



**VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESCUELA DE POSGRADO**

TESIS

**FACTORES QUE DIFICULTAN LA EFICIENCIA DE LA
COMPRESION DE LA LECTURA EN EL 6TO GRADO DE
PRIMARIA, EN LA I.E. N° 20340 DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA,
UGEL N° 09, PROVINCIA DE HUAURA, 2014**

PRESENTADO POR:

Bach. FELIPA HINMER HILEM APOLINARIO RIVERA

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

LIMA –PERU

2015

DEDICATORIA

“A mis padres e hijos que siempre fueron el acicate en mi inspiración académica en el hermoso sendero de la educación”

“Al magisterio nacional en cuyo seno me forjé y armé de valor para superar los avatares que siempre el estado nos impusieron”

Felipa

AGRADECIMIENTO

Al Dr. Manuel Mendoza Cruz, Post Director de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, quien me apoyó en la validación de los instrumentos de colecta datos, para consolidar mi trabajo.

RECONOCIMIENTO

A la Directora de la I.E. N° 20340, por su diligente aceptación en cuanto a su aceptación como objeto de estudio a los participantes del 6to grado de Educación Primaria.

A las profesoras de aula del 6to grado de Educación Primaria de cuyos participantes puede elegir la muestra de mi trabajo.

ÍNDICE

CARÁTULA

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

| | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA | 01 |
| 1.2 | DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACION | 04 |
| | 1.2.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL | 04 |
| | 1.2.2 DELIMITACIÓN SOCIAL..... | 04 |
| | 1.2.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL | 04 |
| | 1.2.4 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL | 04 |
| 1.3 | PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN | 05 |
| | 1.3.1 PROBLEMA PRINCIPAL..... | 05 |
| | 1.3.2 PROBLEMAS SECUNDARIOS | 05 |
| 1.4 | OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 06 |
| | 1.4.1 OBJETIVO GENERAL..... | 06 |
| | 1.4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO | 06 |
| 1.5 | HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN | 07 |
| | 1.5.1 HIPÓTESIS GENERAL | 07 |
| | 1.5.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS..... | 07 |

| | |
|---|-----------|
| 1.5.3. VARIABLES..... | 08 |
| 1.6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 09 |
| 1.6.1. Tipo y nivel de investigación..... | 09 |
| 1.6.2. Método y diseño de investigación..... | 10 |
| 1.6.3. Población y muestra de la investigación..... | 10 |
| 1.6.4. Técnicas e instrumentos de la recolección de datos | 11 |
| 1.6.5. Justificación e importancia de la investigación | 12 |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

| | |
|--|----|
| 2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA | 13 |
| 2.2 BASES TEÓRICAS..... | 14 |
| 2.2.1 CONCEPTOS DE LA LECTURA..... | 14 |
| 2.2.2 LECTURA Y COMPRENSIÓN | 15 |
| 2.2.3 LOS COMPONENTES DE LA LECTURA | 17 |
| 2.2.4 NIVELES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA | 19 |
| 2.2.5 FACTORES QUE DIFICULTAN LA COMPRENSIÓN LECTORA..... | 21 |
| 2.2.6 LA LECTURA: PROCESO PSICOLINGÜÍSTICO..... | 31 |
| 2.2.7 PARADIGMA EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA..... | 32 |
| 2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS..... | 37 |

CAPÍTULO III

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | |
| 3.1 ANÁLISIS DE TABLAS Y GRÁFICOS | 41 |
| 3.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 67 |
| | |
| CONCLUSIONES | 71 |
| RECOMENDACIONES | 72 |
| FUENTES DE INFORMACIÓN | 73 |

ANEXOS

- Matriz de consistencia
- Cuestionario
- Instrumento de evaluación

RESUMEN

En un proceso de comprensión lectora en cuanto a su eficiencia intervienen factores tales como el emisor o autor quien escribe el texto orientado a una determinada realidad y un momento histórico en que el lector (emisor) tratará de comprender el texto que lee; así mismo las características que posee el texto en sí mismo, en lo referente a su legibilidad, vocabulario, las expresiones que allí el autor utiliza y, finalmente si el lector concatena sus dotes de lector con las características con las que el autor expone en su texto.

A partir de los considerandos dichos, el alumno, para la comprensión del texto es menester que tenga habilidades para utilizar los niveles de la comprensión lectora como, entre otras, la literalidad, la inferencia, la afectividad y la criticidad o evaluativa.

Palabras claves: Comprensión Lectora, Factores dificultantes, Eficiencia lectural, Niveles de comprensión.

ABSTRACT

In a process of reading comprehension in terms of efficiency involves factors such as the issuer or author who writes oriented text a certain reality and a historical moment when the reader (transmitter) try to understand the text reading; likewise the characteristics possessed by the text itself, in terms of readability, vocabulary, expressions that the author used there and ultimately whether their skills concatenated reader reader with the characteristics with which the author explains in his text.

From the aforesaid recitals, the student, for the understanding of the text is necessary to have skills to use reading comprehension levels as, inter alia, the literal, inference, affection and criticality or evaluative.

Keywords: Reading comprehension, difficulty factors, Efficiency reading comprehension levels.

INTRODUCCIÓN

El problema de la comprensión lectora en el Perú, siempre lo hemos abordado en una sola dirección. La comprensión de un texto lectural tiene muchas aristas, muchas causas; las recomendaciones para superar el déficit aludido son diferentes; tanto así que no es raro escuchar que ello se debe a una metodología inoperante, falta de preparación del maestro, etc. Y sus alternativas, señalan, declaración de una emergencia educativa, el denominado plan lector, que ha sido abandonado y alguna propuesta para que la lectura y su comprensión, pase a ser una mega capacidad y su desarrollo sea transversal, es decir aplicado en todas las áreas curriculares.

En el presente trabajo nosotros hemos considerado que la comprensión lectora se hace dificultoso por aspectos que provienen del propio autor (emisor), del propio texto como tal y del lector (receptor).

Así tenemos que las causas que interfieren en cuanto al autor, interviene los aspectos: el código lingüístico, los conocimientos, el lugar, el tiempo en que el autor escribió el texto, que pueden diferir grandemente con los que maneja el lector; asimismo el patrimonio cultural que posee este, respecto al autor, pueden ser diferentes que dificultarían más aun la comprensión de la lectura.

En lo que corresponde a los niveles de la comprensión lectora, creemos, que los aspectos más importantes, para consolidar una eficiencia de comprensión, están los niveles literal, que nos otorgara precisión y corrección; nivel inferencial, una información más cabal y concluyente; el nivel afectivo, que podamos extractar los sentimientos y emociones y, el nivel evaluativo, o de criticidad.

El cual nos permitirá un mejor análisis, emisión de un juicio de valoración y la asunción de una actitud cuestionadora, interrogativa y reflexiva

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la Realidad Problemática

A través del proceso educacional del Perú, el aprendizaje de la lectura en el nivel primario, siempre ha estado orientado solo a la etapa inicial (1ro y 2do grado), en desmedro de la ejercitación de las etapas correspondientes a los posteriores grados de estudios, limitando a su vez el nivel de comprensión lectora, no garantizado el progreso de la habilidad lectora”.

Por lo general el docente, después de atender el aprendizaje de la lectura de los niños de los dos primeros grados, descuida la atención de los subsiguientes grados, reduciendo su labor a menos ejercicios carentes de planificación y evaluación de sus actividades. (Camargo, Irma (1975). Técnicas y Estrategias, para la comprensión de la lectura de Educación Primaria LIMA: Edit. Laresa).

Existe un bajo nivel de comprensión lectora y una precaria habilidad para la expresión escrita.

Hay un claro deterioro en el aprendizaje de la lectura y cada vez el hábito de la lectura se ha reducido a su mínima expresión.

Actualmente existe la tendencia a creer que la lectura podría ser reemplazada, en gran medida, por la imagen, la palabra grabada y el acumulamiento mecánico de la información. Que no es menester la

utilización de la lectura para poder desempeñarse en muchas labores, sin requerir para nada la utilización de la lectura, quedando así la lectura a una actividad de aprendizaje netamente escolar, sin mayor trascendencia social. Sin embargo, a la luz de la experiencia, observamos que si bien el avance de la ciencia y de la tecnología la comunicación expresiva en los medios de comunicación de masas basadas en la imagen y el lenguaje oral como la radio, el cine, televisión y los nuevos medios de registro de la información, implica un cambio en la situación de la lectura, también es cierto que la lectura ha decaído en los países de menor desarrollo.”(...) La decadencia o falta de desarrollo del hábito de la lectura se ha producido solo en países menos adelantados y dinámicos” (Ibídem)

El avance de los medios de comunicación no ha actuado negativamente por igual en el deterioro de la lectura en todos los países del orbe, así en aquellos en los que el avance tecnológico es enorme, también es enorme el avance de la lectura; en cambio en el caso de nuestra realidad la situación de la lectura frente a los medios de comunicación masiva, muestra una crisis preocupante tanto en el interior de la escuela como fuera de ella.

En la escuela el aprendizaje y la conducción de la lectura se hace más difícil, los niños no saben interpretar un texto escrito, es decir no saben leer luego de varios años de aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje .Fuera de la escuela el hábito a la lectura ha decrecido en forma alarmante, a tal punto que el Perú ocupa el penúltimo lugar en comprensión lectora en América, antes de Haití. (Resultados del programa internacional para la evaluación de estudiantes de PISA)

Preciera que fueran los medios de comunicación masiva los que traen consigo la mencionada crisis, en forma determinante, pues existen otros factores también importantes.” Las razones de esta crisis son muchas y no todas son atribuidas a la irrupción de los medios de comunicación de masas. Hay otras razones “Por ejemplo la complejidad de la vida económica de los países que exige grandes mercados para hacer rentable la industria editorial. Saber leer implica comprender un texto escrito, el niño que sabe leer garantiza un aprendizaje más óptimo de los conocimientos insertos en las

otras áreas curriculares, de allí que la lectura es un medio importante que habilita al alumno acceder a las informaciones, sean éstas de estudio literarias, no literarias, etc.

La política educacional trazada por el Estado peruano, con fecha 3 de junio del 2004, ha aprobado la Directiva N.-017 –VMGP-2004 respecto a las Orientaciones Pedagógicas para el desarrollo del Plan de Emergencia Educativa, en cuyo marco se norma la promoción de interacciones verbales, escritas y de otros códigos con la finalidad de desarrollar capacidades comunicativas, para lo cual se requiere destinar un tiempo en cada una de las áreas curriculares de acuerdo a la naturaleza de dichas áreas e interés de los niños.

En el Contexto Nacional Peruano como país dependiente del gran capital transnacional y consecuentemente dependiente cultural y políticamente, la crisis educacional ha quedado graficada en el informe del Programa Internacional para la evaluación de estudiantes (PISA), Así en el año 2000 nuestro país se ubica en el penúltimo lugar en comprensión lectora, en el 2009, en la que participaron más de 65 países también quedó a la saga.

En el año del 2006, el Perú, a través del Ministerio de Educación, inicia el proyecto del “Plan Lector”, para promover y organizar y ejecutar la práctica de la lectura en toda la educación de básica regular de las II.EE. públicas y privadas

Para nuestros propósitos estamos considerando que abordando los problemas latentes y su posible solución, en lo que respecta a los factores derivados del autor de un texto (emisor), del texto mismo y de los siempre coherentes caudales cognoscitivos y culturales en general que desarrollan los lectores, podremos mejorar una mejor eficiencia en la comprensión lectora.

El Centro de estudio o escenario en el que se desarrollará nuestra investigación en la I.E. N° 20340 del distrito de Santa María, no es ajeno al problema que estamos abordando, por lo que consideramos que las causas de tales dificultades estarían en los factores derivados del autor del texto (emisor) del texto mismo y del mismo lector (receptor).

Variadas causales deben dificultar a que un proceso de lectura que tenga un resultado positivo.

Para el presente estudio he considerado como factores que estarían dificultando la eficiencia en la lectura comprensiva, aquellos factores que son derivados del elemento **emisor**, del **texto** mismo y del **lector**.

1.2. DELIMITACION DE LA INVESTIGACION

1.2.1. Delimitación Espacial

Se realizará en el distrito de Santa María, zona rural de dicho distrito, comprensión de la provincia de Huaura, cuya capital es la ciudad de Huacho.

1.2.2. Delimitación Social

Nuestro estudio brindará atención a más de 400 niños y niñas de la I.E N° 20340 ya toda la población estudiantil del distrito, tanto así como a las docentes de educación primaria de la provincia de Huaura.

1.2.3. Delimitación Temporal

Comprenderá todo el año escolar del 2014

1.2.4. Delimitación Conceptual

Para comprender un texto y con ella la comprensión lectora, es menester que entre el autor (emisor) de un texto leído por el receptor (lector) haya un ISOMORFISMO, vale decir un mismo código lingüístico. En este sentido el código es la “organización que permite la redacción del mensaje y frente a la cual se confronta cada uno de sus elementos para desprender el sentido” (MARTINET, 1973).

En los factores provenientes del autor (emisor) del texto y el lector, respectivamente, la significación del código que maneja el autor en cuanto a sus palabras el aspecto cognoscitivo en lo que atañe a su interrelación con otros conceptos que utiliza y las circunstancias de lugar y tiempo. En lo referente al texto se tomará en cuenta, la legibilidad, para comprender la lectura, es decir, la claridad y el

tamaño de las letras y en lo referente al lector, el código lingüístico, sobre todo su vocabulario; su esquema cognoscitivo y el patrimonio cultural que posee (Variable independiente)

En la eficiencia de la comprensión (V.D.) consideramos los niveles literales, inferencial, afectiva y evaluativa, respectivamente referente a la precisión y corrección, información y corrección; a la información; a los sentimientos y emociones y a la criticidad o evaluativa.

1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para el presente trabajo estudiaremos las dificultades que se presentan en la lectura comprensiva en el 6to grado de Primaria en la I.E N° 20340 de Santa María, provincia de Huaura departamento de Lima, en el periodo del 2014.

El problema de investigación que deseamos resolver se expresan en las interrogantes que a continuación exponemos:

1.3.1. Problema Principal:

¿Qué aspectos provenientes de los factores autor, el texto y el lector, dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria de la I.E. N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura?

1.3.2. Problemas Secundarios:

a) ¿Qué aspectos, provenientes del autor dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria de la I.E. N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura?

b) ¿Qué aspectos, provenientes del texto dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de

educación primaria, de la I.E. N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura?

- c) ¿Qué aspectos, provenientes del lector dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Identificar los aspectos, provenientes de los factores, autor, el texto y el lector que dificultan la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- a) Identificar los aspectos provenientes del autor que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.
- b) Identificar los aspectos provenientes del texto, que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.
- c) Identificar los aspectos provenientes del lector, que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Hipótesis General

Los aspectos provenientes de los factores autor, el texto y el lector, dificultaron la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.

1.5.2. Hipótesis Secundarias

- a) Los aspectos provenientes del factor autor, dificultaron la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños el 6to grado de educación primaria, de la I.E: N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura.
- b) Los aspectos provenientes del factor texto, dificultaron la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños el 6to grado de educación primaria, de la I.E: N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura.
- c) Los aspectos provenientes del factor lector, dificultaron la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños el 6to grado de educación primaria, de la I.E: N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura.

1.5.3. Variables (DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL)

| VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | SUBÍNDICADORES |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| V.I. Factores provenientes del autor, texto y el lector, dificultantes | Autor del texto | • Código lingüístico | • Significación de los vocablos. |
| | | • Esquemas cognoscitivos | • Interrelaciones con otros conceptos |
| | | • Circunstancias de la escritura | • Lugar y tiempo |
| | Texto | • Legibilidad | • Claridad de las letras |
| | | | • Tamaño de las letras |
| | | • Factores lingüísticos | • Oracional |
| | | | • Textual |
| | Lector | • Códigos lingüísticos | • Vocabulario |
| | | | • Formas de expresión nuevas |
| | | • Esquemas cognoscitivos | • Interrelación entre: - Contenidos del texto - Esquemas cognoscitivos del lector. |
| • Patrimonio cultural del lector | | • Conocimientos | |
| | | • Intereses | |
| V.D. Eficiencia de la comprensión de la lectura | Niveles de la comprensión lectora | • Literal | • Precisión |
| | | | • Corrección |
| | | • Inferencial | • Información |
| | | | • Conclusiones |
| | • Afectiva | • Sentimientos | |
| | | • Emociones | |
| | • Evaluativa | • Crítica | |

| | | | |
|--|--|--|-------------|
| | | | • Detección |
|--|--|--|-------------|

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Tipo y nivel de investigación

a) Tipo de Investigación

De acuerdo a la técnica de contrastación, nuestro estudio se encuadra en una investigación de tipo explicativo, pues nos permite el análisis de dos variables: factores provenientes del autor, el texto y el lector dificultantes (V.I.) y eficiencia de la comprensión de la lectura (V.D.), en cuya relación se da la relación de causa y efecto.

b) Nivel de Investigación

Es una investigación correlacional porque determinará el grado de relación que se dan entre las variables consideradas, en una muestra de estudiantes que en nuestro caso corresponde a una muestra de niños del 6to grado de Educación Básica Regular.

Significa, lo dicho, que se afirmará en qué medida las variaciones en una variable están relacionadas con las de la otra variable, cuyo diagrama sería de la manera siguiente:

| | |
|-----|--|
| OY | En donde: |
| M r | M, es la muestra |
| Ox | Y,X en cada O nos indican las observaciones en dos |
| | Variables distintas: |
| | V.I. Factores que dificultan |
| | V.D. Comprensión lectora |
| | O.Y se correlaciona con OX |

La V hace referencia a la posible relación entre las variables considerados.

1.6.2. Método y diseño de investigación

a) Método de Investigación

El método es el científico, en el nivel explicativo de causa y efecto

b) Diseño de la Investigación

$x_a \text{ ---- } y_b$

$Y_b \text{ ----- } x_a$

1.6.3. Población y muestra de la investigación

a) Población

Se considera como población a los estudiantes que conforman el **6to** grado de la **I.E. N° 20340** del distrito de Santa María, provincia de Huaura, durante el periodo **2014** de acuerdo al cuadro siguiente:

| Año Escolar | 6to GRADO DE ESTUDIO | | | | TOTAL | % |
|--------------|----------------------|------|----|----|-------|-------|
| | SECCIONES | | | | | |
| | A | % | B | % | | |
| 2014 | 27 | 51.9 | 25 | 48 | 52 | 100 % |
| TOTAL | 27 | | 25 | | 52 | 100 |

b) Muestra

La muestra es de tipo probabilístico y de carácter causal, es decir, que cualquier sección será tomada en cuenta, dándose la relación de causa y efecto.

La fórmula, para calcular la muestra será el muestreo probabilístico por racimos, la cual se expresa en la fórmula siguiente:

$$M = \frac{Z^2 NPQ}{E^2(N-1)+Z^2PQ}$$

Donde:

M = Tamaño de la muestra

N= tamaño de la población

Z= Nivel de confianza (95%=1.96)

E= Margen de error (5 %)

P= Probabilidad de ocurrencia (0.5)

Q= Probabilidad de no ocurrencia (0.052)

$$M = \frac{Z^2 NPQ}{E^2(N-1)+Z^2PQ}$$

$$M = \frac{1.96^2 \times 52 \times 0.5 \times 0.5}{0,052 (52-1)+1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = \frac{25.48}{1,0879} = 23.42$$

En consecuencia la muestra será equivalente a 23 niños del 6to grado de la I.E. N° 20340.

1.6.4. Técnicas e instrumentos de la recolección de datos

a) Técnicas

- Análisis documental
- Entrevista
- Lectura

b) Instrumentos

- Ficha Bibliográfica

- Para comprensión lectora:
 - L-V-P (Lengua, vocabulario y producción)
 - GLOZE

c) Técnicas para el procesamiento de la información

- SPSS (Statistical Pack Age o Social Sciencies)
- Prueba de Hipótesis: Chi cuadrado

1.6.5. Justificación e importancia de la investigación

a) Justificación

El estudio del presente problema vale la pena porque ha de permitir el conocimiento de las causas que no permiten un desarrollo eficiente de la comprensión lectural y a partir de ello poder corregir las deficiencias tanto en la I.E. como otras I.E. de la provincia de Huaura.

El propósito fundamental de la investigación es de carácter práctico, pues se buscan la solución de un problema a través de la propuesta de estrategias que ayudaran a resolver el aludido problema y busca esa perspectiva, con mayor eficiencia en la lectura comprensiva en el nivel primario.

b) Importancia

El presente trabajo de investigación, es de suma importancia porque sus resultados permitirán corregir los procedimientos utilidades; para la comprensión lectora de los diferentes textos (literarios de estudios) con los cuales los niños estarán en mejores condiciones de aprender.

c) Limitaciones

No contar con fuente bibliográfica en forma inmediata.

El tiempo, por razones laborales, disponibilidad económica y apoyo auxiliar.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El presente estudio se encuentra en el contexto general del aprendizaje de la lectura, como una de las grandes sub-áreas del área de comunicación integral, la cual está estructurada “En cinco aspectos que complementan: comunicación oral; Comunicación Escrita (Lectura y Producción De Textos); Reflexión sobre el funcionamiento de la lengua; lectura de imágenes y textos icono verbales y Expresión y Apreciación Artística”.

La preocupación por la lectura desde la perspectiva de la comprensión, la encontramos en otras investigaciones realizadas, en el contexto nacional. Por Irma Camargo de Ambia, en su trabajo técnicas y Estrategias para la comprensión de lectura de Educación Primaria, en el muestra una seria preocupación por el caso de la lectura comprensiva, para lo cual se plantea que es posible desarrollar y/o mejorar la comprensión lectora, mediante la ejercitación de técnicas en los diferentes grados de estudios. (Camargo,

Irma (1975). Técnicas y Estrategias para la comprensión de la lectura de Educación Primaria. Lima: Editorial Loresa).

- Alliende G. Felipe y Condemarin Mabel (2004), también ha investigado en el complejo mundo de la lectura, abordando el aspecto teórico, la evaluación y el desarrollo de un modo general y en función específica , en su capítulo cuatro, señala los posibles factores que dificultaran el éxito de la lectura comprensiva.

En Didáctica de la Lengua y Literatura Españoles, Julio Larrea y Elba A. Martínez (1968), abordan acerca de la problemática de la lectura, en lo que atañe a las causas de las deficiencias y de los procesos de los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Así mismo Laureno Jiménez y Coria, en obra técnica de la Enseñanza de la Lengua Nacional (1989): Editorial Fernandez S.A. México, nos hace notar acerca de las causas de la comprensión deficiente de la lectura.

En el ambiente magisterial percibimos algunas preocupaciones acerca de la problemática de la lectura , pero en forma general, mas no en su especificidad , referida a la comprensión , que se manifiesta en algunas publicaciones de revistas educativas que aparecen en forma mensual o bimestral como “ Escuela viva” ,”Tareas”, “ Autoeducación”, etc. .

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1.- Conceptos de la Lectura.

La lectura es uno de los más eficaces instrumentos que permite al niño acceder en forma indubitable a todos los aprendizajes que él requiere para el desarrollo de la vida escolar y la consiguiente formación de la personalidad. (...) la enseñanza de la lectura es de primera importancia (...) la lectura se utiliza como instrumento para la adquisición de otras asignaturas Derrama Magisterial en “Palabra de maestro”: Cambios en la Educación? Lima (1998), Junio, N° 26

Es la lectura un medio a través de la cual se puede lograr la máxima organización de la información ; pues entonces , de lo que se trata es lograr en el niño la comprensión de la lectura que es en última instancia , el propósito más importante del proceso lectural, para poder comprender eficientemente un texto escrito en forma eficiente.

Si bien es cierto que el problema de comprensión está inmerso en la rama de la lectura, pero el problema de la comprensión lectura es parte de un problema general de comprensión, es decir de la cosmovisión que cada ser humano tenga acerca del mundo que lo rodea.

Sin embargo, independientemente de la existencia de las diferencias individuales de comprensión del mundo, debemos buscar qué causas o factores dificultan la comprensión de la lectura.

2.2.2.- La Lectura y Comprensión.

Leer es una tarea imprescindible en el ejercicio de toda actividad intelectual. La realización cabal de dicha tarea ayuda a adquirir, consolidar y perfeccionar el conocimiento. Pero se trata de una operación intelectual bien compleja, cuyo fin último ha de ser despertar y estimular al ejercicio del espíritu crítico. Leer con espíritu crítico implica el destierro de la pasión y convoca a la necesaria objetividad.

Es el que hacer habitual de todo hombre culto; uno y otro descubren en la lectura una reconfortante actividad creadora del hombre. Leer con espíritu crítico no significa poner atención con ánimo de retener en la memoria lo leído. Significa discernir cuales son las ideas medulares de un texto a través de las cuales se refleja el modo de ser y de pensar de un pueblo, de una generación, o de un autor. Este equivale a admitir que el autor es un individuo situado en el mundo y asumiendo posiciones frente al conjunto de ideas y de costumbres de su tiempo. Así leído, un texto implica la vigencia en un momento determinado de muchos otros textos leídos con anterioridad y que una buena lectura actualiza y rememora.

La presencia del espíritu crítico viene prefigurada en la historia de la palabra que nombra a la operación de leer. Leer significa etimológicamente “Recoger el buen grano en la hora de la cosecha “Es vos perteneciente al mundo latino de la agricultura, al léxico del cultivo y el cuidado de los productos que aseguran al alimento humano. Esa primera noción sugiere, pues una idea de selección que nos remite a cierta experiencia humana sólidamente instalada en el agricultor romano. Para un pueblo de agricultura como el latino, escoger la buena semilla en la cosecha impedía que una falta de criterio permitiera amontonar lo bueno y lo malo juntamente.

Hay que discernir para sacar provecho de lo sembrado .Ese discernimiento es fruto de un “Saber Escoger “ Leer termina siendo, así, la tarea de seleccionar las ideas sustanciales (y por ende , nutritivas) de un texto : En el curso de la historia , la palabra ilustrara otros aspectos de la lectura .Incorporada al latín general servirá para aludir también al acto de recoger las cenizas del muerto; una vez cremado el cuerpo, guardar las cenizas del difunto ayuda a cuidar el mejor testimonio de lo que había sido su vida . Una presencia viva y permanente de su actuación.

Leer y comprender significados constituyen una actividad natural de quienes son competentes en el manejo de una lengua. Y aun cuando para muchos resulta desconocido este mundo de los complejos procesos que respaldan la espontanea manifestación de la lectura, ciertamente nos sabemos dependientes de un sistema que faculta también para interpretarlas .Estamos endeudados a que cada elemento escrito, al ser espontáneamente reconocido por la vista, sea comprendido, es decir, despierta en nosotros “un conjunto de representaciones capaces de proporcionarnos el lado semántico”. Dicho de otro modo, es necesario que el texto destinado a ser leído remueva en nosotros el concepto de léxico mental que vienen manejando algunos especialistas y que representan un enlace del campo puramente perceptivo y el campo gramatical y lingüístico.

El reconocimiento visual, de una palabra suele sugerir la creencia en una automática comprensión de significado, sin embargo, ni siquiera están de

acuerdo los especialistas en que tal reconocimiento sea precisamente automático. Para muchos “Ver” no es un sinónimo de “comprender” ni síntoma, por lo tanto, de haber leído con eficacia.

Digamos de antemano que reconocimiento no significa necesariamente “identificación; percibir un término lingüístico no implica ni exige reconocerlo ni identificarlo. Mi memoria puede identificar una letra o un conjunto de letras, pero no garantiza ni asegura haber reconocido el valor de cada una de ellas ni el haber comprendido el sentido del conjunto.

Pero reconocer el significado, a la hora de leer, no es sentirse respaldado por lo que el diccionario pueda decirnos respecto de un vocablo (Smith, Frank (1992) Pág. 13)

2.2.3.- Los componentes de la lectura

La lectura tiene dos componentes: la decodificación y la comprensión. Hay que tener esto siempre presente pues hay situaciones en las cuales los problemas que el estudiante tiene con la comprensión de lectura se deben mayormente a una pobre decodificación.

La decodificación consiste en reconocer o identificar las palabras y sus significados, es decir, saber leerlas y saber qué quieren decir.

Técnicamente, la decodificación da paso a un veloz "reconocimiento de palabras". El segundo componente, la comprensión de lectura, consiste en dar una interpretación a la oración, pasaje o texto; es decir, otorgarle un sentido, un significado.

a) La decodificación

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

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

Por lo general, la decodificación se automatiza durante los primeros tres años de la Educación Primaria. Hay quienes saben decodificar con automaticidad desde muy temprano -por ejemplo, desde el primer grado o incluso desde antes, mientras otros lo logran lenta y gradualmente, y están decodificando con comodidad hacia finales de tercer grado. La precocidad o lentitud en el aprendizaje de la decodificación no es en ningún sentido un indicador de mayor o menor capacidad intelectual. Quien aprende a decodificar fluidamente a los cinco años no es más inteligente que quien demora hasta fines del leído, no comprenden qué se les pide o no tercer grado. (Mialaret, Gaston (2003))

Estos parámetros de tiempos en los que se esperan ciertos progresos lectores indican que si ustedes tienen estudiantes en Educación Secundaria que leen con dificultad, silabeando, cortando las palabras o vacilando, su nivel de decodificación está cercano al de tercer grado de Educación Primaria. En este caso, están ustedes frente a un problema mayor de decodificación, mas no de comprensión.

También puede suceder en las aulas algo que sorprende: estudiantes que, aunque decodifican muy bien (tienen una lectura oral veloz, correcta y fluida), no entienden lo que leen. Con frecuencia, esto se debe a que no saben cómo hacer para entender lo que han leído, no comprenden qué se les pide o no saben que uno debe siempre leer comprendiendo y que el hecho de no comprender es una señal de que algo anda mal.

b) La comprensión de la lectura

Hemos dicho que la comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la Educación Inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el

profesor o la profesora estimulan constantemente a los niños y niñas mientras les leen cuentos. En primer y segundo grados se enseña tanto la decodificación como la comprensión de lectura. De modo que cuando llega a tercer grado, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes icono- verbales y textos escritos. Tiene una idea básica de qué es leer un texto: leerlo es comprenderlo y pensar sobre él. (ídem).

2.2.4.- Niveles de comprensión lectora

a) Literal

La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?

b) Inferencial

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

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

comprensión literal, pues se asume que la puede lograr sin problemas. (CICE-PUCP (2006) Estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión lectora).

c) Afectiva

Tomemos como ejemplo la comprensión afectiva, que es parte de la comprensión inferencial. Este tipo de comprensión se relaciona con la capacidad del estudiante de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra.

También involucra la capacidad de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en nosotros mismos: si nos entristece, nos alegra, nos hace sentir cólera o miedo, etcétera. Y qué cosa en el texto nos produce estas emociones. En esta comprensión no se juzga si los personajes actuaron bien o mal, más bien se trata de entender su mundo emocional. En la comprensión afectiva, la lectora o lector expresan los sentimientos que el texto les suscita, o aquellos que experimentan los personajes y sobre los cuales pueden ofrecer evidencias en las partes del texto que conducen a estos sentimientos o conclusiones. Este tipo de comprensión es muy importante, pues nos permite trabajar desde la lectura el desarrollo personal social del estudiante. Posibilita trabajar la "empatía" o la capacidad de entender los sentimientos de otras personas y de actuar de acuerdo con esta percepción. A esto se le llama también "inteligencia interpersonal" (Howard Gardner).

d) Evaluativa

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

del texto, si el texto tiene las partes que necesita lo está incompleto y si es coherente.

Una tarea que se suele utilizar para ayudar al alumnado a desarrollar una lectura evaluativa o crítica es la denominada "técnica del texto interferido" o "anómalo". En esta técnica, el profesor - investigador prepara deliberadamente textos en los que coloca un error, una anomalía o una incongruencia.

Cogemos un pasaje determinado de un libro y lo convertimos en un texto anómalo o interferido. Luego, le damos el pasaje al alumnado para que lo lea y "detecte" el error.

Cada vez que se hace la lectura, la tarea es leer el texto como un detective, ubicando los errores y evaluando. Las investigaciones han demostrado que el entrenamiento en este tipo de textos mejora -significativamente el nivel de comprensión de lectura. La técnica se puede utilizar también con estudiantes de Educación Primaria.

En investigaciones acerca de textos anómalos o sobre las contradicciones contenidas en ellos se halló que incluso cuando se informa a los estudiantes de antemano que van a encontrar errores, fallan en detectarlos y además, se da un fenómeno de "falsa alarma" (identifican frases que no son contradictorias como si lo fueran). En otros estudios sobre las contradicciones en los textos se ha descubierto que con frecuencia el alumnado presenta lo que se ha denominado la "ilusión de haber comprendido". Cuando se evalúa su grado de comprensión, los puntajes suelen ser - más bajos que la autoevaluación del alumnado; es decir, creen que han entendido el texto mejor de lo que realmente lo han entendido. (MINEDU: Santillana (2000))

2.2.5. Factores que dificultan la comprensión lectora

La comprensión de los textos escritos es un fenómeno complejo. Los factores que la determinan son muy numerosos, están mezclados entre sí y

cambian constantemente. Por motivo las estrategias, para lograr mayor comprensión lectora, deben ser cuidadosamente analizadas.

El problema de la comprensión se ha determinado como la reconstrucción por parte del lector del sentido dado por el autor a un determinado texto. Esta posición parte de un esquema de la comunicación. Según, este esquema, el emisor codifica un mensaje que el receptor, por manejar el mismo código, puede decodificar.

El emisor (autor o escritor en nuestro caso), apelando a un conjunto de códigos que él maneja y al patrimonio de sus conocimientos, produce un mensaje (texto escrito) en un determinado contexto que podríamos denominar: “circunstancias de la emisión”, en el caso de un texto escrito. A veces, el autor sólo propone expresarse y no tiene en cuenta ningún tipo de receptor. En esos casos, el sentido sólo suele ser claro para el propio emisor. Normalmente, sin embargo, el emisor tiene en cuenta uno o varios tipos de receptores y maneja sus códigos y conocimientos para que el mensaje pueda ser adecuadamente interpretado por ellos.

Una vez que se ha creado el texto escrito, pasa a tener una existencia independiente del autor. El autor puede morir, pasar a ser un mero nombre o desconocerse. El texto puede ser leído en un lugar muy distante de aquel en que fue escrito; el texto puede ser reproducido de muchas maneras, cambiándose apreciablemente la forma física de la escritura. En otras palabras, las circunstancias de la escritura pueden no conocerse o ser absolutamente distintas de las circunstancias de la lectura.

El lector, entonces, recibe un texto que, en varios sentidos se ha independizado de su autor. A este texto relativamente independiente, el lector aplica sus propios códigos o esquemas cognoscitivos y su patrimonio de conocimientos en un contexto que podríamos denominar como las “circunstancias de la lectura”.

De acuerdo a este esquema, pueden existir comprensiones de un texto o de un mensaje que coincidan en gran parte con lo expresado por el emisor. Esto sucede habitualmente en la comunicación oral, en la cual el mensaje

no se transforman en texto independiente del emisor y en la que coinciden las circunstancias de emisión y recepción. El mismo esquema, sin embargo, muestra que también pueden existir comprensiones que difieran en gran parte por lo expresado por el emisor.

En consecuencia en la comprensión lectora hay factores derivados del emisor, del texto y del receptor. Todos ellos pueden influir en la comprensión, pero en muchos casos se puede prescindir de alguno de ellos o enfatizar uno más que otros. Algunos consideran que la comprensión sólo se correlaciona con el texto y con el lector, pensando que en el texto está contenido todo lo que dice referencia con el emisor. Nosotros hemos considerado los tres factores que dificultan la comprensión lectora:

- Autor (emisor)
- Texto (referencia con el autor)
- Lector (receptor)

Sin embargo, no siempre dichos factores influyen en la comprensión lectora, en forma pareja, en el texto comprendido todo lo que hace referencia al emisor o autor. (Condemarin G. Mabel (1985))

A continuación, trataremos de cada uno de los factores derivados de:

a) Derivado del emisor (autor)

La palabra código se puede entender en varios sentidos. Normalmente se habla del código lingüístico como algo equivalente a la “lengua” dentro de la distinción entre “lengua y habla”, establecida por F. de Saussure (1945). Dentro de esta distinción, los mensajes serían “habla” o actos de “habla”. En este sentido, el código es la “organización que permite la redacción del mensaje y frente a la cual se confronta cada uno de sus elementos para

desprender el sentido”. (Martiner, A (1973) La lingüística. Barcelona: Fait Anagrama).

Desde otro punto de vista muy distinto, preferido por ciertos críticos literarios y algunos antropólogos estudiosos de los relatos míticos, se ha llegado a la noción de código como un “sistema de significación” que puede funcionar sin depender de una determinada lengua. En este sentido, los significados se organizan en conjuntos abiertos o cerrados, más o menos amplios, que se pueden manejar conforme a ciertas reglas para establecer relaciones entre sus elementos o confrontarlos con nuevos elementos que se presenten. Los códigos pueden referirse a un determinado tema u objeto. Se pueden determinar numerosos códigos específicos: históricos, geográficos, sociales, onomásticos, toponímicos, filosóficos, etc.

A veces puede ser útil saber los códigos específicos que manejó el autor para así comprender la significación de los elementos que aparecen en sus escritos. La mención, por ejemplo, de una viña, a veces, sólo puede entenderse si se tiene en cuenta que el autor está usando un código bíblico. Si en un escrito se habla de “los operarios de la viña”, es muy probable que la expresión sólo pueda ser entendida si se tiene en cuenta que el autor está usando una expresión bíblica.

Naturalmente, para poder entender, el lector tiene que manejar el mismo código lingüístico general que el autor, pero debe conocer también las peculiaridades del mismo. Si se trata de un autor antiguo, por ejemplo, es necesario muchas veces conocer las diferencias léxicas que se han producido con el paso del tiempo. Saber por ejemplo, que en una expresión como “suenan cajas”, las “cajas” aludidas son tambores y no lo que han habitualmente se entiende por cajas.

De acuerdo a lo que se sabe sobre la teoría del conocimiento, los conceptos no se conocen en forma aislada, sino dentro de esquemas cognoscitivos. El modo de conocer algo es situarlo adecuadamente en medio de una red de interrelaciones con otros conceptos. Cada persona

conoce de acuerdo a sus esquemas cognoscitivos. Desde este punto de vista, lo que cada autor expresa está conformado por estos esquemas y es inteligible en la medida que se puedan reconstruir. Gran parte de los esquemas cognoscitivos son intersubjetivos, es decir, son compartidos por gran número de sujetos que los manejan de un modo semejante. Todo lo que aparece en un texto está inserto en esquemas cognoscitivos que se dan por conocidos. Esto permite que los autores elaboren textos muy incompletos en sí, que exigen una activa participación del lector para ser comprendidos. La comprensión se logra en la medida que emisor y receptor dominan los mismos esquemas. (Ídem).

b) Derivados del texto

Son las más importantes junto con los derivados del lector. Se suele decir que la comprensión de la lectura se da en función de las características del material y de las características del lector.

Los principales factores del texto que inciden en la comprensión lectora pueden dividirse en físicos, lingüísticos y referenciales o del contenido. El conjunto de estos factores puede determinar hasta cierto punto la “legabilidad” de un texto en relación a un lector ideal. En la práctica la “legabilidad” de un texto sólo se puede establecer frente a lectores concretos, como veremos más adelante. La legabilidad física puede considerarse como una condición que favorece o perturba la comprensión. En otra sección se analizará el manejo de estos factores para producir textos comprensibles en las diversas etapas del aprendizaje de la comprensión.

La legabilidad de un texto depende físicamente del porte y claridad de las letras, del color y textura del papel, del largo de las líneas, etc. Una deficiente legabilidad física perturba la comprensión, ya que hace irreconocibles y confusas las palabras y oraciones del texto.

La comprensión de un texto depende en parte de factores lingüísticos. Hasta hace poco se pensaba que estos factores no iban más allá de la oración. Podemos decir que la lingüística tradicional era oracional. Esta

lingüística, al estudiar la lengua como sistema y estructura o desde el punto de vista de su evolución, consideraba que sus unidades de estudio no podían ir más allá de la oración o frase y que las unidades superiores (párrafos, capítulos, estrofas complejas, obras completas) eran objeto de otras ciencias. Hoy día se ha demostrado que hay numerosos elementos lingüísticos que van más allá de la oración. Partiendo de las ideas de deixis (mostración) y anáfora (mostración y alusión de elementos dentro de un texto) se vio que estos procedimientos tenían claras bases lingüísticas. Karl Bühler (1950), en la década del 30, ya habían señalado que en la lengua se dan casi en igual proporción la función índice y al función referencial. Lo que se ha entendido recientemente es que función índice se da tanto en el interior de cada oración como en conjuntos muy complejos de oraciones. Estas comprobaciones han llevado a la formulación de un nuevo tipo de lingüística conocida como “textual”, que, como su nombre lo indica, va más allá de las oraciones y estudia las bases lingüísticas que estructuran los textos.

c) Derivados del lector

Todo lo que dijimos acerca de los factores de la comprensión provenientes del autor, tiene su correlato en el lector. Es decir, la comprensión, en parte, va a depender de: los códigos que maneje el lector, de sus esquemas cognoscitivos, de su patrimonio cultural y de las circunstancias de la lectura. Hagamos algunas precisiones sobre cada uno de estos puntos.

Los códigos del lector

En todo texto hay un código principal en el que se insertan todos los demás, que es el lingüístico. El grado de dominio del código lingüístico por parte del lector es determinante para la comprensión.

Si alguien lee un escrito en una lengua extranjera que domina imperfectamente, se producirán deficiencias en la comprensión. Si un niño se enfrenta a estructuras lingüísticas que no maneja, ni conoce pasivamente, no entenderá lo escrito, aunque el vocabulario y el tema sean conocidos para él. Si en el texto aparece una gran cantidad de palabras

desconocidas para el lector, sin ningún apoyo de claves de contexto, también se obstaculizará o impedirá la comprensión.

Por otra parte, la lectura determina un enriquecimiento del código lingüístico. Por este motivo no es necesario que el código lingüístico de los textos coincida con el que en ese momento domina el lector, sino que basta con que permita o favorezca la comprensión, al mismo tiempo que sirva para enriquecer el vocabulario, familiarizar con estructuras lingüísticas nuevas y con nuevas formas de expresión.

Junto al código lingüístico, el lector maneja o debe manejar una serie de otros códigos relacionados con la comprensión. Entendemos por código un esquema dinámico y abierto de normas y datos sobre un tema u objeto que permite actuar sobre él, aplicándole categorías conocidas y las que van surgiendo de la manipulación que se hace sobre él.

Si en un relato, por ejemplo, aparecen cinco niños cuyos nombres son Rodrigo, Ximena, Diego, Martín y Elvira, el lector maneja automáticamente un código onomástico que le permite diferenciarlos de Marlen, Clark, Errol, Greta y Bette, por tener distintos orígenes lingüísticos; si el lector, además, posee cierta cultura literaria y cinematográfica, nuevos códigos le permitirán comprender mejor el significado de los nombres.

El código onomástico variará de persona a persona, y de región a región y de época en época. A veces la mera mención de nombres como Lastenia, Doralisa, Hermenegilda podrá servir a un lector para ubicar al personaje en un determinado ámbito histórico, geográfico y social. Para otros lectores, en cambio, esos mismos nombres pueden ser notablemente menos significativos o tener otra significación.

Es imposible hacer una lista exhaustiva de códigos, ni señalar todos los elementos generados por un código. Hay que tener en cuenta, como dice Eco (1981), “que no es correcto afirmar que un código organice signos; parece que lo que hace un código es proporcionar las reglas para generar signos como ocurrencias concretas en el transcurso de la interacción comunicativa”.

Un lector culto maneja una serie de códigos más o menos complejos: filosóficos, económicos, sociales, cosmológicos, toponímicos, éticos, psicológicos, doctrinales, políticos, jurídicos, etc. Normalmente, su manejo de estos códigos proviene, en parte al menos, de lecturas bien comprendidas.

El lector inicial también maneja una gran cantidad de códigos. Normalmente lo hace en forma ingenua e imperfecta. La lectura y otras situaciones comunicativas le van dando un manejo más preciso y completo de las codificaciones que utiliza y lo van poniendo en contacto con nuevos códigos. Para lograr este enriquecimiento en el manejo de los códigos y, por lo tanto, en la comprensión, los que seleccionan materiales de lectura deben tener en cuenta qué códigos aparecen en el texto y qué dominio de ellos se requiere y graduar así la dificultad de los materiales.

Como se suele decir, el lector le entrega gran información a la página en un proceso de arriba hacia abajo. Si el autor ha escrito: "Había una vez una tortuga que tenía muchas ganas de volar", está suponiendo que el lector sabe que las tortugas son animales pesados, acuáticos y terrestres, pero incapaces de volar y que por lo tanto la tortuga del relato desea algo contra lo natural. Por otro lado supone que el lector va a entender que si el narrador se dice interiorizado con lo que quiere una tortuga es porque se ha colocado en el plano de la ficción y de algún modo miente o imagina cosas. Es decir, una sola línea de un texto desata una enorme cantidad de procesos mentales en el lector: el conjunto de estos procesos es que genera la comprensión.

Por otra parte, el texto le ha entregado información al lector. Los procesos mentales señalados se han originado por que se ha producido un proceso de abajo hacia arriba; el texto ha actuado sobre los esquemas cognoscitivos del lector informándolo de una tortuga específica y diferente, de una época pasada fantástica, que tenía ganas de volar.

Al existir este doble proceso, la comprensión de un texto depende en parte de los esquemas del lector. Un niño aficionado a las películas de vaqueros

puede tener un esquema muy preciso de lo que es un banco. Si lee que un banco fue asaltado, su esquema mental, ingenuo incluirá tiros, caballos y bolsas blancas llenas de billetes, y no podrá saber de qué se trata si se dice que los ladrones penetraron a la bóveda del banco por un túnel. Si al día siguiente visita un banco o ve una película donde aparece un banco con bóveda, su esquema de banco cambiará rápidamente.

Cada vez que un lector lee algo, le aplica un esquema. El esquema inicial puede alterarse rápidamente o confirmarse y hacerse más preciso. Aún más: muchas veces el texto altera profundamente el esquema mismo del lector. El lector lee: "Sansón levantó una carga tres veces más pesada que él". De inmediato se imagina a un hombre legendario de fuerza extraordinaria. Continúa leyendo: "Sansón era una hormiga". El lector cambia el esquema que aplicó inicialmente, apelando a otros esquemas conocidos por él. Ahora lee: "sansón se dirigió hacia los pulgones...", y el lector se informa de que las hormigas son capaces de utilizar a los pulgones para obtener alimento. Hasta ese momento el lector creía que el único ser capaz de utilizar a otros animales en su provecho era el hombre. El texto no sólo le dio información adicional, sino que cambió su esquema inicial sobre la explotación de los animales por otro.

Para determinar si un texto puede ser comprendido por un lector, es de gran importancia tener en cuenta esta interpretación acción entre los contenidos del texto y los esquemas cognoscitivos del lector. Hay veces en que el contenido de un texto no se encuentra entre los esquemas del lector o no se adapta a ellos. Un niño de 10 años no tiene esquemas para entender un tratado metafísico: no va a comprender nada. En cambio, aunque tiene esquemas sobre los automóviles no está en condiciones de entender cómo se repara un carburador leyendo un manual de mantención: entenderá poco o mal.

El patrimonio cultural del lector

El conjunto de los esquemas de un lector conforma su patrimonio cultural.

El patrimonio de conocimientos e intereses del lector es otro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura. En el ómnibus perdido, de Steinbeck, por ejemplo, el lector familiarizado con los problemas que se suelen presentar en la conducción y reparación de viejos vehículos de transporte de pasajeros, comprenderá mucho mejor el relato que aquel que no conoce dichos problemas ni se interesa por ellos.

Por otra parte, la lectura es una gran fuente de conocimientos e informaciones y una gran acreedora de intereses. Por este motivo la comprensión no requiere que los conocimientos del texto y los del lector coincidan, sino que puedan interactuar dinámicamente. Si el texto exige conocimientos previos que el lector no tiene, se puede volver ilegible. De acuerdo al grado de conocimiento con que los lectores lleguen al texto, esto será comprensible para algunos e incomprensible para otros. Del mismo modo podrá variar el grado, el tipo de la comprensión logrado. La lectura de El Quijote produce comprensiones muy distintas en un crítico literario que conoce muy bien la geografía española y en un alumno latinoamericano que debe leer el libro por obligación a los 16 años. Conviene, entonces, tener en cuenta qué grado de comprensión se pretende o se puede lograr de acuerdo a los conocimientos previos del lector.

Las circunstancias de la lectura

Los cambios en las circunstancias de la lectura son fuentes de grandes cambios en la índole de la comprensión. Un tratado de medicina antigua tuvo, en el momento de ser escrito, un valor instrumental e informativo muy claro para lectores que encontraban que sus contenidos estaban al día y eran adecuados al fin que se proponían. Con el paso del tiempo las instrucciones y explicaciones de dicho manual perdieron todo valor práctico y científico. El tratado, sin embargo, puede seguir leyéndose comprensivamente. El lector actual entenderá muy bien lo que pide y explica el manual, pero no le dará un valor instrumental o científico, sino un valor documental. Si las divergencias entre el saber médico actual y el antiguo son muy grandes, o si las explicaciones son escandalosamente

erróneas; si los tratamientos exigidos implican severas vejaciones para los enfermos nuestro “Tratado” puede pasar a convertirse en una obra cómica o, al menos, ser objeto de críticas científicas que jamás pudieron sospechar los primitivos lectores del mismo.

La comprensión varía según las circunstancias de la lectura. Un libro puede ser comprendido de modo distinto, según la circunstancia histórica en que es leído. Paz en la guerra, la Unamuno, pasa a tener significados distintos si se lee en un país del Caribe resultará natural y realista para los habitantes de esa región y tendrá un fuerte sabor exótico en otras partes.

Una misma persona puede entender de modo muy distinto un mismo texto. Un relato sobre un accidente automovilístico será comprendido de muy diversos modos antes y después de pasar por una experiencia semejante.

En resumen: la comprensión lectora depende de un gran número de factores, muy complejos e interrelacionados entre sí. Una cierta claridad teórica sobre estos factores, permite detectar las fuentes de las dificultades de comprensión y los modos de facilitarla. Teniendo claros los factores de la comprensión, se pueden planificar con más bases las distintas actividades destinadas a desarrollarla.

2.2.6.- La Lectura: Proceso Psicolingüístico.

La lectura supone un proceso psicolingüístico de extraordinaria complejidad. No hay todavía una descripción científica de dicho proceso porque no existe aún una psicolingüística de la lectura, aunque hemos avanzado mucho en varios “Campos Contiguos”.

Tenemos conciencia de que debemos reconocer la existencia de un reservorio mental al que recurre el lector cada vez que se ve convocado a la lectura. Aun admitiendo esta hipótesis, no está claro si tal conjunto memorizado por el hablante (y que se ve convocado a la “actuación” ante los estímulos gráficos) es un repertorio paradigmático, que permitiría evocar unidades melódico semánticas, bloques sintagmáticos, o reconocer

mecanismos sintácticos de organización gramatical, sobre la base de los cuales se organiza en verdad la interpretación. Allende, F.G y Condemarin, M.G. (1996). La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo, Santiago de Chile: Andrés Bello.

Concebir la lectura como un proceso estratégico complejo que ofrece dificultades en diversos planos (léxicos, sintácticos, semánticas, textuales, pragmáticos, etc.) que no opera solo sobre la base de los datos del texto “implica, por cierto, reconocer varios tipos de lector y de lectura, dependientes del “Tipo de texto que enfrente, el objetivo perseguido y la temática en juego”. Y obliga a reconocer asimismo clases distintas de textos .Podemos admitir que el texto es “una unidad semántica llena de espacios y pistas, para ser completados por el lector con el fin de hacerlo coherente, puesto que en si no lo es: La coherencia es producto de interpretación y no preexiste en el texto”. Esta categoría que un texto puede admitir varias interpretaciones: Condemarin, M (1986). Comprensión lectora, Santiago de Chile: Andrés Bello.

“De la naturaleza misma del proceso lector (y del carácter flexible de las macro estructuras) resulta la variedad de interpretaciones que permite el estímulo textual, de donde, a su vez, las diversas posibilidades de verbalizar lo comprendido (a través, por ejemplo, de perífrasis, resúmenes, formulación de preguntas y respuestas”).

Tres etapas consagran la lectura de una palabra: una primera de índole esencialmente perspectiva que responde al estímulo sensorial; una segunda que vincula dicho estímulo con una representación léxica (en la que se dan las informaciones de orden semántico acuñadas en el reservorio mental a que hemos aludido, y una tercera de verificación y consagrado a los valores semánticos generales.

En estas dos últimas etapas han entrado en vigencia, y esta última etapa es realmente aquella en que reconocemos que la palabra leída está en su plena actividad. (IV Congreso, (38-43) 1975).

2.2.7.- Paradigmas en la evaluación de la comprensión de la lectura.

En esta ponencia nos acercamos a lo que entendemos es una manera de pensar la lectura, su evaluación y sus problemas desde la perspectiva epistemología, atendiendo a las implicancias pedagógicas que presenta el tema de la evaluación de la lectura concebida dentro de la teoría cognitiva.

El avance conceptual alcanzado sobre el conocimiento que se ha sobre el conocimiento de la lectura no se ve reflejado en el conocimiento que se ha desarrollado acerca de cómo evaluar efectivamente su comprensión. Nuestras consideraciones se realizaran desde la perspectiva epistemología, por las interrelaciones que surgen a partir de la naturaleza del objeto de conocimiento que nos ocupa.

Llegando a la finalización del siglo XX, los especialistas en el tema, sugieren que los investigadores y educadores de la lectura deben conocer los aspectos epistemológicos que ella involucra. Compartimos la idea que sostiene como imperativo de conocer las posiciones filosóficas que subyacen a la investigación educacional, particularmente a la investigación sobre la lectura y su valoración, ya que la epistemología brinda elemento que permiten comprenderla más acabadamente.

Entendemos a la epistemología como la teoría del conocimiento; es decir aquella parte de la filosofía que da cuenta del problema del conocimiento que se refiere tanto al conocimiento ordinario, al filosófico, como al científico, y da sentido a la generación de ideas.

Como consideramos que los temas referidos a la lectura son un problema relativo al conocimiento, nos sentimos inclinados a realizar algunas consideraciones epistemológicas.

Encontramos al menos dos razones para ello. Por un lado, la epistemología constituye una dimensión indispensable en el estudio de la cognición, y por otro lado, la lectura es en sí misma un modo de conocer, por lo que la epistemología se transforma en un tema central para la educación. Recordemos también que la orientación contemporáneo que puede vislumbrarse en la bibliografía en investigación, en parte está referida a la necesidad de realizar reflexiones epistemológicas que fundamenten la

concepción acerca de la naturaleza del conocimiento que se tiene, cuando se trabajan temas referidos al acto de conocer.

Es nuestro propósito realizar una asimilación de la evaluación de las teorías científicas que hace Kuhn, a la evaluación de los desarrollos sobre la comprensión de la lectura.

Debemos hacer la aclaración de que tomaremos de la teoría de Kuhn solo aquellos conceptos referidos a la evaluación de las teorías, que a nuestro juicio pueden ser asimilados a la evaluación en lectura.

A pesar de suponer que son temas en apariencia diferentes la evaluación de las teorías científicas trabajadas por Kuhn y la evaluación de la comprensión de la lectura, consideramos que ambas comparten aspectos dignos de ser pensados y explicitados en consecuencia.

Para ello tomaremos de los conceptos elaborados por Kuhn particularmente la noción de paradigma. Estos desarrollo están estrechamente relacionados con el problema que hemos encontrado en la lectura y la evaluación de su comprensión y pueden brindarnos una visión epistemológica del tema.

Si bien al seleccionar estos conceptos solo tomaremos una parte del desarrollo de la epistemología Kuhniana, no creemos correr el riesgo de un tratamiento superficial. Por el contrario, el lograr acotar el tema nos da posibilidades de tratarlo con un nivel de profundidad satisfactorio a los fines del análisis que estamos llevando adelante.

Podemos preguntarnos por qué la elección del enfoque epistemológico está referida a los planteos que realiza Kuhn acerca del conocimiento.

Consideramos que si indagamos los temas de preocupación de los epistemólogos contemporáneos, que en este siglo han trabajado sobre la naturaleza del conocimiento, nos encontramos con que Kuhn, por un lado se ha preocupado específicamente por el tema de la formación de los discípulos referido al ámbito educacional, y por otro lado se ha interesado,

en su planeamiento de los paradigmas, de reflexionar acerca de la evaluación de las teorías científicas.

Pensamos que esta conjunción nos brinda un marco interesado de análisis para los temas que nos preocupan en este trabajo.

A partir de este encuadre consideraremos, a partir del escaso desarrollo que ha tenido las investigaciones, que permiten conectar la teoría a la práctica educacional sobre evaluación de la lectura, las implicancias epistemológicas y metodológicas que la aplicación del marco conceptual de la teoría cognitiva tiene en el ámbito pedagógico.

Para trabajar sobre esta línea conceptual consideramos a la teoría cognitiva como teoría científica por que esta se presenta como el marco conceptual a partir del cual analizaremos la lectura, su evaluación y sus problemas.

Este tipo de reflexiones, pensamos que puede brindar una perspectiva de análisis interesante que alerte acerca del orden de las dificultades que esto presenta. Aunque las investigaciones hayan avanzado en el desarrollo de la teoría cognitiva, falta todavía una educación de la concepción de lectura a su valoración, las investigaciones y la práctica pedagógica lo muestran suficientemente, estudiosos como Gardner (1988) se han ocupado de mostrar la historia, la validez científica y las raíces filosóficas, que la teoría cognitiva tiene, como disciplina que indaga los aspectos psicológicos del conocimiento.

También pioneros de la teorías cognitiva como Bruner (1991) han expresado que la meta de esta disciplina científica originalmente era la de descubrir y describir formalmente los significados que los hombres generan a partir de su relación de conocimiento con los objetos, de su contacto con el mundo, para luego formular hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en que se basaban. Así, el criterio de correspondencia entre las hipótesis formuladas y las actividades de Representaciones simbólicas, como prueba de que el conocimiento puede

ser verdadero, reviste de cientificidad a la teoría cognitiva y permite conocer la construcción simbólica del mundo que el hombre ha generado.

Gardner (1988) sostiene que la teoría cognitiva tiene un extenso pasado pero una historia relativamente breve, ya que sus raíces se remontan a la época clásica, aunque solo ha sido reconocida en las últimas décadas del siglo veinte .A juicio del autor la filosofía, por medio de la rama de la epistemología, ha suministrado a la teoría cognitiva los temas y cuestiones relevantes en los que los científicos cognitivos de orientación empírica están trabajando.

La teoría cognitiva se basa en que el conocimiento de las representaciones humanas es posible. La teoría que trabaja en el nivel de las representaciones como los símbolos, las reglas, las imágenes; como lo hace la teoría cognitiva, debe indagar su naturaleza y sus transformaciones. Los investigadores cognitivos consideran indispensables el estudio de las representaciones para aplicar la variedad de conductas, acciones y pensamientos humanos.

Consideramos importante hacer referencia a las representaciones mentales, esta es un elemento al que particularmente se dirigen los estudios sobre la cognición, que atañe a la estructura de los conocimientos y a sus condiciones de acceso, a la manera en que la manera en que se construyen interpretaciones de textos, entre otros. Si retomamos la conceptualización mencionada para Gardner (1988) acerca de la definición de la teoría cognitiva, nos interesa destacar que hace referencia a la necesidad de trabajar sobre la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión los que se incluyen como de interés epistemológico para la teoría cognitivo.

Dentro del ámbito de la teoría cognitiva, consideramos particularmente que la lectura constituye una de las fuentes de conocimientos que tiene utiliza el hombre.

La lectura dentro del ámbito de las representaciones humanas se ha constituido en la fuente de acceso al conocimiento de mayor envergadura que el hombre ha dominado. Esta es una de las razones por las que consideramos que la evaluación de la lectura es factible de ser analizada a la luz de la epistemología. Trabajaremos entonces la conceptualización de lectura y su evaluación desde el marco de la teoría cognitiva.

Debemos tener presente también que tanto los modelos que priorizan el desarrollo de habilidades de la lectura, como los que consideran a la lectura como el resultado de una interacción o de una transacción estarían mostrando, que en sus bases adhieren a una concepción epistemológica que da sentido a la lectura como fuente de conocimiento (Paradigma en la Evaluación, (133-136)

(Paradigma en la Evaluación, (133-136) 1975).

Sin embargo, independientemente de la existencia de las diferencias individuales de comprensión del mundo, debemos buscar que causas o factores dificultan la comprensión de la lectura.

2.3. DEFINICIÓN DE TERMINOS BÁSICOS

Definición de Términos Básicos.

- 1. AUTOR:** Elemento emisor de un texto escrito u oral que consta de una forma y un contenido y se dirige a muchos destinatarios, en un tiempo y espacio determinados.
- 2. APRENDIZAJE:** Cambio de comportamiento relativamente permanentemente, como consecuencia de la ejercitación y experiencia.
- 3. CLARIDAD:** Se refiere a la facilidad con que se puede entender un texto escrito determinado.

4. **CÓDIGO LINGÜÍSTICO:** Conjunto de signos debidamente organizados que sirve de soporte de una determinada lengua, que se usa para la comunicación en un determinado espacio lingüístico.
5. **CONOCIMIENTOS:** Conjunto de conceptos, categorías, leyes, referidos a la teoría científica es decir la epistemología.
6. **CRITERIOS DE SELECCIÓN:** Conjunto de pareceres o de textos de lectura, aspectos que se toma en cuenta para seleccionar coherentemente un texto de lectura de acuerdo a los interés de un lector.
7. **CONTENIDO:** Es el mensaje, significado que contiene un determinado texto.
8. **ESCRITURA:** Actividad que consiste en graficar cada uno de los fonemas de un grafema, para formar palabras o conjunto de ellas.
9. **ESTRATEGIAS:** Conjunto de procedimientos, forma y métodos para lograr los objetivos propuestos.
10. **FACTOR:** Aspecto que se considera como condicionante o determinante en la producción de un determinado fenómeno natural o social.
11. **FORMAL:** Refiérase a la forma o conjunto de palabras con que se expresa una idea o un mensaje.
12. **LECTURA COMPRENSIVA:** Es un medio a través del cual podemos desarrollar la adquisición de los aprendizajes y acceder al maravilloso mundo de la cultura.

13. **LEGIBILIDAD:** Características de factibilidad en el entendimiento o lectura de un determinado signo lingüístico.
14. **LECTURA:** Proceso sico-fisiológico y social que consiste en la interpretación de un texto escrito.
15. **LINGÜÍSTICA:** Se refiere a la ciencia que estudia el lenguaje y sus diversas funciones.
16. **METODOLOGÍA:** Ciencia que trata de los diferentes métodos para la orientación que debe seguir el proceso de enseñanza – aprendizaje.
17. **NIÑOS:** Discente, participante, agente de un proceso educacional.
18. **PRÁCTICAS DE LECTURA:** Ejercitación para la adquisición de habilidades en la comprensión de un determinado texto.
19. **PROCEDIMIENTOS:** Son las formas didácticas que se utiliza en la aplicación de un determinado método de aprendizaje.
20. **PRECISIÓN:** Especialidad de un texto escrito para su entendimiento.
21. **SIGNIFICACIÓN:** Es el sentido que toma una palabra y conjunto de ellas.
22. **TEXTOS DE LECTURA:** Conjunto de códigos lingüísticos escritos los cuales deben ser decodificados para entender un determinado fenómeno.
23. **TÉCNICAS:** Procedimientos que se utiliza para lograr un determinado objetivo.

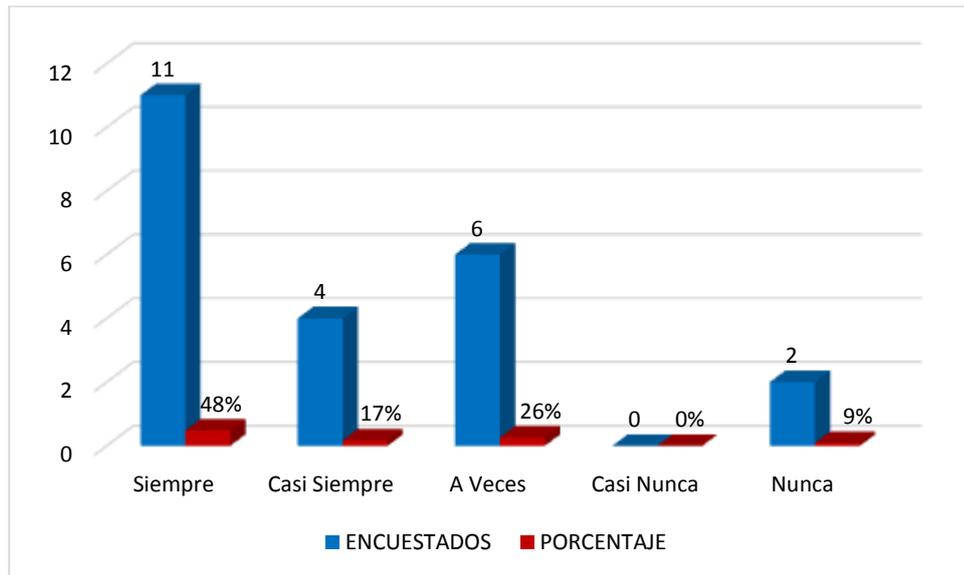
CAPÍTULO III:
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Análisis de tabla y gráficos

**TABLA
Nº 01**

| ¿Lees solo autores que escriben en castellano? | | | | | |
|--|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 11 | 04 | 06 | 0 | 02 |
| P | 48% | 17% | 26% | 0% | 9% |

**GRÁFICO
Nº 01**



INTERPRETACIÓN:

El 48% (11) dijo que siempre lee solo autores que escriben en castellano mientras que el 17% (4) manifestó que casi siempre, lee solo autores que escriben en castellano; el 26% (6) expreso que a veces, leen autores que escriben en castellano, en tanto que el 9%(2) nunca leen autores que escriben en castellano.

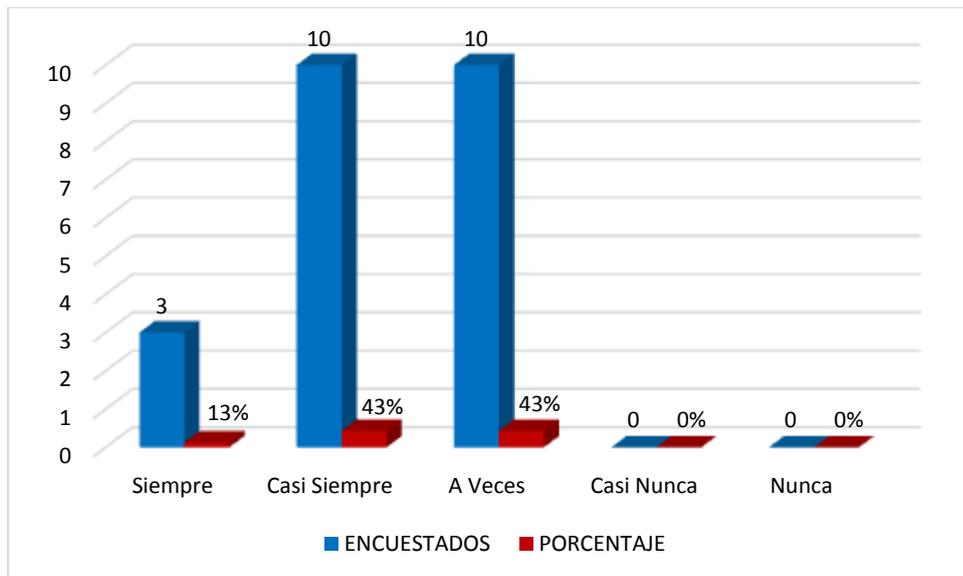
TABLA

Nº 02

| ¿Los textos que lees hacen referencia a los paisajes que conoces? | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 03 | 10 | 10 | 0 | 0 |
| P | 13% | 43% | 43% | 0% | 0% |

GRÁFICO

Nº 02



INTERPRETACIÓN:

El 13%(3) dijo que siempre los textos que leen hacen referencia a los pasajes que conocen; el 43% (10), que a veces los textos que leen hacen referencia a los pasajes que conocen; el 43%(10), que casi nunca los textos que leen hacen referencia a los pasajes que conocen.

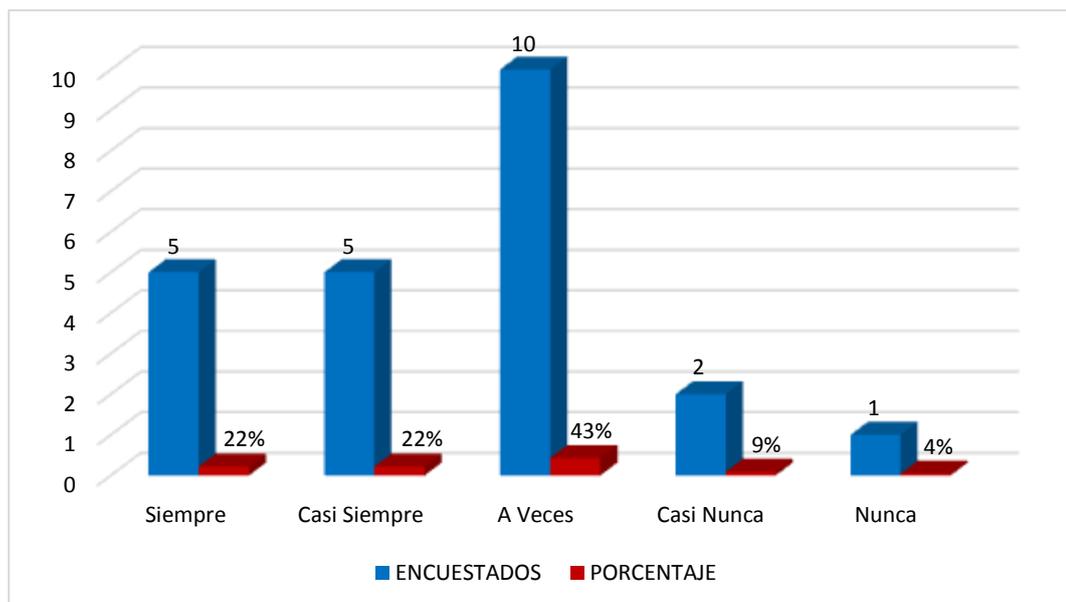
TABLA

Nº 03

| ¿Los autores jóvenes y antiguos? | | | | | |
|----------------------------------|-----|------|------|------|-----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 05 | 05 | 10 | 02 | 01 |
| P | 22% | 22% | 43% | 09% | 04% |

GRÁFICO

Nº 03



INTERPRETACIÓN:

El 22%(5) dijo que siempre leen autores jóvenes y antiguos, el 22%(5), que casi siempre leen autores jóvenes y antiguos; el 43%(10) que a veces leen autores jóvenes y antiguos, que el 9%(2), casi nunca leen autores jóvenes y antiguos y el 4%(1), nunca leen autores jóvenes y antiguos.

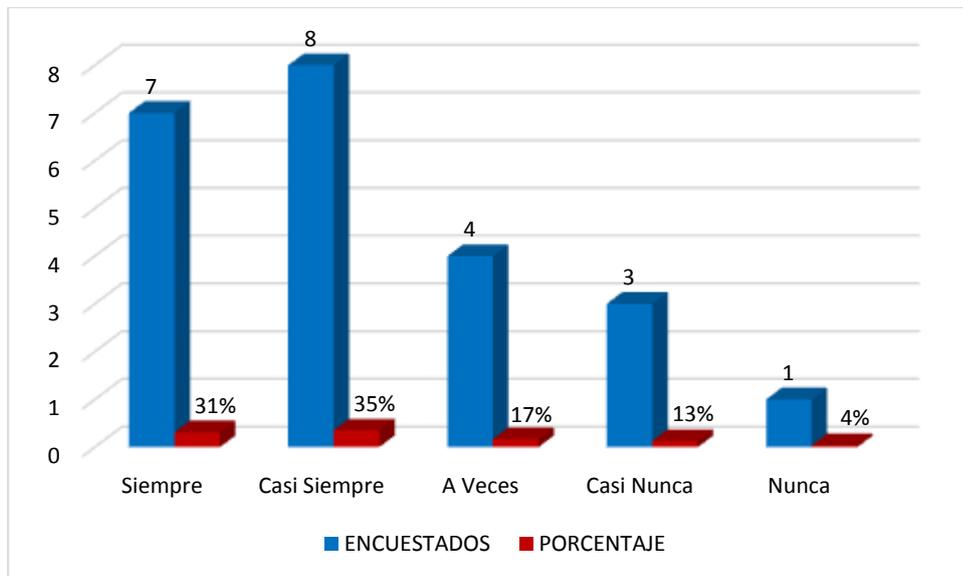
TABLA

Nº 04

| ¿Te han dicho que tu letra es fácil de leer es decir legible? | | | | | |
|---|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 07 | 08 | 04 | 03 | 01 |
| P | 31% | 35% | 17% | 13% | 4% |

GRÁFICO

Nº 04



INTERPRETACIÓN:

El 31% (7) dijo siempre su letra es fácil de leer, 35%(8), que casi siempre su letra es fácil de leer; el 17% (4) que a veces su letra es fácil de leer, el 13%(3), casi nunca su letra es fácil de leer y el 4% (1), nunca su letra es fácil de leer.

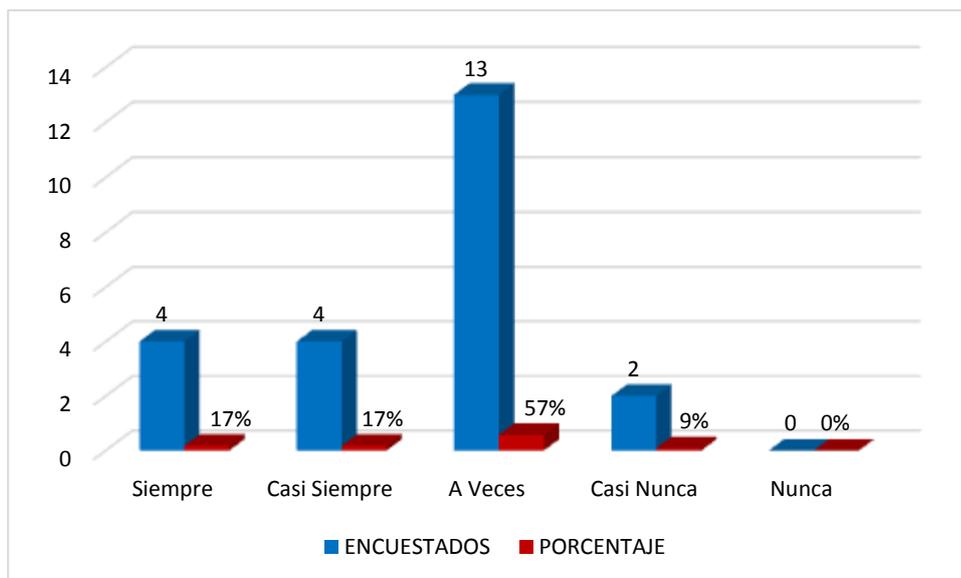
TABLA

Nº 05

| ¿Entiendes el vocabulario de los textos que lees? | | | | | |
|---|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 04 | 04 | 13 | 02 | 0 |
| P | 17% | 17% | 57% | 09% | 0% |

GRÁFICO

Nº 05



INTERPRETACIÓN:

El 17%(4) dijo siempre entiende el vocabulario del texto que lee, el 17%(4), que casi siempre entiende el vocabulario del texto que lee; el 57%(13), que a veces entiende el vocabulario del texto que lee y el 9%(2), que casi nunca entiende el vocabulario del texto que lee.

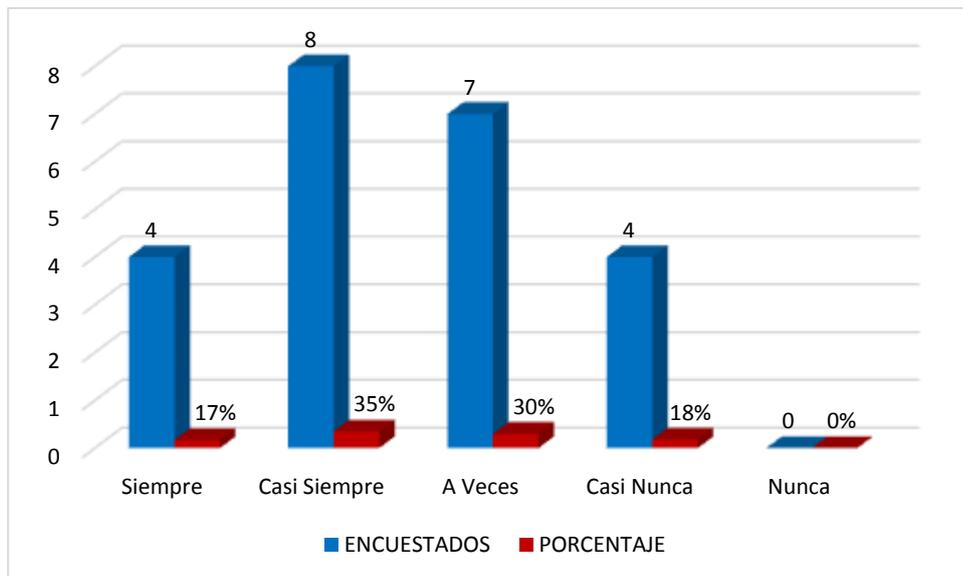
TABLA

Nº 06

| ¿Los textos que lees todos tienen originalidad? | | | | | |
|---|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 04 | 08 | 07 | 04 | 0 |
| P | 17% | 35% | 30% | 18% | 0% |

GRÁFICO

Nº 06



INTERPRETACIÓN:

El 17%(4) dijo que los textos que leen tienen originalidad siempre; el 35%(8), que casi siempre los textos que leen tienen originalidad; el 30%(7), que a veces los textos que leen tienen originalidad y el 18%(4), casi nunca los textos que leen tienen originalidad.

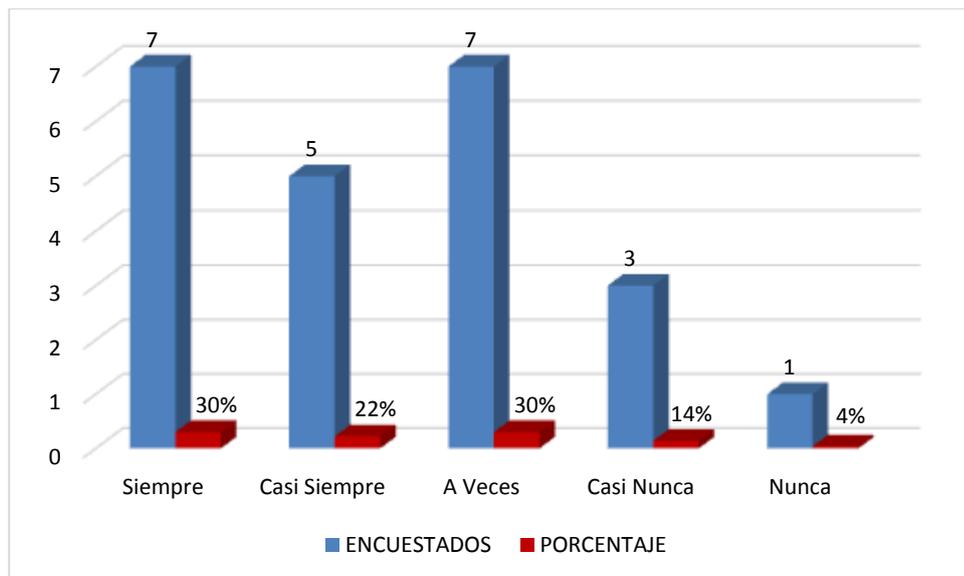
TABLA

Nº 07

| ¿Las oraciones que encuentran en los textos que leen son comprensibles? | | | | | |
|---|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 07 | 05 | 07 | 03 | 01 |
| P | 30% | 22% | 30% | 14% | 4% |

GRÁFICO

Nº 07



INTERPRETACIÓN:

El 30%(7) dijo que las oraciones que se encuentran en los textos son comprensibles siempre; el 22%(5), que casi siempre las oraciones que se encuentran en los textos son comprensibles, el 30%(7), que a veces las oraciones que se encuentran en los textos son comprensibles, el 14%(3), casi nunca y el 4%(1), que nunca las oraciones que se encuentran en los textos son comprensibles.

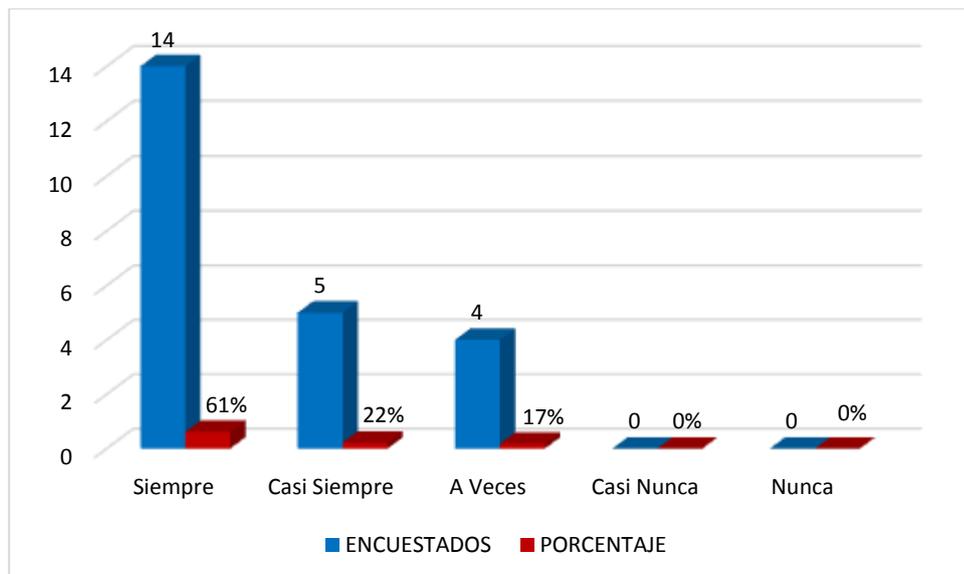
TABLA

Nº 08

| ¿Las palabras que utilizas te permiten entender las palabras que el autor utiliza en el cuento que lees? | | | | | |
|--|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 14 | 05 | 04 | 0 | 0 |
| P | 61% | 22% | 17% | 0% | 0% |

GRÁFICO

Nº 08



INTERPRETACIÓN:

El 61%(14) dijo que las palabras que utiliza le permite entender las palabras que el autor utiliza en el cuento, siempre; 22%(5), que casi siempre las palabras que utiliza le permite entender las palabras que el autor utiliza en el cuento y el 17% (4), a veces las palabras que utiliza le permite entender las palabras que el autor utiliza en el cuento.

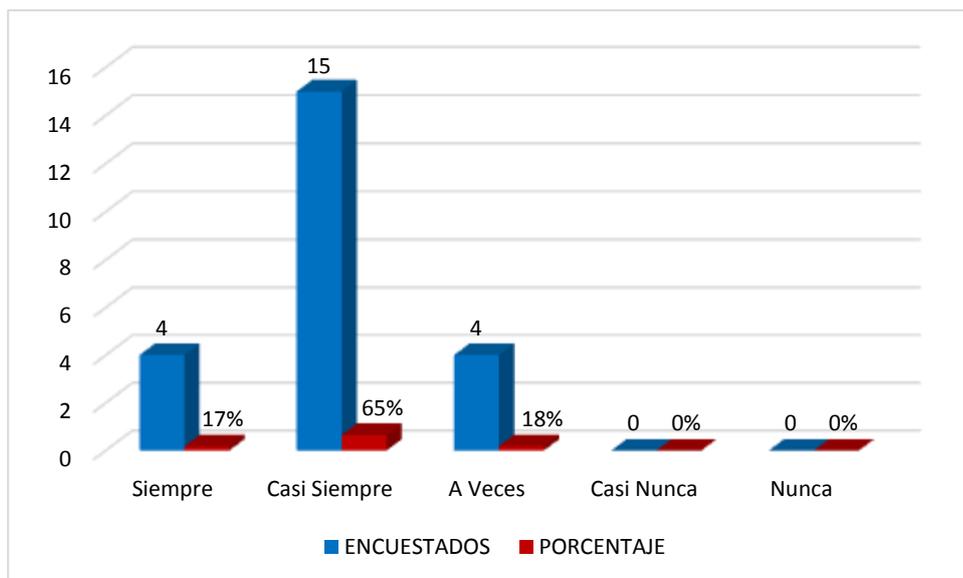
TABLA

Nº 09

| ¿Entiendes con facilidad un texto de lectura? | | | | | |
|---|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 04 | 15 | 04 | 0 | 0 |
| P | 17% | 65% | 18% | 0% | 0% |

GRÁFICO

Nº 09



INTERPRETACIÓN:

El 17% (4) dijo que entiende con facilidad el texto que lee, siempre; el 65% (15), que casi siempre entiende con facilidad el texto que lee y el 18% (4), a veces entiende con facilidad el texto que lee.

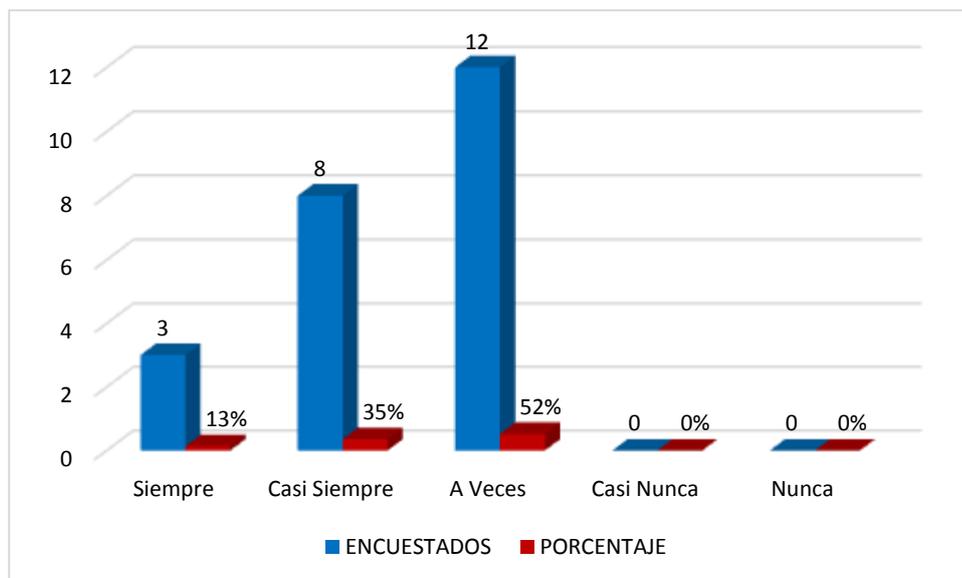
TABLA

Nº 10

| ¿Retienes lo que lees con facilidad? | | | | | |
|--------------------------------------|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 03 | 08 | 12 | 0 | 0 |
| P | 13% | 35% | 52% | 0% | 0% |

GRÁFICO

Nº 10



INTERPRETACIÓN:

El 13%(3) dijo que entendía lo que leía con facilidad, siempre; el 35%(8), que casi siempre entendía lo que leía con facilidad y el 52%(12), a veces entendía lo que leía con facilidad.

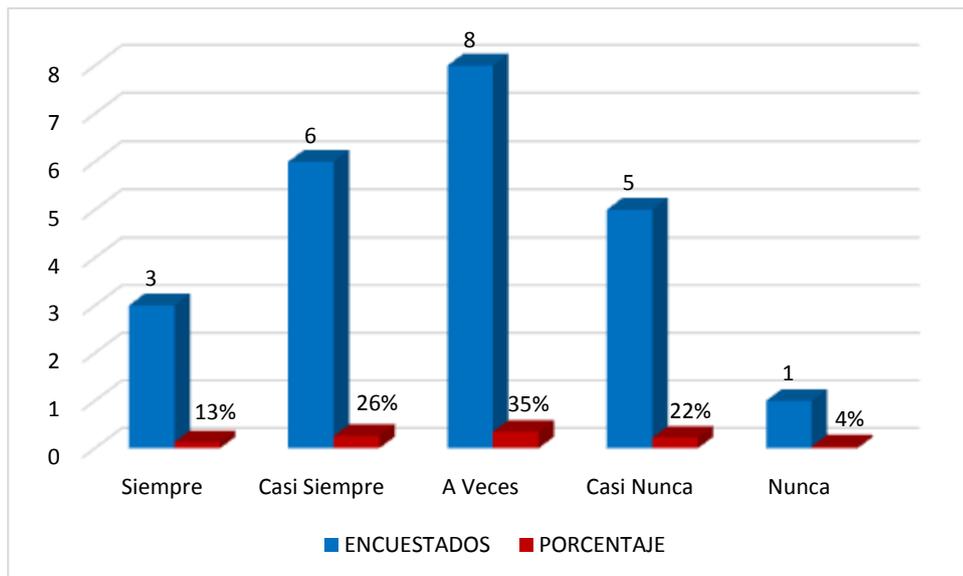
TABLA

Nº 11

| ¿Te sientes motivado para leer en todo momento? | | | | | |
|---|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 03 | 06 | 08 | 05 | 01 |
| P | 13% | 26% | 35% | 22% | 4% |

GRÁFICO

Nº 11



INTERPRETACIÓN:

El 13%(3) dijo que se siente motivado para leer en todo momento siempre, el 26%(6),que casi siempre se siente motivado para leer en todo momento, el 35%(8),que a veces se siente motivado para leer en todo momento, el

22%(5),casi nunca y el 4%(1),nunca se siente motivado para leer en todo momento.

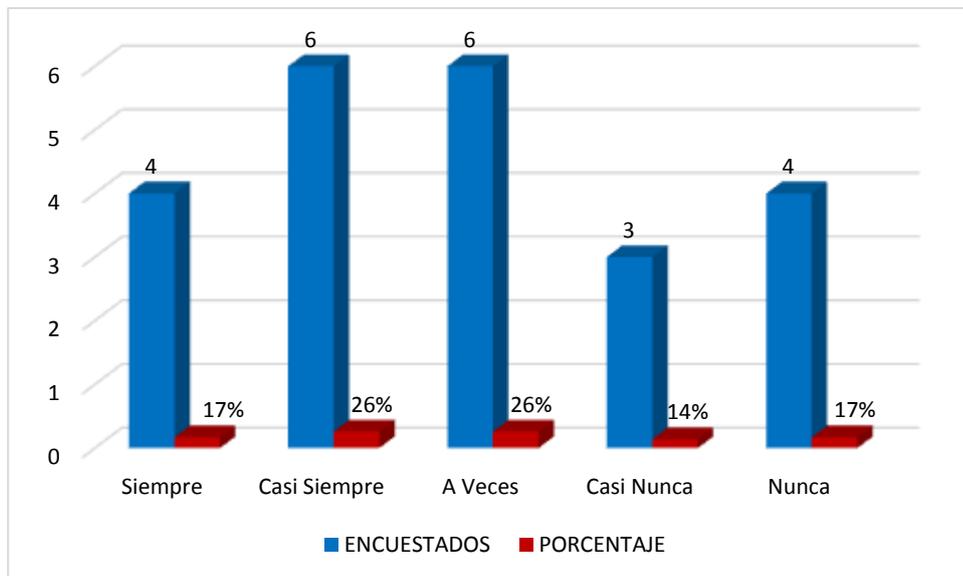
TABLA

Nº 12

| ¿Eres disciplinado para leer? | | | | | |
|-------------------------------|-----|------|------|------|-----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 04 | 06 | 06 | 03 | 04 |
| P | 17% | 26% | 26% | 14% | 17% |

GRÁFICO

Nº 12



INTERPRETACIÓN:

El 17%(4) dijo que son disciplinado para leer, siempre; el 26%(6), que casi siempre son disciplinado para leer; el 26%(6), que a veces son disciplinado para leer, el 14%(3), casi nunca son disciplinado para leer y el 17(4), nunca son disciplinado para leer.

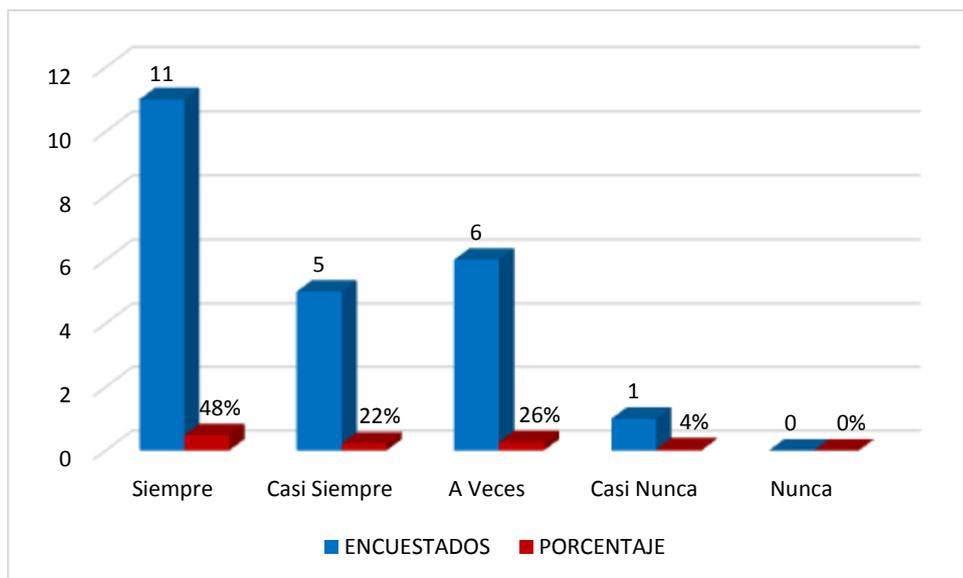
TABLA

Nº 13

| ¿Es legible tu letra? | | | | | |
|-----------------------|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 11 | 05 | 06 | 01 | 0 |
| P | 48% | 22% | 26% | 04% | 0% |

GRÁFICO

Nº 13



INTERPRETACIÓN:

El 48%(11) dijo que es legible su letra siempre; el 22% (5), casi siempre es legible su letra; el 26%(6), que a veces es legible su letra y el 4(1), casi nunca es legible su letra.

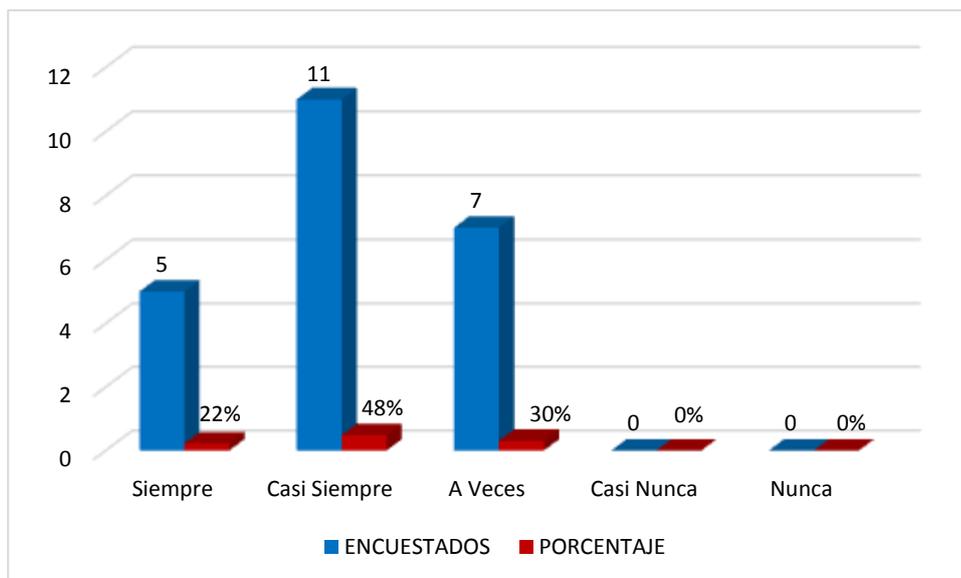
TABLA

Nº 14

| ¿Te ubicas en el lugar y el tiempo con facilidad? | | | | | |
|---|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 05 | 11 | 07 | 0 | 0 |
| P | 22% | 48% | 30% | 0% | 0% |

GRÁFICO

Nº 14



INTERPRETACIÓN:

El 22%(5) dijo que se ubica en el lugar y el tiempo con facilidad, siempre; el 48%(11), que casi siempre se ubica en el lugar y el tiempo con facilidad y el 30%(7), a veces se ubica en el lugar y el tiempo con facilidad.

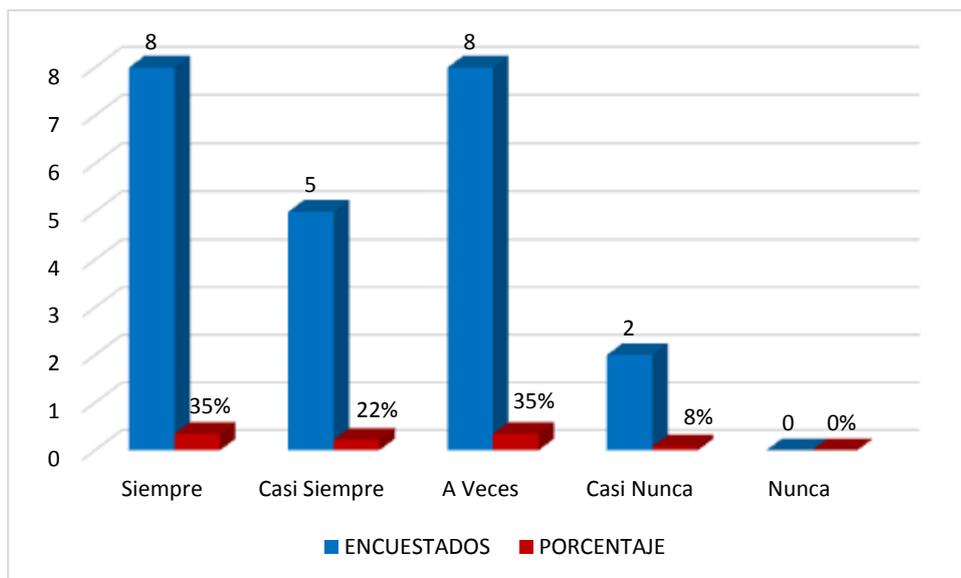
TABLA

Nº 15

| ¿Es entendible tu letra? | | | | | |
|--------------------------|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 08 | 05 | 08 | 02 | 0 |
| P | 35% | 22% | 35% | 08% | 0% |

GRÁFICO

Nº 15



INTERPRETACIÓN:

El 35%(8) dijo que es entendible su letra siempre, el 22%(5), casi siempre es entendible su letra, el 35%(8), a veces es entendible su letra y el 8%(2), casi nunca es entendible su letra.

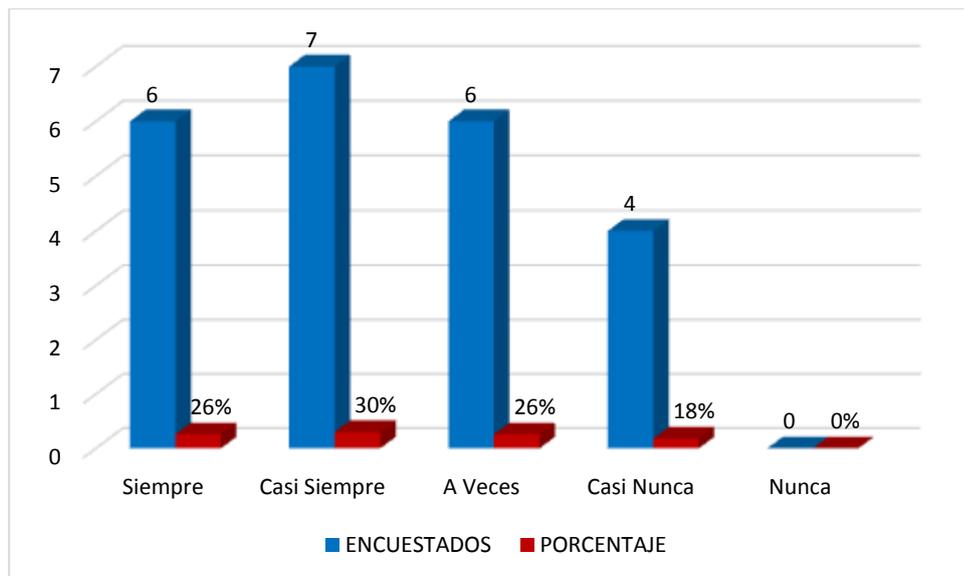
TABLA

Nº 16

| ¿Los hechos que se presentan en la lectura están en orden? | | | | | |
|--|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 06 | 07 | 06 | 04 | 0 |
| P | 26% | 30% | 26% | 18% | 0% |

GRÁFICO

Nº 16



INTERPRETACIÓN:

El 26%(6) dijo los hechos que se presentan en la lectura están en orden siempre, el 30%(7), que casi siempre los hechos que se presentan en la lectura están en orden, 26%(6), que a veces los hechos que se presentan en la lectura están en orden y el 18%(4), casi nunca los hechos que se presentan en la lectura están en orden.

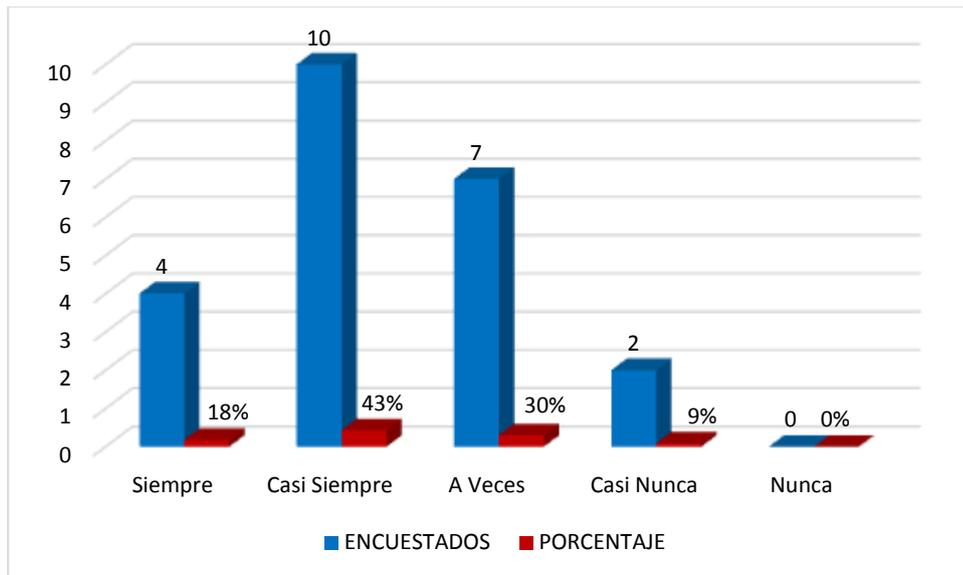
TABLA

Nº 17

| ¿Interpretas las ideas que se presentan en la lectura? | | | | | |
|--|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 04 | 10 | 07 | 02 | 0 |
| P | 18% | 43% | 30% | 09% | 0% |

GRÁFICO

Nº 17



INTERPRETACIÓN:

El 18%(4), dijo que interpreta las ideas que se presentan en la lectura siempre, el 43%(10), que casi siempre interpreta las ideas que se presentan en la lectura; el 30 (7), que a veces interpreta las ideas que se presentan en la lectura y el 9%(2), casi nunca interpreta las ideas que se presentan en la lectura

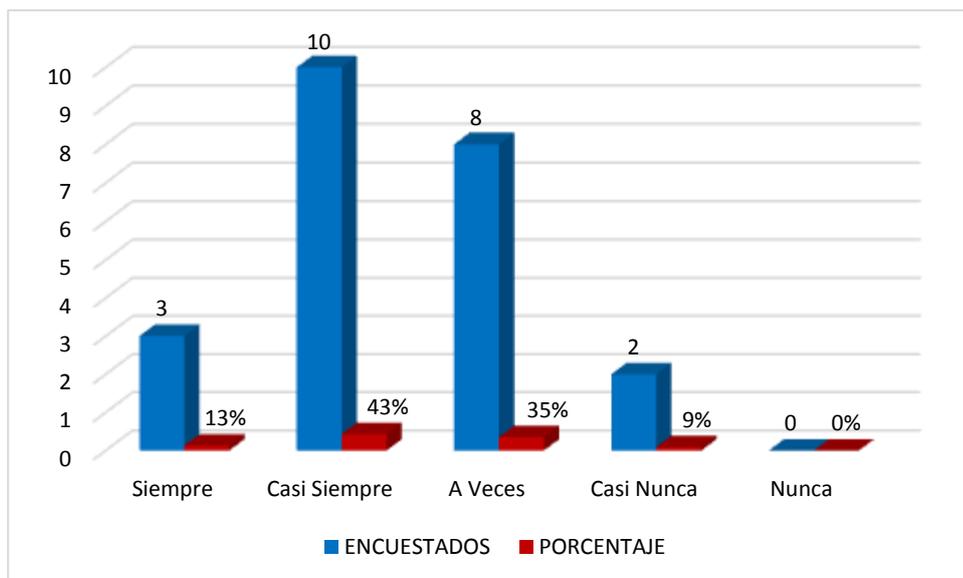
TABLA

Nº 18

| ¿Extraes mensajes importantes del texto que lees? | | | | | |
|---|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 03 | 10 | 08 | 02 | 0 |
| P | 13% | 43% | 35% | 09% | 0% |

GRÁFICO

Nº 18



INTERPRETACIÓN:

El 13%(3) dijo que extrae mensajes importantes del texto leídos siempre, el 43%(10), que casi siempre extrae mensajes importantes del texto leídos; el 35%(8), que a veces extrae mensajes importantes del texto leídos y el 9%(2), casi nunca extrae mensajes importantes del texto leídos.

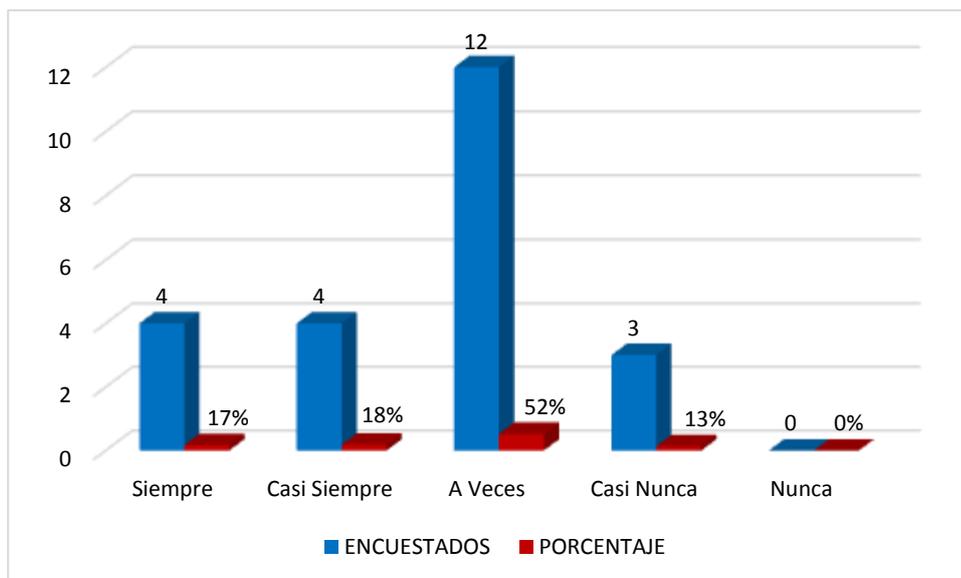
TABLA

Nº 19

| ¿Sacas buenos mensajes del texto que lees? | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 04 | 04 | 12 | 03 | 0 |
| P | 17% | 18% | 52% | 13% | 0% |

GRÁFICO

Nº 19



INTERPRETACIÓN:

El 17%(4) dijo que saca buenos mensajes del texto que lee siempre, el 18%(4), que casi siempre saca buenos mensajes del texto que lee; 52%(12), que a veces saca buenos mensajes del texto que lee y el 13%(3), casi nunca saca buenos mensajes del texto que lee.

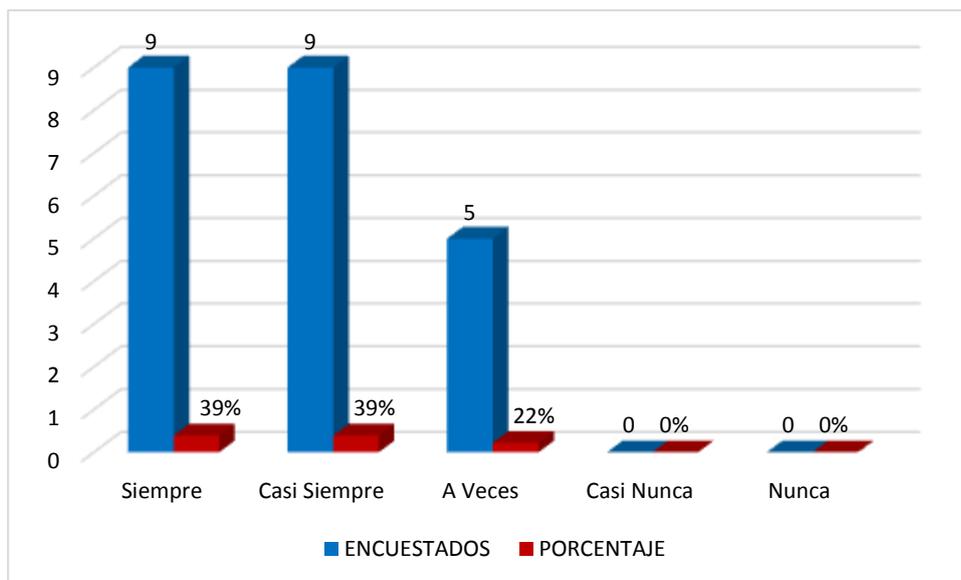
TABLA

Nº 20

| ¿Deduce conclusiones del texto leído? | | | | | |
|---------------------------------------|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 09 | 09 | 05 | 0 | 0 |
| P | 39% | 39% | 22% | 0% | 0% |

GRÁFICO

Nº 20



INTERPRETACIÓN:

El 39%(9) deduce conclusiones del texto leído siempre, el 39%(9), que casi siempre deduce conclusiones del texto leído y el 22%(5), a veces deduce conclusiones del texto leído.

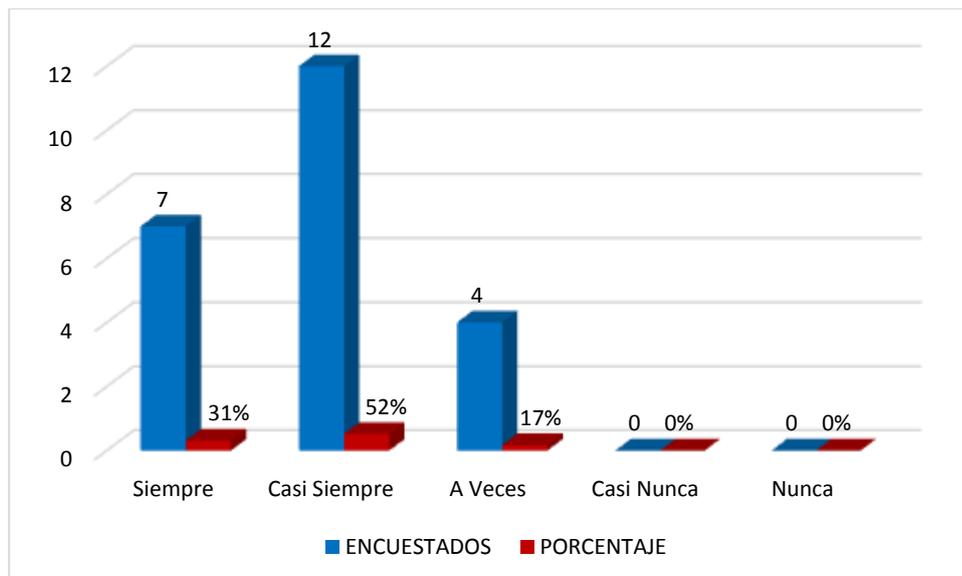
TABLA

Nº 21

| ¿Algún pasaje de la lectura coincide con tus sentimientos? | | | | | |
|--|-----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 07 | 12 | 04 | 0 | 0 |
| P | 31% | 52% | 17% | 0% | 0% |

GRÁFICO

Nº 21



INTERPRETACIÓN:

El 31%(7) dijo que algún pasaje de la lectura coincide con tus sentimientos siempre; el 52%(12), que casi siempre algún pasaje de la lectura coincide con tus sentimientos y el 17%(4), a veces algún pasaje de la lectura coincide con tus sentimientos.

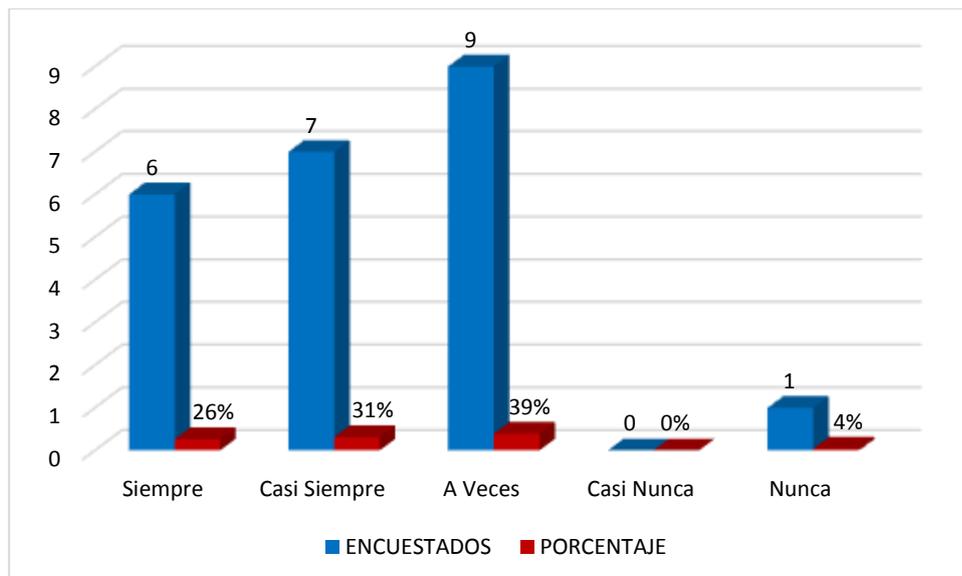
TABLA

Nº 22

| ¿Te origina emociones personales los mensajes que encuentran en el texto? | | | | | |
|---|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 06 | 07 | 09 | 0 | 01 |
| P | 26% | 31% | 39% | 0% | 04% |

GRÁFICO

Nº 22



INTERPRETACIÓN:

El 26%(6) dijo que origina emociones personales los mensajes que encuentra en el texto siempre, el 31%(7), que casi siempre origina emociones personales los mensajes que encuentra en el texto; el 39%(9), que a veces origina emociones personales los mensajes que encuentra en el texto y el 4%(1), nunca origina emociones personales los mensajes que encuentra en el texto.

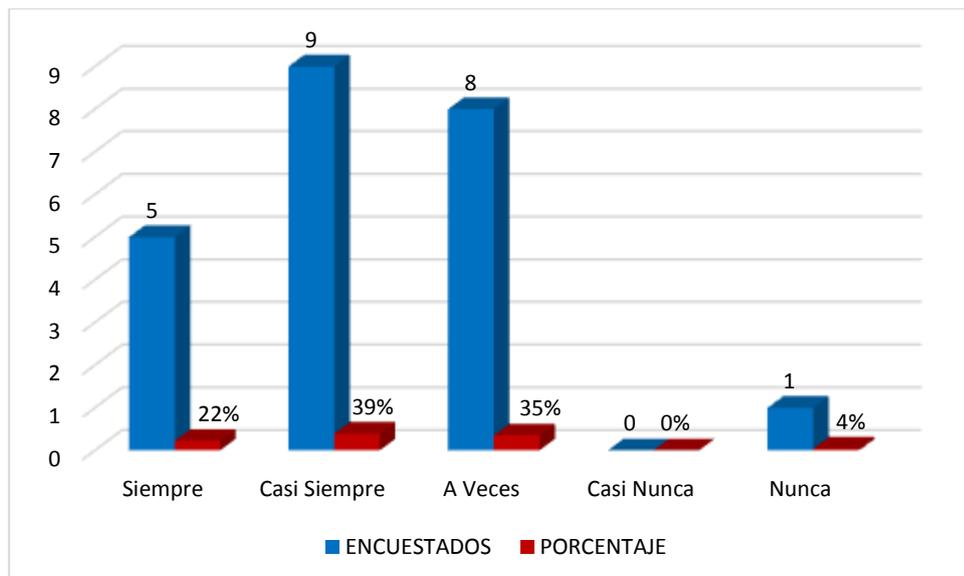
TABLA

Nº 23

| ¿Asume una posición crítica respecto a las ideas que el autor desliza en el texto? | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 05 | 09 | 08 | 0 | 01 |
| P | 22% | 39% | 35% | 0% | 04% |

GRÁFICO

Nº 23



INTERPRETACIÓN:

El 22%(5) dijo que asume una posición crítica a las ideas que el autor desliza en el texto siempre; el 39%(9), que casi siempre asume una posición crítica a las ideas que el autor desliza en el texto, el 35%(8), que a veces asume una posición crítica a las ideas que el autor desliza en el texto y el 4%(1), nunca asume una posición crítica a las ideas que el autor desliza en el texto

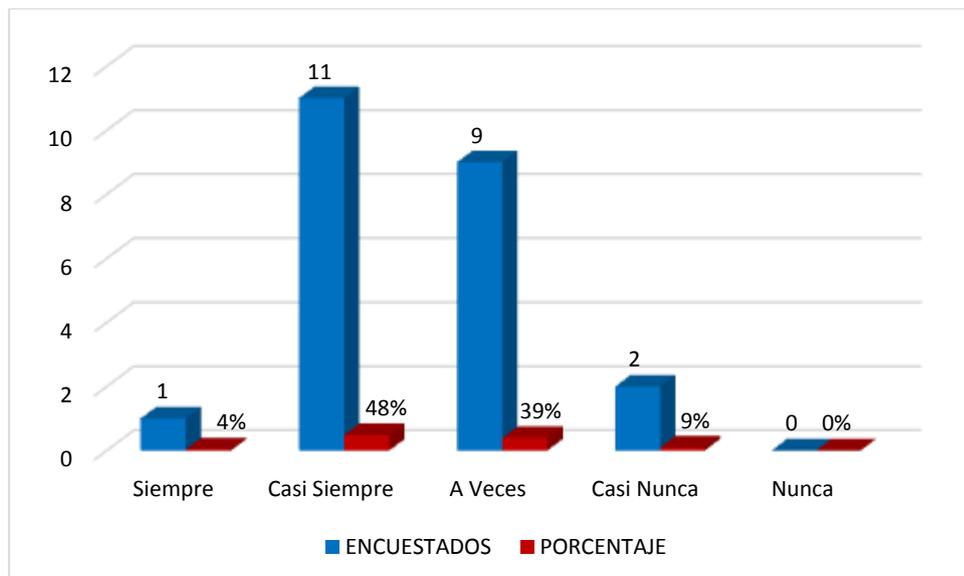
TABLA

Nº 24

| ¿Has detectado ideas contradictorias en el texto leído? | | | | | |
|---|----|------|------|------|----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 01 | 11 | 09 | 02 | 0 |
| P | 4% | 48% | 39% | 09% | 0% |

GRÁFICO

Nº 24



INTERPRETACIÓN:

El 4%(1) dijo que ha detectado ideas contradictorios en el texto leído, siempre, el 48%(11), casi siempre ha detectado ideas contradictorios en el texto leído, el 39%(9), que a veces ha detectado ideas contradictorios en el texto leído y el 9%(2), casi nunca ha detectado ideas contradictorios en el texto leído.

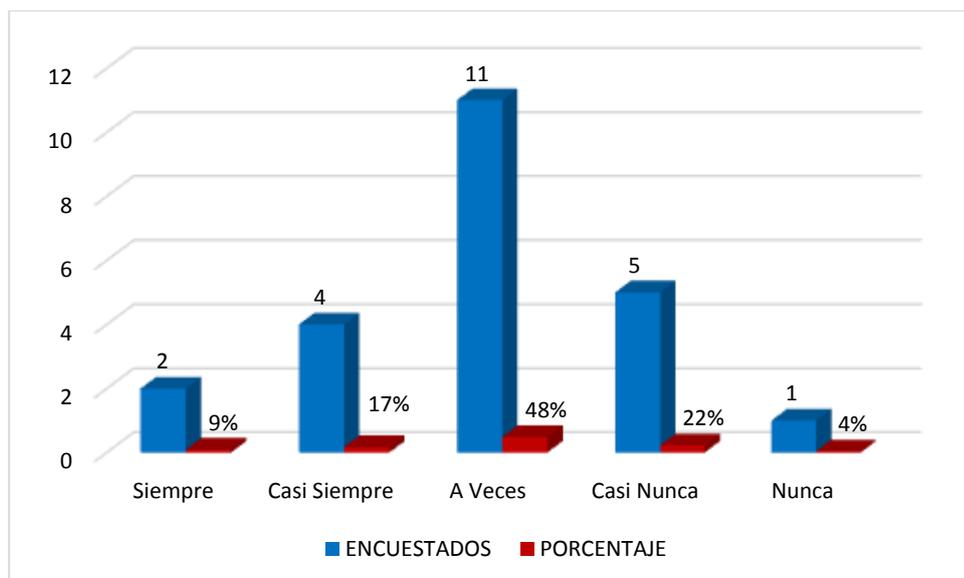
TABLA

Nº 25

| ¿Luego de leer un texto, has podido resolver algún problema en tu vida? | | | | | |
|---|-----|------|------|------|-----|
| | S. | C.S. | A.V. | C.N. | N. |
| C | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E | 02 | 04 | 11 | 05 | 01 |
| P | 09% | 17% | 48% | 22% | 04% |

GRÁFICO

Nº 25



INTERPRETACIÓN:

El 9%(2) dice luego de leer un texto has podido resolver algún problema en tu vida siempre, el 17%(4), que casi siempre luego de leer un texto has podido resolver algún problema en tu vida, 48%(11), que a veces luego de leer un texto has podido resolver algún problema en tu vida, el 22%(5), que casi nunca y el 4%(1), nunca luego de leer un texto has podido resolver algún problema en tu vida.

3.2. Discusión de Resultados

3.2.1. Discusión de resultados

V.I.: Factores provenientes del autor, texto y el lector

En lo que atañe al factor interferente derivado del autor, como era de esperarse un alto porcentaje (48%), manifestó prefirió autores que escriben en castellano. Refleja ello que ser una I.E. pública, solo conocen y utilizan el idioma de cervantes, sobre los textos que han leído el 43% dijeron que a veces hacen referencias a paisajes conocidos y un 43%, que casi nunca. Esto demuestra que en el plan lector no se ha tenido en cuenta tomar concordante a la realidad por parte del maestro.

Referente al factor interferente derivado del texto un 35% respondió que casi siempre, frente a un 31% que asegura que la legibilidad de sus letras. Esto supone que el tipo de letras no son homogéneas (ligada o script) o se le habría exigido al niño, desde los primeros grados, a utilizar ambas letras o una sola letra, para después cambiarlas después de los primeros grados, un alto porcentaje (57%) sostiene que a veces, según los textos, entiende los vocablos que están en los textos leídos; en tanto que un 35% aciertan que los textos leídos son originales, como si los temas que traen los textos leídos son nuevos, es decir no repetidos como en otros textos que han leído.

Respecto a las expresiones oracionales un 30% afirma que siempre lo entienden; pero hay otro 30% que dice que solo a veces. Lo que estaría corroborando que en el plan lector brindado a los niños no siempre está seleccionado concordante con su realidad.

Lo derivado del factor: Lector, sobre las palabras que utilizan los niños, un alto porcentaje 61%, afirmaron que sí. Toda vez que el cuento para niños está estructurado en un lenguaje más sencillo.

Un 65% manifestó que casi siempre entender un texto con facilidad. Aquí estaría refiriéndose a un determinado texto como los cuentos que casi siempre tienen un lenguaje más sencillo y son cortos. Solo un 13% de los

encuestados retiene lo leído con facilidad; pero un alto porcentaje 52% dijeron solo a veces.

Falta motivación para que los niños puedan adquirir el hábito a la lectura. Esto depende del maestro de aula; solo un 13% dijo que siempre y un 35% dijo que solo a veces. Asimismo poca disciplina para leer. Solo cuatro (4) niños se sienten disciplinados por la lectura.

V.D.: Eficiencia de la comprensión lectora

El 48% dijo tener una letra fácil de leer, en contradicción al 31% de ítem N° 04 de la V.I. Esta contradicción se explica que en el ítem N° 13 es opinión de los niños, en tanto que en el N° 04, es opinión de otra persona: profesor, compañeros, etc. Refleja esto que siendo su propia letra lo entiende perfectamente y creó, además, que el autoestima del niño, es positivo.

Un 48% (11 niños) se ubica perfectamente en el lugar y tiempo, casi siempre, lo cual significa que conoce bien su medio ambiente. Viven allí. El 35%, dijo que a veces. Aquí puede estar primando la opinión de otra persona, especialmente del profesor.

Un 30%, siete niños, que los hechos que se presentan en los textos que leen están casi siempre en orden, el 26% de ellos sostuvieron que siempre están en orden y el otro 26%, que casi siempre. En total está primando que de una u otra manera hay orden en los textos que leen.

Solo hay un 18% que manifiestan que siempre interpretan, infieren o deducen las ideas que están en el texto; el 43%, que casi siempre, lo cual significa que los niños están interpretando las ideas que deslizan algunos autores en sus textos.

El ítem N° 18 refleja que el 43% puede extraer mensajes importantes del texto, casi siempre y solo 13% (tres niños) siempre extrae mensajes importantes del texto. Falta afianzar la práctica de la lectura.

Solo cuatro (4) niños (17%) extrae buenos mensajes del texto que leen; más de la mitad (52%); solo a veces. Corrobora la deficiencia del ítem 18.

El ítem N° 20 refleja que el 39% (9 niños siempre deduce bien las conclusiones del texto leído; el otro 39% que casi siempre; insistimos que el docente debe insistir y pedir que en la programación de las unidades de aprendizaje se vuelva a incluir el “Plan Lector” como una capacidad curricular.

Solo siete niños (7) dijeron que los textos leídos tenían pasajes coincidentes con su parte afectiva, el 52% (12) dijeron que casi siempre. Pese a que proceden del mismo lugar: pero los sentimientos, se entiende, son emocionales individuales.

El 39% (9 niños) dijeron que los mensajes de los textos leídos, solo a veces le originan emociones personales.

El 22% (05 niños) asume la criticidad respecto a las ideas del autor. Es necesario afianzar el pensamiento crítico como una capacidad curricular superior.

Solo un niño ha sido capaz de detectar las ideas contradictorias. Falta afianzar el cultivo de las capacidades fundamentales o superiores.

Asimismo sólo dos (02 niños) han podido resolver problemas personales a partir de la lectura. Falta el cultivo de la capacidad curricular fundamental: Resolución de problemas.

3.2.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

La prueba de hipótesis se realizó a través del coeficiente de correlación de PEARSON, para lo cual se plantearon las hipótesis estadísticas:

- **Hipótesis General:**

Ho: No existe los aspectos provenientes de los factores autor, texto y el lector que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura de los niños del 6to grado de Educación Primaria, de la I.E N° 20340 del Distrito de Santa María, Provincia de Huaura.

Ha: Existe aspectos provenientes de los factores autor, texto y el lector que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura de los niños del 6to grado de Educación Primaria de la I.E N° 20340 del Distrito de Santa María, Provincia de Huaura

-

CONCLUSIONES

1. Entre los factores que dificultaron una exitosa comprensión lectora, provenientes del autor (emisor) que al manejar patrimonios culturales diferentes, dificultaron una mejor comprensión del texto por parte del lector.
2. El otro factor que dificultó, al lector en la comprensión de la lectura, fueron los provenientes del texto, en el que debió haber una interacción entre los contenidos y esquemas cognoscitivos.
3. Otro de los factores que dificultaron una mejor comprensión al lector fue el lingüístico en el que se insertaron otros códigos, tales como sus esquemas cognoscitivos de su patrimonio cultural, histórico, geográfico y social, diferentes a las del autor.
4. En la comprensión de la lectura se puede dar en función de las características del material que se lee y las del lector.

RECOMENDACIONES

1. Recomendar al ministerio de educación (MED) y a sus unidades intermedios la inclusión, nuevamente, del plan lector que dicho sea de paso se ha dejado de lado.
2. Sugerir al MED que la comprensión lectora sea considerado como una mega capacidad, tanto así como las capacidades fundamentales o superiores.
3. Recomendar a las II.EE. que los temas seleccionados para la lectura tengan concordancia con la realidad de I.E.
4. Recomendar a los profesores de educación primaria que incidan en el nivel crítico o evaluativa de un texto de lectura, sobre todo a los docentes de la I.E. N° 20340 de Santa María.

FUENTES DE INFORMACIÓN

1. Alliende Felipe, et al: *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*, Edit. Bello, Chile (1996).
2. Alliende G. Felipe, et al: *Comprensión Lectora*, (2004).
3. Bravo .L: *El Niño y la escuela*, Edit. Nueva Universidad, Chile (1981).
4. Camargo, Irma: *Técnicas para desarrollar y ejercitar la lectura Comprensiva*, Edit. Loresa, Perú. (1978).
5. CICE – PUCP. *Estrategias meta cognitivas aplicadas a la Comprensión de lectura*. (1999)
6. Condemarin, M. *Comprensión lectora*. Santiago de Chile. (1986)
7. Derrama Magisterial: *Palabra de Maestro, ¿Cambios en la Educación?* N°26, Junio, (1998).
8. Gardner. *Inteligencias múltiples*. (1988)
9. Jiménez y Coria L, *Técnicas de la enseñanza de la lengua Nacional*, Edit. Fernández S.A .México, (1989).
10. Larrea, Julio y Elva A. Martínez. *Didáctica de la Lengua española*. Barcelona, España. (1968)
11. Martinet, A. *La lingüística*. Barcelona: Edit. Agrama. (1993)
12. MINEDU. Santillana (2000).
13. Ministerio de Educación: *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria Tercer Ciclo* (1997).

14. Olivera Guzmán, Cipriano: *Investigación Educacional*, Edit. Lima (1992).
15. Pango, E. MINEDU. Lima (2004).
16. Pinzás, J. F. Edit. PUCP (2004).
17. Pinzás, J. *Se aprende a leer leyendo*. Lima (2001)
18. Rosales P.A. *Desarrollo de Mecanismo de Lectura Comprensiva en niños de poblaciones urbanas*, Lima, INIDE (1983).
19. Sánchez, L, D: *Lectura en Educación Primaria*, Lima INIDE (1987).
20. Smith, Frank: *Comprensión de la lectura*. Trillas, México. (1992).
21. Tarea. *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima (2001)
22. *Técnicas de Investigación Social; Teoría y Ejercicios*, Edit., Paraninfo S.A A Madrid (1995).

ANEXO

MATRIZ DE CONSISTENCIA

| TITULO | PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPOTESIS | VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | SUBINDICADORES |
|---|--|--|---|---|---|--|---|
| Factores que dificultan la Eficiencia de la comprensión de la lectura en el 6to grado de primario de la I.E N°20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura. | <p>Problema Principal:</p> <p>¿Qué aspectos provenientes de los factores autor, el texto y el lector, dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria de la I.E. N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura?</p> | <p>Objetivo General</p> <p>Identificar los aspectos, provenientes de los factores, autor, el texto y el lector que dificultan la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> | <p>Hipótesis General</p> <p>Los aspectos provenientes de los factores autor, el texto y el lector, dificultarían la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> | <p>Variable Independiente</p> | Autor del texto | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Código lingüístico ❖ Esquemas cognoscitivos ❖ Circunstancias de la escritura | <ul style="list-style-type: none"> • Significación de los vocablos. • Interrelaciones con otros conceptos • Lugar y tiempo |
| | <p>Problemas Secundarios.-</p> <p>a) ¿Qué aspectos, provenientes del autor dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria de la I.E. N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura?</p> <p>b) ¿Qué aspectos, provenientes del texto dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura?</p> <p>c) ¿Qué aspectos, provenientes del lector dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación Primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura?</p> | <p>Objetivos Específicos:</p> <p>a) Identificar los aspectos provenientes del autor, que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> <p>b) Identificar los aspectos provenientes del texto, que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> <p>c) Identificar los aspectos provenientes del lector que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños del 6to grado de educación primaria, de la I.E. N° 20340, del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> | <p>Hipótesis Secundarias</p> <p>a) Los aspectos provenientes del factor autor, dificultarían la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños el 6to grado de educación Primaria, de la I.E: N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> <p>b) Los aspectos provenientes del factor, dificultarían la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños el 6to grado de educación primaria, de la I.E: N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> <p>c) Los aspectos provenientes del factor, dificultarían la eficiencia de la comprensión de la lectura, de los niños el 6to grado de educación primaria, de la I.E: N° 20340 del distrito de Santa María, provincia de Huaura.</p> | <p>Factores que dificultan</p> | <p>Texto</p> <p>Lector</p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Legibilidad ❖ Factores lingüísticos ❖ Códigos lingüísticos ❖ Esquemas cognoscitivos ❖ Patrimonio cultural del lector | <ul style="list-style-type: none"> • Claridad de las letras • Tamaño de las letras • Oracional • Textual • Vocabulario • Formas de expresión nuevas • Interrelación entre: <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos del texto - Esquemas cognoscitivos del lector. • Conocimientos • Intereses |
| | | | | <p>Variable Dependiente</p> <p>Eficiencia de la comprensión de la lectura</p> | <p>Niveles de la comprensión lectora</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Literal • Inferencial • Afectiva • Evaluativa | <ul style="list-style-type: none"> • Precisión • Corrección • Información • Conclusiones • Sentimientos • Emociones • Crítica • Detección |



Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

ENCUESTA POR CUESTIONARIO

VARIABLE A MEDIR: Factores interferentes

Datos informativos:

Grado de estudios:

Sexo: Varón

Mujer

INSTRUCCIONES.-

Estimado niño: lea con atención cada una de las preguntas, luego respóndala marcando con una X en cada recuadro.

VARIABLE A MEDIR: FACTORES PROVENIENTES DEL AUTOR, TEXTO Y EL LECTOR, DIFICULTANTES.

| Nº | ITEMS | S | CS. | Av. | CN. | N |
|-----------|---|---|-----|-----|-----|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I | AUTOR | | | | | |
| 1 | ¿Lees solo autores que escriben en castellano? | | | | | |
| 2 | ¿Los textos que les hacen referencia a los pasajes que conoces? | | | | | |
| 3 | ¿Lees autores jóvenes y antiguos? | | | | | |
| II | TEXTO | | | | | |
| 1 | ¿Te han dicho que tu letra es fácil de leer, es decir es legible? | | | | | |
| 2 | ¿Entiendes el vocabulario de los textos que lees? | | | | | |
| 3 | ¿Los textos que lees todos tienen originalidad? | | | | | |
| 4 | ¿Las oraciones que encuentras en los textos que leen son comprensibles? | | | | | |

| Nº | ITEMS | S | CS. | Av. | CN. | N |
|------------|--|---|-----|-----|-----|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| III | LECTOR | | | | | |
| 1 | ¿Las palabras que utilizas te permiten entender las palabras que el autor utiliza en el cuento que lees? | | | | | |
| 2 | ¿Entiendes con facilidad un texto de lectura? | | | | | |
| 3 | ¿Retienes lo que lees con facilidad? | | | | | |
| 4 | ¿Te sientes motivado para leer en todo momento? | | | | | |
| 5 | ¿Eres disciplinado para leer? | | | | | |

VARIABLE A MEDIR: EFICIENCIA DE LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA

| Nº | ITEMS | S | CS. | Av. | CN. | N |
|-----------|--|---|-----|-----|-----|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I | LITERALIDAD | | | | | |
| 1 | ¿Es legible tu letra? | | | | | |
| 2 | ¿Te ubicas en el lugar y el tiempo con facilidad? | | | | | |
| 3 | ¿Es entendible tu letra? | | | | | |
| 4 | ¿Los hechos que se presentan en la lectura están en orden? | | | | | |
| II | INFERENCIAL | | | | | |
| 1 | ¿Interpretas las ideas que se presentan en la lectura? | | | | | |
| 2 | ¿Extraes mensajes importantes del texto que lees? | | | | | |
| 3 | ¿Sacas buenos mensajes del texto que lees? | | | | | |
| 4 | ¿Deduces conclusiones del texto leído? | | | | | |

| | | | | | | |
|------------|---|--|--|--|--|--|
| III | AFECTIVA | | | | | |
| 1 | ¿Algún pasaje de la lectura coincide con tus sentimientos? | | | | | |
| 2 | ¿Te origina emociones personales los mensajes que encuentras en el texto? | | | | | |
| IV | EVALUATIVA | | | | | |
| 1 | ¿Asumes una posición crítica respecto a las ideas que el autor desliza en el texto leído? | | | | | |
| 2 | ¿Has detectado ideas contradictorias en el texto leído? | | | | | |
| 3 | ¿Luego de leer un texto, has podido resolver algún problema en tu vida? | | | | | |



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: *Recardo de la Cruz Duran*
 1.2 Institución donde labora: *Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión - Huacho*
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: *Cuestionario*
 1.4 Autor del instrumento: *Universidad Alas Peruanas*
 1.5 Título de la Investigación: *Factores que dificultan la eficiencia de la comprensión de la lectura en el 6to grado de primaria, en la I.E. N° 20340 del distrito de Santo María UGEL N° 09, provincia de Huacho, 2014*

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| INDICADORES | CRITERIOS | DEFICIENTE | | | | BAJA | | | | REGULAR | | | | BUENA | | | | MUY BUENA | | | |
|--------------------|--|------------|---|----|----|------|----|----|----|---------|----|----|----|-------|----|----|----|-----------|----|----|----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| 1. CLARIDAD | Esta formulado con lenguaje apropiado. | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | |
| 2. OBJETIVIDAD | Esta expresado en conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | |
| 3. ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 4. ORGANIZACIÓN | Existe un constructo lógico en los items | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| 5. SUFICIENCIA | Valora las dimensiones en cantidad y calidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para cumplir con los objetivos trazados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 7. CONSISTENCIA | Utiliza suficientes referentes bibliográficos | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| 8. COHERENCIA | Entre Hipotesis dimensiones e indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 9. METODOLOGIA | Cumple con los lineamientos metodológicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 10. PERTINENCIA | Es asertivo y funcional para la Ciencia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | |

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: *La presente investigación dado a que constituye un trabajo acorde a la problemática actual en el proceso de la educación básica regular (EBR) del Perú, cual es la deficiencia en la comprensión lectora y amerita su aplicabilidad y por lo que sugiero pasar a la etapa de implementación salvo mejor parecer*

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: *Buena (83 puntos)*
 LUGAR Y FECHA: *Huacho, 9 de diciembre del 2015 //*

[Firma manuscrita]
 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI *15580888* Teléfono *948473415*