



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

TESIS:

**RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL 5TO.
GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA PRIMARIA SECUNDARIA BILINGÜE DE MENORES
NRO. 60325 “NUEVO SAN JUAN”, DISTRITO DE MAZÁN,
MAYNAS – LORETO, 2021**

PRESENTADA POR:

JIMÉNEZ ESHCO, RONY

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

LORETO - PERÚ

2022

DEDICATORIA

Con todo afecto para mis padres por el apoyo que siempre me dieron durante toda mi carrera de educación. A ellos, le dedico este trabajo, que hace posible que obtenga el Título de Licenciado de Educación Primaria.

AGRADECIMIENTO

A los docentes de la Universidad Alas Peruanas, por su innegable y reconocido apoyo en base a orientaciones y asesoría especializada para este trabajo de investiga

RESUMEN

El manejo de técnicas o estrategias capaces de beneficiar la comprensión de lo que se lee es una competencia muy apreciada en la época actual, debido a que han perdido importancia los recursos naturales como factores de riqueza económica si no se les da valor agregado, y esto es solo posible gracias a nuevo conocimiento. Por lo tanto, la escuela debe cumplir con la función de enseñar a los estudiantes estrategias de lectura que le sirvan para lograr la comprensión de los contenidos. Por esta razón, nos planteamos la interrogante que pregunta sobre relaciones entre estas variables, utilizando como población a los niños de 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, matriculados en el Año Escolar 2021.

Dado que se trató de una investigación de enfoque cuantitativo, e utilizó una metodología basada en un diseño no experimental de corte transversal, tipo básica, método hipotético deductivo, alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 20 niños de ambos géneros que cursaban el 5to, grado de Educación Primaria, sobre la cual no fue necesario realizar el muestreo por cuanto se trató de una población pequeña, es decir, $n = N$.

Para la evaluación de las variables fue necesario apelar a la técnica de la encuesta y sus respectivos instrumentos, como son un cuestionario para medir las estrategias de lectura y una prueba de comprensión lectora.

La prueba de la hipótesis general con Rho de Spearman arrojó una relación de intensidad mediana ($r_s 0,670$) con una significancia de $\alpha 0,000 \leq a 0,05$; por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.

Palabras Claves: Comprensión de textos, estrategias de lectura, técnicas de lectura.

ABSTRACT

The management of techniques or strategies capable of benefiting the understanding of what is read is a highly appreciated competence in the current era, because natural resources have lost importance as factors of economic wealth if they are not given added value, and this it is only possible thanks to new knowledge. Therefore, the school must fulfill the function of teaching students reading strategies that help them to understand the contents. For this reason, we pose the question that asks about relationships between these variables, using as population the 5-year-old children of the Public Primary Secondary Bilingual Minors Educational Institution No. 60325 "Nuevo San Juan", District of Mazán, Maynas - Loreto, enrolled in the 2021 School Year.

Since it was a quantitative approach research, and used a methodology based on a non-experimental design of cross-section, basic type, hypothetical deductive method, correlational scope. The sample consisted of 20 children of both genders who were in the 5th grade of Primary Education, on which it was not necessary to carry out the sampling since it was a small population, that is, $n = N$.

For the evaluation of the variables, it was necessary to appeal to the survey technique and its respective instruments, such as a questionnaire to measure reading strategies and a reading comprehension test.

The general hypothesis test with Spearman's Rho yielded a median intensity relationship ($r_s 0.670$) with a significance of $\alpha 0.000 \leq 0.05$; therefore, the null hypothesis was rejected and the alternate hypothesis was accepted.

Key Words: Comprehension of texts, reading strategies, reading techniques.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ÍNDICE	vii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I	11
PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	11
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	11
1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.2.1. DELIMITACIÓN SOCIAL.....	12
1.2.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL	13
1.2.3. DELIMITACIÓN ESPACIAL	13
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
1.3.1. PROBLEMA GENERAL	13
1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS.....	13
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.4.1. OBJETIVO GENERAL	14
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL.....	15
1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	15
1.5.3. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES	17
1.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1.6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.6.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.6.3. MÉTODO	19
1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.7.1. POBLACIÓN.....	19

1.7.2. MUESTRA	19
1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS....	19
1.8.1. TÉCNICAS.....	19
1.8.2. INSTRUMENTOS	20
Total ítems: 16.....	¡Error! Marcador no definido.
1.9. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
i.9.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	22
1.9.2. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA.....	22
1.9.3. JUSTIFICACIÓN SOCIAL.....	22
1.9.4. JUSTIFICACIÓN LEGAL	23
CAPÍTULO II	24
MARCO TEÓRICO	24
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
21.1. ESTUDIOS PREVIOS.....	24
21.2. TESIS NACIONALES.....	24
21.3. TESIS INTERNACIONALES	26
2.2. BASES TEÓRICAS	27
22.1. ESTRATEGIAS DE LECTURA	27
22.2. COMPRENSIÓN DE TEXTOS.....	36
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS	49
CAPÍTULO III	51
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	51
3.1. TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICAS	52
3.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	62
CONCLUSIONES.....	67
RECOMENDACIONES.....	69
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	71
A N E X O S.....	75
MATRIZ DE CONSISTENCIA	80
INSTRUMENTOS	82
Instrucciones:	¡Error! Marcador no definido.
Valoración:	¡Error! Marcador no definido.
BASE DE DATOS DE LOS INSTRUMENTOS	94

INTRODUCCIÓN

Existe una preocupación social en nuestro país, especialmente, debido a los bajos niveles de comprensión lectora y de lectura. La tendencia es cada vez más preocupante, pues no se observan visos de recuperación. El Ministerio de Educación ha generado una serie de medidas para levantar el hábito de la lectura, que incluye desde bibliotecas de aula hasta tareas escolares; sin embargo; la realidad es que no se observa mejora en el rendimiento cuantitativo de lectura. Lo mismo sucede con el nivel de comprensión lectora, el país se encuentra ocupando los últimos lugares en todo cuanto competencia se haya realizado desde inicios del presente siglo. Esta es una de las razones de la investigación, por cuanto cabe la posibilidad de que la falta del manejo de estrategias de lectura aleje a los niños del hábito de leer al no entender lo que se lee, pues, una de las reglas es que leer es comprender. Un pueblo que no comprende es que porque refleja un bajo nivel de educación. Es posible que existan otros factores concomitantes, como la pobreza, la falta de motivación, la desnutrición, la baja autoestima, etc.; sin embargo, el desconocimiento de estrategias es un factor clave para poder entender la información.

El objetivo que nace de la problemática es comprobar si las variables estrategias de lectura tiene algún vínculo positivo y significativo, es decir, se encuentran correlacionadas empíricamente, lo cual tendría un alcance teórico práctico para la psicología y de mucho valor para la educación, por cuanto se podría reforzar la práctica docente con la teoría resultante de este trabajo de investigación, en beneficio del aprendizaje de los niños.

Existen más razones para justificar esta investigación, sin embargo, dejamos a criterio de los investigadores determinar si los resultados sirven para desarrollar más inquietudes en beneficio de crear líneas orientadas a auscultar la realidad de una manera objetiva.

La investigación se plantea fundamentalmente en tres capítulos. En el

primero, cuyo título es Planteamiento metodológico de la investigación, se describe los componentes vinculados al método cuantitativo, pues parte de la observación de la realidad problemática, los objetivos e hipótesis y determina las características del plan que se ha seguido señalando los instrumentos y su aplicación en una población de 20 niños matriculados en el 5to, Grado de Primaria de una Institución Educativa de la Región de la Selva del Perú.

El capítulo II Marco teórico, expone lo más resaltante de la literatura referida a las variables estrategias de lectura y comprensión de textos, sus antecedentes y un estudio analítico de las teorías y conceptos más relevantes de estas variables, incluyendo su estudio operacional y los términos básicos.

Finalmente, se entregan los resultados del análisis estadístico en el tercer capítulo denominado Presentación, análisis e interpretación de resultados. Estos están expuestos en dos apartados, identificándolos con la estadística descriptiva e inferencial

En sí, esta es una investigación realizada para obtener el título profesional de licenciado en educación, por lo que el espíritu de ella está orientado a contribuir con el desarrollo y mejora de la enseñanza.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Comenzaremos con la premisa de que para aprender hay que entender, por lo que es necesario centrar la investigación en la capacidad lecto – comprensiva de los estudiantes para tratar de explicar los problemas conocidos como incapacidad para comprender los textos que se leen. Existen investigaciones muy serias llevadas a cabo para poder entender este problema y plantear después alternativas de solución. A nivel internacional, se llevó a cabo una investigación en Córdoba, Argentina, sobre 448 alumnos de 8 establecimientos educativos. Parte de los resultados indican que “Las cifras indican que, en general, los alumnos pueden resolver casi exclusivamente aquellas preguntas cuyas respuestas requieren una copia literal (y en este caso, la operación cognitiva es de gran simpleza ya que consiste sólo en "identificar"). Prueba de ello los porcentajes de respuestas correctas obtenidos en el conjunto de sujetos estudiados; "la copia literal explícita e implícita" y sólo dos inferencias "una léxica con sinónimos" y "una de conocimiento de mundo" han alcanzado o superado el 60% de corrección en su resolución; estos datos nos estarían señalando serias dificultades de comprensión textual en el grupo evaluado” (Ávalos & Díaz, 1997, párr, 12). El estudio permite comprobar que la mayoría de los estudiantes resolvían mejor las respuestas literales que aquellas que involucraba la inferencia lógica necesaria para la comprensión textual.

Otros estudios consideran que el fracaso escolar se debe al hecho de no haber adquirido destrezas básicas como la lectura, escritura y comprensión lectora. Así, un estudio experimental llevado a cabo en Madrid con una muestra de 47 estudiantes de 6to grado de primaria, demostro que, como se idnica en el informe, que el aprendizaje de estrategias en una “clase guiada por un logopeda mejora la comprensión lectora del alumnado con alta y baja aptitud, debido a que las medias en comprensión lectora en el mes de mayo son superiores a las de octubre.

No hay diferencias significativas entre método y aptitud en relación con el nivel de comprensión lectora que tiene el alumnado, por lo que no podemos afirmar que haya interacción entre método y aptitud" (Bullido, Díaz, & Sola, 2011, párr. 12).

En Chile, la preocupación por las deficiencias de comprensión lectora se pueden observar en el siguiente párrafo de una diagnóstico llevado a cabo en este país donde se critica la falta de vocación por los aprendizajes superiores: "es común la exposición esquemática y simplificada de conocimientos orientados a ser memorizados; hay escaso énfasis en los aprendizajes de orden superior, que suponen enfoques de resolución de problemas, integración de conocimientos y atención primordial a los procesos de pensamiento, como inferir, deducir, comparar, clasificar, analizar, sintetizar y evaluar; y las prácticas evaluativas tampoco contribuyen a desarrollar estas habilidades intelectuales" (L. & L., 2000, párr. 5).

A nivel nacional los últimos informes corresponden a PISA 2015, en cuyo evento fueron evaluados 6,871 estudiantes como muestra probabilística. En dicha evaluación, el Perú se ubicó en el puesto 63, entre 67 países que participaron, lo cual refleja un rendimiento mediocre en el área de comprensión lectora.

La situación anterior, además de las apreciaciones generales de los docentes y padres de familia sobre la falta de dominio de estrategias de comprensión lectora y de lectura, es una preocupación que motiva la investigación, por ser necesario evitar que este fenómeno continúe afectando la formación de los estudiantes, llamados a ser los futuros ciudadanos del país.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. DELIMITACIÓN SOCIAL

Esta tesis ha considerado como unidades de análisis a los

estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto.

1.2.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL

Las variables corresponden al periodo académico 2021.

1.2.3. DELIMITACIÓN ESPACIAL

El lugar donde habita en forma regular la población corresponde a la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿En qué medida se relaciona las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿En qué medida se relaciona las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?
- ¿En qué medida se relaciona las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?
- ¿En qué medida se relaciona las estrategias de lectura y la

comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?

- ¿En qué medida se relaciona las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.
- Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.
- Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto,

2021.

- Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

1.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes de 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.
- Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.
- Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

- Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

1.5.3. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

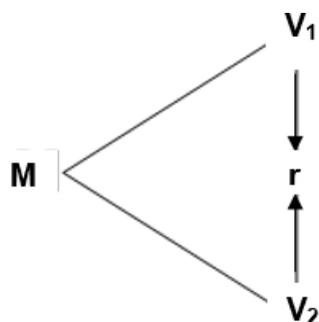
Tabla 1. Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA/VALORES
Variable 1: Estrategias de lectura Definición conceptual:	Prelectura	- Modo de lectura pertinente - Percepción y observación rápida de: títulos, subtítulos, imágenes y palabras resaltadas	1, 2, 3, 4	Escala: Cualitativa ordinal VALORES: Siempre = 3 A veces = 2 Nunca = 1 NIVELES Alto : 38 – 48 Medio : 27 – 37 Bajo : 16 – 26
	Lectura	- Significados de las palabras - Textos icónicos y gráficos	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	
	Post lectura	- Idea principal de un texto - Palabras clave de un texto - Análisis crítico del texto	12, 13, 14, 15, 16	
Variable 2: Comprensión de textos Definición conceptual	Comprensión literal	- Traducción	3, 7, 8, 10, 20, 23	Escala: Cualitativa nominal dicotómica VALORES: Correcto = 1 Incorrecto = 0 NIVELES Bajo : 00 – 09 Moderado : 10 – 21 Alto : 22 – 25
	Reorganización de la información	- Secuencial - Normalización	5, 9, 18, 19 11, 16, 25	
	Comprensión inferencial	- Parte todo - Secuencial - Silogismo - Causa – efecto - Inferencia de supuesto	1 12 15, 24 17 22	
	Comprensión crítica	- Juicio - Buenas razones - Buenas preguntas - Inferencia de supuestos	2 4, 6, 21 13 14	

Fuente: Elaboración propia

1.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se ha utilizado el diseño no experimental debido a que en ella no se ha manipulado ninguna de las variables para medir el efecto en alguna de ellas. Además, es transeccional correlacional-causal, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), para quienes “estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables, en un momento determinado. A veces en términos correlacionales, otras en función de la relación causa-efecto (causales)” (p. 154). Estos diseños asumen el siguiente diseño gráfico:



Donde:

M : Muestra

V₁ : Estrategias de lectura

V₂ : Comprensión de textos

r : Relación entre la V₁ y V₂

1.6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Por el criterio de finalidad, la investigación es básica, pues estas están “orientadas a la búsqueda de nuevos conocimientos teóricos a efectos de corregir, ampliar o sustentar mejor la teoría existente. Este tipo de investigación no tiene fines prácticos inmediatos” (Villegas, Marroquín, Del Castillo, & Sánchez, 2011)

1.6.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

La investigación tiene un alcance correlacional. “Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 93).

1.6.3. MÉTODO

Se aplicó, de acuerdo con Bernal (2012), el método hipotético deductivo, el cual es “un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos, método y metodología en la investigación científica” (p. 56).

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1. POBLACIÓN

La población fue finita, determinada por 20 niños del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto.

1.7.2. MUESTRA

No fue necesario realizar el muestreo por ser una población pequeña y fácilmente identificada, de tal manera que ella la constituyó los 20 niños de la población, en una relación de $n = N$.

1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1.8.1. TÉCNICAS

La técnica más apropiada para esta investigación es la encuesta, que según Bernal (2012), “es una herramienta descriptiva que ayuda a equilibrar a priori las preguntas a ejecutar, las personas seleccionadas en

una muestra representativa de la población, especificar las respuestas y establecer el método empleado para la recolección de información que se adquiere” (p. 213).

1.8.2. INSTRUMENTOS

Para evaluar las variables y obtener los datos de los estudiantes, se aplicó como instrumentos el cuestionario, definido por Tamayo y Tamayo (2017), como los “aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, asimismo, aislar ciertos problemas que son de interés principalmente; reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio” (p. 124).

CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO ESTRATEGIAS DE LECTURA

Instrumento: Cuestionario

Autoras: Kelly Yolanda, Valle Llaja y Magally Elizabeth Calderón Ríos

Procedencia: Universidad César Vallejo

Año: 2018

Adaptado por: Jiménez Eshco, Rony

Año: 2021

Validez: Juicio de expertos.

Confiabilidad: Alfa de Cronbach 0,841 (Alta confiabilidad)

Total ítems: 16

Valoración: Likert

Siempre..... (3)

A veces..... (2)

Nunca..... (1)

Niveles:

Alto 38 - 48

Medio 27 - 37

Bajo 16 - 26

PRUEBA ESCRITA

Se le llama así por ser un examen preparado en base a los

indicadores de la variable, en el cual los ítems pueden ser estímulos que adoptan diversas formas: preguntas cerradas, abiertas, objetivas, respuesta múltiple, etc. Las pruebas se utilizan para medir el desempeño de los estudiantes en una materia, tema, unidad de aprendizaje, y es validada por el docente que la elabora

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Instrumento: Comprensión Lectora Prueba escrita ACL2

Autoras: Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina, Rosa Monclus

Año: 2005

Adaptación: Adaptado y validado en la USIL – Perú.

Procedencia: Barcelona - España

Administración: Individual

Formas: Forma Completa

Duración: 25 a 30 minutos aproximadamente.

Aplicación: Niños y niñas entre 7 y 9 años

Validación: Juicio de expertos (V de Aiken= 0,95**).

Confiabilidad: Alfa de Cronbach (0,78**)

Dimensiones:

Comprensión literal: 6 ítems (3, 7, 8, 10, 20, 23).

Reorganización de la información: 7 ítems (5, 9, 11, 16, 18, 19, 25).

Comprensión inferencial: 6 ítems (1, 12, 15, 17, 22, 24).

Comprensión crítica: 6 ítems (2, 4, 6, 13, 14, 21).

Valoración:

Correcto..... (1)

Incorrecto.....(0)

Niveles de evaluación:

Niveles	Puntajes
Bajo	00 - 09
Moderado	10 - 21
Alto	22 – 25

1.9. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

i.9.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Desde la mirada teórica, esta investigación permite ratificar, en base a los resultados de la prueba de hipótesis, los hallazgos de anteriores investigaciones vinculadas a la importancia que tienen el aprendizaje de estrategias de lectura en la mejora de la comprensión de textos, dado que todas las hipótesis han arrojado coeficientes positivos y significativos. En base a ello, será posible discutir, con fines estrictamente teóricos, si es posible investigar, a un nivel explicativo, planteando problemas causales entre las variables, con grupos experimentales y de control, lo cual podría asegurar una mejor teoría para alumbrar la práctica de programas de aprendizaje de estrategias de lectura.

1.9.2. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

La investigación, desde el criterio práctico, es muy útil a los estudiantes y a los docentes, porque con ella pueden guiar con mayor seguridad y confianza las actividades de lectura de textos y comprensión de los contenidos, si los docentes aplican correctamente las fases de pre, durante y después de la lectura, pueden mejorar los niveles de comprensión de los contenidos a un nivel inferencial. Para ello, la tesis brinda la información pertinente y las dinámicas apropiadas para generar comprensión. La tesis también ofrece los indicadores para poder construir instrumentos de medición de ambas variables.

1.9.3. JUSTIFICACIÓN SOCIAL

La relevancia social se comprende debido a que se trata de dos variables que, bien aprovechadas, pueden contribuir en el aprendizaje de los estudiantes mejorando su rendimiento escolar. Su impacto en la didáctica de los docentes podría formar estudiantes más críticos y creativos. En general, el grupo social, determinado por estudiantes, docentes y padres de familia, resultan favorecidos directa e indirectamente si se aplican correctamente las recomendaciones derivadas de la investigación, con respecto a las estrategias y la comprensión lectora.

1.9.4. JUSTIFICACIÓN LEGAL

La tesis no corresponde a un estudio jurídico sino a un tema vinculado a la didáctica de la comunicación en el ámbito escolar. Sin embargo, existe una norma como la Ley Universitaria Nro. 30220, que en su artículo 45. 2 regula la obligación de los egresados bachilleres de las carreras profesionales, a tener que presentar y sustentar una tesis para tener el derecho de obtener el título profesional. En relación con esta obligación, esta investigación se justifica porque con ella se cumple el mandato de la ley.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

21.1. ESTUDIOS PREVIOS

En el rubro antecedentes de la investigación, hemos encontrado una serie de trabajos realizados con las variables en diversas líneas, de tal manera que hemos seleccionado aquellas tesis de carácter nacional e internacional que sirve a nuestros intereses como estudios previos, dado que permiten información soporte a este estudio.

21.2. TESIS NACIONALES

Díaz (2020) sustentó una tesis en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, de Huacho, Lima, para obtener el grado de Maestro en Gestión de la Educación. El objetivo de su trabajo fue la búsqueda de relaciones entre las variables estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes de matriculados en 4to grado de primaria en la Institución Educativa Nro. 20478, de la provincia de Barranca, Lima, 2019. La estrategia metodológica aplicó un diseño preexperimental, con un solo grupo, enfoque cuantitativo, nivel explicativo, método hipotético deductivo. El grupo estuvo conformado por 42 niños de 9 años de edad, a quienes se les aplicó un pretest y un post test, sobre comprensión lectora, entre ellos los niños recibieron clases utilizando estrategias de lectora antes, durante y después. El análisis estadístico con la prueba de Wilcoxon arrojó diferencias de promedio: 14, 69 en la prueba de entrada, y 17, 31 en la segunda, a una significancia de 0,05, por lo que se llegó a la conclusión de que la práctica de las estrategias de lectura mejora la comprensión lectora en los estudiantes sometidos al experimento.

Fernández (2017) presentó ante las autoridades de la Universidad

César Vallejo, una tesis de pregrado para poder obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. La tesis tiene un alcance descriptivo, de enfoque cuantitativo, sin hipótesis, no experimental de diseño, tipo básica. Su objetivo fue solamente identificar los niveles de comprensión lectora en base al uso de estrategias de comprensión en estudiantes de 5to grado de primaria de la Institución Educativa Nro. 2005 del distrito de los Olivos, Lima. La población fue de 35 estudiantes, que conformaban el aula del 5to grado, no siendo necesario realizar el muestro respectivo. El análisis estadístico de los datos arrojó que los estudiantes, con relación a la aplicación de estrategias de comprensión durante la lectura, se encontraban en proceso, es decir, no habían logrado todavía a dominar y aplicar las estrategias durante las fases de la lectura.

Valenzuela (2013) sustentó una tesis de postgrado para obtener el grado de Maestro con mención en docencia, currículo e investigación, en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, cuyo objetivo fue mejorar los niveles de comprensión lectora a través de la aplicación de estrategias educativas de lectura en estudiantes de 3er grado de primaria de la Institución Educativa Nro. 80075 "Santa Elena" del distrito de Virú en el departamento de la Libertad, 2013. La metodología implicó utilizar un diseño experimental, nivel explicativo, método hipotético deductivo. Los grupos experimental y de control estuvieron formados por 30 estudiantes cada uno, a quienes se les aplicó un pretest y un post test que midieron la comprensión literal, inferencial crítica y creativa. El análisis de datos se realizó con la T de Student para dos grupos, Los resultados permitieron llegar a las siguientes conclusiones, después de haber aplicado un programa de medio año de estrategias de comprensión lectora: "después de la aplicación del programa registró solo a un 3.3% de alumnos en nivel inicio, el 36.7% en nivel proceso y el 60.0% en nivel de logro de alumnos han logrado la capacidad de comprensión lectora" (Valenzuela, 2013); con respecto a los niveles de comprensión el resultado refleja "en tanto que el nivel literal, después de la aplicación del programa registró solo a un 13.3% de alumnos en nivel inicio, el 6.7% en nivel proceso y el 80.0% en nivel de logro de alumnos han logrado la capacidad de comprensión

lectora de textos, se debe a la efectividad de estrategias aplicadas a los alumnos” (Valenzuela, 2013). Como conclusión final, se demostró la efectividad del programa en el desarrollo y mejora de las habilidades de comprensión lectora.

21.3. TESIS INTERNACIONALES

Román (2011) sustentó una tesis referida a la aplicación de estrategias didácticas para lograr impactar mejoras en la comprensión lectora, desarrollada en Carabobo, país de Venezuela. Los estudiantes que participaron eran del 2do año de media general del L. B. “Pío Tamayo”. Con una población de 360 estudiantes, la muestra probabilística fue de 30 estudiantes. La técnica de la encuesta con 16 ítems y con preguntas dicotómicas de sí o no. “Posteriormente, con los resultados obtenidos, luego de aplicar las estrategias se evidenció el poco uso de estrategias de comprensión lectora por parte de los docentes, ya que estos resultados solo reflejan un porcentaje significativo a favor de las estrategias utilizadas” (Román, 2011).

Coolh (2017) En la Universidad Central del Ecuador se sustentó una tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, cuyo objetivo fue comprobar que el uso didáctico de estrategias mejora la comprensión lectora en niños de 5to. 6to. y 7mo. de Educación General Básica del Colegio Particular “Johann Amos Comenius” en Quito, Ecuador. En ella participaron 51 estudiantes y 4 docentes, bajo un enfoque cuali – cuantitativo, nivel descriptivo, estudio bibliográfico y de campo. Como técnica se utilizó la encuesta a los docentes y la observación a los estudiantes. Los datos fueron analizados desde la estadística descriptiva en base a frecuencias y porcentajes. El estudio mostró que existe un bajo uso de estrategias en la didáctica para desarrollar la comprensión lectora.

Martínez (2010), sustentó la investigación denominada que perseguía la aplicación de estrategias y actividades para leer e impulsar la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la Escuela

Primaria Benito Juárez”. El propósito fue diseñar un instrumento que abra las posibilidades para estimular el avance en la reflexión en la enseñanza de la lengua. Es una investigación de diseño experimental, descriptiva explicativa a través de un estudio de caso, con una muestra de 18 estudiantes en el grupo experimental y 17 en el grupo control, utilizándose una encuesta para docentes y otra para estudiantes. Se concluye que “se confirma la importancia del objeto de esta investigación y la necesidad de partir del conocimiento del desarrollo alcanzado por los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, para el diseño e instrumentación de estrategias y actividades que resulten atractiva, motivadora del placer por la lectura y promuevan la comprensión” (Martínez, 2010).

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. ESTRATEGIAS DE LECTURA

2.2.1.1. DEFINICIONES DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

En primer lugar comenzaremos por definir la estrategia, para tal fin, Monereo (2001), sustenta que es:

Un proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para alcanzar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p. 187).

Solé (2004), establece las estrategias de lectura como “un patrón aprendido de manera mecánica y se presenta en situaciones cotidianas para lo cual, no tiene que pensar ni actuar; de la misma forma refiere que hábito es el modo particular de conducirse por un acto repetitivo semejante por una inclinación inconsciente” (p. 43).

En otras palabras, es de gran importancia la enseñanza de estrategias de lectura debido a que permite al estudiante concientizar la

responsabilidad del proceso de su aprendizaje, se estima que la metacognición contribuye progresivamente a la capacidad del alumno en el dominio de sus habilidades en su entorno de aprendizaje.

Las estrategias de lectura son procesos avanzados que involucran lo cognitivo y lo metacognitivo; en la enseñanza no puede considerarse como métodos precisos, estrategias específicas o fórmulas eficaces. Las características de una mentalidad estratégica son la capacidad para representar y analizar problemas y la adaptabilidad para brindar soluciones. Por lo tanto, al momento de enseñar estrategias de comprensión lectora a los estudiantes es necesario dar prioridad a la construcción y uso de programas generales, que puedan trasladarse a una variedad de situaciones lectoras sin mayores dificultades.

2.2.1.2. DIMENSIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

Conforme a Solé (2004), las dimensiones de las estrategias de lectura son:

Dimensión 1: Prelectura

Según Isabel Solé, se debe considerar que la motivación depende inicialmente de los objetivos específicos de la lectura, de que el alumno encuentre la tarea interesante y pueda resolverla con éxito. Es sustancial que sea capaz de leer textos por satisfacción y otras de manera más utilitaria (proyectos, planteamiento y resolución de interrogantes). Solé (2004), finalmente señala una idea clave “acercar la lectura escolar a la lectura real: aquella en la que el lector, en silencio, va construyendo a su manera el significado del texto” (p. 36).

De acuerdo con su finalidad, existen diversas estrategias antes de la lectura, tales como:

Estrategias para activar la información previa:

En los últimos años, el tema de la información previa ha recibido importante atención, debido a que se considera el aspecto más importante para ayudar a los estudiantes a comprender completamente el texto. Si el

docente logra activar los conocimientos previos del alumno sobre el tema de lectura, el proceso de comprensión procederá de manera más eficiente.

El diálogo previo a la lectura, entre los mismos estudiantes o haciendo partícipe al profesor, es una buena estrategia para emplear.

Estrategias para determinar los objetivos de lectura:

El propósito de la lectura fija la posición del lector ante ella y cómo este maneja la realización del objetivo establecido; el propósito o la intención del lector al momento de abordar el texto determinará su nivel de comprensión y modo de leer.

La formulación de preguntas sería una estrategia para aplicar para conseguir que los estudiantes determinen su propósito de lectura.

Estrategias para aprender a hacer algunas predicciones iniciales:

La interpretación de un texto se completa también con las predicciones efectuadas por el lector durante el proceso de lectura. A su vez, las predicciones permiten formular hipótesis, deducir y corroborar sobre lo que se infiere. Asimismo debemos tener en cuenta que cualquier tipo de texto está sujeto a una predicción.

Por lo tanto, se comprende que las estrategias predictivas son muy importantes para una comprensión completa del texto. En la práctica docente se ha observado que la lectura es muy ineficaz cuando no se lleva a cabo este proceso. Para entender lo que estamos leyendo debemos ejercer control sobre nuestra lectura, que involucra tener un objetivo para ella, así como generar hipótesis sobre lo que leemos. A través de las predicciones, nos exponemos a lo que puede suceder en el texto; que gracias a su verificación y a través de varios indicadores que existen en él podemos construir una explicación y la comprendamos.

Dimensión 2: Lectura

Solé (2004), determina que “el lector tiene que esforzarse más durante la lectura, porque es allí donde se va construyendo la interpretación del texto” (p. 101).

En esta etapa de la lectura, el lector comprobará sus predicciones anteriores y formulará otras basándose en las diversas evidencias que se presenten en el texto.

Es debido considerar que durante el proceso de lectura, el docente tiene que asegurar que los estudiantes analicen y comprendan los distintos textos que pretenden leer. Este es un proceso interno pero que debe ser instruido.

Durante la lectura, existen dos tipos de estrategias metacognitivas que nos pueden ayudar a interpretar el contenido del texto. En primer lugar están las estrategias de comprensión. Con este nombre se les conoce a las actividades mentales que realizan los lectores para asegurarse de que comprenden, verificando la exactitud de sus predicciones antes de leer y realizar cambios basados en lo que encuentran en el texto. También sirven para seguir el curso del relato o incluir nueva información proporcionada por el texto, captar el mensaje que el autor nos quiere transmitir y conformar una opinión con respecto a lo leído.

En segundo lugar, cuando el lector se va dando cuenta que no comprende lo que el autor quiere expresar con el texto, activará las estrategias de reparación y recuperación.

Lectura compartida:

Esta estrategia consiste en que tanto el docente como los alumnos asuman el rol de organizar las tareas de lectura en un determinado momento.

El primer paso consiste en que todas las partes lean el texto en silencio o en voz alta. Terminada la actividad, se desarrollan cuatro

estrategias básicas:

- El profesor resume lo leído y solicita consentimiento.
- Requiere aclaraciones o explicaciones acerca de algunas dudas que surjan durante la lectura.
- Formula preguntas sobre la lectura a los estudiantes.
- Establece predicciones sobre el resto de la lectura, reiniciando el ciclo anterior con diferente organizador o moderador.

El orden de mención puede ir variando, pero solo será efectivo si se siguen las estrategias previas a la lectura.

Lectura independiente:

Los lectores ejercen su propio ritmo y tratan el texto según sus propósitos, esta forma de lectura puede ser utilizada como una verdadera valoración de la función de la estrategia utilizada. Como se menciona anteriormente, en la lectura independiente, los niños pueden elegir y leer libremente textos de acuerdo con sus propósitos personales, para luego poner en práctica las estrategias de lectura que han aprendido.

Dimensión 3: Post lectura

También llamada etapa posterior a la lectura o “después de la lectura”, es la tercera fase del proceso lector. En ella el docente proporciona a los estudiantes herramientas que le ayuden a verificar que los estudiantes comprenden cabalmente el texto.

Solé (2004), resalta que “en esta etapa se dan las estrategias “dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido” (p. 64).

Hallar la idea principal:

El lector que puede comprender ideas principales es considerado un lector competente. Para reconocer la idea principal es importante comprender primero el tema de la lectura. Por lo tanto, inicialmente se

debe enseñar a los estudiantes a identificar el tema para que puedan encontrar la idea principal más fácilmente en el futuro.

Como punto de partida para guiar a los estudiantes a dominar esta habilidad, es preciso brindarles ejemplos específicos. El modelo del docente es muy importante, para ello, se puede utilizar una demostración sencilla, en las que el maestro lee un párrafo y menciona cuál es la idea principal.

Para enseñar cómo encontrar la idea principal se deben emplear las macro reglas: de supresión, cuando rechaza ideas irrelevantes o reiterativos; de generalización, cuando confirma que hay una idea que engloba a otras y de construcción, cuando el lector compone la idea que sintetiza las demás informaciones.

Por eso es importante que los estudiantes contribuyan a lo que pretenden componer con la información principal, que verifiquen que hay un objetivo específico en la lectura y este objetivo actualiza sus conocimientos previos.

Elaborar resúmenes:

El resumen es la interpretación general del texto, es decir, el tema y las ideas principales. Al realizar un resumen, generaremos un nuevo texto que repite una gran cantidad de información del texto leído. Para elaborarlo, el lector debe utilizar macro reglas y estrategias de síntesis: suprimir, generalizar y procesar la información.

El tema, la idea principal y el resumen son métodos de la macroestructura, pero su grado de amplitud y precisión son diferentes.

Enseñanza del resumen en el aula:

Es esencial que los estudiantes comprendan la razón de resumir, que resuman conjuntamente con el profesor, y que puedan usar esa estrategia de forma independiente y discutir su finalización. Esta práctica

requiere la detección de las ideas principales, pero también la capacidad de vincularlas de acuerdo con sus propósitos de lectura y conocimientos previos. Isabel Solé expresa que el objetivo del docente en este punto debe ser ayudar a los estudiantes a transformar el resumen en un proceso de reflexión y metacognición; continuamente basándose en las expectativas del lector y su propio sistema de conocimientos.

Formular y argumentar preguntas: Solé plantea tres tipos de preguntas en función de las respuestas que condicionan:

- Preguntas de respuesta literal. Se encuentran explícitamente en el texto.
- Preguntas de piensa y busca. Se debe inferir en la respuesta, pero para ello el lector debe establecer relación entre la información y la conclusión.
- Preguntas de elaboración personal. Aunque estas preguntas parten del texto, se requiere que el lector exprese su opinión personal.

Proceso lector: Este es un procedimiento interno e inconsciente. Debe garantizar que el lector entiende el texto y es capaz de concebir conceptos sobre el tema extrayendo de él aquel contenido de su interés. Esto sólo se puede hacer a través de una lectura individual y específica, que le permita adelantar, retroceder, detener, reflexionar, repasar y vincular la nueva información con los conocimientos previos. También debe tener la oportunidad de plantearse algunas preguntas y decidir qué es principal y qué es secundario.

Se pueden considerar tres momentos en la que se plantean situaciones de aprendizaje:

Antes de la lectura, respondiendo a preguntas tales como:

- ¿Por qué debería leer?
- ¿Qué conocimiento tengo de este texto?
- ¿Qué implica este texto? ¿Qué me dice su conformación?

Durante la lectura, realizando tareas como:

- Repasar partes confusas.
- Asesorarse del diccionario.
- Esclarecer probables dudas acerca del texto.
- Analizar en voz alta para garantizar la comprensión.
- Formular preguntas sobre lo leído.
- Idear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.
- Enunciar hipótesis y realizar predicciones sobre lo que se va leyendo.

Después de la lectura, con actividades como:

- Elaborar resúmenes
- Formular y argumentar preguntas
- Reexaminar
- Emplear organizadores gráficos

2.2.1.3. DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO DE LECTURA

Díaz (2008), afirma que la distribución de tiempo de la lectura es:

Que si nos atenemos al tiempo que dedican los niños a leer semanalmente, los datos que se conocen varían según los tipos de medios escritos (libros escolares, libros voluntarios, comics, periódicos o revistas), pero se puede decir con carácter general que mientras la mitad de estos jóvenes leen entre 1 y 3 horas semanales los libros de clase, una tercera parte de ellos dedica más de 3 horas semanales a los libros voluntarios (p. 44).

Por otro lado, en un informe de España del año 2012 que se dirigió específicamente a niños y adolescentes de 10 a 16 años, el 36% de los encuestados mencionó leer en su tiempo libre más de una vez a la semana, el 38% manifestó hacerlo ocasionalmente, más de una vez al trimestre y el 26% se conceptuaban como no lectores, no leen nunca o casi nunca. Aunque estos datos parecen bajos, el propio estudio reconoce que son mejores que la población adulta, quienes en otra encuesta similar

muestran que el 45% nunca o casi nunca leen, 19 puntos más que los jóvenes en la categoría de no lectores, tanto mujeres como hombres afirmaron leer más que en años anteriores. (Buzan, 2014).

En cuanto a los aportes, nos inclinamos más por Solé (2004), quien agregó además que en términos de lectura se puede determinar que la estrategia es un plan seleccionado, un procedimiento con propósito. Estas se pueden utilizar antes, durante, y después de la lectura.

2.2.1.4. PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Solé (2004), señala que cuando una persona comprende lo que lee es producto de tres condiciones:

- De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y coherencia interna posean un nivel aceptable.
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.
- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión (p. 45).

En resumen, las estrategias son responsables de la interpretación de textos, estas deben enseñarse y desarrollarse para el fin de formar lectores autónomos, capaces de aprender a partir de textos. Por ello, quien lee debe estar apto para cuestionar su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su patrimonio personal, cuestionar sus conocimientos y modificarlos, estableciendo generalizaciones que favorezcan traspasar lo aprendido

a contextos diferentes.

222. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

2.2.2.1. TEORÍAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Teorías acerca del dominio de la comprensión textual

Un abordaje magno de este tema permitió identificar tres paradigmas en la investigación de la comprensión: Conductista, Cognitivo y Socio-comunicativo, sobre los cuales Pearson y Stephens (1994), señalaron que:

Desde nuestra perspectiva de análisis, estos paradigmas se expresan, en diversos grados y formas, en cuatro teorías sobre la comprensión de textos: teoría lineal; teoría cognitiva, teoría interactiva y teoría transaccional. Estas teorías, entendidas como un conjunto de conceptos interrelacionados que describen y explican un fenómeno, se formularon a partir de los supuestos centrales en torno a la noción de comprensión, de lector y de texto (p. 146).

Las cuatro teorías (lineal, cognitiva, interactiva y transaccional), nos ayudan en la comprensión del texto, casi como abordar un evento usando supuestos interrelacionados entre sí de antemano.

a) Teoría lineal de la comprensión

Esta teoría se define como lineal, porque la lectura a menudo se considera como un proceso directo de percepción. Los lectores se consideran como decodificadores de símbolos gráficos que deben traducirse a un código verbal. En otras palabras, la comprensión del elemento verbal es básicamente la comprensión del lenguaje, producida en la mente del lector. Desde este punto de vista, la lectura no se considera un proceso del lenguaje, sino un proceso perceptivo, mediado por el proceso de traducción, apoyado por códigos del lenguaje, y luego considerado como un proceso del lenguaje por el cerebro. Esta teoría, que prevaleció en una primera etapa de los estudios sobre la comprensión,

según Linuesa y Domínguez (2002), habría permitido proponer:

La existencia de dos concepciones de la lectura: a) leer consistiría en transformar los signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de la palabra escrita y b) leer sería comprender, lo que implica que los procesos de comprensión lectora se inscriben dentro de un modelo general que serviría también para explicar el lenguaje oral (p. 179).

Estos conceptos propuestos por la teoría lineal son factores estratégicos significativos que nos posibilitan darnos una explicación adecuada del proceso de comprensión de textos.

b) Teoría cognitiva de la comprensión (de orientación generativista)

Tradicionalmente la lectura es entendida como una actividad decodificadora de enseñanza y aprendizaje, que pasa a ser interpretada desde un método cognitivo, como un proceso compuesto, planificado y constructivo mediante el cual los individuos construyen el significado. Esta reconceptualización se debe en gran parte a los cambios de paradigma relacionados con los procesos psicológicos humanos, que se expresan tanto en la psicolingüística como en la psicología. La idea de superación de la posición conductista permitió resolver discusiones sobre el funcionamiento interno del pensamiento. De esta forma, la lectura se reevalúa como posibilidad de ingresar en el proceso interno y concentrar la investigación en la comprensión y el vínculo de este proceso con la actividad cognitiva humana.

Este concepto cognitivo del lenguaje propone a la psicolingüística, la necesidad de responder a los problemas relacionados con la comprensión a partir de la aplicación del lenguaje generativo. En este trabajo, se representan dos líneas principales de investigación: la primera es determinar el efecto de las teorías lingüísticas para la comprensión del

lenguaje; y la segunda, implica la adquisición del lenguaje como tal. En el campo de la comprensión, se recomienda que el número de transformaciones requeridas desde la estructura superficial de la oración hasta la estructura profunda esté relacionado con la dificultad que encuentran los usuarios del lenguaje al intentar de comprender la oración.

Desde esta posición, las suposiciones de este enfoque apuntan a resaltar la habilidad creativa que los usuarios hacen de su capacidad, la visión activa y participativa del individuo, y la superación de la tradicional naturaleza pasiva adjudicada al lector del texto. Empero, la postura chomskiana no considera factores como la poderosa influencia del innatismo, o como el hecho de que el lenguaje estaría desvinculado de otros procesos cognitivos.

c) Teoría interactiva de la comprensión

La perspectiva interactiva de la comprensión y los procesos mentales se han convertido en la base de la psicología y la lingüística para tratar el desarrollo del lenguaje con herramientas teóricas y metodológicas que puedan responder a una variedad de inquietudes. Durante la década de los setenta, la idea habitual era que los modelos interactivos describían mejor la percepción del lenguaje. Hubo múltiples demostraciones experimentales de que la estructura de "nivel superior" simplifica el procesamiento de la de "nivel inferior"; es decir, se activarían procesos cognitivos generales como atención, comprensión y memoria del lector; y estos se combinarían con los niveles inferiores mediante la interacción entre la fonética, morfología, sintaxis y estructura semántica del texto. Desde esta perspectiva a través de la correlación entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector se explica la comprensión.

Desde este punto de vista, la lectura se caracteriza como una actividad o labor que consiste en realizar predicciones acertadas; los buenos lectores se diferencian de los menos eficientes por su capacidad de establecer estándares razonables de predicción.

d) Teoría transaccional de la comprensión

Puede apreciarse que el concepto transaccional e interacción comparten suposiciones constructivistas en la comprensión, ambos elementos representan posiciones teóricas distinguibles. El ejemplar transaccional de Rosenblat (2001) se expone en forma de propuesta que combina perspectivas muy diversas: historia, filosofía, antropología, sociología y literatura, mientras que el enfoque interactivo sintetiza los aportes de la psicolingüística, la psicología y la lingüística. Las palabras transacción y transaccional representan un concepto lingüístico pragmático que intenta superar el concepto tradicional de interacción, que se relaciona con el paradigma positivista, que concibe de manera independiente y separable reduciendo la realidad a un dualismo irreconciliable, como la dicotomía tradicional: estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individuo-sociedad; entidades con relaciones interactivas entre ellas. Respectivamente Rosenblat (2001), sustenta que: “la concepción transaccional plantea un cambio en la manera de concebir la relación con el mundo que nos rodea: se volvió evidente que el organismo humano es el mediador último de toda percepción del mundo o sentido de la realidad” (p. 78).

La teoría transaccional muestra que la relación entre el lector y el texto es una transacción dinámica, ligera y de circuito variable basada en un enfoque de paradigma positivista.

La autora empleó este término para indicar que existe una relación dual y recíproca entre el informado y lo conocido. En este proceso el lector y el texto se fusionan en una composición única e irreplicable para la conformación del significado. Para Rosenblat (2001), la lectura es:

Un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en circunstancias particulares que dan paso a la creación de lo que ha denominado 'poema', es decir, un nuevo texto que se

distingue del texto almacenado en la memoria, que es superior al texto procesado por el lector y al propio texto (p. 82).

Desde esta perspectiva, el lector y el texto son elementos de un estado dinámico global, en la que el significado no preexiste en el texto o en el lector, sino que se produce o adquiere entidad durante la transacción entre ambos aspectos.

El concepto transaccional del lenguaje trata cualquier acto de lectura como un evento o transacción que involucra a un lector y un patrón simbólico específico. El texto tiene la capacidad de evocar significado, pero no tiene el significado propio, pues este está representado por el autor en un texto y compuesto por un lector a partir del escrito.

2.2.2.2. DEFINICIONES DE LECTURA

Condemarín (2001), afirma que la lectura “es el proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito y constituye el logro académico más importante en la vida de los estudiantes, por cuanto la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector” (p. 103).

Por otra parte, Cassany, Luna y Sanz (2013), lo precisa como “uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, esto se logra a través de la lectura de libros, periódicos, revistas y otros, la cual nos proporciona conocimientos en cualquier disciplina del saber humano” (p. 65).

Solé (2004), declara que es “un proceso interno, inconsciente y automático, lo cual se logra mediante el uso de estrategias que llevan a que el lector comprenda lo que lee; leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, pues cada lector le otorga un significado propio al texto, más allá del que este último tiene en sí mismo” (p. 21).

En otras palabras, la lectura es la capacidad de comprender el lenguaje escrito, constituye el objetivo final de la lectura pues comprender la esencia del significado a través de las relaciones con otras ideas, hacer deducciones, plantear comparaciones y formularse preguntas relacionadas con respecto al contenido de la lectura.

2.2.2.3. DEFINICIONES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Núñez (2008), resalta que “comprender un texto consiste en entender lo que el autor ha querido expresar, relacionarlo con lo que uno ya sabe y expresar una opinión personal crítica sobre el mismo” (p. 14). En este caso, además de asignar un significado al texto, también se plantea la valoración a los lectores expresando sus opiniones.

Para el Ministerio de Educación (2009), en el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, define comprensión lectora: “como aquella que comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos, describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector, valorando la información como fuente de saber” (p. 168).

Chávez (2007), expone acerca de comprensión de textos “que para que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre lo que leen, deben aplicar cuatro estrategias: Resumir el contenido de un texto, hacer una pregunta sobre el punto central, aclarar las partes difíciles del texto y predecir lo que viene luego” (p. 7).

En resumen, la comprensión del texto es el proceso mediante el cual nos enfrentamos a los textos escritos en busca de significado. Si podemos asignarle una connotación basándonos en nuestra interpretación, entonces decimos que hemos entendido un texto.

2.2.2.4. IMPORTANCIA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

La lectura es esencial durante el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y provechosa para aprendizajes significativos en los jóvenes y en los adultos. La relación entre la comprensión de textos y el desempeño intelectual es inevitable.

El potencial educativo de la comprensión de textos supera el éxito del aprendizaje; la lectura proporciona cultura, desarrolla la percepción estética, ejerce sobre la formación de la personalidad y es fuente de entretenimiento y alegría. La comprensión del texto constituye un transporte para el aprendizaje, para el progreso de la inteligencia y la imaginación, la adquisición de cultura y educación de la autodeterminación también mejora las relaciones interpersonales, enriquece la comunicación y facilita al exponer el propio pensamiento permitiendo la capacidad de razonar.

Sin duda, uno de los temas que más preocupación da a los docentes de cualquier nivel es la comprensión de textos, muchas veces quieren saber cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que están leyendo. Si no se aprende a leer de manera correcta, habrá rezagos en la vida del individuo, fallas en la metodología de estudio, cultura precaria, estudiantes con posibles infortunios, lectores incompetentes, etc.

2.2.2.5. DIMENSIONES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2009), nos determinan las siguientes dimensiones de comprensión de textos: “Comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial o interpretativa y comprensión crítica” (p. 15).

Dimensión 1: Comprensión literal

Catalá, et al. (2009), lo establece “como el reconocimiento y el discernimiento del significado de toda aquella información que se presenta explícitamente en el texto” (p. 16). Esta comprensión es la más empleada en las escuelas mexicanas porque la enseñanza está más dirigida a que los niños busquen las ideas o información más importante en el texto y así

obtener una buena comprensión de este.

La comprensión literal es el primer paso para lograr una buena comprensión del texto, pues si el texto no está comprimido, será difícil procesarlo, organizarlo, obtener más información de la explícita, intentar inferir ideas o conceptos tácitos, ni ejecutar la dimensión crítica de lo que se lee. Para obtener una buena comprensión literal, las autoras estiman que hay que tomar en cuenta ciertos métodos o actividades que el lector debe realizar:

- Distinguir entre la información principal e información auxiliar.
- Dominar el hallazgo de la idea principal.
- Determinar relaciones de causalidad.
- Determinar los elementos de la comparación.
- Identificar la secuencia de acciones.
- Obedecer instrucciones.
- Reconocer analogías.
- Interpretar el sentido a palabras de múltiples significados.
- Discernir sinónimos, antónimos, homófonos y homógrafos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a la edad.
- Reconocer prefijos y sufijos de uso habitual y darles una connotación.

Aunque pueda parecer a primera vista que son demasiados los pasos o estrategias a seguir, es importante estar pendiente de ellos y desarrollarlos desde los primeros cursos escolares de manera que puedan ser interiorizados y automatizados, especialmente distinguiendo que no solo se trata de enseñarlos de manera teórica, sino que puedan practicarlos y dominar como tal sus habilidades de procesamiento.

Por lo tanto, si la comprensión literal significa claramente lo que nos dice el texto y podemos manifestarlo con nuestras propias palabras, significa que es necesario determinar la idea principal del texto, comprender los múltiples significados y las analogías, descubrir el orden y la secuencia del contenido textual, encontrar el vínculo de temporalidad

y causalidad del texto estructurado, etc. En efecto, la comprensión literal implica de una buena capacidad de razonamiento e interpretación de lo mencionado en el texto.

Dimensión 2: Reorganización de la información

El segundo constituyente de la comprensión de textos que operan las autoras es la designada reorganización de la información, mediante el cual el lector es capaz de concluir, simplificar, o esquematizar la información en el texto para posteriormente sintetizarla fielmente. Catalá, et al. (2009), establecen que correspondientemente a la dimensión reorganizadora de la información “el lector logra condensar lo esencial de lo leído y así podrá elaborar una recapitulación final que le permita manejar con mayor facilidad la información recogida” (p. 17).

Estructurar la información y los datos contenidos en el texto, significa gestionar una serie de estrategias o destrezas que posibiliten la obtención de tal operación. Así, las autoras señalan estas actividades para el desarrollo de la aptitud:

- Eliminar información redundante o trivial.
- Concertar la información según determinados objetivos.
- Incluir una serie de ideas y conceptos inclusivos.
- Resumir de manera jerárquica.
- Reorganizar un texto esquematizándolo.
- Categorizar según los principios establecidos.
- Inferir los criterios utilizados en la clasificación.
- Comprender un esquema determinado.
- Dividir el texto en partes importantes.
- Colocar títulos que engloben el significado del texto.
- Localizar subtítulos.
- Reordenar cambiando criterios (rango, tiempo, causalidad, etc.)

En conclusión, un buen proceso de lectura no sólo requiere comprender el contenido del texto, sino tener la capacidad de organizar la información captada, seleccionar el contenido relevante dejando de lado

lo trivial o redundante, priorizar y sintetizar la información de manera que podamos emplear lo leído con mayor facilidad y eficacia. Claramente, para reorganizar la información, debemos ser capaces de manejar una variedad de estrategias de pensamiento que van desde los métodos más simples, como la comparación, a lo más complejo, como establecer relaciones secuenciales, especificar en proposiciones sencillas un sinnúmero de enunciados diversos, estandarizar o formalizar el lenguaje para que puedan encontrar múltiples estructuras y simplificarlas a conformaciones más simples, etc.

Dimensión 3: La comprensión inferencial o interpretativa

Para Catalá, et al. (2009), este elemento “se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura” (p. 17). Vale decir, permite ir más allá del texto y establecer la interacción entre el autor y el lector, entabla un diálogo de preguntas y respuestas que permite obtener la mayor significatividad y riqueza del texto.

Cuando deducimos parte de un texto, lo que estamos haciendo es partir del contenido de la lectura para proponer una nueva explicación o inferir el mensaje que el autor nos desea transmitir, para imaginar o para aportar o inferir significados alternativos en función del contenido del texto. Para lograr esto es necesario, por supuesto, es necesario realizar los siguientes procesos:

- Vaticinar los resultados.
- Concluir el significado de palabras ignotas.
- Deducir efectos probables a determinadas causas.
- Entrever las causas de efectos señalados.
- Inferir sucesiones lógicas.
- Determinar el significado de frases creadas a partir del contexto.
- Explicar correctamente el lenguaje figurativo.
- Reescribir el texto que contiene algunos hechos, caracteres, situaciones, etc.

- Conjeturar finales diferentes.

La lectura predictiva es fundamental porque se van proponiendo y respondiendo hipótesis que el texto en sí nos permite verificar con la información y, que a partir de ello, establezcamos una secuencia lógica a partir de los indicios dados por la lectura. Este complejo proceso de comprensión inferencial implica activar el razonamiento para hacer que la lectura sea más significativa, es decir, que tienda a ser personal y crítica. Para desarrollar la dimensión inferencial de la lectura es necesaria una acción decidida por parte del profesorado, quienes fomentarán el desarrollo de preguntas y acciones que permitan a los alumnos el no limitarse a la comprensión literal e ir más allá de lo evidente.

La relación entre la dimensión de razonamiento de textos y la capacidad de pensamiento que se trabajan es muy cercana y para ejercer correctamente la capacidad de razonamiento en el campo de la lectura, el individuo debe de ser capaz de manejar esta habilidad correctamente, es decir, utilizar correctamente el razonamiento silogista y condicional, vincular apropiadamente, inferir supuestos, encontrar posibles contradicciones, etc.

Dimensión 4: Comprensión crítica

Catalá, et al. (2009), determina que esta dimensión “implica una formación de juicios propios, con respuesta de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias” (p. 18).

Este es el punto más alto de la comprensión de textos. En este caso el lector no sólo puede comprender un texto, procesar la información que recibe y trascenderla al inferir datos o ideas que subyacen o que trascienden del texto, sino que, lo más importante, es que tiene la capacidad de ocupar una postura frente al texto y dar una respuesta al

contenido de la lectura. A este grado, el lector tendrá la potestad sobre la lectura. Ahora bien, para alcanzar este nivel es importante tener en cuenta el desarrollo de las tres áreas anteriores y, asimismo, las autoras señalan que se deben desarrollar una serie de estrategias y habilidades, tales como:

- Juzgar el contenido del texto desde una perspectiva personal.
- Discernir entre hechos y opiniones.
- Emitir juicios sobre el comportamiento.
- Demostrar las afinidades provocadas un texto específico.
- Empezar a analizar las intenciones del autor.

El desarrollo de la capacidad crítica no es tarea sencilla y nos encontramos con algunas dificultades y resistencias en el campo educativo: por un lado, la educación sigue centrándose principalmente en la memoria y el contenido de aprendizaje, más que en la reflexión y el pensamiento crítico; por otra parte, los profesores no están acostumbrados al cuestionamiento ni a la capacidad de los estudiantes para emitir juicios críticos sobre un texto. Esto comúnmente se considera como un desafío para el propio maestro y al texto como única fuente verídica, lo que por consecuencia trae cierto grado de temor a la libre expresión y a la crítica, y a la emisión de juicios propios.

2.2.2.6. CONDICIONES PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Quintana (2012), sustenta que “la comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión” (p. 5).

El tipo de texto: Requiere que el lector comprenda cómo el autor ha organizado sus ideas. El texto narrativo y expositivo están organizados de manera diferente, y cada tipo posee su propio vocabulario y conceptos adecuados.

El lenguaje oral: Al entrenar la capacidad de comprensión de textos, un factor importante que los profesores deben considerar es la capacidad

oral y lectora de los estudiantes. La habilidad de hablar de un alumno está estrechamente relacionada con el desarrollo de sus conceptos y experiencias previas.

El alumno que carece de un buen vocabulario oral no podrá desarrollar un vocabulario con un significado suficientemente amplio, lo que a su vez limitará su comprensión de textos.

Las actitudes: Las actitudes de un estudiante hacia la lectura influyen en su comprensión del texto. El alumno que presente una actitud negativa puede tener las habilidades para comprender con éxito el texto, pero su actitud general podría interferir con el uso de estas habilidades.

El propósito de la lectura: El propósito de la lectura de un individuo al influye directamente en su comprensión y determina aquello a lo que desea concentrar su interés (atención selectiva).

El estado físico y afectivo general: Si no hay motivación para que los alumnos desempeñen esta tarea de lectura, no se debe iniciar la actividad. Para ello es necesario que los niños sepan qué hacer, se sientan capaces de hacerlo y encuentren interesante el propósito.

Para que un niño participe en la tarea de lectura o simplemente por la motivación hacia ella, se necesita tener unos indicios razonables de que su desempeño será efectivo, o al menos, que no será un completo desastre. No se puede pedir a una persona que tenga ganas de leer, para aquel que la lectura se ha convertido en una impresión negativa para sí mismo. Sólo con asistencia y confianza la lectura pasará de ser una práctica abrumadora y podrá volverse en lo que siempre debería ser: un desafío estimulante.

2.2.2.7. PRINCIPIOS QUE RIGEN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Se deben considerar los siguientes principios para el desarrollo de la comprensión de textos:

- La experiencia previa del lector es uno de los factores básicos dentro de su capacidad general para comprender el texto.
- La comprensión es el procedimiento de elaboración de significados en la interacción con el texto. Para ello, es necesario enseñarle a aceptar las características esenciales del texto y relacionarlo con sus experiencias. Esto incluye enseñarles a leer diferentes tipos de textos, basándose en cómo los autores organizan sus ideas.
- Existen diferentes problemas o tipos de comprensión, pero éstos no equivalen a habilidades aisladas en el proceso global. A los estudiantes a aplicar las habilidades de comprensión y enfocarse en el proceso detrás de las habilidades y no en la destreza como tal.
- La comprensión es un proceso relacionado con el lenguaje y debe capacitarse como parte integral de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. El lenguaje oral construye los cimientos de la comprensión de textos y las actividades pedagógicas incorporadas en los programas de comprensión lectora contribuyen a la concepción y extensión del lenguaje verbal de los lectores.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Aprendizaje. “Proceso por el cual hay un cambio relativamente permanente en el comportamiento como consecuencia de la experiencia” (Carreño, 2008, p. 388).

Capacidad. “Poder que un sujeto tiene en un momento determinado para llevar a cabo acciones en sentido amplio (hacer, conocer, sentir)” (Carreño, 2008, p. 389)

Cognitivo. “Viene a ser aquello que pertenece o que está relacionado al conocimiento. Este, a su vez, es el cúmulo de información que se dispone gracias a un proceso de aprendizaje o a la experiencia” (Carreño, 2008m

p. 390).

Comprensión de textos. “Es el desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y la posibilidad de establecer vínculos entre estas y otras ideas adquiridas con anterioridad. Es posible comprender un texto de manera literal (centrándose en aquellos datos expuestos de forma explícita), crítica (con juicios fundamentados sobre los valores del texto) o inferencial (leyendo y comprendiendo entre líneas)” (Ramírez, 2017).

Conocimientos previos. “Conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción” (Carreño, 2008, p. 391).

Didáctica. “Es un conocimiento y una práctica que tiene tanto de universal en cuanto a habilidad comunicativa, como de particular pues se relaciona con el dominio de las disciplinas específicas para aprehender sus principios y estrategias de conocimiento y deducir procedimientos que hagan factible su construcción” (Sánchez, 2008, p. 37).

Enseñanza. “Es una serie de actos que realiza el docente con el propósito de crear condiciones que le den a los Estudiantes la posibilidad de aprender, es decir de vivir experiencias que le permitan adquirir nuevas conductas o modificar las existentes” (Sánchez, 2008, p. 37).

Estrategias. “Procedimiento cuyas acciones a realizar, son flexibles o susceptibles a ser ajustadas de acuerdo con diferentes contextos o circunstancias” (Herrada, 2008, p. 17).

Inferencia. “Es la acción y efecto de inferir (deducir algo, sacar una consecuencia de otra cosa, conducir a un resultado). La inferencia surge a partir de una evaluación mental entre distintas expresiones que, al ser

relacionadas como abstracciones, permiten trazar una implicación lógica” (Pérez & Merino, 2014)

Lectura. “La lectura es una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos ya sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo. Es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades” (Martínez, 2021).

Leer. “Leer no es solo reproducir un texto en sonidos, sino que es una actividad de interacción. Cuando escribimos un texto organizamos el contenido de nuestro pensamiento de manera que el otro pueda comprenderlo mediante la lectura” (Raffino, 2020).

Plan Lector. “Un plan lector es el diseño de un instrumento, de una actuación destinados a favorecer la competencia lectora del alumnado y la apropiación del gusto por la lectura” (La Galera, 2021).

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

DE RESULTADOS

En este capítulo, se exponen los resultados del análisis estadístico de las variables en forma individual y en correlación entre ellas. Estos resultados son importantes porque son la base para derivar las conclusiones y así poder cumplir los objetivos. El análisis se presenta en dos partes:

1. La estadística descriptiva, que da a conocer el estado en que se encuentran las variables en el momento de la observación. Se presentan en tablas y gráficos de frecuencias.
2. La estadística inferencial, resultado de la correlación bivariable con el estadístico Rho de Spearman para variables cualitativas ordinales, se presentan en tablas que muestran el coeficiente de la relación y la significancia.

3.1. TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICAS

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Tabla 2. *Niveles de estrategias de lectura de los estudiantes*

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	38 - 48	2	10%
Medio	27 - 37	7	35%
Bajo	16 - 26	11	55%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

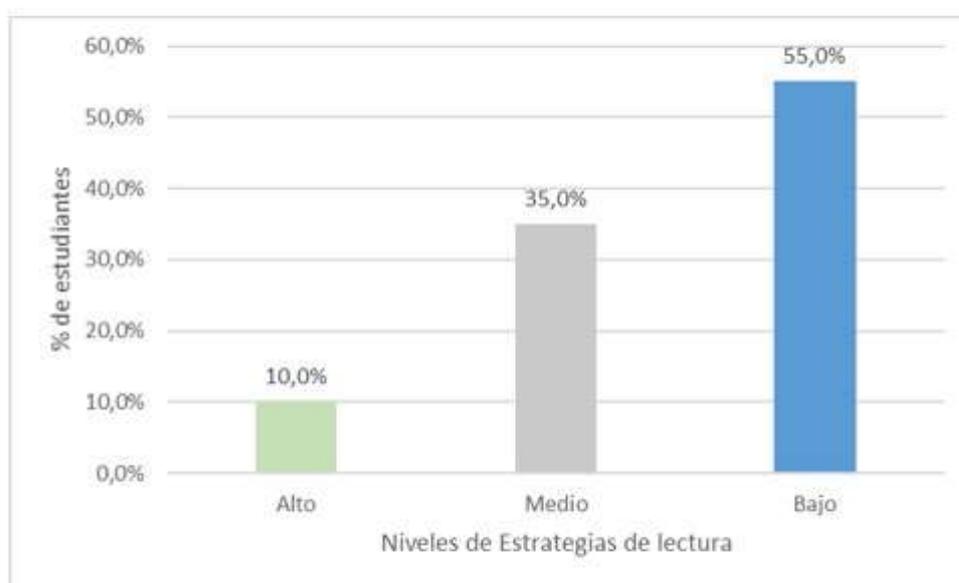


Gráfico 1. Niveles de estrategias de lectura de los estudiantes

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 1, se observa que el 10% han obtenido niveles altos, el 35% niveles medios y el 55% niveles bajos. Este resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en el cuestionario de estrategias de lectura en sus dimensiones: Prelectura, Lectura y Post lectura.

Tabla 3. Dimensión prelectura

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	10 - 12	2	10%
Medio	7 - 9	8	40%
Bajo	4 - 6	10	50%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

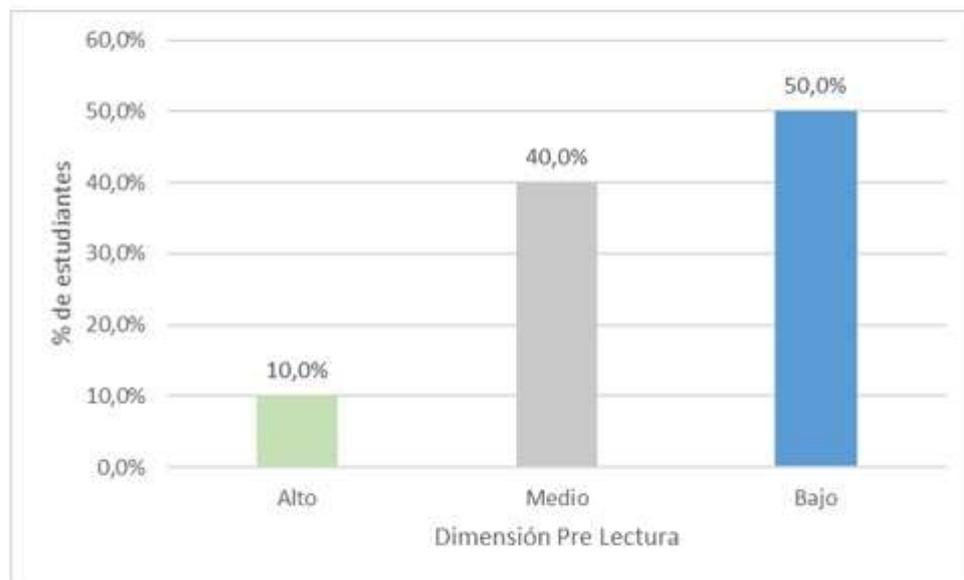


Gráfico 2. Dimensión prelectura

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 2, se observa que el 10% han obtenido niveles altos, el 40% niveles medios y el 50% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en el cuestionario de estrategias de lectura en su dimensión prelectura.

Tabla 4. *Dimensión lectura*

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	17 - 21	4	20%
Medio	12 - 16	5	25%
Bajo	7 - 11	11	55%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

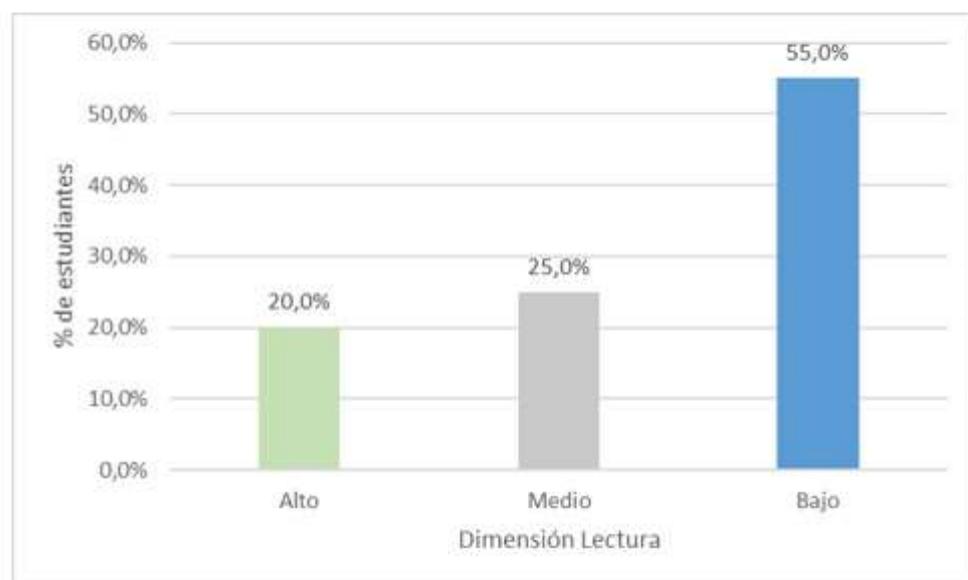


Gráfico 3. Dimensión lectura

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 3, se observa que el 14% han obtenido niveles altos, el 29% niveles medios y el 57% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en el cuestionario de estrategias de lectura en su dimensión lectura.

Tabla 5. Dimensión post lectura

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	13 - 15	2	10%
Medio	9 - 12	5	25%
Bajo	5 - 8	13	65%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

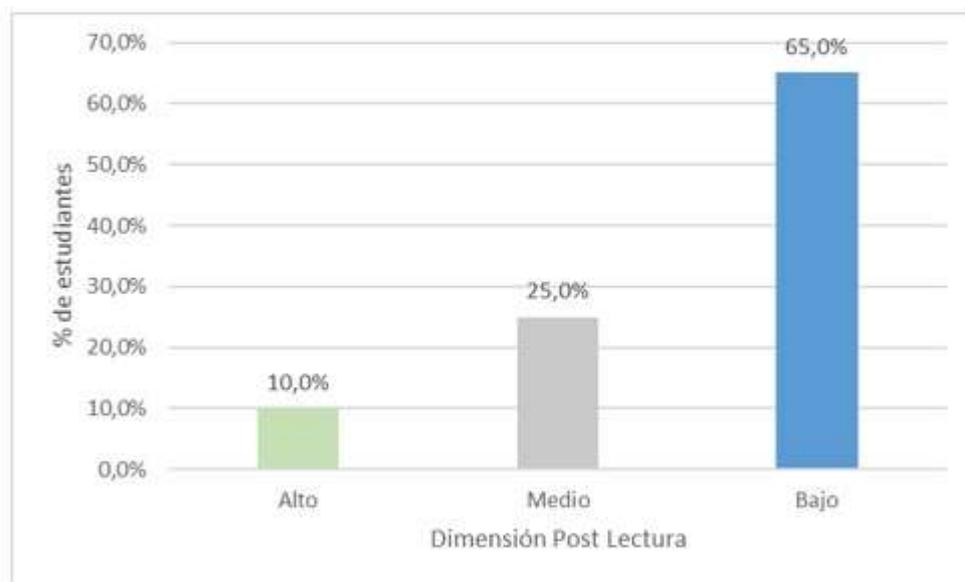


Gráfico 4. Dimensión post lectura

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 4, se observa que el 10% han obtenido niveles altos, el 25% niveles medios y el 65% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en el cuestionario de estrategias de lectura en su dimensión post lectura.

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Tabla 6. Niveles de comprensión de textos de los estudiantes

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	22 - 25	0	0%
Moderado	10 - 21	9	45%
Bajo	00 - 09	11	55%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

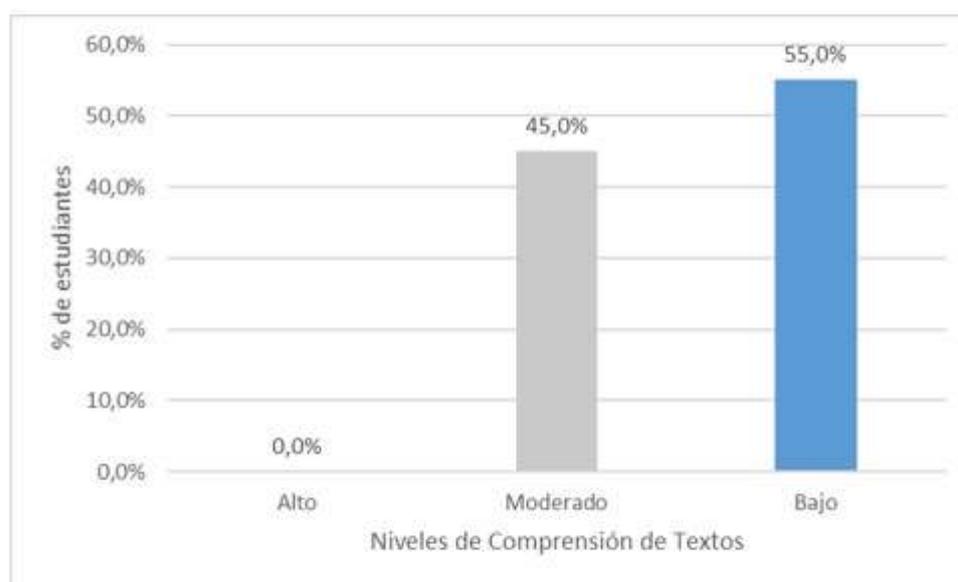


Gráfico 5. Niveles de comprensión de textos de los estudiantes

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 5, se observa que el 0% han obtenido niveles altos, el 45% niveles moderados y el 55% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en la prueba de comprensión de textos en sus dimensiones: Comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica.

Tabla 7. Dimensión comprensión literal

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	05 - 06	4	20%
Moderado	03 - 04	5	25%
Bajo	00 - 02	11	55%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

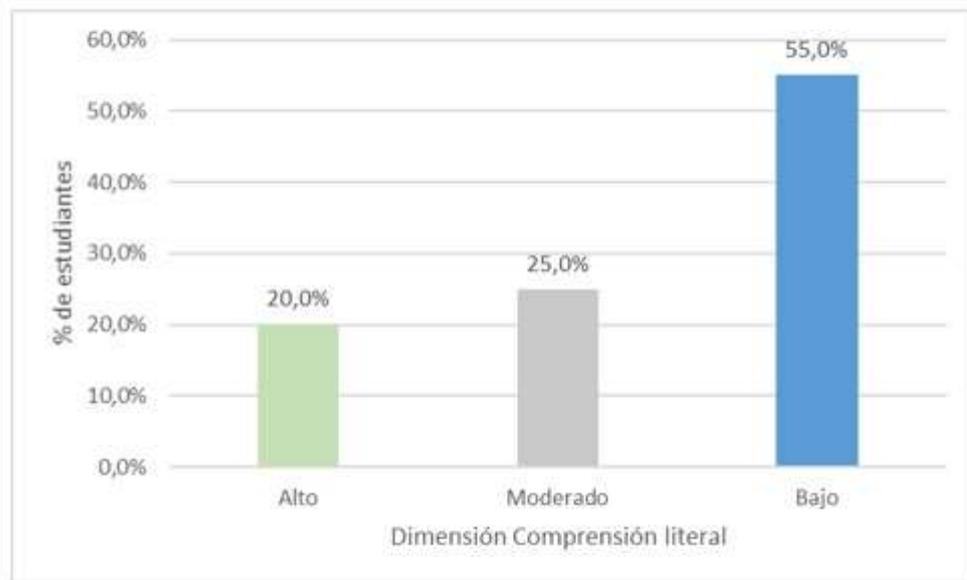


Gráfico 6. Dimensión comprensión literal

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 6, se observa que el 20% han obtenido niveles altos, el 25% niveles moderados y el 55% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en la prueba de comprensión de textos en su dimensión comprensión literal.

Tabla 8. Dimensión reorganización de la información

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	06 - 07	2	10%
Moderado	04 - 05	5	25%
Bajo	00 - 03	13	65%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

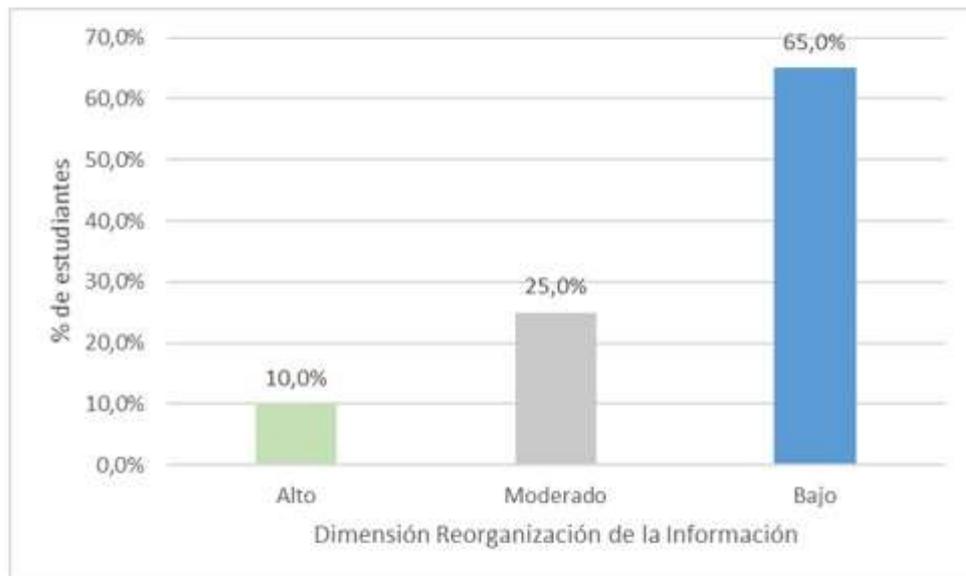


Gráfico 7. Dimensión reorganización de la información

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 7, se observa que el 10% han obtenido niveles altos, el 25% niveles moderados y el 65% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en la prueba de comprensión de textos en su dimensión reorganización de la información.

Tabla 9. Dimensión comprensión inferencial

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	05 - 06	5	25%
Moderado	03 - 04	7	35%
Bajo	00 - 02	8	40%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

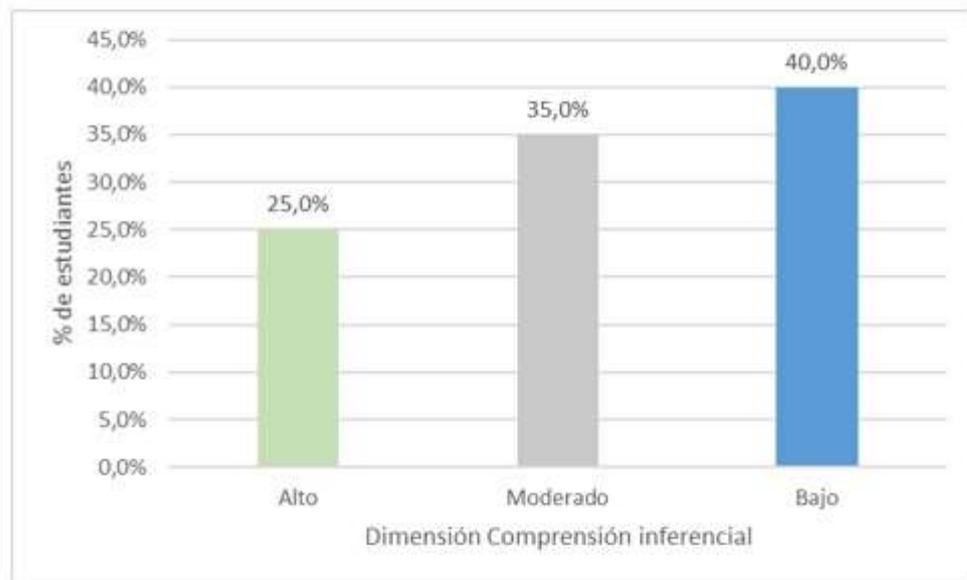


Gráfico 8. Dimensión comprensión inferencial

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 8, se observa que el 25% han obtenido niveles altos, el 35% niveles moderados y el 40% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en la prueba de comprensión de textos en su dimensión comprensión inferencial.

Tabla 10. Dimensión comprensión crítica

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	05 - 06	2	10%
Moderado	03 - 04	7	35%
Bajo	00 - 02	11	55%
Total		20	100%

Fuente: Base de Datos.

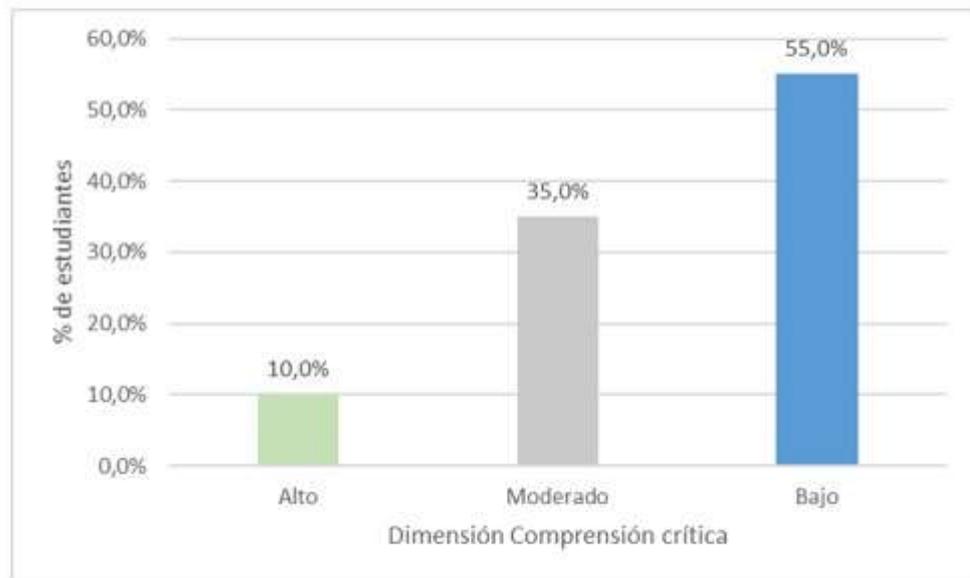


Gráfico 9. Dimensión comprensión crítica

INTERPRETACIÓN

En el gráfico 9, se observa que el 10% han obtenido niveles altos, el 35% niveles moderados y el 55% niveles bajos. El resultado evidencia que la mayor parte de encuestados presentan niveles bajos en la prueba de comprensión de textos en su dimensión comprensión crítica.

3.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

a) Hipótesis General

Ho: No existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

H₁: Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 11. *Correlación de las variables estrategias de lectura y comprensión de textos*

			Estrategias de lectura	Comprensión de textos
Rho de	Estrategias de lectura	Coefficiente de correlación	1,000	,670**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	20	20
Spearman	Comprensión de textos	Coefficiente de correlación	,670**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	20	20

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

Fuente: Base de datos.

DECISIÓN ESTADÍSTICA

En la tabla 11, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* entre las variables muestra una relación moderada positiva y estadísticamente significativa ($r_s = 0,670$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis Específica 1

H₀: No existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

H₁: Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021.

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 12. *Correlación de las variables estrategias de lectura y comprensión literal*

		Estrategias de lectura	Comprensión literal
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,720**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	20	20
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,720**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	20	20

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

Fuente: Base de datos.

DECISIÓN ESTADÍSTICA

En la tabla 12, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* entre las variables muestra una relación moderada positiva y estadísticamente significativa ($r_s = 0,720$, $p_valor = 0,001 < 0,05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis Específica 2

H₀: No existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021

H₁: Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 13. *Correlación de las variables estrategias de lectura y reorganización de la información*

			Estrategias de lectura	Reorganización de la información
Rho de Spearman	Estrategias de lectura	Coefficiente de correlación	1,000	,622**
		Sig. (bilateral)	.	,001
	Reorganización de la información	N	20	20
		Coefficiente de correlación	,622**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	20	20

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

Fuente: Base de datos

DECISIÓN ESTADÍSTICA

En la tabla 13, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* entre las variables muestra una relación moderada positiva y estadísticamente significativa ($r_s = 0,622$, $p_valor = 0,001 < 0,05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis Específica 3

H₀: No existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021

H₁: Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 14. *Correlación de las variables estrategias de lectura y comprensión inferencial*

		Estrategias de lectura	Comprensión inferencial
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,594**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	20	20
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,594**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	20	20

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

Fuente: Programa SPSS Versión 23.

DECISIÓN ESTADÍSTICA

En la tabla 14, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada positiva y estadísticamente significativa ($r_s = 0,594$, $p_valor = 0,001 < 0,05$). Por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis Específica 4

H₀: No existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021

H₁: Existe relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 15. *Correlación de las variables estrategias de lectura y comprensión crítica*

			Estrategias de lectura	Comprensión crítica
Rho de Spearman	Estrategias de lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,521**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Comprensión crítica	N	20	20
		Coeficiente de correlación	,521**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.	
	N	20	20	

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

Fuente: Base de datos

DECISIÓN ESTADÍSTICA

En la tabla 15, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* entre las variables muestra una relación moderada positiva y estadísticamente significativa ($r_s = 0,521$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Con una confianza de 95 % y una significancia de 5 %, se realizó la prueba de la hipótesis general, con el estadístico Rho de Spearman, habiéndose encontrado una relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021, de r_s 0,670 con una p . 0,000 lo cual permite rechazar la H_0 y aceptar la H_1 , concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre las variables.

SEGUNDA. Con una confianza de 95 % y una significancia de 5 %, se realizó la prueba de la hipótesis específica 1, con el estadístico Rho de Spearman, habiéndose encontrado una relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021, de r_s 0,720 con una p . 0,001 lo cual permite rechazar la H_0 y aceptar la H_1 , concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre las variables.

TERCERA. Con una confianza de 95 % y una significancia de 5 %, se realizó la prueba de la hipótesis específica 2, con el estadístico Rho de Spearman, habiéndose encontrado una relación positiva entre las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021, de r_s

0,622 con una p. 0,001 lo cual permite rechazar la H_0 y aceptar la H_1 , concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre las variables.

CUARTA. Con una confianza de 95 % y una significancia de 5 %, se realizó la prueba de la hipótesis específica 3, con el estadístico Rho de Spearman, habiéndose encontrado una relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021, de r_s 0,594 con una p. 0,001 lo cual permite rechazar la H_0 y aceptar la H_1 , concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre las variables.

QUINTA. Con una confianza de 95 % y una significancia de 5 %, se realizó la prueba de la hipótesis específica 4, con el estadístico Rho de Spearman, habiéndose encontrado una relación positiva entre las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 “Nuevo San Juan”, Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021, de r_s 0,521 con una p. 0,000 lo cual permite rechazar la H_0 y aceptar la H_1 , concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre las variables.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA.** Se recomienda a las autoridades de la institución educativa, fomentar la lectura comprensiva a través de actividades semanales, en horarios predeterminados, en donde los estudiantes en sus aulas se dediquen a la lectura de obras literarias, bajo la orientación de sus profesores. Estas lecturas deben ser evaluadas al final de la actividad.
- SEGUNDA.** Se recomienda a los docentes de la institución educativa desarrollar actividades en el área de comunicación, consistentes en que los estudiantes deben crear historias a partir de la observación de los objetos de la naturaleza: árboles, insectos, aves, el sol, etc. en donde se incluya la mayor cantidad de objetos que luego deben identificar para favorecer la comprensión literal.
- TERCERA.** Se recomienda a los docentes de la institución educativa promover actividades de destinadas a flexibilizar la percepción de los estudiantes, para que puedan ser capaces de percibir desde diversos puntos de vista los mensajes encerrados en los textos de lectura de las diversas áreas de desarrollo, luego hacer práctica de opiniones individuales y grupales.
- CUARTA.** Se sugiere a los docentes de la institución educativa ejercitar a los estudiantes en prácticas de lógica inferencial, que es necesaria para la lectura utilizando la inducción y la deducción a partir de las observaciones de los datos de las lecturas. De esta manera los estudiantes podrían mejorar su habilidad para generalizar, inferir, emitir conclusiones respecto de los temas peídos.

QUINTA. Las autoridades educativas deben organizar talleres de lectura comprensiva en forma permanente con participación de los docentes, en los cuales se desarrollen estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura. Dichas estrategias deben después ser experimentadas con los estudiantes en la ejecución curricular.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ávalos, M. V., & Díaz, A. M. (1997). Incidencia de los factores Nivel de escolaridad y Nivel socio-educativo en la comprensión lectora adolescente. *Revista Signos*, 30, 177-195. Acceso em 20 de 5 de 2021, disponível em https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-09341997000100013
- Bernal, C. (2012). *Metodología de la investigación*. México DF: Pearson educación.
- Bullido, E. P., Díaz, S. S., & Sola, S. V. (2011). Cómo mejorar la comprensión lectora a partir de estrategias de aprendizaje en alumnado de 6.º de Primaria. *Boletín de AELFA*, 11(3), 68-72. Acceso em 20 de 5 de 2021, disponível em <https://elsevier.es/es-revista-boletin-aelfa-311-articulo-como-mejorar-comprension-lectora-partir-x1137817411589608>
- Buzan, T. (2004). *El libro de la lectura rápida*. Barcelona: Urano.
- Carreño, I. (. (2008). *Metodología del aprendizaje*. Madrid: CULTURAI S.A.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2013). *Enseñar lengua*. (6ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Catala, G., Catala, M., Molina, E. y Monclús, R. (2009). *Evaluación de la comprensión lectora. Prueba ACL (1º - 6º de primaria) de las autoras*. Barcelona: Grao.
- Chávez, J. (2007). *Innovaciones y Creatividad en la Lecto -Escritura. Seminario taller*. Lima: ADCIJEL.
- Coolh, T. (2017). *Tesis: Estrategias Didácticas en la Comprensión Lectora en niñas y niños de quinto, sexto y séptimo año de Educación General Básica del "Colegio Particular Johann Amos Comenius", Parroquia Cumbayá, D.M. Quito, periodo, 2016 –2017*. Fonte: Universida Central del Ecuador: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13294/1/T-UCE-0010-002-2017.pdf>
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Díaz, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Universidad

Complutense.

Díaz, N. (2020). *Tesis: ESTRATEGIAS DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 20478, BARRANCA-2019*. Fonte: Universidad Nacional José Faustino Sánchez carrión. : <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3827/TESIS-FINAL-NELLY-2019-AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández, N. (2017). *Tesis: Estrategias de comprensión durante la lectura en los estudiantes del quinto grado del nivel primario de la institución educativa n.°2005, del distrito de Los Olivos, en el año 2016*. Fonte: Universidad César Vallejo: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7670/Fern%C3%A1ndez_FN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (6º Ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Herrada, F. (2008). *Estrategias metodológicas para la intervención pedagógica en el aula*. Perú : CICOPED.

Linuesa, M. y Domínguez, A. (2002). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.

La Galera. (s.d.). *La Galera: Qué es el plan lector*. Fonte: 2021: <https://www.lagaleraeditorial.com/es/que-es-el-plan-lector>

L., P. N., & L., P. D. (2000). Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio. *Revista Signos*, 33(47), 123-150. Acceso em 20 de 5 de 2021, disponível em https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-09342000000100011

Martínez, A. (10 de marzo de 2021). *Concepto definición* . Fonte: <https://conceptodefinicion.de/lectura/>

Martínez, M. (2010). *Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los Estudiantes de segundo grado de la Escuela*

Primaria Benito Juárez. México: Universidad Tangamanga.

- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación. Ley Nro. 28044.*
Recuperado de:
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación (2006). *Resolución Ministerial N° 0386-2006-ED. Aprueban Directiva sobre Normas para la Organización y Aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular.*
Recuperado de:
http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rm_0386-2006ed.php
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño curricular de la Educación Básica Regular.* Lima: MIENDU.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del aprendizaje. Área Curricular, Comunicación. IV Ciclo.* Lima: MINEDU.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. *Revista Aula de Innovación*, 100 (3). Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_57/nr_625/a_8481/8481.pdf
- Núñez, P. (2008). *Taller de comprensión lectora.* Barcelona: Octaedro.
- Pearson, P., y Stephens, D. (1994). *Learning about literacy: A 30-year journey.* In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical models and processes of Reading.* (4th ed.). New York: Newark.
- Pérez, J., & Merino, M. (2014). *Definición de: Inferencia* . Fonte: Definición de inferencia (<https://definicion.de/inferencia/>)
- Quintana, H. (2012). *Ideas sobre la comprensión lectora y características del lector competente.* Recuperado de:
www.huascan.edu.pe/Docentes/docart3_ult.htm
- Raffino, M. (20 de junio de 2020). *Concepto de leer* . Fonte: <https://concepto.de/leer/>
- Ramírez, L. (17 de agosto de 2017). *Observatorio de innovación educativa: La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros.* Fonte:

<https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/8/21/la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros>

Román, A. (2011). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 2do año de educación media general*. Bárbula: Universidad de Carabobo.

Rosenblatt, L. (2001). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.

Sánchez, J. C. (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS.

Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Tamayo y Tamayo, M. (2017). *El Progreso de la Investigación Científica*. México DF: Limusa Noriega.

Valenzuela, M. (2013). *Tesis: APLICACIÓN DE “ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE LECTURA PARA MEJORAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS DEL 3º GRADO DEL NIVEL PRIMARIA EN LA I.E. Nº 80075 SANTA ELENA DISTRITO DE VIRÚ. PROVINCIA VIRÚ*. Fonte: Universidad Católica de los Ángeles:
http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/13145/ESTRATEGIAS_EDUCATIVAS_VALENZUELA_HERNANDEZ_MARIA_ESTILITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villegas, L., Marroquín, R., Del Castillo, V., & Sánchez, R. (2011). *Teoría y praxis de la investigación científica*. Lima: San Marcos .

ANEXOS

Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL 5TO. GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA PRIMARIA SECUNDARIA BILINGÜE DE MENORES NRO. 60325 "NUEVO SAN JUAN", DISTRITO DE MAZÁN, MAYNAS – LORETO, 2021

PROBLEMA	OJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>1.1. Problema general ¿En qué medida se relacionan las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?</p> <p>2. Problemas específicos: ¿En qué medida se relacionan las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?</p> <p>¿En qué medida se relacionan las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?</p> <p>¿En qué medida se relacionan las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?</p>	<p>2.1. Objetivo general Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p> <p>2.2. Objetivos específicos Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p> <p>Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p> <p>Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p>	<p>3.1. Hipótesis general Existe relación directa entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p> <p>3.2. Hipótesis específicas Existe relación directa entre las estrategias de lectura y la comprensión literal en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p> <p>Existe relación directa entre las estrategias de lectura y la reorganización de la información en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p> <p>Existe relación directa entre las estrategias de lectura y la comprensión inferencial en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p>	<p>Variable 1: Estrategias de lectura</p> <p>Dimensiones: - Prelectura - Lectura - Post lectura</p> <p>Variable 2: Comprensión de textos</p> <p>Dimensiones: - Comprensión literal - Reorganización de la información - Comprensión literal - Comprensión crítica</p>	<p>Diseño: No sujeto a experimentación</p> <p>Tipo: Investigación básica</p> <p>Nivel: De alcance correlacional</p> <p>Método: Hipotética deductiva</p> <p>Población: 20 niños de ambos géneros del 5to. grado de primaria.</p> <p>Muestra: N = n. No probabilística, intencional.</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: - V1: Cuestionario - V2: Prueba de comprensión de textos</p>

<p>¿En qué medida se relacionan las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021?</p>	<p>Comprobar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p>	<p>Loreto, 2021</p> <p>Existe relación directa entre las estrategias de lectura y la comprensión crítica en los estudiantes del 5to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Pública Primaria Secundaria Bilingüe de Menores Nro. 60325 "Nuevo San Juan", Distrito de Mazán, Maynas – Loreto, 2021</p>		
--	--	--	--	--

Anexo 2: INSTRUMENTOS
CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Datos generales:

Nombre del niño(a):

Grado: 5to de primaria

Fecha:

Instrucciones:

Estimado estudiante, marcar con una equis (X) en cada recuadro la respuesta según su opinión.

Valoración:

Siempre	A veces	Nunca
3	2	1

Nº	Ítems	Siempre	A veces	Nunca
Dimensión 1: Pre lectura		3	2	1
1.	¿Observas el texto antes de leerlo?			
2.	¿Cuándo lees relacionas el título con los personajes de la lectura?			
3.	¿Relacionas los dibujos con la lectura?			
4.	¿Encierras o subrayas las palabras desconocida?			
Dimensión 2: Lectura		3	2	1
5.	¿Te imaginas como termina un texto?			
6.	¿Siempre lees varias veces un texto para comprenderlo?			
7.	¿Siempre aclaras tus dudas?			
8.	¿Cuando lees un texto siempre encuentras			

	palabras desconocidas?			
9.	¿Cuándo lees siempre relacionas las palabras con los dibujos?			
10.	¿Te gustan los textos que contengan dibujos?			
11.	¿Al término de la lectura de un texto, realizas dibujos?			
Dimensión 3: Post lectura		3	2	1
12.	¿En una lectura encuentras palabras desconocidas?			
13.	¿Sabes que el conjunto de ideas principales nos da el resumen?			
14.	¿Buscas en el diccionario las palabras desconocidas para ti?			
15.	¿Sabes para que leemos un texto?			
16.	¿Crees que la lectura de textos siempre nos da una enseñanza?			

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Nombres y apellidos: _____

Grado:

Fecha: _____

Puntuación total: _____

ACL-3.1

Ana va a clases de baile todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña güerita que es una antipática siempre le murmura al oído "¡mira la gran bailarina!". Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de baile?
 - a) cinco
 - b) siete
 - c) diez
 - d) once
 - e) doce

2. ¿Por qué Ana le hace una mueca a la otra niña?
 - a) porque es rubia
 - b) porque es fea
 - c) porque no es su amiga
 - d) porque no le gusta que le dice
 - e) porque le dice que baila bien

3. ¿Qué significa "murmurar"?
 - a) hablar bajito
 - b) hablar muy alto
 - c) hablar en público
 - d) hablar mal
 - e) cantar al oído

4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?
- a) sí, porque va a bailar durante todo el curso
 - b) sí, porque le gusta mucho
 - c) sí, porque es una gran bailarina
 - d) no, porque no practica mucho
 - e) no, porque no le sale del todo bien

ACL-3.2

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar hongos. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa porque, de la mitad para abajo, su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos hongos buenos y muchos otros malos que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta!

5. ¿En qué orden encontraron más hongos buenos?
- a) María, Juanito, papá
 - b) Papá, María, Juanito
 - c) Papá, Juanito, María
 - d) María, papá, Juanito
 - e) Juanito, papá, María
6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?
- a) porque encontró dos hongos buenos.
 - b) porque encontró muchos hongos.
 - c) porque encontró pocos hongos en la montaña
 - d) porque le hicieron tirar los hongos.
 - e) porque le hicieron tirar todas sus setas hongos.
7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?
- a) porque se dedicó a coger hierbas.
 - b) porque se dedicó a coger setas hongos.
 - c) porque quería presumir de tener muchas hierbas.

- d) porque puso hongos malos.
- e) porque quería presumir de tener muchos hongos.

ACL-3.3

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir "metamorfosis de la rana"?
- a) el conjunto de cambios que hace el renacuajo.
 - b) el conjunto de cambios para transformarse en renacuajo.
 - c) los cambios en las patas.
 - d) los cambios en la cola.
 - e) los cambios en las branquias.
9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?
- a) salir patas de delante – salir patas de atrás – encogerse la cola
 - b) salir patas de atrás – salir patas de delante – salir patas de atrás
 - c) encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de atrás
 - d) encogerse la cola – salir patas de atrás – salir patas de delante
 - e) salir branquias – encogerse la cola – salir patas de delante
10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?
- a) porque ya tiene las cuatro patas.
 - b) porque ya no tiene cola.
 - c) porque tiene pulmones y branquias.
 - d) porque entonces ya tiene branquias

e) porque entonces ya tiene pulmones.

11. ¿Qué título pondrías a este texto?

- a) las patas de la rana.
- b) los cambios de los animales
- c) los animales de agua dulce
- d) la metamorfosis de los anfibios
- e) la metamorfosis de los reptiles

ACL-3.4

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental por que no sirve para nada y él me ha contestado: "¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en cromos".

- es mayor que cincuenta y ocho
- es menor que sesenta y uno
- no es el sesenta
- ¿cuál es?

Lo he acertado. Con estos cromos, ¿cuánto páginas del álbum podré llenar?

12. ¿Qué número es?

- a) 57
- b) 58
- c) 59
- d) 60
- e) 61

13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?

- a) cuántos cromos van en cada sobre
- b) cuántos cromos caben en cada página
- c) cuántos cromos tiene la colección
- d) cuántos cromos tendré total

e) cuántos cromos me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- a) para que le gusten más las matemáticas
- b) para hacerle enfadar, porque no sabe contar
- c) porque es simpático y le gusta hacer reír
- d) porque no quiere que acabe la colección
- e) para que no tenga que hacer cálculo mental

ACL-3.5

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico. Los pájaros que comen semillas tienen el pico delgado y puntiagudo. Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera. Los pájaros de rapacería comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?

- a) largo y delgado
- b) duro y grueso
- c) delgado y puntiagudo
- d) largo y grueso
- e) grande y ganchudo

16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?

- a) la importancia de las aves
- b) la alimentación de los pájaros
- c) los picos de las aves
- d) largo y grueso
- e) grande y ganchudo

17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

- a) para cazar mosquitos cuando vuelan
- b) para defenderse de los otros animales
- c) para buscar insectos en las ramas de los árboles
- d) para buscar alimento en el barro sin mojarse
- e) para buscar alimentos variados

18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- a) granívoros, insectívoros, de pico largo, de pico corto
- b) granívoros, insectívoros, de ribera, de rapiña rapacería
- c) de pico grueso, de pico delgado, de ribera, de pico curvo
- d) granívoros, insectívoros, de rapacería, pico curvo
- e) de pico duro, de pico delgado, de ribera, de rapacería

ACL-3.6

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas. Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia. Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?

- a) tostadas, yogur, galleta, mandarinas
- b) tostadas, yogur, mandarinas, galletas
- c) tostadas, queso, yogur, fresas
- d) tostadas, mandarinas, yogur, fresas
- e) tostadas, galletas, mandarinas, yogur

20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?
- a) porque no tenían hambre
 - b) porque no tenían cena
 - c) porque no tenían merienda
 - d) porque su madre no estaba
 - e) porque su madre los había castigado
21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?
- a) sí, porque tenemos que crecer
 - b) sí, porque me gustan las galletas
 - c) no, porque no debemos merendar
 - d) no, porque no me gusta el yogur
 - e) no, porque puede dolernos la barriga
22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?
- a) porque habían comido mucho chocolate
 - b) porque estaban solos
 - c) porque comieron demasiado
 - d) porque no habían cenado
 - e) por que habían merendado

ACL-3.7

Son de abril las aguas mil,
sopla el viento achubascado,
y entre nublado y nublado,
hay trozos de cielo añil.
Agua y sol. El iris brilla.
En una nube lejana,
zigzaguea,
una centella amarilla.

(Antonio Machado)

23. ¿Qué quiere decir "viento achubascado"?
- a) viento muy fuerte
 - b) viento huracanado
 - c) viento acompañado de lluvia
 - d) viento que sopla en todas direcciones
 - e) viento suave y fresco
24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?
- a) siempre nublado
 - b) de lluvia seguida y fuerte
 - c) muy soleado y con viento
 - d) muy frío y nublado
 - e) entre nubes y claros
25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?
- a) lluvia de primavera
 - b) aguacero interminable
 - c) tormenta nocturna
 - d) invierno helado
 - e) información del tiempo

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL- 3

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
Narrativo	ACL-3.1	Parte-todo	Inferencial	1.- ¿Cuántos meses va Ana a clases de baile? 2.- ¿Por qué Ana le hace una mueca a la otra niña? 3.- ¿Qué significa "murmurar"? 4.- ¿Crees que Ana es muy buena bailando?	C
		Juicios	Crítica		D
		Traducción	Literal		A
		Buenas Razones	Crítica		E
Narrativo	ACL-3.2	Secuencial	Reorganización	5.- ¿En qué orden encontraron más hongos buenos? 6.- ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta? 7.- ¿Por qué dice que María hizo trampa?	B
		Buenas razones	Crítica		D
		Traducción	Literal		E
Expositivo	ACL-3.3	Traducción	Literal	8.- ¿Qué quiere decir metamorfosis de la rana? 9.- ¿Qué orden siguen los cambios que hace? 10.- ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua? 11.- ¿Qué título pondrías a este texto?	A
		Secuencial	Reorganización		B
		Traducción	Literal		E
		Normalización	Reorganización		D
Matemático	ACL-3.4	Secuencial Buenas preguntas	Inferencial Crítica	12.- ¿Qué número es? 13.- ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar? 14.- ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?	C
		Inferencia de supuesto	Crítica		A
Expositivo	ACL-3.5	Silogismo	Inferencial	15.- El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene? 16.- ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto? 17.- ¿Por qué crees	C
		Normalización	Reorganización		D
		Causa-efecto	Inferencial		

		Secuencial	Reorganización	que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado? 18.- Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?	D B
Narrativo	ACL-3.6	Secuencial	Reorganización	19.- ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?	B
		Traducción	Literal	20.- ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?	A
		Buenas razones	Crítica	21.- ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?	E
		Inferencia de supuestos	Inferencial	22.- ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?	C
Poético	ACL-3.7	Traducción	Literal	23.- ¿Qué quiere decir "viento achubascado"?	C
		Silogismo	Inferencial	24.- ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?	E
		Normalización	Reorganización	25.- ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?	A

Anexo 3: BASE DE DATOS DE LOS INSTRUMENTOS

ESTRATEGIAS DE LECTURA

5to. grado de primaria.

N.º	Ítems																Puntaje	Nivel	D1	D2	D3
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16					
1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	25	Bajo	7	11	7
2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	23	Bajo	6	10	7
3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	33	Medio	8	14	11
4	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	22	Bajo	5	10	7
5	2	3	1	2	2	3	2	3	3	2	3	1	2	3	2	3	37	Medio	8	18	11
6	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	21	Bajo	4	10	7
7	2	1	3	2	1	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	1	29	Medio	8	13	8
8	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	45	Alto	11	21	13
9	3	1	2	1	2	1	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	30	Medio	7	13	10
10	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	21	Bajo	4	10	7
11	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	23	Bajo	6	9	8
12	2	3	2	1	3	2	2	2	2	3	2	1	3	2	2	2	34	Medio	8	16	10
13	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	20	Bajo	4	9	7
14	2	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	24	Bajo	5	11	8
15	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	22	Bajo	5	10	7
16	2	3	1	2	2	3	2	3	3	2	3	1	2	3	2	3	37	Medio	8	18	11
17	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	21	Bajo	4	10	7
18	2	1	3	2	1	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	1	29	Medio	8	13	8
19	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	45	Alto	11	21	13

0.31	0.66	0.52	0.39	0.55	0.60	0.39	0.21	0.43	0.54	0.55	0.49	0.39	0.49	0.35	0.35	50.52
VARIANZA DE LOS ITEMS																VAR. DE LA SUMA

20	3	1	2	1	2	1	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	30	Medio	7	13	10
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------	---	----	----

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

 K : Número de ítems $\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 16$$

$$K - 1 = 15$$

$$\sum S_i^2 = 7.20$$

$$S_T^2 = 50.52$$

$$\alpha = 0.915$$

SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ÍTEMS

5to grado de primaria

COMPRESIÓN DE TEXTOS

N.º	ÍTEMS																									Puntaje	Nivel	D1	D2	D3	D4
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25						
1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	9	Bajo	3	3	2	1
2	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	8	Bajo	1	3	2	2
3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	18	Moderado	5	3	6	4
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	7	Bajo	2	2	1	2
5	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	17	Moderado	4	6	3	4
6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	6	Bajo	1	1	2	2
7	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	12	Moderado	3	4	2	3
8	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	20	Moderado	5	5	5	5
9	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	17	Moderado	4	4	5	4
10	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	6	Bajo	2	1	1	2
11	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	8	Bajo	2	2	3	1
12	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	14	Moderado	2	4	4	4
13	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	8	Bajo	2	1	3	2
14	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	8	Bajo	2	2	3	1
15	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	17	Moderado	4	4	5	4
16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	6	Bajo	2	1	1	2
17	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	8	Bajo	2	2	3	1
18	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	14	Moderado	2	4	4	4
19	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	8	Bajo	2	1	3	2
20	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	8	Bajo	2	2	3	1

Sumas	9.00	7.00	5.00	7.00	7.00	4.00	8.00	6.00	5.00	7.00	3.00	10.0	4.00	8.00	7.00	7.00	4.00	6.00	6.00	8.00	7.00	5.00	4.00	7.00	7.00	22.63
p	0.75	0.58	0.42	0.58	0.58	0.33	0.67	0.50	0.42	0.58	0.25	0.83	0.33	0.67	0.58	0.58	0.33	0.50	0.50	0.67	0.58	0.42	0.33	0.58	0.58	
q	0.25	0.42	0.58	0.42	0.42	0.67	0.33	0.50	0.58	0.42	0.75	0.17	0.67	0.33	0.42	0.42	0.67	0.50	0.50	0.33	0.42	0.58	0.67	0.42	0.42	
p·q	0.19	0.24	0.24	0.24	0.24	0.22	0.22	0.25	0.24	0.24	0.19	0.14	0.22	0.22	0.24	0.24	0.22	0.25	0.25	0.22	0.24	0.24	0.22	0.24	0.24	
	0.23	0.25	0.23	0.25	0.25	0.20	0.24	0.24	0.23	0.25	0.17	0.20	0.20	0.24	0.25	0.25	0.20	0.24	0.24	0.24	0.25	0.23	0.20	0.25	0.25	5.83

Fórmula Kuder-Richardson (K-R20)

$$Rt = \left(\frac{n}{n-1} \right) * \left(\frac{vt - \sum pq}{vt} \right)$$

Rt= Coeficiente de confiabilidad.

N = Número de ítems que contiene el instrumento.

Vt: Varianza total de la prueba.

$\sum pq$ = Sumatoria de la varianza individual de los ítems.

$$KR20 = \frac{25}{24} * \frac{22.6 - 5.8}{22.63}$$

$$KR20 = 1.04 * 0.7$$

$$KR20 = 47.0$$

