructural y semántico que incorpora un sistema sintáctico, la memoria a corto plazo, las reglas transformacionales y un diccionario mental; un nivel

de estructura profunda que comprende la interpretación semántica a largo plazo.

Un sistema afectivo, formado por los valores e intereses del lector.

Un sistema cognitivo el cual, influye en la organización del proceso de decodificación, elaboración y recodificación de la información.

Un sistema de feed-back o retroalimentación contextual que el lector usa para valorar la adecuación de sus operaciones en la captación del mensaje escrito.

La Comprensión Lectora como Combinación de Habilidades Específicas:

Otra forma de asumir la comprensión lectora es concebirla como el resultado de la contribución particular de muchas habilidades específicas.

Sánchez (1974) distingue cuatro habilidades básicas, en las que cada una está formada por una serie de habilidades específicas: *la interpretación* (formarse una opinión, obtener la idea central, sacar conclusiones); *la retención* (de conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados, etc.); *la organización* (establecer secuencias, seguir instrucciones, resumir y generalizar, etc.); y *la valoración* (captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causales, separar los hechos de las opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso, etc.)

1.2.2. El enfoque cognitivo:

La cognición se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información. Cognición es un término que se utiliza para agrupar los procesos que ejecuta una persona cuando extrae información del mundo exterior, aplica conocimiento previo a la información recientemente incorporada, integra ambas informaciones para crear una nueva, y la almacena en la memoria para poder recuperarla cuando sea necesario. Además incluye la evaluación continua de la calidad y coherencia lógica de los procesos cognitivos, es decir, los mecanismos internos que usa una persona para adquirir, asimilar, almacenar y recuperar la información (Antonijevick & Hadwick, 1981/82).

En 1967, Ulric Neisser público su obra clásica Cognitive Psychology, en la que ofrece esta definición: “La psicología cognoscitiva se ocupa de todos los procesos por los que la información de los sentidos se transforma, reduce, elabora, guarda, recupera y utiliza” (Best, 1999).

Best, asegura que la definición de Neisser se centra en la cognición como un conjunto de procesos que generan una serie de acontecimientos y que los psicólogos cognitivos contemporáneos tienen dos formas para abordar el estudio de algún problema:

1. Teoría del proceso de la información, que se basa en la idea de que muchos de nuestros procesos cognoscitivos ocurren en serie y en secuencia. Significa que suceden uno tras otro.

2. Teoría conexionista, que se empeña en mostrar que el sistema nervioso real realiza cálculos a los de sus sistemas ideales, con lo que señalan que su comportamiento es congruente con éstos.

Parafraseando al mismo Best diríamos que cada vez que leemos un texto para entenderlo, cada vez que tratamos de recordar dónde dejamos algo, cada vez que resolvemos un problema algebraico, aplicamos procesos cognoscitivos.

El enfoque cognoscitivista centra sus atención en la percepción, la memoria y la formación de concepto y, muy especialmente, en el desarrollo de habilidades que demuestren la comprensión de lo que se ha aprendido a través de la resolución de problemas. Autores como Lewin han hecho importantes contribuciones a esta corriente psicológica con su teoría de campo en las ciencias sociales. Kolb también ha desarrollado esta escuela con sus trabajos sobre aprendizaje experiencial y Ausubel, (Grupo Océano, 2003) con sus estudios sobre el aprendizaje significativo. Los investigadores de esta escuela han analizado todos los factores de la persona y el contexto que más influye para producir un aprendizaje de calidad.

Según diversos psicólogos cognitivos y, fundamentalmente, en base a los estudios de sistematización realizados por el psicólogo Oswaldo Orellana en el último período de la finalización del Siglo XX, han surgido algunos de planteamientos nuevos que explican el desarrollo cognitivo (MED, 2007), en los que puede discriminarse dos bloques bien diferenciados:

1. Uno que reconoce la existencia de periodos o estadios, y

2. Otro, que no reconoce estadios, sino sistemas paralelos de representación.

El primer bloque, es liderado por Jean Piaget y su “Escuela de Ginebra” cuya tesis principal se centra en el reconocimiento de que el desarrollo cognitivo atraviesa una serie de etapas únicas y distintivas, expresadas en las características siguientes:

1. El desarrollo cognitivo se explica por la génesis de estructuras mentales. Toda génesis parte de una estructura y desemboca en otra estructura.

2. En el desarrollo de la representación mental, la fuente del pensamiento no es el lenguaje sino la función simbólica o diferenciación de los significantes (signos, símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos esquemáticos o conceptualizados).

3. El proceso de significación representa un logro adaptativo en la medida que supone:

    1. La posibilidad de atribuir un significado, mentalmente.

    2. La utilización y aplicación racional de la experiencia previa.

El segundo bloque, fundamenta que no existe una periodización del desarrollo, única y universal o de estructuras fijas y sucesivas, en cambio reconoce la existencia de sistemas paralelos de representación, cuya fuente se halla en los procesos humanos de procesamiento de la información.

La psicología cognitiva puede considerarse como una psicología mentalista. Esta corriente no es considerada una escuela, sino un sistema, pues influyeron en ella los aportes más significativos de varias escuelas psicológicas europeas, como el Conductismo de Watson, Skiner y Tolman, así como también la Psicología Genética de Jean Piaget y la Psicología Histórico Cultural de Vigotsky. Lo que une a Piaget y Vigotsky, frente al enfoque anglosajón, es su visión genética: la defensa que hacen ambos de la necesidad de mirar al funcionamiento cognitivo de manera evolutiva de tal forma que resulta esencial considerar la génesis de los procesos mentales, ya que dicha génesis supone en sí misma una explicación necesaria y suficiente (Carretero 1997).

1.2.3 Comprensión lectora:

Según Casany (2008), La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutible, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado una capacidad imprescindible. A finales del siglo XX es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa leer, que pueda sobrevivir en la selva de papel escrito que genera cualquier sociedad letrada occidental. ¡Son tantas las cosas obligatorias que solamente se pueden hacer leyendo y escribiendo!

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano.

Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrollan parte su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Aspectos como el éxito o fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvoltura personal, etc. se relacionan directamente con las capacidades de la lectura. Las expresiones que designan este hecho y que se utilizan a menudo en la escuela y en los manuales pedagógicos son: aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura.

1.2.3.1. Tipos de lectura:

White (1983) efectúa una primera distinción de tipos de lectura según los objetivos de la comprensión y la velocidad (criterios que aparecerán en otras clasificaciones)

Existen diferentes clasificaciones de lectura ya que sin duda leemos de una manera u otra, según sea la situación y el tipo de texto.

1. Lectura oral:

Es la que hacemos en voz alta, tiene sentido cuando considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado.

2. Lectura silenciosa:

Es la que se hace sin vocalizar palabra ni expresar de viva voz lo leído, la construcción del sentido del texto es siempre personal.

En comprensión lectora se refiere, encontramos que; la lectura silenciosa es la más recomendable. Se insiste en la importancia de la lectura silenciosa, y en gran lugar que debería ocupar en el programa escolar.

Pintner, considera que "…el lector retiene poco de lo que lee en voz alta, y que no hay correlación entre la velocidad y la comprensión, correlación que existe, sin embargo, para la lectura silenciosa…" (Citado por Segers en: "La enseñanza de la lectura por el método global"; 1964:127)

Del mismo modo Huey, señala que "…el lenguaje interior no reproduce todos los elementos fonéticos, lo que explica que la lectura silenciosa sea mucho más rápida que la lectura en voz alta" (citado por Segers; ibídem; 1964:126).

La lectura oral ha sido criticada por las siguientes razones:

"…es más lenta que la lectura silenciosa y su uso excesivo puede fijar en los niños el hábito de leer lentamente; tiene una funcionalidad limitada,

pues en la mayoría de las situaciones sociales se requiere leer en silencio; los estudios tienden a demostrar que la lectura silenciosa ayuda a mejorar a la comprensión…" (Alliende y Condemarín; ibídem; 1994: 150)

En tal sentido es justo y sensato reconocer la importancia de la práctica de la lectura silenciosa, ya que desarrolla en los niños habilidades muy necesarias, pero al mismo tiempo seria mezquino no reconocer la función que cumple la lectura oral dentro de la etapa escolar al respecto se considera que:

"…la lectura oral es una actividad más difícil que la lectura silenciosa; el lectora debe reconocer todas las palabras, expresarlas verbalmente, usar un fraseo adecuado, dado por los signos de puntuación, dar la entonación adecuada, adaptar la expresión, la altura de la voz y la velocidad al ritmo de los auditores para ser escuchado y comprendido por ellos" (Condemarín; 1998).

1.2.3.2. Modelo de comprensión lectora:

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interacción entre lo que el lector lee y ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y a partir de las diferencias que encuentra elabora una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.

1.2.3.3. Microhabilidades de la comprensión lectora:

El sistema de escribir:

1. Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
2. Pronunciar las letras del alfabeto.
3. Saber cómo se ordenan las letras.
4. Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.
5. Poder descifrar la escritura hecho a mano.

Palabras y frases:

1. Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
2. Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida.
3. Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación composición, etc.
4. Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.
5. Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
6. Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender en el texto.

Gramática y sintaxis:

1. Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.
2. Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
3. Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.
4. Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

Texto y comunicación:

1. Leer en voz alta.
2. Entender el mensaje global.
3. Saber buscar y encontrar información específica.
4. Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
5. Comprender el texto con todos sus detalles.
6. Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
7. Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
8. Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.

9. Poder seguir la organización de un texto o de un libro.

10. Identificar la idea o ideas principales.

11. Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

1.2.3.4. Ejercicios para microhabilidades:

a) Percepción:

Los métodos de lectura rápida y de eficiencia lectora son los que han propuesto este tipo de ejercicios, que suelen ser bastante rápidos, mecánicos y reiterativos. El alumno tiene que practicar una acción determinada, con materiales de diversos tipos, hasta realizarla de forma automática. Requieren de material de lectura muy preparado y sofisticado. Podemos distinguir los siguientes ejercicios:

Ampliar el campo visual:

Consiste en desarrollar la visión periférica de cada fijación, es decir, en entrenar al lector a ver más letras en una sola mirada. Se suelen utilizar las siguientes técnicas:

1. Triángulos: son listas de palabras ordenadas desde las más cortas hasta las más largas.

2. Tarjetas con ventana: se utiliza una tarjeta de cartulina con un agujero rectangular en el centro. Se pasa la tarjeta

por encima del alumno tiene que captar las palabras que aparecen en el agujero en una sola fijación.

3. Columnas paralelas: se parecen a los triángulos, en este caso es una actividad más global, el texto de la página se dispone en forma de columnas que se ensanchan poco a poco.

Reducir el número de fijaciones:

El número de fijaciones suele estar relacionado con la amplitud de campo visual. Los lectores con un campo visual estrecho y pobre tienen que realizar más fijaciones para leer lo mismo que leen los expertos.

Desarrollar la discriminación y la agilidad visuales:

Para poder ganar en eficiencia lectora, los alumnos tienen que desarrollar la agilidad y la agudeza visual. Tienen que ser capaces de discriminar palabras parecidas en poco tiempo, de mover los ojos con rapidez.

b) Memoria:

La memoria a corto plazo desempeña un papel trascendental en la comprensión. Durante la lectura, las palabras que ya hemos leído han desaparecido y solamente podemos relacionarlas con las siguientes, y por lo tanto comprenderlas, si somos capaces de retenerla durante algunos instantes.

c) Anticipación:

Es otra capacidad básica de comprensión, el éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido preveer antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer.

d) Lectura rápida y atenta

e) Inferencia

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, que consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Sea por que el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado.

f) Ideas principales:

Un lector experto es capaz de extraer informaciones muy diversas de un mismo texto: las ideas esenciales, su ordenación, los detalles, los ejemplos, las presuposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema, etc. cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alumnos deben estar preparados para captar cualquier dato, sea al nivel que sea, según sus objetivos de la lectura. Esto significa que tienen que poder comprender las ideas principales, pero también la estructura o la forma del texto, así como leer entre líneas, según convenga.

g) Estructura y forma:

Más allá del contenido explicito, los aspectos formales del texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.) ofrecen un nivel de comprensión que afecta a la construcción lingüística del escrito. Entre otros factores:

1. Comprender la estructura típica del tipo de texto.
2. Analizar el nivel de formalidad del texto y el tipo de lenguaje que utiliza: terminología, fraseología, expresiones populares, refranes, etc.
3. Comprender el valor gramatical, significado y expresivo de los signos de puntuación.

h) Leer entre líneas:

Un último nivel de información del texto está constituido por todo aquello que no se formula explícitamente, sino que queda parcialmente escondido: sobreentendido, supuesto, premeditadamente ambiguo, o que depende del tono o del estilo de la prosa, de la intención del escritor y de la interpretación del lector.

i) Autoevaluación:

La autoevaluación es el control, consciente o no, que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar.

1.2.3.5 La comprensión lectora desde una perspectiva humana

Para Catala (2001), lectura es uno de los procesos más significativos en la actualidad. Ésta es entendida como “un medio, entre otros, que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado, y que tiene, entre el resto de medios de que disponemos, un peso específico importantísimo”.

¿Qué es la comprensión humana?

La comprensión “consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada, y corroborable por otros”. Es decir, la forma más concreta de comprobar que un sujeto ha comprendido, es realizar un contraste o comparación de su versión con las versiones de los otros sujetos, sólo de esta manera se dará cuenta de que ha comprendido, de cómo y cuándo lo ha logrado. Bajo esta perspectiva, “la comprensión humana descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido; se explicita y confirma cuando comparte con otros lo comprendido en un gesto de plena interpersonalidad”. La comprensión humana, es un proceso personal e interior de reconocimiento al que se le asigna sentido y significado, y que debe considerar aspectos como la existencia de entidades conocibles, entender que el hombre posee capacidades para conocer dichas entidades, y finalmente que tal capacidad se puede desarrollar.

Según Catala (2001) al ser la comprensión un proceso al que se le entrega un significado, y que responde al ser humano como el modo sustancial de ser, se constituye y representa como “una de las manifestaciones más altas de conocimiento”. Asimismo, la comprensión se constituye como uno de los procesos más interesantes que desarrolla el ser humano. Con ello “la comprensión, en cuanto acto cognoscitivo-aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas”. Dicho de otra forma, la comprensión procesos inferiores y perceptivos como lo visual-auditivo correspondiente al aspecto físico, hasta procesos superiores en el aspecto intelectual que permite la comprensión del campo semántico y sintáctico.

Este autor, postula una serie de fases y estrategias que debe desarrollar el lector en el proceso de la lectura. Estas fases comienzan con la decodificación que se entiende como “la identificación de las unidades primarias de un texto y permite la primaria aproximación al contenido”, en esta fase el lector realiza sólo el reconocimiento de estructuras lingüísticas; luego es preciso señalar la fase de pre comprensión que permite el descubrimiento de “orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto ofrece, cuyas funciones son las de estimular la participación interactiva del lector”. Parafraseando a Mendoza (2003), el lector produce la formulación de expectativas, la elaboración de inferencias, y llega a una interpretación y comprensión

coherente del texto porque la lectura realizada se constituye como una re-creación del texto ofrecido. La fase de la comprensión, se entiende como el “establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componente textuales”. El lector organiza y regula la información requerida por el proceso de lectura. La fase de interpretación se concibe como “el resultado de la valoración personal de los datos, intenciones, informaciones que el texto ha presentado”.

Por último, es preciso mencionar el contexto, “que forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen”. En virtud de ello, el lector logra construir de forma activa significado e interpretar las inferencias que posee el texto, a partir de un contexto determinado que permite lograr una mayor comprensión de lo que el sujeto está leyendo.

1.2.3.6 La lectura:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), La lectura es una actividad muy compleja que contiene proceso y resultado la comprensión. Por su parte, la comprensión es una forma distintiva de la competencia humana y se identifica como el esfuerzo por encontrar el significado de que vemos, oímos, sentimos o pensamos. Comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de este, implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Se considera que tal esfuerzo constituye un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información

existente en la memoria del lector para dar una respuesta coherente. Pero este esfuerzo por dotar de significado a la información implica que la comprensión se obtiene mediante diferentes procesos cognitivos y actividades que incluyen, además de la decodificación de la palabra, el acceso léxico o el procesamiento sintáctico, la realización de múltiples inferencias que conectan el conocimiento implícito del lector (León, 2003), las estrategias de la lectura y múltiples actividades posteriores a la lectura.

1.2.3.7 Componentes de la lectura:

1. **Acceso Léxico:**

Con respecto al acceso léxico (Manguel, 1998) nos dice: Cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras.

Esto quiere decir que al momento de tener problemas de leer términos desconocidos entonces recurrimos a nuestra memoria para tratar de buscar alguna palabra que sea sinónimo de esta y tratar de comprenderla. Y la comprensión también es un componente y forma parte de este proceso.

2. Modelos de lectura:

La lectura influye de manera significativa en lo que a la comprensión lectora respecta, concibiéndose esta última como una de las problemáticas más potentes en estudio, y que ha tenido un impacto en cómo desarrollarla al interior de las aulas. De esta forma, y, para un

mayor análisis, es importante considerar los diversos modelos de procesamiento de la lectura, que influyen en el proceso lector y que contribuyen a la comprensión lectora, tales como: bottom-up consistente en un proceso ascendente “desde las unidades más pequeñas hasta las unidades más amplias y globales”; el proceso top-down, que consiste en el proceso contrario, es decir, “se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas”; y finalmente el modelo de procesamiento interactivo que se caracteriza por integrar a los procesos anteriores, ya que, “en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda de significado”, por ello lector y texto son de vital relevancia para comprender la lectura. Estos tipos de procesamiento de la lectura, tienen un impacto en cómo desarrollar la comprensión lectora, y qué deben aprender los y las estudiantes, y de qué manera la utilización de un modelo de procesamiento favorece el desarrollo y potenciación de la misma. En este sentido, es preciso comprender que “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”, de acuerdo a Catalá (2001) dichas estrategias permitirán verificar y corroborar las hipótesis que se van formulando durante la lectura con el objeto de construir sentido y significado de lo que se está interpretando.

1. Modelo Bottom-up:

Este modelo se caracteriza por realizar un proceso de decodificación ascendente, es decir, “parte del supuesto de

que los distintos niveles de procesamiento mantienen una dependencia unidireccional de abajo hacia arriba, de forma tal que los productos finales de cada nivel de procesamiento son requisito previo indispensable para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía". De este modo, este procesamiento se explica gracias a que el lector ante un texto "procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión total del texto". Según Catalá (2007), los seguidores de este modelo de procesamiento, explican que al realizarse la decodificación del texto completo se cuenta con todos los elementos suficientes para su comprensión.

En este sentido Santalla (2000), plantea que este procesamiento se produce desde el reconocimiento visual de las letras y palabras, hasta el análisis semántico del texto completo sin necesidad de que la relación inversa se realice. Estos modelos "enfatizan en las funciones codificadoras de la información, las cuales resultan indispensables para continuar con los procesos siguientes que culminan en la comprensión del discurso".

Finalmente es posible, considerar que este modelo, entrega una visión unidireccional, secuencial y jerárquica que tiene

como objeto la conducción de la comprensión mediante la codificación del texto.

2. Modelo Top-down:

Este proceso, se desarrolla de manera descendente, entregando mayor importancia a los conocimientos previos, es así, como “el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura, estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Cuanta más información se tenga sobre un texto menos habrá que fijarse en él para poder interpretarlo” En palabras de Santalla (2000), este procesamiento se desarrolla de arriba hacia abajo, siendo el lector con todo su bagaje cultural y cognitivo el elemento con mayor relevancia. De esta manera, los modelos anteriores “postulan que cuando los individuos interpretan el significado del discurso, ellos utilizan como claves sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatorio, más que los detalles gráficos”.

Con ello, Goodman y Burke (1982) en Santalla (2000), la comprensión del discurso implica la actuación de diversas estrategias como: predictivas que “resultan en la formulación de una serie de hipótesis acerca de lo que se está leyendo y escuchando”; las confirmatorias que “informan al individuo acerca de la mayor o menor adecuación de las hipótesis planteadas”, y por último las

integradoras que “permiten a la persona construir el significado del discurso e incorporarlo a sus esquemas”.

Por consiguiente, este procesamiento implica una mayor comprensión del texto, puesto que integra los conocimientos del lector con el objeto de construir una interpretación y atribuir significado respecto del texto. Modelo Interactivo Este modelo de procesamiento integra los procesos anteriores, por un lado, la unidireccionalidad del proceso ascendente, y por otro, la integración de los conocimientos previos que posee el lector. Se parte de la idea de que “para leer es necesario la descodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”. Catalá (2001), postula que el texto tiene un significado y el lector lo busca por dos medios: El primero relacionado con los indicios visuales y el segundo mediante la activación de procedimientos mentales que permiten entregarle un significado. Consecuentemente “a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto también genera expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel léxico, a través de un proceso descendente”. En palabras de Catalá (2001), el lector utiliza el conocimiento que tiene acerca del mundo y

a su vez su conocimiento del texto con el propósito de construir un significado de lo que lee, con el fin de ir enriqueciendo los conocimientos anteriores. En definitiva, es posible observar, la importancia que contribuyen ambos modelos (ascendente - descendente), con el objeto de enriquecer la interpretación de los textos y su comprensión, a partir tanto de lo explícito del texto, como de los conocimientos otorgados por el lector.

3. **Habilidades de comprensión lectora:**

Según (Fernández, 2004), Para el mejor entendimiento de los niños es necesario aplicar técnicas, estrategias y sobre todo habilidades para que ellos desarrollen un mejor desempeño durante sus asignaciones por ello está previsto desarrollar ejercicios y actividades destinados a propiciar en el alumno en el desarrollo de habilidades de lectura y tópicos lingüísticos.

Grado de asimetría de la comprensión:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Alcanzar un nivel de comprensión lectora perfecto puede entenderse como utópico, pues resulta muy difícil pensar que un lector alcance una competencia óptima en todos los campos, ante todo lo que lee, ante cualquier situación de lectura, lo más probable es que ese mismo lector se sienta más cómodo en una situación de lectura que en otra o que prefiera una

determinada actividad a otra. Resulta plausible pensar entonces que nuestro nivel de competencia lectora se muestra más eficaz en unos casos que en otros, con lo que hablaríamos, por tanto, de una competencia asimétrica.

Si asumimos que la comprensión o competencia lectora puede ser asimétrica y no un “rasgo” general que posee un determinado lector, realizar una evaluación global (o unitaria) de la comprensión se revela claramente como una valoración incompleta, pues no reflejaría cómo es su competencia real ante las diferentes situaciones, textos, etc.

Niveles de representación mental:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Existen por lo menos, dos niveles de representación necesarios para producir un nivel de comprensión adecuado: la base del texto y el modelo mental. La base del texto es el nivel de representación mental del contenido que se ha explicitado en el texto de una forma abstracta y reducida, en la que se preserva el significado pero no la exactitud de las palabras y de la sintaxis. Este nivel de representación adopta, por tanto, un formato abstracto y conceptual, pero muy próximo al contenido explícito del texto.

La comprensión así entendida se identifica entonces con las formas de establecer relaciones inteligentes entre el

que comprende y el objeto de la comprensión misma, esto es, las operaciones mentales llevan a cabo, los conocimientos de los que se dispone, la información entrante y las demandas o el contexto de la tarea. Asu vez, la diferenciación de estos niveles de representación nos ofrece dos niveles de profundidad de la lectura, una más pegada a la información del texto y otra más elaborada y completa en los que añaden los conocimientos del lector. Estas relaciones deben ser capaces de responder a una variedad de situaciones que demandan conocimientos acerca de un tema o contenido determinado, tales como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar este tema o contenido de una forma nueva.

4. Tipos de comprensión y tipos de texto:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Cuando se habla de comprensión se suele aludir a una categoría única, a un concepto singular que encierra todas sus posibles acepciones. Algo similar ocurre con el conocimiento o con el texto. Pero en realidad comprensión, texto y conocimiento son términos que engloban múltiples tipos y características (Escudero, 2004; Escudero y León, 2007; León, Escudero y van den Broek, 2003; León 2004). Los textos, por ejemplo, han sido clasificados bajo muchos tipos

o categorías, aunque no siempre coincidentes. En general, suele asumirse una clasificación más o menos estándar compuesta por textos descriptivos, expositivos, narrativos, persuasivos y procedimentales. Estos tipos de texto implican diferentes tipos de conocimiento (tanto lingüístico) que producen diferentes tipos de comprensión. De esta manera, podemos decir que comprender un texto narrativo requiere patrones de comprensión diferentes que, que pongamos por caso, un texto expositivo como un libro de matemáticas. Los tipos de textos generan, por tanto, diferentes tipos de conocimiento y estos, a su vez, producen distintos tipos de comprensión.

1. Comprensión empática:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Los lectores son capaces de entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva una vida mental e intencional. Tanto es así, que está comprensión nos lleva irremediablemente a identificarnos con algún personaje de una historia, a introducirnos dentro de su piel y a compartir sus sentimientos y emociones, sus éxitos y fracasos. Implica un conocimiento social y culturalmente compartido sobre sentimientos y acciones humanas. Suele activarse ante la lectura (u oralidad) de cuentos, fabulas, leyendas y, en general, de todo tipo de narraciones. Puede implicar

también una identificación con los personajes de una historia (especialmente en los lectores más jóvenes).

- ✓ Textos: Cuentos, fábulas, narraciones, prensa y algunos textos discontinuos.
- ✓ Tareas o actividades: Todas las que incluyan estados mentales de los personajes.
- ✓ Preguntas: ¿Cuál es tu personaje favorito? ¿Por qué es el que más te gusta? ¿Por qué está tan triste/contento? ¿Qué le ocurre a?

2. Comprensión orientada a una meta:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Muy ligado al anterior, este tipo de comprensión también se nutre de un conocimiento social y cultural compartido, pero en este caso la conducta humana del otro se comprende en términos de motivos, propósitos e intenciones.

- ✓ Textos: Cuentos, fábulas, narraciones, artículos de prensa y textos discontinuos.
- ✓ Tareas o actividades: Actividades relacionadas con criterios de temporalidad y causalidad, reflexión sobre motivos, propósitos e intenciones de los personajes de la historia o sobre el objetivo que cumple un texto determinado. Relación del tema con experiencias personales de los lectores.

- ✓ Preguntas: ¿Por qué hace esto el personaje? ¿Por qué actúa así? ¿Qué es lo que pretende? ¿Qué es lo que motiva que ..? ¿Qué se pretende conseguir con este anuncio?

3. Comprensión simbólica y conceptual:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Este tipo de comprensión se relaciona completamente con el lenguaje y sus significados (afecta a un dominio general) y en todos sus niveles (léxico, gramatical, conceptual, metafórico), así como con la estructura, la organización y estilo del discurso.

- ✓ Textos: todo tipo de textos, incluyendo los diálogos.
- ✓ Tareas o actividades relacionadas con criterios de coherencia: actividades relacionadas con criterios de temporalidad y causalidad, con la abstracción/concreción y generalización/especificación de la información y con la jerarquización de la misma.
- ✓ Preguntas: ¿Qué significa el término? Y dentro de esta frase, ¿qué acepción es la más pertinente? Y en el texto, ¿qué quiere decir la frase, párrafo, texto? ¿Qué significa esta metáfora?

4. Comprensión científica/tecnológica:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Este tipo de comprensión podría identificarse como un conjunto un subtipo de la comprensión simbólica y conceptual, pero adquiere su identidad porque se asocia diversos dominios específicos (científicos y académicos) y a un tipo de texto también específico: el texto expositivo. En este tipo de comprensión prima la dimensión cognitiva. En ella, las explicaciones poseen un fuerte contenido causal y un importante grado de abstracción, basándose en teorías bien construidas y hechos bien articulados que resulten coherentes. Este tipo de comprensión promueve un buen número de analogías, como también induce el uso de un razonamiento lógico, analítico y objetivo. Los ensayos, los textos académicos, los libros de texto y algunos textos discontinuos (mapas conceptuales, diagramas de flujo).

- ✓ Textos: Ensayos, textos, académicos, libros de texto y textos discontinuos (tablas, gráficos, mapas conceptuales, diagramas de flujo).
- ✓ Tareas o actividades: Relaciones y explicaciones causales, predicciones de un modelo, orientación espacial, interpretación de una gráfica o una tabla, establecimiento de relaciones directas o inversas, tareas que implican resolución de un problema.

- ✓ Preguntas: ¿Por qué ocurre tal cosa? ¿Qué analogías se ajusta mejor a lo descrito en el texto?

5. Comprensión episódica y espacial:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), Este tipo de comprensión se relaciona tanto con la información espacial descrita semánticamente en el texto como con los diferentes tipos de expresión gráfica explicitada (fotos, dibujos, diagramas, esquemas, tablas, mapas). Implica un tipo de conocimiento sobre el mundo que demanda, además una orientación espacial. Las partes descriptivas y espaciales de los textos, las imágenes incluidas en textos continuos y prácticamente todos los textos discontinuos.

- ✓ Textos o actividades: Integración entre la imagen y el texto, demandas sobre la orientación espacial, extraer el significado de una gráfica, localización de un espacio determinado, preguntas que demandan cómo desplazarse de un lugar a otro.
- ✓ Preguntas: ¿En qué lugar se encuentra tal o cual cosa descrita en el texto? ¿Qué camino seguirías si quisieras llegar a? ¿Cómo te desplazarías en tal medio si quieres llegar a?

6. Comprensión metacognitiva:

Según (León, Escudero, Olmos; 2012), El lector también conoce directamente su grado de comprensión, lo que adquiere un valor funcional, pues con esta información el individuo sabe a cada instante si el estudio de un fenómeno requiere mayor o menor número de recursos o grado de esfuerzo cognitivo. Este conocimiento se adquiere como fruto de la información autobiográfica acumula acerca de nuestras propias cogniciones, sobre la forma de orientarlas y sobre el control que se tiene de las mismas. Se produce con todo tipo de textos.

- ✓ Textos: Todo tipo de textos.
- ✓ Tareas o actividades: pronunciarse sobre la dificultad de diferentes tipos de textos o de las preguntas que se han planteado sobre un texto.
- ✓ Preguntas: De las preguntas que has contestado, ¿cuál te ha parecido más difícil/fácil? ¿Y cuál de los textos te ha resultado más difícil/fácil/interesante/aburrido?

Según (MED, 2006), Leer un texto es un proceso mucho más complejo de lo que usualmente creemos. Parte de su complejidad radica en que es una actividad intencional, con propósito. Por ello, es importante tener presente que si su estudiante realiza algún tipo de actividad de comprensión de lectura después de leer cuidadosamente un texto, esto no significa que la actividad sea adecuada y que realmente esté

enseñando a comprender mejor los textos. ¿Por qué? Porque es probable que sus estudiantes hayan llevado a cabo la lectura sin tener metas en mente. No sabían qué era lo que tenían que hacer. Así, las metas o intenciones con las que deberían haber leído –porque la lectura es una actividad con propósito–aparecen sólo al final, cuando ya concluyeron la lectura, y estas metas se traducen en actividades de evocación y análisis, expresadas en respuestas escritas a preguntas específicas. Cuando la enseñanza de la lectura se hace de esta manera –es decir, cuando se define la meta después de leer–, la comprensión se limita a la evocación correcta de lo que se leyó y lo que se comprendió. Por ello, queremos que al disponerse a leer, el estudiante se sienta mentalmente comprometido en una actividad exigente (leer pensando). Esta actividad es exigente porque demanda concentración sostenida (mantener la energía mental centrada en seguir el hilo del sentido del texto y conectarlo con lo que ya saben) y tener una idea muy clara de cuál es la meta (la meta es entender, darle sentido, captar las ideas centrales, inferir las relaciones implícitas; en suma, formarse un modelo mental del texto). En general, la meta de la lectura consiste siempre en entender el texto –lo explícito y lo implícito–, y esto debe ser directa e indirectamente comunicado, explicado y modelado repetidas veces al estudiante, tanto en actividades propias del área de Comunicación cuanto en tareas de lectura de otras áreas curriculares. En pocas palabras, entender o lograr una adecuada comprensión de lectura de un texto significa aprender a generar significados desde antes de leerlo, mientras se lee y después de leerlo. Esa es la meta. Leer es un proceso

complejo, además, porque demanda el uso continuo de ciertos procesos mentales que nos ayudan a saber recibir e interpretar información. Estos procesos son llamados procesos cognitivos y metacognitivos. "Cognición" es un término de la psicología que se refiere a todo lo que hacemos mentalmente cuando aprendemos. Por ejemplo, ponernos en un estado mental de alerta que genera en nosotros una disposición a aprender; anticipar qué se espera que uno haga en la tarea; prestar atención y recordar instrucciones, contenidos o explicaciones; usar de manera correcta el lenguaje oral y el escrito para expresarnos; saber representar gráficamente nuestras ideas; tener la capacidad de usar lo que hemos aprendido para aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana, etcétera. Los procesos metacognitivos son los "jefes" que regulan los procesos cognitivos.

1.2.3.2 Componentes de la lectura:

Según (MED, 2006), La lectura tiene dos componentes: la decodificación y la comprensión.

1. **La decodificación:**

   La decodificación consiste en reconocer o identificar las palabras y sus significados, es decir, saber leerlas y saber qué quieren decir. Técnicamente, la decodificación da paso a un veloz "reconocimiento de palabras". El segundo componente, la comprensión de lectura, consiste en dar una interpretación a la oración, pasaje o texto; es decir,

otorgarle un sentido, un significado. Sabemos que hay determinados procesos cognitivos que apoyan 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 qué letras son las que está viendo, cómo suenan y qué palabras forman, el lector puede dedicar su atención a comprender lo que está leyendo. Por lo general, la decodificación se automatiza durante los primeros tres años de la Educación Primaria. Hay quienes saben decodificar con automaticidad desde muy temprano –por ejemplo, desde el primer grado o incluso desde antes–, mientras otros lo logran lenta y gradualmente, y están decodificando con comodidad hacia finales de tercer grado. La precocidad o lentitud en el aprendizaje de la decodificación no es en ningún sentido un indicador de mayor o menor capacidad intelectual. Quien aprende a decodificar fluidamente a los cinco años no es más inteligente que quien demora hasta fines del leído, no comprenden qué se les pide o, su nivel de decodificación está cercano al de tercer grado de Educación Primaria. En

este caso, están ustedes frente a un problema mayor de decodificación, mas no de comprensión.

2. La comprensión de lectura:

Según (MED, 2006), 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.

3. El proceso de la lectura:

La visualización:

Según (Fernández, 2004), Cuando leemos no deslizamos de manera continua la mirada sobre las palabras, sino que realizamos un proceso discontinuo: cada palabra absorbe

la fijación ocular durante unos 200-250 milisegundos y en apenas 30 milisegundos se salta a la siguiente, en lo que se conoce como movimiento sacadico. La velocidad de desplazamiento es relativamente constante entre unos y otros individuos, pero mientras un lector lento lee entre cinco y diez letras por vez, un lector normal puede leer aproximadamente una veinte letras; también influye en su velocidad lectora.

La fonación:

Según (Fernández, 2004), Articulación oral consciente o inconsciente, se podría decir que la información pasa de la vista al habla. Es en esta etapa en la que pueden darse la vocalización y su vocalización de la lectura. La lectura su vocalizada puede llegar a ser un mal hábito que entorpece la lectura y la comprensión, pero puede ser fundamental para la comprensión de lectura de materiales como la poesía o las transcripciones de discursos orales.

La audición:

Según (Fernández, 2004), La audición es más responsable del aprendizaje de la lectura y la escritura que la visión. Si bien la lectura requiere de una buena capacidad visual para que se adquiera normalmente La información pasa del habla al oído (la sonorización intro-auditiva es generalmente inconsciente).

1.2.3.3Tipos de texto:

Cabe destacar que el tipo de texto que se lee, es un factor que puede determinar la comprensión del lector. Tal como Solé lo manifiesta: "…sabemos hoy en día que los diferentes tipos de texto…poseen una estructura y unos elementos característicos que condicionan la interpretación del lector" (Bofarull y otros; ibídem; 2001:24)

Es por ello que, la comprensión lectora debe ser evaluada de acuerdo a cada tipo de texto, es decir, los indicadores propuestos para evaluar la comprensión de un texto narrativo por ejemplo, no siempre deben ser utilizados para evaluar la comprensión de otros tipos de texto.

Carneiro, divide los textos en: narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos. (Citado por Palacios en "Estrategias de lectura para la comprensión de textos"; 2003:31).

1. Texto narrativo:

En los textos narrativos se presentan una sucesión de hechos de manera ordenada y coherente. La estructura de la narración suele dividirse en tres partes:

1. Exposición: es conocida también como introducción, aquí se presentan los hechos, personajes y el ambiente.
2. Nudo: es el momento del relato en el que las acciones alcanzan un punto culminante en su desarrollo.

3. Desenlace: es donde las acciones transcurren como consecuencia de la situación planteada.

2. Texto descriptivo:

En los textos descriptivos se presentan hechos, al igual que en la narración, de manera ordenada y coherente, pero sólo de los aspectos relativos a las características y cualidades del objeto del tema.

Los textos descriptivos presentan la siguiente estructura:

1. Tema: de ella se describen sus partes, características y peculiaridades.

3. Texto argumentativo:

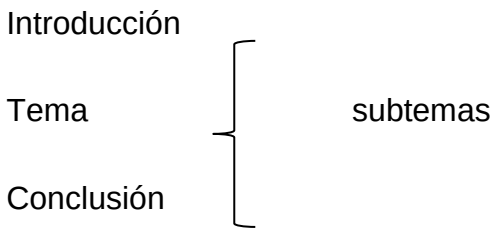
En el texto argumentativo predomina la intención de sustentar lo que se afirma. La argumentación exige un alto grado de razonamiento.

Su estructura es la siguiente:

1. Tema
2. Introducción
3. Tesis (afirmación)
4. Argumentos
5. Conclusión

4. Texto expositivo:

Este tipo de textos explican y describen diversos aspectos de un tema. Es utilizado para transmitir informaciones acerca de diversas materias como las ciencias naturales, biología, ciencias sociales, psicología, geografía, etc. su estructura es la siguiente:



1.2.4 Niveles de comprensión lectora:

A. La comprensión literal:

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 (MED, 2006).

B. La comprensión inferencial:

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 (MED, 2006).

C. La comprensión evaluativa

Un tipo de comprensión de lectura característico de la Secundaria es la comprensión evaluativa, también llamada lectura crítica. En la lectura evaluativa o crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente (MED, 2006).

D. La comprensión afectiva:

Tomemos como ejemplo la comprensión afectiva, que es parte de la comprensión inferencial. Este tipo de comprensión se relaciona con la capacidad del estudiante de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra. También involucra la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en nosotros mismos: si nos entristece, nos alegra, nos hace sentir cólera o miedo, etcétera. Y qué cosa en el texto nos produce estas emociones. En esta comprensión no se juzga si los personajes actuaron bien o mal, más bien se trata de entender su mundo emocional. En la comprensión afectiva, la lectora o lector expresan los sentimientos que el texto les suscita, o aquellos que experimentan los personajes y sobre los cuales pueden ofrecer evidencias en las partes del texto que conducen a

estos sentimientos o conclusiones. Este tipo de comprensión es muy importante, pues nos permite trabajar desde la lectura el desarrollo personal social del estudiante. Posibilita trabajar la "empatía" o la capacidad de entender los sentimientos de otras personas y de actuar de acuerdo con esta percepción. A esto se le llama también "inteligencia interpersonal" (Howard Gardner).

La importancia de la comprensión lectora:

La importancia de la comprensión lectora en la educación básica. “Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera al enseñar a leer debe tener esto en cuenta”.

Blyte (1999) La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños y en el logro de aprendizajes significativos en los jóvenes y en los adultos. La relación que existe entre comprensión lectora y rendimiento escolar es imperativa.

El potencial formativo de la comprensión lectora va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad y es fuente de recreación y gozo. La comprensión lectora constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia y la imaginación, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad, además mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales y da facilidad para exponer el propio pensamiento posibilitando la capacidad de pensar.

Si no se aprende a leer correctamente, a través de toda la vida del individuo habrá rezagos, fallas en la forma de estudiar, escasa cultura, estudiantes con posibles fracasos, lectores incompetentes, etc.

Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora; frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

Habilidades de comprensión:

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Blythe, 1999). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Estrategias para desarrollar la compresión de textos:

Según (Cairney, 1996), Uno de los problemas que he encontrado como profesor consiste en que muchos estudiantes tienen dificultades cuando leen para obtener información, formular un argumento, averiguar el punto de vista de un autor.

Si bien es cierto que hay problemas al respecto, podemos decir que existen docentes que no saben llegar al alumno, porque no cuentan con métodos de enseñanza, la verdad esta situación es meramente preocupante.

La pre-comprensión:

Según (Cairney, 1996), Reconocimiento de las unidades menores, los significados literales y sus valores denotativos o connotativos, figurados. La Identificación de las combinaciones textuales que permiten que el alumno pueda formular sus hipótesis.

Esta estrategia nos va a permitir a conocer los primeros pasos, para lograr una buena comprensión. Así mismo tendremos una mejor performance, para tener una mejor comprensión y de esa manera lograr objetivos.

Formulación de expectativas y elaboración de inferencias:

Según (Cairney, 1996), Capacidad para formular las propuestas semánticas globales, anticiparse al contenido del texto y establecer una guía personal en el proceso lector.

Es muy importante saber formular preguntas, utilizando informaciones de un tema de interés, puesto que nos llevara a tener un mejor resultado, gracias al dominio del tema. Esta estrategia permitirá buscar formas de ver la lectura para llegar a la comprensión, también podremos reunir recursos para la elaboración de inferencias.

Comprensión e interpretación:

Según (Cairney, 1996), Establecimiento de la coherencia entre la comprensión y la interpretación. La articulación de los componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.

La compresión es muy interesante, para poder interpretar un texto, de lo contrario será bastante difícil realizarlo, para mayor comprensión es bueno aplicar estrategias que nos permitirán a involucrarnos fácilmente con el texto y esto lleva a un mejor entendimiento.

1.2.5 Estrategias de comprensión lectora

Según (Cairney, 1996), La lectura es, sin duda, el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales. También es fundamental en todas las etapas del sistema educativo. Así, en los niveles elementales, uno de los objetivos básicos es que el alumno obtenga un dominio aceptable de la lectura, para ello se debe manejar estrategias para lograr a comprender lo leído. La capacidad para adquirir información a partir de textos supera con mucho lo que se entiende por aprender a leer, e implica la puesta en marcha de una gran cantidad de procesos y actividades favorecedoras

de la comprensión y el recuerdo de la información. Los procesos implicados van desde los movimientos oculares hasta la realización de inferencias; en cuanto a las actividades que incrementan el aprendizaje a partir de textos, suelen denominarse técnicas, habilidades para lograr importantes objetivos y metas. Hay algunos alumnos que adquieren estas estrategias de forma casi espontánea, a partir de la observación de modelos eficientes con los que se van encontrando y sobre la reflexión sobre sus propios aciertos y errores. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes, independientemente del nivel educativo en el que se encuentran, disponen de unas estrategias limitadas y poco eficaces. En ese intento por aumentar el aprendizaje se han ido incorporando progresivamente los hallazgos psicológicos referidos a distintos temas, en especial lo relativos a la adquisición del conocimiento, tanto declarativos como procedimental, lo cual permite tener ideas claras. En este contexto es donde se ubica este trabajo, con dos partes. La primera se analiza el concepto de comprensión lectora y los procesos de distintos niveles que implica, y se hace una breve mención a la búsqueda de información, se abordan muchas variables subjetivas, contextuales y de tarea que la condicionan; se sistematizan algunas de las dificultades más frecuentes que en ella suelen manifestar los lectores, se establece un marco de referencia para diseñar programas de instrucción en estrategias que traten de subsanar estos problemas.

a) El rol del lector:

Según (Cairney, 1996), la información que el lector aporta al texto se desprecia, considerándola poco más que una interferencia en el proceso de acceder al significado "correcto "transmitido por un pasaje, o sin considerar el proceso de lectura.

Es cierto que el lector no comprende a la perfección el texto pero sucede que al momento de leerlo él lo interpreta de otra manera, pero haciendo llegar a la misma idea que el texto muestra, si podemos decir que el lector no solo es un receptor de información.

b) La categoría del texto:

Según (Cairney, 1996), algunas teorías considera que el texto tiene un solo significado. El significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales.

Es cierto que el texto no abarca con un solo significado, pero se puede saber cuál es el significado que se da a través de los factores contextuales, el texto y el lector que le dan, ya que estos elementos son los factores principales que se da en el proceso para conocer el significado.

La Forma De Utilizar El Conocimiento Basado En El Texto:

Según (Cairney, 1996), el conocimiento de la relaciones entre sonidos y símbolos, pasan al conocimiento del vocabulario, de ahí a las reglas de sintaxis, etc.

Si bien es cierto el significado empieza con los símbolos y luego de un proceso termina como un significado, cuando el lector empieza a leer el texto comienza por el símbolo y luego pasa a palabra, y teniendo como resultado finalmente al significado del texto.

El Lugar Del Significado:

Según (Cairney, 1996), cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción de múltiples significados, los individuos que releen un texto conocido nunca lo comprenden de manera idéntica.

Es cierto que al momento de hacer una lectora al texto, al empezar nos puede generar una cantidad de significados que nosotros le podemos identificar pero ahora si nosotros nos ponemos a releer varias veces entonces nosotros el significado del texto.

Proceso de la lectura:

La lectura como proceso involucra un conjunto de operaciones cognitivas a través de las cuales el lector va estableciendo relaciones entre las diferentes ideas (proposiciones derivadas del texto), formando una representación o modelo mental del mismo. En este proceso de construcción del significado del texto, el lector crea una relación jerárquica entre las ideas, unas más generales que otras, relacionando e integrando la información del texto a las estructuras cognitivas existentes (esquemas), elaborando hipótesis, identificando ideas principales, ejecutando razonamiento hipotético deductivo, realizando inferencias,

estableciendo conclusiones, razonamiento analógico, resumiendo y obteniendo una idea global del texto.

Reconociendo la importancia de la aplicación de estrategias para la comprensión lectora, en la medida que a través de ellas se desarrollan las habilidades del pensamiento, surge, sin embargo, una interrogante en relación a las operaciones y funciones del pensamiento que acompañan o subyacen a la aplicación de las estrategias de lectura, generando representaciones que son requeridas (ideas o información almacenadas en la memoria largo plazo y activadas en la memoria de corto plazo) para asistir al lector en la creación de una serie de conexiones entre las representaciones a que dan lugar el texto y sus diferentes partes: las representaciones y transformaciones mentales que le van dando sentido a lo que se lee, monitorear el significado emergente en la medida que el lector lee y usa sus estrategias. Cuanta más información se encuentra, más conexiones se realizan.

El modelo mental que se crea tendría como base las funciones y operaciones y funciones del pensamiento que posibilitan el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas para una mejor asimilación de la nueva información a la estructura (esquema) cognitiva del lector.

La creación de contextos de enseñanza que estimule la comprensión de los textos literarios:

Según (Cairney, 1996), propone un enfoque de la enseñanza de la comprensión distinto del tradicionalmente defendido por los materiales de referencia de los profesores. Rechaza la práctica habitual de formular

actividades diseñadas para mejorar la trasferencia de información desde un texto escrito al lector y el punto de vista que considera sinónimos los términos de enseñanza y comprobación (examen). Aunque las pruebas pueden enseñar, la técnica de comprensión mediante la presentación de un pasaje y las correspondientes preguntas no suelen ayudar a que los lectores construyan mejor los significados.

Para ilustrar de manera más completa las diferencias docentes entre los enfoques tradicionales de la comprensión y las técnicas que promuevo en este libro, presentare una clase que estructure para un grupo de niños de edades comprendidas entre los 10 y 11 años.

Según (Cairney, 1996), las justificaciones dadas por los niños respecto al objeto dibujado fueron tan variadas como los propios dibujos. Tanto éstos como aquellas proporcionan un panorama de los textos que estos lectores iban creando a medida que se desarrollaba la narración.

El ingenio y la imaginación de cada uno de los niños hacen que se involucren más con el texto literario. La aplicación de esta técnica es muy útil y es innovadora, donde permite reflexionar sobre las imágenes del texto leído, dialogar y comentar entre ellos acerca de la lectura, entre otros.

Métodos tradicionales de enseñanza de la comprensión y técnicas innovadoras:

Según (Cairney, 1996), las prácticas tradicionales de clase no sirven de gran ayuda a los niños cuando tratan de crear significados apartir de los

textos. En el mejor de los casos, gran parte de lo que hemos estado haciendo en nombre de la comprensión lectora no ha sido más que una simple comprobación del recuerdo. En el peor, ha llevado consigo mismo la comprobación (en oposición a "enseñar") de la capacidad de inferir y comentar críticamente un texto."

Definitivamente el uso de los enfoques tradicionales no es una buena opción para ayudar a los niños a la verdadera comprensión lectora. Lo único que se hace es hacerles una prueba de lo que han leído, pero la pregunta es ¿Quién les explica de que trato el texto? Simplemente se guían por su comprensión para resolver algún tipo de prueba, corriendo el riesgo de salir desaprobados. Y de eso no se trata la verdadera comprensión lectora. Se trata de meter al niño en la historia, cuento o texto literario que se le proponga para entender.

Las indicaciones que hemos presentado intentan demostrar que existe una alternativa a la enseñanza tradicional de la comprensión. El profesor creativo es capaz de preparar muchas actividades de este tipo. Sin embargo, cuando se seleccionan tareas complementarias para los niños, es importante optar por estrategias que:

1. Ayuden a los lectores a crear significados cuando se ocupan de textos.

2. Exijan a los alumnos la construcción de una comprensión coherente del texto entero.

3. Estimulen la utilización de otras formas de construir significados (como escribir, dibujar, representar en forma teatral, etc.).

4. Permitan que los lectores aprendan de los demás, poniendo en común los significados creados a consecuencia de sus lecturas; y

5. Estimulen a los lectores a utilizar un pensamiento abductivo, formulando hipótesis a medida que leen.

La importancia de estas sugerencias para la comprensión lectora que nos permite ayudar a los niños a que dejen de centrarse solo en las palabras, llamando su atención hacia los personajes, el argumento, la intriga, el humor, etc. Se desea que empiecen a crear textos completos a medida que leen y no fragmentos de textos. Que puedan captar las anomalías, formulen hipótesis y las comprueben en relación con sus experiencias.

Diferencias principales entre los enfoques tradicionales de la comprensión y las técnicas innovadoras:

Según (Cairney, 1996), la enseñanza de la comprensión debería basarse en textos completos y en unos fines legítimos para la lectura. Las estrategias de enseñanza deberían promover el interés del lector por el texto, construcción de significados, respuesta del lector y el dialogo sobre los puntos de vista personales.

El objetivo consiste en ofrecer alternativas para el desarrollo de la comprensión de los textos literarios, buscar enfoques que estimulen a utilizar medios para construir significados y percibir anomalías.

Existen por lo tanto, las diferencias entre los enfoques tradicionales de la comprensión y las técnicas innovadoras. Un claro ejemplo es la utilización de la estrategia, que estimula a los niños a que formulen diferentes hipótesis a medida que leen y, por tanto, crean textos distintos para explicar los incidentes anómalos en los relatos. La puesta en común de estos textos personales ayuda a cada alumno a construir otros más elaborados cuando prosigue la lectura. Para el proceso de la estrategia "Dibujar para ampliar" en comprensión de los textos literarios en niños se pueden seguir los siguientes pasos:

Primero: Permitir que los niños aprendan más sobre el texto compartiendo sus respuestas. La puesta en común de las distintas interpretaciones hace que cada niño amplíe el ámbito de hipótesis que pudieran generarse a medida que leen.

Segundo: al escuchar a los demás referirse a diversos aspectos del texto para justificar sus dibujos permite que cada niño enriquezca su propio texto mental.

Tercero: Los niños aprenden el lenguaje, por medio del lenguaje y sobre el lenguaje.

Cuarto: Por último la participación del lector en el texto aumenta cuando vuelve a este para terminar la lectura.

Mientras los métodos tradicionales de la comprensión lectora (es decir, el uso de las actividades que requieren la lectura en un texto corto y la contestación de una serie de preguntas) típicamente requiere una única respuesta correcta; en el mejor de los casos, indica una hipótesis para que el niño la compruebe, pero a menudo sólo requiere una búsqueda en el texto; con frecuencia se realiza como actividad individual, sin puesta en común; Proporciona pocas oportunidades para la reformulación de hipótesis, porque a menudo la tarea sigue inmediatamente después de la lectura; suele centrarse en pequeñas porciones de texto y, a veces, en una sola oración. Las técnicas innovadoras, promueven y estimula diversas respuestas; estimula al niño para que descubra anomalías en lo que se lee y formule hipótesis; permite a los lectores que compartan sus respuestas y aprendan de los demás; anima a los lectores a que reformulen sus hipótesis como parte del proceso de lectura y estimula a los lectores a que se centren en grandes porciones de texto.

Los profesores deben dejar el control de la escritura en manos de los niños, los docentes deben estimularlos para que mantengan el control de su lectura.

La conversación sobre el texto: que hacer y qué no hacer:

Según (Cairney, 1996), el enfoque correcto de la conversación sobre el texto supone que el profesor permitían con frecuencia a los textos que prefieren tratar pero el enfoque equivocado de la conversación sobre el texto supone que el escoja siempre los textos que se estudiaran, hable

sobre el texto en respuesta a los intentos de los alumnos de construir el significado; el otro lado seria que los textos con independencia del nivel de interés o participación de los alumnos.

Esta nueva definición tiene una breve representación cíclica de la lectura como son hablar sobre el texto, leer y escribir un texto con o sin el profesor; de los textos en clase donde:

Todos los elementos de este ciclo tienen la misma importancia. Los estudiantes necesitan ver que sus profesores y compañeros leen y escriben, tiene que observar que ambas actividades son adecuadas en relación con sus necesidades e intereses, asimismo deben ofrecérseles frecuentes oportunidades de leer y escribir textos con diversos fines donde estos textos se convierten en centro de atracción para los alumnos.

Esto demuestra que los profesores atiendan la petición a favor de una mayor cantidad de conversaciones sobre los textos deben examinar en primer lugar los supuestos que dan fundamento a sus convicciones por este motivo es totalmente necesario que los profesores acepten su papel de participantes fundamentales así poder elevar la enseñanza a los alumnos.

La zona del desarrollo próximo:

Según (Cairney, 1996), hace mención acerca del desarrollo próximo que hay una diferencia entre estas dos formas de desarrollo y que esa diferencia, la zona de desarrollo próximo indica las funciones donde

despierta una serie de procesos de desarrollo que solo pueden operar cuando el niño interactúa con personas de su medio y en cooperación con sus compañeros. Cuando se interiorizan estos procesos, pasan a formar parte del bagaje evolutivo independiente del niño donde este trabajo tiene una seria de consecuencias para el profesor.

Este trabajo o análisis de la zona de desarrollo próximo nos afirma y define que la enseñanza siempre tiene que dirigirse a un nivel inmediatamente superior al del desarrollo actual del niño; el profesor tiene que establecer un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con la ayuda y el apoyo del docente y de otros estudiantes en particular tiene de una gran importancia, los profesores tienen una responsabilidad importante respecto a la observación del aprendizaje de los alumnos para determinar su desarrollo "actual" y "potencial" y para identificar la ZDP (zona de desarrollo próximo) de cada individuo respecto a cada área de aprendizaje.

Este tema se enfoca en los niveles donde el primero desarrollo actual se define con o las funciones mentales con los niños y el segundo seria el desarrollo potencial donde lo correcto es la capacidad de resolver problemas bajo la orientación del adulto o la colaboración de los compañeros más capaces.

El rol que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión:

Según (Cairney, 1996), son herramientas importantes para facilitar la construcción del significado, este punto de vista recibe el apoyo de los estudió de las interacciones lingüísticas entre adultos y niños durante los años preescolares y de las investigaciones más recientes sobre la comprensión , la investigación sobre el papel que desempeñan las preguntas en el desarrollo de lenguaje hablado indica que los adultos la utilizan constantemente para facilitar la construcción del significado; asimismo investigaciones más recientes sobre la comprensión lectora han puesto de manifiesto que las preguntas encierran un gran potencial como facilitadoras de la comprensión.

La postura adoptada en este libro consiste en que el uso primario de preguntas debe formar parte del proceso de andamiaje. Si las preguntad no se diseñan para empujar a los alumnos a través de sus específicas zonas de desarrollo próximo, se limita considerablemente su papel de enseñanza:

Se reconoce en general que el uso de preguntas con fines docentes hunde sus raíces en los métodos usados por Sócrates. Es difícil seguir sus raíces en cuanta estrategia para el desarrollo de la lectoescritura. Tanto los libros de texto, como los exámenes, periódicos, manuales de enseñanza y documentos curriculares se han caracterizado por la gran importancia otorgada al planeamiento de preguntas.

1.2.6 Etapas metodológicas de la comprensión lectora

Solé (1994) habla de tres momentos fundamentales o subprocesos que se dan durante el acto de leer: antes, durante y después de leer (que se relacionarán, más adelante, con los procesos metacognitivos en comprensión lectora de planificación, supervisión y evaluación):

Antes de la lectura:

Esta etapa de la lectura en una primera fase, a los niños de primaria, se les debe acercar con textos que sean atractivos para ellos, los cuentos son el material ideal para ese acercamiento en el tercer ciclo, para el cuarto ciclo las fabulas en las que tenga que reflexionar sobre las moralejas, son una fuente muy valiosa y en el quinto ciclo textos sencillos que los acercan hacia temas formales de la ciencia y la literatura, son los recomendables. El propósito de esta etapa, es realizar una familiarización y socialización de los contenidos que el alumno posee acerca del tema de la lectura antes de tener un contacto visual con el texto, es decir realizar una exploración de los conocimientos antecedentes que tiene el niño sobre el tema, para problematizarlo y despertar su interés sobre el contenido que abordará.

Una segunda etapa de la fase antes de la lectura, es la observación del texto (sin leerlo, por supuesto) apreciando las imágenes (elementos icónicos), como: fotos, mapas, grabados, gráficas, dibujos, etc.; y los elementos tipográficos como: subtítulos, palabras escritas con una tipografía diferente como negritas, cursivas, números, etc.; con el fin de

realizar a través de dichos elementos una predicción sobre el contenido de la lectura que esta por realizar.

En esta fase también se pueden realizar preguntas como:

1. ¿Quién escribió el texto?

2. ¿Cuándo, o en qué fecha lo público?

3. ¿Dónde fue publicado?

Estas preguntas sirven para establecer la situación comunicativa del texto.

Durante la lectura:

Esta fase se debe realizar en los niños de primaria con textos que sean atractivos y sencillos para ellos, sin olvidar que los cuentos son una fuente ideal para los alumnos del tercer ciclo, para el cuarto ciclo, las fábulas serán los textos idóneos en los que tenga que reflexionar sobre las moralejas, y en el quinto ciclo textos sencillos que los acerca hacia los temas más formales de la ciencia y la literatura, serán los que se sugieran.

El propósito de esta etapa, es realizar una serie de lecturas como global o lectura inicial del texto, socialización de los contenidos que el alumno comprende acerca del tema de la lectura, es decir, realizar una serie de lecturas incluyendo la detallada, para compartir los conocimientos que el niño va comprendiendo y asociando sobre el tema, para incorporar información y organizar lógica instrumentalmente dichos contenidos y

después aplicar sus conocimientos sobre el contenido que el texto presenta para extraer información específica y finalmente consolidarlos mediante modelos gráficos en los que resuma información general del texto. En esta etapa se pueden emplear ejercicios de complementación para ubicarle en información relevante, de opción múltiple, falso – verdadero al apoyarle en resolver problemas de vocabulario, de relación de columnas, o de respuesta breve para identificar la información específica de las ideas centrales, de jerarquización o multireactivos indicando las respuestas de qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, etc.

Esta fase de más peso en cuanto a trabajo y tiempo, en la cual se debe poner mayor atención a la planeación y a la ejecución, pues es donde se brindarán las estrategias que apoyarán al estudiante para comprender la información en su lengua materna que le ayudará a formar la base de la adquisición de contenidos y cultura para su vida futura.

Después de la lectura:

Esta etapa de la lectura es para consolidar los conocimientos adquiridos, verificando qué tan significativamente fueron aprendidos. A nivel primario el docente debe poner mucha atención en esta pues brindará información de cómo fue realizado el proceso de la lectura en los alumnos y cómo se fue aprehendiendo la información.

El propósito de la información de esta etapa, es realizar una verificación y socialización de los contenidos que el alumno comprendió del tema de la lectura, es decir, realizar una exploración de los conocimientos que el

niño adquirió del tema, para procesarlos y reafirmar su interés, sobre el contenido que se leyó. Estos contenidos sentarán las bases por el gusto a la lectura, la cual será su fuente a la adquisición de sus conocimientos y cultura.

Las estrategias más adecuadas para consolidar la información comprendida, ya sin emplear el texto son: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas de flujo u otros modelos gráficos para resumir información importante del texto, concentrando sólo su contenido relevante.

1.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Comprensión lectora:

La comprensión lectora consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre si y donde se diferencian diferentes niveles de importancia. (Orrantia y Sánchez, 1994).

Gestión pública:

Gestión pública es un sintagma de límites imprecisos que comprende el conjunto de organizaciones públicas que realizan la función administrativa y de gestión del Estado y de otros entes públicos con personalidad jurídica, ya sean de ámbito regional o local.

1.4. SISTEMA DE HIPÓTESIS

1.4.1 Hipótesis general:

Existen diferencias de comprensión lectora, según sexo, edad y procedencia, en los alumnos del quinto grado de primaria de gestión pública del distrito de la Merced.

1.4.2 Hipótesis específicas:

1. Existen diferencias en los niveles de comprensión lectora, más en los varones que las mujeres en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión públicas del distrito de la Merced.

2. Existen diferencias en los niveles de comprensión lectora, más en los mayores que los menores en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

3. Existen diferencias en los niveles de comprensión lectora, más en los de procedencia urbana que los de zona rural en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

1.5. VARIABLES E INDICADORES

La variable que se ha medido en la presente investigación es Comprensión lectora.

1.5.1 Comprensión lectora:

1.5.1.1. Definición Conceptual:

Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Y es precisamente esta interacción entre el lector y el texto lo que constituye el fundamento de la comprensión. Pero, además, en este proceso de comprender el lector relaciona la información que el autor la presente con la información almacenada en su mente. Condemarín (2005).

1.5.1.2. Definición Operacional:

Es la capacidad de comprender, siempre que se lee hasta lograr entender, y encontrar el significado, que es en parte personal por lo que no podemos pretender una interpretación única.

CUADRO Nº 01
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
COMPRENSIÓN LECTORA Es la capacidad de comprender, siempre que se lee hasta lograr entender, y encontrar el significado, que es en parte personal por lo que no podemos pretender una interpretación única	**Comprensión literal** Consiste en la recuperación y organización de la información explícitamente descrita en el texto, sin añadiduras ni omisiones, así como: detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa – efecto, rasgos de personajes, etc.	En este nivel el alumno: 1. Es capaz de recordar detalles. 2. Extrae datos para responder preguntas. 3. Recuerda pasajes específicos del texto. 4. Identifica conceptos básicos del texto.
	Comprensión inferencial Consiste en la construcción de nuevas conjeturas e hipótesis a partir de ideas e informaciones planteadas en el texto a través de la institución y la experiencia personal.	1. Establece un orden secuencial de las ideas. 2. Capta las relaciones que se establecen entre las ideas. 3. Distingue las partes que componen la estructura del texto. 4. Identifica y escribe la idea de cada párrafo. 5. Localiza correctamente las ideas. 6. Interpreta datos, frases e ideas.
	Comprensión Criterial Consiste en emitir juicios valorativos, comparando las ideas presentadas en el texto con otros criterios y los propios. Implica evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector.	1. Emite juicios valorativos sobre el texto leído. 2. Valora el contenido del texto con relación a su propósito: informar, convencer, persuadir, o ejemplificar. 3. Deduce conclusiones con relación al texto leído. 4. Es capaz de encontrar soluciones.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de tipo básica-descriptiva, según Sánchez Carlessi y Reyes Meza (1998:13) menciona: “Es llamada también pura o fundamental, nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes”. La investigación nos va permitir alcanzar un mejor conocimiento de la comprensión lectora.

2.2. MÉTODO Y DISEÑO

El estudio realizado utilizó para su desarrollo, como método general, al científico y como método específico al descriptivo. Según Sánchez Carlessi y Reyes Meza (2004:33) menciona: “El método descriptivo consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con otras variables tal como se dan

en el presente. El método descriptivo se identifica y conoce la naturaleza de una situación en la medida que ella existe durante el tiempo del estudio; por consiguiente no hay administración o control manipulativo o un tratamiento específico. Su propósito es describir cómo se presenta y qué existe con respecto a las variables o condiciones en una situación".

Para el desarrollo del presente estudio empleamos como método general al científico y como método específico utilizamos al descriptivo con un diseño descriptivo comparativo.

Esquematizado del siguiente modo:

$$\begin{array}{llll} \mathbf{M_1} & \mathbf{O_1} & & \\ \mathbf{M_2} & \mathbf{O_2} & \mathbf{O_1 \neq O_2 \neq O_3} & \\ \mathbf{M_3} & \mathbf{O_3} & & \end{array}$$

Dónde:

M_1 Es la muestra de estudiantes de la institución educativa Capelito, M_2 es la muestra de estudiantes de la institución educativa Túpac Amaru, M_3 es la muestra de estudiantes de la institución educativa Jerónimo Jiménez, M_4; O_1 es la información (observación) de la variable comprensión lectora en la muestra 1, O_2 es la información (observación) de la misma variable en la muestra 2. O_3 es la información (observación) de la misma variable en la muestra 3. O_1, O_2 y O_3 en la parte lateral del diagrama nos señala las comparaciones que se llevaron a cabo: semejantes, iguales o diferentes.

2.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

2.3.1 Universo poblacional:

La población está constituida por todos los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced**.**

2.3.2 Muestra:

Se eligió la muestra a través del muestreo por grupos constituidos, por accesibilidad, quedando conformada la muestra por 23 alumnos del quinto grado de primaria de la Institución educativa Nº 30764 “Capelito”, 26 alumnos de la institución educativa Nº 31305 “Túpac Amaru” y 26 alumnos de la institución educativa Nº 30752 “Jerónimo Jiménez” del distrito de la Merced.

Tabla 01Distribución de la muestra de estudio

SUJETOS	VARONES	MUJERES	TOTAL
I.E. Nº 30764 “CAPELITO”	14	09	23
I.E. Nº 30752 “JERÓNIMO JIMENEZ”	19	07	26
I.E. Nº 31305 “TUPAC AMARU”	15	10	25
Total	48	26	74

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ACOPIO DE DATOS

La técnica elegida para la recolección de datos fue la Evaluación Pedagógica, empleando como instrumento la Prueba pedagógica.

Con el instrumento se procedió a medir los niveles de comprensión lectora de los alumnos de las instituciones educativas, dicho instrumento fue una prueba escrita de opción múltiple compuesta de 24 ítems. Se seleccionó dos tipos de textos: narrativo e informativo, con nueve ítems de comprensión literal, diez de comprensión inferencial y cinco de comprensión criterial.

Validez de contenido:

Para el presente estudio la prueba pedagógica fue sometida a la validez de contenido a partir del criterio de jueces utilizando la V de Aiken. Para ello, se consultó con 05 docentes expertos que ostentaban el grado de maestría que trabajan en la Unidad de Post Grado de la Universidad Nacional del Centro del Perú de la ciudad de Huancayo. A cada juez se les envió una carta solicitando su participación como juez; una Hoja de datos del Juez (nombres y apellidos, grado académico, especialidad y teléfonos); una cartilla de instrucciones generales, en donde se brindó información referida a los objetivos de los instrumentos y procedimientos para su calificación, así como los instrumentos y sus respectivas preguntas, calificación del grado de acuerdo, objeciones y sugerencias. Se utilizó el coeficiente V de Aiken, ya que tal como lo señala Escurra (1988), es el más adecuado para determinar la validez de contenido, mediante el cual permite obtener valores factibles de ser contrastados

estadísticamente según el tamaño de la muestra de jueces seleccionada.

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, ya medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Tal como lo señala Escurra (1988).

El resultado obtenido de este proceso, como se puede apreciar en la Tabla fue una validez significativa del instrumento a un nivel de significancia de α = 0,05. Se presenta un ejemplar de cada instrumento en el Apéndice.

Tabla 02

Validez de contenido de la Prueba Pedagógica

Nro de Items	**Juicio Valorativo**					**Coeficiente V de Aiken***
	Juez 1	**Juez 2**	**Juez 3**	**Juez 4**	**Juez 5**	
Items 1	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 2	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 3	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 4	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 5	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 5	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 6	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 7	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 8	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 9	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 10	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 11	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**

Items 12	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 13	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 14	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 15	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 16	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 17	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 18	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 19	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 20	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 21	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 22	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 23	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**
Items 24	SI	SI	SI	SI	SI	**1,00**

* **Significancia Estadística al 0,05**

La prueba estadística de Aiken empleada para la determinación de la validez de contenido de la “Comprensión Lectora (CL) permite establecer una alta concordancia entre la opinión de los jueces. Como los valores son superiores a 0,80 a un nivel de significación estadística de α = 0,05 se logra determinar que la escala CL empleada en el presente estudio es válida.

Este instrumento fue elaborado por la investigadora que consta 24 ítems: 09 evalúan “Nivel literal”, 10 evalúan “Nivel inferencial” y 5 evalúan “Nivel crítico”. La muestra estuvo compuesta por 74 alumnos (48 del sexo masculino y 26 del sexo femenino). El rango de edad fue de 9 a 12 años, procedentes de zona rural y urbana.

El análisis factorial de la Prueba Pedagógica permitió establecer las tres dimensiones básicas o sub escalas que a continuación se detallan:

Tabla Nº 03

Sub escalas de comprensión lectora

Dimensiones	Ítems
Nivel literal	1, 1, 5, 8, 1, 1, 2, 6,7 y 10
Nivel inferencial	2, 4, 6, 7, 3, 4, 5, 9, 12 y 14
Nivel crítico	9, 10, 8, 11 y 13
	24 ítems

2.5 Técnica de procesamiento de datos

El procesamiento de los datos sobre los niveles de comprensión lectora se realizó con la tabulación de los resultados del instrumento de comprensión lectora aplicado.

Se aplicó estadígrafos de la estadística descriptiva como las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las medidas de dispersión como la desviación estándar.

También se empleó la prueba de inferencia estadística para contrastar la hipótesis. Dado el carácter intervalar de los datos y la suposición de una distribución normal en los puntajes de la población, se empleó las prueba Z. con una probabilidad de error de 0,05.

2.6 Procedimiento de investigación

Para la ejecución del trabajo se procedió del siguiente modo:

1. Revisión bibliográfica y hemerográfica.
2. Coordinación con las instituciones educativas “Capelito” Nº 30764, “Túpac Amaru” Nº 31305 y “Jerónimo Jiménez” Nº 30752.
3. Elaboración de la prueba de comprensión lectora.
4. Selección de la muestra a través de la aleatorización.
5. Aplicación de la prueba de comprensión lectora.
6. Calificación de la prueba de comprensión lectora.
7. Procesamiento estadístico de los datos.
8. Análisis de los resultados.
9. Elaboración del informe final.

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA

3.1.1 Análisis descriptivo de Comprensión Lectora en la muestra total:

Uno de los objetivos del estudio realizado posibilitó realizar una evaluación diagnóstica del desarrollo de la Comprensión Lectora en un grupo de alumnos y alumnas del quinto de primaria, de la provincia de Chanchamayo.

La importancia fundamental del hecho estriba en que aquello permitió reflejar algunos rasgos de la condición de comprensión de textos presente en estos sujetos, posibilitando, con carácter predictivo, orientar y ejercer la docencia con criterios técnicos y científicos la delicada tarea del aprendizaje escolar.

La decisión nuestra de realizar dicho diagnóstico resulta, por ello, de valor categórico y por tratarse de la aplicación de una prueba pedagógica; que evalúa la Comprensión Lectora en el alumno.

La muestra de estudio lo conformaron 74 sujetos (de 09 a 12 años de edad) que cursaban estudios en el del quinto grado de primaria de las Instituciones Educativas de Gestión pública de la provincia de Chanchamayo.

El parámetro empleado fue:

CUADRO N° 02

Comprensión Lectora	Puntaje
Critico	30 – 37
Inferencial	15 – 29
Literal	00 – 14

DONDE:

CRITICO:

Significa que el alumno á obtenido una calificación entre 30 – 37 puntos, que se encuentra en un nivel óptimo de comprensión lectora.

INFERENCIAL:

Significa que el alumno a obtenido una calificación entre 15 – 25 puntos, y se encuentra en un avance que comprende lo que lee en un nivel medio.

LITERAL:

Significa que el alumno a obtenido una calificación entre 00 – 14 puntos, y que el alumno no comprende lo que lee.

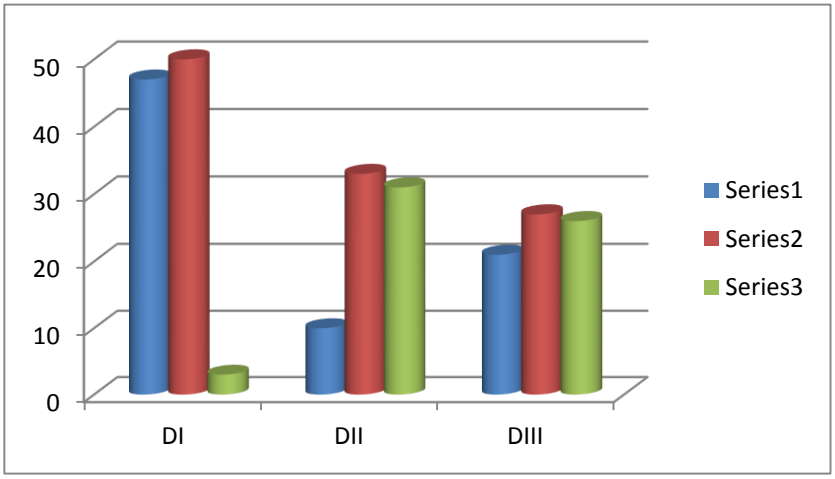
Tabla 04

Niveles de comprensión lectora en la muestra total

Nivel de comprensión lectora	**NIVEL LITERAL**		**NIVEL INFERENCIAL**		**NIVEL CRITICO**	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
ALTO	35	47	10	14	21	28
MEDIO	37	50	33	45	27	36
BAJO	2	3	31	42	26	35
TOTAL	**74**	**100**	**74**	**100**	**74**	**100**

Gráfico Nº 01

Niveles de comprensión lectora en la muestra total



En la tabla y el gráfico Nº 01 se presenta la distribución de frecuencias según niveles de COMPRENSIÓN LECTORA. Global en los alumnos de la muestra total (n = 74).

Así, la evaluación de dimensión Nivel Literal (DI) se puede observar que el 47% (35), el 37% (50) un nivel medio y el 2% (3) un nivel bajo en comprensión lectora.

De otro lado, la dimensión Inferencial (DII) se puede observar que el 14% (10) presentan un nivel alto de de comprensión lectora, el 45% (33) un nivel medio y el 42% (31) un nivel bajo.

Finalmente, en el análisis de dimensión nivel crítico, se puede observar que el 28% (21) presenta un nivel alto de crítica, el 36% (27) un nivel medio y el 26% (35) un nivel bajo.

3.1.2 Análisis descriptivo de Comprensión Lectora, según edad

a) **En alumnos de 9 años**

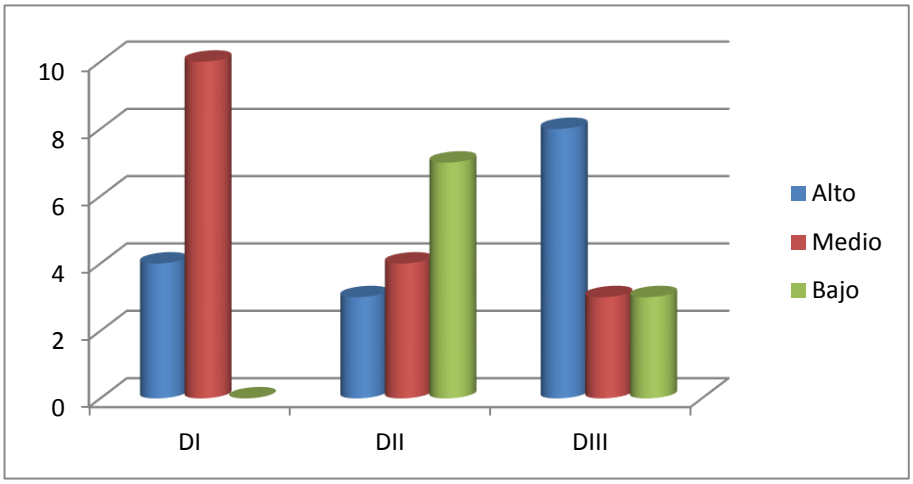
Tabla 05

Niveles de comprensión lectora en alumnos (de 9 años de edad)

Nivel de comprensión lectora	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRITICO	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
ALTO	4	29	3	21	8	57
MEDIO	10	71	4	29	3	21
BAJO	0	0	7	50	3	21
TOTAL	**14**	**100**	**14**	**100**	**14**	**100**

Gráfico Nº 02

Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 09 años de edad)



En la tabla y el gráfico Nº 02 se presenta la distribución de frecuencias según niveles de comprensión lectora por dimensiones en los 14 alumnos con 09 años de edad, investigados.

Así, la evaluación de dimensión Nivel Literal (DI) se puede observar que el 29% (4) presentan un nivel alto, el 71% (10) un nivel medio y el 0% (0) un nivel bajo de esta cualidad.

De otro lado la dimensión Nivel Inferencial (DII) se puede observar que el 21% (3) presentan un nivel alto, el 29% (4) un nivel medio y el 50% (7) un nivel bajo de esta cualidad.

Finalmente, la dimensión Nivel Crítico (DIII) se puede observar que el 57% (8) presentan un nivel alto, el 21% (3) un nivel medio y el 21% (3) un nivel bajo de esta cualidad.

b) **En alumnos de 9 años**

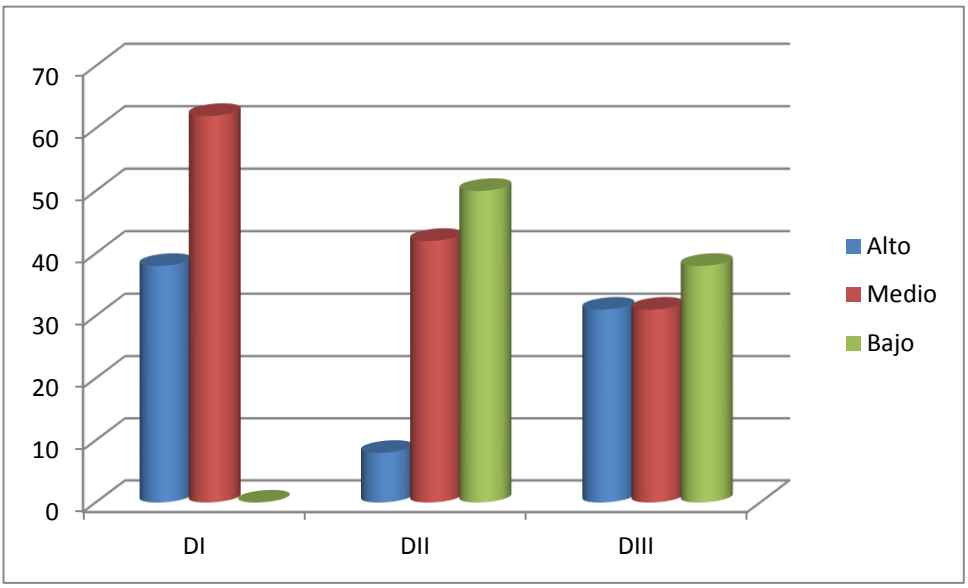
Tabla 06

Niveles de comprensión lectora en alumnos (de 10 años de edad)

Nivel de comprensión lectora	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRITICO	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
ALTO	19	51	5	14	8	22
MEDIO	18	49	15	41	18	49
BAJO	0	0	17	46	11	30
TOTAL	**37**	**100**	**37**	**100**	**37**	**100**

Gráfico Nº 03

Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 10 años de edad)



En la tabla y el gráfico Nº 03 se presenta la distribución de frecuencias según niveles de comprensión lectora por dimensiones en los 37 alumnos con 10 años de edad, investigados.

Así, la evaluación de dimensión Nivel Literal (DI) se puede observar que el 51% (19) presentan un nivel alto, el 49% (18) un nivel medio y el 0% (0) un nivel bajo de esta cualidad.

De otro lado la dimensión Nivel Inferencial (DII) se puede observar que el 14% (5) presentan un nivel alto, el 41% (15) un nivel medio y el 46% (17) un nivel bajo de esta cualidad.

Finalmente, la dimensión Nivel Crítico (DIII) se puede observar que el 22% (8) presentan un nivel alto, el 49% (18) un nivel medio y el 30% (11) un nivel bajo de esta cualidad.

c) **En alumnos de 11 años:**

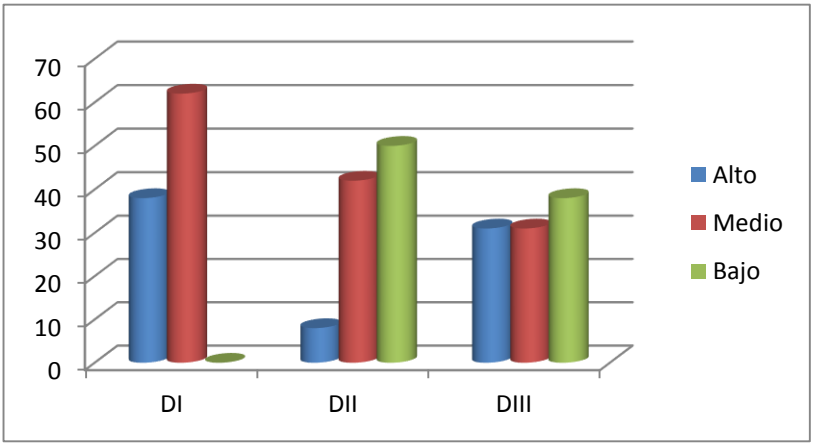
Tabla 07

Niveles de comprensión lectora en alumnos (de 11 años de edad)

Nivel de comprensión lectora	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRITICO	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
ALTO	10	53	2	11	3	16
MEDIO	8	42	13	68	6	32
BAJO	1	5	4	21	10	53
TOTAL	**19**	**100**	**19**	**100**	**19**	**100**

Gráfico Nº 04

Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 11 años de edad)



En la tabla y el gráfico Nº 04 se presenta la distribución de frecuencias según niveles de comprensión lectora por dimensiones en los 19 alumnos con 11 años de edad, investigados.

Así, la evaluación de dimensión Nivel Literal (DI) se puede observar que el 53% (10) presentan un nivel alto, el 42% (8) un nivel medio y el 5% (1) un nivel bajo de esta cualidad.

De otro lado la dimensión Nivel Inferencial (DII) se puede observar que el 11% (2) presentan un nivel alto, el 68% (13) un nivel medio y el 21% (4) un nivel bajo de esta cualidad.

Finalmente, la dimensión Nivel Crítico (DIII) se puede observar que el 16% (3) presentan un nivel alto, el 32% (6) un nivel medio y el 53% (10) un nivel bajo de esta cualidad.

d) **En alumnos de 12 años:**

Tabla Nº 08

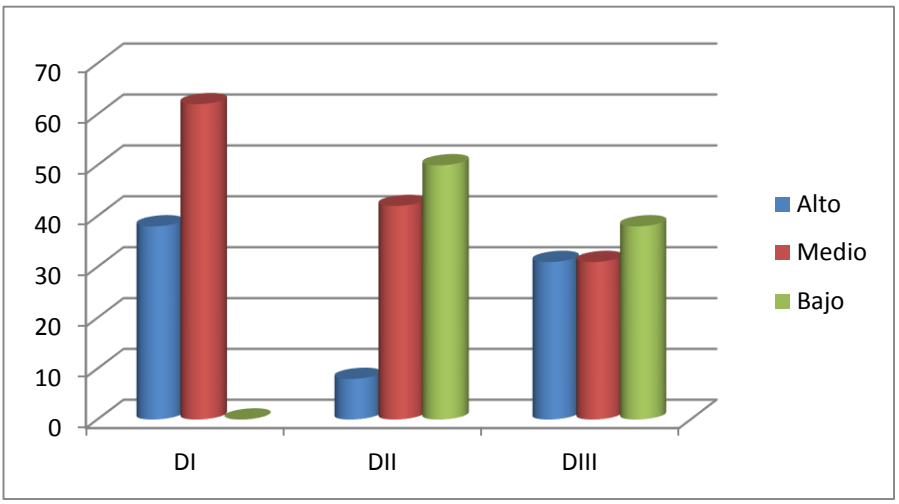
Niveles de comprensión lectora en alumnos

(de 12 años de edad)

Nivel de estrés laboral	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRITICO	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
ALTO	0	0	0	0	2	100
MEDIO	1	50	0	0	0	0
BAJO	1	50	2	100	0	0
TOTAL	**2**	**100**	**2**	**100**	**2**	**100**

Gráfico Nº 05

Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos (de 12 años de edad)



En la tabla y el gráfico Nº 05 se presenta la distribución de frecuencias según niveles de comprensión lectora por dimensiones en los 2 alumnos con 12 años de edad, investigados.

Así, la evaluación de dimensión Nivel Literal (DI) se puede observar que el 0% (0) presentan un nivel alto, el 50% (1) un nivel medio y el 50% (1) un nivel bajo de esta cualidad.

De otro lado la dimensión Nivel Inferencial (DII) se puede observar que el 0% (0) presentan un nivel alto, el 0% (0) un nivel medio y el 100% (2) un nivel bajo de esta cualidad.

Finalmente, la dimensión Nivel Crítico (DIII) se puede observar que el 0% (0) presentan un nivel alto, el 0% (0) un nivel medio y el 100% (2) un nivel bajo de esta cualidad.

3.1.3 Análisis descriptivo de Comprensión Lectora, según sexo:

a) **En alumnos del sexo masculino:**

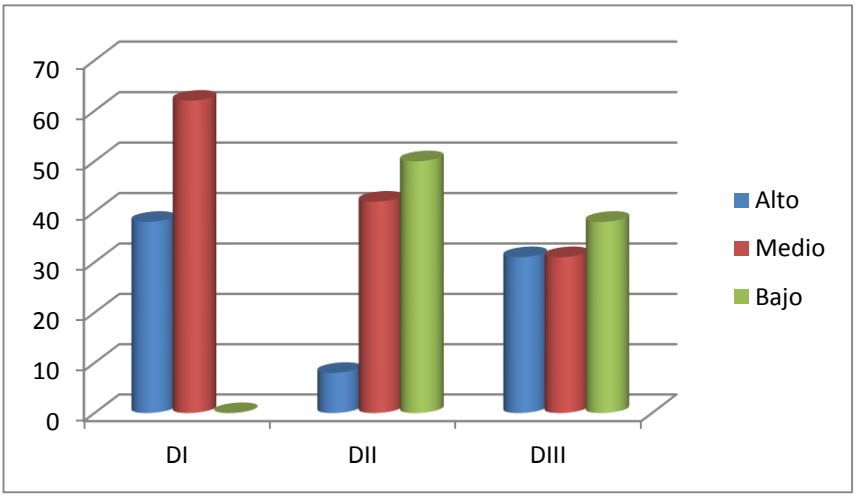
Tabla 09

Niveles de comprensión lectora en alumnos del sexo masculino

Nivel de estrés laboral	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRITICO	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
ALTO	24	50	8	17	13	27
MEDIO	22	46	21	44	20	42
BAJO	2	4	19	40	15	31
TOTAL	**48**	**100**	**48**	**100**	**48**	**100**

Gráfico Nº 06

Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos del sexo masculino



En la tabla y el gráfico Nº 06 se presenta la distribución de frecuencias según niveles de comprensión lectora por dimensiones en los 48 alumnos del sexo masculino, investigados.

Así, la evaluación de dimensión Nivel Literal (DI) se puede observar que el 50% (24) presentan un nivel alto, el 46% (22) un nivel medio y el 4% (2) un nivel bajo de esta cualidad.

De otro lado la dimensión Nivel Inferencial (DII) se puede observar que el 17% (8) presentan un nivel alto, el 44% (21) un nivel medio y el 40% (19) un nivel bajo de esta cualidad.

Finalmente, la dimensión Nivel Crítico (DIII) se puede observar que el 27% (13) presentan un nivel alto, el 42% (20) un nivel medio y el 31% (15) un nivel bajo de esta cualidad.

b) **En alumnos del sexo femenino:**

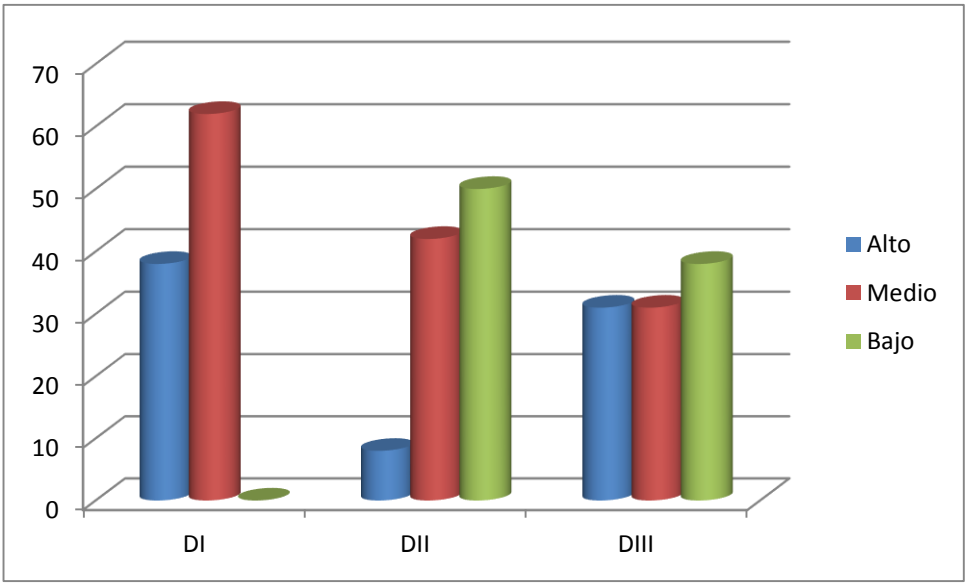
Tabla 10

Niveles de comprensión lectora en alumnos del sexo femenino

Nivel de estrés laboral	NIVEL LITERAL		NIVEL INFERENCIAL		NIVEL CRITICO	
	Fi	**%**	**Fi**	**%**	**Fi**	**%**
ALTO	10	38	2	8	8	31
MEDIO	16	62	11	42	8	31
BAJO	0	0	13	50	10	38
TOTAL	**26**	**100**	**26**	**100**	**26**	**100**

Gráfico Nº 07

Niveles y porcentajes de comprensión lectora en alumnos del sexo femenino



En la tabla y el gráfico Nº 07 se presenta la distribución de frecuencias según niveles de comprensión lectora por dimensiones en los 26 alumnos del sexo femenino, investigados.

Así, la evaluación de dimensión Nivel Literal (DI) se puede observar que el 38% (10) presentan un nivel alto, el 62% (16) un nivel medio y el 0% (0) un nivel bajo de esta cualidad.

De otro lado la dimensión Nivel Inferencial (DII) se puede observar que el 8% (2) presentan un nivel alto, el 42% (11) un nivel medio y el 50% (13) un nivel bajo de esta cualidad.

Finalmente, la dimensión Nivel Crítico (DIII) se puede observar que el 31% (8) presentan un nivel alto, el 31% (8) un nivel medio y el 38% (10) un nivel bajo de esta cualidad.

3.1.4 Análisis descriptivo comparativo de Comprensión Lectora en la muestra total:

a) Según sexo:

CUADRO Nº 03

Puntajes de Comprensión Lectora de varones y mujeres

Variable Puntajes	COMPRENSIÓN LECTORA	
	VARONES	**MUJERES**
Ma	24,2708	22,9615
Ds	4,17702	4,06184
Ni	**48**	**27**

* Significativo

* p <0,05

Hallando la media aritmética de los datos de la Comprensión lectora, en el grupo de sujetos de sexo masculino de la muestra de estudio se obtuvo 24,2708 y en el grupo de sujetos de sexo femenino de la muestra se obtuvo 22,9615; notándose superioridad cuantitativa en los puntajes de los primeros respecto al de los segundos, tal como se puede apreciar en el cuadro Nº 5.

De igual modo, para fines de comparación procesamos los datos obtenidos a través de una prueba de diferencia de medias aritméticas, para lo cual empleamos los siguientes criterios:

1º Planteamiento de la hipótesis de trabajo:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, más en los varones que las mujeres en los alumnos del quinto

grado de primaria de las instituciones educativas de gestión públicas del distrito de la Merced.

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, más en los varones que las mujeres en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión públicas del distrito de la Merced.

2º Estadígrafo de prueba y nivel de significancia:

El estadígrafo de prueba que se utilizó para este caso fue la Prueba de la t de Student que es una prueba de significación de diferencia de medias y es definida de la siguiente manera:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{S^2 + s^2_2}}$$

Grados de Libertad:

gl = 30

El nivel de significancia que se empleó fue: $\propto$= 0,05, es decir al 5%.

3º **Determinación de la regla de decisión:**

Para la Prueba t, a un 5% de nivel de significancia y para una prueba bilateral, se tienen los siguientes valores críticos:

$t_{(0,025)} = 2,04$

$t_{(0,975)} = -2,04$



4º Regla de decisión:

Aceptar H_o: si t calculada con los datos muestrales está entre –2,04 y +2,04 (2,04<tc<2,04).

Rechazar H_o: si la t calculada con los datos muestrales es mayor que 2,04 ó menor que –2,04 (2,04</tc/2,04).

5º Cálculo del estadígrafo de prueba:

Procesando estadísticamente los datos:

$$tc = \frac{24,2708 - 22,9615}{\sqrt{\frac{17,8187}{75} + \frac{17,1585}{75}}} = 1,91722438$$

t_c = 1,91722438

6º **Decisión:**

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la t calculada (1,91) es menor que la t de tabla (2,04); por lo que se decide aceptar la hipótesis nula de trabajo y por consiguiente rechazar la hipótesis alterna de trabajo. En razón a este resultado, se estima que no existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto ó 5% de error, entre la Niveles de Comprensión Lectora entre varones y mujeres de la muestra de estudio.

b) Según edad 9 años y 10 años:

CUADRO Nº 04

Puntajes de Comprensión Lectora de 9 años y 10 años

Variable **Puntajes**	**COMPRENSIÓN LECTORA**	
	9 AÑOS	**10 AÑOS**
Ma	24,3571	23,7895
Ds	4,57645	4,18115
Ni	**14**	**38**

* Significativo

* p <0,05

Hallando la media aritmética de los datos de la Comprensión lectora, en el grupo de sujetos de acuerdo a la edad en la muestra de estudio, se obtuvo en estudiantes de 9 años 24,3571 y en el grupo de sujetos de 10 años de la muestra se obtuvo 23,7895; notándose superioridad cuantitativa en los puntajes de los primeros respecto al de los segundos, tal como se puede apreciar en el cuadro Nº 9.

De igual modo, para fines de comparación procesamos los datos obtenidos a través de una prueba de diferencia de medias aritméticas, para lo cual empleamos los siguientes criterios:

1º Planteamiento de la hipótesis de trabajo:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, en los alumnos de 9 años y 10 años en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, en los alumnos de 9 años y 10 años en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

2º Estadígrafo de prueba y nivel de significancia:

El estadígrafo de prueba que se utilizó para este caso fue la Prueba de la t de Student que es una prueba de significación de diferencia de medias y es definida de la siguiente manera:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{S^2 + s^2_2}}$$

Grados de Libertad:

gl = 25

El nivel de significancia que se empleó fue: $\propto$= 0,05, es decir al 5%.

3º **Determinación de la regla de decisión.**

Para la Prueba t, a un 5% de nivel de significancia y para una prueba bilateral, se tienen los siguientes valores críticos:

$t_{(0,025)} = 2,05$

$t_{(0,975)} = -2,05$



4º Regla de decisión:

Aceptar H_o: si t calculada con los datos muestrales está entre –2,05 y +2,05 (2,05<tc<2,05).

Rechazar H_o: si la t calculada con los datos muestrales es mayor que 2,05 ó menor que –2,05 (2,05</tc/2,05).

5º Cálculo del estadígrafo de prueba:

Procesando estadísticamente los datos:

$$tc = \frac{23,7895-24,3571}{\sqrt{\frac{4,181115}{14}+\frac{4,57645}{38}}} = - 8767826$$

t_c = - 0,8767826

6º **Decisión:**

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la t calculada (-0,8767826) es menor que la t de tabla (2,05); por lo que se decide aceptar la hipótesis nula de trabajo y por consiguiente rechazar la hipótesis alterna de trabajo. En razón a este resultado, se estima que no existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto ó 5% de error, entre la Niveles de Comprensión Lectora entre varones y mujeres de la muestra de estudio.

CUADRO Nº 05

Puntajes de Comprensión Lectora de 11 Años y 12 Años

Variable	**COMPRENSIÓN LECTORA**	
Puntajes	**11 AÑOS**	**12 AÑOS**
Ma	24,1053	34,9277
Ds	3,49277	0,5
Ni	**19**	**2**

* Significativo

* p <0,05

Hallando la media aritmética de los datos de la Comprensión lectora, en el grupo de sujetos de acuerdo a la edad en la muestra de estudio, se obtuvo en estudiantes de 11 años 24,1053 y en el grupo de sujetos de 12 años de la muestra se obtuvo 34,9277; notándose superioridad cuantitativa en los puntajes de los segundos respecto al de los primeros, tal como se puede apreciar en el cuadro Nº 10.

De igual modo, para fines de comparación procesamos los datos obtenidos a través de una prueba de diferencia de medias aritméticas, para lo cual empleamos los siguientes criterios:

1º Planteamiento de la hipótesis de trabajo:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, en los alumnos de 11 años y 12 años en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, en los alumnos de 11 años y 12 años en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

2º Estadígrafo de prueba y nivel de significancia:

El estadígrafo de prueba que se utilizó para este caso fue la Prueba de la t de Student que es una prueba de significación de diferencia de medias y es definida de la siguiente manera:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{S^2 + s^2_2}}$$

Grados de Libertad:

gl = 38

El nivel de significancia que se empleó fue: $\propto$= 0,05, es decir al 5%.

3º **Determinación de la regla de decisión:**

Para la Prueba t, a un 5% de nivel de significancia y para una prueba bilateral, se tienen los siguientes valores críticos:

$t_{(0,025)} = 1,686$

$t_{(0,975)} = -1,686$



4º Regla de decisión:

Aceptar H_o: si t calculada con los datos muestrales está entre –1,686 y +1,686 (1,686<tc<1,686).

Rechazar H_o: si la t calculada con los datos muestrales es mayor que 1,686 ó menor que –1,686 (1,686</tc/1,686).

5º Cálculo del estadígrafo de prueba:

Procesando estadísticamente los datos:

$$tc = \frac{24,1053-22,5}{\sqrt{\frac{12,8772}{19}+\frac{0,5}{2}}} = 1,6666384$$

t_c = 1,6666384

6º **Decisión.**

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la t calculada (1,686) es mayor que la t de tabla (1,6666384); por lo que se decide rechazar la hipótesis nula de trabajo y por consiguiente aceptar la hipótesis alterna de trabajo. En razón a este resultado, se estima que sí existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto ó 5% de error, entre la Niveles de Comprensión Lectora entre edades de 11 a 12 años de edad de la muestra de estudio. Siendo los de 12 años edad los que presentan significativamente una mejor Comprensión lectora que los de 11 años de edad.

CUADRO Nº 06

Puntajes de Comprensión Lectora de zona rural y urbana

Variable Puntajes	COMPRENSIÓN LECTORA	
	RURAL	**URBANA**
Ma	24,1053	33,4927
Ds	3,49277	0,5
Ni	**19**	**2**

* Significativo

* p <0,05

Hallando la media aritmética de los datos de la Comprensión lectora, en el grupo de sujetos de acuerdo a la edad en la muestra de estudio, se obtuvo en estudiantes de zona rural 24,1053 y en el grupo de sujetos de zona urbana de la muestra se obtuvo 33,4927; notándose superioridad cuantitativa en los puntajes de los segundos respecto al de los primeros, tal como se puede apreciar en el cuadro Nº 11.

De igual modo, para fines de comparación procesamos los datos obtenidos a través de una prueba de diferencia de medias aritméticas, para lo cual empleamos los siguientes criterios:

1º Planteamiento de la hipótesis de trabajo:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, en los alumnos de zona rural y de zona urbana en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativa, al 0,05 de probabilidad de error, entre el promedio en los niveles de comprensión lectora, en los alumnos de zona rural y de zona urbana en los alumnos del quinto grado de primaria de las instituciones educativas de gestión pública del distrito de la Merced.

2º Estadígrafo de prueba y nivel de significancia:

El estadígrafo de prueba que se utilizó para este caso fue la Prueba de la t de Student que es una prueba de significación de diferencia de medias y es definida de la siguiente manera:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{S^2 + s^2{}_2}}$$

Grados de Libertad:

gl = 38

El nivel de significancia que se empleó fue: $\propto$= 0,05, es decir al 5%.

3º **Determinación de la regla de decisión:**

Para la Prueba t, a un 5% de nivel de significancia y para una prueba bilateral, se tienen los siguientes valores críticos:

$t_{(0,025)} = 1,686$

$t_{(0,975)} = -1,686$



4º Regla de decisión:

Aceptar H_o: si t calculada con los datos muestrales está entre –1,686 y +1,686 (1,686<tc<1,686).

Rechazar H_o: si la t calculada con los datos muestrales es mayor que 1,686 ó menor que –1,686 (1,686</tc/1,686).

5º Cálculo del estadígrafo de prueba:

Procesando estadísticamente los datos:

$$tc = \frac{24,1053-22,5}{\sqrt{\frac{12,8772}{19}+\frac{0,5}{2}}} = 1,6666384$$

t_c = 1,6666384

6º **Decisión:**

De acuerdo a los resultados, se observa notoriamente que la t calculada (1,686) es mayor que la t de tabla (1,6666384); por lo que se decide rechazar la hipótesis nula de trabajo y por consiguiente aceptar la hipótesis alterna de trabajo. En razón a este resultado, se estima que sí existen diferencias significativas, a un nivel de confianza de 95% de acierto ó 5% de error, entre la Niveles de Comprensión Lectora entre los de procedencia de zona rural y zona urbana de la muestra de estudio. Siendo los de zona urbana los que presentan significativamente una mejor Comprensión lectora que los de zona rural.

CAPITULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la investigación se halló que la mayoría de los alumnos de la muestra presentan un nivel inferencial en comprensión lectora, al respecto Botache y Yeimy en el 2011 en su investigación sobre comprensión lectora de textos narrativos (fábula) en el grado quinto de educación básica primaria reporta que toda problemática de comprensión lectora, para ser tratada debe basarse en una propuesta metodológica que satisfaga la necesidad de los estudiantes y responda a las expectativas que se buscan, al respecto Cabanillas el 2004 en su trabajo sobre la influencia directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga donde halló que después de aplicar la estrategia directa, las diferencias fueron estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes al que no se le aplicó el tratamiento, y llegó a la conclusión de que la estrategia enseñanza directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

Nacional San Cristóbal de Huamanga y sobre el tema hay diversas teorías o perspectivas propuestas para dar una posible explicación al complejo proceso mental que implica comprender un texto, así Pilar Nuñez Delgado (2007) presenta una aproximación teórica: dudas y dificultades que encuentra, los fallos de comprensión y las estrategias que emplea para solucionarlos. Propone que se debe hacer: Una construcción conjunta de aprendizaje de facilitación de las construcciones del que aprende.

Otra conclusión a la que se llegó fue que la mayoría de los estudiantes de 9 años (71%) presentan predominantemente un nivel literal en comprensión lectora sobre ello, Bañuelos (2003) en su trabajo acerca de la velocidad y comprensión lectora, en Valparaíso llega a la conclusión que la mayoría de los estudiantes no duplicaran su velocidad inicial, pero si lograran un incremento importante de palabras leídas por minuto. Es en la comprensión lectora en que se reflejan los resultados más satisfactorios. Pues todos los estudiantes alcanzaron niveles de comprensión de un buen lector de otra parte Solé (1994) propone un esquema general de trabajo en el aula, en el cual se incluyen actividades potenciadoras de la comprensión para llevar a cabo antes, durante y después de la lectura: Actividades previas a la lectura, motivar a Los alumnos deben enfrentarse al texto sabiendo qué hacer y paraqué hacerlo, así como sintiéndose capaces de ello, además de interesados, objetivos claros acerca de que la lectura debe proponerse siempre como una actividad funcional, que responda a una meta específica.

Otra conclusión de nuestra investigación es que la muestra de estudiantes de 10 años (49%) la mayoría muestran un nivel literal en comprensión lectora,

sobre esto, Vera (2005), realizó una investigación sobre estrategias de la comprensión lectora en la educación primaria, llegando a la siguiente a la conclusión que al realizar la investigación, los instrumentos aplicados a los docentes revelaron aspectos muy importantes del porqué hay esas deficiencias en la lectura de comprensión de los alumnos. Una de ellas es que los docentes carecían de los conocimientos a nivel conceptual sobre las estrategias de comprensión lectora, y si hay esa deficiencia a nivel conceptual, no se puede aplicar ni saber que metodología seguir para su mejor rendimiento en los alumnos. El tiempo planeado en la semana, los docentes argumentaron que los alumnos necesitan ejercitar mucha estabilidad debida a que la requieren también para entender lo que leen en otras asignaturas, como su aplicación en los problemas matemáticos para poderlos resolver. Sin embargo, a pesar de ese tiempo y a esas argumentaciones se revela nuevamente un contraste muy grande con la realidad, ya que mucho de los estudiantes apenas empiezan a deletrear incluso en grados intermedios y superiores, entonces no van a comprender lo que leen sin aun no logran leer bien, sobre esto Stauffer (1969) plantea sus apreciaciones sobre la comprensión lectora como proceso de razonamiento general; visto así, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas que se dan en la resolución de problemas en las que el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza en la lectura del texto. De acuerdo a la teorización de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques: el enfoque clásico que distingue tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico de acuerdo a las habilidades que tiene el lector para poder construir el significado del texto. De otra parte Strang (1978) sostiene que los

procesos mentales involucrados y que caracterizan a su vez a estos niveles se refieren a: Comprensión literal donde se da el reconocimiento e identificación del significado de las palabras, la comprensión inferencial donde el lector reconoce los posibles sentidos implícitos del pasaje que lee y la comprensión crítica donde hay procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector.

Un hallazgo de la investigación es que los estudiantes de 11 años (68%) muestran un nivel inferencial en comprensión lectora, sobre esto Wong (2011) en su investigación sobre Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios en Lima, llegó a la conclusión que los estudiantes de la Universidad nacional se hallan en menor proporción en el nivel bajo, y en mayor proporción en el nivel medio en el uso de estrategias de metacomprensión lectora, en comparación con los estudiantes de la Universidad privada, ósea que los estudiantes de la Universidad Nacional poseen un mejor desarrollo de las estrategias metacomprensivas de predecir el contenido de un texto, verificar las predicciones, extraer conclusiones y autopreguntarse, con un estilo convergente, sobre esto Mendoza (2003), en una investigación sobre la Influencia de un programa de lecturas preferidas en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa Nº 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno, llegando a la conclusión de que la aplicación del programa ha influido significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora donde el promedio del pre test 17.48, con el post de 27.42 del grupo experimental y también podemos observar que el desarrollo en las dimensiones de comprensión lectora en lo literal, inferencial y en lo criterial, por

lo que se tiene efectos significativos en el mejoramiento educativo, por ende en el desarrollo de la educación, quienes plantean sus apreciaciones sobre la comprensión lectora como proceso de razonamiento general; visto así, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas que se dan en la resolución de problemas en las que el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza en la lectura del texto.

Otro hallazgo del trabajo es que los estudiantes de 12 años, evidenciaron un nivel de juicio crítico en comprensión lectora, un resultado parecido es el que reporta Botache (2011), en su investigación La comprensión lectora de textos narrativos (fábula) en el grado quinto de educación básica primaria llegaron a la conclusión que toda problemática para ser tratada debe basarse en una propuesta metodológica que satisfaga la necesidad de los estudiantes y responda a las expectativas que se buscan, donde la fábula es un texto que se puede convertir en una herramienta o recurso fundamental en el fortalecimiento, no solo de la comprensión lectora, sino de todas las habilidades comunicativas, por su valor, contenido y mensaje.

La investigación llegó a la conclusión que los estudiantes varones(50%) muestran un nivel literal en comprensión lectora, sobre esto Cabanillas (2004), en su trabajo sobre influencia directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, demostró que después de aplicar la estrategia directa, las diferencias fueron estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes al que

no se le aplicó el tratamiento, y llegó a la conclusión de que la estrategia enseñanza directa ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, otro investigador Pintner, considera que el lector retiene poco de lo que lee en voz alta, y que no hay correlación entre la velocidad y la comprensión, del mismo modo Huey, señala que el lenguaje interior no reproduce todos los elementos fonéticos, lo que explica que la lectura silenciosa sea mucho más rápida que la lectura en voz alta.

Otro hallazgo fue que no halló diferencias significativas entre los Niveles de Comprensión Lectora entre varones y mujeres en la muestra de estudio, sobre esto Subia (2012), en una investigación sobre la Influencia de un programa de lecturas en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa Nº 71011 de San Luis, llegando a la conclusión de que la aplicación del programa ha influido significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de la muestra.

En la investigación se encontró diferencias significativas entre los Niveles de Comprensión Lectora entre los de 9 y 10 años en la muestra de estudio, al respecto Casany (2008), sostiene que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutible, que proporciona la escolarización, pues desarrolla la capacidad de descifrar símbolos, era calificada casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado una capacidad imprensindible. A finales del siglo XX era prácticamente imposible imaginar a

alguien que no sepa leer, son tantas las cosas obligatorias que solamente se pueden hacer leyendo y escribiendo!

En la investigación se evidenció diferencias significativas entre la Comprensión Lectora de las edades de 11 a 12 años de edad de la muestra, siendo los de 12 años de edad los que presentan significativamente una mejor Comprensión lectora que los de 11 años de edad, referido a este resultado Cubas (2007), en su investigación acerca de las Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de los alumnos y las alumnas de un colegio estatal de Lima Metropolitana. A partir de los datos obtenidos, se permitió constatar que, efectivamente, el rendimiento en lectura de los alumnos de sexto grado se encuentra por debajo de lo esperado para su grado y para el momento del año en que fueron evaluados. No existe relación entre las dos variables del estudio: nivel de comprensión de lectura y actitudes hacia la lectura; con lo cual se concluye que el bajo rendimiento en comprensión de lectura de la muestra estudiada se lo debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes. Otro hallazgo es reportado por Rudell y Singer da una nueva visión pues incluye al sistema psicolingüístico, cognitivo y afectivo. La propuesta de estos autores es un análisis del proceso de comunicación que tiene lugar en la actividad lectora, distinguiendo en su modelo cuatro sistemas que implican otros subsistemas: Un sistema lingüístico formado por un nivel de input auditivo visual; un nivel de estructura superficial (comprende un sistema grafémico, fonémico y morfonémico y sus interrelaciones); un nivel estructural y semántico que incorpora un sistema sintáctico, la memoria a corto plazo, las reglas transformacionales y un

diccionario mental; un nivel de estructura profunda que comprende la interpretación semántica a largo plazo.

Una conclusión también es que hay diferencias significativas, entre la Comprensión Lectora de zona rural y los de zona urbana. Siendo los de zona urbana los que presentan significativamente una mejor Comprensión lectora que los de zona rural, sobre esto Sánchez (1974) distingue cuatro habilidades básicas, en las que cada una está formada por una serie de habilidades específicas: la interpretación (formarse una opinión, obtener la idea central, sacar conclusiones; la retención (de conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados, etc.); la organización (establecer secuencias, seguir instrucciones, resumir y generalizar, etc.); y la valoración (captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causales, separar los hechos de las opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso, etc.)

CONCLUSIONES

En la muestra total en su mayoría los alumnos, el 45% muestran un nivel inferencial en comprensión lectora.

La mayoría de los estudiantes de 9 años, el 71% presentan un nivel literal en comprensión lectora.

En la muestra de estudiantes de 10 años el 49% la mayoría muestran un nivel literal en comprensión lectora.

Los estudiantes de 11 años, el 68% muestran un nivel inferencial en comprensión lectora.

En los estudiantes de 12 años, el 100%, evidenciaron un nivel de juicio crítico en comprensión lectora.

En la muestra de estudiantes varones, el 50% muestran un nivel literal en comprensión lectora.

En las estudiantes mujeres, el 62% muestran un nivel literal en comprensión lectora.

No se halló diferencias significativas entre los Niveles de Comprensión Lectora entre varones y mujeres en la muestra de estudio, a un nivel de confianza de 95% de acierto.

No se encontró diferencias significativas entre los Niveles de Comprensión Lectora entre los de 9 y 10 años en la muestra de estudio, a un nivel de confianza de 95% de acierto.

Se evidenció diferencias significativas entre la Comprensión Lectora de las edades de 11 a 12 años de edad de la muestra, siendo los de 12 años de edad los que presentan significativamente una mejor Comprensión lectora que los de 11 años de edad, a un nivel de confianza de 95% de acierto.

Hay diferencias significativas, entre la Comprensión Lectora de zona rural y los de zona urbana. Siendo los de zona urbana los que presentan significativamente una mejor Comprensión lectora que los de zona rural a un nivel de confianza de 95% de acierto.

SUGERENCIAS

Se sugiere que en las instituciones investigadas se desarrollen medidas orientadas a mejorar la Comprensión Lectora, debido a que en su mayoría los alumnos solo alcanzaron un nivel inferencial en comprensión lectora.

Las medidas que mejoren la Comprensión lectora debe fortalecerse especialmente entre los estudiantes de 9, 10 y 11 años que muestran con mayor énfasis estas carencias, que dificultarían su aprendizaje.

Dichas medidas de mejoramiento de la comprensión lectora debe considerar también a los varones y mujeres porque presentan un bajo nivel de Comprensión Lectora.

Debe fortalecerse la comprensión lectora de los alumnos de 12 años que mostrando un buen nivel de Comprensión Lectora, porque podría no desarrollarse más, si este se descuida.

Debe ponerse mayor énfasis en atender en el tema a los alumnos de zona rural que son los que muestran un bajo nivel de Comprensión Lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bañuelos Miramontes, Delia. (2003) "Velocidad y Comprensión Lectora "Maestría en Pedagogía con Especialidad en Metodología de la Enseñanza.Instituto Mexicano de Pedagogía. Valparaíso. Retrived from http://www.ilvem.com.ar/shop/otraspaginas.asp?pagina=178

Botache Yara, William y Yeimy Chala, Espitia (2011) la comprensión lectora de textos narrativos (fábula) en el grado quinto de educación básica primaria, Florencia. Retrived from https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view

Cabanillas, Gualberto (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH, Perú.Retrived from http://biblioteca.educacion.unmsm.edu.pe/index.php?option=com_k2&view=item&id=60:influencia-de-la-ense%C3%B1anza-directa-en-el-mejoramiento-de-la-comprensi%C3%B3n-lectora-de-los-estudiantes-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educaci%C3%B3n-de-la-unsch-gualberto-cabanillas-alvarado-%E2%80%93-2004&Itemid=191

Cairney, T.H. (2002) Enseñanza de la Comprensión Lectora. (Cuarta Edición). España Madrid.

Cassany, D. (2008). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R. [2001] “Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)”, ed. GRAO, España

Condemarín, M. [1998] “Jugar y leer”, ed. Del Nuevo Extremo, Buenos Aires, Argentina.

Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1996). Taller de lenguaje. Madrid: CEPE.

Cubas Barrueto, Ana Cecilia. (2007). Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria, Lima, Perù. Retrived from http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/427?show=full

Fernández, Carlos. (2004) Habilidades Básicas Para La Comprensión De La Lectura. Segunda edición, Colombia.

Johnston, P, H (1989) La Evaluación de la Comprensión Lectora, Un Enfoque Cognitivo, Aprendizaje. Madrid España, Visor.

Mendoza, A.; Briz, E. [2003] “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, ed. Prentice Hall, España.

Mendoza, M, y Subia, L, y Rivera, A. “Influencia del programa “mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora delos estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa Nº 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno 2011.Retrieved From https://es.scribd.com/doc/141036171/Influencia-del-programa-mis-lecturas-preferidas-en-el-desarrollo-del-nivel-de-comprension-lectora-de-los-estudiantes

Mergildo Gómez, Magna Ruth (2014, Julio 14) La comprensión lectora como proceso cognitivo. Retrieved From htpps://www.leerparacomprender.blogspot.com

Minedu (2006) Guía De Estrategias MetaCognitivas ParaDesarrollar La Comprensión Lectora. Lima: Perú.

Palacios Villanes, Marco (2004) Estructuras Textuales (Primera Edición). Perú: Huancayo.

Palincsar, A.S., y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.

Peronard, M.; Gómez, L.; Parodi, G.; Núñez, P. [1997] "Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases", ed. Andrés Bello, Chile.

Piaget, J. (1983). Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. Barcelona: Crítica. Piaget, J. e Inhelder, B. (1968). Memoire et intelligence. París: P. U. F. [Trad. Cast. de I. Revello: Memoria e inteligencia. Buenos Aires: El Ateneo, 1972]. Piaget, J. e Inhelder, B. (1976). Génesis de las estructuras lógicas elementales: Clasificaciones y seriaciones. Buenos Aires: Guadalupe.

Nuñez Delgado,Pilar (2007) Taller De Comprensión Lectora, (Primera Edición) España Granada.

Sánchez, B. (1974). Lectura, diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires: Kapelusz

Sanchez, H. y Reyes, C. (1998) Metodología y Diseños en la Investigación Científica. (2a. Edición). Perú: Lima.

Santalla, Z. [2000] "El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica", ed. Universidad Católica Andres Bello, Venezuela.

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona. Grao. Segunda edición.

Solé, I. (1994). Estrategias de Lectura. Barcelona. Grao. Cuarta edición.

Stauffer y G. Russell (1969). Dirigir el proceso de lectura-pensamiento, Harper and Row, New York.

Strang

Tarazona Pérez, Filomeno (2004) Teoría y Metodología de la Investigación. Perú: Huancayo.

Thorndike, E. L. (1917) Lectura como el razonamiento de un estudio de los errores en la lectura párrafo. Revista de psicología de la educación.

Vera Márquez, Ángela (2005) Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura, Universidad de Ibagué. Retrived from https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/190/170

White, P. (1983). Limitations on verbal reports of internal events: A refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. Psychological

Wong, F. (2011). Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Retrived from http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2085

ANEXOS

FOTOGRAFÍAS DE ESTUDIANTES RINDIENDO LA PRUEBA

ESTUDIANTES DURANTE LA APLICACIÓN DEL TEST

Fecha: 12 agosto de 2013

Fotógrafo: Lic. AMELIA CÁCERES PARIÁN

Lugar: I.E. Nº 30764 “Capelito” La Merced





BASE DE DATOS DE ESTUDIANTES SEGÚN DIMENSIÓN DE LA VARIABLE DE INVESTIGACIÓN

VARIABLE: COMPRENSIÓN LECTORA								
			DIMENSIÓN CRITICO					
Apellidos y Nombres	Sexo	Edad	IT9-tx1	IT10-tx1	IT8-tx2	IT11-tx2	IT13-tx2	SUB TOTALD3
Cochachi Antonio Anderson Jaime	M	10	1	1	0	1	0	3
Fernández Gonzales Jhosmel	M	11	1	0	1	0	1	3
Huamán Quispe Nicolás Anthonny	M	11	0	1	1	0	1	3
Salas Hinostroza Ricardo	M	11	2	0	1	0	0	3
Vargas Cárdenas Julia	F	11	1	1	1	0	0	3
Yufra Gálvez Fiorella Keyco	M	10	1	0	0	1	1	3
Rojas Alvarado Cecilia Isabel	F	10	0	1	0	0	1	2
Salas Hinostroza Ricardo	M	11	2	0	1	0	0	3
Vargas Cárdenas Julia	F	11	1	1	1	0	0	3
Yufra Gálvez Fiorella Keyco	M	10	1	0	0	1	1	3
NUÑEZ DE LA CRUZ Lucia Milagros	F	10	1	1	0	0	1	3
Castro Ruiz Daniel	M	10	0	0	1	2	0	3
Colguiachagua Anquipa Marco Arnaldo	M	10	0	1	0	2	0	3
Collachagua Enciso Jazmin Kely	F	10	1	1	0	1	0	3
Curi Cardenas Maycol	M	11	0	1	0	2	0	3
Montoya Vega Franklin Enilson	M	10	0	1	0	2	0	3
						MEDIA ARITMÉTICA		2.9375
						DESVIACIÓN STANDARD		0.2421

DIMENSIÓN CRITICO								
Apellidos y Nombres	Sexo	Edad	IT9--tx1	IT10-tx1	IT8-tx2	IT11-tx2	IT13-tx2	SUB TOTALD3
Arroyo Llereña Luz Esmeralda	F	11	0	1	1	0	2	4
Escobal López César Armando	M	11	1	1	1	1	1	5
Fidel Núñez Nicol Jesenia	F	10	0	0	2	1	2	5
Huamán Cajacuri Jhair Alejandro	M	10	1	1	1	1	1	5
Sandoval Guerra Maily	F	11	2	1	1	1	0	5
Ponce Mucha Víctor Manuel	M	11	1	1	1	1	1	5
Prado Gutiérrez Andrea Nicol	F	9	1	1	0	1	1	4
Quinto Roca Said Máximo	M	10	1	1	1	1	1	5
Ríos Mondalgo Cristian	M	11	0	1	1	2	0	4
Sandoval Guerra Maily	F	11	2	1	1	1	0	5
AQUINO ALEJO Brayan	M	10	1	1	0	2	1	5
HUAYA MEZA Elkis	F	11	1	0	1	2	0	4
LANASCA ASTETE Alexander Alfredo	M	9	1	1	0	2	0	4
MARMOLEJO PEREZ Cristian	M	10	1	1	1	0	1	4
RAMOS PAREJAS Yesenia	F	11	2	1	0	1	0	4
Ayala Castillo Danilo	M	10	0	2	2	0	0	4
Carbajal Campos Víctor	M	10	1	2	2	0	0	5
Espinoza Vicente Kiara	F	9	0	0	2	2	0	4
Estrada Llanco Ronal Edhu	M	10	1	2	2	0	0	5
Gomez Huaman Mayfro	M	9	0	2	2	1	0	5
Ramos Blanco Junior	M	11	1	1	2	0	0	4
Romero cercado Jhosep	M	10	1	2	2	0	0	5
					MEDIA ARITMÉTICA			4.5455
					DESVIACIÓN STANDARD			0.4979

VARIABLE: COMPRENSION LECTORA								
				DIMENSIÓN CRITICO				
Apellidos y Nombres	Sexo	Edad	IT9--tx1	IT10-tx1	IT8-tx2	IT11-tx2	IT13-tx2	SUB TOTALD3
Cóndor Urrutia Shakira Gissel	F	10	1	2	1	1	2	7
Vega Córdova Luigui Fernando	M	11	1	1	1	1	2	6
Pocomucha Sánchez Julio César	M	10	2	1	1	0	2	6
Renjifo Meza Dayana	F	11	1	1	1	1	2	6
Vega Córdova Luigui Fernando	M	11	1	1	1	1	2	6
BALTAZAR PEÑA Dan Antonio	M	10	2	2	2	1	0	7
COCHACHI DE LA O Siumy	F	9	2	2	0	2	2	8
GRANDA LLANTOY Leonardo Abe	M	10	2	1	0	2	2	7
GUERRA SALVA Lucia Celeste	F	10	2	1	1	2	1	7
JAVIER LLAMACURI Thalia Lizeth	F	12	1	1	2	2	2	8
ORIHUELA PEREZ Mayra Magdiel	F	10	2	1	0	2	2	7
ORREGO TORREJON Diego Alexander	M	10	2	2	0	2	2	8
PEREZ GALVEZ Jefferson Carlos	M	9	1	1	2	2	2	8
QUINCHO NUÑEZ Oscar	M	10	2	1	2	1	1	7
RUIZ QUICHCA Eliana Salomé	F	9	2	1	1	2	2	8
TENORIO CASIMIRO Pool	M	10	1	1	0	2	2	6
VARGAS TAIPE Michel	M	9	2	1	2	1	1	7
Aratoma Coca Betsi	F	10	0	1	2	2	2	7
Ayala Bernardo Pablo Sair	M	9	2	0	2	2	2	8
Calderon Balvin Majhori	F	10	2	1	2	2	1	8
Carrera cercado Josué Andrés	M	10	0	2	2	2	2	8
Espinoza la Torre Alexis	M	9	0	2	0	2	2	6
Ferrúa Quispe Gian Piero	M	9	2	2	1	2	1	8
Lopez Garay Jennifer Linda	F	9	1	1	2	2	2	8
Machuca Ignacio Sait Emerson	M	10	0	2	2	2	1	7
Martinez Porras Hellen Eliane	F	10	1	2	1	2	2	8
Pantoja Montalvo Janpier Edu	M	10	2	1	2	2	1	8
Quispe Tuesta Edgar Toms	M	11	2	2	1	2	1	8
						MEDIA ARITMÉTICA		7.25
						DESVIACIÓN STANDARD		0.7849

VARIABLE: COMPRENSIÓN LECTORA								
				DIMENSIÓN CRITICO				
Apellidos y Nombres	Sexo	Edad	IT9--tx1	IT10-tx1	IT8-tx2	IT11-tx2	IT13-tx2	SUB TOTALD3
ASTO URCUCCULLAY Snaiders Manuel	M	11	2	1	2	2	2	9
BALTAZAR PEÑA Lesdy	F	10	2	2	2	2	2	10
BOZA QUISPE José Guillermo	M	9	2	2	2	2	2	10
QUISPE QUISPE Antoni Piero	M	12	2	1	2	2	2	9
TORREJON DEL AGUILA Maicol Daniel	M	9	2	2	2	2	1	9
Jesus Ortiz Allison Kimberly	F	11	2	1	2	2	2	9
Valdivia Hernandez Diego Armando	M	10	1	2	2	2	2	9
Zavala Cochachi Reynaldo Daniel Brandon	M	10	2	1	2	2	2	9

MEDIA ARITMÉTICA	9.25
DESVIACIÓN STANDARD	0.433