

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



ESTRATEGIAS DE LECTURA Y NIVELES DE COMPRENSIÓN EN ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°32004 SAN PEDRO, HUÁNUCO, 2015.

**Tesis para Optar el Título de Licenciado de Educación en la Especialidad
de Educación Primaria.**

PRESENTADO POR:

CORDOVA OSCO, Jennifer.

HERRERA AQUINO, Rosario Lucia.

RIVAS CASTAÑEDA, Amanda Dalila.

HUÁNUCO PERÚ

2015

ASESOR
GUSTAVO OSCAR SOTO ALVARADO

DEDICATORIA

A mis padres por ser las personas a quienes más admiro y valoro, a mis hermanos quienes son las personas que me motivan y apoyan de manera permanente para alcanzar mis metas.

Amanda

Lo dedico a mis padres quienes me dieron la vida, me formaron permanentemente con amor dándome ejemplos de respeto y cariño a mis semejantes.

Rosario

A Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y lograr mis objetivos. A mis padres por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su amor.

Jennifer

AGRADECIMIENTO

A Dios:

Por habernos dado la vida y sabiduría, la fortaleza, salud, el coraje y no dejarnos desmayar en los momentos difíciles permitiéndonos lograr nuestros objetivos y metas de manera especial en concluir nuestro trabajo de investigación.

A nuestros padres:

Con profundo agradecimiento por su amor y comprensión, sus consejos, orientaciones y buenos ejemplos de vida, gracias a ellos por tener la paciencia en educarnos y motivarnos en seguir adelante en toda circunstancia; a ustedes le debemos gran parte de lo que somos y hacemos.

A la universidad nacional Hermilio Valdizán de Huánuco:

Por ser nuestra alma mater y por el espacio de cinco años que nos otorgó los recursos humanos y materiales para formarnos como profesionales.

Al asesor Gustavo Oscar Soto Alvarado:

Por su abnegado sacrificio de orientación, quien con su apoyo inagotable la ejecución y culminación del presente trabajo de investigación.

Al Mg. Manuel Blanco Aliaga:

Que con sus conocimientos nos alimentó para el desarrollo de la profesión y que gracias a su calidad de enseñanza nos permite hoy contribuir con el desarrollo de nuestra región.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito determinar la relación que existe entre estrategias de lectura y niveles de comprensión en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32044, San Pedro, Huanuco-2015. El tipo de investigación corresponde al descriptivo correlacional. La muestra se seleccionó mediante el muestreo no probabilístico no aleatorio, de manera intencionada a los estudiantes de quinto grado compuesto por seis secciones, haciendo un total de 166 estudiantes como muestra. Para evaluar la variable estrategias de lectura se utilizó Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA), para realizar el registro oportuno sobre la valoración de la conciencia lectora, y para la variable niveles de comprensión se utilizó el instrumento prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) que mide los niveles de comprensión lectora.

Los resultados de la investigación demuestran que existe una correlación entre las estrategias de lectura y comprensión lectora, con un P-valor (0.000) que es menor frente al nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) y el valor de Rho. Spearman es 0.332, por lo que se aceptó la Hipótesis general que nos dice: *Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.*

Palabra clave:

Estrategias de lectura, niveles de comprensión

ABSTRACT

The present research was to determine the relationship between reading strategies and comprehension levels of students in the fifth grade of School N°32044, San Pedro, Huanuco-2015. The research corresponds to descriptive correlational.

It is selected by non-random non-probability sampling, intentionally to fifth graders consists of six sections, making a total of 166 students as sample. To evaluate the variable reading strategies reading awareness scale (ESCOLA) is used, for timely registration on the valuation of the reading awareness, And variable levels of understanding the instrument test complexity Progressive Linguistics (CLP), which measures levels of reading comprehension was used. The results of the research show that there is a correlation between reading and reading comprehension strategies, whit a P- value (0.000) that is lower than the level of significance ($\alpha = 0.050$) y the value de Rho. Spearman es 0. 332, so we accept the general hypothesis that tell us: There is a correlation between reading strategies and levels of comprehension in the fifth grade students of the San Pedro educational institution, *Huánuco, 2015*.

Word key:

Reading, levels of comprehension strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado: **ESTRATEGIAS DE LECTURA Y NIVELES DE COMPRENSIÓN EN ALUMNOS DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°32004, SAN PEDRO, HUÁNUCO, 2015** con el propósito de brindar una información acerca de las estrategias de lectura, aspecto muy importante para mejorar los niveles de comprensión en alumnos del quinto grado de primaria.

Con ello se da a conocer los resultados obtenidos tras la realización de una investigación de tipo descriptivo correlacional, que tuvo como objetivo establecer el grado de relación que existe entre las variables de estudio estrategias de lectura y niveles de comprensión en los alumnos del quinto grado de la Institución Educativa mencionada.

En el desarrollo de la investigación se aplicó una Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) para realizar el registro oportuno sobre la valoración de la conciencia lectora, a continuación, se aplicó la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) para medir los niveles de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de la Institución Educativa N°32004 San Pedro.

El presente trabajo, está estructurado en seis capítulos con la finalidad de hacer más comprensible su exposición:

EN EL CAPÍTULO I: Se expone todo el planteamiento del problema, donde se describe el problema, bajo el sustento de fuentes escritas, electrónicas y la observación de la realidad, a fin de formular el problema, establecer los objetivos de la investigación, asimismo indicamos la justificación e importancia, viabilidad y limitaciones.

EL CAPÍTULO II: Comprende el marco teórico; este apartado consigna los antecedentes, las bases teórico-científicas que sustentan el estudio, en relación

con las dos variables de investigación (Estrategias de Lectura y Niveles de Comprensión) y la definición de términos.

EN EL CAPÍTULO III: Presentamos las hipótesis, variables e indicadores y la operacionalización de variables.

EN EL CAPÍTULO IV: Se consigna el marco metodológico: el tipo, nivel y diseño de investigación, la población y muestra de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

EN EL CAPÍTULO V: Presentamos los resultados: el tratamiento estadístico, el procesamiento y análisis de datos, prueba de hipótesis y discusión de resultados

EN EL CAPÍTULO VI: Se encuentra la discusión de resultados, las conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas.

Los investigadores

INDICE

DEDICATORIA -----	III
AGRADECIMIENTO -----	IV
RESUMEN -----	V
ABSTRACT -----	VI
INTRODUCCIÓN -----	VII
INDICE -----	IX
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN -----	1
1.1 Descripción del problema -----	1
1.2 Formulación del problema -----	3
1.2.1 Problema general-----	3
1.2.2 Problemas específicos-----	3
1.2.3 Objetivo general-----	4
1.2.4 Objetivos específicos-----	4
1.3 Justificación e importancia -----	5
1.4 Viabilidad -----	5
1.5 Limitaciones -----	6
MARCO TEÓRICO -----	7
2.1 Antecedentes -----	7
2.1.1 A nivel internacional-----	7
2.1.2 A nivel nacional-----	9
2.1.3 A nivel local-----	11
2.2 Bases teóricas -----	15
2.2.1 La lectura y comprensión lectora-----	15
2.2.1.1 Comprensión lectora-----	15
2.2.1.2 Procesos de la comprensión lectora-----	17
2.2.1.3 Niveles de comprensión de lectura-----	19
2.2.1.3.1 Nivel Literal-----	20
2.2.1.3.2 Nivel Inferencial-----	22
2.2.1.3.3 Nivel Crítico-----	25
2.2.1.4 Factores de comprensión de lectura-----	26
2.2.1.4.1 El lector-----	27
2.2.1.4.2 El texto-----	29
2.2.1.4.3 El contexto-----	33
2.2.2 Estrategias de lectura-----	37
2.2.2.1 Antes de la lectura-----	37
2.2.2.2 Durante la lectura-----	64
2.2.2.3 Después de la lectura-----	70
2.3 Definiciones términos -----	83
SISTEMA DE VARIABLES E HIPÓTESIS -----	86
3.1 Hipótesis -----	86

3.1.1	Hipótesis general	86
3.1.2	Hipótesis específicas	86
3.1.3	Variables	87
3.1.3.1	Identificación de variable independiente	87
3.1.4	Operacionalización de variables	87
MARCO METODOLÓGICO		88
4.1	Tipo de investigación	88
4.2	Nivel de investigación	88
4.3	Diseño de la investigación	89
4.4	Población	89
4.5	Muestra	90
4.6	Instrumentos de recolección de datos	91
4.7	Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	92
4.7.1	Técnicas de recojo de datos	92
4.7.2	Técnicas de procesamiento de datos	92
4.7.3	Técnicas de presentación de datos	93
RESULTADOS		94
5.1	Presentación de resultados	94
5.1.1	Resultados y análisis de datos	95
5.2	Contrastación y prueba de las hipótesis	159
5.2.1	Contrastación y prueba de la hipótesis Específica	159
5.2.2	Contrastación y prueba de las hipótesis General	168
DISCUSIÓN DE RESULTADOS		171
CONCLUSIONES		173
SUGERENCIAS		175
BIBLIOGRAFÍA		176

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Alumnos de la I.E. N° 32004 – Huánuco matriculados en el año académico 2015.	90
Tabla 2: Alumnos de quinto grado de la I.E. N° 32004 – Huánuco matriculados en el año académico 2015.	91
Tabla 3: Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?	95
Tabla 4: Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	97
Tabla 5: Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	98
Tabla 6: Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	100
Tabla 7: Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	101
Tabla 8: Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	103
Tabla 9: Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...	104
Tabla 10: En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	106
Tabla 11: Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?	107
Tabla 12: Si conoces previamente el tema del que trata un texto...	108
Tabla 13: ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	109
Tabla 14: ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?	110
Tabla 15: Si lees un libro sobre un tema interesante..	111
Tabla 16: Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	112
Tabla 17: Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?	113
Tabla 18: Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?	115
Tabla 19: Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:	116
Tabla 20: ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	117
Tabla 21: ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?	118
Tabla 22: Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?	119
Tabla 23: En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	120
Tabla 24: Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	121
Tabla 25: ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	122
Tabla 26: Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?	123
Tabla 27: Cuando lees un texto...	124
Tabla 28: Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...	125
Tabla 29: ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?	126
Tabla 30: Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?	127
Tabla 31: Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	128
Tabla 32: ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?	129
Tabla 33: Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...	130
Tabla 34: ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?	131
Tabla 35: La mejor forma de empezar a leer un texto es ...	132

Tabla 36: Al llevar a cabo una actividad de lectura	133
Tabla 37: Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?	134
Tabla 38: ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	135
Tabla 39: ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	136
Tabla 40: ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?	137
Tabla 41: Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?	138
Tabla 42: ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar,... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?	139
Tabla 43: Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?	140
Tabla 44: Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?	141
Tabla 45: ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?	142
Tabla 46: Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?	143
Tabla 47: ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?	144
Tabla 48: Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?	145
Tabla 49: Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?	146
Tabla 50: Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...	147
Tabla 51: ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?	148
Tabla 52: ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?	149
Tabla 53: Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?	150
Tabla 54: Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?	151
Tabla 55: ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?	152
Tabla 56: Cuando preparas un examen te parece importante...	153
Tabla 57: ¿Qué haces para seleccionar una lectura?	154
Tabla 58: ¿Cuándo comprendes mejor un texto?	155
Tabla 59: Nivel literal	156
Tabla 60: Nivel inferencial	157
Tabla 61: Nivel crítico	158
Tabla 62: Pruebas de normalidad de la hipótesis específica 1.	160
Tabla 63: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis específica 1.	161
Tabla 64: Pruebas de normalidad de la hipótesis específica 2.	163
Tabla 65: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis específica 2.	164
Tabla 66: Pruebas de normalidad de la hipótesis específica 3.	166
Tabla 67: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis específica 3.	167
Tabla 68: Pruebas de normalidad de la Hipótesis general.	169
Tabla 69: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis general.	170

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?	96
Gráfico 2: Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	97
Gráfico 3: Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	99
Gráfico 4: Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	100
Gráfico 5: Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	102
Gráfico 6: título y ver las ilustraciones?	103
Gráfico 7: Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...	105
Gráfico 8: En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...	106
Gráfico 9: Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?	107
Gráfico 10: Si conoces previamente el tema del que trata un texto...	108
Gráfico 11: ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	109
Gráfico 12: ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?	110
Gráfico 13: Si lees un libro sobre un tema interesante..	111
Gráfico 14: Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	112
Gráfico 15: Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?	114
Gráfico 16: Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?	115
Gráfico 17: Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:	116
Gráfico 18: ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	117
Gráfico 19: ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?	118
Gráfico 20: Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?	119
Gráfico 21: En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	120
Gráfico 22: Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	121
Gráfico 23: ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	122
Gráfico 24: Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?	123
Gráfico 25: Cuando lees un texto...	124
Gráfico 26: Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...	125
Gráfico 27: ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?	126
Gráfico 28: Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?	127
Gráfico 29: Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	128
Gráfico 30: ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?	129
Gráfico 31: Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...	130
Gráfico 32: ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?	131
Gráfico 33: La mejor forma de empezar a leer un texto es ...	132
Gráfico 34: Al llevar a cabo una actividad de lectura:	133
Gráfico 35: Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?	134
Gráfico 36: ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	135
Gráfico 37: ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	136

Gráfico 38: ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?	137
Gráfico 39: Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?	138
Gráfico 40: ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar,... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?	139
Gráfico 41: Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?	140
Gráfico 42: Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?	141
Gráfico 43: ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?	142
Gráfico 44: Tabla 46: Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?	143
Gráfico 45: ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?	144
Gráfico 46: Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?	145
Gráfico 47: Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?	146
Gráfico 48: Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...	147
Gráfico 49: ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?	148
Gráfico 50: ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?	149
Gráfico 51: Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?	150
Gráfico 52: Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?	151
Gráfico 53: ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?	152
Gráfico 54: Cuando preparas un examen te parece importante...	153
Gráfico 55: ¿Qué haces para seleccionar una lectura?	154
Gráfico 56: ¿Cuándo comprendes mejor un texto?	155
Gráfico 57: Nivel literal	156
Gráfico 58: Nivel inferencial	157
Gráfico 59: Nivel crítico	158

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema.

Según el informe realizado por el programa de evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2012), que divulgado por la organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2013) menciona que los países latinoamericanos ocupan los últimos puestos sobre los conocimientos educativos en 65 países, siendo Perú el país que se encuentra en el último lugar obteniendo una puntuación de 384 en comprensión lectora, habiendo descendido dos lugares en el ranking mundial, respecto al 2009; aquel año se ubicaba en el puesto 63 y en el año 2012 se encontraba en el puesto 65.

En el informe, que cubre el período 2003 a 2012, España ocupa el lugar número 33 de la lista con 484 puntos, y entre los últimos puestos están Chile (lugar 51 con 423 puntos), México (lugar 53 con 413 puntos),

Uruguay (puesto 55 con 409 puntos) y Argentina (lugar 59 con 388 puntos). Colombia se ubica en el lugar 62, con 376 puntos, y Perú en el último sitio de la lista, el número 65, con 368 puntos.

Schleicher, (2009) afirmó que «las comparaciones internacionales no son siempre fáciles y no son perfectas, pero aseguró que la lista ayuda a los países a conocer los progresos conseguidos en otras naciones y a preparar a los niños para un futuro con éxito» (párraf 4)

Según la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2015) realizada por dicho portafolio arrojó que “el 50% de los estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio de aprendizaje en Comprensión Lectora. Esto significa un crecimiento de 6% y 9% respectivamente frente a los resultados del 2014”.

Si bien es un crecimiento grande, todavía hay mucho por hacer en nuestra región, aun es preocupante ver a muchos de nuestros ciudadanos que provienen de zonas urbano marginales carentes del uso de estrategias durante el proceso de lectura mostrando a su vez resultados de dificultad para llegar a la comprensión lectora.

La comprensión lectora es uno de los problemas más graves que a nivel escolar enfrentan actualmente los niños y niñas de primaria, lo que incide en el resto de las materias que se cursan y en el aprovechamiento general de los mismas, tanto en la escuela como fuera de esta, de allí la preocupación por el bajo nivel que presentan los alumnos de Educación Básica Regular.

A nivel de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, es evidente que los niños no comprenden lo que leen; la mayoría de las veces solo

repiten lo que acaban de leer en el texto, llegando solo aun nivel de comprensión de lectura literal, y por lo tanto se les dificulta hacer observaciones, emitir juicios críticos acerca del mismo, entre otras. También se observa en ellos incapacidad para realizar la lectura adecuadamente, no son capaces de expresar fácilmente sus pensamientos, sentimientos y deseos, cuando están frente a un texto. En esas circunstancias hemos decido investigar la relación que existe entre estrategias de lectura y niveles de comprensión.

1.2 Formulación del problema.

1.2.1 Problema general.

¿Qué correlación existirá entre las variables estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015?

1.2.2 Problemas específicos.

1. ¿Qué correlación existirá entre las variables estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en la dimensión del nivel literal en alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015?
2. ¿Qué correlación existirá entre las variables estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en la dimensión del nivel inferencial en alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015?
3. ¿Qué correlación existirá entre las variables estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en la dimensión del nivel crítico en

alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015?

1.2.3 Objetivo general.

Establecer el grado de correlación que existe entre las variables de estudio estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

1.2.4 Objetivos específicos.

1. Establecer el grado de correlación que existe entre las variables de estudio estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en la dimensión del nivel literal en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.
2. Establecer el grado de correlación que existe entre las variables de estudio estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en la dimensión del nivel inferencial en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.
3. Establecer el grado de correlación que existe entre las variables de estudio estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora en la dimensión del nivel crítico en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

1.3 Justificación e importancia.

El presente trabajo de investigación radica en establecer la relación existente entre las variables; estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora, es de vital importancia por cuanto son variables concomitantes que explican que, a mayor frecuencia de uso de reglas, técnicas y métodos, mayor será el nivel de comprensión. Por tanto, constituye un estudio diagnóstico para conocer por un lado el uso de estrategias de lectura por parte de los estudiantes y por otro, conocer el nivel de comprensión alcanzados en alumnos del 5º grado de primaria.

Al mismo tiempo se justifica en la medida de determinar y medir el problema que afronta la población educativa de nuestra región, dicho tema nos interesa por ser futuros docentes y mejorar nuestra práctica educativa en las aulas de clase y prepararnos para que nuestra enseñanza sea más eficiente y de calidad.

Lo impactante de esta investigación es que busca mediante el resultado, que los estudiantes puedan darse cuenta de lo importante que es la frecuencia de uso de estrategias de lectura para mejorar el nivel de comprensión.

1.4 Viabilidad.

El trabajo de investigación es viable, porque dispone de los recursos humanos, materiales, metodológicos y administrativos suficientes para llevar a cabo la investigación; el tiempo ya está previsto (2015) para desarrollar el estudio del proyecto.

La metodología que se va a utilizar conlleva a dar respuestas a las interrogantes formuladas y permite el desarrollo de la investigación.

1.5 Limitaciones.

Una de las limitaciones del proyecto fue sin duda el tiempo disponible para la realización del mismo, otro fue la obtención de materiales bibliográfico de autores de primera fuente para realizar el proyecto de investigación.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO.

2.1 Antecedentes.

En el presente trabajo de investigación se encontraron los siguientes trabajos de investigación:

2.1.1 A nivel internacional

1. Salas Navarro, Patricia (2012) Universidad Autónoma de “Nueva León”, en su tesis *El Desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer Semestre del Nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nueva León. Llegaron a las siguientes conclusiones:*

- ✓ Se deduce que los estudiantes de la preparatoria presentan serias dificultades en relación a la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico,

dificultad que debe de ser subsanada para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad.

2. Orta de Gonzales, Rosario (2002) Universidad Católica “Andrés Bello” Caracas, en su Tesis *Comprensión Lectora en Alumnos de Tercer Grado de Educación Básica*. Llegaron a las siguientes conclusiones:

- ✓ Se comprobó a lo largo de la aplicación del programa que tomar en cuenta los conocimientos previos favorece el desarrollo de la comprensión ya que este es un método para promover la conexión de la información nueva con la ya existente en los esquemas mentales.

3. Velandia, (2010), realizó la Investigación: *La Correlación Existente Entre el Uso de las Estrategias Metacognitivas y el nivel de Comprensión Lectora*. Universidad de la Salle, Bogotá.D.C., La Investigación llegó a las siguientes principales conclusiones:

- ✓ Finalmente, al evaluar el uso de estrategias metacognitivas a través de la aplicación de la escala de metacomprensión lectora. Se pudo concluir que: La baja correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel cognitivo, se debe principalmente a dos razones. La primera está relacionada con las preguntas de autoevaluación, los estudiantes tienden a mantener una media de 3 (que equivale a que algunas veces usan las estrategias metacognitivas para resolver dificultades en el proceso lector), este promedio se mantiene independiente de la pregunta e independiente del tipo de reflexión que busca la pregunta (Falta

de procesos de autorregulación) y la segunda es la dificultad de medir los procesos metacognitivos con una prueba tipo escala, con la cual se obtiene una respuesta más precisa si los estudiantes han logrado grados de auto-reflexión y auto-concienciación que en esta prueba particular no fue posible.

4. Bañuelos (2003), en su tesis “velocidad y comprensión Lectora” para obtener el grado de Maestría en Metodología de la Enseñanza de la Universidad de Valparaíso. Trabajo con una muestra de 145 estudiantes utilizando una prueba de comprensión lectora con una medida de tiempo en cada etapa de la prueba. Lo cual llega a la siguiente conclusión:

a) Que durante el lector recordaba después de leer, y la comprensión del lector tomaba un mayor tiempo de lo esperado. Asimismo, los que leían con mayor velocidad no comprendían la lectura con mayor precisión. Esta nueva orientación ha influido en la investigación educativa de los métodos y procedimientos de instrucción dirigidos a la mejoría de la lectura.

2.1.2 A nivel nacional

1. Tasayco García, María Elsa (2012), en su tesis titulada *Comprensión Lectora según Género en Estudiantes de 6to Grado de Primaria en una Institución Educativa del Callao*, donde menciona haber llegado a las siguientes conclusiones:

✓ Las habilidades de comprensión literal no se diferencian en función al género en los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

- ✓ Las habilidades de comprensión de reorganización no se diferencian en función al género en estudiantes del sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.
- ✓ Las habilidades de comprensión inferencial no se diferencian en función al género en estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.
- ✓ Las habilidades de comprensión crítica se diferencian en función al género en los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.
- ✓ Las habilidades de los niveles de comprensión lectora en la prueba general no se diferencian en función al género en los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

2. **Sánchez Quispe, Olga Lidia (2007) en su tesis titulado *Estrategias de Lectura y Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Institutos Pedagógicos de Jauja***, donde menciona haber llegado a las siguientes conclusiones:

- ✓ La variable estrategias de lectura comparada entre los alumnos de ambas instituciones indica que los estudiantes no difieren su uso y no las utilizan en forma permanente, obteniendo los resultados en su mayoría de “a veces” de los cuales 36 alumnos de ISMP “Acolla” que hacen el 87.8% y 56 alumnos del ISPP “PMC” que hacen el 84.8 %.
- ✓ La variable comprensión lectora comparada entre los alumnos de ambas instituciones indica que los estudiantes no difieren en los resultados y el nivel obtenido alcanza el del “muy inferior” al 100% de ambas instituciones I.P. de Jauja- Huancayo.

2.1.3 A nivel local.

1. **Berrospi Condezo, Mérida y otros (2005)** en su tesis titulada ***Estrategias Lectoras en el Desarrollo de la Comprensión Inferencial de Textos Narrativos en los Alumnos de 5° Grado de Educación Primaria de La I.E. Pedro Sánchez Gavidia, Huánuco,*** donde mencionan haber llegado a las siguientes conclusiones:

- ✓ Las estrategias lectoras permiten mejorar el desarrollo de la comprensión inferencial de textos narrativos de los alumnos de 5° grado de educación primaria, donde el grupo experimental obtuvo un promedio de 13,35 puntos en relación al grupo de control, que obtuvo 9,25 puntos en la escala vigesimal.
- ✓ Se ha determinado que las estrategias lectoras influyen positivamente la comprensión inferencial de textos narrativos en los alumnos del 5° grado de educación primaria.

2. **Tarazona J. y otros (2002)** en su tesis titulado ***Factores Causales que Inciden en la Comprensión Lectora de los Niños del 2 Ciclo de la I.E. N° 33143 de Puyac-Chacabamba - Huanuco-2002,*** donde mencionan haber llegado a las siguientes conclusiones:

- ✓ Se identificó los métodos de lectura que utilizaban los docentes y son los siguientes: el método del deletreo, el método de la lectura mecánica, la repetición machacona y la lectura silábica.
- ✓ Se determinó con participación de los padres de familia, por la condición social y educativa no participan en el proceso lector de sus hijos lo que consideramos uno de los factores importantes.

3. **Baldeón Ríos, Xixamery y otros (2011)** en su tesis de investigación titulada ***Tipos de Lectura y Niveles de Comprensión***

Lectora en los Alumnos del 6º Grado de la I.E.P. Nº 23046 Daniel Alomía Robles- Huánuco, 2011, donde mencionan haber llegado a las siguientes conclusiones:

- ✓ Se determinó el alto grado de relación existente entre los tipos de lectura y los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 6º grado de la Institución Educativa Pública Nº 32046 “Daniel Alomía Robles” de Huánuco es de 40,86% del nivel alto literal y de 58,26% del tipo de lectura para el aprendizaje.
- ✓ Se comprobó la hipótesis afirmando “que la poca práctica de los tipos de lectura influye negativamente en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 6º grado de la I.E.P. Nº 32046 “Daniel Alomía Robles” de Huánuco, 2011”, se encuentra relacionada a múltiples factores como: las pocas horas dedicado a la lectura, situación económica precaria, la desconcentración, la falta de apoyo en la escuela y en el hogar además el acceso limitado a la biblioteca.
- ✓ A lo largo de nuestra investigación hemos logrado identificar el nivel de preferencia de lectura de los alumnos del 6º grado de la I.E.P. Nº 32046 “Daniel Alomía Robles” de Huánuco, en la cual según la encuesta aplicada dio como resultado un 39,66% sólo reconoce su preferencia por los textos narrativos, clasificado en la lectura para el aprendizaje, desconociendo los demás tipos de lectura. El estudiante al término de su primaria regular debe conocer los tipos de lectura, en un 44,35% dedique una media hora resulta poco tiempo para cambiar esta situación, en un 42,17% lee para cumplir con las tareas, además que un 46,96% de los padres dediquen su

tiempo libre a ver televisión, acciones que no lograrán ningún cambio positivo.

4. Marizano Cárdenas, Verónica Maritza y otros (2004); en su tesis titulada *Estrategias de Comprensión Lectora y su Influencia en el Desarrollo de la Comprensión Textual en los Niños del 4° Grado de Educación Primaria del Colegio Nacional “Leoncio Prado”, Huánuco*, donde mencionan haber llegado a las siguientes conclusiones:

- ✓ Las estrategias de comprensión lectora son efectivas para el desarrollo de la comprensión textual, porque responden a necesidades de los alumnos y desarrollan competencias lectoras.

5. Ríos, Damián y otros (207) en su tesis titulada “*Él Cuenta Cuento en el Desarrollo de los Niveles de la Comprensión Lectora de los Alumnos del 3° Grado de la I. E. N° 32011 Hermilio Valdizán - Huánuco*”; llegaron a las siguientes conclusiones:

- ✓ De acuerdo a los resultados obtenidos podemos señalar la efectividad significativa del Cuentacuentos en el desarrollo de los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos del 3° grade de la Institución Educativa N° 32011 Hermilio Valdizán.
- ✓ Al iniciar el trabajo de investigación, los alumnos del 3° “E”, quienes constituyeron el grupo control y los alumnos del 3° T”, quienes formaron parte del grupo experimental obtuvieron promedios desaproborios por debajo de los 10 puntos en los tres niveles de comprensión lectora, como es el literal, inferencial y crítico y que, según la escala vigesimal del Ministerio de Educación, dichos calificativos son desaproborios.

- ✓ Finalmente, señalamos que los alumnos del 3° grado “F” de la Institución Educativa N° 32011 “Hermilio Valdizán” desarrollaron los niveles de comprensión lectora, por tanto, podemos decir que fue efectivo el Cuentacuentos, por los promedios que sobrepasaron los 15 puntos en los tres niveles y que según la escala vigesimal y literal descriptiva denota un “LOGRO ALCANZADO”

6. Majino Rojas, Anet Yadira. Y Otros (2006). En su tesis titulado “Programa Huánuco cuento para Mejorar la Comprensión Lectora en los Alumnos del Quinto Ciclo de la Institución Educativa Juan Antonio Ponce Vidal Llicua Alta- Amarilis”. Concluye que:

- ✓ Se demostró la influencia que tiene el Programa Huánuco cuentos para mejorar la comprensión en los alumnos del quinto ciclo de la Institución Educativa “Juan Antonio Ponce Vidal”, Llicua Alta Amarilis-2006.
- ✓ Aplicamos el programa Huánuco cuentos en un periodo determinado de 60 días, adecuando a las actividades programadas para el respectivo grado y de esa manera fusionar cuadros temáticos con lecturas propias de su localidad.
- ✓ Se evaluó los efectos del Programa de Huánuco cuentos para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del quinto ciclo de la Institución Educativa “Juan Antonio Ponce Vidal”, Llicua Alta- Amarilis-2006, obteniendo resultados; se rechazó la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

- ✓ Mejoraron el proceso de comprensión lectora de manera eficiente en los alumnos del quinto ciclo de la Institución Educativa “Juan Antonio Ponce Vidal”, Llicua Alta- Amarilis -2006.

2.2 Bases teóricas.

2.2.1 La lectura y comprensión lectora.

2.2.1.1 Comprensión lectora

La comprensión lectora es el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. Por lo que «leer es comprender, pues para leer se requiere construir el significado. » (Ministerio de Educación, 2013, p. 8) y como lo expresa según Goodman citado por Braslavsky (2005) «Una interacción entre el lector y el lenguaje escrito a través de la cual el lector llega a reconstruir el mensaje del escritor. » (p. 46)

Catalá, et al. (2001) definen que “la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector”. Y como Ortiz & Lillo (2013) lo expresa:

Es dar significado a un texto, comprenderlo y entenderlo; en esta concepción, la lectura es un proceso dinámico en el que intervienen de manera activa tres actores: El autor, que construye un texto para comunicarse con un lector; El lector, que aborda el texto para construir significados a partir de él; El texto, que colabora con el lector, con sus características particulares. (Ortiz & Lillo, 2013, p. 40)

Cooper (1998) señala que “la comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo

al texto” (p.43). Por lo que la comprensión lectora según Moreno (2003) se:

Puede entender como proceso de razonamiento general. Desde esta perspectiva, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas mentales propias de la resolución de problemas: el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis, valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza la lectura del texto. (p. 34)

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo. O como lo afirma Cassany (2006)

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlo, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (p. 21)

Leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. es un proceso que implica activamente al lector, en la

medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Tal como lo afirma (Goodman, 2000, p. 98):

El lector predice, selecciona, confirma y se autocorriga a medida que intenta encontrarle sentido a la palabra impresa, es decir, formula hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto. Controla su propia lectura para ver si adivinó bien o si necesita corregirse para continuar encontrando sentido. La lectura efectiva tiene sentido. El lector eficiente lee con un mínimo de esfuerzo. Los lectores rápidos comprenden mejor; son efectivos y eficientes en el procesamiento de la información del texto.
(p. 98)

2.2.1.2 Procesos de la comprensión lectora

La lectura, depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. Permítasenos llamar información visual a esa información que el cerebro recibe de lo impreso. El acceso a la información visual (a través de los ojos) es una parte necesaria de la lectura, pero no es una condición suficiente. Usted podría tener abundancia de información visual dentro de un texto colocado enfrente de sus ojos y no ser capaz de leerlo. Por ejemplo, el texto que usted está mirando podría estar escrito en un lenguaje que no comprende. El conocimiento del lenguaje pertinente es parte de la información esencial para la lectura, pero no es una información que usted espera encontrar en la página impresa. Más bien es la información que usted ya posee, detrás de los glóbulos oculares. Este tipo de información puede distinguirse de la información visual que entra a través de los ojos, llamándola información no visual (detrás de los ojos). Tal como lo expresa Smith (1982)

(...) La lectura, en otras palabras, depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. Permítasenos llamar información visual a esa información que el cerebro recibe de lo impreso (...) Mas bien es la información que usted ya posee, detrás, de los globos oculares. Este tipo de información puede distinguirse de la información visual que entra a través de los ojos, llamándola información no visual (...) (p. 16)

Entonces cuando se lee confluyen dos tipos de información que ayudan al lector a encontrar el significado del texto que el escritor ha querido transmitir. Así tenemos que para leer necesita de:

- **La información visual** (Estructura superficial) que es la que nos proporciona el texto impreso y va de los ojos al cerebro. Pero esto no es una condición suficiente como dice Smith (1982) «usted podría tener abundancia de información visual dentro de su texto colocado frente a su ojo y no ser capaz de leerlo» (p. 16)
- **La información no visual** (Estructura profunda), es la que va desde el conocimiento del lenguaje hasta el conocimiento del lenguaje de la manera en que se debe leer, el estar familiarizado con el tema y con el léxico empleado. Es decir, es la información y los conocimientos que el lector trae consigo como dice el mismo Smith:

«(...) más bien es la información que usted ya posee aparte del conocimiento del lenguaje, hay otros tipos de información no visual. El conocimiento de la materia de estudio es similarmente importante. Proporciona usted a varias personas algunos artículos de física sub atómica, de cálculo diferencial o de mecánica aeronáutica y encontrara que no son capaces de leerlos – no debido a alguna inadecuación del texto, el cual puede ser leídos

perfectamente bien por los especialistas, ni a causa de que haya algo anómalo en los ojos de esas personas sino porque estas carecen de la información no visual apropiada. El conocimiento de la manera en que se debe leer es otro tipo de información no visual.(...)» (p. 16)

La lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual. Aun cuando puede haber intercambio entre las dos, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto, el uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje.

El conocimiento de la manera en que se debe leer es otro tipo de información no visual, y de evidente importancia para poder hacer posible la lectura. La información no visual se distingue, todo el tiempo le trae consigo el lector y no desaparece cuando se apagan las luces. Entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual éste disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere.

2.2.1.3 Niveles de comprensión de lectura.

Según Goodman (2000) nos dice que «El lector predice, selecciona, confirma y se autocorriga a medida que intenta encontrarle sentido a la palabra impresa, es decir, formula hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto. Controla su propia lectura para ver si adivinó bien o si necesita corregirse para continuar encontrando sentido. La lectura efectiva tiene

sentido. El lector eficiente lee con un mínimo de esfuerzo. Los lectores rápidos comprenden mejor; son efectivos y eficientes en el procesamiento de la información del texto.» (p. 98) y de acuerdo con Roncal & Montepeque, (2011) nos expresa que:

«La competencia lectora, saber leer bien, implica dominar las tres dimensiones o componentes. La sola decodificación es un analfabetismo funcional. Únicamente la decodificación y la comprensión es instrucción para la ingenuidad. La lectura comprensiva y crítica es un acto de libertad.» (p. 17)

Según Catalá, Molina, & Monclús (2001), divide la comprensión lectora en los siguientes niveles:

2.2.1.3.1 Nivel Literal

Significa entender la información que el texto expresa explícitamente, es decir, se trata de entender lo que se dice, por lo que es una «Comprensión lectora básica. Decodificación de palabras y oraciones. El lector parafrasea: puede reconstruir lo que está superficialmente en el texto.» (Alfonso Sanabria & Sánchez Lozano, 2009, p. 21) y según Pinzas García (2006) «La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección.» (p. 16). Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica. Si no puede hacerse validas, menos se podrá hacer una lectura crítica. Por lo que en este nivel el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que

no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

La información que trae el texto puede referirse a características direcciones de personajes, a tramas, a eventos, animales, plantas, cosas, lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema.

Según Gordillo Alfonso & Flórez, (2009, pp. 97–98), existe dos tipos de sub niveles de comprensión literal:

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

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

✓ **Lectura literal en profundidad (nivel 2).** En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.
(Gordillo Alfonso & Flórez, 2009, pp. 97–98)

Las preguntas que se formulen en este nivel pueden ser diversas: que, quien, donde, cuando, con quien, para que, etc.

También se puede formular preguntas directas para que respondan en espacio en blanco, ofrecer varias oraciones afirmativas y señalar que las relaciones con el texto leído para comprobar si son verdaderas o falsas, presentar oraciones incompletas y solicitar que las completen de acuerdo al texto. Y que «para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?» (Pinzas García, 2006, p. 16)

2.2.1.3.2 Nivel Inferencial

Podemos decir que la inferencia es un «conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado» (Parodi, 2005, p. 51) y Según (Cassany, Luna, & Sanz, 1998, p. 218) nos dice que la:

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado. En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado

coherente con el resto del texto al vacío producido.(Cassany, Luna, & Sanz, 1998, p. 218)

Por lo que el nivel inferencial, se refiere a la elaboración de ideas y elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Aquí se establecen relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto, se llegan a conclusiones y se señala la idea central o como Pinzas García (2006) nos afirma que el nivel inferencial «Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto.» (p. 20)

La información implícita puede referirse a causas o consecuencias semejanzas o diferencias, diferencia entre fantasía y realidad, etc. Aquí se exige que el lector haga inferencias relacionando partes de texto y la información que él maneja. Por lo que «el lector aporta sus saberes previos. El lector lee lo que NO está en el texto (aporta su 50% de interpretación). Hace inferencias. Reconoce el lenguaje figurado.» (Alfonso Sanabria & Sánchez Lozano, 2009, p. 21): Es así que se

Requiere del lector su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis, es decir que tendrá que poner de manifiesto su pensamiento e imaginación con el propósito de obtener información o establecer conclusiones, para lo cual, será necesario utilizar sus saberes previos. (Alliende & Condemarin, 1997, p. 197)

Según Gordillo Alfonso & Flórez, (2009), en este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto. (Gordillo Alfonso & Flórez, 2009, p. 98)

Por lo tanto, según Pérez Zorrilla (2005) en este nivel nos permite la:

«Interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.» (p. 124)

Las preguntas inferenciales, pueden formularse de diversas formas: porque, como así, de que otra manera, que otra cosa pudo pasar, que pasaría si..., que diferencias, que semejanzas, que conclusiones puedes extraer, etc.

2.2.1.3.3 Nivel Crítico

La lectura crítica «es el proceso por medio del cual el lector dialoga con la obra para asentir con lo que está de acuerdo, para discrepar con lo que no le parece y, especialmente, para reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo en que vive.» (Roncal & Montepeque, 2011, p. 17). Las preguntas están basadas en las experiencias del lector, se pide que extienda o extrapole lo leído en su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sobre la importancia de los eventos en la vida de una persona. Emociones o sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencias, etc. «El lector comprende el texto de manera global, reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que sabe. Es capaz de resumir el texto.» (Alfonso Sanabria & Sánchez Lozano, 2009, p. 21).

Según Gordillo Alfonso & Flórez (2009), dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. (Gordillo Alfonso & Flórez, 2009, p. 98)

por lo tanto según (Pérez Zorrilla, 2005, p. 125) este nivel nos permite:

«Realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor –el estilo– constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión» (p. 125)

En este nivel, se deben formular preguntas que deben hacer reflexionar pensar sobre los contenidos del texto y sobre la manera como se relacionan con las propias ideas y experiencias: ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué...? ¿Con que objetivos creen que...? ¿En su opinión...? ¿Qué hubiera dicho o hecho...?

Es importante conversar sobre estas preguntas con toda la clase para lograr que los alumnos participen e interactúen., para que en la lectura crítica «el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección del texto con criterios externos» (Niño Rojas, 2002, p. 301)

2.2.1.4 Factores de comprensión de lectura.

Según Braslavsky, los componentes del proceso lector son: el lector, el contexto y el texto. (Braslavsky, 2005, p. 52); «Probablemente, el texto será quien reciba un tratamiento más exhaustivo, pues aún existe la creencia extendida de que no es posible el aprendizaje sin textos, de ahí que se parta siempre de ellos para organizar una serie de actividades acordes con los ámbitos de conocimiento de las respectivas áreas.» (Moreno, 2003, p. 23)

2.2.1.4.1 El lector

En primer lugar, nos conviene recuperar la figura del lector. Fieles a la tradición del culto prejuicio, que ha considerado el texto más importante que al lector, nos hemos olvidado, precisamente, de que quien da vida y sentido al texto es el lector; «los lectores construyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto según cuáles sean las características personales de cada uno, aun cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos.» (Braslavsky, 2005, p. 52). Por lo que el:

El significado puede variar para cada lector según el momento y los propósitos con que lee el mismo texto. El lector puede desear encontrar información, estudiar (averiguar, aclarar conceptos, orientarse, conocer), alegar, argumentar, encontrar placer. Los propósitos respondan a intereses propios que generan las necesidades de leer y escribir. (Braslavsky, 2005, p. 52)

El texto sin lector existe, pero no es. Es un fantasma. El texto recobra sentido cuando alguien lo mira, cuando alguien lo siente, cuando alguien lo comprende, cuando alguien lo interpreta, cuando alguien le mide su temperatura. «La construcción del significado depende del lector. No lo recoge pasivamente del texto, sino que selecciona aquello que, por algún motivo, interesa más a su curiosidad, inteligencia o afectividad.» (Moreno, 2003, p. 21), según Moreno (2003), nos dice que:

El mensaje no se transmite desde el autor al lector, sino que se construye como un puente ideológico que se edifica en el proceso de su interacción. Los límites del significado se hallan en las relaciones entre

las intenciones del autor, la cognición del lector y las propiedades del texto durante el proceso de interpretación. (p. 25)

Y, si de lo que se trata, finalmente, es que el alumnado adquiriera mayor responsabilidad lectora y el profesorado menos, convengamos, entonces, en que esta autonomía se aprende, se cultiva. No se improvisa. Emancipar al alumnado de las férreas y paternalistas palabras del profesorado es un digno objetivo de la lectura comprensiva. De ahí la importancia de conocer cuáles son los posibles procesos mentales y afectivos que subyacen en el hecho de leer. Como lo es también conocer lo que el alumnado necesita para remontar el vuelo hacia su autonomía lectora el lector «ponen en funcionamiento su batería interior: afectividad, juicio, creatividad, conocimientos, hipótesis, desidia, pereza y expectativas de todo tipo.» (Moreno, 2003, p. 24)

Cuando se lee, hay quien observa que la persona pone lo mejor de sí mismo, lo más personal, lo más específico. Quizá se trate de una exageración, propia de un lector compulsivo y, además, humanista. Pero lo que no se puede negar es que los lectores, unos más que otros, desde luego, sí ponen en funcionamiento su batería interior: afectividad, juicio, creatividad, conocimientos, hipótesis, desidia, pereza y expectativas de todo tipo.

El yo lector es muy confuso, muy complejo y muy variable. En un momento pondrá en funcionamiento expectativas de naturaleza intelectual, y en otras lo hará con expectativas de naturaleza afectiva. Y, casi siempre, con una mezcla de ambas.

2.2.1.4.2 El texto

Ya hemos dicho que la consecución de una representación mental coherente y adecuada al texto leído debe constituir el núcleo de la intervención educativa en el terreno de la lectura comprensiva. F. Smith describe el acto lector señalando que el proceso no va de la página al lector sino del lector a la página. Las marcas impresas actúan como disparadores del conocimiento ya existente en la mente del sujeto y que, una vez proyectado sobre el texto, permite la construcción de un significado. (Smith, 1990)

Siendo consecuentes con el enunciado y desarrollo de este objetivo, el profesorado tendría que considerar los siguientes aspectos: *Seleccionar un corpus de textos, pertenecientes a todas las áreas, que contemplen la distinta y rica variedad en el aprendizaje de la lectura comprensiva. En ese sentido Braslavsky, (2005) expresa que:*

«para promover la comprensión se tendrá especialmente en cuenta el componente texto y se considerarán algunas tipologías privilegiadas para la iniciación. [...] El tipo de texto, a través de su forma o silueta, genera expectativas que disponen al lector para la comprensión de distintas variedades discursivas. Será distinta su disposición ante la vista de una historieta, de un telegrama, del diario, de un informe científico, una factura o una biografía.» (p. 53)

Importa recalcar que los textos de las distintas áreas no son homogéneos, ni están cortados por el mismo patrón textual. En una misma área conviven textos de naturaleza expositiva, argumentativa, narrativa, descriptiva e instructiva. Cada uno de estos textos, dada su tipología distinta y, por tanto, su diferente estructura y sus marcas

textuales correspondientes, exige unas estrategias concretas y específicas para enfrentarse con su comprensión. En ese sentido:

«A pesar de esas reservas sobre la importancia del contexto, se destaca que la intervención del lector en la construcción del significado difiere con el tipo de texto. No es lo mismo si se trata de un texto que presenta objetivamente una información que si se trata de un texto científico donde puede haber interpretaciones diferentes de los datos, o de uno literario donde interviene la imaginación del lector.»
(Braslavsky, 2005, p. 53)

Acceder a todos los textos posibles con las mismas estrategias comprensivas indicaría que no se ha reflexionado, ni teórica ni pragmáticamente, acerca de las implicaciones didácticas que los textos exigen.

Ponderar los conocimientos previos del lector, ya que la capacidad de comprender un texto depende de la posibilidad de relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales propios. En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscando cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciones también varían. Releemos el poema e incluso lo oralizamos y buscamos interpretaciones libres y creativas; leemos sólo el titular de la noticia y soltamos el texto para buscar un dato que nos preocupa; barremos con el ojo cada paso de las instrucciones e intentamos relacionar cada palabra con un objeto de la realidad. (Cassany, 2006, p. 22)

No basta con que los textos cumplan ciertos requisitos de adecuación al nivel cognitivo y afectivo del alumnado. Es necesario, además, que, a la hora de entablar una relación con los textos, se establezcan aquellos enlaces positivos y necesarios entre el lector y el texto.

Conviene no olvidar que las representaciones mentales que los lectores se forman en su cerebro atañen al estado de desarrollo de su imaginario, a su ámbito cognoscitivo personal y a la confrontación entre su propia visión y de él mismo con la elaboración cultural y científica de la experiencia humana que le ofrece cualquier texto.

Desde este enfoque, es importante poner en su contexto cultural y científicamente los textos como vías para enriquecer el diálogo del lector con el texto, haciendo posibles nuevas conexiones entre la representación obtenida y la representación del mundo anterior a la lectura.

Sistematizar la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura: anticipar, comprobar y controlar la significación obtenida.

La anticipación es la capacidad de activar lo que ya se sabe previamente sobre un tema, una información, un problema. Esta habilidad es de gran ayuda para comprender lo que pueda relacionarse con un texto, ampliando así su significado. Es muy útil centrarse en aquello que se va a leer y reflexionar sobre algunos puntos bien sencillos y concretos:

«¿Qué tema trata? ¿Qué conocimientos tengo sobre este tema? ¿Despierta mi interés?».

Algunos autores recomiendan iniciar sus sesiones de aprendizaje haciendo una presentación de las ideas centrales que serán desarrolladas en las unidades didácticas que la conforman. Del mismo modo, se recomienda destinar alguna sesión a recapitular todos los aspectos trabajados y ofrecer una visión sintética de las distintas relaciones establecidas.

Y, por supuesto, es bueno que las ideas básicas que se pretenden enseñar se contrasten con los conocimientos previos del alumnado. Sobre este particular, algunos autores llegan, incluso, a plantearse no sólo lo que sabe el alumnado, sino los posibles errores, en relación con los conocimientos en que están inmersos.

En el mismo proceso de la lectura cabe preguntarse cómo se puede continuar el escrito

La comparación y el debate sobre la interpretación obtenida por los distintos lectores permitirían, finalmente, constatar la pluralidad de lecturas, o no, del texto y contrastar las hipótesis planteadas con lo realmente sucedido en los textos.

Familiarizar y conocer las formas organizativas de los diversos textos y sus modalidades.

El hecho de que el alumnado conozca las tipologías textuales y sus modalidades permite activar los esquemas mentales adecuados y obtener así una lectura comprensiva con mayor facilidad. Pero conviene no olvidar que estamos hablando de los textos que aparecen en todas las áreas, no sólo en humanidades, en general, y en lengua y literatura, en particular.

Conocer las características de los textos –diferencias en el funcionamiento de la coherencia pragmática, reglas habituales de cohesión, formas típicas de organización– conducen, sin duda, a una comprensión mayor de los textos. Pero, si no se conocen, no es posible que la favorezcan. Es así con la producción del texto aparecen la intención del autor, la estructura del texto y su contenido, el léxico, la sintaxis, la claridad y la cohesión. (Braslavsky, 2005)

2.2.1.4.3 El contexto

El contexto es un elemento del que apenas se habla y se escribe. Tradicionalmente, lo decisivo a la hora de describir el acto lector se traducía en ponderar únicamente y de modo intensivo el texto y, después de la teoría de la recepción, el lector.

El contexto, como factor influyente en el acto lector y, por lo tanto, en el desarrollo de la lectura comprensiva, es de reciente descubrimiento. Las causas de esta demora habría que buscarlas en los métodos del análisis textual que han funcionado prioritariamente: el estructuralismo y el formalismo-estilístico que, básicamente, se daban de forma exclusiva y excluyente en el texto, olvidándose no sólo del contexto, sino, incluso, del propio lector.

El contexto, al revestirlo de ciertas espurias características provenientes del sociologismo y de la ideología, tradicionalmente considerados como distorsionadores del «verdadero sentido del texto», no ha tenido la consideración y la importancia que, en el fondo, tanto en el inicio como en el desarrollo lector merece.

Es verdad que el contenido de los libros es quien orienta su lectura, pero marginar los contextos en los que se lleva adelante es un error

que conviene desterrar de nuestros planteamientos educativos, pues el contexto influye decisivamente, incluso, en los propios contenidos que acaecen en la relación transaccional del acto lector. F. Smith describe el acto lector señalando que el proceso no va de la página al lector sino del lector a la página. Las marcas impresas actúan como disparadores del conocimiento ya existente en la mente del sujeto y que, una vez proyectado sobre el texto, permite la construcción de un significado. (Smith, 1990) «Estos contextos pueden ser de muchos tipos. Algunos derivan del carácter físico material del libro, que posibilita la lectura en lugares tan diversos como curiosos: aula, biblioteca, cárcel, autobús, cama, debajo de un manzano; en soledad o en compañía» (Moreno, 2003, p. 29). Leer en el aula o hacerlo en la biblioteca marca y diferencia por completo las expectativas lectoras del sujeto. Y éstas hacen que la lectura misma se oriente de un modo o de otro y, por tanto, la misma comprensión del texto.

Todos sabemos que la experiencia de la lectura queda muy definida por la motivación que nos acerca a los textos. De ahí la importancia capital que tiene establecer sus finalidades, muchas veces generadas y matizadas por los mismos contextos en que la propia lectura se hace. También es cierto que tanto los motivos como los mismos textos ejercen influencias recíprocas entre sí. Y así, un interés determinado nos lleva a un texto y éste a su vez puede generar intereses diversos. Un determinado texto reclama un contexto, pero éste también selecciona textos concretos y desaloja otros.

De ahí que sea necesario reflexionar o preguntarse acerca de las experiencias lectoras que facilita y prohíbe la institución educativa. Lo

señalamos porque, al fin y al cabo, la lectura comprensiva se inscribe dentro de la importancia general que la lectura a secas despierta en una institución. En ese sentido Moreno (2003) nos dice que el:

Contexto no sólo lo impone un medio físico determinado, sino que, como apuntamos, las mismas finalidades que otorgamos al acto lector constituyen otro contexto, quizás más sutil y menos explícito, pero, en última instancia, muy influyente y decisivo a la hora de auto determinarse a leer y a comprender. No es lo mismo leer para un examen, para satisfacer una curiosidad, o hacerlo en un tiempo regulado por el trabajo, por el tiempo libre o por exigencias del estudio. Es decir, los intereses y motivos de la lectura configuran el para qué y el cómo, decisivos ellos para orientar de un modo u otro el abordaje de la lectura comprensiva; conocer el punto de vista, divertirse, estudiar un tema, ocupar el tiempo muerto, rememorar lecturas pasadas... son objetivos que requieren estrategias diferentes de lectura comprensiva. (p. 30)

La lectura escolarizada acaba siendo, con más o menos variantes del guion original, un ejercicio gobernado desde estructuras poco variadas, donde han de ser extraídos unos significados predeterminados. Y, en general, los textos dominantes sobre los que se ejerce masivamente la práctica de la lectura en la escolaridad están unidos a una pedagogía con rasgos autoritarios y escasamente atractivos y motivadores.

Los textos escolares sirven a pedagogías dogmáticas, se aceptan como bloques compactos de información.

En este sentido, conviene recalcar que existen determinadas maneras de seleccionar diferentes textos de lectura para usos específicos y

que, del mismo modo, hay unos contextos singulares que condicionan o enmarcan tipos de lecturas posibles, sin ser del todo influyentes de manera definitiva.

Los contextos más extendidos en la institución educativa derivan, esencialmente, de los libros de texto.

Los libros de texto no sólo establecen un tipo determinado de contenidos, a los que hacía referencia Lledó, sino, mucho más importante, definen un contexto de lectura, de consecuencias más negativas que positivas y hasta ahora muy poco estudiadas.

No es nuestra intención debelar la existencia y el uso de los libros de textos en la enseñanza y aprendizaje, pero, sí, señalar las implicaciones que su uso genera, o puede generar, en la visión que se puede tener en relación con la lectura y su funcionamiento. Una visión que no sólo afecta al profesorado, sino también, y de modo mucho más decisivo, con el alumnado.

Los libros de texto son, textos que caducan, de uso individual y de escasa relevancia cultural.

Se presentan como conjuntos apelmazados y llenos de información descontextualizados. En ellos existen claras restricciones y exclusiones de otros tipos de textos. En definitiva, son textos aislados del contexto del discurso social, compendios esquematizados de nociones sin unidad y sin autor. Y recuérdese que los libros de texto son los que mayoritariamente y por obligación democrática leen todos los alumnos.

Pero más importante aún son *los contextos de lectura* impuestos por los libros de texto.

Todos sabemos que son contextos de lectura regulados por exigencias únicamente académicas, ligada a tareas obligatorias, con control de significados aprendidos y con escasa implicación espontánea y afectiva de la personalidad del lector.

A la vista está que la institución educativa debería primar experiencias de lectura en aquellos contextos que posibilitan actividades menos coercitivas y más libres, menos objetivas y más subjetivas.

Esta variedad de contextos y situaciones no sólo cambia los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dichas finalidades presentan unas características específicas y unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido.

2.2.2 Estrategias de lectura

Solé (1998) “divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura”.

Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos, Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

2.2.2.1 Antes de la lectura

Según Solé (1998) las estrategias son:

a) Ideas generales:

La principal idea general es la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella. En este libro se expone

una determinada manera de entender lo que supone leer, pero no se trata ahora de sintetizar lo que se desprende de los capítulos anteriores. Más bien me gustaría solo enfatizar algunos aspectos que habría que tener en cuenta para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión lectora antes de entrar en materia:

- Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias y técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe tener esto en cuenta. Los niños y maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer.
- De acuerdo con el punto anterior, sería necesario distinguir situaciones en las que “se trabaja” la lectura y situaciones en las que simplemente “se lee”. En la escuela ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes; además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- Los alumnos no van a creer que leer en silencio, sólo para leer, sin que nadie les pregunte nada acerca del texto, ni solicite ninguna otra tarea relativa al mismo- es igual de importante que trabajar la lectura-o cualquier otra cosa- si no ven al maestro leyendo al mismo tiempo que ellos lo hacen. Es muy difícil que alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a los demás.
- La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones. Así como los buenos lectores nos refugiamos en la lectura como

modo de evasión y encontramos en ella placer y bienestar, los malos lectores la rehúyen y tienden a evitarla.

la convicción de que convertir la lectura en una competición – abierta o encubierta - entre los niños tiende a perjudicar los sentimientos de competencia de los que encuentran mayores problemas, lo que contribuye a su fracaso.

- Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones-oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propongamos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir.
- Por último, antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad. Así, su actuación tenderá a observar estos últimos y ofrecerles las ayudas adecuadas para que puedan superar los retos que la actividad de leer siempre debería de implicar.

b) “¡Fantástico! ¡Vamos a leer!” Motivando para la lectura

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para encontrar sentido a lo que debemos hacer - en este caso, leer- es necesario que el niño sepa qué debe hacer

– que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación, que sienta que es capaz de hacerlo – que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa- y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, y la examinaremos más adelante. Voy a abordar, pues, las otras dos de una manera bastante conjunta.

Un factor que sin duda contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido debería resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él – lo que no debería interpretarse como explicar el texto, o sus términos más complejos de manera sistemática-

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otra, por ejemplo, la práctica de la lectura fragmentada – un párrafo cada uno, dos páginas cada día -, muy frecuente en las nuestras escuelas, es más adecuado para “trabajar la lectura” en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser usado con exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse, para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de la biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro – resolver una duda, un problema o adquirir la información necesaria para determinado proyecto- aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

Como señalan acertadamente Colomer & Camps (1996) sería más productivo dedicar buena parte del tiempo que en las escuelas actualmente se consagra a oralizar los textos a discutir y comentar qué y cómo se ha leído, qué se ha pretendido, etc. Colomer y Camps, además, que la lectura en voz alta debería responder siempre a un propósito real: comunicar algo escrito a los demás que carecen del texto de que se trate, pues si lo tienen es francamente absurdo tener que escuchar cómo otros lo leen. Sería más productivo dedicar buena parte del tiempo que en las escuelas actualmente se consagra a oralizar los textos a discutir y comentar qué y cómo se ha leído, qué se ha pretendido, etc. Colomer y Camps, además, que la lectura en voz alta debería responder siempre a un propósito real: comunicar algo escrito a los demás que carecen del texto de que se trate, pues si lo tienen es francamente absurdo tener que escuchar cómo otros lo leen.

Por otra parte, la motivación está estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños en torno a ella. Aunque

muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad del escrito en el aula, quiero insistir en que esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores, y en general las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por su puesto, cuando él mismo puede disfrutar de su aprendizaje y su dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener algunos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total.

No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejara de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga “¡Fantástico! ¡Vamos a leer!”, sino en que lo digan –o lo piensan-ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de los alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando para ir elaborando su propia

interpretación –situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo-. (¿Se da cuenta de que éstas son las más habituales en la lectura cotidiana, y las más alejadas de lo que suele ocurrir en la escuela?).

c) **¿Para qué voy a leer? Los objetivos de la lectura**

Los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, y aunque procediéramos a enumerarlos nunca podríamos pretender que nuestra lista sea exhaustiva; habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos. Voy, por tanto, a hablar de algunos objetivos genéricos cuya presencia es importante en la vida adulta y que pueden ser trabajados en la escuela. El orden en que se presenta estos objetivos o finalidades no es jerárquico; todos deben tener su lugar en las situaciones de enseñanza.

➤ **Leer para obtener una información precisa**

Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de unos datos, se produce de manera concomitante el desprecio

hacia otros. No podría ser de otra manera, dado que en caso contrario nuestra actuación sería muy poco eficaz. Ejemplos característicos de leer para localizar una información concreta lo construyen: la búsqueda de un número de teléfono en una guía; la consulta del periódico para encontrar en que cine y a qué hora se proyecta una película que queremos ir a ver; la consulta de un diccionario o de una enciclopedia, etc.

Enseñar a leer para obtener una información precisa requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se va a poder conseguir. En los ejemplos que he propuesto, se requiere conocer el orden del alfabeto y saber que las guías telefónicas, los diccionarios y las enciclopedias (aunque no todas) están organizadas según ese orden; se necesita saber que los periódicos destinan unas páginas especiales a los espectáculos, así como que suele existir un índice que señala el número de página en que se encuentra la información requerida. Con todo, los textos que pueden ser consultados para obtener informaciones precisas pueden ser muy variados.

Podemos afirmar que este tipo de lectura se caracteriza por ser muy selectiva –en la medida en que obvia gran cantidad de información como requisito para encontrarla necesaria, por su rapidez, cuando “se pasa la mirada² por la información no pertinente, y, a la vez, minuciosa, cuando se encuentra lo que se busca. Como puede comprobar el fomento de la lectura como medio para encontrar informaciones precisas tiene la

ventaja de aproximarla a un contexto de uso real tan frecuente que ni siquiera somos conscientes de ello y, a la vez, de ofrecer ocasiones significativas para trabajar aspectos de lectura, la rapidez, que son muy valoradas en la escuela.

➤ **Leer para seguir las instrucciones**

En este tipo de tarea, la lectura es necesaria: leer las instrucciones que regulan un juego de mesa, las reglas de uso de un aparato; la receta de una tarta; las consignas para participar en un taller de experiencias, etc.

Cuando se lee con el objetivo de “saber cómo hacer...” es imprescindible que se comprenda el texto leído, y en el caso de que lo que se pretende hacer sea colectivo, además habrá que asegurar que dicha comprensión es compartida. Así, si en el caso anterior el lector procedía seleccionando qué leer y qué no leer, ahora es absolutamente necesario leerlo todo, y además comprenderlo, como requisito para lograr el fin propuesto.

Una ventaja innegable es que en estos casos la tarea de lectura es completamente significativa y funcional, el niño lee porque le resulta necesario hacerlo, y además se ve en la necesidad de controlar su propia comprensión. Aquí no basta con leer, sino asegurar la comprensión de lo leído. Por esta razón la lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento, etc., constituyen un medio adecuado para fomentar la comprensión y el control de la propia comprensión

–la metacompreensión, ¿recuerda? –, especialmente si las consignas leídas deben ser compartidas por un grupo de alumnos.

➤ **Leer para obtener una información de carácter general**

Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber “de qué va” un texto, “saber qué pasa”, ver si interesa seguir leyendo... Cuando leemos para obtener una información general, no estamos presionados por una búsqueda completa, ni necesitamos saber al detalle lo que dice el texto; basta con una impresión, con las ideas más generales. Podría decirse que es una lectura guiada sobre todo por las necesidades que tenga el lector de profundizar más o menos en ella, y en eso es algo distinta de la presidida por los objetivos anteriores.

Por ejemplo, si usted necesita encontrar la definición de la palabra “zurrón” en el diccionario, no le basta con sacar la idea general de que en el diccionario se encuentran las definiciones, y puede que no le sea tampoco muy útil tener una idea aproximada de la definición que busca. Tampoco le sacará del apuro tener una idea general de los ingredientes necesarios para hacer un pastel de berenjenas, es probable que en ese caso haga algo con berenjenas, pero tal vez no pueda cocinar el pastel.

Sin embargo, cuando coge el periódico, no lee cada una de las noticias o artículos de fondos que lo componen. En el caso

de las primeras, es bastante probable que lea el titular; en ocasiones, esa simple lectura ya es suficiente para pasar a otra noticia. En otras ocasiones, el titular le parece sugerente y entonces se dedica al encabezamiento, en el que se sintetiza la noticia. Puede quedarse ahí, o puede desear profundizar; en este caso, todavía tiene la opción de leer el desarrollo completo de la noticia o bien “ir saltando” y buscar aquel párrafo que trata de aquel punto en concreto que suscita su interés. Para los artículos de fondo, muchas veces somos más drásticos: según el autor, el título, y las columnas que ocupa, podemos decidir si lo leemos o no.

Este tipo de lectura, muy útil y productivo, lo utilizamos también cuando consultamos algún material con propósitos concretos; por ejemplo, si necesitamos elaborar una monografía sobre algún tema, lo habitual no es que leamos con todo detalle lo que diversas obras, enciclopedias, libros de autor, etc., nos dicen sobre él.

Antes de decidirnos a leer con detenimiento las obras susceptibles de ayudarnos en nuestra tarea, procuramos tener de ellas una visión amplia, y seleccionamos luego lo más acorde con nuestro propósito general.

Este es un tipo de lectura que la escuela requiere-piense en lo que se configura como la educación secundaria, en la que son habituales los trabajos sobre determinados temas, sobre todo para algunas áreas, pero que generalmente no enseña,

porque no se propician las ocasiones en las que deba tener lugar. Y, sin embargo, como hemos visto, es muy útil. Déjeme solo añadir que fomentar este tipo de lectura es esencial para el desarrollo de la “lectura crítica” en la que el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto, y sabe tanto lo que tiene que leer con relación a ellos como lo que puede obviar.

Chall (1979) considera que este es el tipo de lectura de orden más elevado, cuyo aprendizaje, si se realiza, nunca cesa. Sería, pues, deseable que en la escuela encontrara mayor lugar del que habitualmente se le concede, dado que con ella el alumno asume de lleno su responsabilidad como lector.

➤ **Leer para aprender**

Aunque, por supuesto, aprendemos con la lectura que realizamos para conseguir otros propósitos, como los que acabo de enunciar, vamos a tratar del objetivo de leer para aprender” cuando la finalidad consiste –de forma explícita- en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. Puede ser que ese texto sea señalado por otros, como es habitual en la escuela y en la universidad, o puede ser también que el texto retenido sea fruto de una decisión personal, es decir, que leamos para aprender un texto seleccionado después de leer para obtener una información general sobre varios textos.

En cualquier caso, cuando por decisión personal o por acatamiento de la decisión de otros, el alumno lee para aprender, su lectura posee unas características distintas a las formas de leer presididas por otros objetivos. Suele ser una lectura lenta, y, sobre todo, repetida. Es decir, cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en su conjunto, y luego se va profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a auto interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas... cuando se lee para estudiar, es habitual y es de gran ayuda elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje, etc. Cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma integrada y consciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan el aprendizaje.

Aunque leer para aprender es una finalidad en sí misma, su consecución puede verse muy favorecida si el alumno tiene unos objetivos concretos de aprendizaje. Es decir, que no solo sepa que lee para aprender, sino que sepa qué se espera que aprenda concretamente. Las guías de lectura, y las discusiones previas, pueden ser de una gran ayuda en este

sentido. Dado que en este apartado nos centramos en los objetivos de la lectura, considero fundamental que cuando ésta se usa como medio para el aprendizaje el alumno conozca en detalle los objetivos que se pretende que consiga.

➤ **Leer para revisar un escrito propio**

Este es un tipo de lectura muy habitual entre determinados colectivos –los que utilizan la lectura como instrumento de trabajo, aunque fuera de ellos pueda estar muy restringida. Cuando lee lo que ha escrito, el autor/lector revisa la adecuación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha motivado a escribirlo; la lectura adopta ahí un papel de control, de regulación, que puede adoptar también cuando se revisa un texto ajeno, pero no es lo mismo.

Es una lectura crítica, útil, que nos ayuda a aprender a escribir y en la que los componentes metacomprendidos se hacen muy patentes. En el contexto escolar, la autorrevisión de las propias composiciones escritas es un ingrediente imprescindible en un enfoque integrado de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y en cualquier caso para dotar a los niños de estrategias de composición de textos.

➤ **Leer por placer**

El placer es algo absolutamente personal, y cada uno sabe cómo lo obtiene. Así, tal vez lo único que cabe señalar es que en este caso la lectura es una cuestión personal, que no puede estar sujeta a nada más que a ella misma. En este caso, el lector podrá releer tantas veces como sea necesario

un párrafo o incluso un libro entero; podrá saltar capítulos y volver más tarde a ellos; lo que importa, cuando se trata de este objetivo, es la experiencia emocional que desencadena la lectura. Será fundamental que el lector pueda ir elaborando criterios propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos.

Quizá valga la pena detenerse en una consideración. En general, se asocia la lectura por el placer de leer con la lectura de literatura. Es natural que sea así, puesto que los textos literarios, cada uno a su nivel y al nivel adecuado de los alumnos, son los que con mayor probabilidad van a “engancharle”. Sin embargo, es también muy frecuente que se asocie la lectura del texto literario con el trabajo sobre estos textos –cuestionarios de comentario de textos, análisis de la prosa, etc., que es, por otra parte, de todo punto necesario. Por ello será útil distinguir entre leer literatura sólo para leer, y leer literatura –y aquí tiene sentido, por ejemplo, que todos los alumnos lean un mismo fragmento –para realizar determinadas tareas, que si se enfocan adecuadamente no sólo no interferirán en el primer objetivo, sino que ayudaran a la elaboración de criterios personales que permitan profundizar en él.

➤ **Leer para comunicar un texto a un auditorio**

Este tipo de lectura es propio de colectivos y actividades restringidos (leer un discurso, un sermón, una conferencia, una lección magistral; leer poesía en una audición). La

finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos –entonación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos...- que envuelven la lectura en sí y que están destinados a hacerla amena y comprensible.

En este tipo de lectura, los aspectos formales son muy importantes; por ello, un lector experto jamás leerá en voz alta un texto para el que no disponga de una comprensión, es decir, un texto que no haya leído previamente, o para el que no disponga de conocimientos suficientes. La lectura eficaz en voz alta requiere la comprensión del texto, como ocurre con la lectura rápida, que es un producto, y no un requisito, de la comprensión. Usted mismo puede comprobar que si decide leer las dos páginas siguientes en voz alta, su comprensión se resentirá, pues en este momento le van a preocupar otros aspectos –entonación, respeto a la puntuación, calidad en la dicción..., pero a la vez, es bastante probable que tenga problemas también en la oralización. Todos estos aspectos se resuelven mucho mejor si el texto que ha de leer en voz alta es previamente conocido, por ejemplo, si lee las dos páginas anteriores.

Por su puesto una condición para que la lectura en voz alta tenga sentido, tanto para el lector como para el auditorio, remite al hecho de que este último no pueda acceder al contenido que se emite de otra forma; en otras palabras,

escuchar leer a alguien –excepto en el caso del rapsoda, en que suele ser tan importante lo que se dice como la forma en que se dice –puede ser poco interesante y costoso si se tiene delante el texto de lo que lee.

Hasta aquí he intentado organizar en distintas categorías los que me parecen usos fundamentales de la lectura en la vida cotidiana, sabiendo que algunos de ellos no son extensibles al conjunto de la población, pero teniendo en cuenta también que formar buenos lectores significa fomentar en la escuela todos esos usos en actividades significativas de lectura. Para que no se diga que esto es “muy teórico”, permítame enumerar algunas tareas que se realizan en determinadas escuelas y que cumplirían con los requisitos de variedad y significatividad:

- ✓ Trabaja la prensa en la clase.
- ✓ Revisar las redacciones realizadas.
- ✓ Consultar diversas obras para una pequeña investigación.
- ✓ Organizar una sesión de lectura de poesía.
- ✓ Leer en silencio un texto y compartir las dudas e interrogantes que plantee.
- ✓ Realizar alguna tarea a partir de unas instrucciones.
- ✓ Fomentar la elección de libros de una biblioteca o rincón de la lectura.
- ✓ Solicitar de los niños qué objetivos persiguen con la lectura de determinado texto.

➤ **Leer para practicar la lectura en voz alta**

En la escuela este objetivo preside con gran frecuencia, incluso a veces con exclusividad, las actividades de enseñanza de lectura.

En síntesis, lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciamiento adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. De hecho, todos estos requerimientos hacen que incluso para el alumno lo primordial de la lectura sea respetarlos, situándose en estos casos la comprensión en un nivel secundario. Sin embargo, a los objetivos señalados el profesor suele añadir el de comprensión, con lo que es frecuente que, tras una actividad de lectura colectiva en voz alta, plantee preguntas sobre el contenido del texto para evaluar si lo comprendieron. Estamos ya entrando en el segundo objetivo que quería comentar, pero antes me gustaría hacer una reflexión.

Si se trata de comprender un texto, el alumno debería tener la oportunidad de leerlo con esa finalidad; entonces, lo que se impone es una lectura individual, silenciosa, que permite que el lector vaya a su ritmo y que está presidida por el objetivo "comprensión". No se puede esperar que la atención de los alumnos (especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura) pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien. Por tanto, no parece muy razonable organizar una actividad

cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta para luego querer comprobar lo que se comprendió.

Por otra parte, es bien sabido, como ya hemos comentado, que leer con eficacia en voz alta requiere la comprensión del texto. En muchas aulas eso se soluciona haciendo que los niños lean en voz alta escritos cuyo contenido conocen por tradición oral- el problema estriba en que cuando estos textos y esos tipos de lectura se generalizan o se hacen exclusivos, los alumnos pueden ir construyendo una idea bastante pintoresca acerca de la lectura: leer es decir en voz alta lo que está escrito en libros cuyo contenido ya conocíamos antes de empezar a leer. Probablemente, para usted, que es un lector experto, la lectura es una cosa bien distinta.

En cualquier caso, la lectura en voz alta es solo un tipo de lectura, que permite cubrir algunas necesidades, objetivos y finalidades de lectura. La “preparación” de la lectura en voz alta, permitiendo que los niños hagan una primera lectura individual y silenciosa, previa a la oralización, es un recurso que a mi juicio debería ser utilizado.

➤ **Leer para dar cuenta de que se ha comprendido**

Aunque cuando nos enfrentamos a un texto siempre estamos motivados por algún propósito, y este suele implicar la comprensión total o parcial del texto leído, un uso escolar de la lectura, por otra parte, muy extendido, consiste en que los alumnos y las alumnas deban dar cuenta de su comprensión

ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo, o a través de cualquier otra técnica.

Es comprensible que los maestros y profesores procedan a evaluar si la comprensión ha tenido lugar, puesto que esta constituye un objetivo que desean alcanzar. Sin embargo, no es seguro que mediante una serie de preguntas/respuestas pueda evaluarse el hecho de la comprensión del lector.

Para lo que nos concierne en este apartado, hay que señalar que cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se garantizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para poder responder luego unas preguntas que planteará el profesor. Según las características de éstas, por ejemplo, si afectan a detalles del texto, a aspectos periféricos, dicho objetivo puede entrar en abierta contradicción con el de construir un significado del texto, que paradójicamente es el objetivo que se pretende evaluar.

No estoy afirmando que sea útil una secuencia como la descrita simplemente quiero llamar la atención sobre el hecho de que requiere ser convenientemente planificada, y que, aun así, nos permite trabajar solamente determinados objetivos y aspectos de la lectura.

Una visión amplia de la lectura, y un objetivo general que consista en formar buenos lectores no solo para el marco de la escuela, sino para la vida, exige mayor diversificación en los propósitos que la guían, en las actividades que la

promueven y en los textos que se utilizan como medio para fomentarla.

Tres consideraciones para terminar:

- ✓ En primer lugar, en este apartado he señalado diferentes finalidades para la lectura; como es obvio, dentro de cada una de las categorías cabe una gran variedad de objetivos más concretos, que deben ser comprendidos por el lector, es decir, que en la situación de enseñanza deben ser acordados con él.
- ✓ En segundo lugar, como habrá usted percibido, al hablar de objetivos hemos hecho referencia, aunque de forma tangencial, al tema de los tipos de textos. Es lógico que sea así, puesto que los diversos objetivos suelen aplicarse mejor a unos textos que a otros, y, por otra parte, si tiene sentido leer distintos textos en las escuelas es porque ello nos facilita el trabajo de determinados objetivos, que permiten aprender los distintos usos de la lectura. Sin embargo, no debería desprenderse de ello una asimilación total entre tipos de lectura/tipos de texto.

Aunque la literatura sea el tipo de texto ideal para experimentar el placer de leer, algunas personas disfrutan enormemente cuando encuentran un texto científico que les hace pensar. Y aunque lea usted una receta de cocina para seguirla y realizarla, esta lectura puede ir precedida de otra lectura mucho más selectiva (como la reseñada en el primer párrafo: buscar una información concreta) que le

lleve a desechar aquellas recetas que requieren de la técnica del “baño de María”; o bien que su decisión vaya precedida de una lectura para buscar general, que le habrá dado una visión general acerca de los distintos helados que podría preparar como postre.

- ✓ En tercer lugar, quiero recordar que siempre es necesario leer con algún propósito, y que el desarrollo de la actividad de lectura debe ser consecuente con dicho propósito. si se lee por leer, no es adecuado andar luego planteando preguntas sobre lo leído - ¿se imagina usted que eso le sucediera de forma sistemática después de ojear el periódico? Si luego hay que hacer un resumen de lo leído, los alumnos se beneficiaran de saberlo, porque van a leer de forma diferente. Por último, es necesario tener en cuenta que el propósito de enseñar a los niños a leer con distintos objetivos es que a la larga ellos mismo sean capaces de proponerse objetivos de lectura que les interesen y que sean adecuados. La enseñanza sería muy poco útil si, al desaparecer el maestro, lo aprendido no se pudiera usar.

d) Activar el conocimiento previo: ¿qué sé yo acerca de este texto?

El tema del conocimiento previo es de gran importancia. De hecho, si usted no poseyera el conocimiento pertinente, no podría entenderlo, interpretarlo, criticarlo, utilizarlo, recomendarlo, desecharlo, etc. Cuando un escrito ya es conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo.

Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos:

- Puede ser que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto.
- Puede ocurrir que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él.
- En definitiva, parece necesario que, ante la lectura, en la escuela, el profesor se plantea con qué bagaje los niños van a poder abordarla y que prevea que éste no vaya ser homogéneo. Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y que no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que ésta constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias..., por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee. En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo.

❖ **Dar alguna información general sobre lo que se va a leer**

Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa. Puede considerarse que informar a los alumnos sobre el tipo de texto –o superestructura textual- que van a leer es también un medio de proporcionarles

conocimientos que les van a resultar útiles para su tarea; saber que vamos a leer un cuento, un texto expositivo, nos permite situarnos ante la lectura. Por ejemplo, esta información va a orientar a los alumnos acerca de si se trata de un contenido real o ficción; si nos informa de algo que ha sucedido si nos va a exponer determinados conceptos; si nos va a ayudar a saber cómo hacer algo.

En cierto sentido, cuando el profesor intenta dar algunas pistas a sus alumnos para abordar el texto, lo que hace se asemeja bastante a lo que se denominan “construir contextos mentales compartidos” para referirse a aquello que los participantes en una tarea o conversación comparten acerca de ella, y que pueda asegurar una comprensión compartida al menos en sus rasgos generales. Al combinar esta información con los requerimientos –objetivos que pretenden- de lectura, el alumno lector posee, antes de iniciarla, un esquema o plan de lectura que le dice qué tiene que hacer con ella y qué sabe él y qué no sabe acerca de lo que va a leer.

❖ **Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.**

Aunque variará mucho en función del texto que se trate de leer, el maestro puede hacer ver a los niños y niñas que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, los subtítulos, los subrayados, los cambios de letra, palabras clave y expresiones del tipo “la idea fundamental que se pretende

transmitir...”, las introducciones y los resúmenes...etc., son aspectos que les ayudaran a saber de qué trata el texto.

En cada caso de tomarán los índices que se consideren más oportunos y puede ser de gran utilidad establecer una discusión sobre lo que el grupo sabe ya del texto.

❖ **Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.**

Se trata aquí de sustituir la explicación del profesor por la de los alumnos.

Es habitual que los alumnos, sobre todo si son pequeños, expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema cuya relación puede ser muy evidente para ellos.

La discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero simultáneamente advierte del peligro de que, si no es acertadamente conducida, puede desviar de la temática o aspectos principales de la lectura. (Cooper, 1998, p. 107)

e) Establecer predicciones sobre el texto

Aunque toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto, nos vamos a ocupar aquí de las predicciones que es posible establecer antes de la lectura. Para establecer predicciones nos basamos en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por supuesto, en nuestras propias experiencias y

conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.

Esto es muy importante. Formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implican exactitud de lo predicho o formulado. Pero, por otra parte, las predicciones que hacen los alumnos y las alumnas nunca son absurdas, es decir, que con la información disponible –título e ilustraciones- formulan unas expectativas que, aunque no se cumplen, bien podrían cumplirse; es decir, que, aunque no son exactas, si son ajustadas.

Las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto. Cuando nos encontramos con una narración o con una poesía puede ser más difícil ajustarlas al contenido real, y por ello es importante ayudar a los niños a utilizar simultáneamente distintos índices –títulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, etc.- así como los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución. Las predicciones de los alumnos no deberían limitarse a los títulos, sino tener en cuenta todos estos índices como medio para predecir y para actualizar el conocimiento previo necesario.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto.

Atendiendo a esta regla y a lo que nos indican distintas investigaciones sobre la lectura, puede afirmarse que en su enseñanza los profesores dedican la mayor parte de sus intervenciones a formular preguntas a sus alumnos, y éstos, lógicamente, se dedican a responderlas, o al menos intentarlo. Sin embargo, alguien que asume responsabilidad en su proceso de

aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se le plantean, sino que también puede interrogar e interrogarse él mismo.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan de objetivos propios, para los cuales tienen sentido el acto de leer. El profesor por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación.

Puede ser útil que, a partir de las predicciones, e incluso al margen de ellas, se planteen algunas preguntas concretas a las que se quisieran encontrar respuesta mediante la lectura. Estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión.

Es importante que se tenga en cuenta que las preguntas que pueden generarse deben resultar acordes con el objetivo general que preside la lectura del texto. Si lo que interesa es una comprensión general del texto, los interrogantes no deberían dirigirse a detalle o informaciones precisas, al menos en un primer momento. Nada impide que una vez que se ha conseguido el primer objetivo puedan plantearse otros nuevos.

A este respecto, conviene resaltar que la propia superestructura de los textos (el hecho de que se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades) y su organización ofrecen

una serie de pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto.

Si planteas algunas preguntas sobre lo que se va a leer ayuda a mejorar la comprensión –de hecho, siempre nos planteamos alguna pregunta, aunque sea inconscientemente o tan general “¿me va a gustar?”-, esta estrategia fundamental cuando lo que se pretende es aprender a partir de la lectura de textos.

2.2.2.2 Durante la lectura

Según Solé (1998) las estrategias son:

a) Construyendo la comprensión durante la lectura

✓ ¿Qué pasa cuando leemos? El proceso de lectura

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender... en definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que les permita ver las “estrategias en acción” en una situación significativa y funcional.

b) Estrategias a lo largo de la lectura: tareas de lectura compartida

Leer es un procedimiento, y al dominio de los procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esta razón, no es suficiente –con ser necesario- que los alumnos y alumnas asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, cómo las verifica, en qué índices del texto se fija para lo uno y lo otro, etc.

En este contexto, las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos. Existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes.

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Como puede verse, de lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

La idea que preside las tareas de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas, el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, y de implicar a los demás en ella.

Una demostración del modelo del profesor y una sanción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos en torno a cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz. Se trata de que el profesor y los alumnos lean en silencio (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta) un texto, o una porción del texto. Tras la lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de las cuatro estrategias básicas:

- Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir).

Es fundamental también que las tareas de lectura compartida, cuyo objetivo es enseñar a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión, se encuentren presentes en la lectura desde los niveles iniciales, y que los alumnos se acostumbren a resumir, plantear preguntas, a resolver preguntas, a resolver problemas.

Por lo que hemos comentado con anterioridad, es necesario que los alumnos comprendan, y usen comprendiendo, las estrategias señaladas. Desde mi punto de vista esto sólo es posible en tareas de lectura compartida, en las que el lector va asumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso.

c) Haciendo uso de lo aprendido: la lectura independiente

Cuando los alumnos leen solos, en clase, en la biblioteca o en su casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, ya sea para realizar una tarea, deben poder utilizar estrategias que están aprendiendo. De hecho, este tipo de lectura, en la cual el propio lector impone su ritmo y “trata” el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Es por ello, y porque éste es el tipo más verdadero de lectura, que las situaciones de lectura independiente deben ser fomentadas en la escuela.

Además de fomentar la independiente por el placer de leer, la escuela puede proponerse el objetivo de promover, en tareas de lectura individual, el uso de determinadas estrategias. En este caso, se le pueden proporcionar al alumno materiales preparados con el propósito de que practique por su cuenta algunas estrategias que pueden haber sido objeto de tareas de lectura compartida, con toda la clase, o en pequeños grupos o parejas.

d) No lo entiendo, ¿ahora qué hago? Los errores y lagunas de comprensión

El conocimiento que tenemos sobre el grado en que comprendemos es un subproducto de la propia comprensión; sólo hace falta intentar comprender activamente para detectar lagunas y errores en nuestro proceso. Sin embargo, detectar los errores y las lagunas de comprensión es sólo un primer paso, una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión. Para leer eficazmente,

necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura.

Por lo que parece, cuando un mal lector se equivoca, el profesor ejerce un control total de su lectura, y se le enseña el error, o bien le proporciona indicadores para utilizar descodificadores para el texto. Sin embargo, para que un mal lector deja de serlo es absolutamente necesario que pueda ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso, y que entienda que puede utilizar muchos conocimientos para construir una interpretación plausible de lo que está leyendo: estrategias de descodificación, por supuesto, pero también estrategias de comprensión: predicciones, inferencias, etc., para las cuales necesita estar comprendiendo el texto.

Si un niño lee en voz alta, las dificultades que el profesor observa en su lectura son de dos tipos; dificultades en el reconocimiento y pronunciación de las palabras que configuran el texto o bien pausas o dudas. Por lo que se desprende de los estudios realizados sobre el tema, parece que los niños que no pueden leer fluidamente por que se encuentran demasiados fijados al texto, se encuentran con numerosas interrupciones, que les conducen, además, a fijarse y a fiarse exclusivamente del texto para poder solucionar el problema con que se encuentran. Para estos niños, leer se va convirtiendo más en decir lo que está escrito, en lugar de ser una cuestión de construcción de significado.

También aquí podemos ver cómo el alumno necesita confiar en una fuente experta para solucionar sus problemas, lo cual es una buena

estrategia si se usa cuando realmente es necesario, pero es una mala estrategia si se usa con exclusividad.

e) Distintos problemas, distintas soluciones

Puede ser que existan diversas interpretaciones posibles para la palabra, frase o un fragmento, y entonces la dificultad estriba en decir cuál es la más idónea. Cuando los problemas se sitúan a nivel de texto en su globalidad, las dificultades más globales se refieren a la imposibilidad de establecer el tema, de identificar el núcleo del mensaje que se pretende transmitir o la incapacidad para entender por qué suceden determinados acontecimientos.

Cuando la lectura se interrumpe, el lector se desconecta, pierde el ritmo, y necesita concentrarse nuevamente. Es importante enseñar distintas estrategias, y enseñar que también las que más cortan la lectura solo deben ser empleadas cuando son necesarios.

Cuando una frase, palabra o fragmento no parece esencial para la comprensión del texto, la acción más inteligente que los lectores realizamos consiste en ignorarla y continuar leyendo.

Cuando se enseña a los niños leer diferentes tipos de textos, se les enseña que en algunos de ellos va a ser la lectura la que va a ayudar a entender y a ofrecer informaciones nuevas respecto del tema que la motivo. Allí aprenden, aunque no sepan en un primer momento lo que significan determinadas, van a conocer su significado mediante la lectura.

Otra cosa que puede hacer es aventurar una interpretación para lo que no se comprende y ver si esta interpretación funciona o si es necesario desestimarla. A veces no se puede aventurar una

interpretación, y es necesario releer el contexto previo con la finalidad de encontrar índices que permitan atribuir un significado.

Enseñar a leer también significa enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto, así como estrategias que permitan compensar la no comprensión, vuelve a ser una cuestión de fomentar una lectura activa, en la que el lector sabe que leer y porque lo lee, y asume, con la ayuda necesaria, el control de su propia comprensión.

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar ayuda para activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificaciones para sus hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando encuentran problemas con el texto.

2.2.2.3 Después de la lectura

Según Solé (1998) las estrategias son:

Seguir comprendiendo y aprendiendo

En este capítulo voy a tratar con mayor profundidad, y en otro sentido, de algunas estrategias que han aparecido ya, nombradas o explicadas, en los capítulos anteriores: identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación de respuesta y preguntas. El

hecho de centrarme en estas tres estrategias me permitirá profundizar un poco más en ellas, cosa que hasta ahora no podía hacer sin correr el riesgo de abrumarle con una sobre carga de información.

En cualquier caso, estamos hablando de un lector activo y de lo que puede hacerse para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura, proceso que no es asimilable a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que contribuye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector.

a) La idea principal

Se distingue el tema de la idea principal, es decir, el tema indica aquello sobre lo que trata el texto, y puede expresarse mediante una palabra o sintagma”.

Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿de qué trata el texto-?

La idea principal, por su parte, informa el enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita.

La idea principal es la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

En concreto, el autor propone enseñar el tema en narraciones y exposiciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal solo en exposiciones, y volver a ella en la narración en los cursos superiores, cuando se aborda sistemáticamente el comentario de texto en relación con la literatura. Al parecer, el esquema presentación-complicación-resoluciones utilizado por los

lectores para comprender y extraer información importante de las narraciones.

Por lo que respecta a los textos expositivos, al desconocimiento previo de su estructura se une el hecho de que su uso no se generaliza en la escuela hasta el segundo siglo de educación primaria, y que en ese momento no se trabaja como objeto de lectura, sino como medio de aprendizaje.

En este sentido, resulta útil la distinción establecida entre «relevancia textual y relevancia contextual» (Van Dijk, 1978). Con la primera, el autor se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales que el autor utilizó para marcar lo que él consideró más importante.

La relevancia contextual, por su parte, designa la importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su atención, interés, conocimiento y deseo. Es lo que el lector considera importante en el momento de la lectura, y puede coincidir o no con lo que el autor consideró fundamental.

Las diferencias individuales y evolutivas en la comprensión de la información son importantes del siguiente modo:

Los lectores jóvenes, como los adultos, tienden a recordar la información importante.

Los lectores jóvenes, aun cuando puedan reconocer o identificar lo importante, tienen dificultades para explicar las causas de su atribución.

Los lectores no perciben del mismo modo las señales de relevancia textuales empleadas por los autores; además, poseen un menor conocimiento del mundo y experiencia social que contribuye a complicar la tarea de juzgar la importancia de la información.

Uno de los aspectos en que se diferencian de forma clara buenos y malos lectores es precisamente en la habilidad para identificar y utilizar la información importante.

La diferencia entre buenos y malos lectores adultos y jóvenes varían según el texto y la actividad en que se ven implicadas durante la lectura y después de ella.

b) La enseñanza de la idea principal en el aula

La idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas como tomar notas o efectuar un resumen.

Pero si sabemos que encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma, y eso debería enseñarse.

Los alumnos necesitan saber que es la idea principal y para que les va a servir, y deben poder encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos.

El lector acceda a las ideas principales de un texto aplicando una serie de reglas de omisión o supresión (conducen a eliminar información trivial o redundante) reglas de situación (mediante las cuales se integran conjunto de hechos o conceptos en conceptos

supra ordenados) y reglas de selección (que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita) y de elaboración (mediante las cuales se construye o genera la idea principal)

Cuando el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explicar por qué considera que eso es lo más importante, mientras los alumnos tienen el texto delante, pueden hacer varias cosas:

Explicar a los alumnos en que consiste la idea principal de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje.

Recordar porque va a leer ese texto en concreto. Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos relevantes en torno a él.

Señalar el tema y mostrar a los alumnos si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura, si sobre pasa o si va a proporcionar una información parcial sobre ellos.

A medida que leen, informar a los alumnos de lo que retiene como importante y por qué, así como de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión. Si se puede, sería de gran utilidad que los alumnos vieran como hace para organizar información en conceptos supra ordenados. Todo el proceso puede facilitarse si los alumnos pueden ir leyendo el texto en silencio mientras que el profesor muestra su procedimiento.

Cuando la lectura ha concluido, puede discutir el proceso seguido.

Si la idea principal es producto de una elaboración personal será el momento de explicarla a sus alumnos, justificando la elaboración.

Puede formularla de distintas formas, para que vean que no se trata

de una regla infalible, sino de una estrategia útil. Puede incluso, una vez que se ha discutido y aceptado la idea principal propuesta, generar otra que atienda a otro objetivo de lectura. De este modo, los alumnos constatarían la importancia de sus propósitos cuanto traten de establecer lo que es principal.

Es mucho más frecuente que se pida a los alumnos que encuentren por su cuenta la idea principal, o bien que los maestros y niños entren directamente a una tarea compartida, en la que conjuntamente la generan o identifican.

Un alumno que sabe qué es la idea principal, para qué sirve, y que ha visto como procede su profesor para acceder a ella, se encuentra en condiciones de empezar a identificar los procesos de identificar o generar dicha idea con la ayuda de éste.

En este sentido, puede resultar complejo, pero enseñar de verdad, de modo que se logre la transferencia y uso autónomo de lo aprendido.

Se recomienda prudencia y paciencia ante los errores, y considera que es muy útil esperar a que el alumno pueda autocorregirse, con lo que se mantiene el proceso de identificación de ideas principales y de comprensión global. Así el alumno no aprende no solo las estrategias, sino a confiar para utilizarlas, lo que le permitirá progresivamente su uso autónomo.

Conviene, además que en estas situaciones de lectura sea lo más cercana posible a lo que constituye leer en la vida cotidiana. En ella, cuando leemos, lo hacemos con algún propósito, y

construimos un significado para el texto atendiendo a aquello a lo que le atribuimos importancia.

Algunas publicaciones señalan que, en el caso de las ideas principales, los alumnos no deberían enfrentarse de manera individual a su establecimiento sin que antes no se asegure que puede llegar a ellas con la ayuda a su profesor.

Las actividades compartidas pueden ayudar al profesor a saber qué puede y qué no puede pedir en diversos momentos del proceso en enseñanza, y a asegurar que los alumnos pueden encontrarse competentes en la solución de los problemas que se les presentan.

c) El resumen

Estrechamente vincula a la estrategia necesaria para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios, podemos, podemos situar la elaboración de resúmenes. El resumen requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales. Dado que elaborar un resumen supone una forma muy especial de escribir un texto. Los problemas en la comprensión del texto pueden atribuirse a la incapacidad para acceder a estas macro proposiciones, a la macroestructura de que hemos hablado, y a las estrategias de identificación de ideas principales y de resumen.

Van Dijk (1978) “establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar”.

Mediante las reglas de omisión y de selección se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante. El autor insiste en que el hecho de que se omita no implica que la información en sí sea poco importante, sino que es secundaria o poco relevante para la interpretación global del texto. Sin embargo, cuando seleccionamos, suprimimos información porque resulta obvia, porque es, de algún modo, redundante y, por ende, innecesaria.

Las otras dos reglas generalización y construcción o integración permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de un nivel superior capaz de englobarlos. Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a lo anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto.

Es importante atender el hecho de que leemos y elaboramos el resumen de acuerdo con nuestros esquemas de conocimientos y con lo que nos dejan y hacen interpretar el texto.

Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que puede omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y

proposiciones por otros que los engloben o integren. Requiere, además, que el resumen mantenga lazos especiales con el texto que ha sido creado, es decir, debe conservar el significado genuino del texto del que procede.

Aprender a resumir significa, en primera aproximación, aprender a señalar las reglas que hemos señalado u otras parecidas, respetando la condición a la que he aludido hace un momento.

Tampoco se aprende a resumir textos cuando lo que se hace es entrenarse por separado en las reglas que enuncie en listas de palabras en frases o párrafos cortos o preparados.

d) La enseñanza del resumen en el aula

Es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma, y discutir su relación.

Cooper (1998) sugiere que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase – resumen del párrafo o bien elaborada.

El resumen de un texto se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura. Podríamos decir, pues, que determinar las ideas principales de un texto es una condición necesaria, pero no suficiente, para llegar a la concreción del resumen.

El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con los objetivos de lectura y conocimientos previos a ella.

De ahí la importancia de entender las vinculaciones, y simultáneamente las diferencias entre resumen, idea principal y tema. Aunque a menudo se trabajen conjuntamente, es necesario no perder de vista que cada uno exige determinadas intervenciones, y en el caso del resumen, una reflexión sobre cómo enseñar a escribirlos.

El resumen elaborado mediante la aplicación de las reglas que antes hemos, puede decir el contenido que está en el texto de forma breve y sucinta. Por otra parte, el resumen de un texto puede ser mucho más interno, en el sentido de integrar la aprobación del lector – escritor, quien, mediante su lectura y redacción, consigue elaborar nuevos conocimientos y obtener conocimiento acerca de ellos.

La actividad de resumir adquiere la categoría de técnica excelente para el control, si no se puede realizar una sinopsis de lo que se está leyendo o se ha leído, se hace patente que la comprensión no ha tenido lugar.

Como ésta, resumir no es cuestión de todo o nada sino relativa a las características del autor a que aludíamos, a las de la tarea en sí y a la ayuda que recibe para realizarla.

Diversas publicaciones señalan que es prematuro plantear la enseñanza del resumen antes del segundo ciclo de educación primaria. A mi modo de ver, es posible y deseable trabajar estas estrategias desde mucho antes, utilizando para ello discurso oral, el relato de narraciones y leyendas, la información oral y escrita sobre determinados contenidos que se trabajan en la escuela.

e) Formular y responder preguntas:

- **No siempre, y no solo, sirven para evaluar**

Esta estrategia es muy utilizada en las clases, en forma oral y escrita, tras la lectura de un texto, y aparece también habitualmente en las guías didácticas y en los materiales de trabajo de los alumnos. Su uso, aunque parece como actividad de enseñanza, suele limitarse a evaluar, a comprobar lo que aquellos han comprendido o recuerdan respecto a su texto. Desde mi punto de vista, enseñar a formular y a responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa.

El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz.

Lo dicho hasta ahora aconseja que nos pongamos de acuerdo en lo que consideramos que es una pregunta pertinente: si las

ofrecemos como modelo a los alumnos, contribuimos a que ellos mismos las utilicen.

Si se trata de resumir una narración, serán pertinentes las preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y escenarios, establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución (Cooper, 1998)

Por otra parte, el modelo que se ofrece resulta muy poco útil para que el alumno pueda utilizarlo automáticamente como medio para dirigir y evaluar su lectura, antes de ella, durante ella y después de ella. Dado que el objetivo de la enseñanza es incrementar la competencia y la autonomía de los alumnos para que aprendan a aprender, resulta necesario examinar con cautela el tipo de cuestiones que formulamos y las relaciones que establecen con las respuestas que sugieren.

Es perfectamente posible no comprender un texto y, sin embargo, responder preguntas que se refieren a él. Así, aunque estemos hablando de unas estrategias que ayudan a comprender, lo que se diga será útil también cuando a través de ella se pretenda obtener información para evaluar la comprensión de los alumnos.

Tomando como base las clasificaciones existentes sobre las relaciones que se establecen entre las preguntas y respuestas que pueden suscitarse a partir de un texto, se puede utilizar los términos de la siguiente manera:

Preguntas de respuesta literal. Preguntas cuyas respuestas se encuentran literal y directamente en el texto:

- Preguntas piensa y busca. Preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relaciona diversos elementos del texto y en algún grado realice inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

El éxito en las respuestas, en uno y otro caso, no es criterio suficiente para decidir que se ha comprendido el texto, pues el lector encuentra la respuesta construida; además, el tipo mismo de interrogante obliga a centrarse en aspectos puntuales, de detalle.

Los otros dos tipos de preguntas presentan diferentes sustanciales con las de respuesta literal, que acabamos de ver. En ambos casos se requiere que los niños relacionen informaciones del texto, efectúen inferencias y, en las de elaboración personal, que emitan un juicio, opinión o aporten conocimientos relacionados con el contenido del texto, pero que apelan a su bagaje cognitivo más amplio. Aunque de distinta manera, podríamos decir que obligan a poseer una representación global del significado del texto para poder ser respondidas.

Las distintas estrategias aquí nos ayudan a ver que podemos preguntar de distinta forma, lo que enseña a situarse ante el texto también en forma diversa. En un caso, las preguntas

conducen a los niños estrictamente a decir lo que pone el texto. En otros, pueden llevarles a leer entre líneas, a formarse una opinión, a contrastar la información que se aporta con lo que ya se tenía, contribuye a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos.

Recordemos que aun las estrategias de preguntar tras la lectura, tiene presencia habitual en las situaciones didácticas que se organizan en relación a aquella. Tal vez no sería muy difícil pensar en qué preguntamos y para qué preguntamos, y hacer de nuestros interrogantes preguntas pertinentes; ello contribuirá a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido.

Formularse preguntas uno mismo, aunque sea de manera inconsciente, nos hace permanecer atentos a lo que se consideraba aspectos críticos de la comprensión: saber cuándo se sabe y cuándo no se sabe; saber qué es lo que se sabe; saber qué se necesita saber; y conocer las estrategias que pueden utilizarse para solucionar los problemas. Es, una vez, una cuestión de mantenerse despierto durante la lectura y de poder evaluar hasta qué punto ha servido a los propósitos que la motivaron.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.

- a) **ASIMILACIÓN:** Toma de información y categorización con base a lo que ya sabe.
- b) **CODIFICACIÓN:** Proceso de clasificación de la información en la memoria, almacenar y percibir la información.

- c) **COMPRESIÓN:** Es el efecto de la reconstrucción del significado y surge de la identificación de los supuesto semánticos globales y particulares que presenta el texto.
- d) **COMPRESIÓN LECTORA:** La comprensión es un proceso a través del cual el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar un nuevo significado.
- e) **DECODIFICACIÓN:** Consiste en la identificación de las unidades primarias (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales y significaciones denotativas) de un texto.
- f) **ESTRATEGIA:** Es 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 consecuencia de una meta.
- g) **ESTRATEGIAS DE LECTURA:** Las estrategias tienen que ver con el proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima para una determinada tarea o actividad, que es mental o cognitiva, esto implica utilizar ciertos recursos para la comprensión de la lectura obteniendo logro del objetivo de la acción deseada.
- h) **ESTRATEGIA COGNITIVA:** Operaciones mentales y medios que el lector lleva a cabo para seleccionar, focalizar, procesar, almacenar y recuperar información, se basa en ejercicios de entretenimiento caracterizado por la descripción de la naturaleza y utilidad de estrategias de imagen visual y auto cuestionamiento en el procesamiento de la información y enseñanza de procesamiento a seguir para la formulación de imágenes presentes.

- i) **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS:** Conjunto de habilidades mentales que permiten al lector la toma de conciencia de sus propias acciones cognitivas y regulación de las mismas. Son instrucciones relacionadas con la necesidad de plantearse interrogantes acerca de si se está o no comprendiendo, que estrategias emplea, en qué medida le son útiles, que proceso persigue, efectividad y alternativa para resolver problemas.
- j) **LECTURA:** Es un dialogo con el autor, con la persona que escribió la obra, la nota, el artículo, etc.
- k) **NIVELES DE COMPRENSIÓN:** Categoría alcanzada en el proceso de comprensión lectora en que se realizan diferentes operaciones mentales.

CAPITULO III

SISTEMA DE VARIABLES E HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general:

Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

3.1.2 Hipótesis específicas:

- a) Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora en la dimensión nivel literal, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.
- b) Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora en la dimensión nivel inferencial, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

- c) Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora en la dimensión nivel crítica, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

3.1.3 Variables

3.1.3.1 Identificación de variable independiente:

X= Estrategias de lectura

Y= Niveles de comprensión

3.1.4 Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
ESTRATEGIAS DE LECTURA	1. Antes de la lectura	1. Objetivos de la lectura	Escala de conciencia lectora (ESCOLA) de Virginia Jiménez Rodríguez
		2. Conocimientos previos	
		3. Predicciones sobre el texto	
	2. Durante la lectura	1. Procesos de la lectura	
		2. Tareas de lectura compartida	
		3. La lectura Independiente	
	3. Después de la lectura	1. La idea principal	
		2. El Resumen	
		3. Formular y responder preguntas	
NIVELES DE COMPRENSIÓN	1. Nivel Literal	1. Identifica personajes, hechos y acontecimientos	Prueba de Complejidad Lingüística progresiva (CLP) Mabel Condemarin
		2. Identifica la idea principal de un texto	
		3. Recuerda la secuencia de orden de los incidentes del texto.	
	2. Nivel Inferencial	1. Infiere detalles adicionales, que según las conjeturas del autor, pudieron haberse incluido en el texto.	
		2. Infiere ideas principales, no incluidas explícitamente.	
		3. Infiere secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera	
	3. Nivel Crítico	1. Valora o emite opinión crítica sobre el contenido del texto.	
		2. Asocia conocimientos previos y relaciona con el texto	
		3. Diferencia lo objetivo de lo subjetivo	

CAPITULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de investigación.

Según Sánchez Carlessi (1996), la presente investigación corresponde al tipo de investigación descriptivo correlacional, porque establece la asociación de dos variables cualitativas: estrategias de lectura y niveles de comprensión.

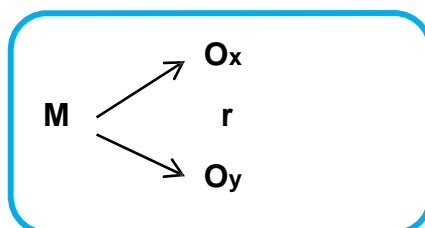
4.2 Nivel de investigación

Nuestro trabajo estuvo enmarcado en el nivel de investigación descriptiva-correlacional como refiere Sánchez Carlessi (1996), su objetivo es realizar un estudio sobre la situación en que se encuentra la frecuencia de uso de estrategias de lectura y niveles de comprensión, en alumnos del quinto grado de primaria de la ciudad de Huánuco.

4.3 Diseño de la investigación.

De acuerdo a Hugo Sánchez Carlessi (1996) la presente investigación responde al Diseño Descriptivo del tipo Correlacional.

Esquema



Dónde:

M = Muestra de estudio

O_x = Observación a la variable estrategias de lectura

O_y = Observación a la variable niveles de comprensión de textos

r = Relación entre ambas variables

4.4 Población

La población consta el total de las secciones de la Institución Educativa N° 32004 “San Pedro” de Huánuco, que son 917 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1: Alumnos de la I.E. N° 32004 – Huánuco matriculados en el año académico 2015.

GRADOS Y NIVEL	VARONES	MUJERES	TOTAL
1ro	84	64	148
2do	61	65	126
3ro	75	65	140
4to	70	60	130
5to	86	80	166
6to	107	100	207
TOTAL			917

FUENTE: *Nomina de alumnos 2015 de la I.E. N°32004 - Huánuco*

ELABORADO POR: *Las tesisistas.*

4.5 Muestra

Tipo de muestreo: No probabilístico no aleatorio

La muestra de la presente investigación lo constituyeron las secciones del Quinto Grado de ambos turnos en razón a que tenemos en cuenta las similitudes con cada uno de las demás secciones como es el número de estudiantes, interrelaciones familiares, la procedencia de zonas de residencia, niveles socio- económicos-culturales y niveles de acceso a la información. Y que de acuerdo a Hugo Sánchez Carlessi lo que se quiere lograr es obtener una muestra realmente representativa de la población con el supuesto de que a mayor muestra obtendremos mayor confiabilidad en nuestra investigación, y por ende de un universo como es el resto de las Instituciones Educativas Publicas de nuestro medio.

Tabla 2: Alumnos de quinto grado de la I.E. N° 32004 – Huánuco matriculados en el año académico 2015.

SECCIONES	VARONES	MUJERES	TOTAL
5° A	13	17	30
5° B	21	12	33
5° C	18	12	30
5° D	12	16	28
5° E	9	14	23
5° F	13	9	22
TOTAL			166

FUENTE: *Nómina de alumnos 2015 de la I.E. N°32004 - Huánuco*

ELABORADO POR: *Los tesisistas.*

4.6 Instrumentos de recolección de datos.

- a) Pruebas.** - Es un proceso de recopilación de datos e información en el que se utilizara los sentidos para observación de los hechos, fenómenos o eventos que se desarrollan en un determinado contexto (Hoces la Rosa Zeida. Investigación Educativa). Nuestra investigación nos permitió observar cómo es que los alumnos del quinto grado de Educación Primaria, utilizan estrategias de lectura y su ubicación en los niveles de comprensión.

Instrumento:

- a) Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA):** Es un instrumento básico para realizar el registro oportuno sobre la valoración de la conciencia lectora, es decir, cuán eficaz soy como lector, cómo percibo y me ajusto a la dificultad de la tarea, si cuento con recursos para resolverla, qué estrategias pongo en funcionamiento, y así evaluar el progreso y producción de lectura en los alumnos del quinto grado de la Institución Educativa N° 32004 “San Pedro” de Huánuco.

b) Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP): Es un instrumento que mide los niveles de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de la Institución Educativa N^o 32004 "San Pedro" de Huánuco.

4.7 Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos.

4.7.1 Técnicas de recojo de datos.

- **Fuentes documentales:** se utilizó las siguientes fichas:
 - ✓ fichas bibliográficas: Se usó para anotar los datos referidos a los libros que se emplearan durante el proceso de investigación.
 - ✓ ficha textual o de transcripción: Se usó para transcribir conceptos de importancia para la investigación.
 - ✓ fichas de comentario y/o ideas personales: Se utilizó para anotar dudas, comentarios, refutaciones, incertidumbres, comprobaciones durante el proceso de la investigación.

4.7.2 Técnicas de procesamiento de datos.

- a) La Revisión y Consistencia de la Información.** - Este paso consistió básicamente en depurar la información revisando los datos contenidos en los instrumentos de trabajo de campo, con el propósito de ajustar los llamados datos primarios (juicio de expertos).
- b) Clasificación de la Información.** - Se llevó a cabo con la finalidad de agrupar datos mediante la distribución de frecuencias de las variables independiente y dependiente.
- c) La Codificación y Tabulación.** - La codificación es la etapa en la que se formará un cuerpo o grupo de símbolos o valores; de tal manera que los datos fueron tabulados, generalmente se efectúa con números o letras. La tabulación manual se realizó ubicando cada uno de las variables en los grupos establecidos en la clasificación de

datos, o sea en la distribución de frecuencias. También se utilizará la tabulación mecánica, aplicando programas o paquetes estadísticos de sistema computarizado.

d) Estadística Inferencial para cada variable: Se aplicó la prueba de hipótesis correlacionadas.

La prueba de normalidad, (Kolmogorov-Smimov), Prueba de correlación no paramétrica (Rho spearman).

4.7.3 Técnicas de presentación de datos.

a) La Redacción Científica.- Se llevó a cabo siguiendo las pautas que se fundamenta con el cumplimiento del reglamento de grados y títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación; decir, cumpliendo con un diseño o esquema del informe, y para la redacción se utilizó las normas APA, también se tuvo en cuenta: el problema estudiado, los objetivos, el marco teórico, la metodología, técnicas a utilizar, el trabajo de campo, análisis de los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones propuestas.

b) Sistema Computarizado. - Asimismo, el informe se realizó utilizando distintos procesadores de textos, paquetes y programas, insertando gráficos y textos de un archivo a otro. Algunos de estos programas son: Word, Excel (hoja de cálculo y gráficos) y SPSS (análisis estadístico y gráfico)

c) Cuadros Estadísticos Bidimensionales. - Con la finalidad de presentar datos ordenados y así facilitar su lectura y análisis, se construyó cuadros estadísticos de tipo bidimensional, es decir, de doble entrada porque en dichos cuadros se distingue las dos variables de la investigación.

CAPITULO V

RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados.

En la presente investigación se procedió a codificar y generar una base de datos haciendo uso del paquete estadístico SPSS, a fin de dar consistencia a la información levantada en la aplicación de los instrumentos de investigación.

En un segundo lugar se procedió a utilizar el análisis descriptivo con el fin de describir y caracterizar cada una de las variables haciendo uso de la prueba de normalidad, (Kolmogorov-Smimov), Prueba de correlation no paramétrica (Rho spearman), así como un análisis de frecuencia y de gráficos de barras.

Para determinar la correlación de las dos variables, se utilizó la prueba de hipótesis correlacionales.

5.1.1 Resultados y análisis de datos

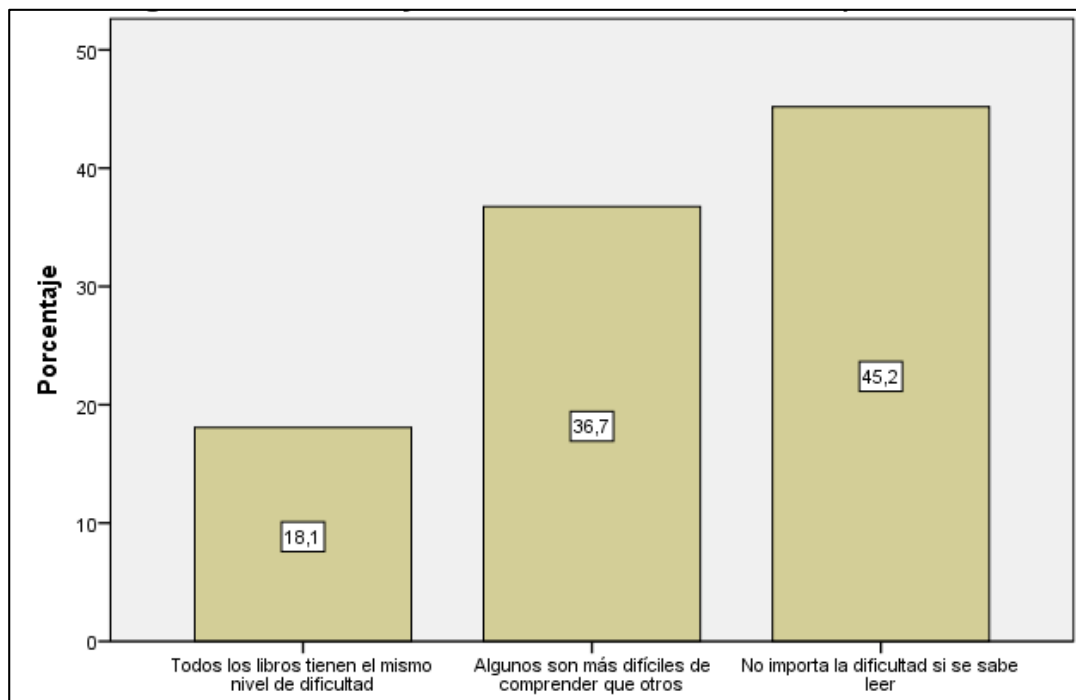
Tabla 3: Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad	30	18,1	18,1	18,1
	Algunos son más difíciles de comprender que otros	61	36,7	36,7	54,8
	No importa la dificultad si se sabe leer	75	45,2	45,2	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 1: Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?



FUENTE: Tabla N° 03

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros? El 45,2% de estudiantes encuestados no les importa la dificultad si se sabe leer, el 36,7% manifiestan que algunos textos son más difíciles que comprender que otros y el 18,1% dicen que todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que el grado de dificultad que muestran los textos no afecta para leerlos.

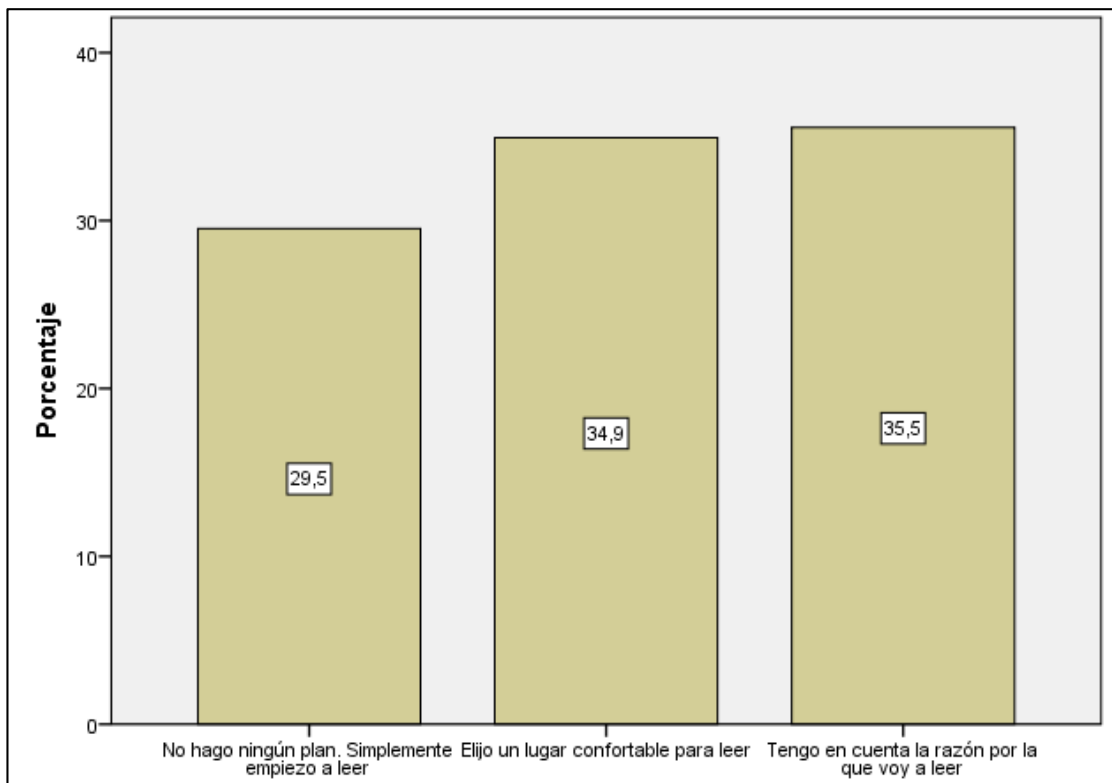
Tabla 4: Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer	49	29,5	29,5	29,5
	Elijo un lugar confortable para leer	58	34,9	34,9	64,5
	Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer	59	35,5	35,5	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 2: Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?



FUENTE: Tabla N° 04

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura? El 35,5% de estudiantes encuestados tienen en cuenta la razón por la que van a leer, al 34,9% manifiestan que eligen un lugar confortable para leer y el 29,5% dicen que no hacen ningún plan, simplemente empiezan a leer. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que es necesario tener en cuenta la razón por la que se va a leer, para optimizar la comprensión.

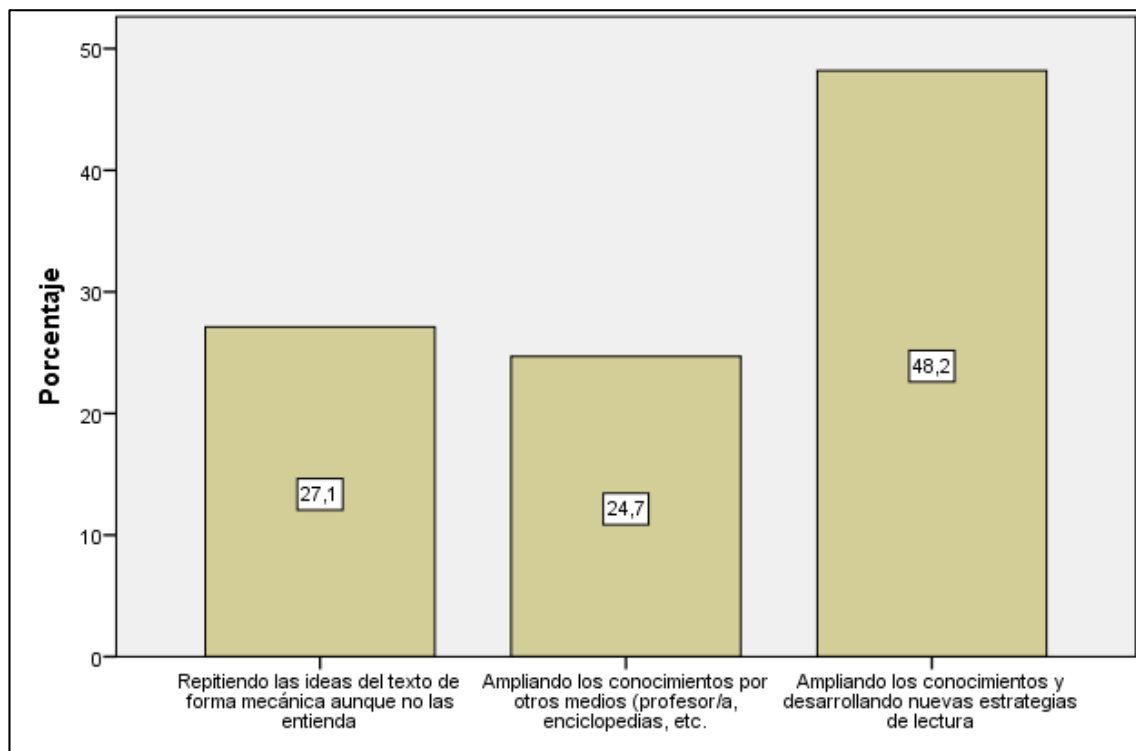
Tabla 5: Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda	45	27,1	27,1	27,1
	Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.	41	24,7	24,7	51,8
	Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura	80	48,2	48,2	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 3: Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?



FUENTE: Tabla N° 05

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje? El 48,2% de estudiantes encuestados optan por ampliar sus conocimientos y desarrollar nuevas estrategias de lectura, el 27,1% manifiestan que repiten las ideas del texto de forma mecánica, aunque no las entienda y el 24,7% dicen que amplían sus conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc..... Lo importante de estos resultados es que la mayoría optan por ampliar sus conocimientos y desarrollar nuevas estrategias de lectura, la cual les permitirá comprender diversos textos.

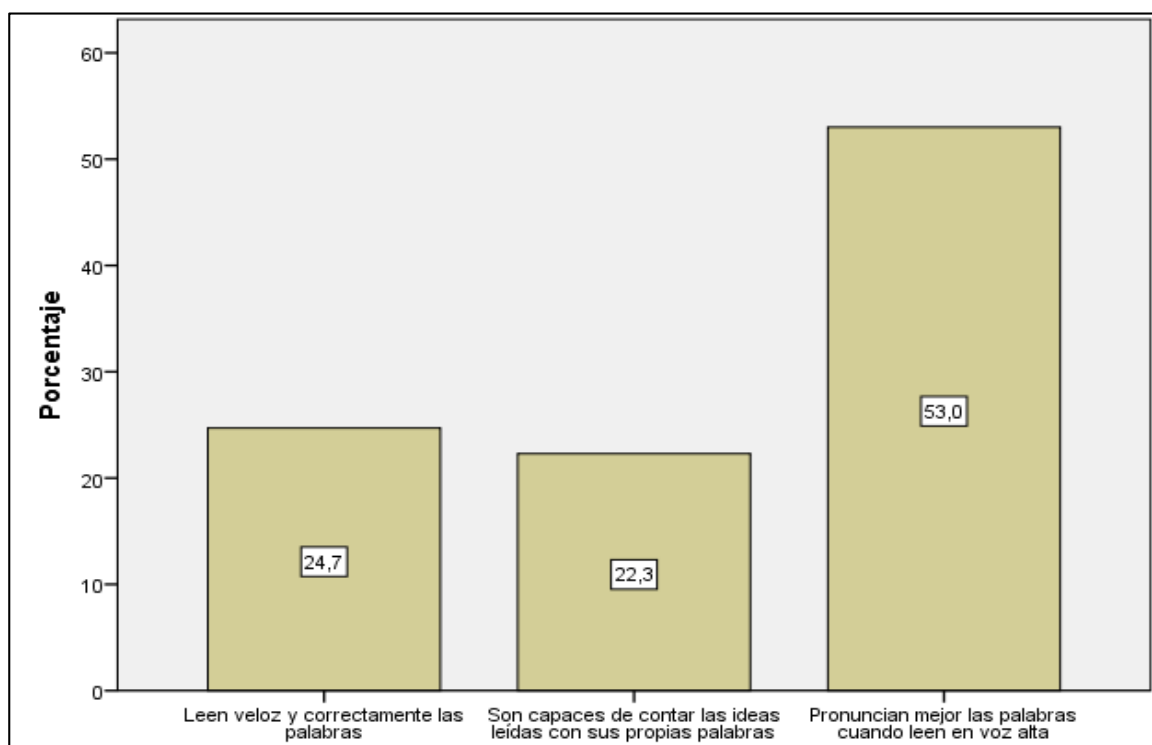
Tabla 6: Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leen veloz y correctamente las palabras	41	24,7	24,7	24,7
	Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras	37	22,3	22,3	47,0
	Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta	88	53,0	53,0	100,0
	TOTAL	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 4: Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...



FUENTE: Tabla N° 06

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que.... El 53,0% de estudiantes encuestados les parece que son aquellos que pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta, el 24,7% manifiestan que son aquellos que leen veloz y correctamente las palabras y el 22,3% dicen que son aquellos que son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. Lo importante de estos resultados es que una minoría opina que el mejor lector es capaz de contar las ideas leídas con sus propias palabras, mientras la mayoría tiene una respuesta errónea manifestando que el mejor lector es aquel que pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta.

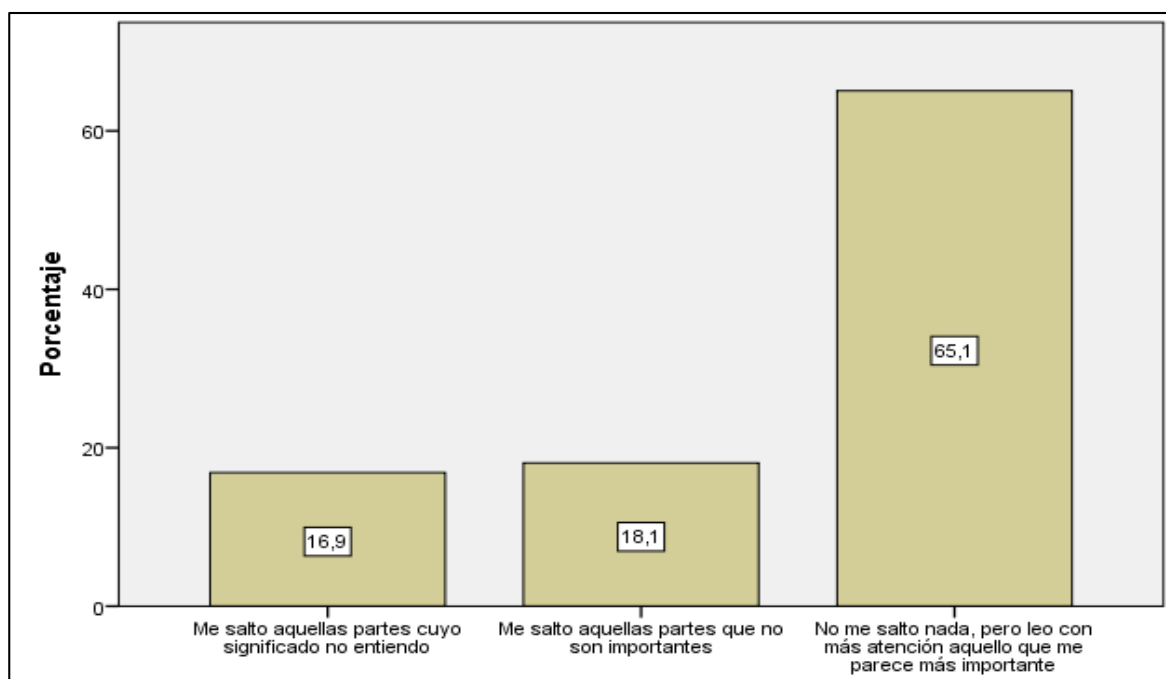
Tabla 7: Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo	28	16,9	16,9	16,9
	Me salto aquellas partes que no son importantes	30	18,1	18,1	34,9
	No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante	108	65,1	65,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 5: Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?



FUENTE: Tabla N° 07

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen? El 65,1% de estudiantes encuestados no se saltan nada, pero leen con más atención aquello que les parece más importante, el 18,1% manifiestan que se saltan aquellas partes que no son importantes y el 16,9% dicen que se saltan aquellas partes cuyo significado no entienden. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que no hay necesidad de saltar ningún párrafo sino leen con más atención aquello que les parece más importante ya que facilitara la realización de un resumen.

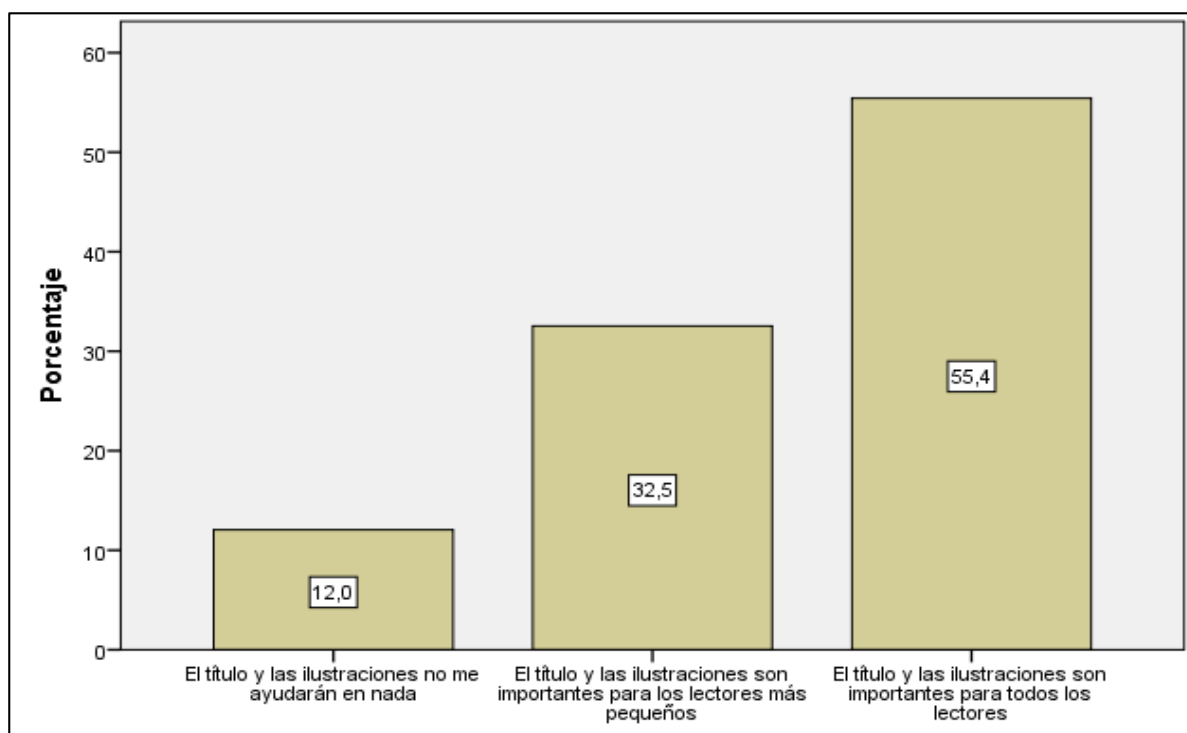
Tabla 8: Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada	20	12,0	12,0	12,0
	El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños	54	32,5	32,5	44,6
	El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores	92	55,4	55,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 6: título y ver las ilustraciones?



FUENTE: Tabla N° 08

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: antes de empezar a leer un libro, ¿Crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones? El 55,4% de estudiantes encuestados creen que el título y las

ilustraciones son importantes para todos los lectores, el 32,5% manifiestan que el título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños y el 12% dicen que el título y las ilustraciones no les ayudarán en nada. Lo importante de estos resultados es que es positivo, ya que la mayoría opina que existe la necesidad de leer el título y ver las ilustraciones antes de empezar a leer un libro para facilitar la comprensión.

Tabla 9: Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura

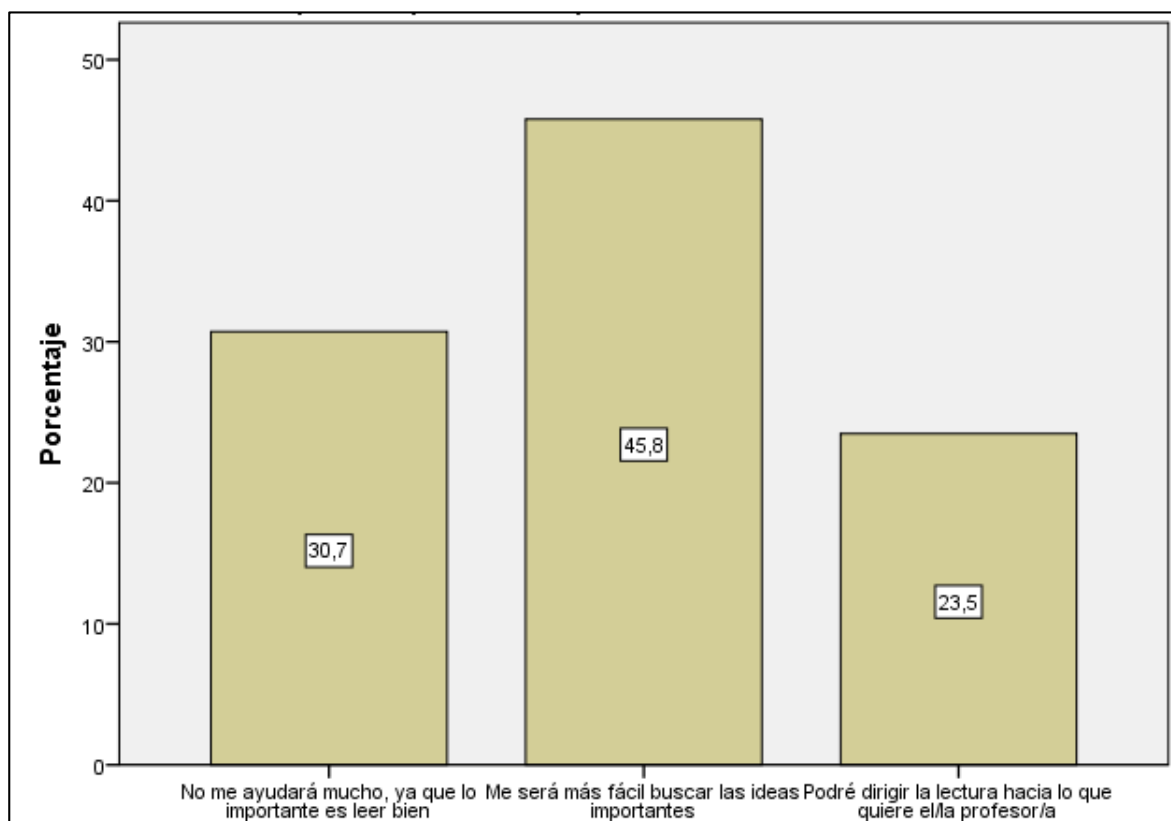
...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien	51	30,7	30,7	30,7
	Me será más fácil buscar las ideas importantes	76	45,8	45,8	76,5
	Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a	39	23,5	23,5	100,0
	TOTAL	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 7: Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...



FUENTE: Tabla N° 09

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si sabes lo que él/ella profesor/a quiere cuando manda una lectura... Al 45,8% de estudiantes encuestados les es más fácil buscar las ideas importantes, el 30,7% manifiestan que no les ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien y el 23,5% dicen que podrán dirigir una lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. Los resultados demuestran que es solo una minoría que opina que existe una necesidad de saber lo que el profesor quiere para poder dirigir la lectura hacia lo que él/ella quiere y que aún falta por lograr alcanzar en su totalidad.

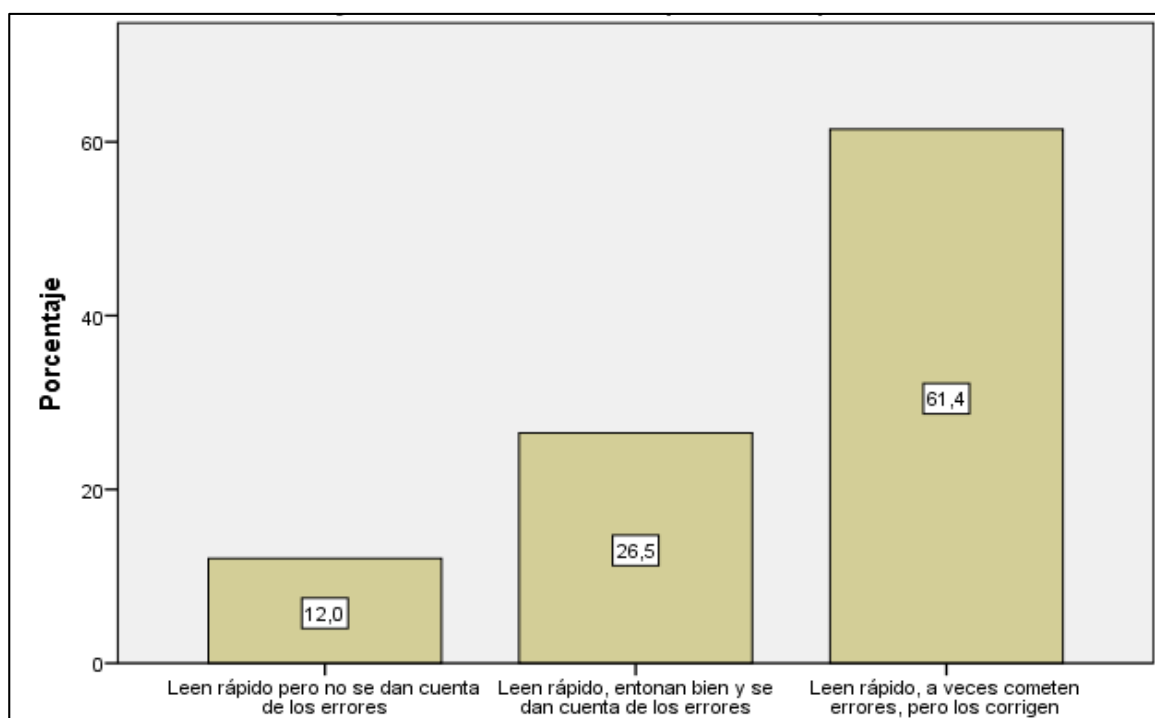
Tabla 10: En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores	20	12,0	12,0	12,0
	Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores	44	26,5	26,5	38,6
	Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen	102	61,4	61,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras.

Gráfico 8: En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...



FUENTE: Tabla N° 10

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as

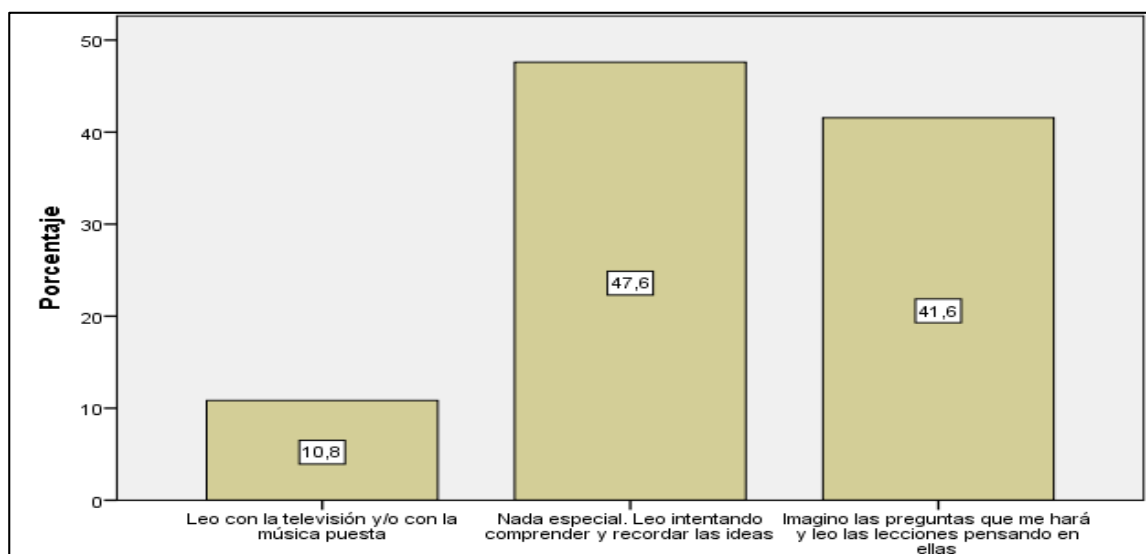
mejores lectores/as son aquellos que... El 61,4% de estudiantes encuestados leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen, el 26,5% manifiestan que leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores y el 12,0% dicen que leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que los mejores lectores son aquellos que leen rápido y si cometen errores los corrigen.

Tabla 11: Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leo con la televisión y/o con la música puesta	18	10,8	10,8	10,8
	Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas	79	47,6	47,6	58,4
	Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas	69	41,6	41,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora
ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 9: Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?



FUENTE: Tabla N° 11
ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

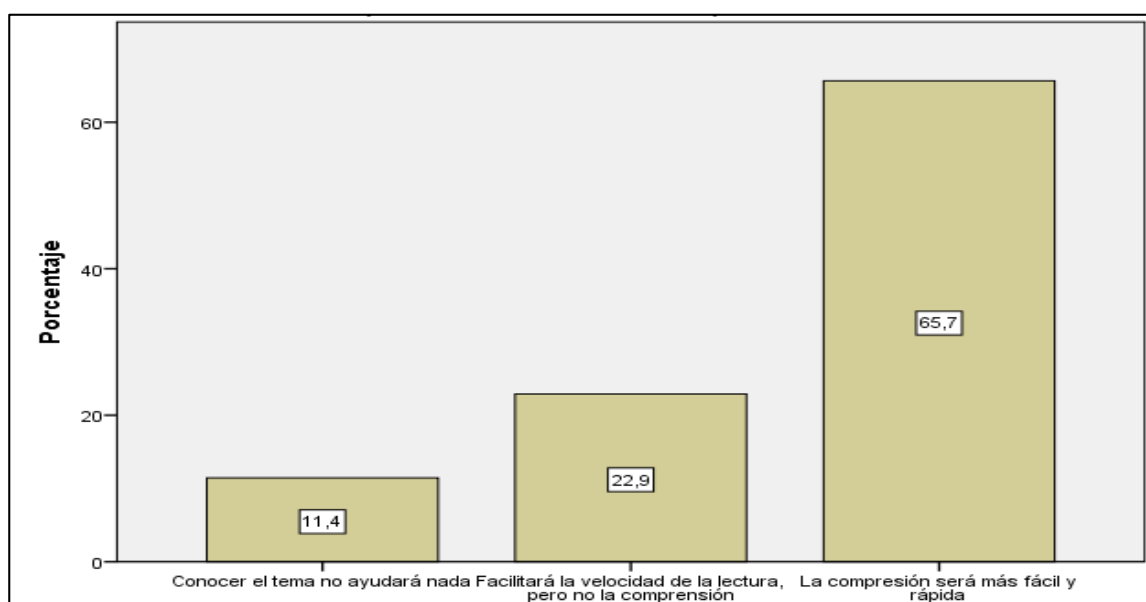
En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias? El 47,6% de estudiantes encuestados no hacen nada especial. Leen intentando comprender y recordar las ideas, el 41,6% manifiestan que imaginan las preguntas que les hará y leen las lecciones pensando en ellas y el 10,8% dicen que leen con la televisión y/o con la música puesta. Lo importante de estos resultados es la mayoría opina que mientras estudian para un examen leen intentando comprender y recordar ideas.

Tabla 12: Si conoces previamente el tema del que trata un texto...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conocer el tema no ayudará nada	19	11,4	11,4	11,4
	Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión	38	22,9	22,9	34,3
	La comprensión será más fácil y rápida	109	65,7	65,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora
ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 10: Si conoces previamente el tema del que trata un texto...



FUENTE: Tabla N° 12

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si conoces previamente el tema del que trata un texto...Al 65,7% de estudiantes encuestados la comprensión les será más fácil y rápida, el 22,9% manifiestan que facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión y el 11,4% dicen que conocer el tema no ayudará nada. Lo importante de estos resultados es que la mayoría es consciente que conocer el tema facilita la comprensión de un texto.

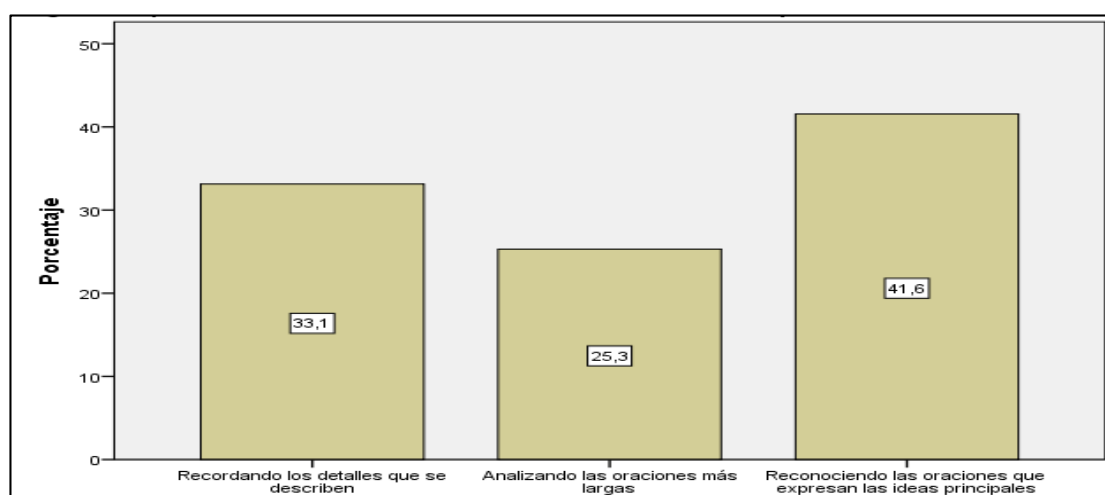
Tabla 13: ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Recordando los detalles que se describen	55	33,1	33,1	33,1
	Analizando las oraciones más largas	42	25,3	25,3	58,4
	Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales	69	41,6	41,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 11: ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?



FUENTE: Tabla N° 13

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto? El 41,6% de estudiantes encuestados sabrían reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales, el 33,1% manifiestan que sabrían recordando los detalles que se describen y el 25,3% dicen que sabrían analizando las oraciones más largas. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que las oraciones más importantes son las que expresan las ideas principales.

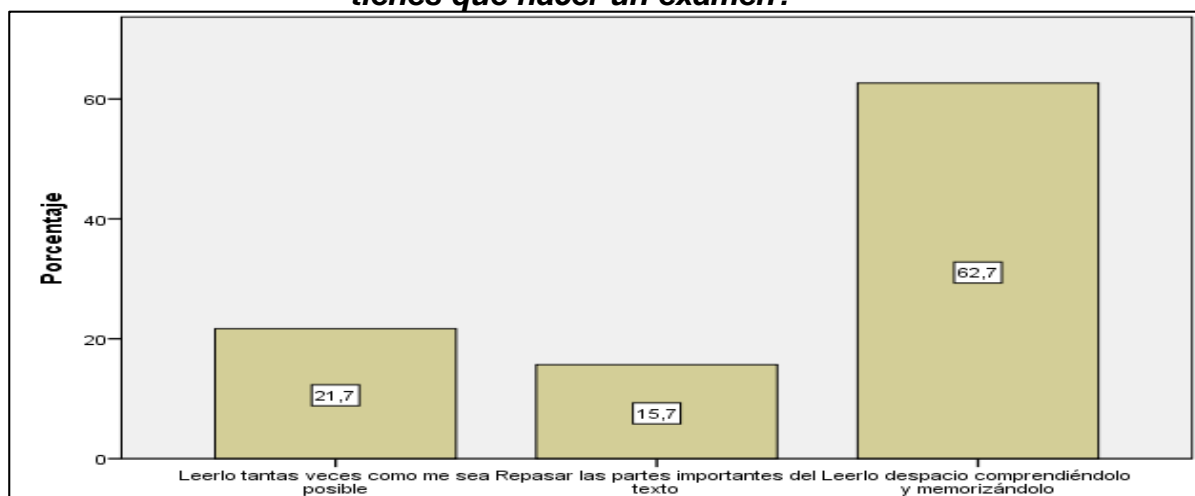
Tabla 14: ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leerlo tantas veces como me sea posible	36	21,7	21,7	21,7
	Repasar las partes importantes del texto	26	15,7	15,7	37,3
	Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo	104	62,7	62,7	100,0
Total		166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 12: ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?



FUENTE: Tabla N° 14

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

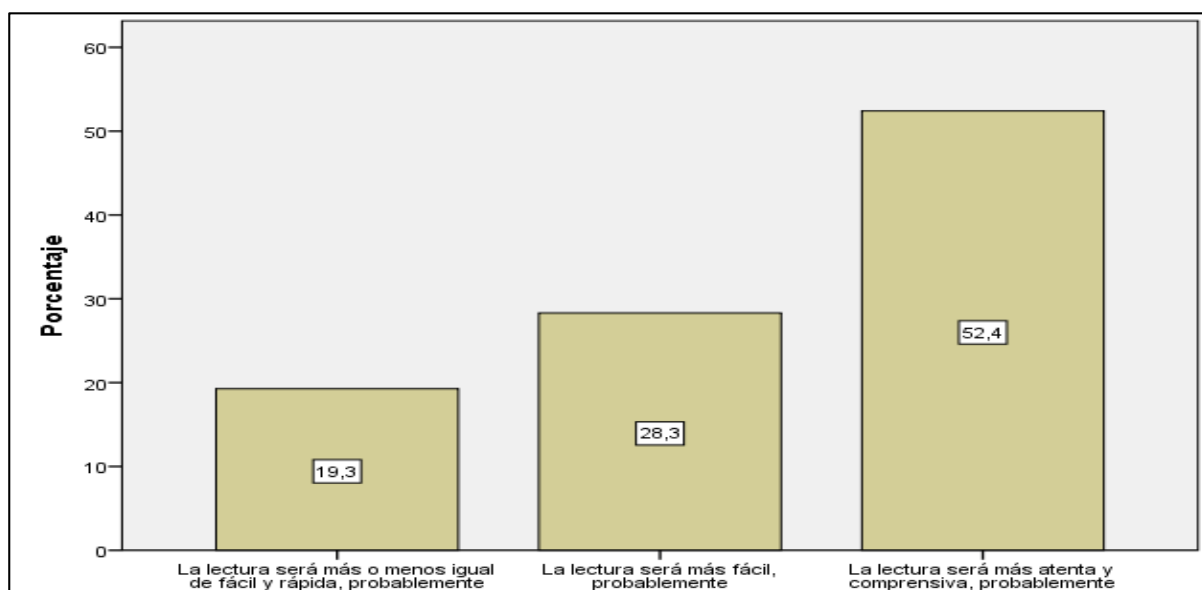
En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen? El 62,7% de estudiantes encuestados prefieren leer despacio comprendiendo y memorizando, el 21,7% manifiestan que prefieren leer tantas veces como les sea posible y el 18,1% dicen que prefieren repasar las partes importantes del texto. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opta por leer despacio comprendiendo y memorizando cuando tiene que hacer un examen.

Tabla 15: Si lees un libro sobre un tema interesante..

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente	32	19,3	19,3	19,3
	La lectura será más fácil, probablemente	47	28,3	28,3	47,6
	La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente	87	52,4	52,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora
Elaborado Por: Las investigadoras

Gráfico 13: Si lees un libro sobre un tema interesante..



FUENTE: Tabla N° 15
ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

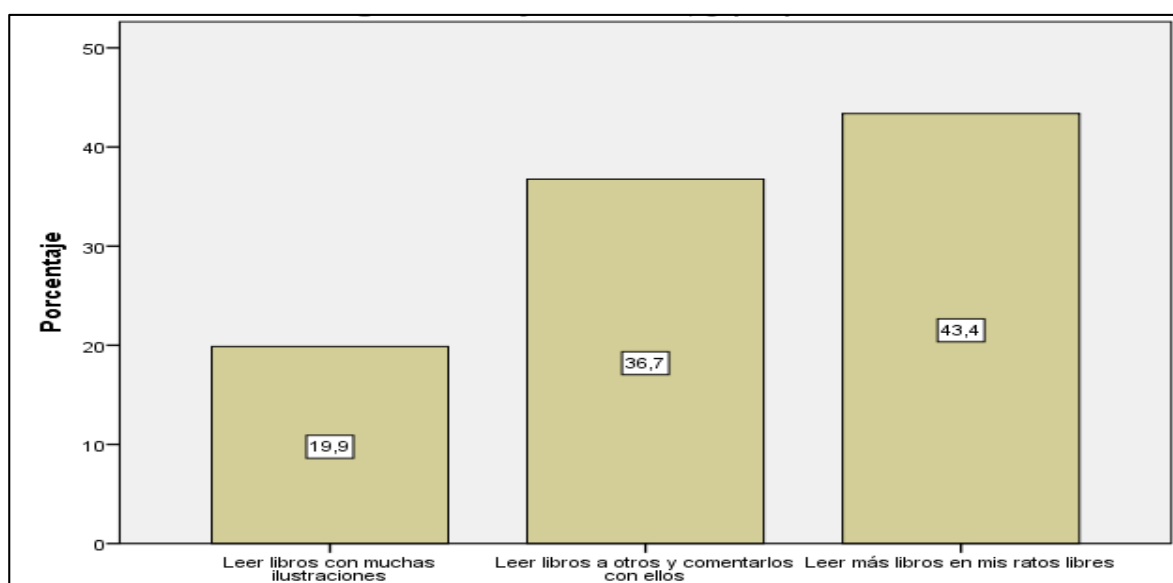
En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si lees un libro sobre un tema interesante... Al 52,4% de estudiantes encuestados la lectura les será más atenta y comprensiva, probablemente, el 28,3% manifiestan que la lectura será más fácil, probablemente y el 19,3% dicen que la lectura será más o menor igual de fácil y rápida, probablemente. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que al leer un libro sobre un tema interesante la lectura es más atenta y comprensiva.

Tabla 16: Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer libros con muchas ilustraciones	33	19,9	19,9	19,9
	Leer libros a otros y comentarlos con ellos	61	36,7	36,7	56,6
	Leer más libros en mis ratos libres	72	43,4	43,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora
Elaborado Por: Las investigadoras

Gráfico 14: Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?



FUENTE: Tabla N° 16
ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer? El 43,4% de estudiantes encuestados leerían más libros en sus ratos libres, el 36,7% manifiestan que les leerían libros a otros y comentarían con ellos y el 19,9% dicen que leerían libros con muchas ilustraciones. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que para conseguir leer mejor cada día se debe practicar la lectura en los ratos libres.

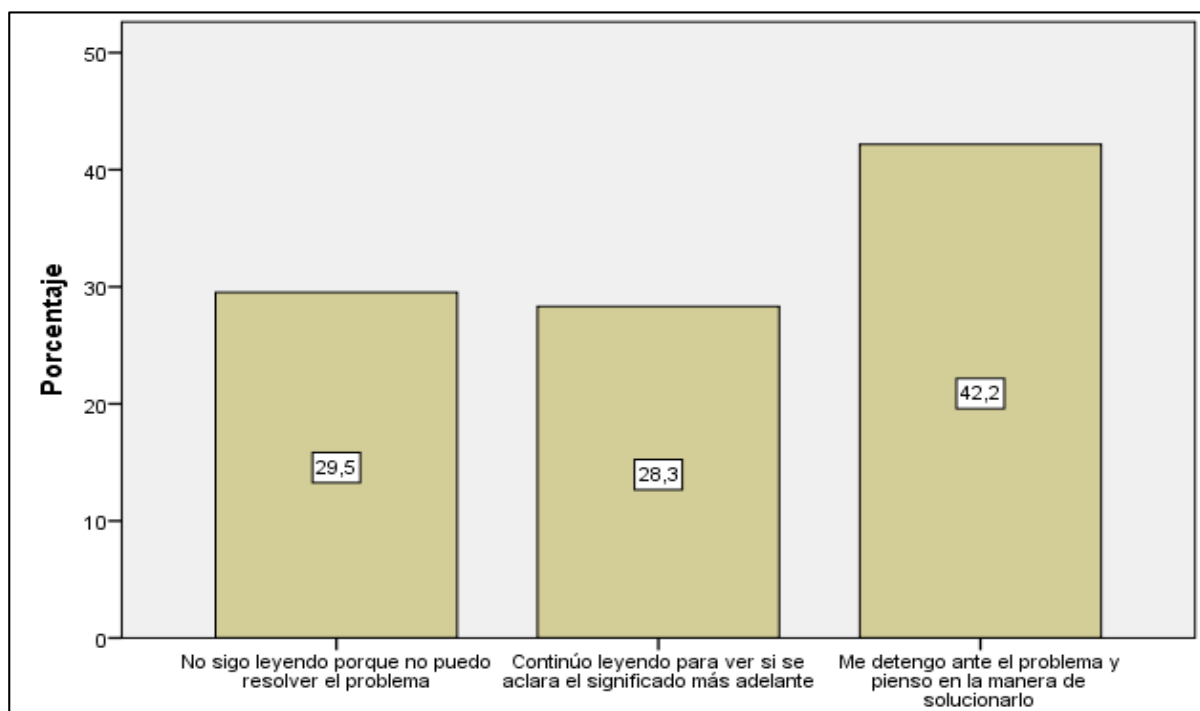
Tabla 17: Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema	49	29,5	29,5	29,5
	Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante	47	28,3	28,3	57,8
	Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo	70	42,2	42,2	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 15: Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?



FUENTE: Tabla N° 17

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces? El 42,2% de estudiantes se detienen ante el problema y piensan en la manera de solucionarlo, el 29,5% manifiestan que no siguen leyendo porque no pueden resolver el problema y el 28,3% dicen que continúan leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que el grado de dificultad de un párrafo implica detenerse ante el problema y pensar en la manera de solucionarlo para llegar a la comprensión.

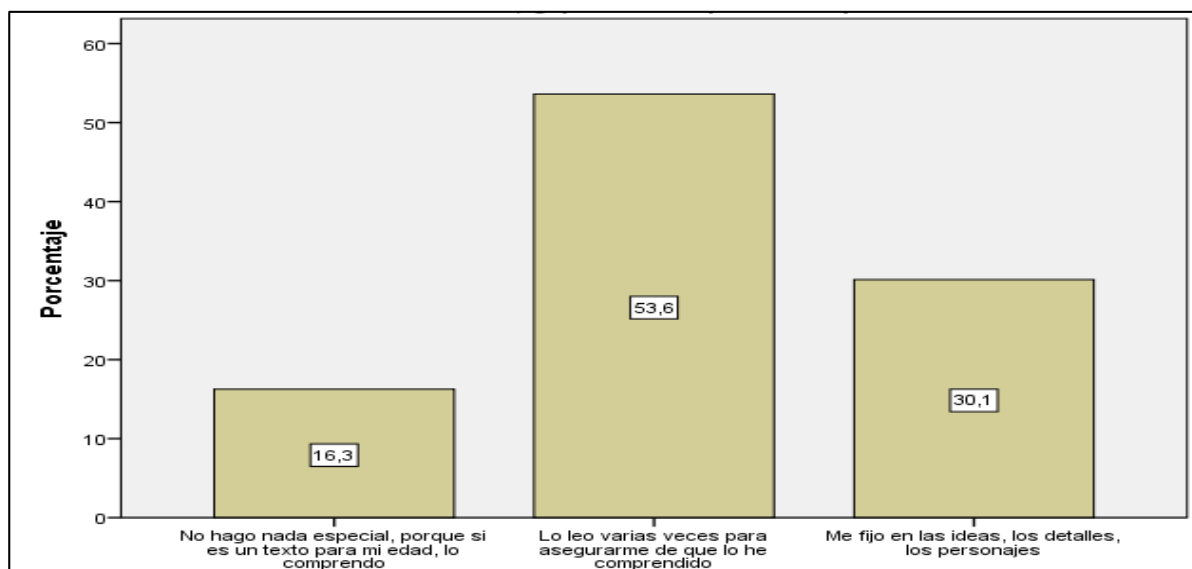
Tabla 18: Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo	27	16,3	16,3	16,3
	Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido	89	53,6	53,6	69,9
	Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes	50	30,1	30,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 16: Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?



FUENTE: Tabla N° 18

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo? El 53,6% de estudiantes encuestados leen varias veces para asegurarse de que lo han comprendido, el 30,1% manifiestan que se fijan en las ideas, los detalles, los personajes y el 16,3% dicen que no hacen nada especial, porque si es un texto para su edad, lo comprenden. Lo importante de estos resultados es saber que existe una minoría de estudiantes que opinan que al leer un texto es necesario fijarse en las ideas, los detalles, los personajes para comprenderlo y que aún falta alcanzar por lograr alcanzar resultados positivos en su totalidad.

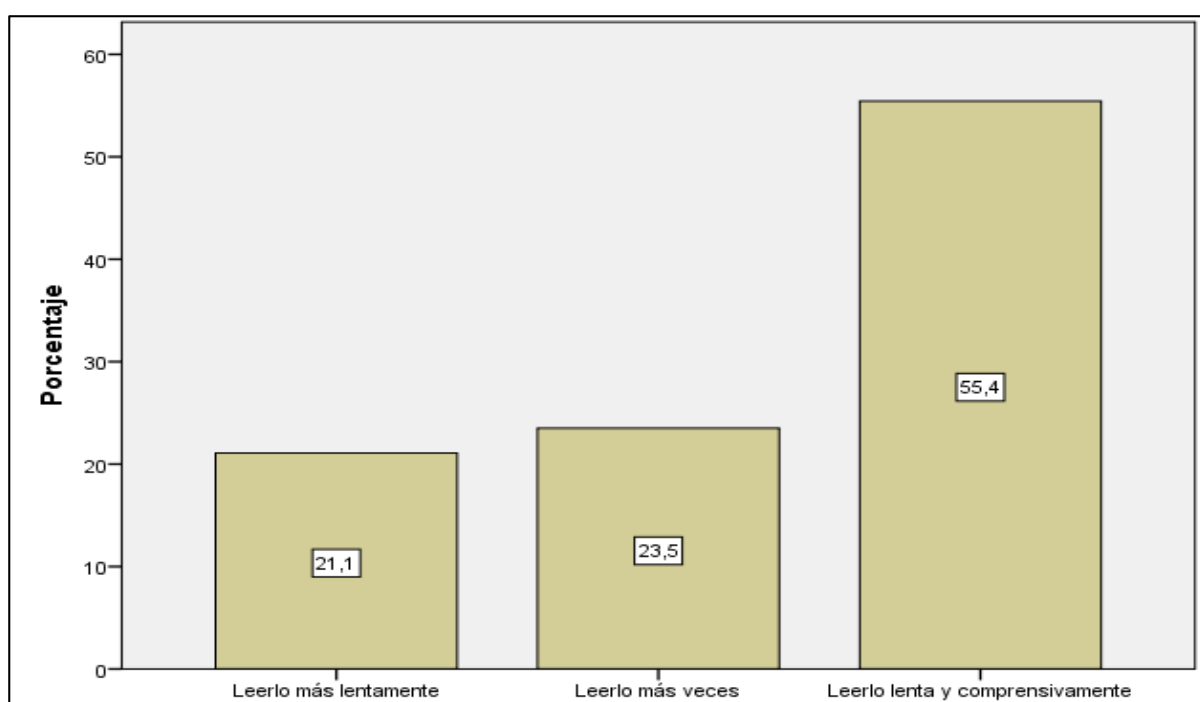
Tabla 19: Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leerlo más lentamente	35	21,1	21,1	21,1
	Leerlo más veces	39	23,5	23,5	44,6
	Leerlo lenta y comprensivamente	92	55,4	55,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 17: Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:



FUENTE: Tabla N° 19

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es... El 55,4% de estudiantes encuestados optan por leerlo lenta y comprensivamente, el 23,5% manifiestan que optan por leerlo más veces y el 21,1% dicen optar por leerlo más lentamente. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que lo aconsejable al tener que leer un texto difícil y poder entenderlo es leerlo lenta y comprensivamente.

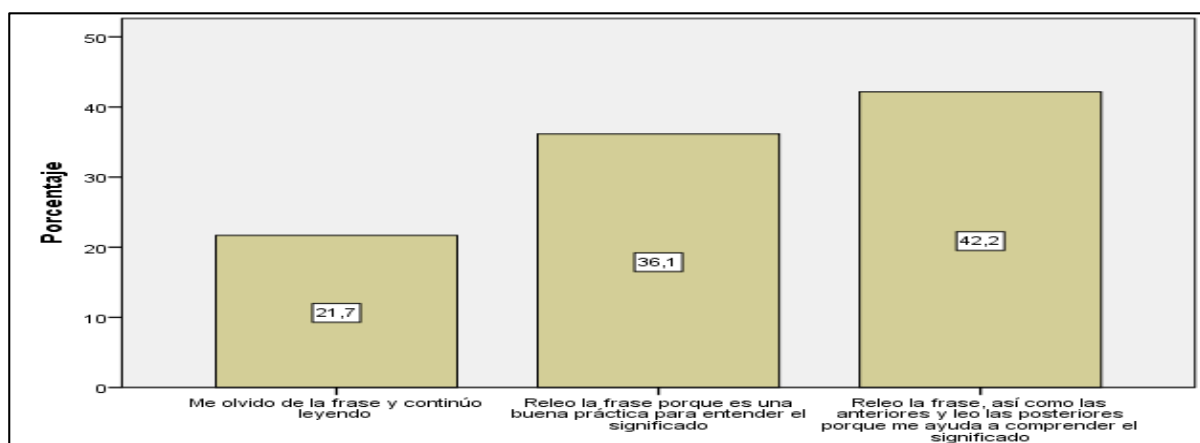
Tabla 20: ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me olvidé de la frase y continué leyendo	36	21,7	21,7	21,7
	Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado	60	36,1	36,1	57,8
	Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado	70	42,2	42,2	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

Elaborado Por: Las investigadoras

Gráfico 18: ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?



FUENTE: Tabla N° 20

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes? El 42,2% de estudiantes encuestados releen la frase, así como las anteriores y leen las posteriores porque les ayuda a comprender el significado, el 36,1% manifiestan releer la frase porque es una buena práctica para entender el significado y el 21,7% dicen que se olvidan de la frase y continúan leyendo. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que, durante la lectura, al encontrarse con una frase cuyo significado no entiende es necesario releer la frase, así como las anteriores y las posteriores porque facilitará la comprensión del significado.

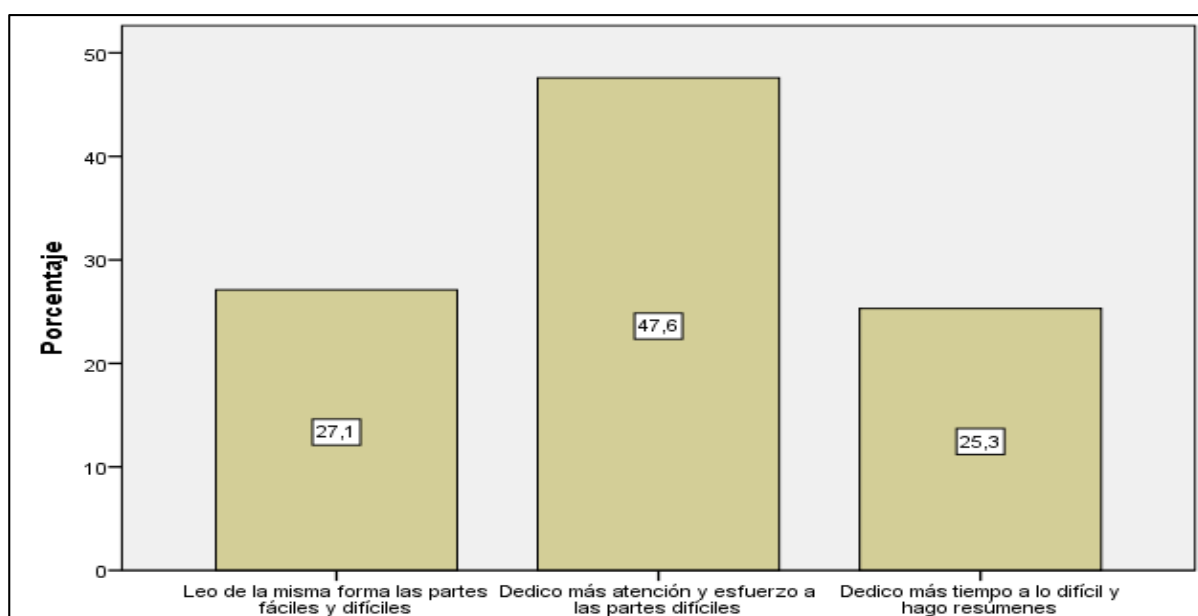
Tabla 21: ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles	45	27,1	27,1	27,1
	Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles	79	47,6	47,6	74,7
	Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes	42	25,3	25,3	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 19: ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?



FUENTE: Tabla N° 21

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

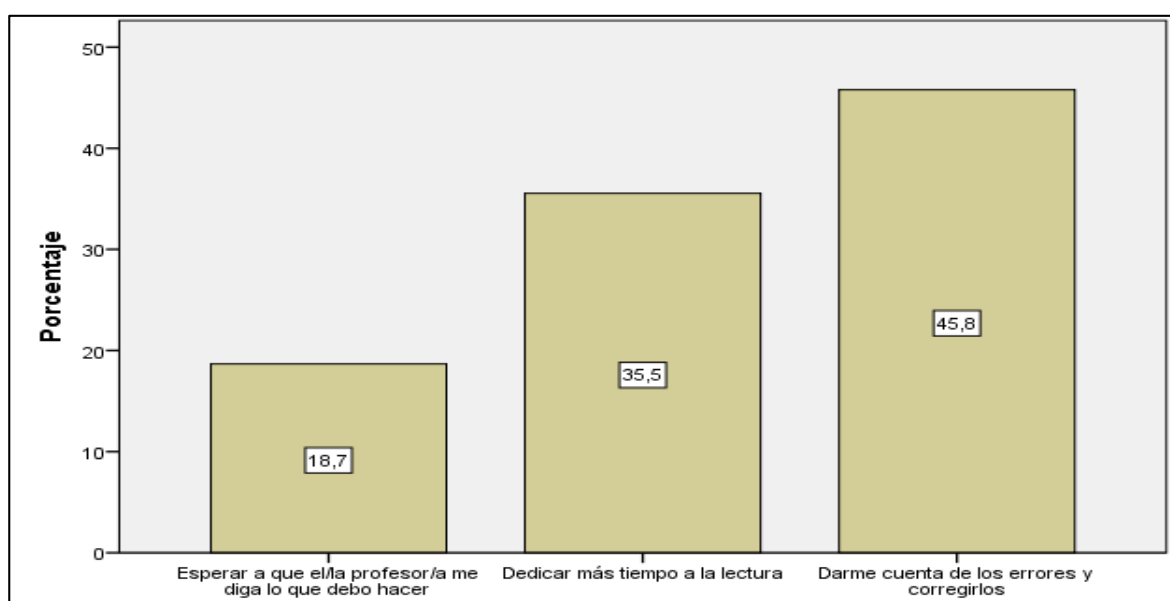
En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen? El 47,6% de estudiantes encuestados dedican más atención y esfuerzo a las partes difíciles, el 27,1% manifiestan que leen de la misma forma las partes fáciles y difíciles y el 25,3% dicen que dedican más tiempo a lo difícil y hacen resúmenes. Los resultados demuestran que solo una minoría al estudiar un texto dedican más tiempo a lo difícil y realizan resúmenes para después hacer un examen, siendo esto perjudicial por no ser en la totalidad de estudiantes y que aún falta por lograr desarrollar estrategias para llegar a la comprensión.

Tabla 22: Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer	31	18,7	18,7	18,7
	Dedicar más tiempo a la lectura	59	35,5	35,5	54,2
	Darme cuenta de los errores y corregirlos	76	45,8	45,8	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora
 ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 20: Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?



FUENTE: Tabla N° 22
 ELABORADO POR: Las investigadoras
INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla? El 45,8% de estudiantes manifiestan que deben darse cuenta de los errores y corregirlos, el 35,5% manifiestan que deben dedicarse más tiempo a la lectura y el 18,7% dicen que van a esperar a que el/la profesor/a les diga lo que deben de hacer. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que deben darse cuenta de los errores y corregirlos; ya que así mejorarán en la lectura.

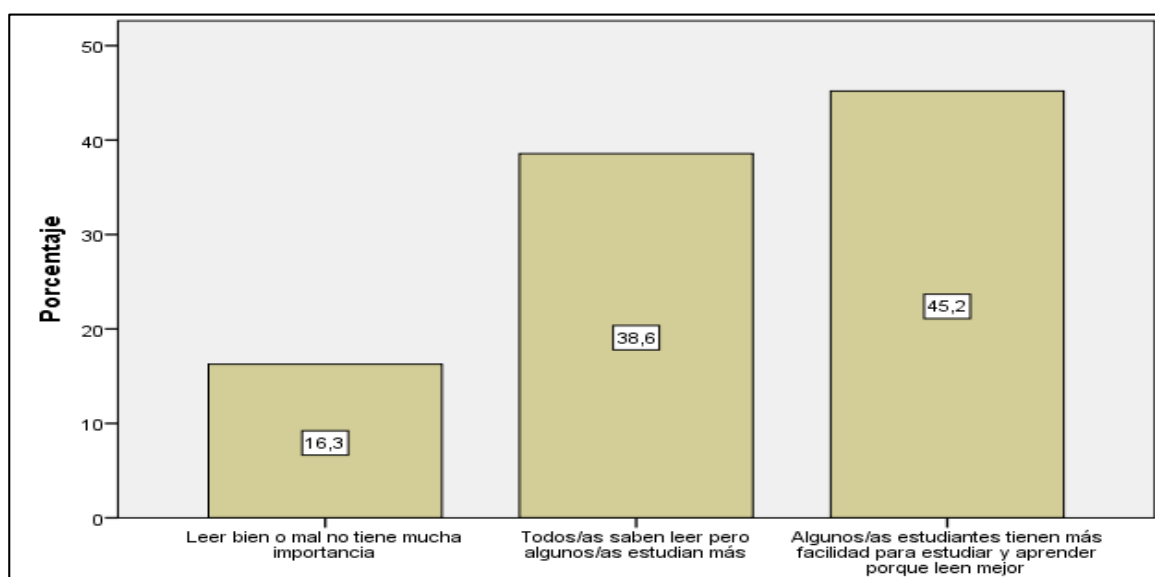
Tabla 23: En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer bien o mal no tiene mucha importancia	27	16,3	16,3	16,3
	Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más	64	38,6	38,6	54,8
	Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor	75	45,2	45,2	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 21: En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...



FUENTE: Tabla N° 23

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que... El 45,2% de estudiantes encuestados opinan que algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor, el 38,6% manifiestan que Todos/as saben leer, pero algunos/as estudian más y el 16,3% dicen que leer bien o mal no tiene mucha importancia. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que las calificaciones que se obtienen se deben a que leen mejor, es decir comprender e interpretan diversos textos.

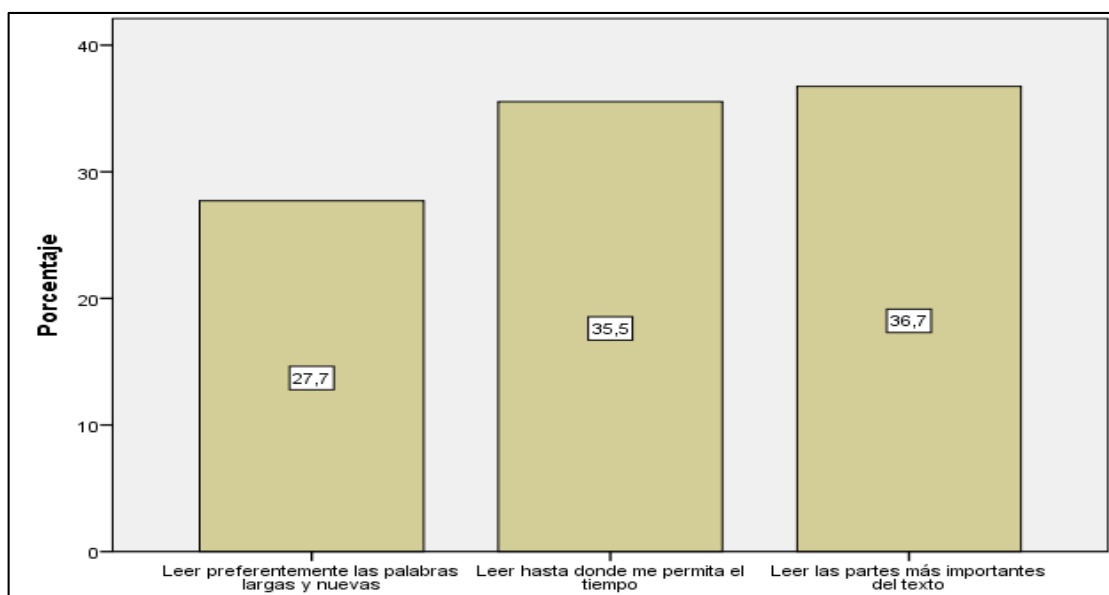
Tabla 24: Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer preferentemente las palabras largas y nuevas	46	27,7	27,7	27,7
	Leer hasta donde me permita el tiempo	59	35,5	35,5	63,3
	Leer las partes más importantes del texto	61	36,7	36,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 22: Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?



FUENTE: Tabla N° 24

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías? El 36,7% de estudiantes opinan que leen las partes más importantes del texto, el 35,5% manifiestan que leen hasta donde les permita el tiempo y el 27,7% dicen que leen preferentemente las palabras largas y nuevas. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que si tuvieran un tiempo corto ellos leerían las partes más importantes del texto ya que es una estrategia para obtener la información global del texto.

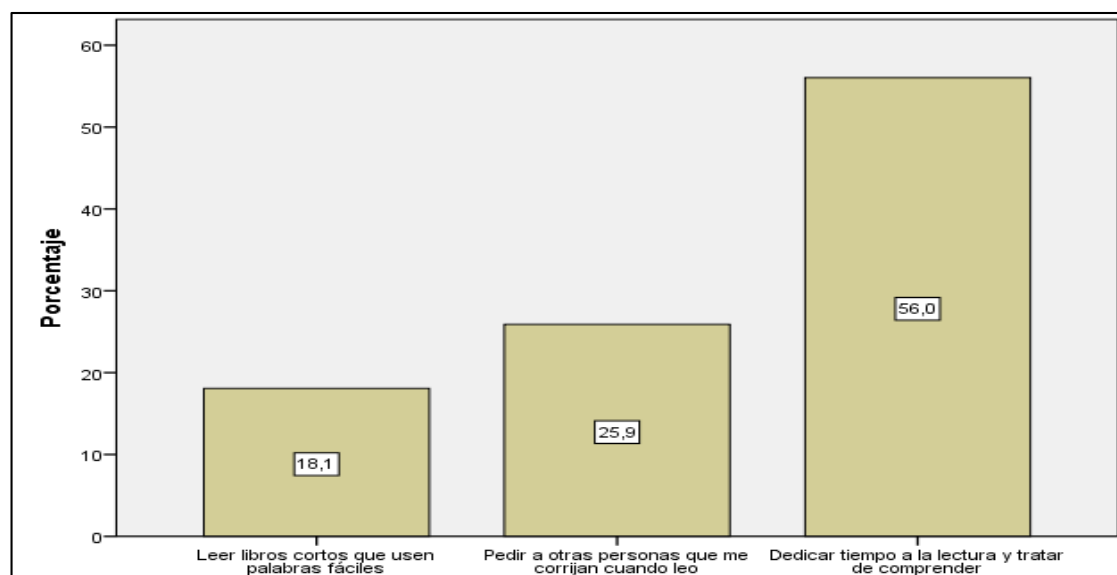
Tabla 25: ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer libros cortos que usen palabras fáciles	30	18,1	18,1	18,1
	Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo	43	25,9	25,9	44,0
	Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender	93	56,0	56,0	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 23: ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?



FUENTE: Tabla N° 25

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a? El 56,0% de estudiantes encuestados opinan que dedican tiempo a la lectura y tratan de comprender, el 25,9% manifiestan que piden a otras personas que les corrijan cuando leen y el 18,1% dicen que leen libros cortos que usen palabras fáciles. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que para ser un buen lector tienen que dedicar más tiempo a la lectura y tratar de comprender, es decir extraer la información explícita e implícita del texto.

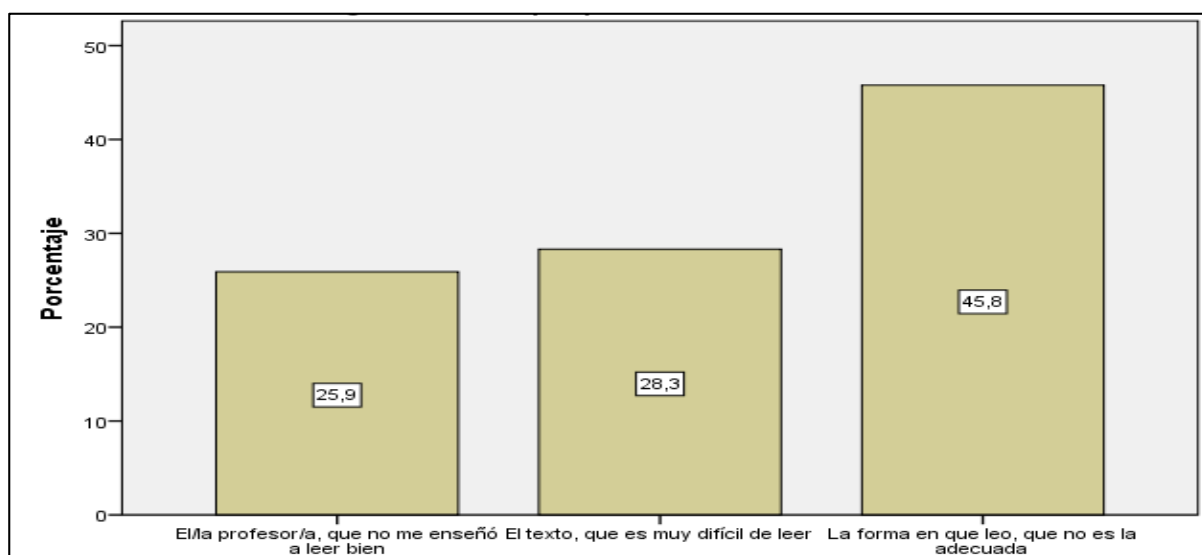
Tabla 26: Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien	43	25,9	25,9	25,9
	El texto, que es muy difícil de leer	47	28,3	28,3	54,2
	La forma en que leo, que no es la adecuada	76	45,8	45,8	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 24: Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?



FUENTE: Tabla N° 26

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa? El 45,8% de estudiantes opinan que la forma en que leen, no es la adecuada, el 28,3% manifiestan que el texto, es muy difícil de leer y el 25,9% dicen que El/la profesor/a, no me enseñaron a leer bien. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que la causa para no comprender lo que se lee, es que la forma como se lleva a cabo el proceso de la lectura no es la adecuada.

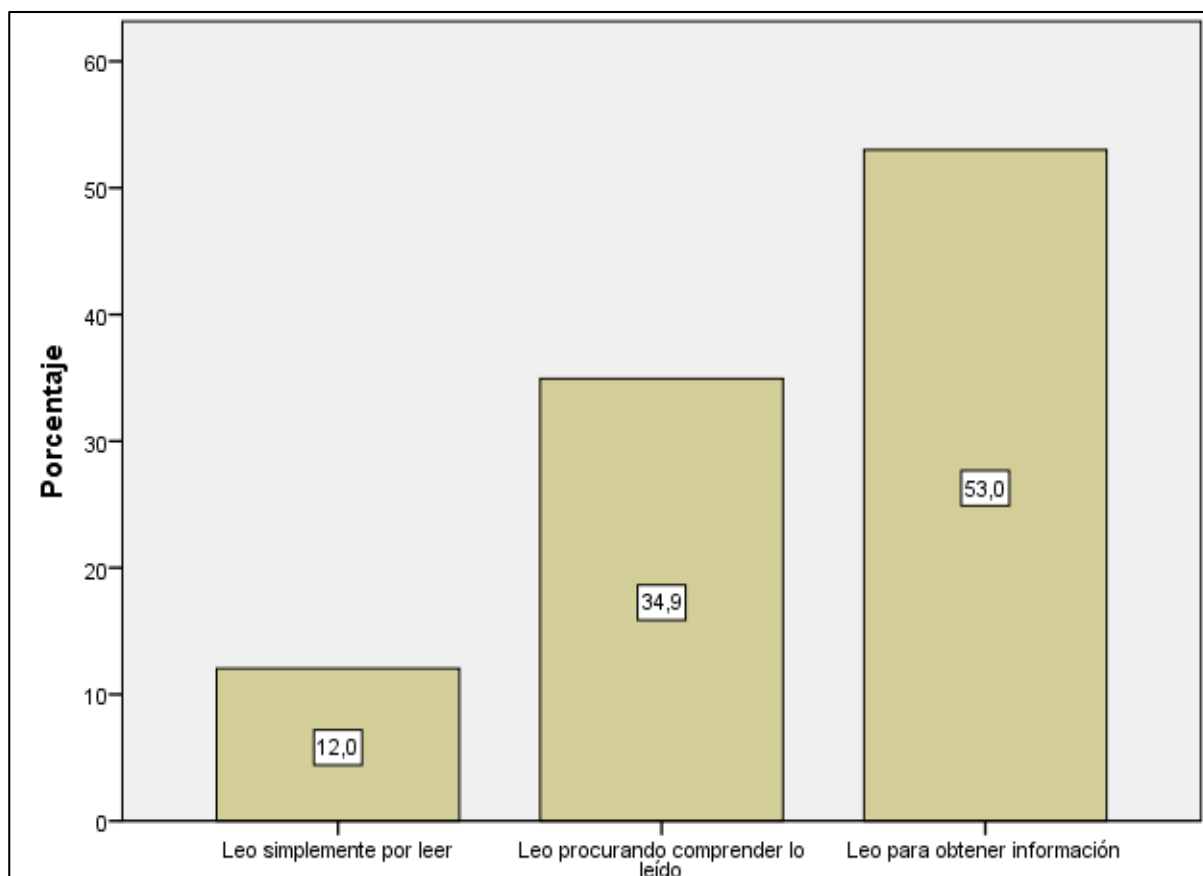
Tabla 27: Cuando lees un texto...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leo simplemente por leer	20	12,0	12,0	12,0
	Leo procurando comprender lo leído	58	34,9	34,9	47,0
	Leo para obtener información	88	53,0	53,0	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 25: Cuando lees un texto...



FUENTE: Tabla N° 27

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Cuando lees un texto...El 53,0% de estudiantes encuestados opinan que leen para obtener información, el 34,9% manifiestan que leen procurando comprender lo leído y el 12,0% dicen leen simplemente por leer. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que leen un texto para obtener información; es decir tienen definidos sus objetivos, las cuales son cumplidas al finalizar la lectura.

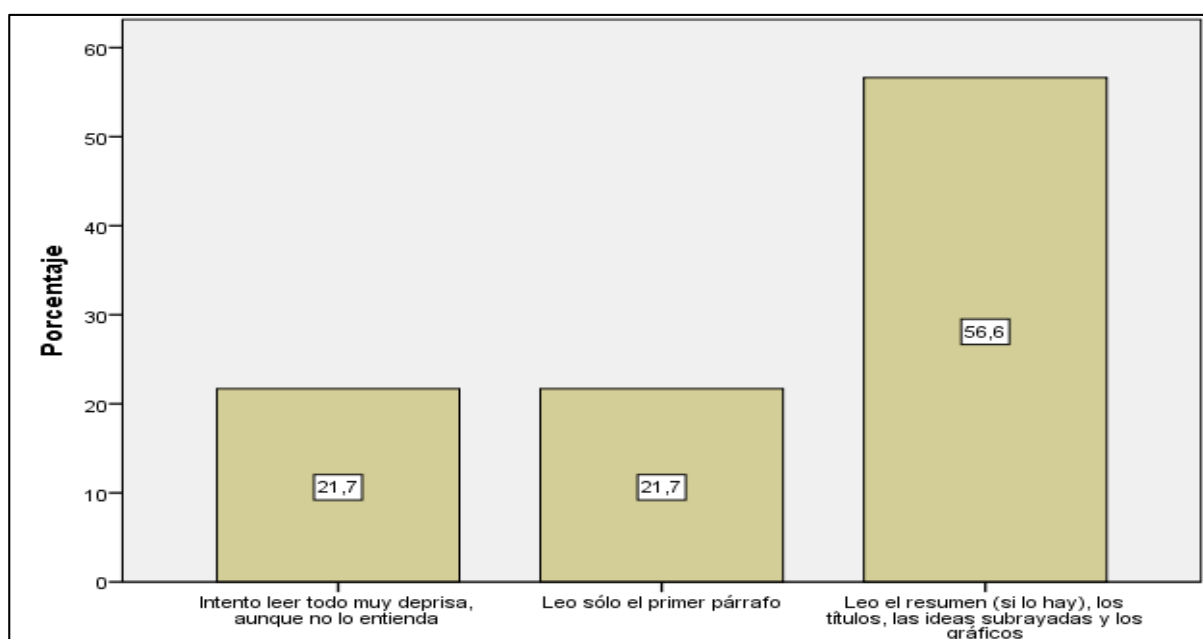
Tabla 28: Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda	36	21,7	21,7	21,7
Leo sólo el primer párrafo	36	21,7	21,7	43,4
Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos	94	56,6	56,6	100,0
Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 26: Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...



FUENTE: Tabla N° 28

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto... El 56,6% de estudiantes opinan que leen el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos, el 21,7% manifiestan que leen sólo el primer párrafo y el 21,7% dicen que intentan leer todo muy deprisa, aunque no lo entiendan. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que para comprender un texto en un tiempo corto es necesario leer el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos.

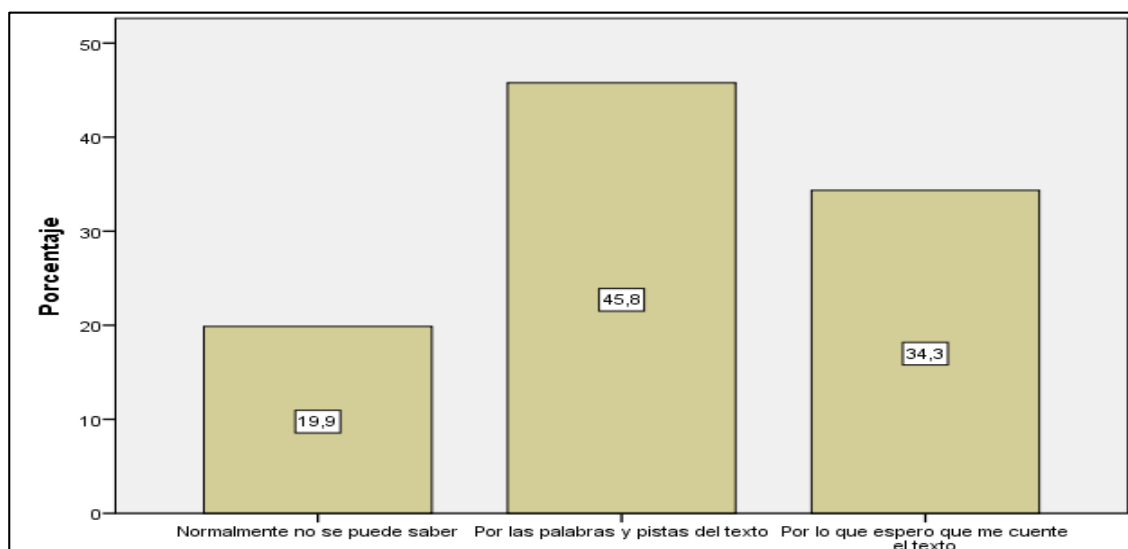
Tabla 29: ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Normalmente no se puede saber	33	19,9	19,9	19,9
Válidos Por las palabras y pistas del texto	76	45,8	45,8	65,7
Por lo que espero que me cuente el texto	57	34,3	34,3	100,0
Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 27: ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?



FUENTE: Tabla N° 29

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta:

¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?

El 45,8% de estudiantes encuestados opinan que, por las palabras y pistas del texto, el 34,3% manifiestan que por lo que esperan que les cuenten el texto y el

19,9% dicen que normalmente no se puede saber. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que a través de las palabras y pistas del texto se descubre las oraciones más importantes de una historia.

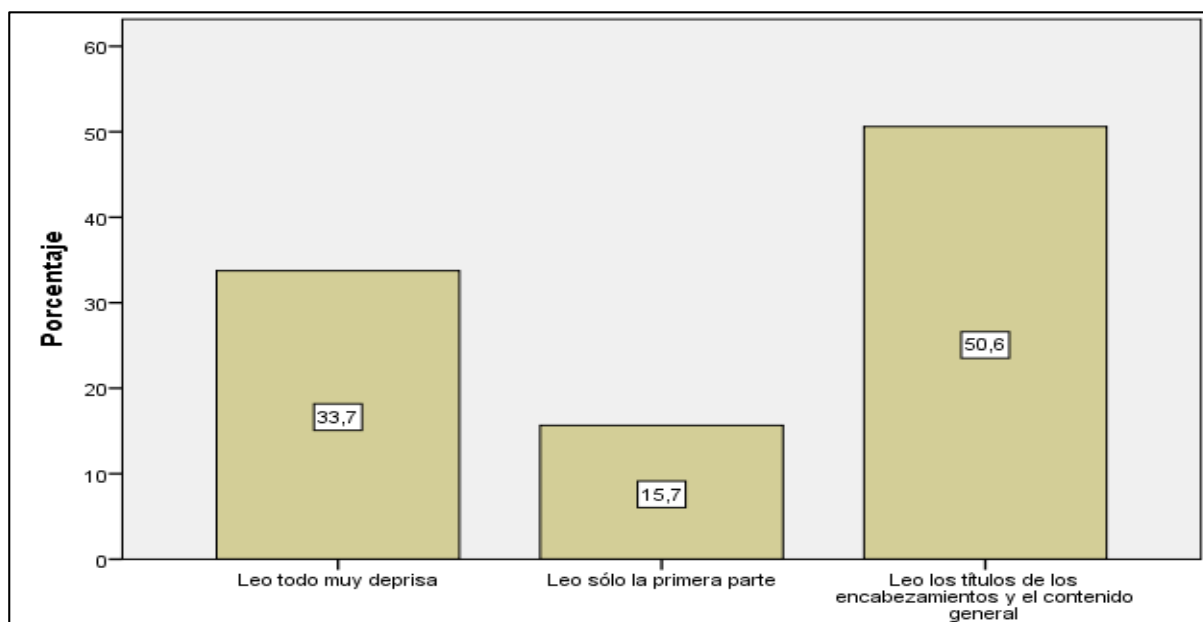
Tabla 30: Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leo todo muy deprisa	56	33,7	33,7	33,7
	Leo sólo la primera parte	26	15,7	15,7	49,4
	Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general	84	50,6	50,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 28: Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?



FUENTE: Tabla N° 30

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces? El 50,6% de estudiantes encuestados opinan que leen los títulos de los encabezamientos y el contenido general, el 33,7% manifiestan que leen todo muy deprisa y el 15,7% dicen que leen sólo la primera parte. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que a pesar de tener un tiempo corto para lectura ellos se apresuran en leer los títulos de los encabezamientos y el contenido general; así lograr una buena comprensión e interpretación para compartirlo con sus compañeros/as.

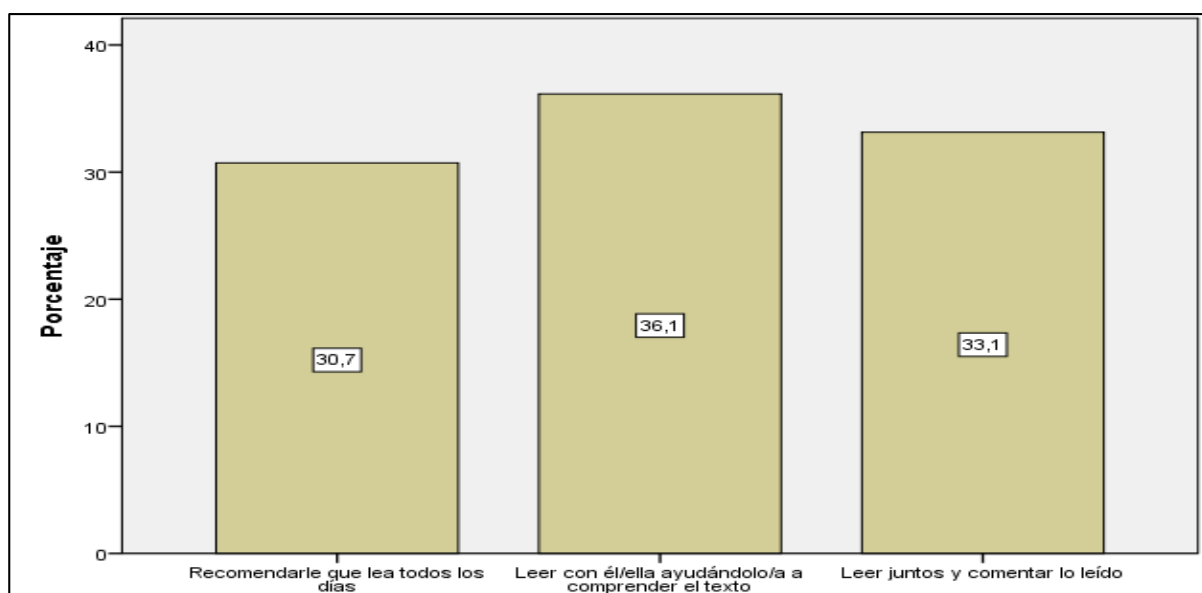
Tabla 31: Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Recomendarle que lea todos los días	51	30,7	30,7	30,7
	Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto	60	36,1	36,1	66,9
	Leer juntos y comentar lo leído	55	33,1	33,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 29: Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?



FUENTE: Tabla N° 31

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías? El 36,1% de estudiantes encuestados opinan que leen con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto, el 33,1% manifiestan que leen juntos y comentan lo leído y el 30,7% dicen que recomiendan que lean todos los días. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que para ayudar a un compañero a mejorar la lectura es necesario leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto y comentar lo leído.

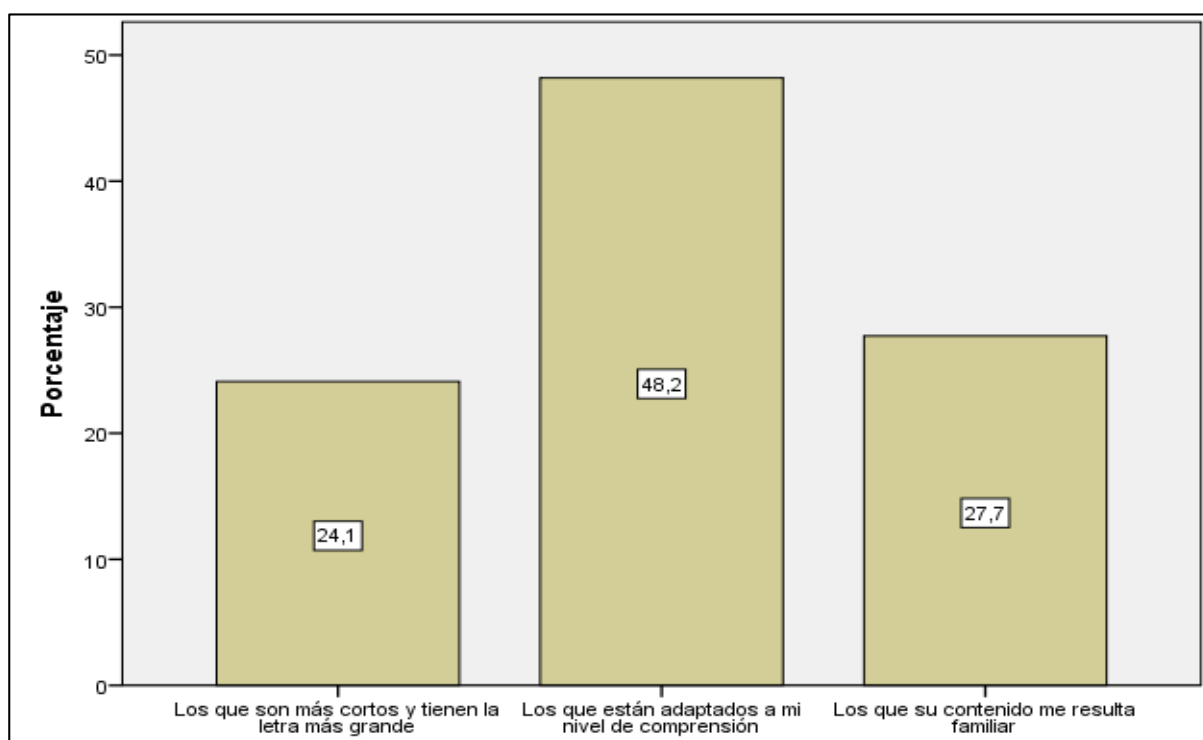
Tabla 32: ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Los que son más cortos y tienen la letra más grande	40	24,1	24,1	24,1
	Los que están adaptados a mi nivel de comprensión	80	48,2	48,2	72,3
	Los que su contenido me resulta familiar	46	27,7	27,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 30: ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?



FUENTE: Tabla N° 32

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer? El 48,2% de estudiantes encuestados opinan que los que están adaptados a su nivel de comprensión, el 27,7% manifiestan que los que su contenido les resulta familiar y el 24,1% dicen que los que son más cortos y tienen las letras más grandes. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opinan que los textos más fáciles de leer son aquellas que se adaptan a su nivel de comprensión; es decir leen textos que se relacionan fácilmente con sus conocimientos previos.

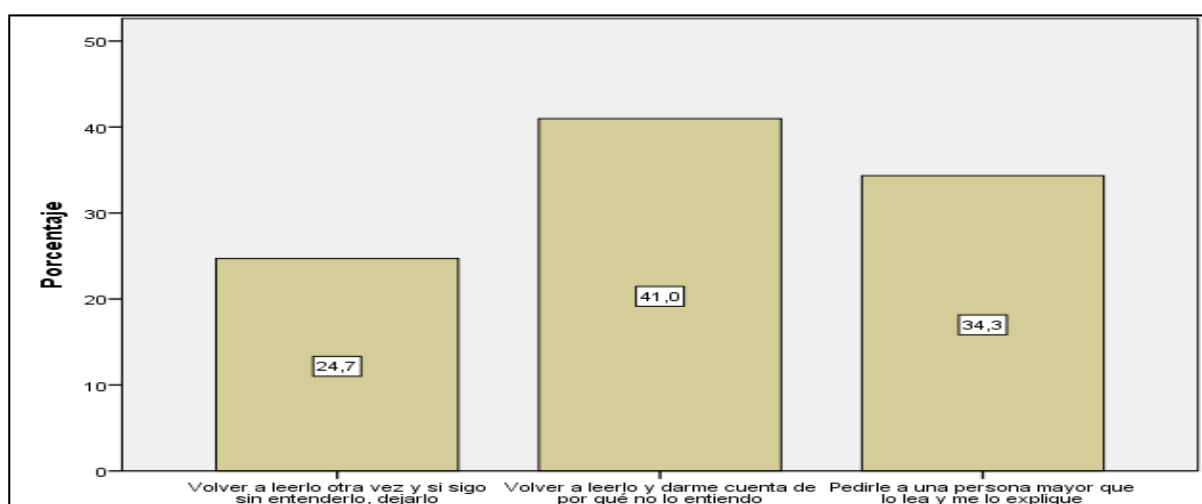
Tabla 33: Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo	41	24,7	24,7	24,7
	Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo	68	41,0	41,0	65,7
	Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique	57	34,3	34,3	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 31: Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...



FUENTE: Tabla N° 33

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es... El 41,0% de estudiantes encuestados opinan que vuelven a leerlo y se dan cuenta de por qué no entienden, el 34,3% manifiestan que piden a una persona mayor que lo lea y les explique y el 24,7% dicen que vuelven a leerlo otra vez y si sigue sin entenderlo, lo dejan. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que si no entienden en la primera lectura un texto es mejor volver a leerlo y darse cuenta de por qué no entienden, es decir ser conscientes y descubrir cuáles fueron los factores que impidieron la comprensión.

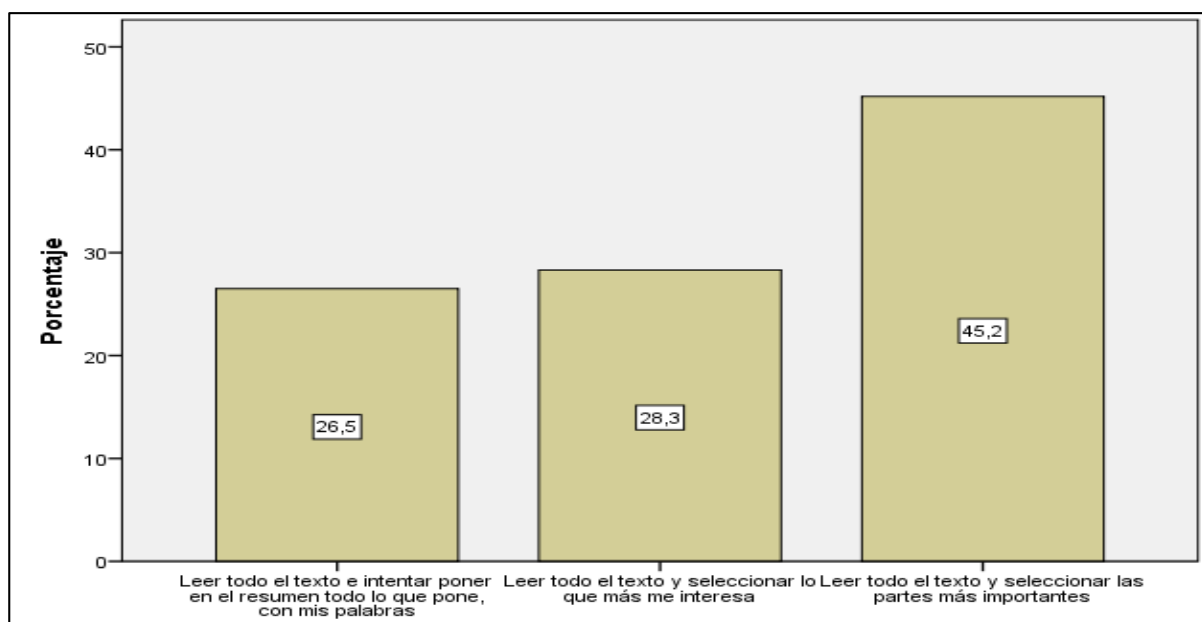
Tabla 34: ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras	44	26,5	26,5	26,5
	Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa	47	28,3	28,3	54,8
	Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes	75	45,2	45,2	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 32: ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?



FUENTE: Tabla N° 34

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen? El 45,2% de estudiantes encuestados opinan que leen todo el texto y seleccionan las partes más importantes, el 28,3% manifiestan que leen todo el texto y seleccionan lo que más me interesa y el 26,5% dicen que leen todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que ponen, con sus palabras. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que para hacer un resumen es necesario leer todo el texto y seleccionan las partes más importantes.

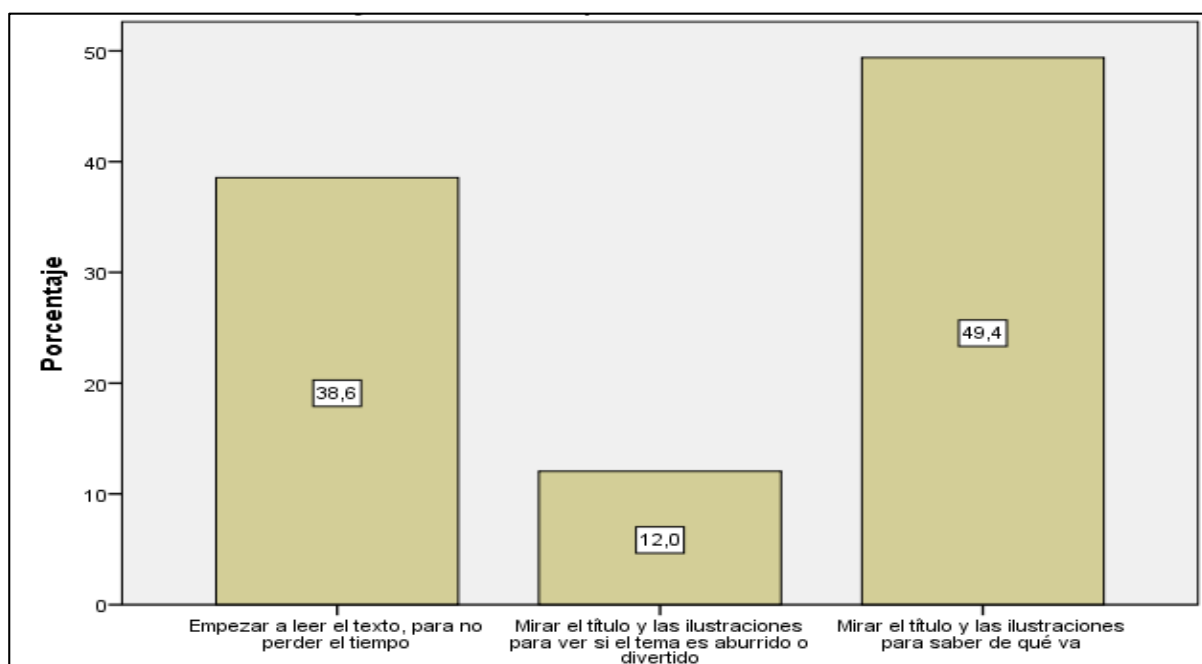
Tabla 35: La mejor forma de empezar a leer un texto es ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo	64	38,6	38,6	38,6
	Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido	20	12,0	12,0	50,6
	Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va	82	49,4	49,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 33: La mejor forma de empezar a leer un texto es ...



FUENTE: Tabla N° 35

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: La mejor forma de empezar a leer un texto es... El 49,4% de estudiantes encuestados opinan que miran el título y las ilustraciones para saber de qué va a tratar, el 38,6% manifiestan que empiezan a leer el texto, para no perder el tiempo y el 12,0% dicen que miran el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que antes de empezar a leer un texto observan el título y las ilustraciones para saber de qué va a tratar y sentirse más motivados a realizar la lectura.

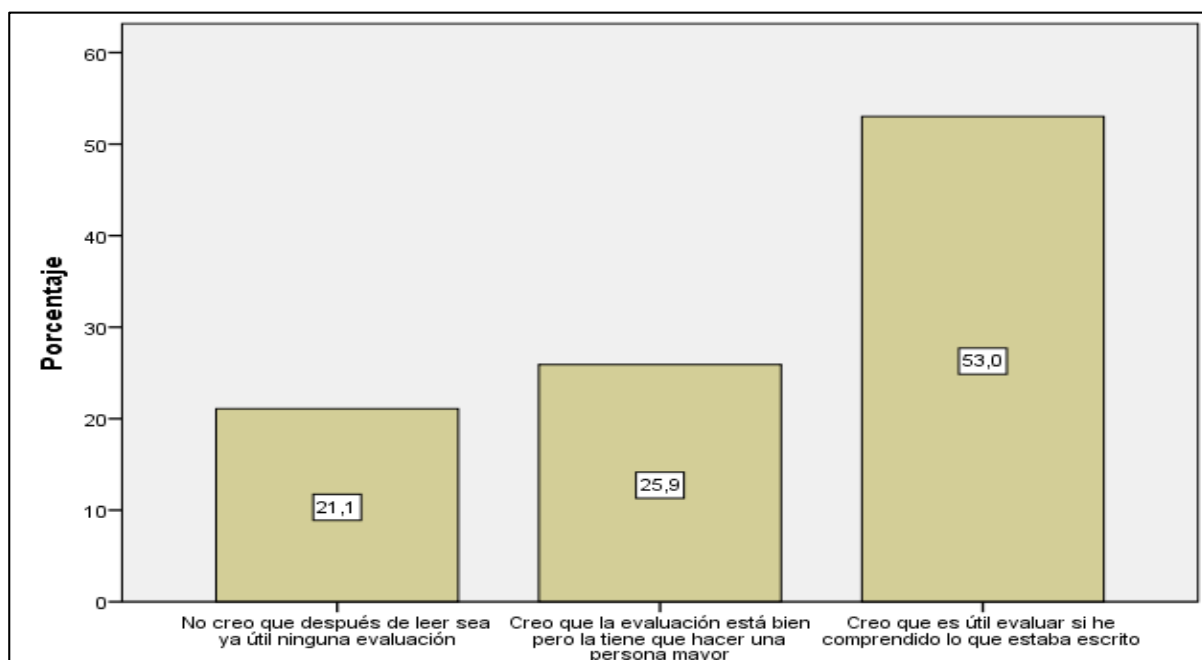
Tabla 36: Al llevar a cabo una actividad de lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación	35	21,1	21,1	21,1
	Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor	43	25,9	25,9	47,0
	Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito	88	53,0	53,0	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 34: Al llevar a cabo una actividad de lectura:



FUENTE: Tabla N° 36

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Al llevar a cabo una actividad de lectura: El 53,0% de estudiantes encuestados creen que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito, el 25,9% creen que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor y el 21,1% no creen que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opinan que al término de una lectura es útil evaluar si se ha comprendido lo que estaba escrito.

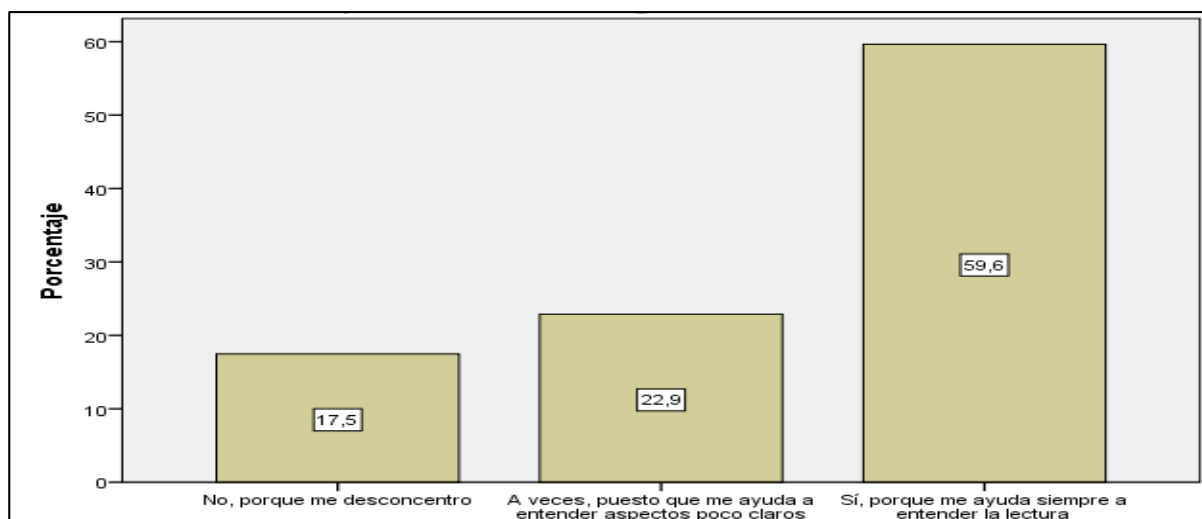
Tabla 37: Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, porque me desconcentro	29	17,5	17,5	17,5
	A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros	38	22,9	22,9	40,4
	Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura	99	59,6	59,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 35: Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?



FUENTE: Tabla N° 37

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a? El 59,6% de estudiantes encuestados respondieron que Sí, porque les ayuda siempre a entender la lectura, el 22,9% respondieron que A veces, puesto que les ayuda a entender aspectos poco claros y el 17,5% respondieron que No, porque les desconcentran. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que durante la lectura hay momentos que se detienen para predecir lo que sucederá o sacar conclusiones, las cuales ayudan a entender la lectura.

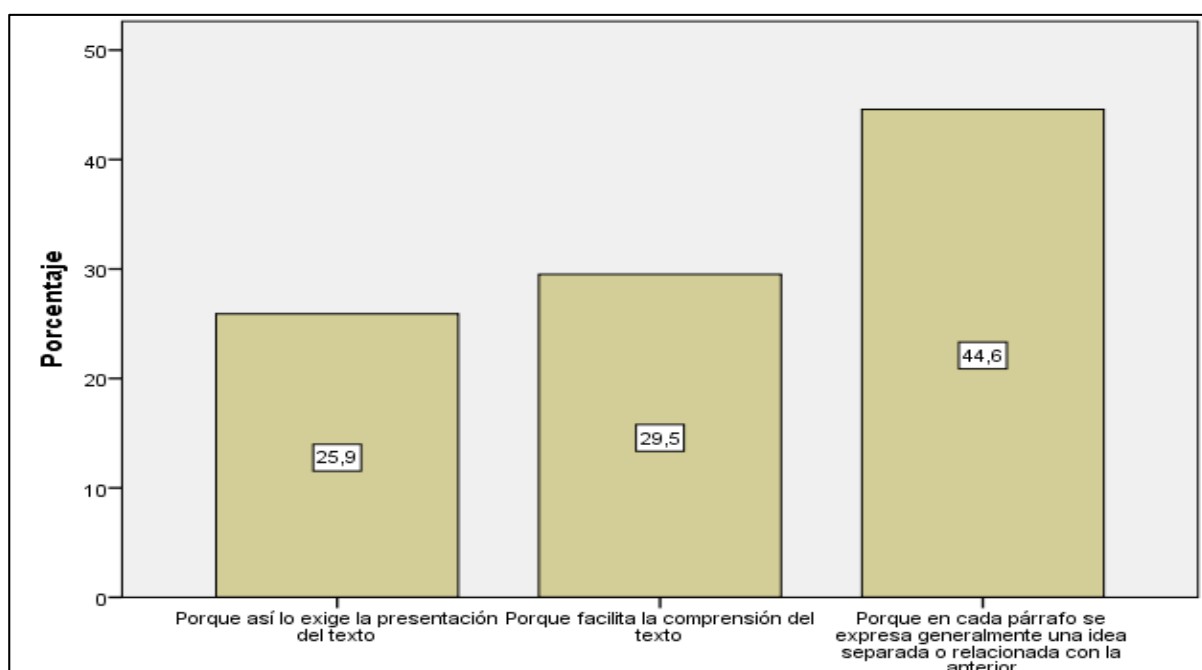
Tabla 38: ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Porque así lo exige la presentación del texto	43	25,9	25,9	25,9
	Porque facilita la comprensión del texto	49	29,5	29,5	55,4
	Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior	74	44,6	44,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 36: ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?



FUENTE: Tabla N° 38

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos? El 44,6% de estudiantes encuestados respondieron porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior, el 29,5% respondieron porque facilita la comprensión del texto y el 25,9% respondieron porque así lo exige la presentación del texto. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que los textos están divididos en párrafos porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior, la cual optimiza la comprensión.

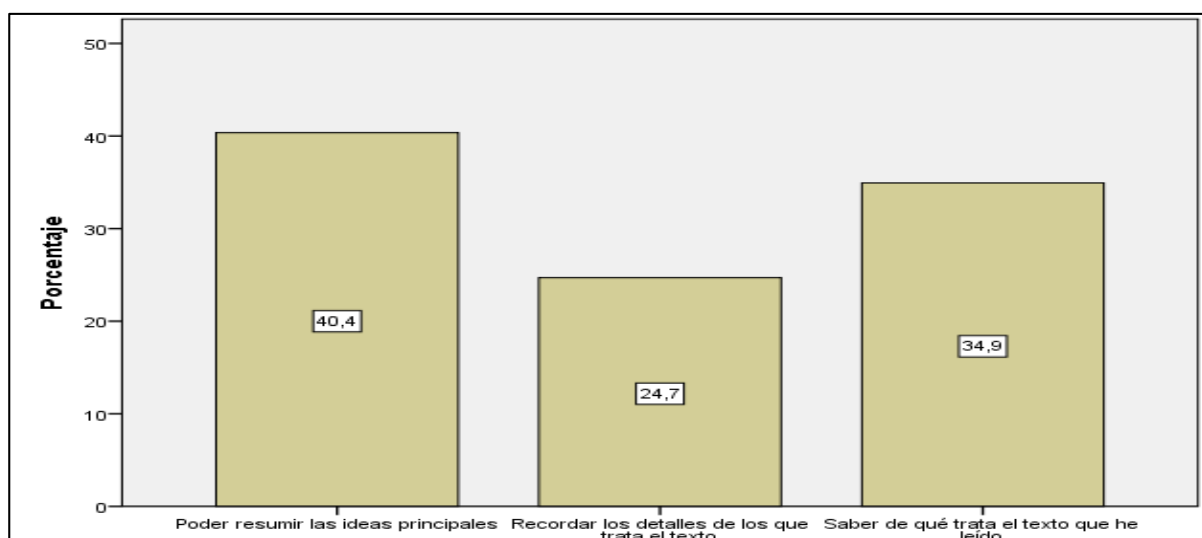
Tabla 39: ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poder resumir las ideas principales	67	40,4	40,4	40,4
	Recordar los detalles de los que trata el texto	41	24,7	24,7	65,1
	Saber de qué trata el texto que he leído	58	34,9	34,9	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 37: ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?



FUENTE: Tabla N° 39

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto? El 40,4% de estudiantes encuestados opinan que pueden resumir las ideas principales, el 34,9% manifiestan que saben de qué trata el texto que han leído y el 24,7% dicen que recuerdan los detalles de los que trata el texto. Lo importante de estos resultados es que la mayoría considera que cuando terminan de leer un texto lo más importante es resumir las ideas principales ya que favorecerá a la comprensión.

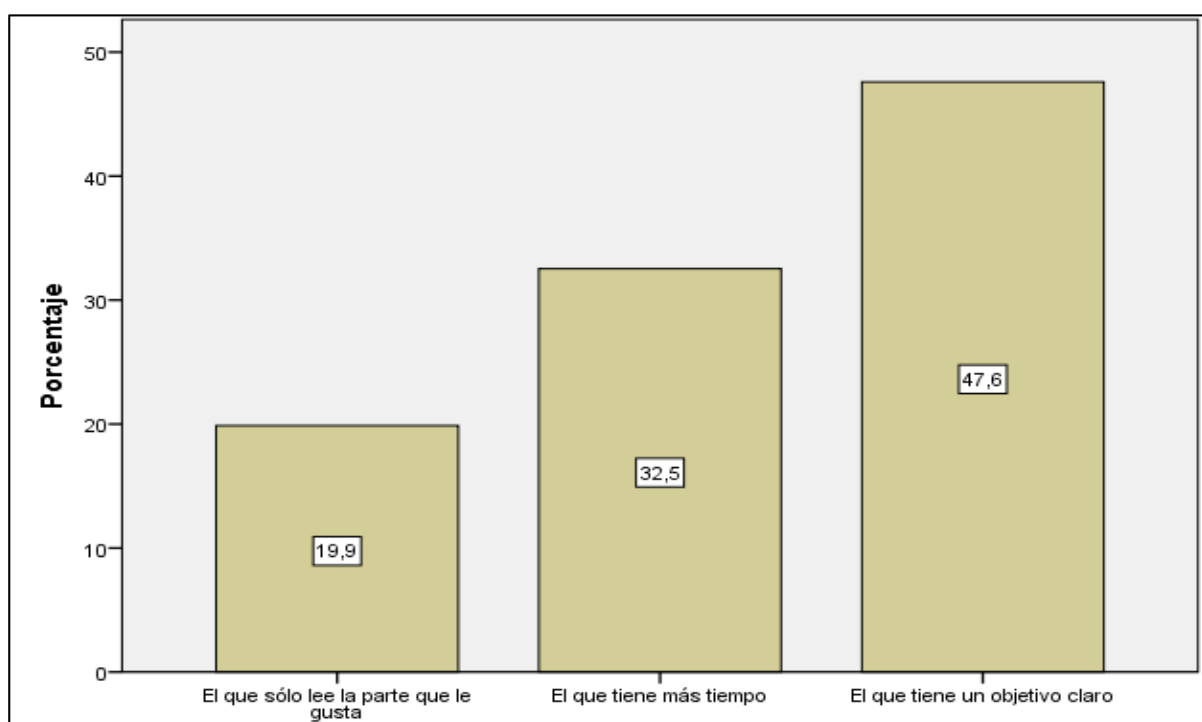
Tabla 40: ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El que sólo lee la parte que le gusta	33	19,9	19,9	19,9
	El que tiene más tiempo	54	32,5	32,5	52,4
	El que tiene un objetivo claro	79	47,6	47,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 38: ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?



FUENTE: Tabla N° 40

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura? El 47,6% de estudiantes encuestados creen el que tiene un objetivo claro, el 32,5% creen que tiene más tiempo y el 19,9% creen que es el que sólo lee la parte que le gusta. Lo importante de estos resultados es que la mayoría creen que una persona es más eficaz en su lectura cuanto tienen un objetivo claro, la cual es cumplida al término de la lectura.

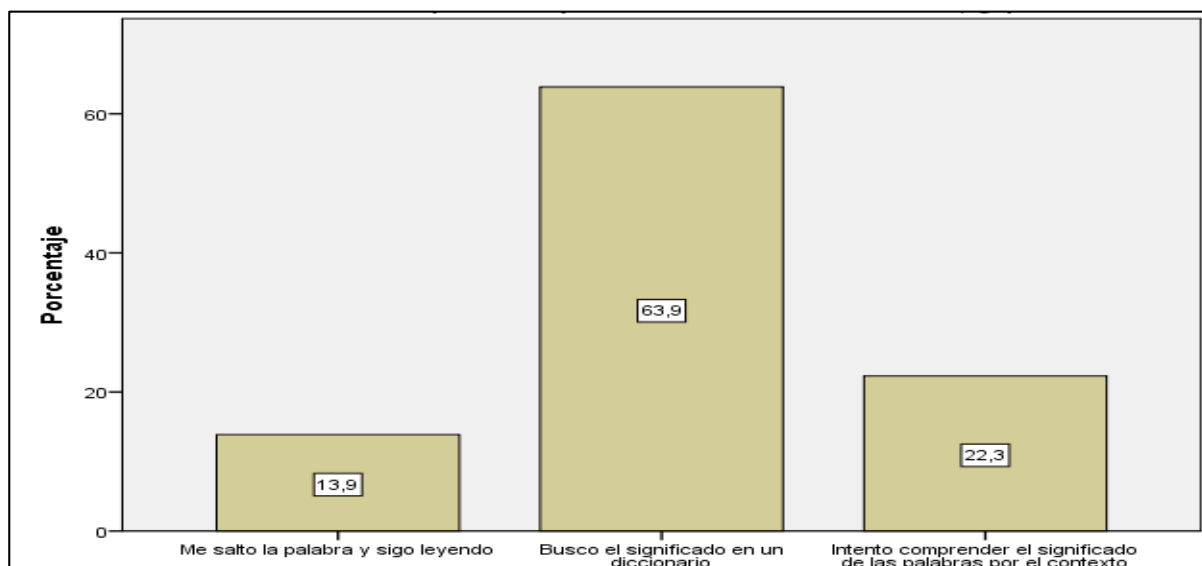
Tabla 41: Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me salto la palabra y sigo leyendo	23	13,9	13,9	13,9
	Busco el significado en un diccionario	106	63,9	63,9	77,7
	Intento comprender el significado de las palabras por el contexto	37	22,3	22,3	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 39: Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?



FUENTE: Tabla N° 41

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces? El 63,9% de estudiantes encuestados buscan el significado en un diccionario, el 22,3% intentan comprender el significado de las palabras por el contexto y el 13,9% dicen que se saltan la palabra y siguen leyendo. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que al hallar una palabra que no entienden, buscan el significado en un diccionario; la cual le permite tener una buena comprensión acerca del texto leído.

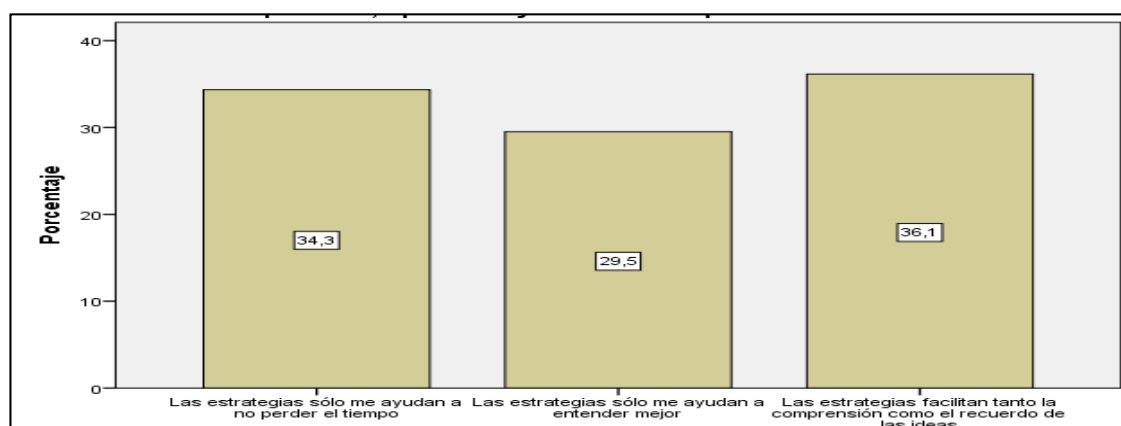
Tabla 42: ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar,... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo	57	34,3	34,3	34,3
	Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor	49	29,5	29,5	63,9
	Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas	60	36,1	36,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 40: ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar,... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?



FUENTE: Tabla N° 42

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta: ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio? El 36,1% de estudiantes encuestados opinan que las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas, el 34,3% manifiestan que las estrategias sólo les ayudan a no perder el tiempo y el 29,5% dicen que las estrategias sólo les ayudan a entender mejor. Lo importante de estos resultados es que existe una cantidad representativa de estudiantes que opina que las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas; es decir durante la lectura se tiene que priorizar el uso las estrategias.

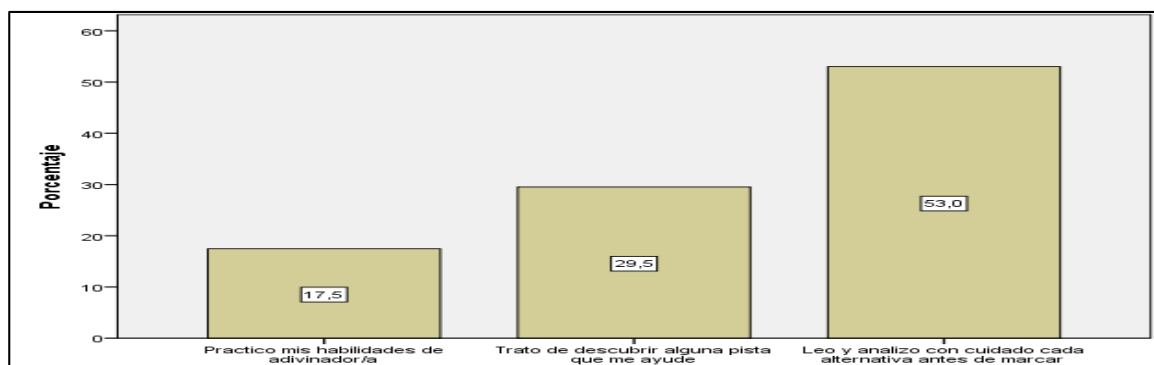
Tabla 43: Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Practico mis habilidades de adivinador/a	29	17,5	17,5	17,5
	Trato de descubrir alguna pista que me ayude	49	29,5	29,5	47,0
	Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar	88	53,0	53,0	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 41: Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?



FUENTE: Tabla N° 43

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas? El 53% de alumnos encuestados leen y analizan con cuidado cada alternativa antes de marcar. Al 29,5% manifiestan que tratan de descubrir alguna pista que les ayude y el 17,5% dicen que practican sus habilidades de adivinadora. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opina que antes de marcar o decidirse por alguna alternativa primero lo leen y analizan lo cual demuestran que no marcan al azar.

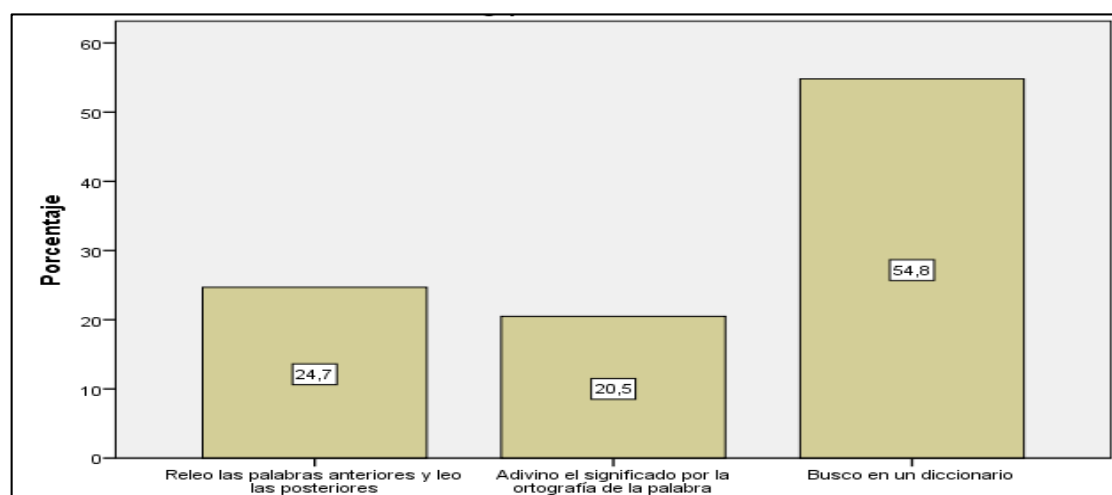
Tabla 44: Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Releo las palabras anteriores y leo las posteriores	41	24,7	24,7	24,7
	Adivino el significado por la ortografía de la palabra	34	20,5	20,5	45,2
	Busco en un diccionario	91	54,8	54,8	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 42: Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?



FUENTE: Tabla N° 44

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces? El 54,8% de alumnos buscan en un diccionario, al 24,7% manifiestan que adivinan el significado por la ortografía de la palabra, y el 24,7% dicen que releen las palabras anteriores y luego leen las posteriores. Estos resultados demuestran que la mayoría cuando no entienden una palabra y quieren saber que significa lo buscan en el diccionario.

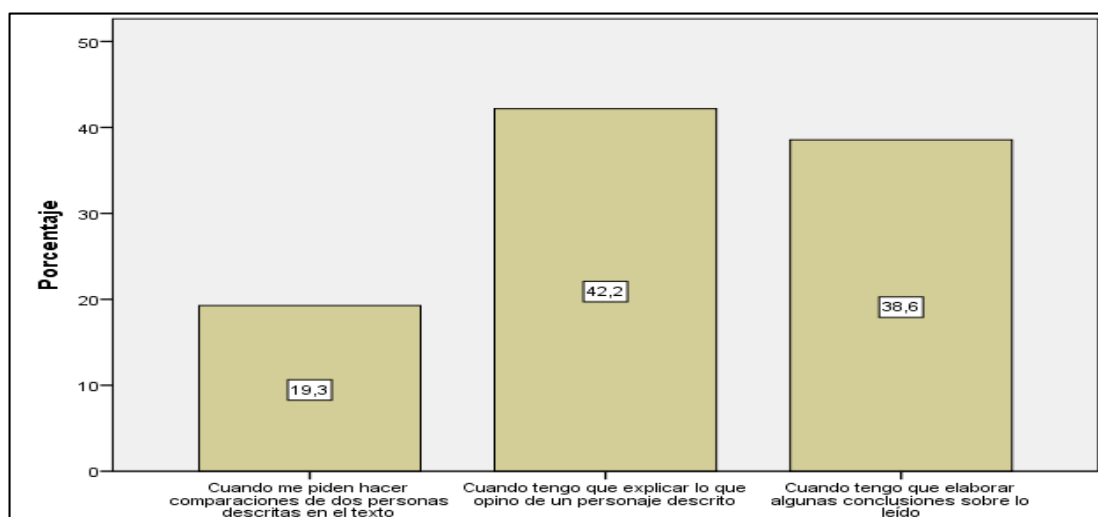
Tabla 45: ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto	32	19,3	19,3	19,3
	Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito	70	42,2	42,2	61,4
	Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído	64	38,6	38,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 43: ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?



FUENTE: Tabla N° 45

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto? El 42,2% de alumnos vuelven al texto cuando tienen que explicar lo que opinan de un personaje descrito, al 38,6% manifiestan que cuando tienen que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído, y el 19,3% opinan que vuelven al texto cuando le piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. Los resultados muestran que la mayoría vuelven al texto para explicar lo que opinan de un personaje, y una minoría para hacer conclusiones.

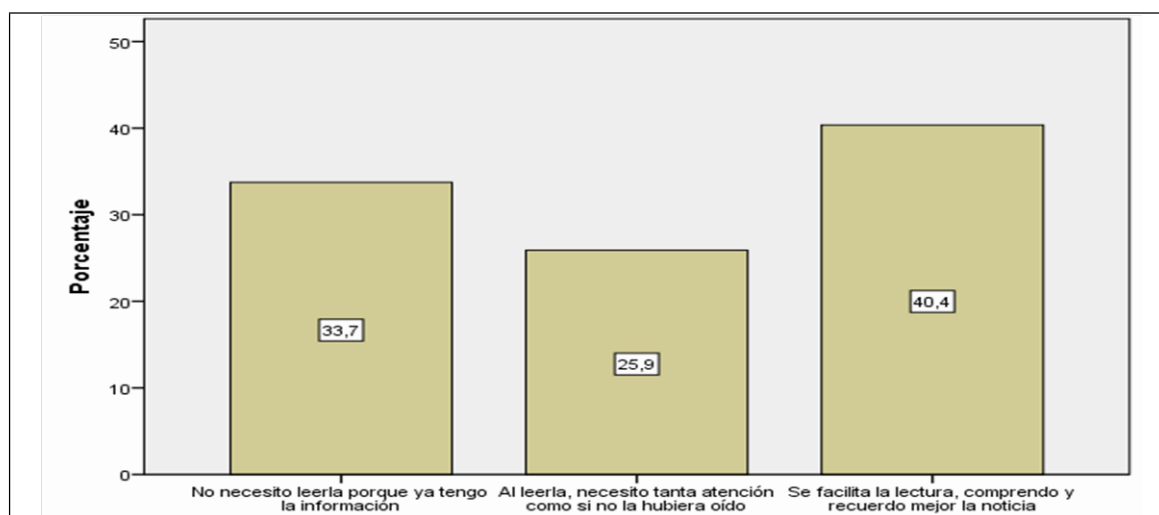
Tabla 46: Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No necesito leerla porque ya tengo la información	56	33,7	33,7	33,7
	Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído	43	25,9	25,9	59,6
	Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia	67	40,4	40,4	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 44: Tabla 46: Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?



FUENTE: Tabla N° 46

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura? Al 40,4% de alumnos les facilita la lectura, comprenden y recuerdan mejor la noticia, el 33,7% manifiestan que no necesitan leerla porque ya tienen la información, y el 25,9% opinan que, al leerla, necesitan tanta atención como si no la hubieran oído. Lo importante de estos resultados es que la mayoría ya poseen de conocimientos previos o nociones de lo que trata porque ya lo escucharon y así les permitirá comprender mejor en la lectura.

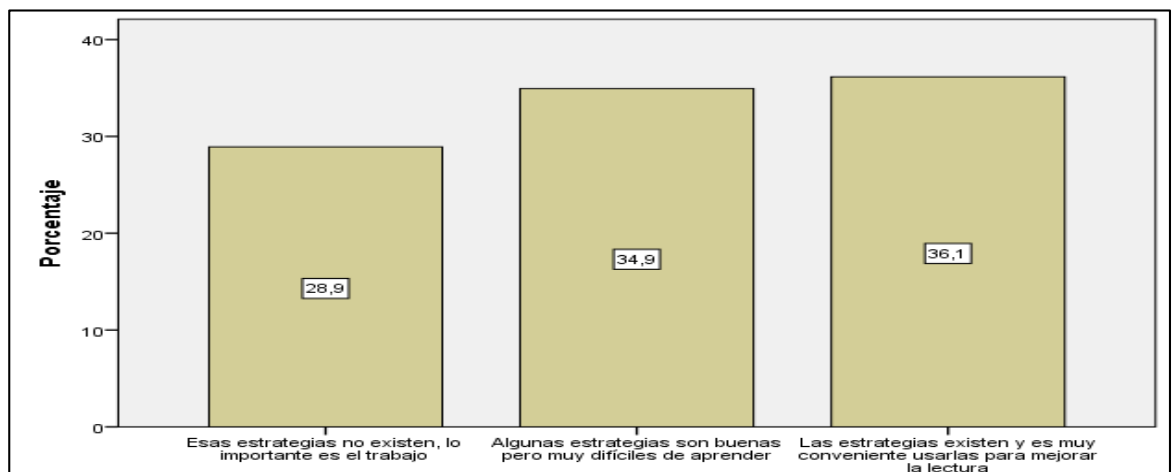
Tabla 47: ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo	48	28,9	28,9	28,9
	Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender	58	34,9	34,9	63,9
	Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura	60	36,1	36,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 45: ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?



FUENTE: Tabla N° 47

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura? Al 36,1% de alumnos las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura, el 34,9% manifiestan que algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender, y el 28,9% dicen que esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opinan que las estrategias si existen y es conveniente usarlas para así mejorar la lectura, lo cual demuestran el querer conocer y aprender estrategias de lectura.

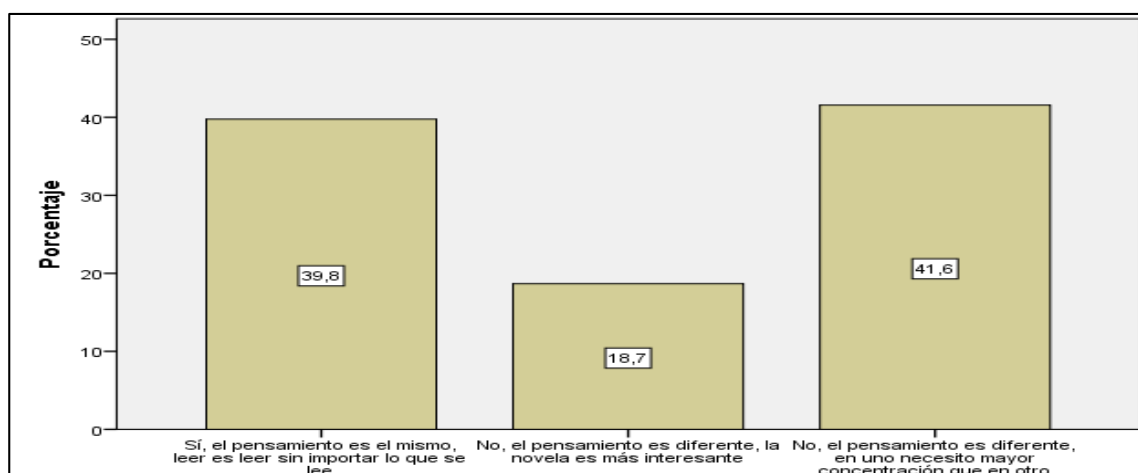
Tabla 48: Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee	66	39,8	39,8	39,8
	No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante	31	18,7	18,7	58,4
	No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro	69	41,6	41,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 46: Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?



FUENTE: Tabla N° 48

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento? Al 41,6% de alumnos manifiestan que no es igual, el pensamiento es diferente, en uno necesita mayor concentración que en otro, el 18,7% dicen que el pensamiento es diferente, la novela es diferente, y el 39,8% opinan que Si, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. Estos resultados demuestran que la mayoría opinan que los pensamientos son diferentes y la concentración en un libro y novela.

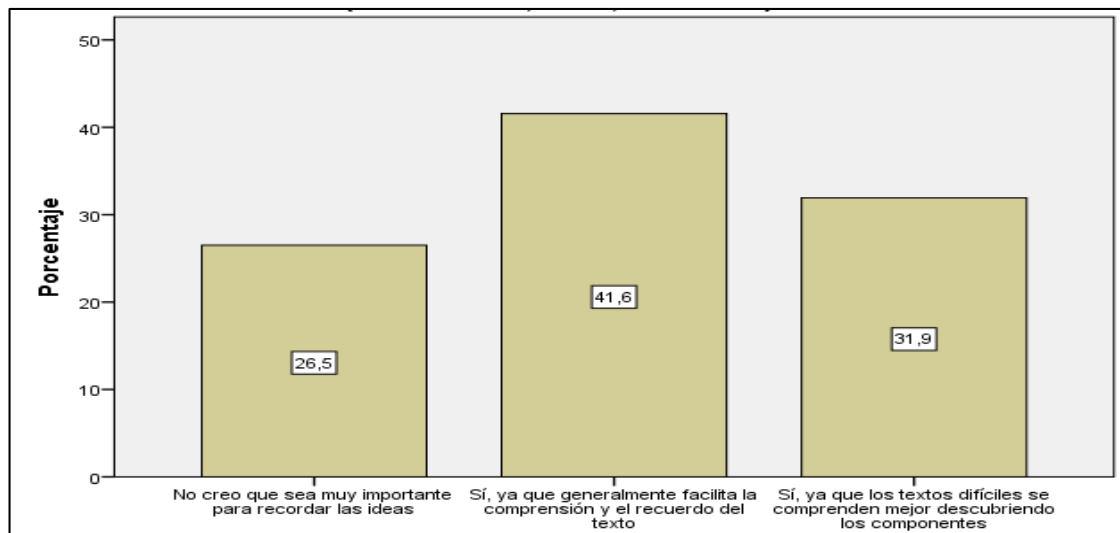
Tabla 49: Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No creo que sea muy importante para recordar las ideas	44	26,5	26,5	26,5
	Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto	69	41,6	41,6	68,1
	Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes	53	31,9	31,9	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 47: Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?



FUENTE: Tabla N° 49

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)? Al 41,6% de alumnos manifiestan que Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto, el 31,9% opinan que Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes, y el 26,5% dicen que no creen que sea muy importante para recordar las ideas. Lo importantes de estos resultados es la mayoría se fijan las partes de que se compone para así hacer predicciones de lo que se lee.

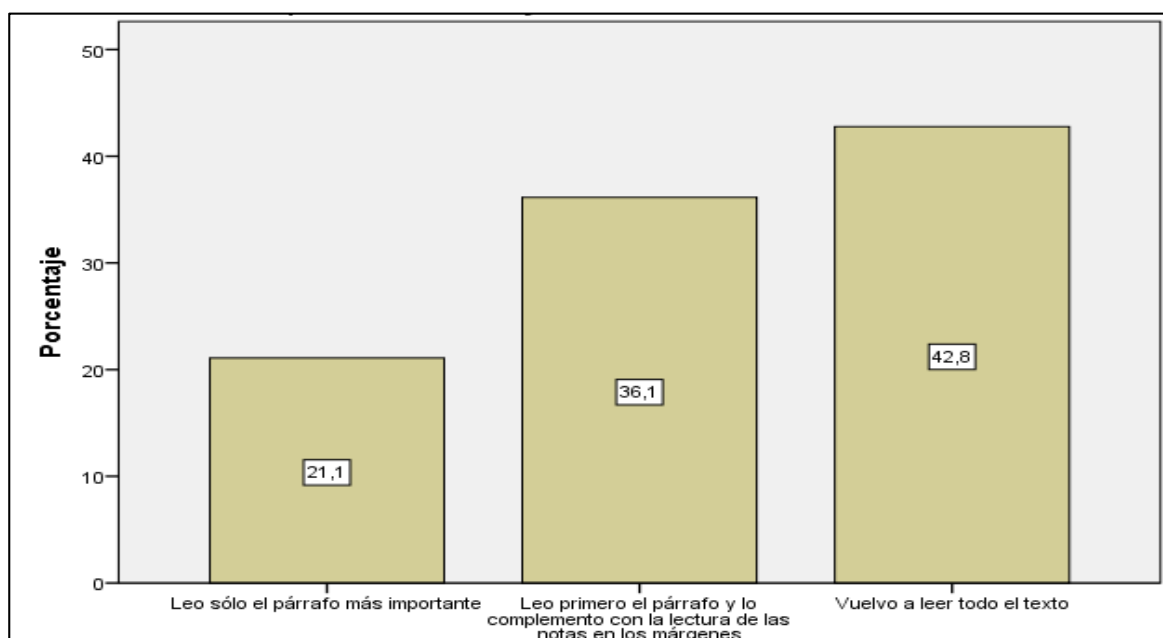
Tabla 50: Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leo sólo el párrafo más importante	35	21,1	21,1	21,1
	Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes	60	36,1	36,1	57,2
	Vuelvo a leer todo el texto	71	42,8	42,8	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 48: Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...



FUENTE: Tabla N° 50

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto. Al 42,8% de alumnos lo vuelven a leer todo el texto, el 36,1% leen primero el párrafo y lo complementan con la lectura de las notas en los márgenes, y el 21,1% leen sólo el párrafo más importante. Estos resultados demuestran que la mayoría necesitan mayor información o aclaración cuando vuelven a leerlo todo el texto, para así tener mayor conocimiento.

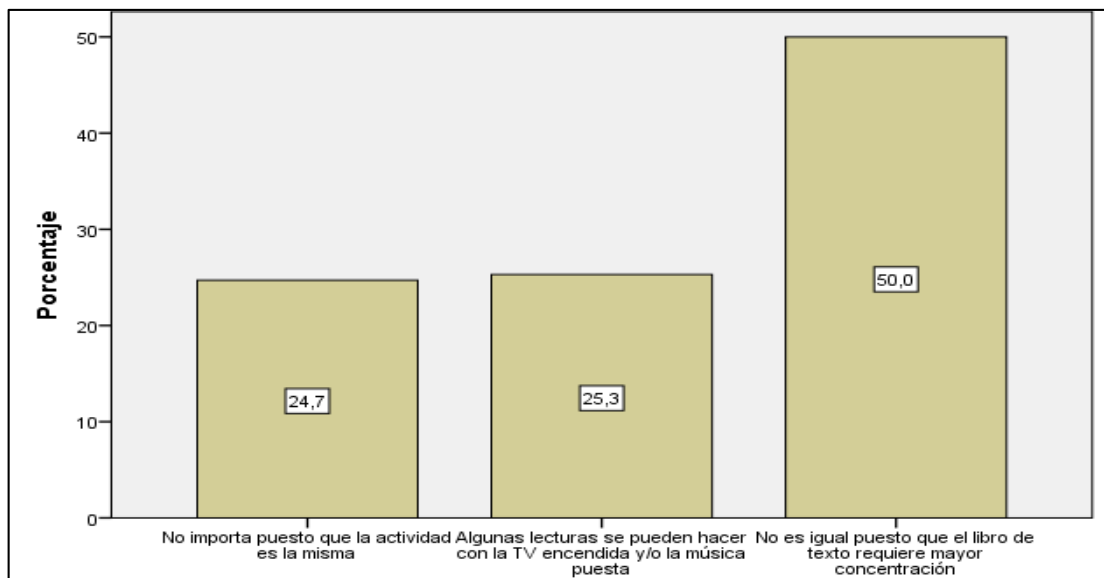
Tabla 51: ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No importa puesto que la actividad es la misma	41	24,7	24,7	24,7
Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta	42	25,3	25,3	50,0
No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración	83	50,0	50,0	100,0
Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 49: ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?



FUENTE: Tabla N° 51

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual? Al 50% de alumnos manifiestan que no es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración, el 25,3% opinan que algunas lecturas se pueden hacer con la tv encendida o música puesta, y el 24,7% dicen que no importa puesto que la actividad es la misma. Estos resultados demuestran que la mayoría opinan que el interés por el libro va requerir mayor concentración que un comic.

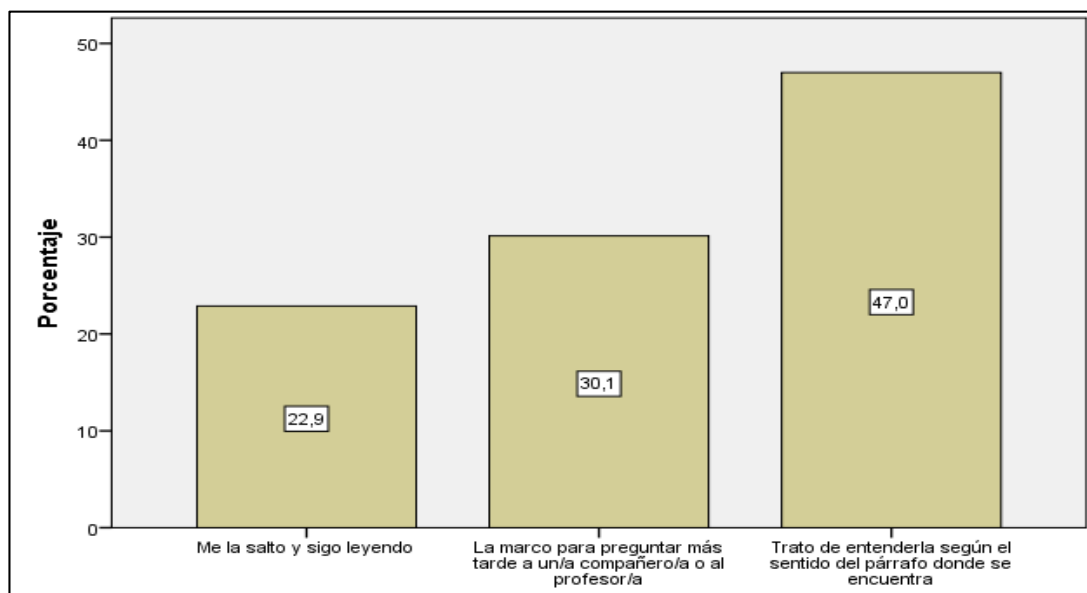
Tabla 52: ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me la salto y sigo leyendo	38	22,9	22,9	22,9
	La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a	50	30,1	30,1	53,0
	Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra	78	47,0	47,0	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 50: ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?



FUENTE: Tabla N° 52

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes? Al 47% de alumnos tratan de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra, el 30,1% marcan para preguntar más tarde aún compañero o profesora, y el 22,9% dicen que se saltan y siguen leyendo. Los resultados demuestran que la mayoría tratan de entender el sentido del párrafo donde se encuentran.

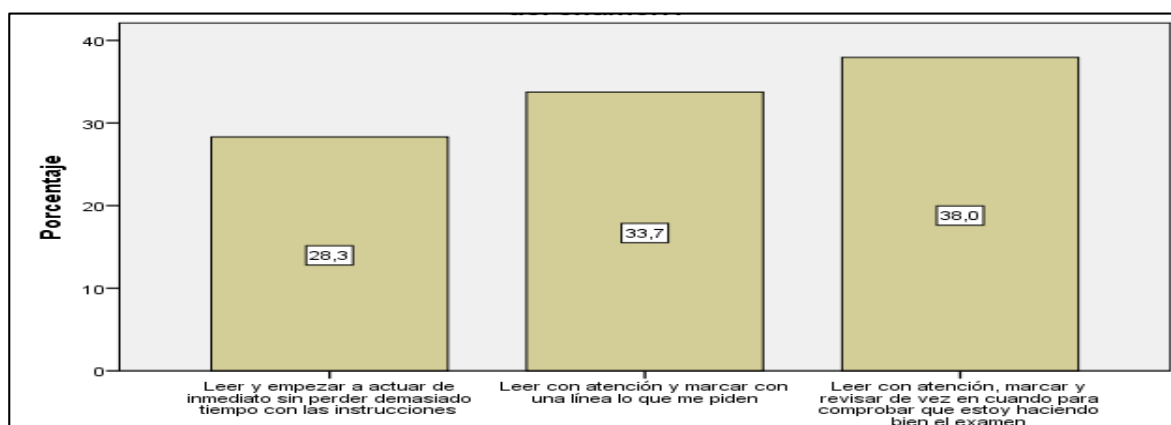
Tabla 53: Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones	47	28,3	28,3	28,3
	Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden	56	33,7	33,7	62,0
	Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen	63	38,0	38,0	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 51: Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?



FUENTE: Tabla N° 53

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen? Al 38% de alumnos leen con atención, marcan y revisan de vez en cuando para comprobar si están haciendo bien el examen, el 33,7% leen con atención y marcan con una línea lo que le piden, y el 28,3% leen y empiezan a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones. Lo importante de estos resultados es que la mayoría leen con atención, marcan y revisan para comprobar si están haciendo bien el examen.

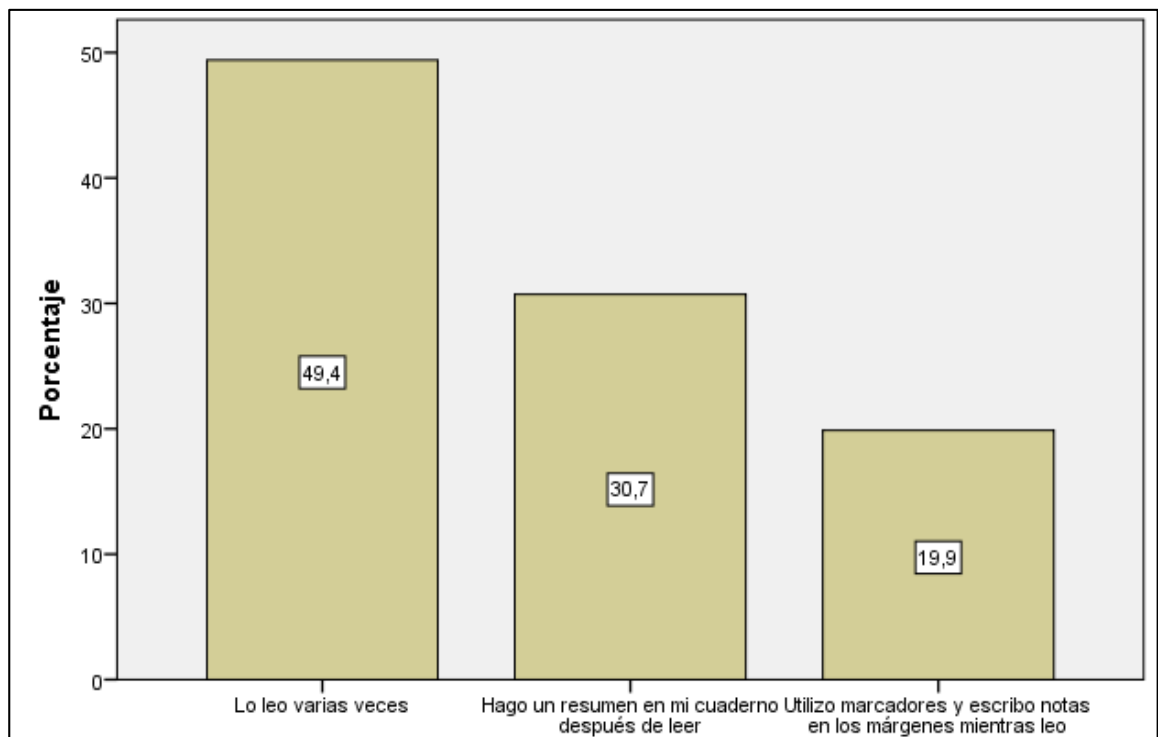
Tabla 54: Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lo leo varias veces	82	49,4	49,4	49,4
	Hago un resumen en mi cuaderno después de leer	51	30,7	30,7	80,1
	Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo	33	19,9	19,9	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 52: Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?



FUENTE: Tabla N° 54

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces? Al 49,4% de alumnos leen varias veces, el 30,7% manifiestan que hacen un resumen en su cuaderno después de leer, y el 19,9% dicen que utilizan marcadores y escriben notas en los márgenes mientras leen. Los resultados muestran que la mayoría solo lo leen varias veces para recordar ideas o conceptos por lo que no hacen anotaciones o marcan las ideas importantes.

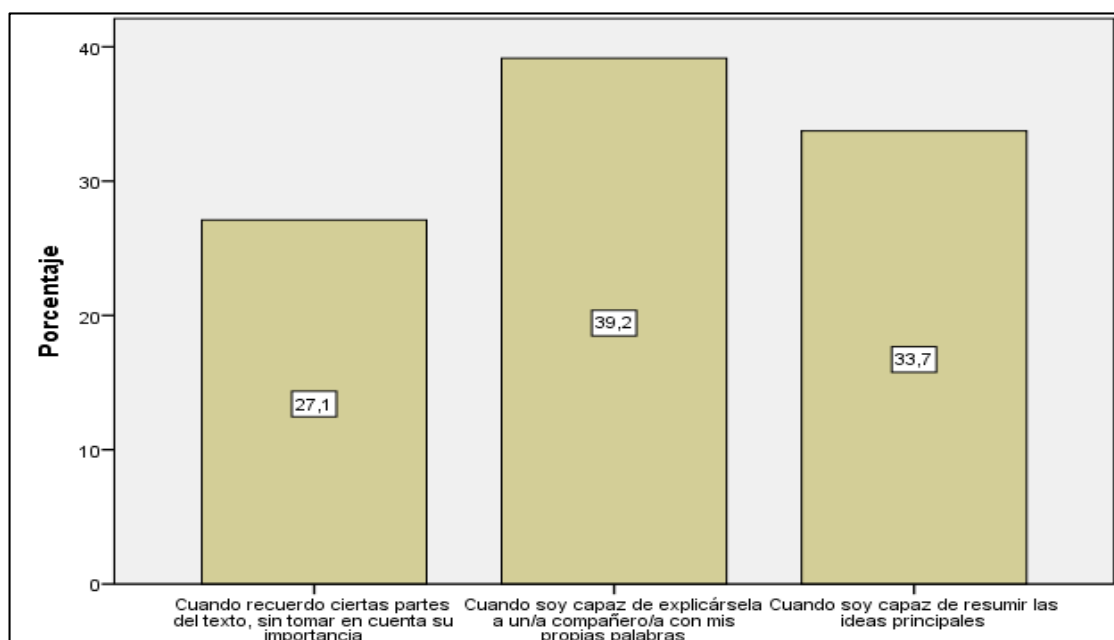
Tabla 55: ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia	45	27,1	27,1	27,1
	Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras	65	39,2	39,2	66,3
	Cuando soy capaz de resumir las ideas principales	56	33,7	33,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 53: ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?



FUENTE: Tabla N° 55

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, ¿Cómo sabes que has entendido una lectura? Al 33,7% de alumnos manifiestan que entienden la lectura cuando son capaces de resumir las ideas principales, el 39,2% opinan que cuando son capaces de explicárselas a un compañero con sus propias palabras, y el 27,1% dicen que cuando recuerdan ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. Lo importante de estos resultados es que la mayoría opinan que entendieron una lectura cuando son capaces de explicar con sus propias palabras.

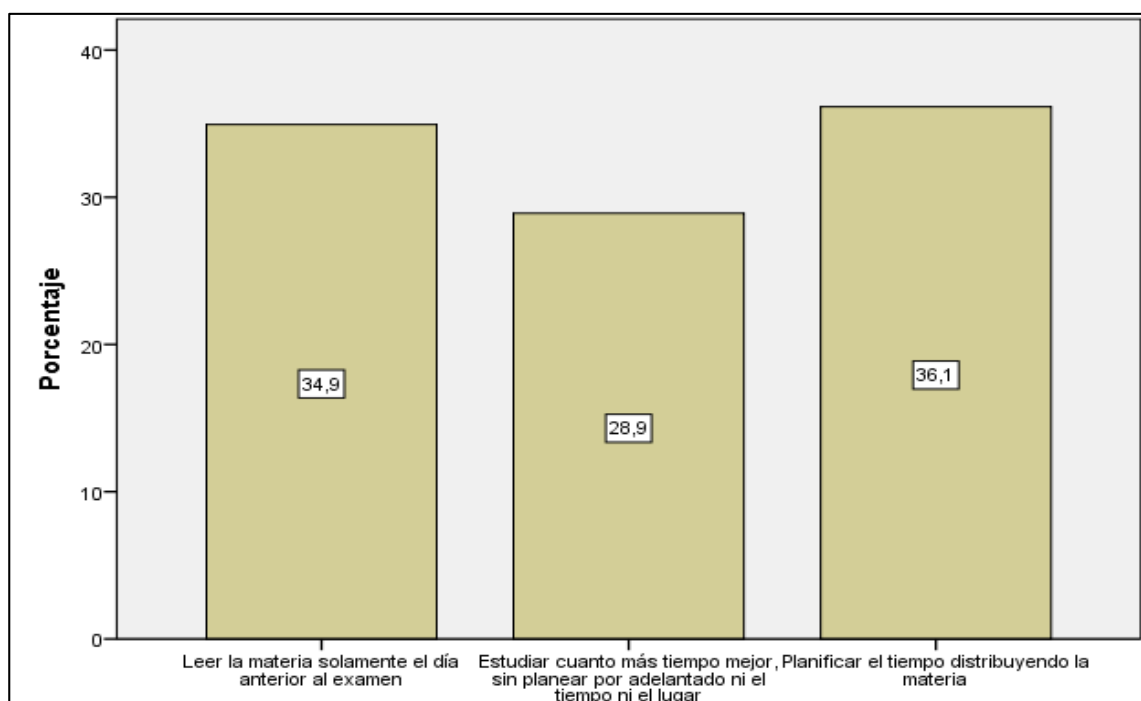
Tabla 56: Cuando preparas un examen te parece importante...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Leer la materia solamente el día anterior al examen	58	34,9	34,9	34,9
	Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar	48	28,9	28,9	63,9
	Planificar el tiempo distribuyendo la materia	60	36,1	36,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 54: Cuando preparas un examen te parece importante...



FUENTE: Tabla N° 56

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En la tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, Cuando preparas un examen te parece importante. Al 36,1% de alumnos planifican el tiempo distribuyendo la materia. El 28,9% manifiestan que estudian cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. Y el 34,9% opinan que leen la materia solamente el día anterior al examen. Lo importante de estos resultados es que la mayoría distribuyen la materia para estudiar y planifican el tiempo.

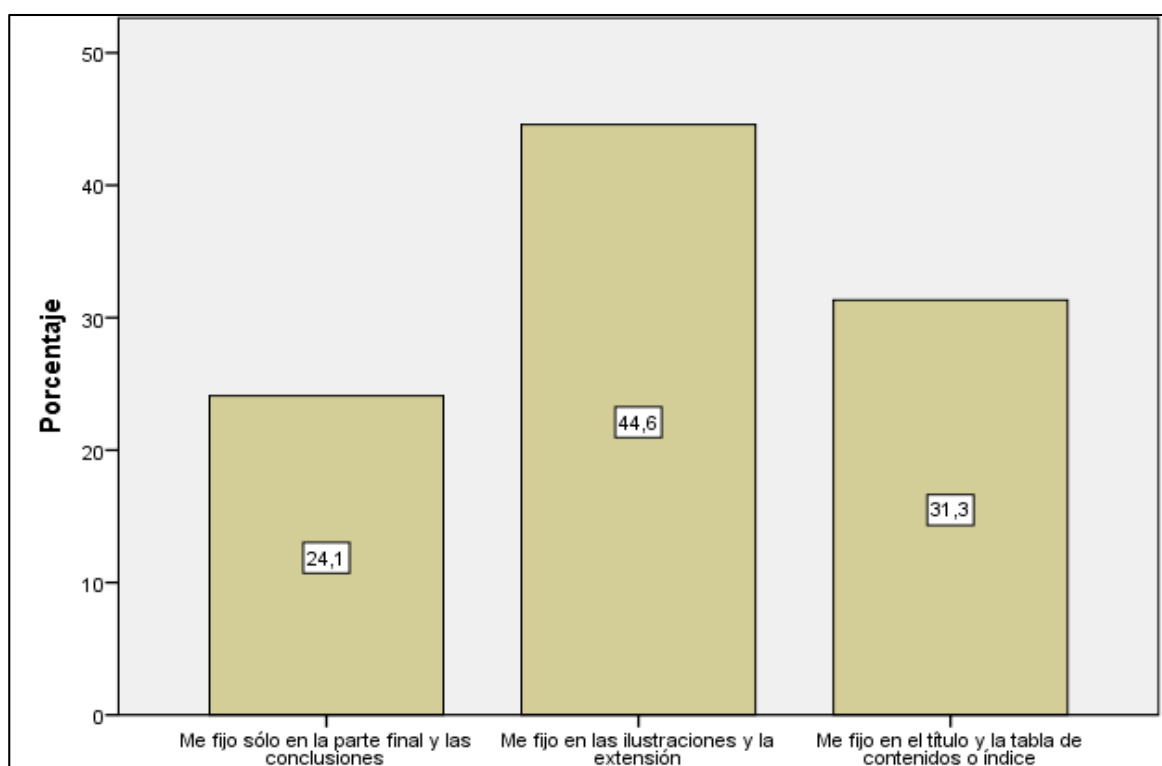
Tabla 57: ¿Qué haces para seleccionar una lectura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones	40	24,1	24,1	24,1
	Me fijo en las ilustraciones y la extensión	74	44,6	44,6	68,7
	Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice	52	31,3	31,3	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 55: ¿Qué haces para seleccionar una lectura?



FUENTE: Tabla N° 57

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, ¿Qué haces para seleccionar una lectura? Al 44,6% de alumnos se fijan en las ilustraciones y la extensión, el 31,3% manifiestan que se fijan en el título y la tabla de contenidos o índice, y el 24,1% opinan que se fijan sólo en la parte final y las conclusiones. Los resultados demuestran que solo la mayoría se fijan en las ilustraciones y extensión por lo que solo algunos de se fijan en el título o tabla de contenidos.

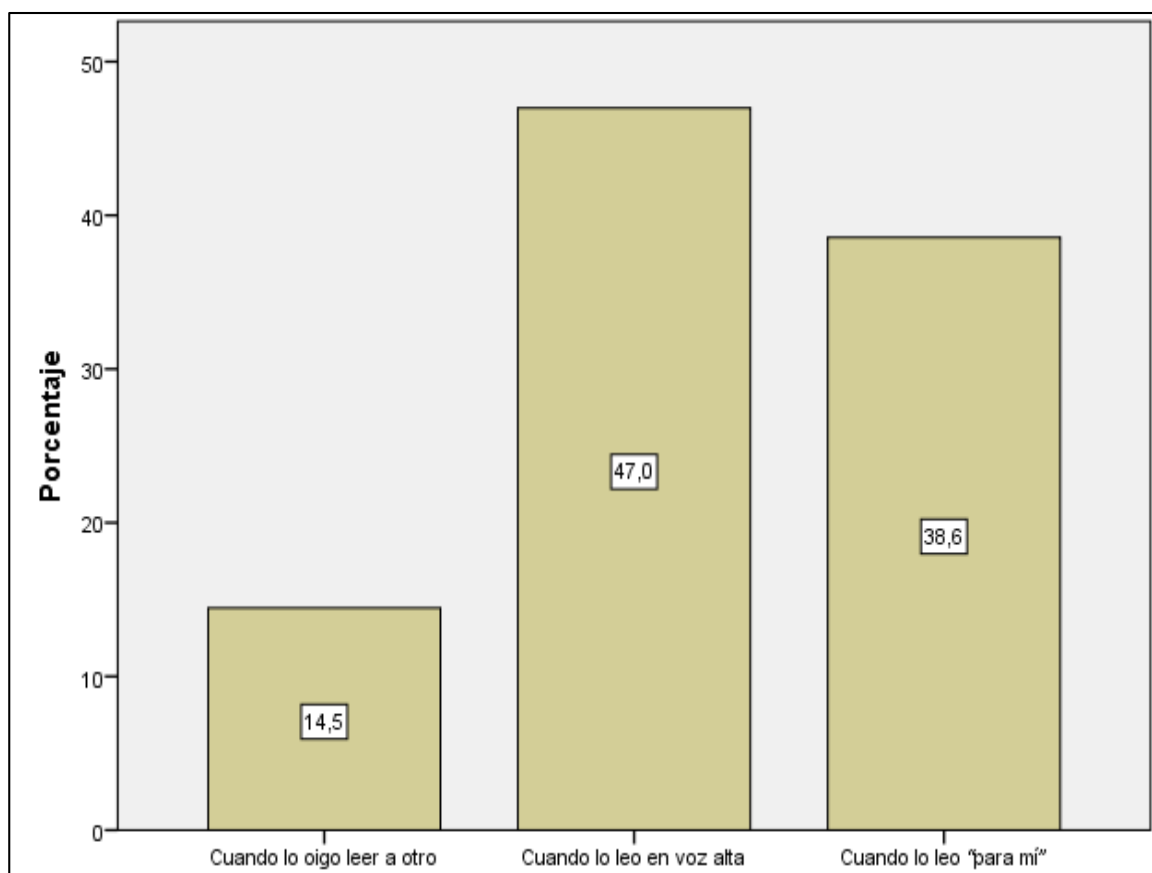
Tabla 58: ¿Cuándo comprendes mejor un texto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuando lo oigo leer a otro	24	14,5	14,5	14,5
	Cuando lo leo en voz alta	78	47,0	47,0	61,4
	Cuando lo leo "para mí"	64	38,6	38,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 56: ¿Cuándo comprendes mejor un texto?



FUENTE: Tabla N° 58

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN

En tabla y gráfico correspondiente se observa resultados de la pregunta, ¿Cuándo comprendes mejor un texto? Al 47% de alumnos comprenden mejor cuando lo leen en voz alta, el 38,6% manifiestan que cuando solo leen para ellos mismos, y el 14,5% opinan que cuando lo escuchan leer a otro. Estos resultados demuestran que la mayoría comprenden mejor un texto cuando leen en voz alta por lo que todo alumno tiene diferente estilo de comprender.

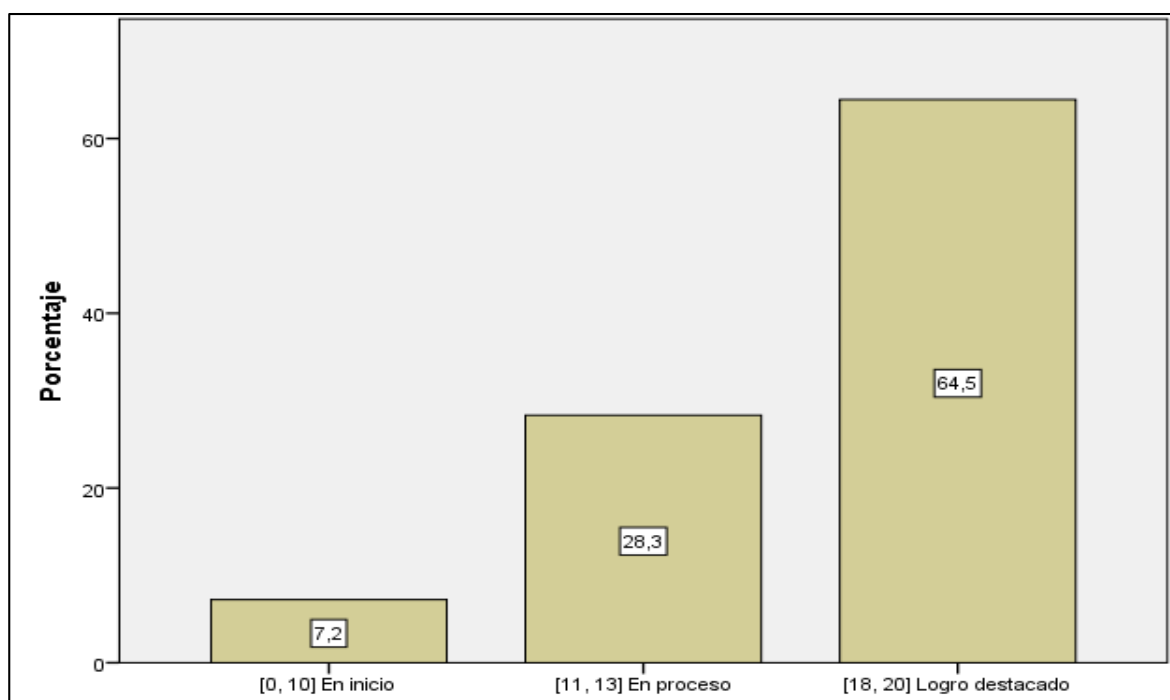
Tabla 59: Nivel literal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	[0, 10] En inicio	12	7,2	7,2	7,2
	[11, 13] En proceso	47	28,3	28,3	35,5
	[14, 17] Logro previsto	0	0	0	35,5
	[18, 20] Logro destacado	107	64,5	64,5	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta con la escala de conciencia lectora

Elaborado por: Las investigadoras

Gráfico 57: Nivel literal



Fuente: Tabla N° 59

Elaborado por: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa los resultados de los niveles de comprensión lectora. El 64,5% de estudiantes encuestados se encuentran en el nivel de logro destacado con puntaje de 18 a 20, el 28,3% se encuentran en el nivel de logro en proceso con puntaje de 11 a 13 y el 7,2% se encuentran en el nivel de logro en inicio con puntaje de 0 a 10. Lo importante de estos resultados es que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje favorable ubicándose en el nivel de logro destacado; indicando que se encuentran en el nivel literal de comprensión lectora muy buena, es decir identifican fácilmente la información explícita.

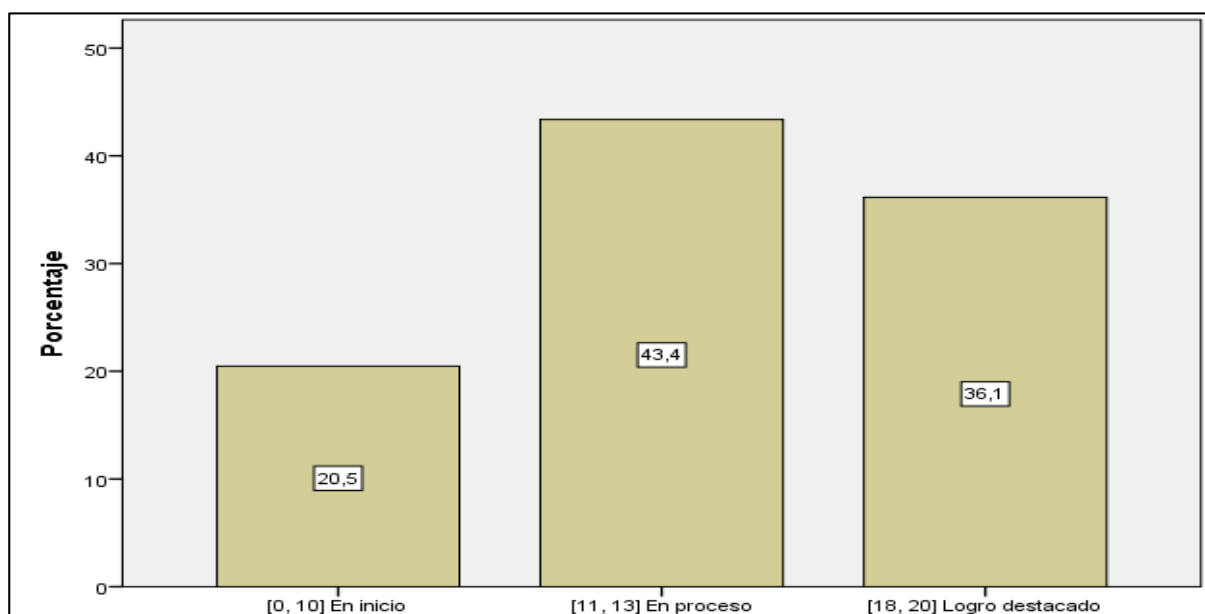
Tabla 60: Nivel inferencial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	[0, 10] En inicio	34	20,5	20,5	20,5
	[11, 13] En proceso	72	43,4	43,4	63,9
	[14, 17] Logro previsto	0	0	0	63,9
	[18, 20] Logro destacado	60	36,1	36,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta con la escala de conciencia lectora

Elaborado por: Las investigadoras

Gráfico 58: Nivel inferencial



Fuente: Tabla N° 60

Elaborado por: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa los resultados de los niveles de comprensión lectora. El 43,4% de estudiantes encuestados se encuentran en el nivel de logro en proceso con puntaje de 11 a 13, el 36,1% se encuentran en el nivel de logro destacado con puntaje de 18 a 20 y el 20,5% se encuentran en el nivel de logro en inicio con puntaje de 0 a 10. Por lo tanto se deduce de estos resultados que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje desfavorable ubicándose en el nivel de logro en proceso; indicando que se encuentran en el nivel inferencial de comprensión lectora baja; es decir no infieren correctamente la información implícita.

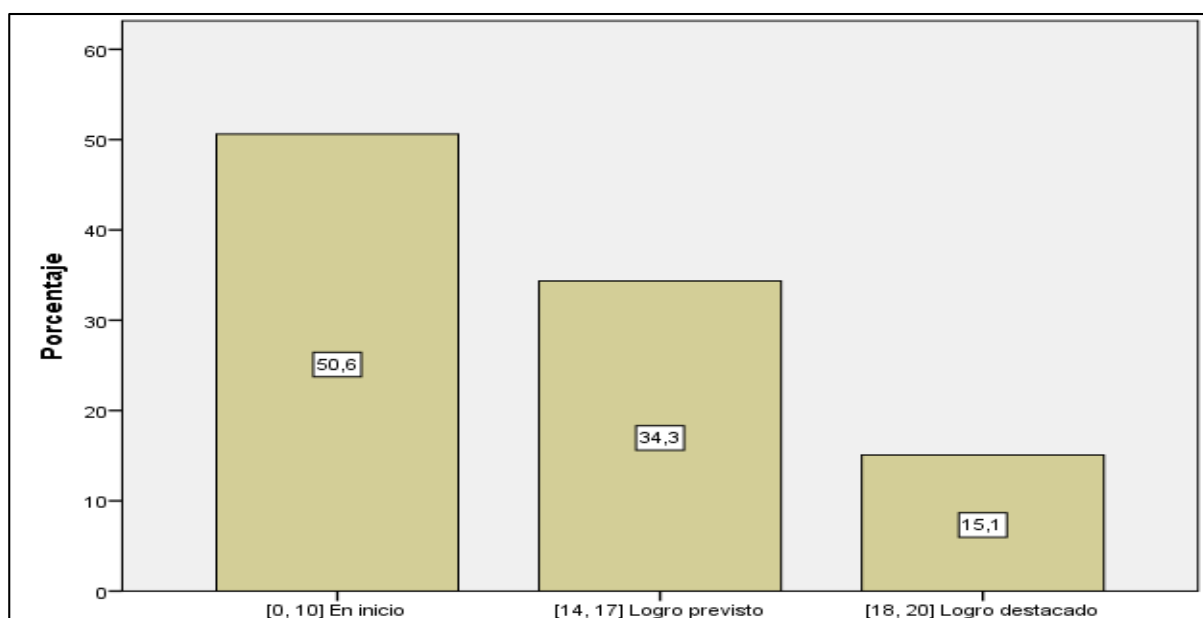
Tabla 61: Nivel crítico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	[0, 10] En inicio	84	50,6	50,6	50,6
	[11, 13] En proceso	0	0	0	50,6
	[14, 17] Logro previsto	57	34,3	34,3	84,9
	[18, 20] Logro destacado	25	15,1	15,1	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

FUENTE: Encuesta con la escala de conciencia lectora

ELABORADO POR: Las investigadoras

Gráfico 59: Nivel crítico



FUENTE: Tabla N° 61

ELABORADO POR: Las investigadoras

INTERPRETACIÓN:

En la tabla y gráfico correspondiente se observa los resultados de los niveles de comprensión lectora. El 50,6% de estudiantes encuestados se encuentran en el nivel de logro en inicio con puntaje de 0 a 10, el 34,3% se encuentran en el nivel de logro previsto con puntaje de 14 a 17 y el 15,1% se encuentran en el nivel de logro destacado con puntaje de 18 a 20. Por lo tanto, se deduce de estos resultados que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje desfavorable ubicándose en el nivel de logro en inicio; indicando que se encuentran en el nivel crítico de comprensión lectora muy baja; es decir no realizan críticas correctas acerca de un texto.

5.2 Contrastación y prueba de las hipótesis.

5.2.1 Contrastación y prueba de la hipótesis Específica.

- a) **Hipótesis específica 1:** Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión en la dimensión nivel literal, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

Prueba de hipótesis:

1. Formulación de la hipótesis.

H₀: No existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel literal.

H₁: Existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel literal.

2. Nivel de significancia.

Alfa = 5% = 0,05

3. Realizamos la prueba de normalidad

Se debe corroborar que la **variable aleatoria** en **ambos grupos** se distribuye normalmente. Para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, porque el tamaño de la muestra es > 50 sujetos. El criterio para determinar si la Variable aleatoria se distribuye normalmente es:

- a. **P-valor** \Rightarrow α Aceptar la H_0 = los datos provienen de una distribución normal.
- b. **P-valor** $<$ α Aceptar la H_1 = los datos **NO** provienen de una distribución normal.

Tabla 62: Pruebas de normalidad de la hipótesis específica 1.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
NIVEL LITERAL	0.391	166	0.000	0.678	166	0.000
ESTRATEGIAS DE LECTURA	0.108	166	0.000	0.967	166	0.001

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se utiliza y se compara el nivel de significación (Sig.) de la tabla anterior en ambos grupos

$$\mathbf{P\text{-Valor (Nivel literal)} = 0.000} < \alpha = 0.050$$

$$\mathbf{P\text{-Valor (Estrategias de lectura) = 0.000} < \alpha = 0.050}$$

INTERPRETACIÓN:

Como P-valor (0.000) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) en ambas variables, se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice: si **P-valor** $< \alpha$ Aceptamos la H_1 , en tal sentido, **las dos variables no se comportan normalmente.**

4. Elección de la prueba estadística

Como los datos no tienen una distribución normal, se utilizará una prueba de correlación no paramétrica, en este caso será la correlación de Spearman.

5. Estimación del P-valor

Con ayuda del SPSS, se halla la correlación de Spearman

Tabla 63: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis específica 1.

Correlaciones			NIVEL LITERAL	ESTRATEGIAS DE LECTURA
Rho de Spearman	COMPRESIÓN DE LECTURA DIMENSIÓN	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	1.000 .	0.150 0.048
	DEL NIVEL LITERAL	N	166	166
	ESTRATEGIAS DE LECTURA	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.150 0.048	1.000 .
		N	166	166

P-valor: 0.048

Decisión estadística:

Criterios de decidir

- ✓ Si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} \leq \alpha$, se rechaza la Hipótesis nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis alternativa (H_1)
- ✓ Si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} > \alpha$, se rechaza la Hipótesis alternativa (H_1), por lo que se acepta la Hipótesis nula (H_0)

Valor de Rho. de Spearman calculado = 0.150

P-Valor = 0.048 < α = 0.050

Interpretación: como P-valor (0.001) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice que existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel literal. Y como el valor de Rho. Spearman oscila entre 0 y 1 y el valor de Rho. de Spearman es 0.150, se puede concluir que tiene una correlación.

b) Hipótesis específica 2: Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión en la dimensión nivel inferencial, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

Prueba de hipótesis:

1. Formulación de la hipótesis.

H₀: No existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel inferencial.

H₁: Existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel inferencial.

2. Nivel de significancia.

Alfa = 5% = 0,05

3. Realizamos la prueba de normalidad

Se debe corroborar que la **variable aleatoria** en **ambos grupos** se distribuye normalmente. Para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, porque el tamaño de la muestra es > 50 sujetos. El criterio para determinar si la Variable aleatoria se distribuye normalmente es:

a. P-valor \geq α Aceptar el H₀ = los datos provienen de una distribución normal.

b. P-valor $<$ α Aceptar la H₁ = los datos **NO** provienen de una distribución normal.

Tabla 64: Pruebas de normalidad de la hipótesis específica 2.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
NIVEL INFERENCIAL	0.231	166	0.000	0.827	166	0.000
ESTRATEGIAS DE LECTURA	0.108	166	0.000	0.967	166	0.001

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se utiliza y se compara el nivel de significación (Sig.) de la tabla anterior en ambos grupos

$$\text{P-Valor (Nivel inferencial)} = 0.000 < \alpha = 0.050$$

$$\text{P-Valor (Estrategias de lectura)} = 0.000 < \alpha = 0.050$$

INTERPRETACIÓN:

Como P-valor (0.000) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) en ambas variables, se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice: si **P-valor** $< \alpha$ Aceptamos la H_1 , en tal sentido, **las dos variables no se comportan normalmente.**

4. Elección de la prueba estadística

Como los datos no tienen una distribución normal, se utilizará una prueba de correlación no paramétrica, en este caso será la correlación de Spearman.

5. Estimación del P-valor

Con ayuda del SPSS, se halla la correlación de Spearman

Tabla 65: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis específica 2.

Correlaciones			NIVEL INFERENCIAL	ESTRATEGIAS DE LECTURA
Rho de Spearman	NIVEL INFERENCIAL	Coeficiente de correlación	1.000	0.235**
		Sig. (bilateral)	.	0.002
		N	166	166
	ESTRATEGIAS DE LECTURA	Coeficiente de correlación	0.235**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.002	.
		N	166	166

P-valor: 0.002

Decisión estadística:

Criterios de decidir

- ✓ Si la probabilidad obtenida P-valor $\leq \alpha$, se rechaza la Hipótesis nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis alternativa (H_1)
- ✓ Si la probabilidad obtenida P-valor $> \alpha$, se rechaza la Hipótesis alternativa (H_1), por lo que se acepta la Hipótesis nula (H_0)

Valor de Rho de Spearman calculado = 0. 235

P-Valor = 0.002 < α = 0.050

Interpretación: como P-valor (0.002) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice que existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel literal. Y como el valor de Rho. Spearman oscila entre 0 y 1 y el valor de Rho. de Spearman es 0.235, se puede concluir que tiene una correlación.

c) Hipótesis específica 3: Existe una correlación positiva y significativa entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión en la dimensión nivel crítica, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

Prueba de hipótesis:

1. Formulación de la hipótesis.

Ho: No existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel crítica.

H1: Existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel crítica.

2. Nivel de significancia.

Alfa = 5% = 0,05

3. Realizamos la prueba de normalidad

Se debe corroborar que la **variable aleatoria** en **ambos grupos** se distribuye normalmente. Para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, porque el tamaño de la muestra es > 50 sujetos. El criterio para determinar si la Variable aleatoria se distribuye normalmente es:

a. P-valor \geq α Aceptar la H_0 = los datos provienen de una distribución normal.

b. P-valor $<$ α Aceptar la H_1 = los datos **NO** provienen de una distribución normal.

Tabla 66: Pruebas de normalidad de la hipótesis específica 3.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
NIVEL INFERENCIAL	0.335	166	0.000	0.743	166	0.000
ESTRATEGIAS DE LECTURA	0.108	166	0.000	0.967	166	0.001

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se utiliza y se compara el nivel de significación (Sig.) de la tabla anterior en ambos grupos

$$\mathbf{P\text{-Valor (Nivel critica)} = 0.000} < \alpha = 0.050$$

$$\mathbf{P\text{-Valor (Estrategias de lectura) = 0.000} < \alpha = 0.050}$$

INTERPRETACIÓN:

Como P-valor (0.000) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) en ambas variables, se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice: si **P-valor** $< \alpha$ Aceptamos la H_1 , en tal sentido, **las dos variables no se comportan normalmente.**

4. Elección de la prueba estadística

Como los datos no tienen una distribución normal, se utilizará una prueba de correlación no paramétrica, en este caso será la correlación de Spearman.

5. Estimación del P-valor

Con ayuda del SPSS, se halla la correlación de Spearman

Tabla 67: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis específica 3.

Correlaciones			NIVEL CRITICA	ESTRATEGIAS DE LECTURA
Rho de Spearman	NIVEL CRITICA	Coeficiente de correlación	1.000	0.278**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	166	166
ESTRATEGIAS DE LECTURA	NIVEL CRITICA	Coeficiente de correlación	0.278**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	166	166

P-valor: 0.000

Decisión estadística:

Criterios de decidir

- ✓ Si la probabilidad obtenida P-valor $\leq \alpha$, se rechaza la Hipótesis nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis alternativa (H_1)
- ✓ Si la probabilidad obtenida P-valor $> \alpha$, se rechaza la Hipótesis alternativa (H_1), por lo que se acepta la Hipótesis nula (H_0)

Valor de Rho. de Spearman calculado = 0. 278

P-Valor = 0.000 < α = 0.050

Interpretación: como P-valor (0.000) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice que existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión de nivel critica. Y como el valor de Rho. Spearman oscila entre 0 y 1 y el valor de Rho. de Spearman es 0.278, se puede concluir que tiene una correlación.

5.2.2 Contrastación y prueba de las hipótesis General.

Hipótesis general: Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

Prueba de hipótesis:

1. Formulación de la hipótesis.

Ho: No existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora.

H1: Existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora.

2. Nivel de significancia.

Alfa = 5% = 0,05

3. Realizamos la prueba de normalidad

Se debe corroborar que la **variable aleatoria** en **ambos grupos** se distribuye normalmente. Para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, porque el tamaño de la muestra es > 50 sujetos. El criterio para determinar si la Variable aleatoria se distribuye normalmente es:

- a. **P-valor** $\Rightarrow \alpha$ Aceptar la H_0 = los datos provienen de una distribución normal.
- b. **P-valor** $< \alpha$ Aceptar la H_1 = los datos **NO** provienen de una distribución normal.

Tabla 68: Pruebas de normalidad de la Hipótesis general.

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
COMPRESIÓN DE LECTURA	0.135	166	0.000	0.948	166	0.000
ESTRATEGIAS DE LECTURA	0.108	166	0.000	0.967	166	0.001

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se utiliza y se compara el nivel de significación (Sig.) de la tabla anterior en ambos grupos

$$\mathbf{P\text{-}Valor(Comprensión de Lectura) = 0.000} < \alpha = 0.050$$

$$\mathbf{P\text{-}Valor (Estrategias de lectura) = 0.000} < \alpha = 0.050$$

INTERPRETACIÓN:

Como P-valor (0.000) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) en ambas variables, se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice: si **P-valor** $< \alpha$ Aceptamos la H_1 , en tal sentido, **las dos variables no se comportan normalmente.**

4. Elección de la prueba estadística

Como los datos no tienen una distribución normal, se utilizará una prueba de correlación no paramétrica, en este caso será la correlación de Spearman.

5. Estimación del P-valor

Con ayuda del SPSS, se halla la correlación de Spearman

Tabla 69: Correlaciones no paramétricas de la hipótesis general.

			COMPRENSIÓN DE LECTURA	ESTRATEGIAS DE LECTURA
Rho de Spearman	COMPRENSIÓN DE LECTURA	Coefficiente de correlación	1.000	0.332**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	166	166
	ESTRATEGIAS DE LECTURA	Coefficiente de correlación	0.332**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	166	166

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

P-valor: 0.000

Decisión estadística:

Criterios de decidir

- ✓ Si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} \leq \alpha$, se rechaza la Hipótesis nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis alternativa (H_1)
- ✓ Si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} > \alpha$, se rechaza la Hipótesis alternativa (H_1), por lo que se acepta la Hipótesis nula (H_0)

Valor de Rho. de Spearman calculado = 0. 332

P-Valor = 0.000 < $\alpha = 0.050$

Interpretación: como P-valor (0.000) es menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) se rechaza la Hipótesis estadística nula (H_0), por lo que se acepta la Hipótesis estadística alternativa (H_1) en la que nos dice que existe correlación entre las calificaciones de estrategias de lectura y comprensión lectora. Y como el valor de Rho. Spearman oscila entre 0 y 1 y el valor de Rho. de Spearman es 0 332, se puede concluir que tiene una correlación.

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente investigación comprueban lo planteado en la hipótesis general: **“Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión, en los alumnos del quinto grado de primaria de la institución educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.”**

Los resultados obtenidos nos permiten contrastar parcialmente nuestras hipótesis específicas 1, 2 y 3; pues, al momento de aplicar los instrumentos, se observa que existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión en las dimensiones del nivel literal, inferencial y crítica, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

De acuerdo a nuestra hipótesis general, se determinó que existen una correlación ($P\text{-valor} = 0.00 < 0.050$) y de acuerdo con el valor Rho. de Spearman es 0.332 entre el puntaje de comprensión de lectura y estrategias de

lectura en los alumnos del quinto grado de primaria de la institución educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

Los datos obtenidos en nuestro trabajo de investigación en especial con las estrategias de lectura, se corroboran con las conclusiones que llegó Salas Navarro, Patricia (2012) en su tesis, el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer Semestre del Nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nueva León y con la tesis de Velandia, (2010), donde realizó la Investigación: *La Correlación Existente Entre el Uso de las Estrategias Metacognitivas y el nivel de Comprensión Lectora*, en ambos trabajos se evidencian presentan serias dificultades en relación a la comprensión lectora y que existe una baja correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel cognitivo. Dichos resultados se corroboran con los resultados obtenidos en nuestra tesis. Expresando que existe dificultad en la comprensión lectora por la falta de estrategias de la lectura por parte del estudiante y que en los niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítica; y las estrategias de lectura, se demuestra que la correlación que existe en estas dos variables en los alumnos del quinto grado de la Institución Educativa N° 32004 "San Pedro" de Huánuco es de 46.4 % con un puntaje de [14; 17] ubicándose en el nivel de logro previsto y el 77.1 % es aceptable con respecto al uso de estrategias de lectura.

También coincidimos con por lo expresado por Dogar & Boiller (1997) donde nos dice que el acto de leer «*está íntimamente ligado a la capacidad visual y la capacidad de comprensión. Por lo tanto, leer es comprender un texto, la búsqueda del significado, es lo que más importa en la lectura y esto es lo que el niño deberá hacer desde el inicio*», también por los expresado por Condemarín & Medina en la que «*leer constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir un significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector.* »

CONCLUSIONES.

1. Se determinó que existe una correlación entre las estrategias de lectura y comprensión lectora, con un P-valor (0.000) que es menor frente al nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) y el valor de Rho. Spearman es 0 332, por lo que se aceptó la Hipótesis general que nos dice: *Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.*
2. Se determinó que existe una correlación entre las estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión literal, con un P-valor (0.001) que es menor frente al nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) y el valor de Rho. Spearman es 0.150, por lo que se aceptó la Hipótesis específica 1 que nos dice: *Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión en la dimensión literal, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.*
3. Se determinó que existe una correlación entre las estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión inferencial, con un P-valor (0.002) que es menor frente al nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) y el valor de Rho. Spearman es 0.235, por lo que se aceptó la Hipótesis específica 2 que nos dice: *Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión en la dimensión inferencial, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.*
4. Se determinó que existe una correlación entre las estrategias de lectura y comprensión lectora en la dimensión crítica, con un P-valor (0.000) que es menor frente al nivel de significancia ($\alpha = 0.050$) y el valor de Rho. Spearman es 0 278, por lo que se aceptó la Hipótesis específica 3 que nos dice: *Existe una correlación entre las estrategias de lectura y los*

niveles de comprensión en la dimensión crítica, en los alumnos del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N°32004 San Pedro, Huánuco, 2015.

SUGERENCIAS.

1. Se recomienda a la Dirección Regional de Educación y a las Unidades de Gestión Educativa Local, que incluyan planes curriculares para la enseñanza de comprensión de lectura en sus diferentes niveles.
2. Se recomienda a las Universidades e Institutos de formación docente, considerar en su plan curricular más horas para el desarrollo de la capacidad de comprensión de lectura.
3. Se recomienda que, en las Instituciones Educativas, el docente imparta las pautas adecuadas para el proceso de la lectura, dando a conocer las diversas estrategias antes, durante y después de la lectura para facilitar su comprensión.
4. Se recomienda a los docentes de Educación Primaria que deben hacer uso de materiales y recursos, para un proceso de lectura agradable y motivadora, así mantener el interés por parte de los estudiantes con respecto a la lectura.
5. Se recomienda involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos, orientándoles sobre la importancia de leer en los tiempos libres.
6. Recomendamos a los investigadores procurar realizar trabajos de investigación sobre estrategias de lectura y niveles de comprensión, ya que es un tema de actualidad y de suma importancia para nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso Sanabria, D., & Sánchez Lozano, C. (2009). *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*, (2nd ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Alliende, F., & Condemarin, M. (1997). *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela* (1st ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. (4th ed.). *Serie lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Catalá, G., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL: 1º a 6º de primaria*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñanza a leer a comprender*. España: CELESTE/ M.E.C.
- Cooper, D. (1998). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Barcelona, España: Visor.
- Goodman, K. (2000). El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. In M. E. Rodríguez (Ed.), *Adquisición de la lengua escrita* (1st ed., pp. 87–110).
- Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. d. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora. *Revista Actualidades Pedagógicas*. (53), 95–107.
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas de aprendizaje ¿Qué y cómo deben aprender nuestros niños y niñas? Fascículo 1*. Lima, Perú.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender. Colección Bibliotecas Escolares, Serie Amarilla*. Navarra, España: Gobierno de Navarra - Departamento de Educación y Cultura.
- Niño Rojas, V. M. (2002). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. (4th ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Ortiz, B. I., & Lillo, M. (2013). *Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes: reflexiones y propuestas de escritura y oralidad*. (1st ed.). Rosario - Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121–138.
- Pinzas García, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora* (1st ed.). Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.
- Roncal, F., & Montepeque, S. (2011). *Aprender a leer de forma comprensiva y crítica, estrategias y herramientas*. Guatemala: Saqil Tzij.
- Sánchez Carlessi, H. (1996). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Mantaro.
- Schleicher, A. (2009). Evaluaciones resultados de publicaciones: aplicación de la prueba PISA 2009. recuperado de <http://jadeveloper.com/UMC2/aplicación-de-la-prueba-pisa-2009-19-de-agosto>
- Smith, F. (1982). *Comprensión de la Lectura*. México, D.F.: Trillas.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8th ed.). Barcelona, España: Graó.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. México, D.F.: Paidós Mexicana.

ANEXOS