

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**“NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO DE
PRIMARIA DE LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICA Y PRIVADA,
HUÁNUCO-2015”.**

**PROYECTO DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

TESISTA: Vilcapoma Bravo, Luis Angel

HUÁNUCO – PERÚ

2016

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO.....	ii
RESUMEN.....	v
INTRODUCCION.....	vi
INDICE.....	vi

CAPITULO I:

1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	2
1.1.1. El contexto mundial y nacional	2
1.1.2. El problema a investigar	4
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA	5
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.3.1. Objetivo general	6
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. JUSTIFICACION E IMPORTANCIA	7
1.5. LIMITACIONES	8
1.6.VIABILIDAD	9

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1. ANTECEDENTES	11
2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA LECTURA	20
2.2.1. EDUCACION PERUANA	20
2.2.2. Factores de la lectura	22
2.2.3. Motivation y la intension de la Lectura	23
2.2.4. Nivel Socioeconomico y Compresion Lectora	25
2.2.5. Desnutrición y aprendizaje	27
2.3. LA LECTURA	28
2..3.1. Proceso de la lectura	31
2.3.2. La lectura como un conjunto de habilidades o como transferencia de la información	31
2.3.3. La lectura como proceso interactivo	32
2.3.4. La lectura como proceso transaccional	34
2..3.5. Compresión lectora	35
2.3.6. Niveles de comprensión lectora	38
2.3.7.1. NIVELES DE COMPRESION LECTORA PERFETTI	38
A. Nivel Literal o Compresivo	39
B. Nivel Inferencial	41
C. Nivel Criterial	42
2.3.7.2. INFERENCIA: ESENCIA DE LA COMPRESIÓN LECTORA	42
• LAS ESTRATEGIAS DE LA INFERENCIA	42

2.3.7.2.	CLASES DE INFERENCIAS	47
2.3.7.3.	EL ALUMNO DEL SEXTO	50
	a) Desarrollo Cognoscitivo	51
	b) Desarrollo Socioafectivo	52
	c) Desarrollo Psicomotor	52
	d) Estadio de Desarrollo Intelectual (Piaget)	53
2.4.	DEFINICIONES CONCEPTUALES	56
2.4.1.	Variable Dependientes	57
2.5.	SISTEMA DE VARIABLES – DIMENSIONES E INDICADORES	58
2.6.	DEFINICION OPERACIONAL DE LAS VARIABLES	58
2.6.1.	HIPÓTESIS	59
2.6.1.1.	SUSTANTIVA	59
2.6.1.2.	ESTADISTICA	59
CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO		
3.1	NIVEL, TIPO Y METODO DE LA INVESTIGACION	60
3.1.1.	Nivel de investigación	61
3.1.2.	Tipo de investigación	62
3.1.3.	Método de investigación	61
3.2.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	62

3.3. AMBITO DE LA INVESTIGACIÓN	63
3.3.1. Marco situacional de la provincia Huánuco	
3.4. POBLACION Y MUESTRA	63
3.4.1. Población	63
3.4.2. Criterios de inclusión	64
3.4.3. Criterios de exclusión	68
3.4.4. Muestra	65
3.4.2.1. Tipo de Muestro	67
3.5. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	65
3.6. PROCEDIMIENTOS DE LA RECOLECCION DE DATOS DE LA INFORMACION	67
CAPITULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACION	
4.1. PRESENTACION DE RESULTADOS	70
4.2. ANALISIS E INTEPRECION DE RESULTADOS	78
4.3. VERIFICACION DE HIPOTESIS	84
4.4. DISCUSION DE RESULTADOS	88
CAPITULO V	
5.1. CONCLUSIONES	93
5.2. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES	95
5.3. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	97

DEDICATORIA

Damos infinitas gracias...

A Dios, por el camino recorrido...

A nuestros padres, por su amor y apoyo...

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte del autor, no hubiese sido posible su ejecución sin la cooperación desinteresada de las personas e instituciones que a continuación citamos.

Primero y, antes que nada, queremos dar gracias a Dios, por estar con nosotros en cada paso que damos, por fortalecer nuestros corazones e iluminar nuestras mentes.

Agradecer a mi familia, por todo el amor y apoyo que cada día nos brindan.

A todas las Instituciones Educativas las cuales nos abrieron sus puertas de manera desinteresadas.

A todos los docentes de la FACULTAD de Psicología, que siempre han procurado darnos una educación competente acorde con el mundo actual.

A la Dra. Lilia Campos Cornejo por sus sabias orientaciones ya que gracias a ella es posible que esta investigación cumpla el rigor requerido.

En general agradecemos a todas y a cada una de las personas que han contribuido incondicionalmente en la realización de la tesis.

RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue determinar las diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa estatal, con respecto a un grupo de estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa privada. La investigación fue de tipo básica, nivel descriptivo con un diseño comparativo.

La hipótesis será: sí, existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes de una institución estatal, con respecto al grupo de estudiantes de una institución estatal, con respecto al grupo de estudiantes de una institución educativa privada.

La población de estudio fue conformada alumnos de 6to del sexto grado de primaria para ambas instituciones tanto estatal como privada del distrito de Huánuco, que tuvieron un promedio de 9 a 11 años de edad y de ambos sexos.

Para analizar las variables se administró la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Allende, Condemarín y Milicic (1991). Se concluye la investigación, afirmando, que sí existe diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora, mediante la evaluación del CLP, entre los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución Educativa Estatal y los estudiantes de 6to grado de primaria de una Institución Educativa Privada, - Huánuco 2015.

PALABRAS CLAVES: Comprensión lectora, alumnos del 6to grado de primaria, institución educativa estatal y particular, alumnos huanuqueños.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine significant differences in reading comprehension level of a group of students 6th grade of a state educational institution with respect to a group of students 6th grade of a private educational institution . The research was basic, descriptive level with a comparative design.

The hypothesis was formulated: yes, there are significant differences in reading comprehension level group of students from a state institution, with respect to group students of a private educational institution.

The study population was comprised of students from 6th sixth grade for both both state institutions and private district of Huanuco, which averaged 9 to 11 years of age and both sexes.

To analyze the variables test reading comprehension of Linguistic Complexity Progressive Allende, Condemarín and Milicic (1991) she was administered.

The investigation is concluded, stating that there are significant differences in the level of reading comprehension, by assessing the reading comprehension test Language Progressive Complexity Allende, Condemarín and Milicic (1991). Students in 6th grade of a state educational institution and students 6th grade of a private educational institution, - Huanuco 2015.

KEY WORDS: Reading, students 6th grade, state and private educational institution, Huanuco students.

INTRODUCCIÓN

Tomando como punto de partida que la lectura es uno de los principales medios a través de los cuales las personas acceden a la información, y que el sexto grado de primaria constituye un año escolar importante por tratarse de la transición entre el nivel primario y secundario, resulta interesante describir el nivel de comprensión lectora en estudiantes de dicho grado.

La presente tesis consta de cuatro capítulos. El primero constituye la introducción que incluye la fundamentación, el contexto mundial y nacional, el problema a investigar, los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, la síntesis de la investigación, la justificación e importancia, la formulación del problema y los objetivos. El segundo capítulo: el Marco Teórico incluye las bases teóricas, las definiciones conceptuales, el sistema de variables, las definiciones operacionales y la hipótesis. El tercer capítulo: El Marco Metodológico incluye el ámbito, la población, la muestra, el tipo de investigación, el método, el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos y los procedimientos. Finalmente, el capítulo cuarto: Resultados que incluye presentación, análisis e interpretación de los resultados y la discusión respecto a esta.

Con este trabajo se espera diagnosticar, conocer y tener información sobre las deficiencias y dificultades en la comprensión lectora de nuestros estudiantes, en base a lo cual elaborar nuevos métodos o estrategias didácticas, así como planes curriculares orientados a superar las anomalías lecturales existentes.

El Autor.

CAPITULO I
PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN

1.1. FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA

1.1.1. EL Contexto mundial y nacional

A nivel mundial, la crisis sobre la comprensión de lectura se mantiene, como ejemplo citamos lo planteado por Mariano Alvarado (2008) en México: en la práctica docente de grado y principalmente en el marco de las clases ofrecidas en los primeros años, nos hemos topado con un problema lo suficientemente significativo para que pase inadvertido: Los alumnos ingresan a la universidad con escasas habilidades de comprensión lectora.”

La UNESCO por su parte al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que “los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión de conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales (p.183).

Una gran preocupación que tiene el Perú en cuanto a la educación son los bajos niveles de rendimiento escolar que tienen los estudiantes y que se evidencian en las evaluaciones tanto nacionales como internacionales que se han realizado en el área de lenguaje específicamente en la comprensión de lectura y matemática, cuyos resultados nos ubican en el antepenúltimo lugar en lenguaje y el último en matemática. (Ministerio de Educación del Perú, 2001).

La Unidad de Medición de la calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación responsable de desarrollar el Sistema Nacional de Evaluación del rendimiento estudiantil, debe brindar información relevante a las instancias de decisión de política educativa, a la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre estos resultados, ha realizado cuatro evaluaciones muestrales a nivel nacional: CRECER 1996, CRECER 1998, evaluación Nacional 2001, y la evaluación Nacional 2004. También el Perú ha participado en programas Internacionales de evaluación de estudiantes. El Programa a Nivel Latinoamericano de carácter regional es LLECE a cargo de la OREALC de la UNESCO ha llevado a cabo dos procesos de evaluación en los años 1997 (PERCE) Y 2006 (SERCE), dirigidos a estudiantes de primaria y se han evaluado capacidades referidas a las áreas de comunicación, matemáticas y recientemente al área de Ciencias. El programa a Nivel Mundial en la que participó el Perú es el Programa de Indicadores Mundiales de la Educación (WEI) desarrollado por la OCDE (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico), la participación efectiva del Perú en este estudio Comparativo es desde el año 2000 así mismo la tercera evaluación internacional en la que viene participando el Perú, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que agrupa a más de 60 países y también es desarrollado por la OCDE, evalúa en los estudiantes de 15 años capacidades relacionadas con la comprensión lectora, matemática y ciencia. Estas evaluaciones tanto nacionales como internacionales no hacen más que confirmar que los alumnos de educación básica no comprenden lo que leen o tienen dificultades para lograr una lectura fluida de textos.

Pero esto no crearía tanto problema, si no fuese porque la lectura ocupa un lugar destacado en la enseñanza aprendizaje y en el proceso de formación de las personas;

y que en comprensión lectora existen diferentes niveles de complejidad que la mayoría de estudiantes no logran alcanzar al momento de leer. En la comprensión lectora la suma de información a la que acceden los estudiantes en todos los ámbitos debe ser entendida, ya que el leer está asociado a todas las áreas del conocimiento exigiendo del lector niveles cada vez más altos de razonamiento, habilidades que se van adquiriendo en el tiempo. Por ello la prioridad debe ser, prestar mayor atención a como se desarrolla los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes desde el nivel primaria y como estos contribuyen en su desarrollo a futuro.

Con el presente trabajo de investigación se pretendió escudriñar en el campo de la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal y una Institución Educativa Privada del distrito de Huánuco-2015.

1.1.2. EL Problema a investigar

Pese a la relevancia de la comprensión lectora como una habilidad para desenvolverse en el ámbito educativo y social de manera exitosa existen pocas investigaciones destinadas a estudiar la adquisición y el desarrollo de las habilidades de comprender el lenguaje oral y escrito (Paris y Paris, 2003). La mayoría de las investigaciones se ha centrado en la adquisición del código escrito o decodificación, vale decir, cómo los niños comprenden la concordancia entre grafemas (forma escrita de las letras) y fonemas (sonido que representan los grafemas), y de esta manera producir la palabra al enfrentarse a un conjunto de grafemas. En la mayoría de los países latinoamericanos la enseñanza del código escrito y de la lectura propiamente dicha comienza de modo más sistemático en la educación primaria o básica.

La emergencia educativa públicamente declarada en el Perú es el punto de referencia que da luces a su problemática educacional. Los resultados de la evaluación Nacional de rendimiento estudiantil 2001 realizadas por la unidad de medición de la calidad del Ministerio de Educación, revelaron que la mayoría de los estudiantes que concluye la primaria lo hace sin haber alcanzado el desarrollo esperado de las competencias del área de Comunicación Integral.

La lectura es la única actividad que constituye, al mismo tiempo, materia de instrucción, aunque en el Perú signifique esto en primer grado de primaria, e instrumento para el aprendizaje (Thorne y Pinzas, 1988). Por ello, uno de los múltiples retos que la escuela debe cumplir es hacer que todos sus alumnos lean correctamente y descubran a la lectura como un medio para lograr otros aprendizajes (Solé, 2000).

Los resultados del Perú comparados con los otros países pueden generar conclusiones desalentadoras, sin embargo, forman parte de una realidad que debe ser analizada por los docentes, quienes deben apuntar a mejorar su desempeño para lograr mejores aprendizajes en los estudios.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación surgió a partir del interés en responder a la pregunta ¿Existen diferencias en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 6to grado de primaria de una Institución Educativa Pública y una Institución Educativa Privada, del distrito de Huánuco 2015?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

1.3.1. Objetivo General:

- Conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 6to grado de primaria de una Institución Educativa Pública y una Institución Educativa Privada del distrito de Huánuco; evaluada a través de la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Alliende, Condemarín y Milicic (1991), Huánuco – 2015.
- Comparar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 6to grado de primaria de una Institución Educativa Pública y una Institución Educativa Privada del distrito de Huánuco; evaluada a través de la prueba de Comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Alliende, Condemarín Y Milicic (1991), Huánuco – 2015.

1.3.2. Objetivo específico:

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pública N°32046 Daniel Alomia Robles.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Privada Parroquial Pillko Marka.
- Comparar los resultados cuantitativos del nivel de comprensión lectora en ambas muestras.

- Establecer diferencias estadísticas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pública N° 32046 Daniel Alomia Robles y la Institución Educativa Privada Parroquial Pillko Marka.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La Educación es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible, pues todos los seres humanos, en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno familiar, en la comunidad, en las actividades sociales o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas.

La Educación se ha concebido de acuerdo con los modelos socioeconómicos que ha registrado la evolución del hombre, una característica recurrente en cada una de estas etapas de desarrollo es su condición inherente a la solución de problemas, su concomitancia con el desarrollo integral de la sociedad y representa un aspecto central para acceder a mejores condiciones de vida de las personas.

Consideramos importante realizar esta investigación en nivel primario, ya que estudios anteriores, similares a éste, señalan las serias dificultades que existen en estudiantes de primaria, secundarios y bachillerato respecto a la comprensión lectora. Se acusa a la Escuela Primaria de no cumplir con su función de crear lectores competentes; si bien es cierto que cumple con la etapa de adquisición de la lectura, su trabajo es muy deficiente en la etapa de afianzamiento y consolidación. Erróneamente ha coexistido la creencia popular de la enseñanza del lenguaje que se alcanza entre los 6 y 8 años de edad y por lo tanto se responsabiliza de esta tarea y de su consecuente problemática a los maestros que atienden los primeros grados.

La intención última de esta investigación es contribuir y sugerir cómo mejorar los niveles de comprensión lectora en alumnos que egresan de Educación primaria. Además, la obtención de los resultados de este estudio proporcionará elementos para evaluar la medida en que cumple uno de los objetivos fundamentales del Plan y de los Programas de estudio vigente: que el alumno sea capaz de adquirir y desarrollar las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia.

Existe un buen número de estudios referentes a la evaluación de la comprensión lectora, aunque muchos de ellos con estudiantes de bachillerato o universitarios. Esta situación sugiere investigar lo que hay atrás; es decir, ¿Qué pasa con la formación inicial de estos estudiantes? ¿Dónde se generó el problema? ¿Están mal sentadas las bases del proceso de la adquisición de la lectoescritura? Es sintomático que se culpe al grado o nivel anterior sobre las deficiencias que muestran los alumnos al iniciar un nuevo ciclo escolar, sin embargo, no se trata de señalar culpables, sino de encontrar causas y solucionar problemas. Creemos que las respuestas a estas interrogantes pudieran encontrarse en la Escuela Primaria dado que en este nivel Educativo se inicia la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

1.5. LIMITACIONES

Metodológicas

- Limitado tiempo de los sujetos de la muestra para asistir a las evaluaciones.
- Se tiene que volver a evaluar ubicar el grado o nivel de estudiante.
- Falsear la respuesta durante la aplicación de la prueba.
- Tiempo de evaluación variado.

Teóricas.

- Limitado acceso a investigaciones similares a nivel, local, regional, y nacional que se relacionan con la temática.
- Escases de profundización en la evaluación de nivel de comprensión Lectora.
- Los datos de los estudios realizados en cuanto a la temática son muy sintéticos.

1.6. VIABILIDAD

Se aplicará la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva a los estudiantes de 6to grado de Primaria de una Institución Educativa Pública y Privada Huánuco – 2015.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

A) INTERNACIONALES

En cuanto a las investigaciones internacionales sobre comprensión lectora, tenemos las siguientes:

Existen pocos estudios en la población latinoamericana acerca del efecto de las Condiciones socioeconómicas sobre la comprensión de textos. Uno de ellos, de Jiménez y De Cadena (2007), evaluaron alumnos de España y de Guatemala, y encontrando que, a mayor nivel socioeconómico, mayor nivel de comprensión.

Ha sido ampliamente comprobado que el proceso de aprendizaje de las habilidades cognoscitivas se encuentra mediado por factores como prácticas de crianza, circunstancias socioeconómicas, estructura familiar y medioambiente educativo (Guevara et al, 2008). La influencia de las condiciones de vulnerabilidad sociales en el desarrollo físico, cognitivo y emocional se ha vuelto en las últimas décadas, un área de interés central (Lipina & Colombo, 2009; Minujin, Delamonica, Davidziuk & Gonzales, 2006).

Pero la bibliografía acerca de esta problemática se ha incrementado estos últimos años (Musso, 2010).

Actualmente no se cuenta con un sistema de evaluación de las competencias lectoras de los alumnos universitarios Mexicanos. Esta investigación evaluó habilidades en cinco niveles de comprensión lectora, con un instrumento validado. Participaron 570 Estudiantes de la Carrera de Psicología, de los diferentes semestres, con edad promedio de 19.9 años. Se aplicó el instrumento grupalmente. La prueba arrojó un porcentaje promedio general de 66% de respuestas correctas. Los tres niveles de

comprensión que mostraron porcentajes inferiores a 50% fueron: literal, inferencial y crítico; mientras que los niveles de organización de la información y apreciativo exhibieron porcentajes por encima del 70%. El ANOVA indicó diferencias ($p < .05$) en cuatro niveles de comprensión, a favor de los alumnos de los primeros semestres. Se discuten los hallazgos a la luz de investigaciones y de sus implicaciones formativas.

Diferentes estudios realizados desde mediados o del siglo XX, han demostrado que la condición de la pobreza, compromete en forma significativa el desarrollo cognitivo y emocional infantil y se ha encontrado una disminución del CI en un rango de 6 a 25 puntos en niños de contextos empobrecidos en comparación con otros en donde no se presentaban esa condición (Contini, 2000; McLloyd, 1998). Musso (2010). En un estudio los efectos de la pobreza en el desempeño ejecutivo, halló que a los niños en riesgo les cuesta más expresarse verbalmente sin ayuda, presentan más dificultades para elaborar un plan y les cuesta llegar a una meta u objetivo.

En los últimos años muchos son los estudios e investigaciones que alertan sobre el impacto de la pobreza en problemas de comprensión lectora y hábitos de estudio, un estudio realizado en Cartagena, 2004 por Mizzuno, Carmona, Bustillo & Díaz (2004), el 18.42% no alcanzaron el nivel literal, mientras que el 51.3% de los estudiantes tienen una baja comprensión lectora y sólo el 30.3% alcanzaron el nivel literal; el 56.6% no son capaces de relacionar los contenidos de los textos leídos. Un reducido grupo de estudiantes demostraron un buen nivel de comprensión lectora crítico intertextual, siendo la mayoría pertenecientes a cuarto semestre. Recomiendan identificar debilidades o fallas en el proceso lector, con el fin de

encontrar conjuntamente estrategias de lectura que redunden en el buen desempeño social y profesional. Asimismo, según González & Gutiérrez (2005), los alumnos si hacen uso de los diferentes hábitos de estudio, que el grado de utilización se ve influenciado por el semestre y turno, que los alumnos del primer semestre tienen mejores hábitos que los del sexto semestre y que los alumnos del turno matutino tienen mejores hábitos que los del turno vespertino. Por tanto, se recomiendan en esta investigación implementar nuevas técnicas para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y obtener un rango superior al que obtuvieron actualmente.

En este artículo se presentan tres estudios realizados en España sobre las condiciones que afectan a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Como resultado de estas investigaciones, se ha encontrado que los conocimientos de los niños inician el aprendizaje formal Infantil a los 5 años influyen significativamente, en primer curso de Educación Primaria, tanto en cuestiones concretas como el nivel de codificación.

Como en el nivel general de rendimiento en lectura y escritura; se han descubierto relaciones significativas entre el nivel de comprensión escrita y la calidad de sus textos escritos; se han detectado patrones de interacción en situaciones de lectura y escritura observadas en el aula; se han caracterizado perfiles de prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita y se ha identificado qué estrategias de comprensión lectora se trabajan más frecuentemente en las aulas.

Se explica cómo estos hallazgos pueden contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado, así como al desarrollo curricular.

B) NACIONALES

En lo referente las investigaciones a nivel nacional sobre Comprensión Lectora contamos con las siguientes:

En el Perú referente al caso de las direcciones regionales de Educación, la evaluación del rendimiento en comprensión lectora fue así: Huánuco 12,4%, Huancavelica 15,0%, Junín 28,6%; y en matemática: Huánuco 6,7%, Huancavelica 11,8%, Junín 13,0%. (<http://diariocorreo.pe/nota/3767/junin-a-286-se-eleva-comprensión> lectora/recuperado el 16 de agosto del 2011; 11:03 a.m.

Se explica cómo estos hallazgos pueden contribuir a la formación inicial y permanente del Profesorado, así como al desarrollo curricular.

Los resultados de la ECE 2013 muestran que en comprensión lectora se ha producido una mejora significativa en comparación con el año 2012, pues hubo un aumento en el porcentaje de niños en el Nivel Satisfactorio y una disminución del porcentaje de niños en el Nivel en inicio.

Los resultados de ECE de estudiantes 2014:

En el país, el 43,5 % de estudiantes se encuentra en el Nivel Satisfactorio. Esto significa que cerca de la mitad de estudiantes logra lo esperado para el grado. Además, solo el 12,5 % de estudiantes está en el Nivel En Inicio. ¿Cómo es la situación en su escuela? Como docente, ¿qué medidas pedagógicas tomaría para que más estudiantes pasen del Nivel En Proceso al Nivel Satisfactorio? Evaluación censal de estudiantes.

A continuación, le presentamos los resultados en comprensión lectora de su UGEL, de DRE y del país. Niveles de Comprensión Lectora en Escolares de 2° grado de primaria en una escuela de Comas, Lima.

La investigación se realizó en el 2° grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del distrito de Comas (Lima-Perú), en una muestra probabilística de 102 estudiantes que promediaban en 7.42 años de edad. Para efectos metodológicos, el objetivo fue determinar los niveles de comprensión en la lectura. El mayor porcentaje de la muestra rindió en la comprensión literal y reorganizativa en un alto nivel.

El estudio es de tipo descriptivo simple, para el cual se elaboró un instrumento: Prueba de Comprensión Lectora por Niveles, utilizada para medir cuantitativamente los niveles propuestos por Sánchez; Romero; Romero y Arriola (2007) y Barret (en Calsín, 2006) a nivel literal, reorganizativo e inferencial. Dicho instrumento se sometió a evaluación de interjueces, método que sirvió para calcular el índice de confiabilidad, siendo este de 0.85.

Condori (2005) realizó un estudio sobre estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en alumnos de cuarto de primaria, cuyo objetivo es determinar cómo influyen las estrategias de la comprensión lectora y cambios que producen significativamente en la forma de comprender e interpretar diferentes textos en un área educativa. La muestra fue de 30 alumnos seleccionados por conveniencia del cuarto grado de primaria. El estudio fue cuasi experimental con un grupo de control, infiriéndose el efecto del programa aplicado los resultados obtenidos de dicha investigación concluyeron que por medio de las estrategias metacognitivas se logra mejorar la comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de primaria N°

70357 del distrito de Cabanillas, del grupo de control, manifiesta también, que mientras haya un mayor dominio de estrategias metacognitivas así mismo mejoran el rendimiento académico, en todos niveles educativos.

Cubas (2007) realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional para identificar las actitudes hacia la lectura en niños y niñas de sexto grado de primaria.

Asimismo, pretendió determinar si existía relación entre dichas actitudes y el nivel de comprensión de lectura que alcanzaban los estudiantes. Para conocer el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes se empleó la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6 Forma A). Por otro lado, se elaboró un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura con el fin de medir sus actitudes hacia la lectura. Los instrumentos fueron aplicados a 133 niños de sexto grado de un Colegio Estatal de Lima Metropolitana, seleccionado a través de un muestreo intencional. Los resultados indicaron que en general existía un bajo rendimiento en comprensión de lectura. A la vez, se determinó que la relación entre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura no era estadísticamente significativa, por lo que no existía correlación alguna.

Vallejo (2007) llevó a cabo una investigación en comprensión lectora y el rendimiento escolar en alumnos de sexto grado de Instituciones Educativas del distrito de Pueblo Libre – Lima, la investigación fue de tipo transversal – correlacional, en una población de 745 alumnos. Asimismo, utilizó la prueba Complejidad Lingüística Progresiva (ACL-6). Los resultados evidenciaron que existe relación directa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en los alumnos, se evidenció en los análisis estadísticos que los alumnos obtuvieron

valores bajos en el análisis de dimensión inferencial y crítica de la comprensión lectora.

Canales (2005), el autor explora la problemática de la lectura comprensiva, en una muestra de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje de la provincia del Callao, tratando de conocer hasta qué punto se puede intervenir en la mejora de sus deficiencias lectoras, para lo cual se diseña y aplica un Programa Experimental de Tratamiento. Asimismo, se busca conocer más a fondo, desde la óptica de la psicología cognitiva y la psicolingüística, como operan los procesos sintácticos y semánticos, además de la memoria operativa y las inferencias, en la realización de dicha tarea compleja. La población del presente estudio estuvo dada por los niños del nivel socioeconómico medio y bajo, que presentan problemas del aprendizaje en la lectura que cursan estudios desde el tercer grado de primaria hasta el segundo de secundaria conformando la muestra 23 estudiantes para el grupo experimental y 23 para el grupo control. Utilizándose como instrumento de medición el PROLEC (Procesos lectores). El conjunto de los resultados se presenta a la discusión teórica a la luz de la psicología cognitiva, la psicolingüística y la psicopedagogía moderna, articulando todo ello a la problemática de la comprensión lectora en el Perú. Se concluye el estudio, con las implicaciones socio-culturales, educativas y psicológicas, que mejoraron en su habilidad de lectura y comprensión de frases escritas, expresado en su capacidad para completar adecuadamente las oraciones y en segundo lugar en la capacidad para captar el sentido de cada oración. Así mismo, los niños habrían mejorado en su habilidad para relacionar la información escrita con personajes o circunstancias que aparecen en los textos.

Por otra parte, Ferreres, Abusamra y Squillace (2010) investigaron el efecto de nivel de oportunidades y del tipo de gestión (pública o privada) sobre el rendimiento de tareas de comprensión de textos en niños de 5° a 7° grado, utilizando el test leer para comprender (TLC). Los autores encontraron un efecto del nivel de oportunidades educativas sobre la comprensión de textos.

Gutiérrez H. (2009) en su trabajo “Estrategias de comprensión lectora realizada en los alumnos de la Institución Educativa Francisco Javier de Luna Pizarro de Arequipa” teniendo como resultado que las estrategias con capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales aplicadas antes, durante y después de la lectura eleva el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Delgado V., Escurra M., Atalaya P, et al (2007), en su trabajo “Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima –Metropolitana”, teniendo como resultado diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de nivel secundario de colegios estatales y no estatales, a favor de centros educativos no estatales.

C) REGIONALES

En lo atinente a las investigaciones locales sobre comprensión lectora contamos con las siguientes:

La tesis de García C. L., Silvestre A. Y. y Solís Q. J. (2010) para optar el grado de licenciado en Psicología titulada: “Las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora en el 6to grado de nivel primaria de la Institución Educativa San José Crespo Castillo Ambo 2010”, plantea la interrogante sobre si ¿Existe

relación entre las actitudes hacia la lectura y puntajes de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E Juan José Crespo Castillo Ambo 2010? cuyos resultados son que la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura son variables que no están relacionadas significativamente en los estudiantes de sexto grado de la Institucion Educativa Juan José Crespo y Castillo Ambo Huánuco – 2010.

La tesis de Celis A.C. y Palacios G. A. (2010) para optar el título profesional de licenciada en psicología titulada: “Relación entre la inteligencia verbal y la comprensión lectora de niños de 6to grado de primaria de Huánuco, 2010”. Plantean la interrogante: ¿existe relación entre la inteligencia verbal y la comprensión lectora de niños de 6to grado de primaria de Huánuco, 2010? Encontraron que sí existe una correlación significativa entre inteligencia verbal y comprensión lectora en niños del 6to grado de primaria Huánuco – 2010.

La tesis de Cajas S. B. y Huamán V. N. (1999) para optar el título de profesora en educación primaria: “El mapa semántico como técnica para mejorar la comprensión lectora de los niños de 6to grado de primaria de C.N.A “Marcos Durán Martel” Paucarbamba - 1999”. Encontraron que el uso de los mapas semánticos en el desarrollo de las actividades de aprendizajes demuestra gran efectividad en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del 6to grado de primaria Paucarbamba – Huánuco 2011.

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LECTURA

2.2.1. EDUCACIÓN PERUANA

(Esta sección se basa en ministerio de Educación, 2000)

La Centralidad de la educación como factor de viabilidad de nuestro país es un hecho contundente de los hechos contemporáneos. La educación forma parte de un tejido institucional y social del país y es cimiento de su potencial humano. Este potencial está actualmente afectado por la agudización de los niveles de pobreza en los que se encuentra la mayor parte la población. A ello se añaden un serio deterioro de la calidad y equidad educativa, que se expresa, tanto en resultados de aprendizaje, como en la existencia de amplios sectores excluidos del servicio educativo. Simultáneamente están los retos que enfrenta el sector de cara a la reconversión e innovación del sistema que requiere la nueva ley general de educación, aprobada en el año 2003. La sociedad peruana tiene en la educación uno de los soportes para aferrar con éxito los desafíos más importantes. Es condición necesaria para alcanzar un mayor nivel de bienestar colectivo y desarrollo humano, para la consolidación del estado de derecho y de una ética pública, para el despliegue del potencial cultural y para la innovación e integración con el mundo globalizado. En las actuales circunstancias del país, la educación es además urgente e impostergable para aprender problemas de atraso, violencia y corrupción y para hacer posible una apuesta común por un país libre y democrático.

Así es la educación la que permite construir consensos básicos de vida democrática y posibilita la integración social; es factor de reducción de desigualdades y sustento de la construcción de caminos de progreso, es base del crecimiento de bienestar con equidad y llave para la necesaria inserción en el mundo

cambiante de nuestros días, la ciencia y la tecnología. Imaginar la tarea del mañana implica la tarea desde hoy, porque son las personas las que promueven el progreso del país en medida en que desarrollan una serie de habilidades y capacidades.

No es en vano que una de las finalidades centrales de la educación, es formar ciudadanos, mujeres y hombres creativos, que abren firmes convicciones democráticas y que estén en condiciones de producir bienestar. En la era del conocimiento, se requiere ciudadanos no solo informados, sino deliberantes, personas que conozcan y procesen personas de su entorno, que interactúan como iguales y desarrollen capacidades para insertarse exitosamente en la sociedad, resolviendo problemas en la relación cotidiana y creativa con su medio. En suma, hoy en día la educación es cimiento para la gobernabilidad y base para nuestro horizonte futuro como nación.

Tenemos el desafío y compromiso ineludible de garantizar a todos los niñas, niños, adolescentes y jóvenes del Perú, una educación de calidad. No obstante, hoy el sistema educativo atraviesa una grave crisis. Las posibilidades que ofrece la educación hoy en día están en riesgo. No solo muchos los estudiantes que tienen dificultades para asistir a la escuela o están excluidas de ella, sino que quienes pueden hacerlo en condiciones precarias, en locales escolares que presenta grave deterioro y, además, no logran desarrollar capacidades habilidades fundamentales para desenvolverse en la vida e insertarse en el trabajo.

2.2.2. Factores de la Lectura

En los estudios e investigaciones sobre la lectura, encontramos una mezcla confusa de factores que, se supone, intervienen para determinar los actos de la lectura.

Se reúnen factores principales con otros secundarios unos de naturaleza educativa y social frente a otros meramente instrumentales.

El ordenamiento de estos factores nos ha llevado a proponer tres campos de estudio que corresponde tres campos de estudios que corresponden a tres tareas distintas de la problemática del proceso de la lectura en la sociedad. Dichos campos son:

- Las orientaciones de la lectura.
- Los niveles de lectura.
- El comportamiento lector.

El primero se refiere a las bases generales, a los fundamentos en los que se apoya la lectura para una orientación específica; nos referimos a los factores determinantes de los intereses y necesidades de lectura en una comunidad o población, en donde las variables básicas son: la cultura y la sociedad.

El segundo campo de estudio se refiere a la calidad de la lectura que se realiza y el grado de profundidad con que se le aborda, dimensión verdaderamente significativa porque es tan preocupante no leer como leer mal, razón por la cual se estudian los niveles de comprensión lectora en los que se trata de conocer hasta qué punto es acometida eficazmente.

El tercer campo se puede identificar con cierta propiedad el de los “comportamientos” en lectura, en donde participarían más específicos mecánicos y materiales.

No se puede estudiar cabalmente la lectura si se aborda como un acto aislado, individual o emocional condicionado por factores culturales, socioeconómicos y educativos que guían el comportamiento de lector.

Cuando los niños profundizan en la necesidad de información, su lectura se extiende mucho más allá de cualquier libro de texto y su comprensión qué sirve y que puede hacer la lectura se amplía maravillosamente.

2.2.3. Motivación y la intención de la lectura

(Esta sección se basa en Cerillo P. C. y Gracia P.J., 1996)

El guiar, orientar, sugerir, llegar a despertar el interés de la lectura en las personas debe ser una de las metas más importantes de los docentes y personas del ámbito de la educación. Para conseguir este objetivo de incentivar a leer a los alumnos, el propio docente debe demostrar la satisfacción y el placer que le otorga la lectura.

Es labor del docente recomendar a sus alumnos libros que logren llevarlos de a poco a descubrir el maravilloso mundo que se abre al leer un libro; a que se sumerjan en esa aventura, novela, ficción que el libro les brinda.

Con la lectura, los alumnos, motivados e incentivados por el docente, deben desarrollar la imaginación, viajar en ese cuento que transmite el libro y dejarse llevar por la historia. Así es como los niños irán sintiendo, cada vez más, el placer que emana la lectura.

Pero el trabajo del docente va mucho más allá de lo descrito recientemente. El rol que cumple es primordial.

Debe despertar, o hacer nacer en sus alumnos no sólo el hábito de la lectura sino la necesidad de saber más, de querer ir en busca de más; sentir que al terminar la lectura de un libro es como dejar atrás a un ser muy querido que siempre estará dispuesto a que lo despierten para ser redescubierto en una nueva lectura, en la cual se podrán apreciar más cosas que absorberá a los niños en una nueva lectura profunda del libro. Con esa lectura profunda, el alumno estará realmente inmerso en el libro, sin darse cuenta del tiempo real y alejándose, por un tiempo, del mundo real para entrar en un nuevo mundo, infinito y maravilloso.

Despertar el interés de la lectura en los niños para leer es importante lograr una relación con el texto, teniendo como base los saberes previos; reconocer el contexto, investigar sobre el autor, si se relaciona con otro texto o libro, etc. Esto también deberá tener en cuenta el docente.

El placer por la lectura, las motivaciones por descubrir la necesidad de leer no deben ser fomentadas por intermedio de imposiciones, ni por el hecho de tener que evaluar a los alumnos. La motivación por la lectura se logra con el desarrollo de ciertas estrategias, con la incentivación, con una planificación previa buscando despertar el interés de los alumnos. El docente puede desarrollar actividades y preguntas sobre el libro que conduzcan a despertar el interés de los chicos.

Sugerencias para motivar la lectura

- Despertar el interés del lector en la selección de lecturas para potenciar un mejor diálogo con dicha práctica.

- Dar un espacio en clase para comentar y realizar actividades sobre los libros. Enriqueciendo, entre todos, lo que el libro nos brinda.
- Crear espacios donde el docente lea a los alumnos cualquier tipo de texto (libro, crónica, fabula, noticia...), que deberá previamente analizar para transmitir correctamente.
- Fomentar los comentarios en clase acerca de lecturas que los alumnos hayan realizado en sus viviendas o en otras ocasiones.
- Desarrollar actividades de dramatizaciones de las lecturas.

2.2.4 Nivel Socioeconómico y Comprensión Lectora

La situación socioeconómica de una familia se basa en el ingreso familiar, el nivel de educación de los padres, ocupación de los padres, y la situación social en la comunidad (como los contactos dentro de la comunidad, las asociaciones de grupos, y la percepción de la comunidad de la familia), Demarest et al (1993). Familias con nivel socioeconómico alto suelen tener más éxito en la preparación de sus hijos pequeños a la escuela, ya que suelen tener acceso a una amplia gama de recursos para promover y apoyar el desarrollo de los niños pequeños. Son capaces de dar a sus hijos el cuidado infantil de alta calidad, libros y juguetes para animar a los niños en diversas actividades de aprendizaje en el hogar. Además, tienen un fácil acceso a la información sobre la salud de sus hijos, así como social, emocional, y el desarrollo cognitivo. Además, las familias con nivel socioeconómico alto suelen buscar información que les ayude a preparar mejor a sus hijos a la escuela.

Crnic y Lamberty (1994) discuten el impacto de la situación socioeconómica en la preparación de los niños para la escuela:

"La naturaleza de la segregación de la clase social, etnia y raza, así puede reducir la variedad de experiencias enriquecedoras cree que es requisito previo para la creación de aptitud para el aprendizaje entre los niños. La clase social, etnia y la raza implica una serie " contextual de supuestos que dictan barrio, la vivienda y el acceso a los recursos que afectan el enriquecimiento o la privación, así como la adquisición de sistemas de valores específicos Ramey y Ramey (1994) describe la relación entre el estado socioeconómico de la familia a la preparación de los niños para la escuela:

"En todos los grupos socioeconómicos, los padres se enfrentan a desafíos importantes a la hora de proporcionar una atención óptima y la educación de sus hijos. Para las familias en situación de pobreza, estos desafíos pueden ser enormes. A veces, cuando las necesidades básicas no existen, los padres deben poner la máxima prioridad a la vivienda, alimentos, ropa y atención médica. Juguetes educativos, juegos, libros y puede parecer un lujo, y los padres no tienen el tiempo, la energía, o el conocimiento para encontrar formas innovadoras y menos costosas para fomentar el desarrollo de los niños pequeños.

Incluso en las familias con ingresos por encima del promedio, los padres a menudo carecen de tiempo y energía para volcarse en la preparación de sus hijos para la escuela, y que a veces se enfrentan a un conjunto limitado de opciones para el cuidado infantil de alta calidad; antes que sus hijos comiencen la escuela y durante los primeros años escolares. Los maestros de kindergarten todo el país informa que los niños son cada vez más llegar a la escuela mal preparados. "Ramey (1994).

Familias con un nivel socioeconómico bajo a menudo carecen de los apoyos financieros, sociales y educativos que caracterizan a las familias con nivel socioeconómico alto. Las familias pobres pueden tener acceso insuficiente o limitado a los recursos comunitarios que promueven y apoyan el desarrollo del niño

y la preparación escolar. Los padres pueden tener habilidades inadecuadas para actividades como leer con sus hijos, y pueden carecer de información acerca de las vacunas infantiles y la nutrición. Zill, C. et al (1995) afirman que "bajo nivel de educación materna y el estado habla una lengua minoritaria son más consistentemente asociada con menos signos de la alfabetización emergente y un mayor número de dificultades en niños en edad preescolar". Tener insuficiencia de recursos y el limitado acceso a los recursos disponibles puede afectar negativamente las decisiones de las familias en relación con el desarrollo de sus hijos pequeños y el aprendizaje. Como resultado, los niños de familias con nivel socioeconómico bajo tienen un mayor riesgo de entrar al kindergarten preparados que sus pares de familias con nivel socioeconómico medio o alto. (Pearlman, D. 1985).

2.2.5. Desnutrición y Aprendizaje

Las iniquidades en acceso a la salud, los índices de anemia, el déficit en comprensión lectora y lógico matemático entre la población escolar de la zona rural y urbana en el 2009, lo que evidencia la real dramática condición de la niñez en el Perú.

El 67 % de escolares del segundo de primaria, a nivel nacional, no comprende lo que lee. El problema de aprendizaje en lógico matemático y comprensión lectora se agrava en los departamentos de la zona amazónica como Loreto, en donde la población escolar tiene un promedio de 00 en lógico Matemático. Así la reunión "primera infancia y presupuesto público" Seguimiento concertado a los programas presupuestales estratégicos, que la mesa de concertación para la pobreza (MCLCP) organiza en coordinación con las naciones unidas para la infancia (UNICEF), la asociación benéfica Prisma y Save the Childdren. Una de las conclusiones del estudio advierte que existe un conjunto de población indígena amazónica que no es

atendido o que no hay un enfoque sociocultural. Esta evaluación se repite en el tema de educación Inicial. Además, se observa que la partida presupuestal que destino el año 2009 fue menor en S/288 millones en comparación al 2008. Así el presupuesto destinado a programas presupuestales estratégicos orientados a la protección de la infancia y que busca mejorar los logros de aprendizaje en comunicación y cálculo matemático de los niños en el 2do año de primaria paso de S/ 1,225'886, 101 (1,44% del total de presupuesto público).

El informe revela que el 2009, el gobierno nacional continuo las asignaciones presupuestales destinadas a las mejoras de los estudiantes a las cuatro regiones con mayores niveles de pobreza (Huancavelica, Ayacucho, Apurímac y Huánuco) y se incrementó sustantivamente la asignación a Loreto, departamento que tiene los más altos déficit en logros de aprendizaje.

No obstante, continua que existe una fuerte heterogeneidad en la asignación percapita por departamento. Mientras Lima y Moquegua tiene una asignación de S/ 1,000 o más por niño. Huancavelica y Amazonas, con los más altos déficit en aprendizaje tiene asignaciones presupuestales percapita entre los S/500 y s/ 200, salvo Loreto.

En el 2007, solo el 15.9% de los niños en todo el país lograba los aprendizajes esperados en Lecto escritura solo el 7.2 % lo lograba en cálculo matemático. Al 2009, solo el 23% de escolares comprende lo que lee, o sea, el 67% tiene una mala o nula comprensión lectora.

MINSA, (2004) Una mirada a la población infantil del Perú, Recuperado por <http://es.Slideshare.Net/ccoiicca72/desnutrición-aprendizaje-y-calidad-de-vida>).

2.3. LA LECTURA

La etimología de la palabra proviene del latín Lectura. Su definición, según La Real Academia de la Lengua Española; hace referencia a la acción de leer, interpretación del sentido de un texto. Cultura o conocimiento de una persona. Entendiendo la lectura como un proceso integral, ésta se define como una forma de acercamiento y enriquecimiento del mundo que nos rodea, por lo que resulta importante tomar en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve el lector, para que su aprendizaje sea realmente significativo. Además, en la medida que tengan mayores experiencias, mayor será su capacidad de comprender textos más complejos que brindaran mayores experiencias a los lectores. En el desarrollo del lenguaje oral se producen una serie de interacciones, intercambios de ideas, pensamientos, sentimientos, deseos, actitudes, etc. Siendo el resultado de este intercambio enriquecedor y formativo para quienes interactúan; si es que éste se desarrolla en un plano de circularidad y un cierto nivel lingüístico, afectivo y con objetivos comunes. Así, en el acto de leer también se producen interacciones de este tipo, por el cual, el habla codificada gráficamente se transforma en imágenes en la mente del lector. (Ralph Estainer); quien toma conciencia del mensaje y lo interioriza después de haberlo enfrentado y hecho conciliar con sus hipótesis y saberes previos. Estos últimos constituyen el elemento básico de la comprensión. El hecho está en que, a diferencia del lenguaje oral, en la lengua escrita sólo hay un cambio de código, con interlocutores ausentes, siendo el aprendizaje de la comprensión no natural como es el caso del primero. En ambos casos, las herramientas utilizadas para comunicarse y construir el pensamiento son indispensables, también para la construcción de la personalidad del sujeto. (L. Vigotsky – citado por M.R. Carrasco 2003) para quien “los instrumentos mediadores, como los signos no modifican el medio sino a la persona que los utiliza”. Victoria Ojalvo (1999) hace referencia a Vigostky en el

sentido del proceso comunicativo, (en este caso lo atribuyó al proceso lector), en el cual intervienen fenómenos de carácter psicológico e intrapsicológico (relación del pensamiento del autor con la experiencia o saberes previos del lector). El fenómeno intrapsicológico, es la interiorización de la reflexión del mensaje en la conciencia del lector; de esta manera la lectura se convierte en una acción constructora del pensamiento y de la persona misma. El sujeto (lector), en este caso, construye dicha realidad haciendo uso de su experiencia (saberes previos) y competencia lingüística (dominio adecuado del código lingüístico como sistema). Se sostiene esta idea en función a los supuestos de J. Jolibert y Pérez Abril, en cuanto que: leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. Es poner a prueba las hipótesis de interpretación en base a los saberes previos “relacionando y construyendo el tejido de significados”. Roseblatt (1978), en su teoría sobre la lectura como Proceso Transaccional, asegura que en ella se produce un proceso doble y recíproco entre el lector y el texto.

Conceptualmente la lectura es un proceso interno (intrapsicológico) y hasta cierto punto inconsciente. Cuando se desarrollan estos mecanismos a nivel de habilidades mentales, podemos estar afirmando que los estudiantes están desarrollando sus propias estrategias; de la misma forma el maestro podrá administrar estrategias adecuadas; para que ellos a su vez vayan construyendo ideas sobre el contenido del texto y extrayendo de él lo que les interesa realmente. (Solé 1994).

2.3.1. Proceso de la lectura

Por lo general, el maestro opta por asignar un texto único para todo un grupo de alumnos, durante el año escolar. Me refiero al libro de lectura. Este debe ser leído en forma oral y silenciosa, luego deben responder cuestionarios, que por lo general son sobre el texto mismo; o sea, el texto por el texto, pero no para la comprensión del mismo. Para García de Sotelsek (1991). “La lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares”. Dada las condiciones y características de la lectura, se infiere que dicho proceso es heterogéneo, por las características y capacidades de cada lector o de cada grupo que conforma un aula de clase. Para Solé (1994), la lectura tiene sub procesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

2.3.2. La lectura cómo conjunto de habilidades o cómo transferencia de la información

Para aprender a leer en un sistema alfabético los niños deben conocer las letras del alfabeto (su nombre y sonido) y, también, tener conocimiento de que en un sistema de este tipo las letras son símbolos que codifican información fonológica estableciendo una relación sistemática entre las letras escritas y la manera de pronunciarlas y vocalizarlas (Nación, 2008).

Así, la habilidad de decodificar consiste en descifrar la pronunciación de las letras escritas (Nación, 2008). Un lector competente es aquel que logra realizar este proceso con todas las palabras que se le presentan y de modo cada vez más automático e inconsciente (Alegría, 2006). Nación plantea que es necesaria una investigación que aborde no solo cómo los niños adquieren la capacidad de decodificar palabras, sino cómo evolucionan en este aprendizaje, pasando de ser novatos a lectores hábiles.

2.3.3. La lectura como un proceso interactivo

(Esta sección se basa en Dubois, 1991)

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

La lectura es un proceso del lenguaje.

Los lectores son usuarios del lenguaje.

Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él". Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "La consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" (schemata) en la comprensión de la lectura.

Y se preguntarán, ¿qué es un esquema? Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de

comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

2.3.4. La lectura como proceso transaccional

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "The reader, the text, the poem". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991).

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt, 1978).

La diferencia que existe, según Cairney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que, para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. El considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

Una vez hemos establecido las nuevas teorías en el campo de la lectura y sus implicaciones en la enseñanza, es necesario pasar a conocer el proceso de la lectura.

2.3.5. Comprensión Lectora

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Hacia la mitad del siglo XX, cierto número de especialistas en la lectura

consideró que la comprensión era resultado directo de la descodificación y, si bien este concepto ha cambiado bastante en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación. Frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo, la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general (Flor, 1983). Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas. Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora. Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción.

Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que (a todos los niveles) existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto. La comprensión también es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias. En primer lugar, la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social.
- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto. En segundo lugar, otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (Jonson, 1983).

Finalmente, hay que subrayar la importancia que la investigación concede al conocimiento o la experiencia previos (background knowledge) del lector cuando se habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuánto mayor sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto (Feeley, Werner y Willing, 1985; Bruner, 1990; Binkley y Linnakylä, 1997). Así, se llega a definir la comprensión como un proceso a través del cual el

lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

2.3.6. Niveles de comprensión lectora

(Esta sección se basa en Kaufman, A.; y Rodríguez, M. 1993)

Esquema clásico: aproximadamente en la década de los cuarenta, manejaba los siguientes niveles de lectura.

- Nivel uno: Proponía el reconocimiento de la palabra únicamente.
- Nivel dos: Comprensión de lo leído.
- Nivel tres: Reacción o respuesta emocional del lector.
- Nivel cuatro: Asimilación y evaluación de lo leído.

El proceso descrito anteriormente denota dos características centrales que distinguieron al enfoque tradicional ortodoxo de la lectura, por un lado, la pasividad que se les asignaba a los lectores y por otro, el carácter mecánico del proceso, limitándolo al hacerlo inflexible a cualquier modificación.

Este esquema denota una visión muy corta y simplista acerca del proceso de la lectura, en el subyace la corriente conductista que estuvo en boga durante esta época, también muestra relación directa con las teorías de la transferencia de la información, en la cual suponen que la comprensión es automática.

2.3.7.1. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA PERFETTI

La investigación en el campo de la lectura atrajo un gran interés debido a su importancia incuestionable convirtiéndose en un área multidisciplinaria, con las

aportaciones de psicólogos, lingüistas y pedagogos, este objeto de estudio se ha venido afinando por el hecho de que todo conocimiento es perfeccionarlo, hasta tener aproximaciones más fiables y congruentes con el presente. Prueba de ello es la construcción siguiente de niveles de comprensión.

En 1977, Perfetti delimitó tres niveles de comprensión lectora.

- **Nivel superficial:** Implica determinar las propiedades fonológicas y acústicas del texto. Los lectores que se encuentran en este nivel descifran a la perfección, dominan la lectura en voz alta, pero se encuentran lejos de aspirar a la construcción del significado del texto. Por lo general leen un buen número de palabras en poco tiempo, es decir, dominan la lectura de rapidez, aunque insisto no existe profundización.
- **Nivel comprensivo básico o semántico sintáctico:** Requiere una competencia lingüística para entender una oración y lograr de ella cierto grado de descripción. El lector que se encuentra en este nivel tiene la capacidad para palabras en oraciones, presenta muestras incipientes de comprensión literal en textos breves.
- **Nivel Interpretativo.** Permite establecer relaciones significativas más allá de la lectura del texto, implica combinar con mayor amplitud el contexto lingüístico para establecer inferencias personales. Este lector tiene la habilidad de enjuiciar la información que procesa, es capaz de adelantarse a los hechos e idear finales de textos narrativos. Este proceso permitió observar el avance de las investigaciones en torno a la lectura. En éste se concibe ya al lector como un ente activo, capaz de poner en juego su capacidad de análisis, de establecer hipótesis susceptibles de verificarse durante el curso de la lectura. Aquí también queda manifiesta la importancia de la estrategia de la inferencia, pues el dominio de esta

competencia detona las posibilidades de aprendizaje independiente y permanente en aquellos lectores que arriben a este nivel.

A. **Nivel literal o comprensivo**

Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. Para luego expresarla con sus propias palabras. Este nivel supone enseñar a los alumnos a:

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

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

B. Nivel inferencial

Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. En este nivel el docente estimulará a sus alumnos a:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos previsibles a determinadas causa.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuenciar lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Reconponer, un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- Prever un final diferente.
- Esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

C. Nivel Criterial

Nivel más profundo e implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los personajes y con el autor. En este nivel se enseña a los alumnos a:

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

2.3.7.2. INFERENCIA: ESENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

(Esta sección se basa en Carranza M. C. 2004)

Todo lector al interactuar con un texto emplea y desarrolla estrategias cognitivas que le permiten reconstruir significados, quienes desarrollan esta habilidad de inferir cuentan con mayores posibilidades de hacer de la lectura un medio para lograr aprendizajes. Numerosos autores destacan la importancia de la lectura inferencial relacionándola de manera directa con la comprensión.

- **LA ESTRATEGIA DE LA INFERENCIA**

Algunos educadores conciben la comprensión lectora como una serie de sub destrezas, comprender los significados de la palabra en el contexto en que se encuentra, encontrar la idea principal, hacer inferencias sobre la información implicada pero no expresada, y distinguir entre hecho y opinión.

El modelo interactivo de lectura ha ganado la aprobación de numerosos investigadores y académicos interesados en la etiología empleada para el aprendizaje de la lectura en las Escuelas Primarias del país. Las líneas de investigación de la teoría interactiva muestran interés por conocer las estrategias que emplea el individuo durante su camino hacia la comprensión lectora. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores desarrollan estrategias al interactuar con el texto cuya finalidad es comprenderlo, el papel que desempeñan es decisivo para la construcción de significados, es importante mencionar que el enriquecimiento y perfeccionamiento de estas estrategias guarda una relación directa con la acción lectora.

Las estrategias son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Según esta autora se ha utilizado el término procedimiento para definir a las estrategias de lectura por sus acepciones y su carácter integrador. Un procedimiento llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidos a la consecución de la meta.

Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de «destrezas», «técnicas», o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Nisbet & Shucksmith dividen las estrategias en micro estrategias y macroestrategias. Las

primeras las definen como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas (habilidades, destrezas y técnicas para Solé), mientras que a las macroestrategias las caracterizan como capacidades cognitivas de orden elevado, íntimamente ligadas con la metacognición (capacidad del lector para conocer su propio conocimiento y pensar sobre su actuación) que permiten controlar y regular la actividad inteligente (estrategias para Solé).

Las estrategias guardan una relación estrecha con los procedimientos señalados, son de gran utilidad porque permiten regular la actividad de los lectores, pues en la medida que se apliquen, permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones encaminadas al logro de la meta propuesta. Supone la utilización de todos los recursos cognitivos y constructivistas por parte de lector para acceder a la comprensión lectora.

Gómez Palacio et al. Describe cinco tipos de estrategias y promueve su aplicación en todo proceso de lectura, pues considera que con este hecho se estará asegurando la comprensión. Las estrategias propuestas son:

a) La predicción.

El lector imagina el contenido de un texto al presentársele la portada, al leer o escuchar el título o al observar la distribución espacial. Por ejemplo, al observar un dinosaurio en la portada de un libro podrá predecir que trata de eras geológicas o prehistoria.

b) La anticipación.

Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo, después de un artículo deberá corresponder un sustantivo con el mismo género y número. La lectura de “¡Hola! ¿Cómo estás?” permite anticipar que se trata de una carta informal.

c) La inferencia.

Permite complementar información ausente o implícita a partir de lo dicho en el texto. También conduce a distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo, “Juan me anda echando los perros”, el lector infiere que Juan quiere conquistar a alguien.

d) La confirmación y la autocorrección.

Al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló.

e) El muestreo.

De toda la información que contiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria.

De las estrategias citadas anteriormente, parece ser que la inferencia destaca por su amplio contenido y significación, (en realidad las estrategias propuestas por Gómez Palacio, et. al. se encuentran diseminadas entre las clases de inferencias que se verán

más adelante) varios autores hacen referencia a ésta al asociarla de manera inherente con el proceso de comprensión lectora.

Smith llama sinónimo de comprensión a la identificación del significado, proceso mediante el cual un lector extrae sentido del texto, formula preguntas implícitas en el texto más que acerca de las letras. La letra involucra comprensión, pensamiento inferencial, todo depende del contexto en el cual son utilizadas las palabras. Por su parte, Solé expone que las interpretaciones que el lector realiza del texto se enriquecen gracias a la capacidad de deducción para seleccionar lo fundamental (capacidad de inferir), lo cual deja abierta la posibilidad de convertirse en lector autónomo o lector crítico, lo que significa llegar al estado óptimo descrito en los niveles de comprensión lectora.

La teoría de esquemas de Rumelhart, aunque de manera implícita, señala también como determinantes para lograr la comprensión del texto dos factores: los conocimientos previos y la inferencia. Asimismo, al interior del constructivismo, en particular con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel se destaca la importancia de los conocimientos previos del lector al momento de interactuar a través de la lectura de un texto; al respecto Cooper afirma:

Esta información previa del lector parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.

Por su parte Goodman describe esta estrategia como:

Un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto Johnston define las inferencias de la siguiente manera:

Las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones, y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar; esto es, un modelo necesario para el procesamiento de arriba abajo, del lector hacia el texto.

Hasta este momento hemos destacado la inherencia que existe entre la inferencia y la comprensión lectora, diversos autores resaltan la importancia de esta estrategia en el proceso lector; por tanto, podemos afirmar que hablar de lectura inferencial es hablar de comprensión lectora.

2.3.7.2. CLASES DE INFERENCIAS

Las inferencias se producen en todos los niveles del texto y sus funciones pueden dividirse en dos grandes grupos según si aportan información externa al texto, varios autores asocian este tipo de inferencias con los conocimientos previos del lector respecto del contenido de la obra; o si conectan elementos en su interior, estos elementos tienen relación con la forma en que está tejido el texto, con la complejidad sintáctica del escrito y con los procesos cognitivos de abajo arriba de quien lee, este grupo de inferencias se han denominado como de relaciones informativas. Independientemente de que nos sirvan para conectar o para llenar vacíos

informativos. Warren, Nicholas y Trabasso divide a las inferencias en las siguientes clases.

a) Relaciones lógicas.

Permiten identificar las causas y el efecto en un evento o identificar la manera lógica de un suceso. Estas inferencias se subdividen en: motivacional, de capacidad, causa psicológica, causa física.

- **Motivacional:**

Se elaboran a partir de ciertos antecedentes, se infiere que se realiza alguna acción por alguna coacción o motivo. Por ejemplo, en un texto como: “Era su última oportunidad o reprobaba el semestre”. Se infiere que el afectado estudiará bastante para superar su problema.

- **Capacidad:**

El antecedente permitirá realizar la inferencia que es la condición para que se dé un evento. Por ejemplo, en un texto como: “Aquel hombre era muy rico”. Se infiere que este hombre puede comprar muchas cosas.

- **Causa psicológica:**

Se pueden deducir las causas de muchas acciones a partir de la caracterización psicológica o de los estados de ánimo atribuidos a los personajes. Por ejemplo, en un texto como: “El niño no llevaba su tarea y sabía de la dureza del maestro”. Se infiere que el niño será castigado.

- **Causa física:**

Se infiere a partir de los antecedentes de causas mecánicas de objetos o fenómenos que causen cierta situación. Se puede presuponer que es la lluvia la que causa el desbordamiento de un río si se señala la presencia de estos dos fenómenos.

b) Relaciones informativas.

Estas inferencias se identifican porque tratan de ubicar al lector, dándole información previa o para que logre ubicar los sucesos o los personajes. Se subdividen en: espacio temporal, pronominal, léxica, referencial, marco global.

Espacio temporal: A partir de un suceso se infiere su ocurrencia de acuerdo a un orden. Es decir, hacen referencia al lugar o tiempo de suceso y secuencia de ciertas situaciones. Por ejemplo, en un texto como: “La familia Gómez llegó en su coche a la ciudad de México”. Se infiere que, para llegar, antes tuvieron que revisar el coche.

- **Pronominal:**

Se infiere a partir de un artículo o un pronombre posesivo, al referirse a algún objeto, animal o persona. Por ejemplo, al considerar el artículo “los” se infiere que el sustantivo será de género masculino y número plural.

- **Léxica:**

Se infiere a partir de un término su significado, es decir, cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto. Por ejemplo, en un texto como: “Este invierno se ha presentado muy crudo”. Se infiere que el término “crudo” no se refiere a algo que no está cocido, sino a algo que se presenta con mucha fuerza.

- **Referencial:**

Se hace la inferencia a partir de un antecedente, ya sea en acción o en eventos cuando la referencia no está marcada como pronombre, es decir, se infiere al mencionar un antecedente de quién o qué se está haciendo referencia en el texto. Por ejemplo, en un texto como: “El niño salió adelante, él siempre se las ingeniaba para ganar”. “Él” se refiere al mismo niño.

- **Marco global:**

Se puede determinar un contexto a partir de las inferencias. Por ejemplo, en un texto como: “Los niños corrían en la cancha, otros comían su torta, las niñas saltaban la cuerda”. Puede inferirse que es la hora de recreo en una escuela.

c) Relaciones evaluativas.

Consisten en emitir un juicio en lo que propone la pregunta, relacionar las proposiciones del texto y el reconocimiento de las intenciones. Son las inferencias basadas en juicios morales y sociales. Por ejemplo, en un texto como: Pedro golpea a su mujer. Se puede inferir que no es una buena persona. Con la intención de ser más ilustrativo se presenta a continuación un cuadro que resume los tipos de inferencia.

2.3.7.3. EL ALUMNO DE SEXTO GRADO

Las teorías sobre el desarrollo infantil han logrado precisar una serie de características del niño que ayudan a todo educador a adoptar medidas pedagógicas apropiadas a situaciones concretas de aprendizaje. El desarrollo del ser humano es un proceso continuo y no es posible determinar con precisión el paso de una etapa a otra, no obstante, y con todas las limitaciones que esto supone, las investigaciones

de la psicología en el aspecto evolutivo de la persona siempre representarán para el maestro un marco de referencia de suma utilidad.

En el niño de sexto grado existen rasgos fundamentales que lo caracterizan:

- Afirmación de su personalidad, aumento estable en el desarrollo de sus capacidades mentales, inmadurez ante las nuevas situaciones, es más consciente de sus defectos que de sus cualidades, se siente insatisfecho en algunos momentos y experimenta placer por descubrirse a sí mismo. El desarrollo físico, la aparición de la conciencia sexual, la amistad extrovertida y la curiosidad sin límites del niño de esta edad responden a organismo en pleno proceso de transformación. (Camargo De A. I.1993).

a) Desarrollo Cognoscitivo

El desarrollo de las capacidades mentales en esta edad es muy intenso. La capacidad de abstracción y de pensamiento lógico le permite realizar actividades con cierta complejidad, así como percibir y explicarse el mundo que lo rodea con una mayor objetividad. Ha desarrollado la noción de conservación de la cantidad, de superficie, su pensamiento se vuelve reversible, puede expresar la comprensión de la mayoría de los conceptos de relación, tales como equivalencia, tamaño, cantidad, ubicación y distancia. Deduce que dos o más objetos son iguales en ciertos aspectos y diferentes en otros, esto le permite hacer clasificaciones múltiples nombrando más de dos características de los seres y objetos.

Comprende secuencias y llega a conclusiones, genera explicaciones y soluciones a hechos y situaciones con base en análisis lógico y mediante ensayo y error. Planea para solucionar problemas, puede planear varias soluciones y es capaz de seleccionar

la mejor opción. Todo lo anterior es una muestra explícita que se encuentre en el umbral de la etapa de las relaciones formales.

En cuanto al lenguaje, sabe que las palabras pueden tener distintos significados según el contexto en que se encuentren y es capaz de usar una misma palabra dándole diferentes significados. (Camargo De A. I.1993).

b) Desarrollo Socioafectivo

Inicia la etapa de la pre adolescencia, surge la necesidad de establecer una relación estrecha con un compañero del mismo sexo y a la vez empieza a interesarse por el sexo opuesto. Deja de ser egocéntrico, dándole a los sentimientos y necesidades de otras personas tanta importancia como a los propios. Surgen los líderes naturales que representan los intereses ante las autoridades, a esta edad es común mostrar rechazo hacia las órdenes o reglas establecidas, tanto en la escuela como en el hogar. Tiene un código moral muy fuerte, la justicia cobra gran importancia dentro de este código. Se presentan repentinos estados de ánimo originados quizá por los cambios fisiológicos por los que está atravesando.

Para estimular el desarrollo socio afectivo, es conveniente organizar actividades que realicen niños y niñas por igual, dialogar acerca de cómo soluciona el niño los problemas y cómo lo hacen los demás, fomentar el compañerismo y el diálogo entre el grupo, motivarlo para que en los juegos intercambie el papel de líder y aprendiz, y proporcionarle reacciones para que tome iniciativas. (Camargo De A. I. 1993).

c) Desarrollo Psicomotor

Los logros motores del niño de sexto grado se caracterizan por un mayor control en las relaciones espacio temporales y por una mayor capacidad para combinar las

destrezas de coordinación fina. Se le debe ofrecer la posibilidad de desarrollar las nuevas destrezas motrices, tanto en el juego como en deporte o en las actividades manuales y artísticas, organizar las actividades de manera que le sea posible practicar movimientos compuestos, manipulativos, propiciar un clima de confianza durante la realización de las actividades motrices, hacerle pasar el ejercicio motor a la expresión verbal de sus experiencias motrices. (Camargo De A. I. 1993).

d) Estadios del Desarrollo Intelectual (Piaget)

El terreno en que Piaget ha trabajado más intensamente es el desarrollo de los conocimientos en el individuo, con sus aportaciones al campo de la epistemología revolucionó e impregnó los modelos educativos en todo el orbe.

Estas investigaciones vinieron a ratificar la importancia de la Psicología Educativa y a confirmar que el proceso de enseñanza aprendizaje es un complejo campo interdisciplinario en el que las múltiples aportaciones de las áreas del saber humano hacen posible desarrollar metodologías pertinentes, perfeccionables y cada vez con mayores posibilidades de éxito.

Piaget describió el desarrollo intelectual como un proceso de creación de estructuras unidas entre sí por una génesis, de tal manera que no existe un comienzo absoluto, sino que siempre es posible referirse a una situación anterior a partir de la cual se ha producido la situación que se está considerando. Cada una de esas estructuras caracteriza a cada uno de los períodos del desarrollo intelectual. Estos son tres: el período Sensorio motor, el período de las operaciones concretas y el período de las operaciones formales.

El período Sensorio motor es anterior a la aparición del lenguaje y se extiende desde el nacimiento hasta aproximadamente el año y medio. El sujeto al nacer no dispone más que de un limitado repertorio de respuestas reflejas, que se irán diferenciando progresivamente en un número creciente de esquemas, y que van a constituir la base del organismo psicológico. Los esquemas son las unidades de la actividad mental y consisten en sucesiones de acciones, ya sean reales o interiorizadas, susceptibles de repetirse y aplicarse a contenidos diferentes. Los esquemas, (por ejemplo, chupar un objeto o sacudirlo), por una parte, se van generalizando y por otra diferenciando, coordinándose entre sí hasta llegar a la constitución de objetos permanentes que son producto de la intersección de varios esquemas. El progreso que se produce durante el período sensorio-motor es enorme y el sujeto construye a lo largo de él conceptos prácticos de espacio, tiempo, causalidad, así como un mundo dotado de objetos permanentes y regidos por unas leyes, en el cual está inserto el propio sujeto, como un objeto más, sometido a las mismas leyes. El final del estadio se caracteriza por la aparición del lenguaje, que supondrá un cambio considerable en todo el desarrollo intelectual posterior. Este va a consistir fundamentalmente en una reconstrucción de las adquisiciones de este primer período, pero ya en un nivel representativo y no sólo práctico. La aparición del lenguaje, sin embargo, no es un hecho aislado, sino que aparece en conexión con una función más amplia, que puede denominarse la función semiótica, y que supone la posibilidad de manejar signos en lugar de los objetos a los cuales esos signos representan.

El siguiente período, el de las operaciones concretas puede dividirse en dos partes. La primera se extiende aproximadamente entre el año y medio y los siete años y constituye un estadio preparatorio que a veces Piaget ha denominado de la

inteligencia intuitiva. Durante esta primera parte el sujeto comienza a insertarse dentro de la sociedad adulta y adquiere un dominio del lenguaje. Sin embargo, su pensamiento difiere todavía considerablemente del adulto y puede caracterizarse como «egocéntrico», es decir como un pensamiento centrado sobre el propio sujeto, cosa que se manifiesta en que no diferencia claramente lo físico de lo psíquico, lo objetivo de lo subjetivo. El niño afirma sin prueba y no es capaz de dar demostraciones de sus creencias. El universo es cambiante y la representación que existe de él no es todavía adecuada. Por ejemplo, para el niño hay distinta cantidad de materia en una bola de plastilina que en la misma bola transformada en salchicha la cantidad de materia se modifica al cambiar la forma, si se establece una correspondencia entre una fila de huevos y otra de hueveros con el mismo número de elementos, en cada una, y se aumenta la longitud de una de las filas, separando los elementos entonces habrá en ella más elementos que en la otra, es decir que el número tampoco se conserva sino que depende de configuraciones espaciales. El sujeto no es capaz de manejar todavía operaciones con clases: no logra comparar correctamente un conjunto de elementos con otro conjunto en el cual está incluido y dirá que hay más margaritas que flores ante un ramillete que tiene ocho margaritas y dos rosas, es decir un total de diez flores. Pero al final del sub período el sujeto va estableciendo invariantes en las transformaciones a las que se somete al mundo físico: el número se conserva independiente de la disposición, la sustancia independientemente de las modificaciones de forma, los objetos pueden ser clasificados de acuerdo con varios criterios sin que estos se interfieran y sin que sea necesario que la clase esté reunida en el espacio o tenga una configuración espacial. Esto abre el sub período de dominio de las operaciones concretas que se extenderá hasta los 11 o 12 años. El niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las

apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir, de comprender que una operación puede darse en un sentido o en sentido inverso (por ejemplo, añadir o quitar algo) y que en ambos casos se trata de la misma operación.

Construye una lógica de clases y de relaciones independiente también de los datos perceptivos. Pero, sin embargo, esas operaciones con clases y relaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones concretas que conoce de antemano. (Pérez, Á. 1981).

2.4.DEFINICIONES CONCEPTUALES

2.4.1. Variable Dependiente: Comprensión lectora

El concepto de comprensión lectora de lo leído puede ser entendido de muchas maneras. En su aceptación más restringida, se le hace restringir en la captación del sentido manifiesto, explícito o general de un determinado texto escrito. Sin embargo, en muchas ocasiones, los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte, en esta concepción restringida de la comprensión, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados.

Llevada a sus extremas consecuencias, esta concepción limita las preguntas de comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos e inferencia y cualquier relación u otro texto.

En el extremo opuesto nos encontramos con una concepción muy amplia de la comprensión. Según ella. Comprender un texto escrito excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto.

En el extremo opuesto nos encontramos con una concepción muy amplia de la comprensión. Según ella, comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro. Al revés de la concepción anterior, en relación, en este modo de ver las cosas, se piensa que el sentido dado mayormente por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. Llevada a sus extremas consecuencias, esta posición llega a sostener que la comprensión de la lectura no se puede enseñar ni medir, ya que no se identifica con habilidades específicas pudiendo vincular de cualquier actividad de desarrollo intelectual o de desarrollo de adquisición de información. Por otra parte, pasan a tener gran importancia las relaciones que texto que se quiere establece en otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producirán diferentes comprensiones.

Ante esta disyuntiva, cabe tomar una posición intermedia: determinar, por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del texto mismo, tomando en cuenta todos los factores lingüísticos en juego, y, por otra parte, destinar textos específicos a grupos de lectores de participante de algunas características comunes: edad cronológica semejante, idéntico nivel de escolaridad, idéntica etapa de aprendizaje de la lectura, etc. Tomadas estas dos medidas, se hace posibles una evaluación de la comprensión de la lectura. En relación a determinados grupos, donde son de esperar ciertos aportes precisos de los lectores se puede utilizar textos especialmente

preparados se producen o noción Educativa a la que pertenecen los estudiantes involucrados en las variables de estudio.

Prueba de comprensión Lectora de complejidad lingüística progresiva de Allende, Condemarín y Milicic (1991).

2.5. SISTEMAS DE VARIABLES – DIMENSIONES E INDICADORES

Variable	Dimensiones	Indicadores
	I.E.G. PUBLICA	Relación de alumnos que participaron en la investigación Institución Educativa Estatal. Relación de alumnos que participaron en la investigación de la Institución Educativa Particular.
	I.E.G. PRIVADA	
V.D.: Comprensión lectora	<p>AREA DE LA PALABRA: palabras escritas aisladas.</p> <p>AREA DE LA ORACIÓN O FRASE: dar sentido correcto a cada de la palabras o expresiones que compone la frase y capta su sentido global.</p> <p>AREA DE LA ORACIÓN O FRASE: Dar sentido correcto a cada una de las palabras expresiones que componen la frase y capta sentido global.</p> <p>ÁREA DE PÁRRAFO O TEXTO SIMPLE: implica la capacidad de leer el texto reconociendo las afirmaciones particulares y globales que contiene.</p> <p>AREA DEL TEXTO COMPLEJO: dominio de las lecturas.</p>	El primer nivel en su forma A y B. tres primeros niveles de lectura. Segundo y Tercer nivel de lectura. Parte en el primer nivel de lectura y se extiende a todos los siguientes niveles.

2.6. DEFINICIONES OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Definición operacional

Relación de alumnos que participaron en la investigación en las Instituciones Educativas respectivas.

En nuestra investigación la comprensión lectora se considerará como respuesta a la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende, Condemarín y Milicic, 1999).

2.6.1. HIPOTESIS

2.6.1.1. SUSTANTIVA

HI: Sí, existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa estatal y los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa privada.

H0: No existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa estatal y los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa privada.

2.6.1.2. ESTADÍSTICAS

$$\mathbf{H0: u1 = u2}$$

$$\mathbf{H1: u1 \neq u2}$$

LEYENDA

U 1 = Población de estudiantes de una institución estatal Daniel Alomia Robles.

U 2 = Población de una institución privada Pillko Marka.

CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO

3.1. NIVEL TIPO Y METODO DE LA DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Nivel de investigación

Descriptivo, ya que buscamos brindar una buena percepción del funcionamiento del fenómeno y de las maneras en que se comportan las variables, factores o elementos que le componen.

3.1.2. Tipo de investigación

Descriptiva Comparativa

Busca aplicar una escala, a una población específica, recolectar información relevante en dos muestras con respecto un mismo fenómeno o aspectos de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos y a partir de ello, conocer la proporción y los factores del nivel de comprensión lectora en los alumnos del Sexto Grado de primaria en el distrito de Huánuco.

3.1.3. Método de investigación

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 apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural: por tanto, las posibilidades de tener un control directo sobre las variables de estudios son mínimas, por lo cual su validez interna es discutible (Sánchez, C. y Reyes, C, 1998).

OBSERVACIÓN

El método de la observación, entendido como la percepción intencionada de un objeto de estudio, pre establecido; puede ser directa e indirecta.

Como Señala Ballesteros (1987) “la observación es el método científico básico”, ya que de una forma u otra se encuentra en la base de cualquier procedimiento para la

recogida de datos y en cuanto método científico, a diferencia de la observación cotidiana y casual, supone una conducta deliberada y sistemática del observador, que actúa guiado por una pregunta, propósito o problema explícitos, que son lo que da sentido a la observación. (Durand y Barlow, 2007).

OBSERVACIÓN INDIRECTA

La observación indirecta se refiere a la captación y registro de indicadores objetivos de proceso internos. La observación indirecta se lleva a cabo mediante procedimientos (o métodos específicos) tales como la encuesta, la entrevista, la administración de instrumentos de medición psicológica, el análisis de documentos, etc.

Se hará uso de la observación indirecta para la evaluación psicológica a través de las técnicas psicométricas, recolección de datos a través del fichaje.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1. Nombre: Descriptivo Comparativo

3.2.2. Representación simbólica:

M ₁	O ₁
M ₂	O ₂

3.2.3. Leyenda:

M 1= Alumnos del Sexto año de primaria de la Institución Educativa estatal

Daniel Alomia Robles.

M 2 = Alumnos del sexto año de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka del distrito de Huánuco.

O1= Evaluación del nivel de comprensión lectora (según la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva).

O2 = Evaluación del nivel de comprensión Lectora (Según la prueba de comprensión Lectora de complejidad Progresiva).

3.3. AMBITO DE INVESTIGACIÓN

3.3.1. Marco situacional de la provincia Huánuco

El presente trabajo de investigación se llevará a cabo en el distrito de Huánuco, perteneciente a la provincia de Huánuco. En las instituciones educativas llámese Pública o Privada de dicho distrito.

El Perú es un país situado en el lado occidental de América del Sur, cuyo territorio colinda con el Océano Pacífico por el oeste y limita por el noroeste con Ecuador, el sur con Chile. Posee una compleja geografía dominada principalmente por las elevaciones de la cordillera de los Andes y las corrientes geográficas y las corrientes del Pacífico que le configuran climas y paisajes tan ampliamente variados como la costa desértica, la puna de los altos Andes o la selva tropical de la cuenca amazónica, ambientales todos que configuran al territorio del país como un territorio de gran variedad de recursos naturales. Cuenta con una población de; más de 30 millones de habitantes. A sí mismo el Perú comprende 24 departamentos, entre ellos el de Huánuco, que a su vez se divide en provincia distritos.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1. POBLACIÓN

Nuestra población está integrada por alumnos del 6to grado de Educación Primaria de Institución Educativa Pública e Institución Educativa Privada del distrito de Huánuco del 2015.

- Que cursen el sexto grado de educación primaria en el presente año 2015.
- Que pertenezcan a Instituciones Educativas Estatales y Privadas.
- Que estudien en los colegios de la jurisdicción del distrito de Huánuco.

SEXO	I. E. P. DAR	I.E.P. Pillko Marka
VARONES	18	12
MUJERES	13	12
Total	31	24

3.4.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- Alumnos que estén matriculados en el 6º año del nivel primario en la Institución Estatal o Privada del distrito de Huánuco.
- Alumnos que asistan con regularidad a la Institución Educativa Pública Daniel Alomia Robles o a la Institución Educativa Privada Pillko Marka del Distrito de Huánuco, 2015.
- Alumnos que residan en la provincia de Huánuco.
- Alumnos cuyas Edades oscilan entre los 9 y 11 años de edad.

3.4.3. CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

- Alumnos que no estén matriculados en el 6° año del nivel Primario en alguna Institución Pública o Privada del distrito de Huánuco.
- Alumnos que no asistan con regularidad a la Institución Educativa Pública Daniel Alomia Robles ni a la Institución Educativa Privada Pillko Marka del Distrito de Huánuco, 2015.
- Alumnos que no residan en la provincia de Huánuco.
- Alumnos cuyas Edades no oscilan entre los 9 y 11 años de edad.
- Alumnos que no manifiesten deseos de participar voluntariamente en la investigación.

3.4.4. Muestra

Un Subconjunto de la población que cumplan con los criterios de inclusión ya mencionados.

3.4.2.1 TIPO DE MUESTREO: Intencional

En este tipo de muestreo quien selecciona la muestra, lo busca es que esta sea representativa de la población donde es extraída. Lo importante es que dicha representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra y por lo tanto la evaluación de la representatividad es subjetiva.

Como bien puede verse, una muestra intencional puede estar influenciada por las preferencias o tendencias, conscientes o inconscientes, de la persona que los obtiene. (Sanchez C. 1998).

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

FICHA TÉCNICA

Nombre: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP).

Autores: Felipe de Alliende, Mabel Condemarin, Neva Milicic.

Formas de aplicación: Primer a Sexto Año De E. G. B.

Evalua: 8 protocolos Código A 8 Protocolos Código B

- **DESCRIPCIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO**

Este instrumento fue creado por Alliende, Codemarin Y Milicic (1991) y adaptado para la población de Lima metropolitana por Delgado et al (2005). La prueba consta de dos textos narrativos. “las bromas de Jose” y “la leyenda de la piel roja”.

Después de cada texto se presenta tres subtests para que los alumnos respondan preguntas relacionadas a las lecturas. En ello se comprueba, sobre todo, el dominio de las siguientes habilidades:

“Ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia; señalar las relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados; dominar las relaciones de inclusión entre las afirmaciones de un texto; captar informaciones entregadas a través de los diálogos (Alliende et, al., p.42).

Un alumno logra el dominio de la prueba cuando “es capaz de señalar con la presión las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos con hechos claramente estructurado y con sujetos individuales como colectivo de tipo concreto (Alliende Et, al, p. 42). La confiabilidad de esta prueba, para la población de Lima Metropolitana, se realizó mediante el método de Test-Retest. Esta alcanzo un valor de 0.78, lo que estadísticamente significativo (Delgado et al, 2005).

Se estableció la validez de constructo de la prueba a través de un análisis factorial confirmatorio en el cual el modelo de factor se contrastó con un modelo alternativo

que asumía la existencia de valores independientes entre sí. Se encontró que el modelo propuesto era adecuado, al obtener un valor de Chi Cuadrada mínimo no significativo y un valor aceptable (Delgado et, al.).

3.6. PROCEDIMIENTOS DE LA RECOLECCION DE DATOS DE LA INFORMACION

Se realizará esta investigación con estudiantes del 6º grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativa Pública Daniel Alomia Robles y la Institución Educativa Particular Parroquial Pillko Marka- Huánuco - 2015.

Para poder tener acceso a las Instituciones se solicitó los permisos correspondientes a los Directores y Docentes a quienes se les expuso que el motivo de nuestra presencia tenía como finalidad realizar una investigación, la cual podría aportar resultados importantes para la educación.

- * Se aplicará la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva a la muestra de estudiantes de 6to grado de Primaria de una Institución Educativa Pública y Privada.
- * La consigna para ambos instrumentos será explicada verbalmente, así como la forma en que se debió responder, se les indicó a los alumnos que si tenían dudas podían preguntar, como también revisar su material antes de entregarlo.
- * Se identificará el nivel de comprensión lectora mediante la prueba del CLP en los estudiantes de 6to grado de primaria de una Institución Educativa Publica Daniel Alomia Robles.
- * Identificó el nivel de comprensión lectora mediante la prueba del CLP en los estudiantes de 6to grado de primaria de una Institución Educativa Publica Daniel Alomia Robles e Institución Educativa Privada Parroquial Pillko Marka.

- * Se procederá a procesar la información, buscando determinar la relación entre las variables estudiadas.
- * Se comparó los resultados cuantitativos del nivel de comprensión lectora en ambas muestras.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS DE INVESTIGACION

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:

Tabla N°1: Frecuencia según nivel de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.

NIVEL	F	%
Alto	5	16,1%
Promedio	2	6,5%
Bajo	24	77,4%
Total	31	100,0%

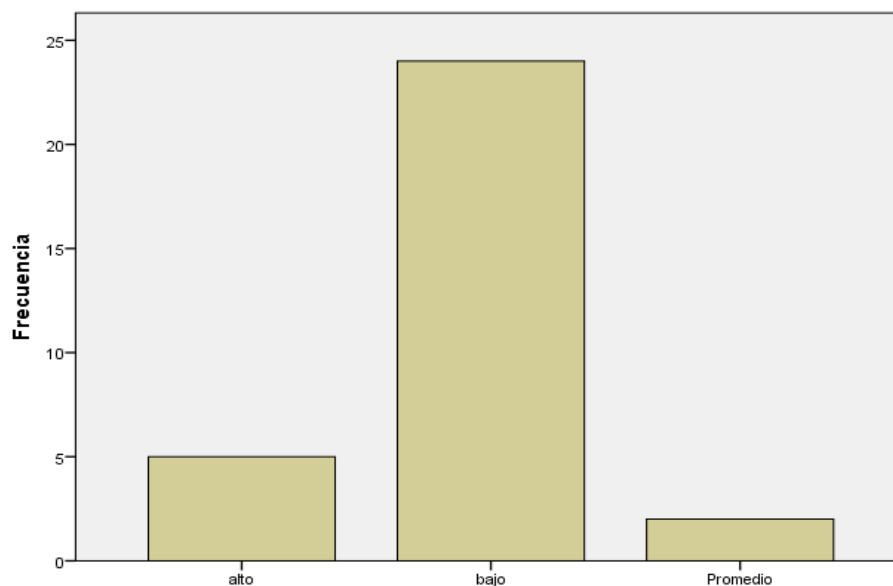
Fuente: Test comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva Allende y Condemarín 1991.

Elaboración: Propia

Análisis de Resultados: En la Tabla se puede apreciar la frecuencia de los niveles de comprensión lectora de complejidad lingüística de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles, el nivel con más frecuencia el Bajo con un 77.4%. el nivel con menos frecuencia es el promedio con un 6.5%.

Interpretación de Resultados: En la tabla se puede apreciar que el nivel bajo tiene mayor frecuencia con un (24) 77.4%. Este resultado nos indica que la mayoría de los alumnos obtuvo una calificación desfavorable, por tanto, no hay un entrenamiento de la lectura y de la comprensión.

Gráfico de Barras N°1: Frecuencia según nivel de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.



En el gráfico se puede observar que el nivel más frecuente es el bajo, seguido del nivel alto y luego el nivel promedio.

Tabla N°2: Frecuencia según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.

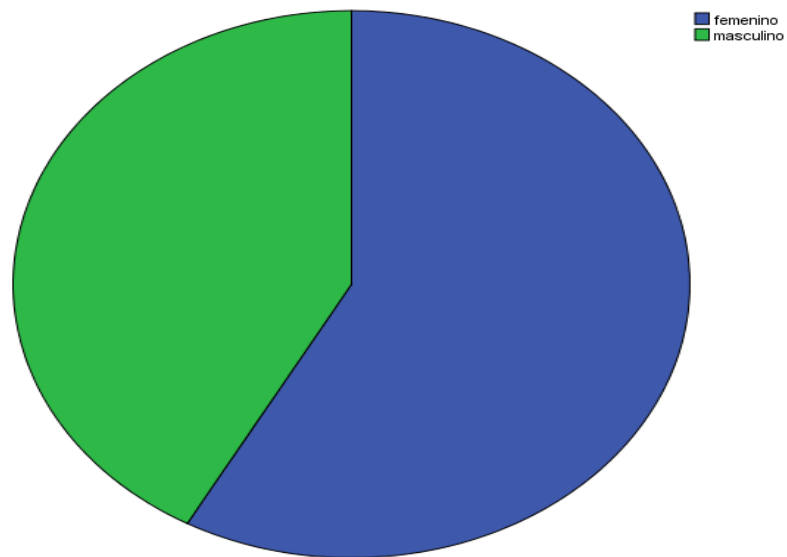
		F	%
Sexo	Femenino	18	58,1%
	Masculino	13	41,9%
	Total	31	100,0%

*Fuente: Alumnos del sexto grado de primaria de la I.E. Daniel Alomía Robles
Elaboración: Propia.*

Análisis de Resultados: En la tabla N°2, se observa que hay más mujeres con un (18) 58.1%, y varones hay (13) 41.9%.

Interpretación de Resultados: En el sexto grado de primaria de la I.E. Daniel Alomía Robles hay más mujeres que varones.

Gráfico Circular N°1: Frecuencia según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.



Se observa en el gráfico que hay más mujeres que varones en el sexto grado del nivel primario de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.

Tabla N°3: Contingencia del nivel de comprensión lectora según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.

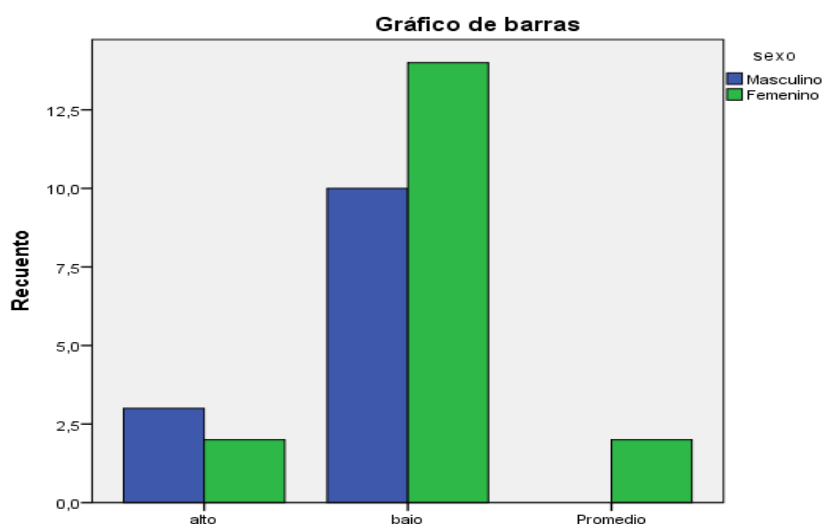
		Sexo				Total	
		Masculino		Femenino		F	
		F	%	F	%		
Nivel de Comprensión Lectora de I.E. Alomía Robles	Alto	3	9.68%	2	6.45%	5	16.13%
	Promedio	0	0.00%	2	6.45%	2	6.45%
	Bajo	10	32.26%	14	45.16%	24	77.42%
Total		13	41.94%	18	58.06%	31	100%

Fuente: Alumnos del sexto grado de primaria de la I.E. Daniel Alomía Robles
Elaboración: Propia

Análisis de Resultados: En la tabla N°3, se observa la contingencia entre nivel de comprensión lectora y sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles, se obtuvo como resultado en el nivel alto con sexo masculino un 9.68%, y 6.45% con sexo femenino, en el nivel promedio con sexo masculino un 0%, y 6.45% con sexo femenino, en el nivel bajo con sexo masculino un 32.26% y 45.16% con sexo femenino.

Interpretación de Resultados: Se observa que en el nivel alto hay más sujeto del sexo masculino con un 9.68% a diferencia de un 6.45% que obtuvieron las mujeres, en el nivel bajo hay más sujetos del sexo femenino con un 45.16% a diferencia que obtuvieron los sujetos de sexo masculino con un 32.26%, en el nivel promedio hay un 6.45% de los sujetos de sexo femenino a diferencia de los sujetos de sexo masculino con 0%. Es decir, los varones tienen un mejor entrenamiento de la lectura y comprensión de la misma, sin embargo, a nivel general la mayoría de los alumnos entre varones y mujeres tienen un bajo rendimiento en la lectura y la comprensión.

Gráfico de Barras N°2: Contingencia del nivel de comprensión lectora según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.



En el gráfico se puede observar que la mayoría de los alumnos entre varones y mujeres tienen un bajo rendimiento en la comprensión lectora, y comparando entre

varones y mujeres se evidencia un mejor rendimiento de los varones por una leve diferencia.

Tabla N°4: Frecuencia según nivel de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Particular Pillko Marka.

		F	%
Nivel de Comprensión Lectora de I.E. Pillko Marka	Bajo	23	95,8%
	Promedio	1	4,2%
	Total	24	100,0%

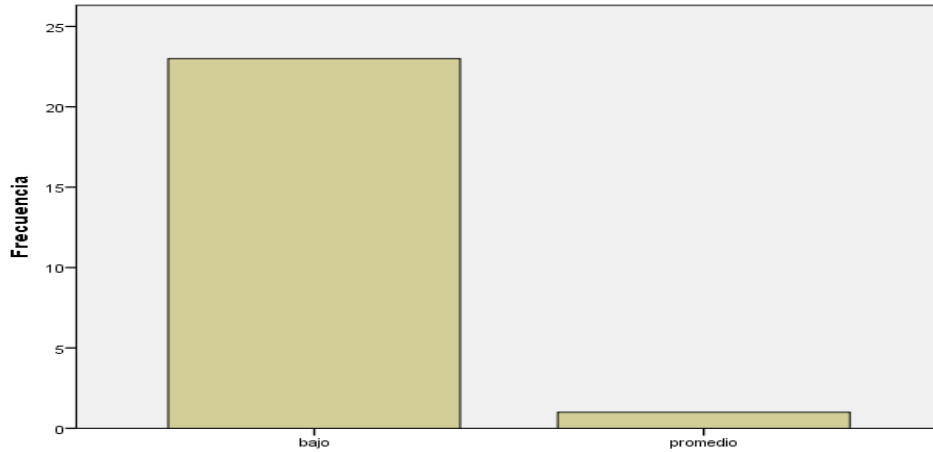
Fuente: Test comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva Allende y Condemarín 1991.

Elaboración: Propia.

Análisis de Resultados: En la Tabla se puede apreciar la frecuencia de los niveles de comprensión lectora de complejidad lingüística de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka, el nivel con más frecuencia es el Bajo con un 95.8%, el nivel con menos frecuencia es el promedio con un 4.2%.

Interpretación de Resultados: En la tabla se puede apreciar que el nivel bajo tiene mayor frecuencia con un (23) 95.8%. Este resultado nos indica que la mayoría de los alumnos obtuvo una calificación desfavorable, por tanto, no hay un entrenamiento de la lectura y de la comprensión.

Gráfico de Barras N°3: Frecuencia según nivel de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Estatal Daniel Alomía Robles.



En el gráfico se observa que hay mayor frecuencia en el nivel bajo, también observamos que los alumnos evaluados no llegaron al nivel alto, indicándonos que el rendimiento está por debajo de lo esperado.

Tabla N°5: Frecuencia según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka

		F	%
Sexo	Femenino	12	50,0
	Masculino	12	50,0
	Total	24	100,0

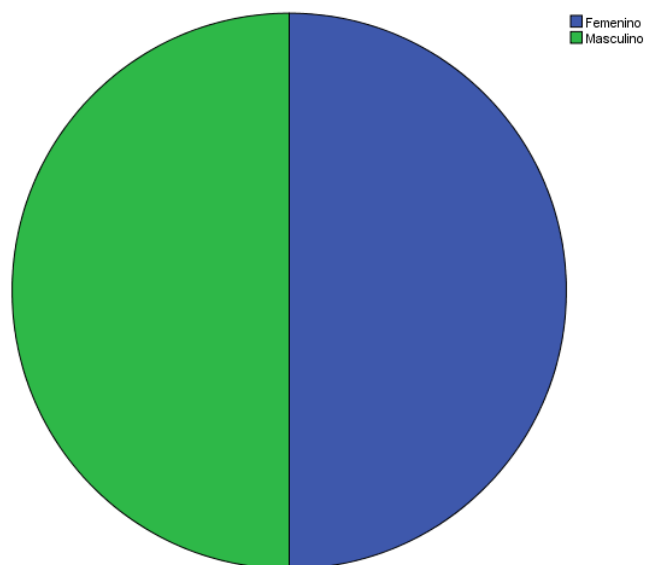
Fuente: Alumnos del sexto grado de primaria de la I.E. Pillko Marka

Elaboración: Propia.

Análisis de Resultados: En la tabla N°5, se observa que hay igual cantidad de mujeres con un (12) 50%, y varones (12) 50%.

Interpretación de Resultados: En el sexto grado de primaria de la I.E. Pillko Marka hay igual cantidad de mujeres y varones.

Gráfico Circular N°2: Frecuencia según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka



Se observa en el gráfico que hay igual mujeres que varones en el sexto grado del nivel primario de la Institución Educativa Privada Pillko Marka.

Tabla N°6: Contingencia del nivel de comprensión lectora según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka.

		Sexo				Total	
		Masculino		Femenino			
Nivel de Comprensión Lectora de la I.E. Pillko Marka	Bajo	F	%	F	%	F	%
			11	45.83%	12	50.00%	23
	Promedio	1	4.17%	0	0.00%	1	4,2%
Total		12	50.00%	12	50.00%	24	100%

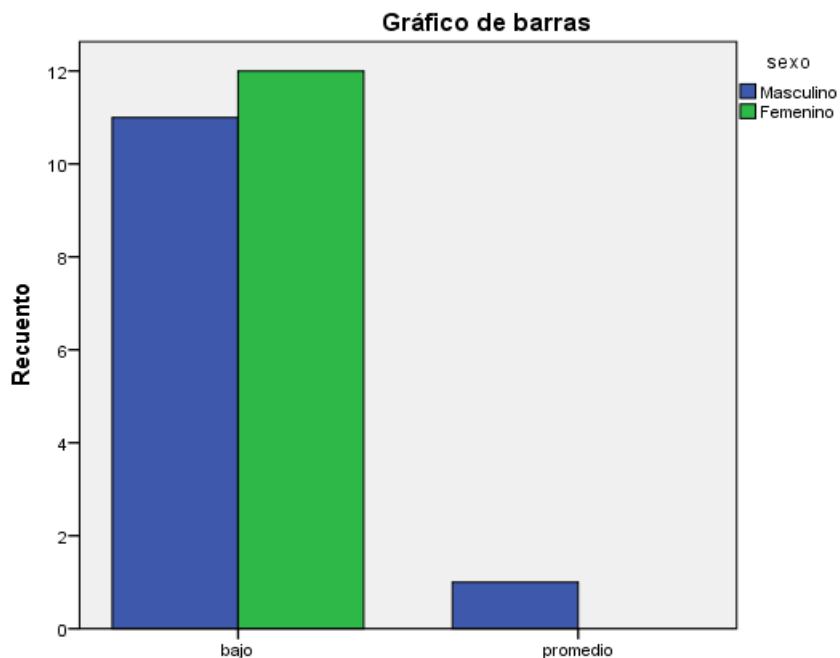
*Fuente: Alumnos del sexto grado de primaria de la I.E. Pillko Marka
Elaboración: Propia*

Análisis de Resultados: En la tabla N° 6, se observa la contingencia entre nivel de comprensión lectora y sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución

Educativa Pillko Marka, se obtuvo como resultado en el nivel promedio con sexo masculino un 4.17%, y 0% el sexo femenino, en el nivel bajo el sexo masculino un 45.83% y 50% el sexo femenino.

Interpretación de Resultados: Se observa que en el nivel promedio hay más sujeto del sexo masculino con un 4.17% a diferencia de un 0% que obtuvieron las mujeres, en el nivel bajo hay más sujetos del sexo femenino con un 50% a diferencia que obtuvieron los sujetos de sexo masculino con un 45.83%. Es decir, los varones tienen un mejor entrenamiento de la lectura y comprensión de la misma, también a nivel general la mayoría de los alumnos entre varones y mujeres tienen un bajo rendimiento en la lectura y la comprensión, debido a que no lograron obtener el nivel alto en la comprensión lectora.

Gráfico de Barras N°4: Contingencia del nivel de comprensión lectora según sexo de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka.



En el gráfico observamos que una gran cantidad de alumnos obtuvieron un bajo rendimiento en la evaluación de comprensión lectora, también se evidencia que ninguno de los alumnos tuvo un rendimiento alto. Esto indica que el entrenamiento de la lectura y la comprensión aún falta fortalecer.

A continuación, se realizará la comparación de los resultados cuantitativos del nivel de comprensión lectora en ambas Instituciones Educativas.

4.2. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Contrastación de Hipótesis

Se procederá a realizar la prueba de hipótesis, en la cual se compararán, los promedios obtenidos de la evaluación de comprensión lectora de las Instituciones Educativas. También se procederá a comparar según sexo en cada Institución Educativa evaluada, para ello se utilizará el estadístico de comparación T de Student para muestras independientes.

Tabla N°7: Estadígrafos de la comprensión lectora de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marca y Daniel Alomía Robles.

	Institución Educativa	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Puntajes Directos	Daniel Alomía Robles	31	16,26	7,66	1,38
	Pillko Marca	24	14,48	6,10	1,22

Fuente: Test comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva Allende y Condemarán 1991.

Elaboración: Propia.

Análisis de Resultados: En la tabla se puede observar la media de la Institución Daniel Alomía Robles que obtuvo 16.26, y una desviación estándar de 7.66, con un error de estándar de 1.38, se han evaluado a 31 estudiantes. En la Institución Pillko Marca se obtuvo una media de 14.48, una desviación estándar de 6.10 y un error estándar de 1.22, se han evaluado a 24 estudiantes.

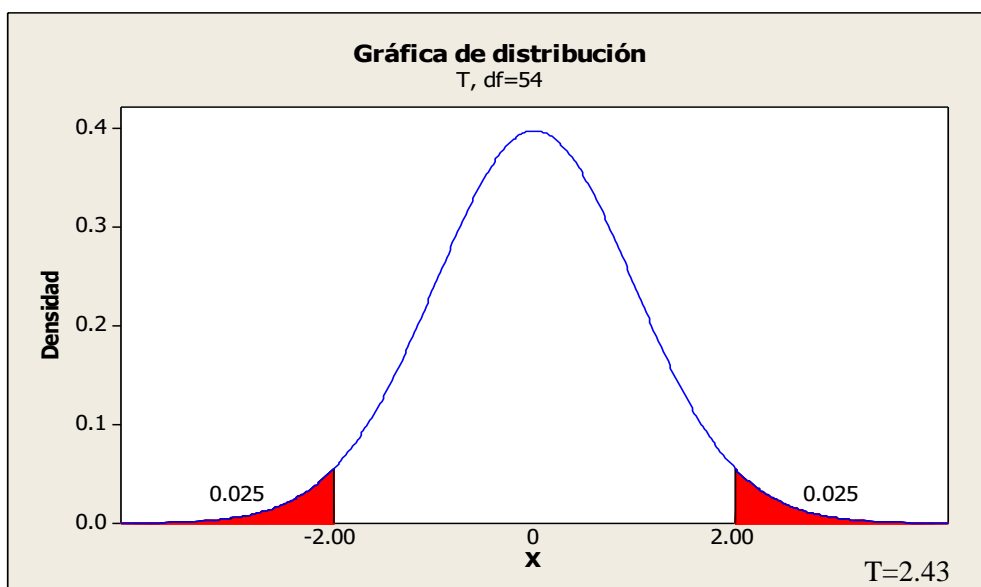
Interpretación de Resultados: En la tabla se puede apreciar que la Institución Educativa Daniel Alomía Robles obtuvo una mayor media con un 16.26 a diferencia de la Institución Educativa Pillko Marka que obtuvo un 14.48. En la dispersidad de los datos, la I.E. Daniel Alomía Robles tiene mayor distribución y distancia de la media con cada uno de los datos, con un 7.66 a diferencia de un 6.10 que obtuvo la I.E. Pillko Marka. En referencia al error estándar no hay significancia del error debido a que es menor a la desviación estándar en ambas Instituciones Educativas.

Tabla N°8: Estadístico T de Student para la comprensión lectora de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka y Daniel Alomía Robles.

	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
puntaje	2.43	54	0.030	1.78	1.89	-2.0	5.56

En la tabla N°8 se observa el resultado de la comparación de la comprensión lectora en ambas Instituciones Educativas, en ello el valor T de Student es 2.43, con una significancia de 0.03, el cual es menor a 0.050.

Gráfico de Distribución T de Student N°1



En el gráfico podemos observar que el valor t de Student se ubica en la zona de rechazo de la hipótesis nula, es decir la diferencia es estadísticamente significativa, aceptando la hipótesis alterna.

A continuación, se realizará la comparación en cada Institución Educativa referente a la comprensión lectora según sexo.

Tabla N°9: Estadígrafos según sexo de la comprensión lectora de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Daniel Alomía Robles.

PUNTAJE DE I.E. DANIEL ALOMIA ROBLES.	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
	Masculino	13	16,54	8,20	2,27
	Femenino	18	16,06	7,49	1,77

Fuente: Test comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva Allende y Condemarín 1991.

Elaboración: Propia.

Análisis de Resultados: En la tabla se puede observar la media de la Institución Daniel Alomía Robles que obtuvo 16.54, los de sexo masculino y una desviación estándar de 8.20, con un error de estándar de 2.27, se han evaluado a 13 estudiantes. Los de sexo femenino obtuvo una media de 16.06, una desviación estándar de 7.49 y un error estándar de 1.77, se han evaluado a 18 estudiantes.

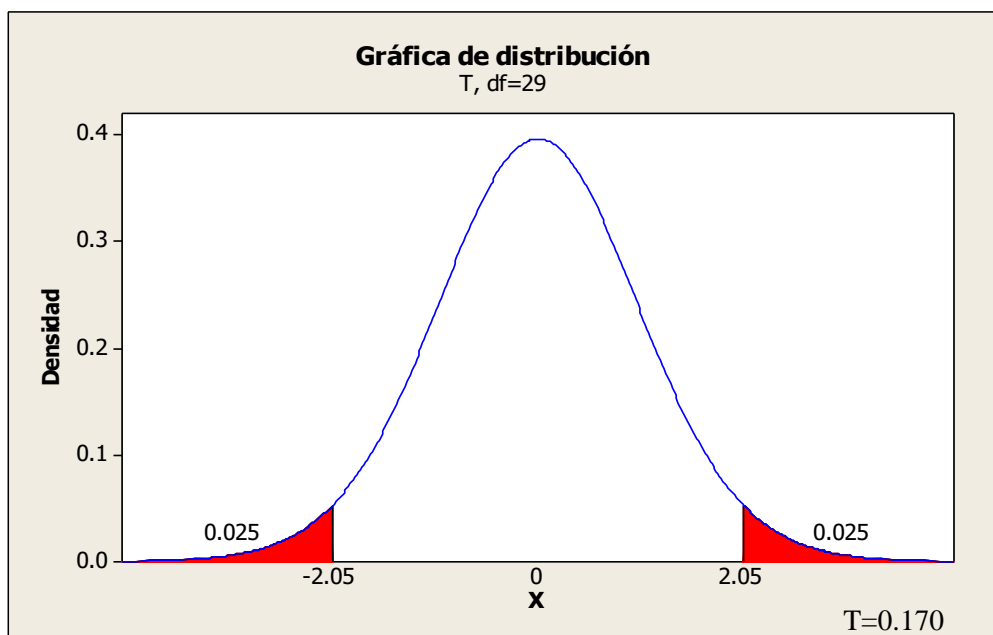
Interpretación de Resultados: En la tabla se puede apreciar que el promedio o la media son similares según sexo de la Institución Educativa Daniel Alomía Robles. En la dispersidad de los datos, los varones tienen mayor distribución y distancia de la media con cada uno de los datos, con un 8.20 a diferencia de un 7.49 de las mujeres. En referencia al error estándar no hay significancia del error debido a que es menor a la desviación estándar en ambos sexos.

Tabla N°10: Estadístico T de Student para la comprensión lectora de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Daniel Alomía Robles.

	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Puntaje	0.170	29	0.87	0.48	2.84	-5.32	6.28

En la tabla N°10 se observa el resultado de la comparación de la comprensión lectora en ambos grupos (masculino, femenino), en ello el valor T de Student es 0.170, con una significancia de 0.87, el cual es mayor a 0.050.

Gráfico de Distribución T de Student N°2



En el gráfico podemos observar que el valor t de student cae en la zona de aceptación de la hipótesis nula, es decir no hay diferencia estadísticamente significativa entre varones y mujeres en referencia al rendimiento de la comprensión lectora en la Institución Educativa Daniel Alomía Robles.

Tabla N°11: Estadígrafos según sexo de la comprensión lectora de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka.

PUNTAJE DE I.E. PILLKO MARKA	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
	Masculino	12	15	6,31	1,82
	Femenino	12	14	6,40	1,85

Fuente: Test comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva Alliende y Condemarín 1991.

Elaboración: Propia

Análisis de Resultados: En la tabla se puede observar la media de la Institución Pillko Marka que obtuvo 15 los de sexo masculino y una desviación estándar de 6.31, con un error de estándar de 1.82, se han evaluado a 12 estudiantes. Los de sexo femenino obtuvieron una media de 14, una desviación estándar de 6.40 y un error estándar de 1.85, se han evaluado a 12 estudiantes.

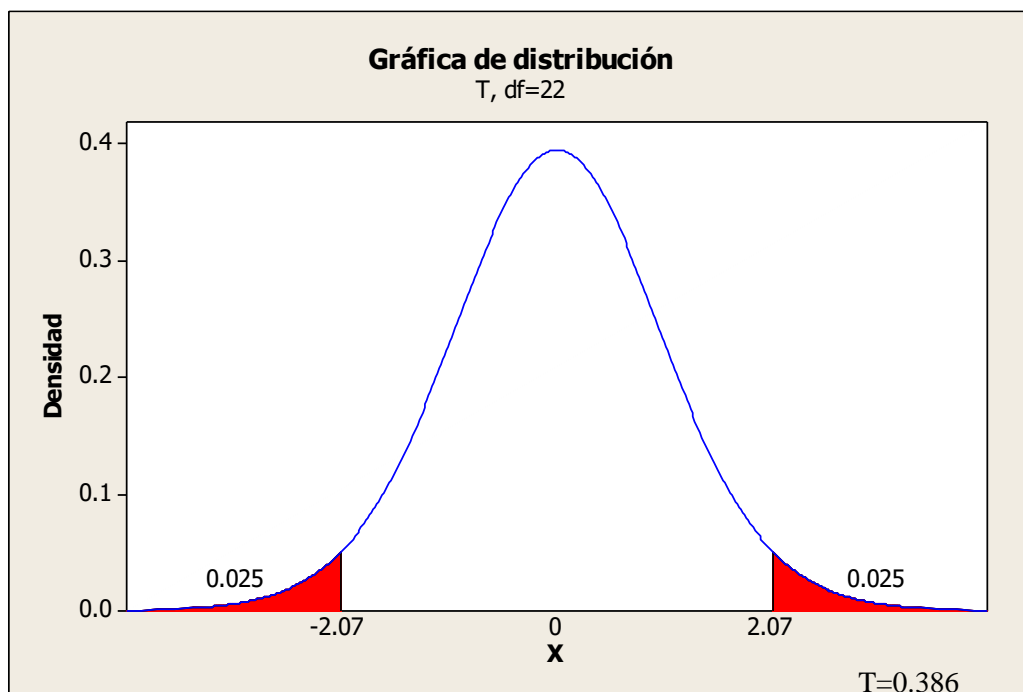
Interpretación de Resultados: En la tabla se puede apreciar que el promedio o la media son similares según sexo de la Institución Educativa Pillko Marka. En la dispersidad de los datos, las mujeres tienen mayor distribución y distancia de la media con cada uno de los datos, con un 6.40 a diferencia de un 6.31 de los varones. En referencia al error estándar no hay significancia del error debido a que es menor a la desviación estándar en ambos sexos.

Tabla N°12: Estadístico T de Student para la comprensión lectora de los alumnos de 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pillko Marka.

	Prueba t para la igualdad de medias						
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Puntaje	0.386	22	0.704	1.0	2.6	-4.38	6.38

En la tabla N°12 se observa el resultado de la comparación de la comprensión lectora en ambos grupos (masculino, femenino), en ello el valor T de Student es 0.386, con una significancia de 0.704, el cual es mayor a 0.050.

Gráfico de Distribución T de Student N°3:



En el gráfico podemos observar que el valor t de student cae en la zona de aceptación de la hipótesis nula, es decir no hay diferencia estadísticamente significativa entre varones y mujeres en referencia al rendimiento de la comprensión lectora en la Institución Educativa Pillko Marka.

4.3. VERIFICACIÓN DE HIPOTESIS

Al aplicar la prueba de diferencias entre medias a las muestras estudiadas, los resultados arrojan un $T = 2.43$ se ubica en la zona de rechazo de la hipótesis nula, es decir la diferencia es estadísticamente significativa, aceptando la hipótesis alterna.

De acuerdo a los resultados obtenidos; Si, existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre estudiantes del 6to grado de primaria de una

institución educativa Estatal y los estudiantes del 6to Grado de primaria de una institución educativa Privada, distrito de Huanuco-2015 (Evaluada con la Prueba de complejidad Lingüística Progresiva Forma A). Lo que demostraría que es posible que el factor socioeconómico tenga una macro influencia en la comprensión lectora: esto reafirma lo dicho por Damarest et al (1993).

Familias con nivel socioeconómico alto suelen tener más éxito en la preparación de sus hijos pequeños a la escuela, ya que suelen tener acceso a una amplia gama de recursos para promover y apoyar el desarrollo de los niños pequeños. Son capaces de dar a sus hijos con el cuidado infantil de alta calidad, libros y juguetes para animar a los niños en diversas actividades de aprendizaje en el hogar. Además, tienen un fácil acceso a la información sobre la salud de sus hijos, así como social, emocional, y el desarrollo cognitivo. Además, las familias con nivel socioeconómico alto suelen buscar información que les ayude a preparar mejor a sus hijos a la escuela. Pero que no sólo dependería de este, sino que también posee una naturaleza multifactorial, influyendo en ella factores tales como: el desarrollo de los procesos cognitivos(memoria, atención, pensamiento, lenguaje y percepción), nivel cultural de los padres, técnicas y métodos de enseñanza utilizados por los docentes, tipo de lectura, hábito lector de los padres; los cuales afectan de manera directa y diversa interfiriendo en la capacidad de comprensión de cada individuo; esto reafirma lo dicho por Mendoza (1998).

A partir de estos resultados, sería posible deducir que detrás de las dificultades para comprender una lectura hay otras variables o factores relacionados al contexto sociocultural. Son varios los autores que se refieren a estas variables; sin embargo, en las investigaciones no se ha manifestado que exista una única variable, sino más

bien, un conjunto de éstas que pueden ejercer mayor o menor efecto según sea el caso.

Es posible que uno de los factores involucrados en los resultados pudiera haber sido la falta de motivación de los estudiantes para leer. Como afirman Garrido (1999) las habilidades en lectura se relacionan con la motivación hacia la misma. Podría ser el caso de que los alumnos evaluados tengan como antecedente un historial de fracasos en pruebas de comprensión de lectura, razón por la cual se pueden sentir poco o nada eficaces para desenvolverse en evaluaciones de esa naturaleza. Frente a este sentimiento, su motivación para leer puede haber disminuido con el tiempo. A la vez, su motivación podría haberse visto afectada por las bajas expectativas que muchas veces mantienen los padres y maestros frente a sus historiales de bajo desempeño, distintas necesidades resultan más o menos importantes en diferentes momentos. La pirámide de las necesidades propuesta por Abraham Maslow ilustra cómo ciertas necesidades básicas predominan sobre otros motivos y cómo diversos anhelos y deseos adquieren prominencia a medida que otras necesidades van quedando satisfechas. Según Maslow, las personas actúan para satisfacer sus necesidades fisiológicas básicas y su necesidad de tener seguridad, y no es sino hasta que estas necesidades han quedado satisfechas cuando otras adquieren importancia, por ejemplo, la necesidad de amor, de pertenencia y de autoestima. Todos los niños necesitan mucho aliento y mucha atención, y su necesidad de saber y entender predomina, según la teoría de Maslow, cuando todas las demás necesidades han quedado satisfechas.

Por tanto, los niños que tienen otras necesidades plenamente satisfechas probablemente encontrarán más fácil prestar toda su atención a las tareas escolares

de aprendizaje, pues están en libertad de dirigir sus energías a satisfacer la necesidad de "saber y entender". No obstante, también es cierto que el éxito que obtenga el niño en las tareas escolares le ayudará a satisfacer otras necesidades, por ejemplo, la necesidad de autoestima, o incluso de amor y pertenencia. Howe (2000).

El factor cultural puede haber intervenido también en la obtención de los bajos resultados en comprensión de lectura. Dentro de este factor se podría pensar en el nivel sociocultural de los padres de los alumnos y las alumnas evaluados y en los recursos de lectura con los que cuentan estos estudiantes en sus casas. Dentro de las familias en las cuales no se le concede gran valor a la lectura, no se suele motivar a los hijos para que se esfuercen y logren un mejor desempeño en ésta. A la vez, los padres de familia muchas veces no constituyen un ejemplo de esfuerzo por aprender, y eso no les permite a los estudiantes contar con un modelo de lectura que pueda ayudarlos a desenvolverse mejor en el ámbito académico. Los padres que no se comprometen con la educación de sus hijos no suelen preocuparse por ofrecerles mayores recursos como libros, revistas, diarios, etc.; recursos que les permitirían acceder a distintos tipos de material para practicar la lectura. Finalmente, estos padres no suelen involucrarse en las tareas de sus hijos y éstos, al observarlos, pueden sentirse desmotivados para aprender. (Pearlman, D. 1985).

Sería importante tomar en cuenta también que cuando un alumno presenta dificultades para decodificar, lo hace de una manera poco fluida; y esto no le permite avanzar en el proceso de lectura. Podría, incluso, formarse una actitud poco favorable hacia ésta, y de esa forma iría perdiendo el interés en leer, e incluso llegar a evadir las actividades de lectura, con el fin de no seguir experimentando fracasos.

Como también podemos inferir que los resultados obtenidos en la comprensión lectora están relacionados con el proceso de enseñanza de la lectura y los textos que se emplean para practicar la lectura. Siendo los textos el principal medio a través del cual se accede a la lectura, es importante que éstos sean no sólo interesantes y novedosos (como se mencionó líneas arriba), sino también de distintos géneros. Dicho esto, se podría pensar que quizás los alumnos evaluados no estaban familiarizados con el tipo de texto como el que se les presentó en el CLP 6-Forma A, y por ello se les dificultó la comprensión de los mismos. Dentro de esto cabría considerar también que los estudiantes, al no haber tenido la oportunidad de leer diferentes tipos de textos, tampoco poseían un extenso vocabulario, lo que pudo haber interferido en el proceso de comprensión.

A las características de los textos, se puede sumar el hecho de que de repente estos alumnos no recibieron una adecuada enseñanza de la lectura, que presentan dificultades en algún proceso de la misma, y ya con ello se tendría que retroceder aún más en el tiempo para localizar de una manera más clara el origen de sus dificultades en comprensión de lectura.

4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

Dada la preocupante situación del nivel de comprensión lectora en el Perú, prestar atención a variables afectivas que pueden influir en el rendimiento en esta área puede contribuir a ampliar el panorama que se tiene sobre sus causas, y también podría llevar a trabajar y a dedicar más esfuerzos para prevenir tales dificultades. Son pocos los trabajos que se han elaborado sobre este tema en el Perú, por lo que la presente

investigación busca contribuir al estudio de las actitudes y conocer su influencia en el rendimiento en comprensión de lectura de los alumnos.

El objetivo del presente estudio fue comparar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa estatal y privada, identificando si existía una diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos. Para ello, se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 6–Forma A) con el fin de hallar el nivel de rendimiento en lectura.

Tras analizar los resultados de la investigación puede concluirse que se cumple la hipótesis, ya que Sí, existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa estatal y los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa privada.

Al comparar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de primaria considerando el tipo colegio, se encontró que los alumnos del centro educativo estatal presentan mayor nivel en comprensión lectora. Observándose que estos alumnos tienen mayor comprensión de textos narrativos y descriptivos de sujeto concreto, pero colectivo; que presentan los hechos en secuencias temporales complejas. Lo cual indica que han desarrollado más habilidades para captar claves contextuales al interior del texto, para situar los hechos en sus correctas perspectivas, tanto espaciales como temporales, y son capaces de realizar inferencias que exigen la comprensión global del texto, tomando en cuenta la intencionalidad (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991).

Las investigaciones realizadas anteriormente en relación a la investigación se han encontrado, existen investigaciones que corroboran los resultados, tal es el estudio de Delgado V., Ecurra M., Atalaya P, et al (2007), quienes encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de nivel secundario de colegios estatales y no estatales, a favor de centros educativos no estatales. Otra investigación realizada por García C. L., Silvestre A. Y. y Solís Q. J. (2010) refiere que la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura son variables que no están relacionadas significativamente en estudiantes de sexto grado. A demás la investigación realizada por Celis A.C. y Palacios G. A. (2010) encuentran que sí existe una correlación significativa entre inteligencia verbal y comprensión lectora en niños del 6to grado de primaria.

Por otro lado la investigación realizada por Cajas S. B. y Huamán V. N. (1999) para optar el título de profesora en educación primaria concluye que el uso de los mapas semánticos en el desarrollo de las actividades de aprendizajes demuestra gran efectividad en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos que el uso de los mapas semánticos en el desarrollo de las actividades de aprendizajes demuestra gran efectividad en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del 6to grado de primaria.

Dentro de los resultados de nuestra investigación encontramos que el 3.3 % alcanzaron el nivel alto de comprensión lectora, el 13.6 % de los estudiantes se encuentran en el nivel promedio y el 83.3% se ubican en el nivel bajo de comprensión lectora lo cual se corrobora con estudios realizados realizado en Cartagena, 2004 por Mizzuno, Carmona, Bustillo & Díaz (2004), el 18.42% no alcanzaron el nivel literal, mientras que el 51.3% de los estudiantes tienen una baja comprensión lectora y sólo

el 30.3% alcanzaron el nivel literal; el 56.6% no son capaces de relacionar los contenidos de los textos leídos. Un reducido grupo de estudiantes demostraron un buen nivel de comprensión lectora crítico intertextual.

Recomiendan identificar debilidades o fallas en el proceso lector, con el fin de encontrar conjuntamente estrategias de lectura que redunden en el buen desempeño social y profesional. Asimismo, según González & Gutiérrez (2005), los alumnos si hacen uso de los diferentes hábitos de estudio, que el grado de utilización se ve influenciado por el semestre y turno, que los alumnos del primer semestre tienen mejores hábitos que los del sexto y que los alumnos del turno matutino tienen mejores hábitos que los del turno vespertino.

Finalmente se hace necesario articular el colegio con la familia, toda vez que, la falta de una cultura lectora pone en riesgo a la persona humana en relación con sus deberes y derechos, así como su pleno desarrollo dentro de un proceso de humanización. Es más, consideramos que la familia y el colegio son dos instituciones responsables directas de promover espacios para ejercitar la lectura, caso contrario el analfabetismo y la exclusión social seguirá aumentando vertiginosamente. A la vista de los resultados de la investigación, no sólo redunda en beneficio de los estudiantes, sino también del colectivo social, pues, hoy en día, la lectura no sólo es la comprensión de lo que se lee o la interacción del lector con el texto, sino más bien es un medio para el desarrollo económico y una actividad que dignifica a la persona humana, al permitir acceder al conocimiento de manera universal e insertarse de manera favorable al mercado laboral y demás estructuras sociales.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

- La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – Forma A (Alliende y Condemarin y Milicic1991) para el sexto grado son instrumentos confiables estandarizada en una muestra representativa y significativa de alumnos del Sexto grado de Primaria-Huánuco 2015.
- Se evaluó dos sub muestras conformadas con alumnos de diferentes condiciones (institución educativa Estatal y Privada).
- Se encontraron diferencias estadísticamente en la media de la institución educativa Daniel Alomia Robles que obtuvo 16.26, a diferencia de la Institución Pillko Marka se obtuvo una media de 14.48, en la dispersidad de datos, la I.E. Daniel Alomia Robles tiene mayor distribución distancia de la media con cada uno de un 6.10 que obtuvo la E.I. Pillko Marka, 1.38, a diferencia de la media de error estándar, la institución Educativa Daniel Alomia Robles tiene 1.38. En el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de una del sexto grado de primaria - Huánuco- 2015.
- Los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución educativa Publica presentan mayor nivel de comprensión de textos narrativos y descriptivos, que sus pares de colegio privada.
- En la Institución Educativa Publica la comprensión lectora en la Institución Educativa Daniel Alomía Robles. Se puede observar en el sexo masculino que obtuvo una media 16.54 a diferencia del sexo femenino obtuvo una media de 16.06. Una desviación estándar en el 8.20 del sexo masculino, una

desviación estándar de 7.49 del sexo femenino. Y un error estándar 2,27 en el sexo masculino de un error estándar de 1.77 en el sexo femenino.

- En la Institución Educativa Privada no hay diferencia estadísticamente significativa entre varones y mujeres en referencia al rendimiento de la comprensión lectora en la Institución Educativa Pillko Marka. Se puede observar en el sexo masculino que obtuvo una media de 15, en el sexo femenino obtuvo una media de 14. Se puede observar desviación estándar en el sexo femenino de 6.40 y el sexo masculino de 6.31. Un error de estándar en el sexo masculino de 1,82 y el sexo femenino de 1,85.
- Se evaluó a una muestra representativa y significativa de 31 estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución Educativa Pública y 26 estudiantes de una institución educativa privada- Huánuco- 2015.
- Se evaluó dos muestras conformadas con alumnos de diferentes condiciones socioeconómicas.

5.2. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- Replicar la presente investigación en otras instituciones Educativas de formación primaria, y así conseguir una mayor confiabilidad de los resultados y conclusiones.
- Alertar a las autoridades regionales sobre sobre las diferentes dificultades que han surgido en la educación regional relacionado con el aprendizaje, para que así puedan influenciar en el mejoramiento del currículo y analizar el avance de esta.
- Instar al sector educación a la práctica de la investigación ya que a este nivel hay diversas investigaciones sobre diferentes aspectos relacionados a los problemas de aprendizaje, problemas de conducta, etc. Que necesitan ser analizados para saber las correctas problemáticas y a que nos enfrentamos.
- Siempre es necesario que las autoridades de la FACULTAD de Psicología promuevan investigaciones sobre la realidad de la educación en nuestra región porque esto nos va a permitir tener mayor conocimiento sobre a que nos estamos enfrentando.
- También instar a los jóvenes estudiantes, que la investigación es uno de los caminos fiables para poder conocer muchos ámbitos, en todas las escalas de nuestra realidad regional y sobre todo que se fomente la investigación en nuestra región sabiendo que somos parte de nuestro país que necesita de profesionales comprometidos para el avance y mejoramiento de nuestra realidad.
- En la práctica educativa no existe panacea que se satisfaga a plenitud la problemática del aprendizaje, es deseable que las sugerencias plasmadas en

este documento sean de gran utilidad para alcanzar uno de los objetivos más ambiciosos de la educación primaria: que el alumno aprenda a aprender permanentemente y con independencia; ya que este hecho coadyuvara a la añeja pretensión de contar con un sistema educativo nacional de calidad.

- La situación actual nos compromete a seguir investigando, pues los problemas de comprensión, las condiciones y las exigencias de estudio no siempre serán las mismas, dadas el avance científico y la mundialización de la cultura y al crecimiento vertiginoso del conocimiento, exigencia sustancia para enfrentar el futuro.
- Realizar referente investigaciones a los factores psicológicos que influyen en el aprendizaje específicamente en la comprensión lectora.

Realizar investigación sobre las habilidades psicolingüísticas en estudiantes de nivel primario.

5.3. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

✓ LIBROS

Alliende, F.; y Condemarín (1999) M.: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Barcelona, España, Andrés Bello, pg. 83-90.

Alliende, F.; Condemarín, M. Y Milicić, N (1991). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Alonso J. (1985) *Comprensión Lectora*. Barcelona ed. Grao.

Camargo De A. (1993) *Comprensión Lectora en Educación Primaria*. Lima.

Camilo S.; Herrera C.; Pliego, Bernardina, (2006); *la comprensión lectora en la escuela primaria*, 2da edición; México D.F.Ed colonia centro.

Cairney, TanleyH. (1996): *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata S.L., p. 15-53.

Carretero, M. (1987): *Desarrollo cognitivo y educación, Cuadernos de Pedagogía*, no. 153, p. 3-4.

Carroll; Davis, (1968) *Human cognitive abilities: A survey of analysis studies*. Nex York: Cambridge University Press.

Cerrillo, Pedro C. y Gracia P. (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Murcia, Ed. Colección estudios, Pg. 60.

Colomer, T.; y Campos, A (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste, p. 33-63.

Coll, C.; y Solé, I (1989): *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, no. 168, p.

Condemarin, M.; Medina, A. (2000), *Evaluación de los aprendizajes*; Chile, 1ra edición. Editorial Ministerio de educación.

Cooper, David (1999): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor DIS., p. 15-22.

Cubero, R (1988): *Los esquemas de conocimiento de los niños*. Cuadernos de Pedagogía, no. 165, p. 1-4.

Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Curtis, M. E. (1980). *Development of components of Reading skills*. *Journal of Educational Psychology*, 75, 656- 669

Defior, S (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. *Lectura, escritura y matemática*: Málaga, Ediciones Aljibe.

De Vega, (1990), *Lectura y comprensión*. Madrid, Alianza Editorial, 272 pp.

Demarest, Reisner, Anderson, Humphrey, Farquhar y Stein (1993), *Comprensión y lectura*.

Dubois, E. (1991), *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*, Argentina, Aique 4ta ed., 38 pp.

Durand, V. Mark y Barlow, David H (2007). *Psicopatología un enfoque integral de la psicología anormal*. México, Editorial Thompson Paraninfo.

Evaluación censal de estudiantes (2011), Nivel de aprendizaje en comprensión lectora y Matemáticas. Perú.

Evaluación censal de estudiantes (2012), Nivel de aprendizaje en comprensión Lectora Matemáticas. Perú.

Ferreiro, E.; Y Gómez, M. (1987): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI, p. 315.

Gonzales T. (2005). *Comprensión lectora en niños*;Granada.ED universidad.

Garrido, F. (1999): *El buen lector se hace, no nace*, México, Planeta Mexicana, p. 113-120.

Gómez, P. y otros (1995): *La lectura en la escuela*, México, Secretaría de Educación Pública, p.17-37.

González, A (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

González, D., Guerra, G. & Gutiérrez, C. (2005). *Estudio Comparativo Sobre los Hábitos de Estudio a nivel Universitario*: Monterrey.

Goodman, Kenneth (1986). *El proceso de la lectura. Nuevas perspectivas sobre los Procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, p. 97-115.

Hernández, G. (1999): *Paradigmas en la psicología de la educación*, México, Paidós, p. 47-61.

Johnston, P. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo*, Madrid, Visor, p. 27-45.

Juel, C. (1988), Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437- 447.

Just y Carpenter, (1987) *The psychology of Reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon

Kaufman, A.; y Rodríguez, M. (1993): *La lectura y los textos*, Buenos Aires, Santillana, p. 19-37.

León, J.; y García, J (1989): *Comprensión de textos e instrucción*, Cuadernos de Pedagogía, no. 169, p. 1-8.

Margalef García de Sotelsek, (1991) *La interacción didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión*. Madrid: Universidad Complutense.

Medina, Liberty: *La dimensión sociocultural de la enseñanza* (1998), México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, p. 51-77.

Mendoza F. (1998): *Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona. Ed. Octaedro.

México, Libros del Rincón (1997): *Cosas de aquí y cosas de allá II*, México, Innovación y comunicación, p. 53.

México, Secretaría De Educación Pública (1999): *Sugerencias para su aprendizaje*. Primer grado, México, SEP, p. 44-49.

México, Secretaría De Educación Pública (2000): *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas, México, SEP, p. 73-129.

México, Secretaría De Educación Pública (1985): *Libro para el maestro. Sexto grado*, México, SEP, p. 11-14.

México, Secretaría De Educación Pública (1993): *Plan y programas de estudio*, México, SEP, p. 22.

Mialaret, G. (1985): *El aprendizaje de la lectura*. Madrid, Marova, p. 9-33.150

Ministerio De Educación (2000) *Comprensión lectora*. Lima PLANCAD.

Ojalvo M. (1998) *Comunicación Educativa* – Universidad de la Habana.

Parodi G. y Núñez P. (1993) *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Pearlman, D. (1985). *Psicología Social* D. F.: Interamericana, México.

Pérez, Ángel (1981): *Piaget y los contenidos del currículo*, *Cuadernos de Pedagogía*, no. 78, p. 3-4.

Peronard T. Marianne y otros (1997) – *Comprensión de textos – de la teoría de la sala de clases* – Edit. Andrés Bello.

Pinzás, J (1997). *Constructivismo y aprendizaje de la lectura*. En: *Piaget entre nosotros: homenaje en conmemoración al centenario de su nacimiento*.: Fondo Editorial de la PUCP. Lima.

Pinzás, J. (2001) . *Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura*.: Fondo. Lima. Editorial de la PUCP.

Pozo, J.; y Carretero, M. (1986): *Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar*, Cuadernos de Pedagogía, no. 133, p. 1-2.

Sánchez C. (1998), et *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima-Perú.

Smith, F. (1989): *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, p. 175-211.

Solé, I. (1988): *Aprender a leer, leer para aprender*, Cuadernos de Pedagogía, no. 157, p. 1-5.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao, P.204.

Trejos M, (2007) *El programa de filosofía para niños y niñas del profesor Matthew Lipman en el Hogar Niño Jesús*.

Zill, Collins, Oeste y Hausken (1995) *Social and motivational influences on reading*. In P. D. Pearson ed. 423- 452 pp. Nueva York

Zuluaga, O. y otros (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Editorial Santafé de Bogotá

✓ REVISTAS

Adaptado de MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2013). “PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú”. Lima: Minedu.

Adam, J.M.I (1995). Hacia una definición de secuencia argumentativa. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, N°26. Pp.9-21

Beck y McKeown (1991) *Conditions of vocabulary acquisition*, Vol 2, pp. 789 – 814. New York.

Bravo V. L. (1998), *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 30, N°1. Pg. 31 – 47.

Bruno De C., E. (1993) *Fundamentos teóricos para el diseño de un programa de entrenamiento en estrategias de lectura*. *Revista Letras N° 53.*, Universidad experimental libertador, Venezuela (1993). p. 51-62

Carranza M. C. G. (2004), *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; Vol. 6 N° 1

Delgado V. A., Atalaya P. M. (2007), *Revista IIPSI*. Vol.10 N°2, Pg.85- 103

Escudero D. I.O (2001), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Pg. 1- 32.

Escoriza N. J. y Boj B. C. (1998), *Revista de Psicodidáctica*. N° 6. pg., 15 -32.

Guevara Benítez, Y., Guerra García, J., Delgado Sánchez, U. & Flores Rubí, C. (2014).

Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), pp. 113-121.
DOI:10.14718/ACP.2014.17.2.12

Howe, M. (2000): *Revista Inacap. Psicología del Aprendizaje*, México D.F. Capítulo VII

Jara I. R. (2009), *Revista Científica de América Latina*. Vol.35, N°2. Pg. 35 – 51.

Jaramiyo A. A., Rojas R. L. (2006), *Revista Latinoamérica de Ciencias Sociales*.
Vol4 N°2.

Jimenes E. (2008), *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 43. Pg. 168 – 653.

Jorge R., L. (2010), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Vol. 18 N° 1;

Pg. 1- 33.

Mizzuno, Carmona, Bustillo & Díaz (2004) *Niveles de comprensión lectora en
estudiantes del programa de odontología de la Universidad de Cartagena*.
Cartagena.

Llamazares T. Fradejas M, Sanchez S. (2015). Factores que influyen en el
aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios
realizados en aula de Educación Infantil y Educación Primaria. Pag. 67 a la 82.

Pinzás, J. (1986). *Del símbolo al significado*. Revista de psicología de la PUCP. 4
(1), 3-13.

Ponce, S. y Holguin, J.(2014). Niveles de comprensión lectora en escolares de 2°
grado de Primaria. Caso de una escuela del distrito de comas.

Ragon E. L., Salcedo T., Adriana T. (2009); *Revista Científica de América Latina*.
Vol. 11. N° 11. Pg. 134 – 143.

Villa O. N. (2008), *Revista Científica de América Latina*. Vol.31, N° 1. Pg. 207-
225.

<http://diariocorreo.pe/nota/3767/juin-a-286-se-eleva-comprension>

[lectora/recuperado](#) el 16 de agosto del 2011; 11:03 a.m. <http://es.Slideshare.Net/coicca72/desnutricin-aprendizaje-y-calidad-de-vida>).

¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? 2013. Ministerio de Educación. Evaluación censal de Estudiantes 2013. 15 de julio de 2016. Revista Científica Eduser, 1 (1). Pp.61-72. Recuperado de:

<http://blog.ucvlima.edu.pe:8080/index.php/eduser/issue/archive>.

Niveles de comprensión lectora en alumnos del Quinto grado de una institución educativa de bellavista Callao. Pdf. Pag. 7-8.

Comprensión de textos en niños en situación de vulnerabilidad. Pag.5-6.

Comprensión de textos en niños en situación de vulnerabilidad social.

✓ TESIS

Buztinza, Y. Roque, Z. LAURA, E. (2012) aplicación de la estrategia “antes, durante y después” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de 5 años d las instituciones educativas Iniciales N° 85, 89, 206 y 215 de Ayaviri Provincia de melgar Puno- 2011.

Cajas, S. y Huamán V. (1999). El mapa semántico como técnica para mejorar la comprensión lectora de los niños del 6to grado de primaria del C.N.A. “Marcos Duran Martel” Paucarbamba – 1999.

Carreño, B. (2004). La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de primaria. Lima: Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Celis A.C. y Palacios G. A. (2010) “Relación entre la inteligencia verbal y la comprensión lectora de niños de 6to grado de primaria de Huánuco, 2010”. Tesis para optar el título profesional de licenciada en psicología.

Chávez, Norma (1999): La comprensión lectora en niños de 2° a 6° grado. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Pedagógica de Durango (UPD), Durango, México.

Cubas B. (2007), Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria: Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional LIMA – PERÚ 2007.

Escate, Gilda. (2012) niveles de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de Carmen de la Legua Reynoso – callao-2012.

Esmeralda R. Caballero E. (2008), Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de las poblaciones vulnerables escolarizadas en quinto grado de educación primaria, Tesis de la maestría en educación con énfasis didáctica de la lectoescritura en la infancia, Medellín.

Fernández, Teresa: Una aproximación a la comprensión lectora a través de la identificación de sus niveles. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Aguascalientes, México, 1996.

García C.L, Silvestre A. Y. y Solís Q.J. 2010 Las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora en el 6to grado de nivel primaria de la institución educativa San José Crespo Castillo-Ambo-2010, Tesis para optar el grado de licenciado en Psicología, Huánuco – Perú, 2010.

Gualberto C. A., 2004 La influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de la facultad de ciencias de la educación, Tesis para optar el grado de doctos en educación, Lima - Perú, 2004.

Gutiérrez H. M. 2009 Estrategias de comprensión lectora realizada en los alumnos de la institución educativa francisco Javier de luna Pizarro, Arequipa – Perú, 2009.

Pedro T. B. (2005), Tipos de inferencia en la comprensión lectora de alumnos de sexto grado” Tesis Que para obtener el grado de Maestro en Educación.

Perla Y. P. (2009), “El aprendizaje significativo en la comprensión de la lectura y propuesta de atención”. Tesis para optar el título de licenciado en educación especial en el área de problemas de aprendizaje.

Vanesa Canto, (2012). Comprensión de textos en niños en situación de vulnerabilidad social. Tesina para optar el grado de Licenciada en Psicología.

5.4. ANEXOS





















