



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO**  
**SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICO DOCENTE**

**“COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE JOSÉ  
LEONARDO ORTIZ CHICLAYO I.E. N°10834 SANTA ANA”**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE  
BACHILLER EDUCACIÓN**

**AUTORA**

Amparo Yennier Leonardo Vásquez

**ASESOR**

Dr. JUAN CARLOS GRANADOS BARRETO

**FERREÑAFE – PERÚ**

**2018**

## **AGRADECIMIENTO**

Mi sincero agradecimiento a los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo del Perú por ser alma mater de nuestra formación profesional y la Facultad de Educación con su Programa PCAD, por habernos acogido en sus aulas y guiado durante esta complementación para poder lograr nuestros objetivos y metas planteadas de ser excelentes profesionales.

De manera muy especial agradecemos a nuestro asesor Dr. JUAN CARLOS GRANADOS BARRETO, que sin su ayuda no hubiésemos hecho posible la realización de este Trabajo de Investigación, ya que nos orientó y guió en todo este proceso.

Asimismo agradecemos a los docentes de la Facultad de Educación quienes ante nuestras interrogantes se pusieron a nuestro servicio sin ningún interés de por medio y con ello pudimos resolver nuestras dudas.

De igual modo a los docentes y alumnos de la I. E. N°10834 SANTA ANA ubicada en el distrito de José Leonardo Ortiz –Chiclayo, quienes me apoyaron para que se realice la aplicación de la investigación y también ayudaron a resolver algunas dudas.

## INDICE

	Pág.
PORTADA	1
ASESOR	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
ÍNDICE	5
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	

### CAPÍTULO I

#### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Caracterización del problema	16
1.2. Formulación del problema	18
1.3. Objetivos del estudio	18
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Justificación e importancia del estudio	19
1.5. Limitaciones	20

### CAPÍTULO II

#### MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio	21
2.2. . Teoría científica que fundamenta el estudio	24
2.2.1. Teoría de Ausubel	24
2.3. Marco Conceptual	25
2.3.1. Concepto de texto	25

2.3.1.1. Propiedades del texto	27
2.3.2.2. Características del texto	28
2.3.2.3. Las secuencias textuales	29
2.3.2. Modelos del proceso lector	34
2.3.3. Concepciones acerca de la lectura	39
2.3.4. ¿Qué es leer?	41
2.3.4.1. Aprender a leer	44
2.3.5. La comprensión lectora desde una perspectiva de la comprensión humana	46
2.3.6. La Comprensión Lectora	48
2.3.7. Evaluación de la comprensión lectora	64
2.3.8. Factores que condicionan la Comprensión de la Lectura	74
2.3.9. Estrategias o habilidades cognitivas	78
2.4. Definición de términos	78
2.5. Hipótesis de investigación	79
2.5.1. Hipótesis general	79
2.5.2. Hipótesis específicas	79
2.6. Variables de estudio	80
2.7. Operacionalización de la variable	80

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación	81
3.2. Método de la investigación	81
3.3. Diseño de la investigación	82
3.4. Población y muestra	82
3.4.1 Población	82
3.4.2 Muestra	83
3.5. Técnica e instrumento de recolección de datos	84
3.6. Técnica de procesamiento y análisis de datos	85
3.7. Procesamientos de recolección de datos	88

CAPÍTULO IV  
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Perfil de la muestra de los niños y niñas y de la Institución Educativa.	89
4.2. Comprensión lectora según niveles	91
4.3. Comparación de datos entre estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas. en el distrito de José Leonardo Ortiz –Chiclayo	
4.3.1. Comparación del nivel literal	92
4.3.2. Comparación del nivel de reorganización	95
4.3.3. Comparación del nivel inferencial	98
4.3.4. Comparación del nivel crítico	101
4.4. Comparación de datos entre las Instituciones Educativas Particulares y Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo.	104
4.4.1. Comparación del nivel literal	104
4.4.2. Comparación del nivel de reorganización	106
4.4.3. Comparación del nivel inferencial	108
4.4.4. Comparación del nivel crítico	110
4.5 Comprensión Lectora de los estudiantes	112
4.6. Contrastación estadística de hipótesis	117
4.6.1. Contrastación estadística de la Hipótesis General	117
4.6.2. Contrastación estadística de la primera Hipótesis Específica	123
4.6.3. Contrastación estadística de la segunda hipótesis Específica	131
4.7. Discusión de Resultados	141

CONCLUSIONES

SUGERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Muestra de las de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo.	83
Tabla 2 Sexo de los estudiantes	89
Tabla 3 Tipo de Institución Educativa de los estudiantes	90
Tabla 4 Institución Educativa donde asisten los estudiantes	90
Tabla 5 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora de los estudiantes	91
Tabla 6 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora literal de los estudiantes	92
Tabla 7 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora literal De los estudiantes por sexo	94
Tabla 8 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes	95
Tabla 9 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes, por sexo	97
Tabla 10 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes 10	98
Tabla 11 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes, por sexo	100
Tabla 12 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora crítico de los estudiantes	101
Tabla 13 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora crítica de los estudiantes por sexo	103
Tabla 14 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora literal en los estudiantes por tipo de Institución Educativa	104
Tabla 15 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora Reorganizativa de los estudiantes, por tipo de Institución Educativa	106
Tabla 16 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes por tipo de Institución Educativa	108
Tabla 17 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora crítica de los estudiantes, por tipo de Institución Educativa	110

Tabla 18 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora de los Estudiantes	112
Tabla 19 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora de los Estudiantes por sexo	114
Tabla 20 Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora de los Estudiantes por tipo de Institución Educativa	117
Tabla 21 Estadísticos de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes	119
Tabla 22 Análisis de varianza de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes	120
Tabla 23 Prueba de Tukey – Subcojuntos homogéneos de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes	122
Tabla 24 Estadísticos de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes por sexo	127
Tabla 25 Análisis de varianza de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes por sexo	127
Tabla 26 Prueba de Tukey – Subcojuntos homogéneos de los niveles de la Comprensión Lectora de las mujeres	130
Tabla 27 Estadísticos de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes, por tipo de Instituciones Educativa	134
Tabla 28 Análisis de varianza de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes por tipo de Instituciones Educativas	135
Tabla 29 Prueba de Tukey – Subcojuntos homogéneos <sup>1</sup> de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de Instituciones Educativas Estatales	138
Tabla 29 A Prueba de Tukey – Subcojuntos homogéneos <sup>1</sup> de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de Instituciones Educativas Particulares	139

## ÍNDICE DE GRÁFICO

Grafico 1 Niveles de Comprensión Lectora de los estudiantes	92
Grafico 2 Grado de Comprensión Lectora literal de los estudiantes	93
Grafico 3 Grado de Comprensión Lectora literal de los estudiantes por sexo	95
Grafico 4 Grado de Comprensión Lectora reorganizativa de los Estudiante	96
Grafico 5 Grado de Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes por sexo	98
Grafico 6 Grado de Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes	99
Grafico 7 Grado de Comprensión Lectora inferencial de los Estudiantes por sexo	101
Grafico 8 Grado de Comprensión Lectora crítica de los estudiantes	102
Grafico 9 Grado de Comprensión Lectora crítica de los estudiantes por sexo	104
Grafico 10 Grado de Comprensión Lectora literal de los estudiantes por tipo de Institución Educativa	105
Grafico 11 Grado de Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes por tipo de institución educativa	107
Grafico 12 Grado de Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes por tipo de Institución Educativa	109
Grafico 13 Grado de Comprensión Lectora crítica de los estudiantes por tipo de Institución Educativa	111
Grafico 14 Grado de comprensión lectora de los estudiantes	112
Grafico 15 Grado de comprensión lectora de los estudiantes por sexo	114
Grafico 16 Grado de comprensión lectora por tipo de institución	116

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Regiones de rechazo y aceptación de $H_0$	119
Figura 2 Regiones de rechazo y aceptación de $H_0$ – varones	126
Figura 3 Regiones de rechazo y aceptación de $H_0$ – mujeres.	126
Figura 4 Regiones de rechazo y aceptación de $H_0$ – Instituciones Educativas Estatales	134
Figura 5 Regiones de rechazo y aceptación de $H_0$ – Instituciones Educativas Particulares	134

**TÍTULO:** “COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE JOSÉ LEONARDO ORTIZ CHICLAYO I. E.N°10834 SANTA ANA”

**AUTORA:** Amparo Yennier Leonardo Vásquez

## RESUMEN

a) En la investigación se respondió al siguiente problema ¿Cuál es el nivel en la Comprensión Lectora que predomina en estudiantes del 4to grado de de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz. El objetivo que se logró fue determinar el nivel que predomina en la Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

b) b).-Utilizamos la siguiente hipótesis, el nivel literal de la Comprensión Lectora es el que predomina en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria en de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

Se empleó como método general el método científico y como método específico descriptivo, con un diseño descriptivo comparativo.

c) Se trabajó con la muestra que estuvo constituida por 135 estudiantes de las Institución Educativa del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

Aplicamos el instrumento que fue una prueba pedagógica, se empleó: la media aritmética, la desviación típica y el coeficiente de variación, estadígrafos que fueron utilizados para el tratamiento estadístico.

d) Al finalizar la investigación concluimos en lo siguiente: Que el nivel literal de Comprensión Lectora es el que predominan en los estudiantes del cuarto grado de

Educación Primaria de de las Instituciones Educativas del distrito de José  
Leonardo Ortiz.

Palabras clave: Comprensión lectora, Niveles de comprensión

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector extrae contenidos explícitos del texto para deducir las ideas del autor así expresar opiniones, emitir juicios valorativos en relación al texto a través de los niveles: literal inferencial y crítico

Bajo este fundamento se ha realizado el presente trabajo de investigación, con el propósito de determinar el nivel de Comprensión Lectora que predomina en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria. También para obtener el Grado de Bachiller en Educación especialidad Educación Primaria.

e) Debido a las exigencias actuales se ha realizado el estudio de tipo descriptivo del nivel en el que se encuentran los estudiantes de Educación Primaria de de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

f) El objetivo que se logró fue determinar el nivel que predomina en la Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria , los objetivos específicos fueron: Comparar los niveles en de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

La Comprensión Lectora entre los estudiantes del cuarto grado y Establecer diferencias en los niveles de Comprensión Lectora en la que se encuentran los estudiantes del cuarto grado según el tipo de Institución Educativa del Distrito de José Leonardo Ortiz– Chiclayo. El problema planteado del

g) estudio fue ¿Cuál es el nivel que predomina en la Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria en de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

h) La hipótesis general que nos planteamos fue, el nivel literal de la Comprensión Lectora es el que predomina en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria en de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

i) y las hipótesis específicas fueron: Existen diferencias en el nivel de la Comprensión Lectora entre los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

Si hay diferencias en los niveles de la Comprensión Lectora en los estudiantes del cuarto grado según el tipo de Institución.

El tipo de investigación es de tipo descriptivo, el método general que se utilizó es el método científico y como específico el método descriptivo, el diseño aplicado es descriptivo.

La investigación se realizó con una población de 166 estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las 10 Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo, tomando como muestra 8 instituciones, con 135 estudiantes, para lo cual se utilizó como instrumento de recolección de datos la prueba pedagógica que se validó a través de una prueba piloto.

Como estadígrafos utilizados fueron, la estadística porcentual, la media aritmética y la desviación estándar.

La investigación está estructurada en cuatro capítulos, en el primer capítulo se menciona el planteamiento del estudio la caracterización y formulación del

problema, los objetivos, justificación del estudio; en el segundo capítulo, aborda el marco teórico conceptual, antecedentes; teoría científica, marco conceptual, conceptos básicos, la hipótesis, la variable del estudio y la operacionalización de la variable; en el capítulo tercero, se refiere a la metodología del estudio; el tipo de investigación, el método de investigación, el diseño de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, y las técnicas de procesamiento y análisis de datos; En el cuarto capítulo, incide sobre el procesamiento y análisis de datos, el análisis, interpretación y discusión de los resultados y nivel de significación del estudio finalmente mencionamos las conclusiones, sugerencias, referencias bibliográficas.

Las limitaciones que se presentaron referente a la muestra solo se aplicó a los niños del cuarto grado, donde había niños entre 9 años y 10 años.

Los resultados obtenidos solo es válido en las ocho Instituciones Educativas y no para las otras dos Instituciones Educativas que no fueron parte de la investigación.

Interferencia del personal docente de las Instituciones Educativas en la aplicación de la prueba de comprensión lectora.

***La autora***

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

#### **1.1. Caracterización del problema**

La comprensión de la lectura es un proceso que contribuye al logro de los objetivos de las diferentes asignaturas de cualquier currículo, no obstante a nivel primaria, muchos de los niños leen mecánicamente sin comprender el significado de los textos. En la práctica pedagógica cotidiana se ha observado que muchos alumnos no son capaces de interpretar adecuadamente diversos textos, tampoco de seguir las instrucciones escritas; además presentan serias dificultades en la Comprensión Lectora, lo que constituye una limitante en el proceso de adquisición de otros conocimientos escolares.

Investigaciones realizadas en el campo de la lectura Carreño (2000); Claux y La Rosa (2004); Cueto, Andrade y León (2003); Ecurra (2003); Pinzás (1993, 2001 y 2003); Thorne (1991), Thorne y Pinzás, (1988), entre otros y las Evaluaciones Nacionales Ministerio de Educación (2005) coinciden en señalar que el

rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo esperado, de acuerdo al grado que cursan. Así mismo, éstos y otros estudios señalan que tales dificultades se pueden deber a diversas causas: escasos recursos económicos (pobre infraestructura de los centros educativos, poco material didáctico, textos escolares inapropiados, etc.), falta de apoyo de los padres, poca formación de los maestros, deficiencias del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras.

La mayoría de las investigaciones hacen hincapié en factores que podríamos llamar externos, como los mencionados en el párrafo precedente. Sin embargo, no se podrían descartar los factores relacionados al desarrollo del niño.

Estas limitaciones o carencia que presentan los escolares con respecto a la Comprensión Lectora tanto en las Instituciones Educativas y Particulares, se hacen más evidentes en la medida en que los alumnos avanzan en el sistema educativo, ya que tendrán que afrontar operaciones intelectuales más complejas, además de interpretar, analizar, discernir, comparar y valorar lo leído.

Al respecto Rivas (1990, p. 41) señala que “no existe ningún medio que sustituya la lectura como instrumento eficaz para la formación y su desarrollo integral del individuo. La lectura es una actividad de utilidad individual y social altamente estimable, es decir, que a través de la lectura el hombre adquiere el saber, la experiencia, las creencias y gran parte de las manifestaciones artísticas de otros pueblos y comunidades”

Por tanto es importante conocer si existen diferencias en la Comprensión Lectora entre Instituciones Estatales y Privadas para tener consideraciones frente a factores principales de la Comprensión Lectora y actuar frente a sus limitaciones.

j) Analizando estas situaciones que presentan los estudiantes, nuestro principal motivo para realizar esta investigación es saber el nivel de Comprensión Lectora de de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

Por lo expuesto la presente investigación pretende describir la variable Comprensión Lectora.

## **1.2. Formulación del problema:**

k) ¿Cuál es el nivel que predomina en la Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria en de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

## **1.3. Objetivos del estudio**

### **1.3.1. Objetivo general**

l) Determinar el nivel que predomina en la Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria en de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

m) Comparar los niveles en la Comprensión Lectora entre los estudiantes del cuarto grado en la de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

a) Establecer diferencias en los niveles de Comprensión Lectora en la que se encuentran los estudiantes del cuarto grado según el tipo de Institución Educativa de José Leonardo Ortiz Chiclayo.

#### **1.4. Justificación**

El presente trabajo de investigación se justifica por cuanto muchos docentes de primaria no utilizan una metodología adecuada para la Comprensión Lectora de diversos textos.

Es evidente que los docentes no le dan la debida importancia al cómo se puede reforzar la comprensión lectora, esto se puede apreciar en las dificultades que tienen los alumnos al no comprender lo que leen.

En el mejor de los casos algunos docentes utilizan una metodología monótona y rutinaria generando cansancio y aburrimiento en el estudiante producido hacia el rechazo a la lectura.

En los diferentes niveles del sector educativo en las investigaciones que sobre rendimiento estudiantil se han realizado, nos muestran que el éxito o el fracaso de los estudiantes están íntimamente ligados a sus habilidades para leer.

La lectura por ser el pilar fundamental en el proceso educativo presenta motivo de atención debido a las serias deficiencias en la Comprensión Lectora que presentan los estudiantes.

De allí, que la Comprensión Lectora esté presente en todos los escenarios de todos los niveles educativos y se le considere una actividad crucial para el aprendizaje escolar, ya que una gran cantidad de información que los alumnos

adquieren, discuten y utilizan en las aulas surgen a partir de los textos escritos

Por otra parte, la presente investigación es interesante porque lo establece el programa de Educación Básica el alumno desde el comienzo de la escolaridad se le debe enseñar el para que se estudia y los incontables beneficios que le reportara una buena capacitación intelectual.

Los resultados obtenidos pueden constituir un aporte a los planificadores del diseño curricular, docentes y supervisores en busca de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **1.5. Limitaciones**

Referente a la muestra solo se aplicó a los niños del cuarto grado, donde había niños entre 9 años y 10 años.

Los resultados obtenidos solo es válido en las ocho Instituciones Educativas y no para las otras dos Instituciones Educativas que no fueron parte de la investigación.

La interferencia del personal docente de las Instituciones Educativas en la aplicación de la prueba en la comprensión Lectora.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes del Estudio:**

Sobre el particular al hacer la revisión sobre el tema hemos encontrado algunos esfuerzos, sobre temas afines que desarrollaron y podemos mencionar los trabajos:

Alliende F.; Condemarin M. y Milicic (1994) Su investigación acerca de los niveles de Comprensión Lectora en establecimientos educacionales del área metropolitana de Santiago de Chile Llegaron a la conclusión de que existen diferencias significativas en el rendimiento lector atribuibles a la variable sexo. En nueve casos los varones tiene rendimiento levemente mejor que las mujeres. Estas a su vez en siete ocasiones superan a los varones por pequeños márgenes.

Pérez Y. (2004), esta tesis venezolana con “Uso de estrategias para mejorar la Comprensión Lectora en los niños de 4º grado de educación básica de la U.E” Tomas Rafael Gimenes de Barquisimeto” concluye que luego de aplicar la

estrategia se evidencio el poco uso de estrategias de Comprensión Lectora por parte de los estudiantes, ya que los resultados solo reflejan un porcentaje significativo a favor de las categorías mediante logrado y no logrado, afirma que el poco uso de estrategias para la comprensión lectora influyen directamente en el desarrollo de la misma puesto que los alumnos carecen de conocimiento de estrategias que favorecen la Comprensión Lectora y, por consiguiente, pocas veces obtienen la Comprensión Lectora de los contenidos de las ideas de un texto, presentando así nivel básico y muy poco logros en los demás niveles más complejos.

Ferre L. (1996), realizo una investigación cuyo objetivo general fue determinar el nivel de eficiencia en Comprensión Lectora, en un grupo de estudiantes de Comprensión Lectora, en un grupo de estudiantes de I semestre de producción Agrícola de UNELLEZ Guarané. Luego de aplicar la prueba de Comprensión Lectora a la muestra constituida por 219 alumnos, la autora concluyó que los estudiantes se ubican en un nivel de deficiencia en la Comprensión Lectora. Por lo cual advierte que las dificultades para comprender las lecturas persisten en los niveles superiores de educación y que entre las causas que incide el escaso dominio de destrezas que deben ser adquiridas en las primeras etapas de Educación Básica.

Díaz T. (1998), hizo un estudio de investigación que consistió en “evaluación de la Comprensión Lectora en los alumnos de 12 años” demostró que En cuanto a la variable sexo sostiene que, tanto de alumnos como de profesores, también están relacionados en el rendimiento, que en esa edad (12 años) y en Comprensión Lectora, las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos

y que unas y otras obtienen mejores resultados más que altos cuando la clases es impartida por una profesora. Y después de emplear la prueba el resultado obtenido es que el 64% de los alumnos consiguen, efectivamente, superar el nivel de comprensión fijada para los alumnos de su edad.

Zazora S. (2003), en su trabajo de investigación demostró: que le género no es una variable que plantea diferentes significativas en la comprensión de lectura como de igual modo al no encontrar diferencias significativas en los estratos

Huamán T. y Huamaní R. (1999) realizaron el trabajo de investigación titulado los niveles de Comprensión Lectora de los estudiantes del tercer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa de N° 36315 de Ccollpapampa y de la institución educativa N° 36471 de Paqtoccocha de Acoria llegando a conclusión que existe poca diferencia entre centros educativos, toda vez que son del mismo contexto sociocultural y económico, en cuanto a los niveles de Comprensión Lectora las instituciones alcanzan un nivel bajo deficiente

Sánchez C. (1977), Huallpa S. (1998) y Flores R. (2000), con respecto a la comprensión de textos, en nuestros medio, dan a conocer un panorama acerca de los niveles de Comprensión Lectora en que se encuentran docentes como los alumnos de una parte de nuestro país.

Afirmando que la Comprensión Lectora es defectuosa en las muestras evaluadas, estas no alcanzan los niveles superiores de comprensión propuestos para sus trabajos, sino que solo llegan a un nivel inferior.

A su vez están investigaciones dan a conocer tanto en alumnos como en docentes que el sexo masculino presenta mejores resultados en la Comprensión

Lectora.

Aranda M. y Vázquez K. (2010), en su investigación titulada “Los niveles de Comprensión Lectora de los alumnos del tercer grado de Educación Primaria del cercado de Huancayo”, llegaron a la conclusión que existen diferencias relativamente significativa entre los niveles de Comprensión Lectora en los alumnos del tercer grado de Primaria del cercado de Huancayo.

Flores Y. y Rosales M. (2012), en su investigación “Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto grado de Primaria de las Instituciones Educativas de la zona Urbana de Jauja”, concluyeron que los estudiantes de las cinco Instituciones educativas del cuarto grado de Educación Primaria de la zona urbana de Jauja, según la escala de medición del Ministerio de Educación se encuentran en un inicio con un porcentaje de 56,9% y 66,4% respectivamente, tanto en el nivel literal como en el nivel inferencial.

## **2.2. Teoría científica que fundamenta el estudio**

La presente investigación se sustenta en la siguiente base teórica:

### **2.2.1. Teoría del Aprendizaje de Ausubel**

Nació en Nueva York el 25 de octubre de 1918, estudio en la Universidad de Pensilvania; uno de sus mayores aportes al campo del aprendizaje y la psicología fue el desarrollo de los organizadores de avance (desde 1960). Falleció el 9 de julio del 2008 a los 89 años.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por

“estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, está ya no se verá como una labor que deba desarrollarse como “cero”, pues no es así, sino que los educandos tiene una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden sr aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho con el epígrafe en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”

## **2.3. Marco Conceptual**

### **2.3.1. Concepto de Texto**

Según Álvarez (2001, p. 45) sustenta que: Preguntar y preguntarse qué es un texto parece, en primera instancia, una tontería. Desde que adquirimos la lengua materna, desde el principio de la escolaridad y desde siempre estamos en contacto con textos. Textos orales y escritos, literarios y publicitarios, textos que están hechos de imágenes, textos musicales y de gestos corporales, textos dichos con colores, textos cinematográficos, televisivos y radiofónicos, incluso,

textos textuales. Los podemos reconocer simplemente porque somos usuarios de múltiples lenguajes y porque la comunicación se piensa en textos. Ahora bien, ¿cómo definirlo? Seguro que podemos formalizar una definición a partir de nuestra experiencia. Así podríamos decir, por ejemplo, que un texto escrito desarrolla un tema, que es algo más que una oración, que es un conjunto de oraciones relacionadas, a su vez organizadas en párrafos; sólo que aquí nos proponemos ir más allá de nuestra rica experiencia como usuarios y aprovechar los aportes de lingüistas y semiólogos que han indagado en esta definición.

Lozano (2000, p. 23) señala: “Una primera aproximación al concepto de texto es proporcionada en un sentido amplísimo por Lotman y la llamada escuela de Tartú (y la semiótica soviética en general, herederos de M. Bajtin), quienes lo consideran como cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico. Desde ese punto de vista hablan de un ballet, de un espectáculo teatral, de un desfile militar y de todos los demás sistemas sígnicos de comportamiento como de texto, en la misma medida, afirman, en que se aplica dicho término de un texto escrito en una lengua natural, a un poema o a un cuadro”.

Nosotros adoptaremos el punto de vista de aquellas tendencias científicas que consideran al texto como un objeto de carácter comunicativo y estructurado. La característica de objeto comunicativo se relaciona con la noción de texto como producto de una actividad verbal de carácter social, que manifiesta una intención del hablante y se encuadra en una situación de comunicación en que se produjo. La característica de objeto estructurado se relaciona con que, para garantizar el propósito comunicativo, hablante y oyente se atienen a reglas propias del nivel

textual que rigen la construcción del producto. Daremos entonces una definición de texto que tiene consenso de la mayoría de las corrientes: texto en una unidad lingüística comunicativa que concreta una actividad verbal con carácter social en que la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo, de modo que el texto es autónomo. Aclaremos también, que existen diferencias sutiles entre los conceptos de texto, discurso y enunciado,

Según Dijk (2002, p. 23), texto es “un constructo teórico”, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos discursos y su estudio debe ser abordado interdisciplinariamente desde la lingüística, la socio- lingüística y la teoría de la comunicación.

### **2.3.1.1. Propiedades del texto**

#### **a) La coherencia:**

Al respecto, Palacios (2003, p. 45), “es la propiedad que establece la conexión de las partes de un todo, la relación armoniosa entre conceptos, hechos e ideas que aparecen en un texto. La coherencia permite organizar los datos e ideas del texto mediante una estructura comunicativa de manera lógica y comprensible.”

Según Cassany (1998, p. 43) “las ideas que han sido seleccionadas y jerarquizadas para la redacción debe guardar relación con el tema o asunto del cual se va a referir el texto sino, el contenido seria incoherente.”

#### **b) La cohesión**

Palacios (2003, p. 46), “a través de esta propiedad se establece una relación manifiesta entre los diferentes elementos del texto, que se materializa en unidades sintácticas y semánticas debidamente entrelazadas.

La cohesión, se sirve de mecanismos que hacen posible la construcción articulada de las informaciones, estos pueden ser: repetición, sustitución, puntuación, elipsis, etc.”

Según Cassany (1998, p.44), “las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente. Una idea se une a otra mediante los signos de puntuación, los conectores lógicos, la concordancia entre sujeto y predicado, las referencias, etc.”

### **c) La adecuación**

“Es el uso adecuado de la lengua según intención y el tipo de receptor al que se quiere dirigir el mensaje. No es lo mismo informar sobre un hecho científico que narrar una anécdota. El emisor debe ser capaz de elegir el nivel del lenguaje a utilizar”

Palacios (2000, p. 48), “se refiere al equilibrio en el uso que se hace de un tipo de texto y en el modo en que se respetan las normas de la textualidad.”

#### **2.3.1.2. Características del Texto**

El texto tiene carácter comunicativo porque es el resultado de una actividad lingüística mediante la cual comunicamos significados.

El texto tiene carácter social porque es la unidad lingüística fundamental de interacción social.

El texto tiene carácter pragmático porque el emisor lo produce con una intención comunicativa y en un contexto específico.

El texto posee coherencia puesto que es una unidad semántica cuyos componentes se encuentran interrelacionados entre sí.

El texto tiene carácter estructurado porque es una totalidad constituida por contenidos conceptuales que se expresan mediante el lenguaje.

### **2.3.1.3. Las Secuencias Textuales**

Son esquemas abstractos o superestructuras o estructuras globales, que se pueden presentar alternadas o entrelazadas a lo largo de un texto, y que conllevan una serie de características lingüísticas. Las secuencias textuales básicas son cuatro: narración, descripción, argumentación y exposición.

#### **a) Texto Narrativo**

El texto narrativo es el relato de acontecimientos desarrollados en un lugar determinado y llevados a cabo por personajes reales o imaginarios, siguiendo un orden temporal o causal.

Una narración presenta siempre, como mínimo, lo que se denomina un 'actor' (o 'personaje'), que es aquel elemento que experimenta los sucesos o hechos referidos en ella. En el estudio de las narraciones se ha aplicado el término actante que amplía la noción de personaje. Este personaje puede o no, ser también narrador de la historia.

Dado que una narración es un encadenamiento de sucesos, las relaciones sintácticas fundamentales que se dan son de naturaleza causal y temporal: un hecho lleva a otro y, por lo tanto, existe fluir temporal. En este sentido, es frecuente en un relato el uso de conjunciones o locuciones conjuntivas que indiquen 'causa' y 'consecuencia', y adverbios y locuciones adverbiales de 'tiempo'. También, por su utilidad para señalar 'hechos que se van sumando unos

a los otros', es frecuente el uso de la coordinación copulativa. En cuanto a la modalidad causal, es lógico el predominio de cláusulas aseverativas.

Dado que el fluir temporal es un aspecto básico y caracterizador de una narración, las formas verbales desempeñan un papel fundamental. Los tiempos verbales más usados para narrar son los de aspecto perfectivo, esto es, aquellos que presentan la acción como acabada. Esto es así porque son los que permiten ir encadenando las distintas acciones una después de las otras a medida que van concluyendo. El tiempo verbal más habitual es el 'pretérito perfecto simple o indefinido', además de los distintos tiempos compuestos que también son perfectivos.

También narra sucesos extraordinarios o reales, según el autor decida.

Por su significado, abundan necesariamente los verbos de movimiento, de acción y de lengua.

## **b) Texto Descriptivo**

Si la narración es una modalidad textual que presenta hechos sucesivamente en el tiempo, la descripción, por el contrario, consta las características de un objeto de forma estática, sin transcurso de tiempo. El término "objeto" debe entenderse en este caso en su sentido más amplio, es decir, abarca a cualquier realidad, sea esta humana o no, concreta o abstracta, real o ficticia. Todo lo imaginable es descriptible. Los tipos de texto descriptivo son:

- Textos científicos: su finalidad es mostrar el procedimiento para realizar una investigación o una experimentación.

- Textos técnicos: muestran los componentes, la forma y el funcionamiento de cualquier tipo de objeto, creación artística o instrumental: pintura, escultura, mecánica, deportes, medicina, etc. Entre ellos se incluyen los manuales de instrucciones de uso y montaje de aparatos; las recetas de cocina y los prospectos de medicamentos.
- Textos sociales: ofrecen datos sobre el comportamiento de las personas e instituciones.
- los textos descriptivos son un conjunto de palabras que denotan las características de un animal, persona, objeto, lugar, y define si es tiempo pasado, presente o futuro entre otras palabras el texto descriptivo es un conjunto de descripciones que define a alguien o a algo.

Tipos de Descripción:

- Descripción denotativa u objetiva: El emisor informa sobre las características de lo descrito, intentando ajustarse a la realidad y sin realizar valoraciones personales. Es propia de los textos científicos y técnicos. Tiene una finalidad informativa: pretende mostrar la realidad tal como es.
- Descripción connotativa o subjetiva: El emisor da su visión particular sobre lo que describe, escogiendo los rasgos que más le interesan y añadiendo las impresiones que esos rasgos le producen. Suele utilizar un lenguaje poético, con abundancia de figuras retóricas.

### **c) Texto Argumentativo**

Se trata del tipo de textos en los que se presentan las razones a favor o en contra de determinada "posición" o "tesis", con el fin de convencer al interlocutor a

través de diferentes argumentos tomando una postura a favor o en contra . Se trata de manera fundamental, aunque no exclusivamente, de juicios de valor, apreciaciones positivas o negativas acerca de lo expuesto (Bueno, malo, feo, bello; válido/ no válido, adecuado/no adecuado). El discurso argumentativo es propio del ensayo y de la crítica en general. Ejemplos típicos son el discurso político o el Artículo de opinión. Con los textos argumentativos se puede dar un punto de vista frente a un tema cualquiera, ya sea una posición positiva o en contra.

Los textos argumentativos pueden presentar, entre otros, dos tipos de estructura: la estructura de causa consecuencia y la estructura de problema solución.

La estructura de causa consecuencia es propia de los textos cuya finalidad es analizar las causas de un hecho determinado o bien las consecuencias que se derivan de ese hecho.

La estructura de problema solución es característica de los textos en los que se aportan soluciones a hechos o situaciones adversos.

A esta clase de texto pertenecen generalmente Ensayos, artículos de opinión etc...

#### **d) Texto Expositivo**

Exposición de trabajos: artes, trabajos grupales, afiches, etc.

Un texto expositivo es aquel en el cual se presentan, de forma neutral y objetiva, determinados hechos o realidades. A diferencia de la argumentación, mediante el texto expositivo no se intenta convencer, sino mostrar. Ahora bien, esta

diferencia abstracta no siempre es tan evidente en los textos concretos, por lo que muchas veces se habla de textos "expositivo-argumentativos". Ejemplos: típicos de texto expositivo son los textos científicos. La finalidad de estos textos es informar.

Un tema preciso, claramente identificado y delimitado. Una estructura, es decir, una forma de organizar la información que se presenta en el texto. Un propósito establecido previamente por el emisor e interpretado posteriormente por el receptor.

El emisor puede ser individual o colectivo; también puede ser particular o institucional. A veces, el receptor es un grupo de personas con características definidas, sin embargo, los textos han de estar adapta Generalmente pertenecen a este género, anuncios, comerciales, recetas de cocina, etc.

#### **e) Texto Informativo**

Un texto informativo es un tipo de texto a través del cual el emisor da a conocer a su receptor algún hecho, situación o circunstancia.

Cuando hablamos de texto escrito informativo, nos referimos únicamente a aquel texto que ha sido escrito por un emisor cuya intención principal es, como dijimos "dar a conocer" algo, sin que intervengan primordialmente sus emociones ni deseos.

Son muchas las cosas que se pueden dar a conocer de esta forma, lo central del texto en este caso es la información. Esto no quiere decir que en un texto informativo nunca se expresen los sentimientos ni los deseos del emisor, puesto

que en ocasiones esto sí ocurre, pero de todos modos estos siempre pasarán a segundo plano.

Esto se hace para que los receptores se enteren, y no necesariamente para que se emocionen ni para que se entretengan. Los textos que persigan estos objetivos serán textos poéticos o literarios, no informativos.

### **2.3.2. Modelos del Proceso Lector:**

La lectura, se debe entender como un proceso no sólo de decodificación, sino también como un proceso que permite la construcción de sentido y significado del texto que se está leyendo. A partir de ello, la lectura es “un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto”; según Mendoza (2003, pp.228-229) leer es avanzar a la par que el texto, e integrar aportaciones para establecer inferencias de comprensión, y finalmente lograr la interpretación del mismo, Leer implica un proceso de búsqueda de significado, e interacción con el texto, y su interpretación. Con ello, el proceso lector “se produce mediante la conjunción de un microproceso de reconocimiento léxico y de preposiciones y un macroproceso en el que se integra toda la información para construir significado del texto”.

De esta forma, Mendoza (2003 p. 229) postula que la lectura ha sido concebida como “una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales”.

Además, es posible observar la importancia del texto y lector que funcionan como los ejes principales en el proceso de la lectura, en que se trata la interacción del sujeto (lector) con el texto que está leyendo. Mendoza (2003, pp. 231- 232) plantea que este proceso lector comienza desde los procesos inferiores y perceptivos como lo visual-auditivo correspondiente al aspecto físico, hasta procesos superiores en el aspecto intelectual que permite la comprensión del campo semántico y sintáctico.

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

La fase de la comprensión, se entiende como el “establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componente textuales”. Según el autor Mendoza (2003, p. 232) el lector organiza y regula la información requerida por el proceso de lectura.

La fase de interpretación se concibe como “el resultado de la valoración personal de los datos, intenciones, informaciones que el texto ha presentado”, en esta

fase el lector según el autor construye el significado de los datos verificados y formula sus valoraciones. Cabe destacar que en la interpretación planteada culmina la interacción.

Por último, es preciso mencionar el contexto, Cairney T. (2002, p. 34) “que forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen”. En virtud de ello, el lector logra construir de forma activa significado e interpretar las inferencias que posee el texto, a partir de un contexto determinado que permite lograr una mayor comprensión de lo que el sujeto está leyendo.

#### **a. Modelo Bottom-up**

Este modelo se caracteriza por realizar un proceso de decodificación ascendente, es decir, “parte del supuesto de que los distintos niveles de procesamiento mantienen una dependencia unidireccional de abajo hacia arriba, de forma tal que los productos finales de cada nivel de procesamiento son requisito previo indispensable para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía”. Catalá (2007, p. 15) explica gracias a que el lector ante un texto, procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión total del texto, los seguidores de este modelo de procesamiento, explican que al realizarse la decodificación del texto completo se cuenta con todos los elementos suficientes para su comprensión.

En este sentido Santalla (2000, p. 403) plantea que este procesamiento se produce desde el reconocimiento visual de las letras y palabras, hasta el análisis

semántico del texto completo sin necesidad de que la relación inversa se realice. Estos modelos “enfatan en las funciones codificadoras de la información, las cuales resultan indispensables para continuar con los procesos siguientes que culminan en la comprensión del discurso”.

Finalmente es posible, considerar que este modelo, entrega una visión unidireccional, secuencial y jerárquica que tiene como objeto la conducción de la comprensión mediante la codificación del texto.

#### **b. Modelo Top-down**

Este proceso, se desarrolla de manera descendente, entregando mayor importancia a los conocimientos previos, es así, como “el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura, estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Cuanta más información se tenga sobre un texto menos habrá que fijarse en él para poder interpretarlo”.

En palabras de Santalla (2000, p.403) este procesamiento se desarrolla de arriba hacia abajo, siendo el lector con todo su bagaje cultural y cognitivo el elemento con mayor relevancia. De esta manera, los modelos anteriores “postulan que cuando los individuos interpretan el significado del discurso, ellos utilizan como claves sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatorio, más que los detalles gráficos”.

Con ello, Goodman y Burke (1982) cit. en Santalla 2000, p.404), la comprensión del discurso implica la actuación de diversas estrategias como: predictivas que “resultan en la formulación de una serie de hipótesis acerca de lo que se está leyendo y escuchando”<sup>106</sup>; las confirmatorias que “informan al individuo acerca

de la mayor o menor adecuación de las hipótesis planteadas”, y por último las integradoras que “permiten a la persona construir el significado del discurso e incorporarlo a sus esquemas”.

Por consiguiente, este procesamiento implica una mayor comprensión del texto, puesto que integra los conocimientos del lector con el objeto de construir una interpretación y atribuir significado respecto del texto.

### **c. Modelo Interactivo**

Este modelo de procesamiento integra los procesos anteriores, por un lado, la unidireccionalidad del proceso ascendente, y por otro, la integración de los conocimientos previos que posee el lector. Se parte de la idea de que “para leer es necesario la descodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”.

Catalá (2001, p.15) postula que el texto tiene un significado y el lector lo busca por dos medios: El primero relacionado con los indicios visuales y el segundo mediante la activación de procedimientos mentales que permiten entregarle un significado.

Consecuentemente “a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto también genera expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel léxico, a través de un proceso descendente”. En palabras de Catalá (2001, p.16), el lector utiliza el conocimiento que tiene acerca del mundo y a su vez su

conocimiento del texto con el propósito de construir un significado de lo que lee, con el fin de ir enriqueciendo los conocimientos anteriores.

En definitiva, es posible observar, la importancia que contribuyen ambos modelos (ascendente - descendente), con el objeto de enriquecer la interpretación de los textos y su comprensión, a partir tanto de lo explícito del texto, como de los conocimientos otorgados por el lector.

### **2.3.3. Concepciones Acerca de la Lectura**

Los seres humanos se desarrollan en el lenguaje, este proceso superior es un vehículo para adquirir nuevos conocimientos, desplegar el pensamiento y con ello las habilidades cognitivas.

El lenguaje, según Echeverría (1998, p.34) otorga oportunidades de acción y actividad, ya que por medio de él se construyen realidades “a través del lenguaje, no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos”. Es a través del lenguaje oral, que niñas y niños, representan el mundo que los rodea, significan el lenguaje escrito a fin de acercarse a la lectura, siendo el lenguaje el medio para esto.

Por Cazden (2002, p.207) La lectura, es una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Desde esta perspectiva, tanto la lectura como la escritura se consideran como “un proceso lingüístico, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante (...) y es también un proceso social, que

siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales”.

La habilidad de la lectura, se constituye de forma activa en los seres humanos, y es un vínculo con los conocimientos que se relaciona con el lenguaje. En la medida que se interactúa con un texto, se construye sentido de lo que se lee, es por ello que el lector/a es un participante primordial de esta interacción.

Para Antezana (1999, p.23) Es así, como “un libro es una palabra lanzada hacia alguien –hacia el lector- y esta palabra sólo se completa en él y con él. Al mismo tiempo el lector –en la lectura, por supuesto- le da al libro todas las condiciones pragmáticas que concretizan sus significaciones y sentidos latente”.

A través de la lectura, las y los lectores, se sumergen en nuevos mundos y viajan a lo imprevisto, asociando a nuevos aprendizajes a las experiencias del lector/a y a las diferentes instancias del desarrollo de la misma. Es muy importante destacar que “la lectura, produciendo significados y sentidos, desplaza al texto hacia otros lugares, otras instancias del hacer significativo social e histórico”.

La lectura entonces, es un proceso interactivo, en cual el sujeto lector/a pone a disposición del texto todo su bagaje cultural, su afectividad dentro de las condiciones que posee, de esta manera

Asimismo Escoriza (2003, p. 10) “el proceso de lectura viene definido por la interacción existente entre factores diversos tales como características del lector/a, naturaleza de la información que se desarrolla en el discurso escrito, finalidad de la tarea que se ha sido propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en que tiene lugar, todo lo anterior, deja en manifiesto que

la lectura es algo activo y que le proporciona al lector/a “una actividad productiva. Éste no sólo recibe un texto sino, a su vez lo transforma”

#### **2.3.4. ¿Qué es leer?**

Dentro de las concepciones de lectura, cabe cuestionarse ¿qué es leer? puesto, que ésta actividad se asocia principalmente con la producción de sentido, en la cual ponemos a disposición del texto nuestras habilidades, destrezas y conocimientos con el objeto de otorgar significado a lo que se lee, es así que se postula que “se lee para comprender”

Jolibert (2003, p.26) propone dos ideas fundamentales asociadas a lectura, primeramente, que es leyendo que uno se transforma en lector, en que niñas y niños a partir de una situación real, en la cual necesiten leer, pondrán en juego sus competencias previas para otorgar sentido a lo que se le ha presentado. Además, fundamenta, que no se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda refiriéndose a la labor docente quienes apoyan el proceso natural que vivencian los niños/as, en el cual son ellos los que a partir de sus ganas y motivación por explorar se acercan a la lectura, y la labor de los maestros es contribuir y mediar en este transcurso, motivando la lectura a partir de las características de los sujetos con material de apoyo que sea del interés del educando.

La autora, responde a qué es leer, y lo manifiesta bajo algunos supuestos. El primero, enuncia que “Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito”, dejando en claro, que ni la decodificación sílaba a sílaba, ni oralización, son consideradas aptas para darle significancia a un texto, sino son pasos que se introducen en instancias de lectura significativa.

El segundo postulado es que “Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida”, interrogar un texto conlleva a que el lector/a desarrolle estrategias a partir de su experiencia y conocimientos que le permitan buscar la información necesaria para encontrar su sentido.

Finalmente, “Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario”, la necesidad de la lectura, es algo cotidiano, ya que nuestro entorno presenta diferentes tipos de textos que para actuar en la vida diaria necesitamos atenderlos e interpretarlos y con ello, la lectura se posiciona como una instancia de aprendizajes significativos para el lector/a.

Desde una perspectiva instruccional de la lectura Rodríguez, Lager, (2003, p.117) concibe que leer es la enseñanza progresiva de habilidades necesarias para descifrar el código escrito, por lo que el proceso de lectura es considerado como el conjunto de actividades dirigidas por el docente, donde el alumno, “debe adquirir varios repertorios de comportamientos, conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, mucho antes que el profesor aborde directamente con él la comprensión y que intervenga la comprensión de textos”.

El material que se emplea para el desarrollo de la lectura se centra en “textos exclusivamente para enseñar las habilidades necesarias para descifrar. Prescindiendo de si se hace por medio del conocimiento visual de palabras enteras o por medio de la fonética”, es por esto que, el docente es quien selecciona y propone las actividades que éste considere pertinente con la finalidad de alcanzar el desarrollo de las habilidades mencionadas.

Las habilidades de la lectura que niños y niñas desarrollan, comienzan a temprana edad, partiendo por la etapa del garabateo y garabateo con nombre, la cual van representando su realidad, a partir del mundo que los rodea, explorando e interpretando mediante el lenguaje.

Así “al final de la etapa del garabateo, el niño comienza a atribuir significado a sus garabatos.

Esta es una etapa que pone de manifiesto la función simbólica emergente en toda su expresión, ya que los garabatos no representan ninguna característica o parecido con la realidad que el niño dice que representa. En este sentido, cuando al niño se le entrega la oportunidad de la exploración, las posibilidades de producir lenguaje escrito serán mayores, y con ello pasará del dibujo a la representación del lenguaje de manera natural.

La función simbólica toma relevancia, ya que, a partir de ella, niños y niñas desarrollan “la capacidad para crear, manejar y entender símbolos, se refleja en un desarrollo del lenguaje oral y, más tarde, escrito; en la expresión gráfico-artístico, en el juego dramático-simbólico”<sup>79</sup>. Dicha función, se caracteriza por ser un proceso cognitivo fundamental para el desarrollo intelectual de niños y niñas.

Según Molina (2001, p.6) se constituye como el primer paso para el desarrollo de la lectura, puesto que comienza con la interpretación del mundo, utilizando como principal medio el lenguaje oral, para más tarde trabajarlo como lectura propiamente tal.

#### **2.3.4.1. Aprender a leer**

El aprendizaje de la lectura, nace en la infancia. Bebés escuchan sonidos de voces significativas, que suponen experiencias vitales para desarrollo de ésta en la escolaridad.

El desarrollo de la lectura, se comienza desde el lenguaje oral, por ello, Benda, (2006, p.21) señala que “hay que empezar prematuramente, desde el que bebé al que se le habla y se le canta y luego se le lee o cuentan cuentos durante el día o al dormir (...), el placer del niño ante la voz que sosiega y lo acuna, que llama al sueño. Voz que más tarde cantará, leerá, contará”, serán sus grandes motivaciones ante su aprendizaje de la lectura.

El proceso de aprendizaje de lectura, conlleva que niñas y niños a partir de sus experiencias previas y desarrollo del lenguaje, sean apoyados por las y los docentes con agradables e interesantes actividades.

Los momentos de éste aprendizaje, Solé (2001, p.112) considera “que aprender a comprender un texto va más allá del dominio de las habilidades de decodificación e implica el conocimiento y el uso de diversas estrategias lectoras”, cabe destacar, que se deben adquirir las habilidades de decodificación al mismo instante que las de comprensión, es por ello que debemos guiar a los educando a utilizar estrategias según los diversos contextos de la lectura comprensiva.

Es vital para este proceso, el goce por la lectura, no presentar estas actividades de manera engorrosas o que sean perturbadoras para niñas y niños. Lo principal es preparar a los estudiantes a partir de juego, instrumento que motiva y es propio del aprendizaje en los primeros años.

Es así Benda (2006, p.21) menciona “leer por placer es un experiencia que marca a fuego la existencia, le concede un carácter, le imprime un signo perdurable. El placer lector es entonces, el objetivo final de la lectura y también el seguro de su continuidad. Sin duda, este placer debe asentarse, fundarse, en una experiencia inicial placentera”. La lectura se constituye como un medio para desarrollar la imaginación de nuevos mundos que sólo el lector es capaz de crear en la interacción con el texto.

Los niños y niñas de muy pequeños imitan el acto de leer, que “no es otra cosa que una transformación que le sucede al lector cuando éste procesa y ejecuta con éxito la lectura de un texto”, los educandos en sus ritmos van comprendiendo el lenguaje escrito, acercándose a la comprensión de éste, a través de su exploración del mundo letrado.

Con ello, Bettelheim (1983, p.56) señala “lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino”.

La lectura, entrega al lector/a un universo de descubrimientos, en los que intervienen las experiencias iniciales, los procesos cognitivos y la afectividad en un contexto determinado, en la que nos hacemos capaces de encontrar significados a lo que leemos, y ello nos aporta a nuestro diario vivir. El acto de leer, puede trasladarnos a vivenciar la propia libertad de comprender el mundo, y la utilidad de la lectura en la propia vida.

### **2.3.5. La Comprensión Lectora desde una perspectiva de la comprensión humana**

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la lectura es uno de los procesos más significativos en la actualidad. Catalá (2001, p.11) entiende como “un medio, entre otros, que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado, y que tiene, entre el resto de medios de que disponemos, un peso específico importantísimo”.

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

De esta forma, y, para un mayor análisis, es importante considerar los diversos modelos de procesamiento de la lectura, que influyen en el proceso lector y que contribuyen a la comprensión lectora, tales como: bottom-up consistente en un proceso ascendente “desde las unidades más pequeñas hasta las unidades más amplias y globales”; el proceso top-down, que consiste en el proceso contrario, es decir, “se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas”; y finalmente el modelo de procesamiento interactivo que se caracteriza por integrar a los procesos anteriores, ya que, “en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda de significado”, por ello lector y texto son de vital relevancia para comprender la lectura.

Estos tipos de procesamiento de la lectura, tienen un impacto en cómo desarrollar la comprensión lectora, y qué deben aprender los y las estudiantes, y de qué manera la utilización de un modelo de procesamiento favorece el desarrollo y potenciación de la misma. En este sentido, es preciso comprender que “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”, de acuerdo a Catalá (2001, p.15) dichas estrategias permitirán verificar y corroborar las hipótesis que se van formulando durante la lectura con el objeto de construir sentido y significado de lo que se está interpretando.

### **¿Qué es la comprensión humana?**

La comprensión “consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada, y corroborable por otros”. Es decir, la forma más concreta de comprobar que un sujeto ha comprendido, es realizar un contraste o comparación de su versión con las versiones de los otros sujetos, sólo de esta manera se dará cuenta de que ha comprendido, de cómo y cuándo lo ha logrado.

Bajo esta perspectiva, “la comprensión humana descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido; se explicita y confirma cuando comparte con otros lo comprendido en un gesto de plena interpersonalidad”. En palabras de Gómez (1997, p.45), la comprensión humana, es un proceso personal e interior de reconocimiento al que se le asigna sentido y significado, y que debe considerar aspectos como la existencia de entidades conocibles, entender que el hombre posee capacidades

para conocer dichas entidades, y finalmente que tal capacidad se puede desarrollar.

Según Gómez (1997, p.95) al ser la comprensión un proceso al que se le entrega un significado, y que responde al ser humano como el modo sustancial de ser, se constituye y representa como “una de las manifestaciones más altas de conocimiento”.

Asimismo, la comprensión se constituye como uno de los procesos más interesantes que desarrolla el ser humano. Con ello “la comprensión, en cuanto acto cognoscitivo-aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas”. Dicho de otra forma, la comprensión permite el encuentro del mundo externo con el interno del sujeto, implicando con ello, la adquisición y construcción de nuevos conocimientos.

Gracias a ello, el sujeto realiza un encuentro consigo mismo, al momento de comprender que comprendió produciéndose satisfacción y un aprendizaje significativo, cuya comprensión forma parte de las experiencias que el sujeto ha vivenciado.

### **2.3.6. La Comprensión Lectora**

Catalá y otros (2001, p.25), enfoca a la comprensión lectora como un hecho eminentemente amplio y nunca aislado, por el contrario, es interrelacionado tanto con los aspectos asimilativos comprensivos como los expresivos – comunicativos.

Por su parte Camargo (1989, p.35), afirma que comprensión es la rama de la lectura que estudia las variables lingüísticas y determinan la complejidad del material descrito. Estas variables son responsables de la dificultad con que se obtiene la información contenida en el material. Sin embargo, la dificultad no deberá ser atribuible al contenido, impresión, formato, diagramación u otras características técnicas del material, ni a las características propias del lector, tales como su habilidad y motivación”

El problema de la comprensión lectora no puede enfocarse como un fenómeno aislado. Forma parte del problema general de la comprensión, que se vincula con problemas tan globales como el de la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y del mundo.

La correcta medida y entendimiento de la capacidad comprensiva depende del conocimiento o consideración que se tenga del estado en que se encuentra el destinatario del texto.

Es así, que trataremos exclusivamente a continuación sobre la comprensión lectora como parte componte de la lectura.

Para Romeu (1992, p.45), la comprensión lectora es un proceso mental de razonamiento y solución de problemas que no puede descomponerse en diversos elementos

La comprensión es el descubrimiento de lo esencial en los fenómenos y objetos de la realidad, como así mismo la captación de relaciones entre ellos.

Entonces la comprensión de una lectura es comprender la idea, el sentido principal de lo que nos quiere decir el autor referente al texto leído. Siendo la

comprensión lectora un producto o un resultado final de la interacción del lector con el texto.

Según Zabala y Otros (2000, p.43), la necesidad de una buena comprensión lectora está en la base de muchas de las actividades escolares que se realizan en la mayoría de las áreas curriculares. Muchas veces la evaluación negativa en las áreas no lingüísticas del curriculum se reducen en la constatación de la falta de comprensión lectora, cosa que indica que muchas veces el trabajo escolar está excesivamente centrado en los textos escritos

Esto implica que no solamente se debe enseñar a los niños a comprender textos escritos sino también a textos icónicos (imágenes) y simbólicos.

#### Características de la Comprensión Lectora

Según Solé (1995, p.34), las características que presentan la comprensión lectora son las siguientes:

- a. La comprensión depende del texto que tiene delante el lector.
- b. La comprensión depende las cuestiones propias del lector como:
  - Conocimiento previo con que se aborda la lectura: según Coll, estos esquemas de conocimientos que pueden ser más o menos elaborados, mantener mayor o menor número de relaciones entre si y presentar un grado variable de organización interna, representan un momento dado de nuestra historia nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable.
  - Los objetivos con la que le presiden: dichos objetivos determinan no solo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además

establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión.

- Motivación que se siente hacia esa lectura: la actividad de lectura será motivadora para alguien, si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en si responde a un objetivo.

De acuerdo a Pinzas (1999, p.45), El dominio de la decodificación (identificación de la pronunciación y significado de las palabras) es un pre-requisito fundamental para llegar a la comprensión de la lectura, dado que sin este dominio es muy difícil que el lector pueda dar significado del texto que está leyendo.

La decodificación es un proceso básico que requiere convertirse en un proceso automático, donde se propone que la decodificación se lleve a cabo con un mínimo de conciencia y de esfuerzo deliberado del lector, y de esta manera podrá tener a su disposición suficiente energía mental para dedicarse a entender y elaborar el contenido del texto. Si hay decodificación automatizada existe corrección y fluidez lectora, que es una muy deseable característica del buen lector, pues facilita la comprensión lectora. Es decir, que se lee sin mayores equivocaciones y con una velocidad suficiente para recordar lo que se va leyendo y que fundamentalmente uno se detiene ante las palabras para hacer un análisis de ellas letra por letra. Se sabe cuándo el lector tiene la decodificación automatizada es significativo y familiar; leerá de modo veloz, pues el tema y el contexto ayudarán a descifrar fácilmente las palabras.

Luego de presentar estos pre requisitos, el autor explica los rasgos esenciales de la comprensión lectora.

a) La naturaleza constructiva de la lectura; para que se dé una comprensión de un texto, es necesario que el lector este dedicado a construir significados mientras lee. Es necesario que el lector lea las diferentes partes del texto y el texto como totalidad dándole significados o interpretaciones.

b) La comprensión lectora es un proceso de interpretación con el texto, esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto no se acerca a él, desprovista de experiencias, afectos, opiniones o conocimientos relacionados directa o indirectamente relacionado con el tema del texto; en otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivos, experimentales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes.

De esta manera, por naturaleza interactiva de la lectura, podemos decir que el texto no contiene significado, sino que emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto. Por ello se dice que en la lectura comprensiva, texto y lector entran en un proceso de interacción. Como consecuencia de esta interacción, el lector se ve involucrado en un activo y constante proceso de integración de información, esta integración se da simultáneamente en dos sentidos:

- En un primer sentido se da el tipo integración cuando el autor integra sus experiencias y conocimientos previos con las novedades que el trae, a esto se le denomina “integración externa” es la que permite que aprendamos de lo que leemos adquiriendo nuevos conocimientos, vocabulario, etc. También posibilita que se evalúe la corrección y propiedad de la información que trae el texto, y que las características de éste coinciden con lo que se espera del tipo de discurso que es.

- En segundo sentido, se da la integración interna que se centra en seguir el texto evaluando su congruencia y consistencia, no en contraste con la experiencia o conocimientos del lector sino con lo que el autor mismo plantea o describe a lo largo de su texto. Ambos tipos de interacción son necesarios para la denominada “lectura reflexiva”

c) La tercera característica, la describe como un proceso estratégico, esto quiere decir, que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera como lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación e interés, el tipo del discurso del que se trata. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite, por ejemplo, si el lector está familiarizado con el tema de un texto informativo lo leerá con rapidez e integrará la misma información del mismo modo, en cambio si se trata de algo que se sabe pocos o casi nada, la velocidad de su lectura disminuirá y leerá con mayor cuidado y atención. Si un lector disfruta de una lectura narrativa que lee por el placer de hacerlo, no se preocupará de la velocidad ni de lograr una comprensión cabal y específica de los vocablos. Si lee un texto informativo para un examen su modo de leer cambiará sustancialmente no sólo en su velocidad sino en su relación de acciones para trabajar el texto.

d) La cuarta característica de la comprensión de la lectura se refiere al aspecto metacognitivo. La metacognición alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto y a las acciones remediables de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando e identifica los orígenes de su dificultad. Se trata, entonces, de un proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento durante la lectura. Se trata de estar alerta y de pensar sobre la

manera como uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleve a cabo con fluidez y especialmente con comprensión. La metacognición, por ello tiene una connotación de control y guía de los procesos superiores (de pensamiento) que se utilizan en la comprensión lectora su desarrollo en el lector es fundamental, pues facilita la independencia cognitiva y la habilidad de leer para comprender.

La comprensión lectora como se ha mencionado con anterioridad, corresponde a un proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, Peronard, (1999, p.67) señala “el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales”. A partir de ello, la comprensión lectora se produce, gracias a la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado.

En otras palabras, “la construcción de un texto o discurso es el resultado buscado intencionadamente, que requiere, a lo menos, una confirmación propia. Se caracteriza por el asentimiento de la mente frente a una solución encontrada para un problema pendiente”, esta solución se produce cuando el sujeto se da cuenta de que ha comprendido, ya que logra expresarse a sí mismo y a otros sujetos lo que ha comprendido.

Gómez (1997, p.103), plantea que el acto de comprensión para que se produzca, es necesario que el comprendedor (el sujeto o lector) cumpla una serie de requisitos, tales como: “tener la intención de comprender el texto; poseer las competencias pragmáticas correspondientes; dominar algún marco de referencia de contenidos; buscar en el texto el mensaje intencionado por el autor; utilizar

las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas; integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos; y distinguir entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales”.

Bajo estos requisitos o condiciones planteadas, es posible observar las diversas interacciones que debe realizar el lector al momento de tener contacto con el texto. Asimismo Gómez (1997, p.104) postula que el proceso activo realizado por el sujeto dependerá, de la potencialidad e individualidad del mismo.

Existen teóricos como Mendoza (2003, p.243), que postula fases para desarrollar la comprensión lectora, estas son: antes, durante y después de la lectura. “Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él”.

La fase durante la lectura, juega un rol fundamental en la construcción de significado que realiza el sujeto. Agregado a ello, la fase después de la lectura “debe suponer una continuación del proceso de construcción del significado: obligar a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, a revisar la reestructuración, etc.” En este sentido, estas fases se constituyen como una de las estrategias de mayor relevancia, ya que permiten observar las diversas etapas que desarrolla la comprensión; comenzando desde el planteamiento de hipótesis, pasando por la construcción de sentido y significado, y finalmente evaluar el proceso lector, comprobando

que esas hipótesis establecidas se respondan en función del sentido que pretende entregar el autor del texto planteado.

- **Interacción lector-texto- contexto**

Se ha hablado sobre la comprensión y la importancia del lector en el proceso de la lectura, no obstante, es preciso reflexionar acerca de la importancia que el texto posee. De este modo, se entenderá por texto a “una creación humana convencional puramente simbólica. Todo en él está orientado a significar. Toda su estructura física está definida a ser utilizada como material significativo”.

Gómez (1997, p.101) expresa que en el texto se produce el encuentro convivencial necesario entre quienes otorgan sentidos y lo interpretan, en este caso los lectores. Agregado a ello, el texto también debe cumplir ciertas condiciones como “hallarse bien estructurado; permanecer al alcance comprensivo del intérprete; estar inserto en contextos situacionales apropiados; y no ofrecer ambigüedades insuperables”. Según lo planteado, el texto debe poseer coherencia y tener un sentido con el propósito de que encaje con los sentidos descubiertos y contruidos por el intérprete o lector.

Es necesario destacar que el proceso lector se produce mediante la triada lector-texto-contexto; “el encuentro entre un sujeto comprendedor y un texto elaborado para ser comprendido se produce, inevitablemente, en un contexto espacio-temporal histórico determinado”, Gómez (1997, p.102) plantea la existencia de dos tipos de contextos: el primero se constituye como el contexto general que corresponde a que el comprendedor “percibe como exterior a sí mismo y que para el desempeño de su tarea suele ocupar un lugar secundario”, y por otro

lado, es posible visualizar el contexto específico que comprende “todo aquello que, sin ser el acto mismo de comprensión está presente en él.

Tanto el mundo exterior como el mundo interior del comprendedor están presentes y se filtran en el acto de la comprensión con intensidad variable, difícil de cualificar”.

Para Colomina (2004, p.105), el contexto no se debe constituir como una barrera, ni tampoco interferir en la elaboración de hipótesis, sino que debe constituirse como uno de los factores que dotan al lector de un objetivo claro que permita realizar las interacciones del mismo, con los conocimientos previos y lo entregado por el texto, permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes gracias a un contexto determinado.

Finalmente, es necesario entender que la comprensión se logra gracias a las diversas interpretaciones realizadas, pero, también según Tigero (2002, p.107) entender lo leído, es comprensión, pero conocer y evaluar el proceso lector implica otras estrategias cognitivas que conllevan a la metacompreensión, permitiendo el reconocimiento de errores y aciertos, que se analizará en el siguiente apartado.

- **El Proceso de la Comprensión Lectora**

Los procesos implicados a la comprensión lectora, la sitúan como la concatenación de una serie de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación, es decir que, dichas habilidades dan cuenta que en el proceso lector intervienen el lector, el texto, su forma y contenido. Para Solé (2000, p.46), el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, puesto que

para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continúa, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestras vivencias.

La comprensión lectora, posee un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades que cada vez se acercan a las de carácter superior, esta posee niveles que dan cuenta de una serie de operaciones que los sujetos realizan al momento de leer, las cuales se van mejorando en la medida que nos enfrentamos a la lectura comprensiva.

Los niveles de la comprensión, se relacionan con la Taxonomía de Barret (1968), la que propone un tratamiento ocho habilidades progresivas, las que Rioseco y Ziliani (1998, p.78) fundamentan:

1º Comprensión Literal: el lector aprende la información explícita del texto.

2º Retención de la Información: el lector puede recordar información presentada en forma explícita.

3º Organización de la Información: el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos.

4º Inferencia: se descubren los aspectos implícitos del texto, el lector pone en juego lo que ha leído y lo que puede aportar con ideas propias.

5º Interpretación: reordenación personal de la información del texto, se busca el propio sentido.

6º Valoración: se formulan juicios basándose en experiencias y valores.

7º Creación: transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporándose a los personajes y a otras situaciones parecidas.

8º Metacognición: todas las destrezas anteriores están incluidas, con la cualidad de ser consciente de los pasos que siguió el pensamiento para poder comprender la lectura, es decir, poder supervisar y controlar el propio proceso de pensamiento que lo lleva a la comprensión.

- **Niveles de la comprensión lectora**

a) Según Catalá, Molina y Monclus: Los niveles de comprensión lectora son: literal, de reorganización, inferencial y crítica. Estos son y deben ser utilizados simultáneamente en el proceso lector.

- **Comprensión Literal**

Como su mismo nombre señala abarca todo aquello que en forma explícita precisa el texto. Según Sánchez (1986, p.67), cuando se refiere a la literalidad señala que "... en este nivel se capta los contenidos explícitos del texto, por ejemplo los significados de las palabras oraciones y clausulas, precisando el espacio y el tiempo y la sucesión en que ocurren los hechos.

La literalidad junto con la retención y la organización están circunscritas dentro del proceso del análisis."

Por otro lado, Gonzales (1998, p.34), señala que "... en la comprensión literal se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto; no se desborda los contenidos proposicionales enunciados."

Con mayor exactitud Catalá, Molina y Monclus (2001, p.16), nos dicen que "entendemos por comprensión lectora literal el reconocimiento de todo aquello

que explícitamente figura en el texto”, en este nivel, el niño deberá distinguir entre la información relevante e información secundaria, encontrar la idea principal, establecer relaciones de causa y efecto, identificar sinónimos, antónimos, homófonos, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, seguir las instrucciones, dominar el vocabulario propio de su edad, etc.

### ➤ **Comprensión de reorganización**

Según Sánchez (1987, p.36), en este nivel comprende ordenar elementos y vinculaciones que señalan en el texto.

Establecimiento de relaciones, descubrimiento de la obra y efecto de los sucesos, identificación de pasajes principales.

Catalá, Molina y Monclus (2001, p. 17) señala que “un buen proceso lector comporta la reorganización de la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.” Esta etapa comprende: suprimir informaciones triviales o redundantes, incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos, reorganizar la información según determinados objetivos, hacer un resumen en forma jerarquizada, clasificar según unos criterios dados, etc.

### ➤ **Comprensión inferencial o interpretativa**

La comprensión inferencial comprende todo aquella información implícita, aquella información que no está escrita literalmente pero por su propia naturaleza se puede deducir. Según Sánchez (1987, p.37), la inferencia descubre aspectos implícitos en el texto, complementación de detalles, formulación de hipótesis, deducción de la enseñanza, proposición de títulos.

Catalá, Molina y Monclus (2001, p.17), ésta se da “cuando se activa el conocimiento previo del lector que formula anticipaciones o suposiciones sobre el contenido de texto a partir de los indicios que proporciona la lectura”. Es decir aquella información profunda que sin salir del texto se pueda comprender el sin número de datos señalados en el texto, haciendo relaciones y suposiciones. Esta etapa comprende: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencia lógicas, entre otros.

➤ **Comprensión crítica o profunda**

El lector debe emitir juicios valorativos, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor, por otras autoridades o por otros medios escritos, o viene con un criterio interno dado por los saberes previos del lector, sus conocimientos y sobre todo comprometiendo sus valores. Catalá, Molina y Monclus (2001, p.17), “el nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios”.

b. Juana Pinzas (2004, p.36) afirma que para llegar a una comprensión lectora son:

➤ La comprensión literal; significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir que se trata de entender lo que el texto dice.

Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica.

➤ La comprensión inferencial o interpretativa; se refiere a la elaboración de ideas i elementos que no están expresadas explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre lector y el texto.

➤ La metacognición en la lectura; alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector con respecto a la fluidez de su proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento durante la lectura.

c. Propuesta del Ministerio de Educación: Editada por el Ministerio de Educación en septiembre del 2005, se describe los niveles de comprensión lectora, los cuales son:

➤ Comprensión literal, en este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, sean estos textos narrativos, descriptivos o informativos (ofrecen información, datos, descripciones objetivas) es decir, que se trata de una comprensión local de sus componentes como es la identificación de personajes, hechos y/o acontecimientos en un determinado tiempo y espacio, explícitos en el texto.

Este nivel permite tener una visión panorámica de todo el texto, la cual es de vital importancia para la construcción de interpretaciones.

➤ Comprensión inferencial, en este nivel se explora la posibilidad de realizar deducciones o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. Es aquí donde se realiza distintos tipos de relaciones entre los

significados de las palabras, oraciones o párrafos, dichas relaciones pueden ser temporales, espaciales, causales sustituciones que se hacen a partir de textos que incluyen reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, aseveraciones, estado de ánimo y actitudes de los personajes no manifestados de manera explícita por el autor del texto.

De acuerdo a ello se puede definir el tipo de texto que puede ser narrativo, descriptivo, informativo, etc.

➤ Comprensión crítica, en este nivel de comprensión lectora se pretende explorar la posibilidad que tiene el lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición respecto a dicho contenido. Es aquí donde se trata de apreciar la elaboración de un punto de vista con respecto al contenido del texto. Además de reconocer los hechos reales, objetivos, donde sus opiniones reflejen el sentir o las creencias de una persona, para ello es necesario identificar las intenciones de los textos y de sus autores.

En este nivel de comprensión se requiere que el lector emita un juicio valorativo, comprando las ideas representadas con criterios externos procedentes de otros entornos, o por la experiencia del lector, por sus conocimientos y valores. Exige que el lector reflexione acerca de las consecuencias, que discrimine hechos que se presenta en el texto.

En síntesis, existe una interdependencia entre estos niveles de Comprensión Lectora, ya que se requiere previamente haber pasado por un nivel literal, donde el estudiante procesa información explícita del texto para llegar a un nivel inferencial, por ello no es posible llegar a un segundo nivel si no es representado

algo en la mente del lector. De la misma forma, para llegar a un nivel crítico se requiere haber pasado previamente por el nivel literal e inferencial.

Al respecto debemos indicar como investigadores hemos utilizado los niveles de comprensión lectora presentados por Gloria Catalá el cual esta mencionado en el instrumento que se aplicó a los estudiantes del cuarto de grado de educación primaria del distrito de San Jerónimo de Tunan – Huancayo.

### **2.3.7. Evaluación de la comprensión lectora**

Según Catalá, Molina y Monclus (2001), para evaluar la comprensión lectora es importante conocer las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas y en algunos casos modificándolas de tal manera que quede construida una representación mental coherente del texto, por lo tanto, si queremos evaluarla, debemos considerar elementos como: microestructura, macroestructura, superestructura, construcción de un modelo mental y autorregulación.

a) Microestructura: dentro de este elemento hay que con considerar:

- Reconocimiento de palabras
- La comprensión morfosintáctica, es decir, el reconocimiento de los tiempos verbales.
- La puntuación y la consideración que el alumno tenga de ella al momento de leer.
- Tipo de relación de las ideas de acuerdo a los conectores empleados.

b) Macroestructura: dentro de ella

- La jerarquización de las informaciones o ideas expuestas.
- La interrelación global de las ideas del texto.
- Construcción del significado de las frases que comporta hacer inferencias.

c) Superestructura :

- El alumno identifica el tipo de texto y sus partes diferenciales. Por ejemplo: en el texto argumentativo debe identificar la introducción, la tesis, los argumentos expuestos, etc. De una carta, debe saber cuál es el encabezado, el cuerpo y la despedida.

d) Construcción de un modelo mental

De acuerdo con Catalá, Molina y Monclús (2001), en esta etapa, el alumno estará en la capacidad de:

- Integrar las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos ya existentes.
- La búsqueda y la recuperación en la memoria que permite acceder en la representación construida al final de la lectura.
- La producción de la representación recuperada que tiene que respetar las exigencias de la demanda así como las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

e) Autorregulación:

En este nivel, el alumno será capaz de identificar los procesos metacognitivos que lo hagan evaluar su comprensión y si es posible, cambiar de estrategias que le permiten mejorar su rendimiento.

Pero por otro lado, también podemos evaluar el proceso comprensión lectora basándonos en las siguientes técnicas:

- Los itinerarios de lectura

En este caso, el alumno subraya en el texto palabras, pasajes o frases que sean esenciales para obtener un texto más corto pero coherente, añadiendo para tal fin solamente nexos de unión entre los diferentes segmentos subrayados.

Este procedimiento permitirá, al docente evaluar a capacidad del alumno para concretizar las ideas más importantes sin que el texto pierda su esencia y su real contenido.

- Representaciones interpretativas verbalizadas

Después que los alumnos hayan terminado de leer un texto, escribirán en una hoja aparte todo lo que hayan entendido, tomando en cuenta tanto los mensajes explícitos como los implícitos.

### **2.3.7.1. Elementos para la evaluación formativa**

#### **a) Metacompreensión lectora**

En primer lugar entendamos por metacompreensión lectora al hecho de despertar y controlar dentro del proceso de lectura comprensiva. Así Catalá, Molina y Monclús (2001) proponen:

- Si el alumno tiene dificultad de comprensión les enseñaremos a releer el párrafo o continuar la lectura porque el sentido le vamos a enseñar más adelante.
- Cuando el alumno encuentre palabras desconocidas les instaremos a seguir leyendo porque el sentido de esta palabra puede ser aclarada por el mismo texto, comentando entre compañeros o consultando el diccionario.
- Se enseñara al alumno a formular hipótesis y juntos verificar si se confirma o no el siguiente párrafo.
- Se enseñara a elaborar gráficos o cuadros que esquematicen el contenido del texto.

- Les enseñaremos a tomar notas de los puntos más oscuros para luego buscar el significado o la explicación en otros medios (preguntando o consultando otros libros)
- Podemos explicarles y enseñarles las estrategias que nosotros utilizamos para leer.

## **b) La Metacomprensión y su relación con la Comprensión lectora**

El aprendizaje de la lectura supone una serie de operaciones cognitivas que se traducen entre otras en el empleo de memorización, selección, adquisición, almacenamiento y recuperación de la información, como también estas operaciones van acompañadas de un proceso afectivo, los que según Pinzás (2003, p.67) pueden estimular, propiciar y reforzar los aprendizajes, como también pueden debilitarlo.

Estos procesos afectivos dirigen aspectos centrales como la atracción de un sujeto hacia una tarea, la motivación intrínseca por aprender esta actividad, la autoconfianza, la asertividad en la solución de problemas, entre otras.

En el proceso de aprendizaje se desarrolla una autorregulación por parte del sujeto, el cual le permite adquirir nuevos conocimientos utilizando tanto los procesos cognitivos como afectivos.

Así, el sujeto para realizar una actividad de forma eficaz debe utilizar tanto las operaciones cognitivas que conlleva la actividad, como también ser capaz de reconocer sus propios recursos cognitivos que compatibilizan con la tarea que se quiere realizar.

De esta forma, el aprendizaje requiere un doble proceso cognitivo, puesto que debe planear las estrategias a utilizar y verificar la actividad cognoscitiva, siguiendo la idea de Peredo (2007, p.56) si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa, también realiza un proceso de autorregulación de su mente para aplicar determinadas estrategias de aprendizaje sobre una actividad; este proceso de elaboración de un conocimiento sobre el propio conocimiento se denomina metacognición.

### **c) Metacognición, Aprendizaje, Lenguaje**

La metacognición se puede definir en primera instancia como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionados con ellos” Asimismo, tiene una relación estrecha con el aprendizaje, donde éste, según Pozo (2006, p.59) actúa desde dos áreas; la primera tiene relación con el producto, el segundo -un contenido adquirido por el bagaje cultural-.

En esta área la metacognición, se refiere al conocimiento que un sujeto adquiere en relación con la propia actividad cognitiva, comprendiendo el conocimiento que el sujeto tiene de sus propias habilidades, destrezas, capacidades y experiencias que le permitan desarrollar una tarea específica. Es así como el aprendizaje y su adquisición se vincula con el proceso de conocer y comprender las habilidades y conocimientos propios de una persona, como también el conocimiento de una tarea específica influye en el conocimiento de las estrategias que pueden emplearse al desarrollar dicha tarea.

Una segunda área, según Pozo (2006, p.59) tiene relación con el proceso de planificación, supervisión y evaluación de la actividad; que son los procesos de

control ejercidos sobre la propia actividad cognitiva al momento de realizar una tarea. Es así como, el proceso metacognitivo, permite una planificación de la actividad para cumplir los objetivos de ésta, una supervisión de esa actividad cuando está en desarrollo, y una evaluación de la misma de los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados.

La metacognición, permite la adquisición de un aprendizaje adoptando las dos perspectivas descritas, además de estas dos perspectivas se distinguen tres variables propuesto por Flavell (1976, p.89). La primera variable de la persona tiene relación al conocimiento que se puede tener sobre las características de uno mismo, sobre sus límites y capacidades.

La segunda variable de la tarea, se refiere a las características de la tarea propuesta y su dificultad; y la tercera variable de la estrategia se refiere al conocimiento sobre la utilidad de distintas estrategias para realizar una actividad.

Cada área y variable permite que un sujeto emplee sus conocimientos metacognitivos tanto para autorregular eficazmente su aprendizaje, como también para regularizar el propio aprendizaje, permitiéndole la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con: la actividad realizada y con las estrategias utilizadas.

Intentando precisar el campo semántico sobre la metacognición, se plantea una nueva definición que considera niveles de apreciación. Para Noël (1991, p.268) la metacognición “puede dar lugar a juicios (en general no explicitados) sobre la bondad de dichas actividades mentales o de su producto o la misma situación que la ha suscitado”. Cada juicio o apreciación está explicitado en un nivel propio de la metacognición, siendo el primer nivel el proceso metal propiamente tal, el

cual comprende la toma de conciencia que tiene el sujeto de las actividades cognitivas que realiza; el segundo nivel tiene relación con el juicio explicitado del producto mental; y el tercer nivel tiene referencia con la toma de decisión del sujeto, donde éste puede modificar o no las actividades cognitivas o su producto.

Como se explicó anteriormente en una experiencia de aprendizaje, un sujeto adquiere conocimientos que son objeto directo a la experiencia y además un conocimiento sobre las variables relacionadas con la persona. La tarea y las estrategias afectan tanto positiva como negativamente la calidad del aprendizaje, puesto que un resultado positivo, según Beltrán (1995, p.123) le aporta una retroalimentación sobre la ventaja de utilizar determinadas estrategias o procedimientos en la realización de la tarea, además si éste fracasa, también le entrega una retroalimentación en la forma que le hace plantearse nuevas estrategias para la realización de la actividad.

Es así como se diferencia, entre un estudiante que tiene éxito en su aprendizaje y entre otro estudiante que no lo tiene. Para Beltrán (1995), el primero, tanto el éxito como el fracaso en su proceso de aprendizaje se convierten en instancias interactivas, puesto que le proporcionan conocimiento sobre su capacidad, la dificultad de la tarea y la adecuación de las estrategias; en cambio para el segundo el éxito y el fracaso sólo poseen consecuencias en la esfera afectiva.

De esta forma, la función control o de autorregulación entrega una modulación de la acción del pensamiento por parte del sujeto, que tiene relación con la planificación, regulación y evaluación de las estrategias metacognitivas, las cuales benefician al estudiante en la adquisición de nuevos conocimientos de

forma exitosa, entendiéndose como una forma de retroalimentación en cuanto a sus capacidades y las estrategias utilizadas.

#### **d) Metacompreensión: Comprensión Significativa**

Además de la función anterior, existen otras estrategias que están implicadas en el proceso metacognitivo, que según Beltrán (1995) se definen en la meta-atención, meta-memoria y metacompreensión.

La meta-atención se refiere a la atención como objeto de conocimiento, es decir, se centra en el conocimiento de los aspectos cognitivos del proceso atencional, el cual es importante para las tareas de aprendizaje, ya que según el autor, sin este conocimiento difícilmente una persona puede realizar un esfuerzo activo y eficaz de entender la actividad a desarrollar.

Otro aspecto de la meta-atención es la función de control de la atención, donde un estudiante debe controlar activamente la atención, de forma que desarrolle habilidades necesarias para atender una situación específica, como por ejemplo que compruebe su nivel o estado de atención antes de emprender una tarea, lo cual tiene relación con la planificación anteriormente descrita, como también evalúe las estrategias atencionales utilizadas.

La meta-memoria, como su nombre lo explicita tiene relación con el conocimiento de un sujeto sobre su proceso y control de la memoria, donde el conocimiento está centrado en la conciencia de la necesidad de recordar, la cual es la base del aprendizaje. El control de la función metamemoria conlleva la cuenta o conciencia del avance que se va realizando en el momento de memorizar un contenido, es decir, se emplean estrategias de evaluación que controlan de forma constante la memorización, de forma que realizan una valoración o

categorización del aprendizaje: lo que está completamente memorizado y lo que requiere refuerzo, como forma de emplear si se necesitan nuevas estrategias de memorización.

Por último, Carrasco (2004, p.52) menciona que la función de meta-comprensión tiene relación al conocimiento de las variables relacionadas con la comprensión significativa de los contenidos del aprendizaje y posee tres procesos: conocimiento del objetivo, auto-observación del proceso y autorregulación. El conocimiento del objeto tiene relación con saber qué se busca, es decir, “la idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee, sirviendo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo”.

Así, cuando el lector ya posee y conoce la finalidad del texto, puede determinar si las acciones y estrategias que se utilizan en la lectura tiene coherencia con el objetivo del texto, es decir, se realiza una auto-observación del proceso y por último si se observa que las acciones o estrategias no se condicen con la finalidad de la actividad lectora, se realiza una modificación de estas, dicho de otra forma, se autorregulan las estrategias según cómo se va progresando la lectura.

Cada proceso funciona de manera secuencial e interrelacionada, de manera que se necesita de cada fase para desarrollar una meta-comprensión de manera completa.

Desde esta perspectiva, la lectura asume un proceso complejo donde interactúan diversas habilidades, ya sean específicas a ellas como por ejemplo la codificación o que se deriven de esta como la metacomprensión.

Por tanto el proceso de comprensión lectora se ve como un modelo interactivo entre texto-lector-contexto, donde cada variable entrega una base para la metacomprensión en el proceso de lectura, utilizando también procesos de meta-memoria, en cuanto a la capacidad de utilizar estrategias que permitan recordar y memorizar, ya sea de un primer nivel como es la memorización de los grafemas con fonemas, como también recordar aspectos macros de un texto como ideas centrales, personajes, etc.; y también procesos de meta-atención, donde el estudiante debe reconocer y utilizar estrategias que le permitan una atención eficaz para la lectura.

Es así, que la lectura necesita de estrategias y habilidades que le permitan su comprensión, como propone Carrasco (2004, p.143) la lectura no sólo debe ser vista más profundamente que el simple hecho de descifrar letras y palabras, sino que debe “comprender el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer”, por ello, la lectura exige también la capacidad de determinar y ser consciente de cuáles estrategias influyen positiva y negativamente en su desarrollo, y esto se conoce como metalectura.

En consecuencia, si se desea desarrollar una lectura que permita la comprensión de los textos de forma significativa, es necesario que el conocimiento que se tenga de la lectura y por ende de la comprensión lectora, sea desarrollada para que los procesos metacognitivos como son la meta-lectura y meta-comprensión influyan positivamente en el proceso de lectura y comprensión, donde el lector debe adquirir una actitud activa dentro de estos procesos.

Ahora bien, se dice que la metacomprensión requiere de un conocimiento de las estrategias que están implicadas en el proceso de lectura, por lo tanto es necesaria que éstas sean definidas para su reconocimiento en la metacomprensión.

### **2.3.8. Factores que condicionan la Comprensión de la Lectura**

Por ser la comprensión lectora un proceso que se cumple mediante la interacción del lector con el texto, la efectividad de este proceso va a depender tanto de las características del lector como de las del texto mismo.

#### **a) Factores de la Comprensión Lectora**

La lectura es un proceso interactivo, por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada por el texto; esto es, el producto final de la comprensión depende tanto de los conocimientos de distinto tipo como de las características del texto. Pero eso no es todo, además de ello, la comprensión se verá facilitada por el conocimiento del escritor y el conjunto de habilidades que puede desarrollar el lector con diversas estrategias.

Es así, que la comprensión del texto depende de diversos factores como veremos a continuación.

#### **b) Factores de Comprensión Derivados del Escritor**

Para Colomer y Camps (1996, p.54), “La comprensión del texto no es una cuestión de comprenderlo o no comprender nada, sino que, como en cualquier

acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor”

En tal sentido, debemos observar, y nuestros estudiantes tendrán que darse cuenta de ello también, que los textos se emiten con una finalidad o propósito determinado. Esta intención nos permite captar el sentido global del texto, así como determinar la estructura del mismo. Por ejemplo, cuando leemos un periódico, encontramos en él textos con diferentes finalidades, ya sea: informar, como en las noticias nacionales, persuadir, como en el caso de los artículos de opinión; y, como no, proporcionar entretenimiento, etc. Esto es la intención de los mismos varía según el tipo de texto con el que nos encontremos.

Es importante saber que no siempre existe correspondencia entre lo que se dice (significados literales de la palabra que se pronuncian) y lo que se quiere decir (intención comunicativa).

Por ejemplo cuando decimos ¡qué rica sopa! Cuando en realidad queremos expresar todo lo contrario, que la sopa está fea, desabrida o sosa.

Por consiguiente, se trata de que los estudiantes comprendan en un texto escrito, además de las ideas principales, lo siguiente:

- La intención del emisor.
- El propósito de la comunicación.
- Entender lo que se dice explícitamente como: ambigüedades, expresiones de doble sentido, supresión o retirada de palabras y frases, etc.
- Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, dulzura, sarcasmos, humor, etc.

- Identificar los elementos lingüísticos que expresan el significado de las palabras o frases anteriormente emitidas, tales como los pronombres, los sinónimos, etc.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar la importancia de conocer las circunstancias en las que se ha producido un texto. Puede ser importante, de esa forma, el tiempo y lugar donde se ha escrito el texto, la edad del autor, esto es las circunstancias generales que rodean la producción textual.

### **c) Factores de Comprensión Lectora derivada del Texto**

El componente referencial de un texto (sus contenidos) influye en su comprensión de acuerdo al lector que lo lee. Según los conocimientos, intereses y códigos manejados por el lector, el contenido de los textos favorecen o dificultan la comprensión.

Existe una gran variedad de textos escritos, que pueden ser del ámbito familiar, académico, laboral, social, literario, etc.; los cuales pueden facilitar la comprensión.

Alliende y Condemarin (1994, p.177) "...cuando los temas son de interesantes para el lector (caen dentro de su campo de intereses y le aportan conocimientos o nuevas perspectivas), se vinculan con su patrimonio de conocimientos (no hay vacíos) entre el tema del texto y sus conocimientos del lector, cumple alguna función provechosa para el lector (instrumental, informativo, recreativo, interaccional, heurística, personal)"

Pero, además, un aspecto primordial para la comprensión lectora es la forma y estructura del texto. Cuando los contenidos se presentan en forma desordenada,

inconexa o incompleta no se produce una construcción de significados nuevos por carecer el texto de unidad de sentido debido, a su vez a la falta de coherencia textual.

Si leemos un texto incoherente en el que aparecen las ideas de forma desordenada, difícilmente podrá entenderse el sentido global gran cantidad de conocimientos para comprender un texto.

Colmer (1996, p.63) dice “la comprensión es un proceso por el cual la gente relaciona lo que ve u oye, o lee, con grupos de acciones pre- almacenadas que ha experimentado previamente”.

Así pues, si nos encontramos frente a una noticia, un aviso publicitario o a una obra literaria, somos capaces de hacer presuposiciones de lo que nos puede comunicar cada uno de ellos, puesto que tenemos almacenados en la memoria una serie de datos que nos permiten elaborar juicios previos. Veamos unos ejemplos:

- Si pasamos por una zona de restaurant, prevemos que sus carteles presentan el menú del día o la especialidad de la casa.
- Si cogemos una revista o sabemos cuál es su perfil, tendremos una idea de los temas que va a tratar.

Pero esto no es todo. Puede suceder que por la mala utilización de los conocimientos previos del hablante la inferencia que este haga sea errónea. Por ello, es esencial que el grado de conocimiento del escritor y del lector sea compartido para alcanzar la comprensión del texto.

### **2.3.9. Estrategias o habilidades cognitivas**

Isabel Solé (2000), sostiene que “las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, su evaluación y posible cambio, de ser necesario. También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar que el lector pone en acción para interactuar con el texto: es decir, son los modos flexibles de utilización de sus conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona”. Finalmente Solé (2000, p.14) “son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizajes”.

Estas habilidades no son innatas; no maduran ni se desarrollan, sino que aprenden o adquieren; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse a diversas situaciones y textos.

### **2.4. Definición de Términos**

**Comprensión Lectora:** Es un proceso a través del cual el lector extrae contenidos explícitos del texto para deducir las ideas del autor así expresar opiniones, emitir juicios valorativos en relación al texto a través de los niveles: literal, reorganizativa, inferencial y crítico.

Catalá y otros (2001, p.25), enfoca a la comprensión lectora como un hecho eminentemente amplio y nunca aislado, por el contrario, es interrelacionado tanto con los aspectos asimilativos comprensivos como los expresivos – comunicativos.

Por su parte Camargo (1989, p.35), afirma que comprensión es la rama de la lectura que estudia las variables lingüísticas y determinan la complejidad del material descrito. Estas variables son responsables de la dificultad con que se obtiene la información contenida en el material. Sin embargo, la dificultad no deberá ser atribuible al contenido, impresión, formato, diagramación u otras características técnicas del material, ni a las características propias del lector, tales como su habilidad y motivación”

Para Romeu (1992, p.45), la comprensión lectora es un proceso mental de razonamiento y solución de problemas que no puede descomponerse en diversos elementos. La comprensión es el descubrimiento de lo esencial en los fenómenos y objetos de la realidad, como así mismo la captación de relaciones entre ellos.

## **2.5. Hipótesis de la investigación**

### **2.5.1. Hipótesis general**

El nivel literal de la Comprensión Lectora es el que predomina en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria en Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

### **2.5.2. Hipótesis específica**

n) Existen diferencias en el nivel de la Comprensión Lectora entre los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz.

o) Si hay diferencias en los niveles de la Comprensión Lectora en los estudiantes del cuarto grado según el tipo de Institución Educativa del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo.

## 2.6. Variable del estudio

Comprensión Lectora

## 2.7. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores
<p><b>Comprensión Lectora</b></p> <p>Es un proceso complejo, donde el lector es capaz de recordar lo que ha leído, suplir los elementos que no se le entregan y anticipar hechos y enjuiciar críticamente los contenidos Allende y Condemarin (2000)</p>	<p><b>Nivel literal</b></p> <p>Es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto Catalá, Molina y Monclús (2001,p.16)</p>	<p>Extrae datos explícitos para responder preguntas</p> <p>Ordena acciones explícitas para obtener secuencias</p> <p>Reconoce hechos explícitos</p>
	<p><b>Nivel reorganizativo</b></p> <p>Comprende suprimir informaciones triviales o redundantes, hacer un resumen en forma jerarquizada, clasificar según criterios dados. Catalá, Molina y Monclús (2001,p.17)</p>	<p>Pone un tema y/o título que engloba el sentido de un texto</p> <p>Reorganiza la información según determinados objetivos</p> <p>Clasifica según criterios y/o datos</p>
	<p><b>Nivel inferencial</b></p> <p>Es cuando se activa el conocimiento previo del lector que formula anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Catalá, Molina y Monclús (2001,p.17)</p>	<p>Infiere el significado de palabras desconocidas</p> <p>Deduce acciones o resultados a través de datos explícitos</p>
	<p><b>Nivel crítico</b></p> <p>Implica una formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas. Catalá, Molina y Monclús (2001,p.17)</p>	<p>Emite un juicio frente a un comportamiento</p> <p>Analiza la intención del autor</p> <p>Manifiesta reacciones que provoca un determinado texto</p>

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Tipo de investigación**

Es de tipo descriptivo.

#### **3.2. Método de investigación**

##### **a) Método general**

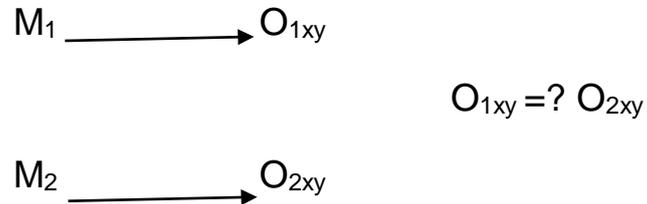
El método que se empleó en la investigación fue el método científico ya que es un conjunto de procedimientos que valiéndose de técnicas e instrumentos nos permite solucionar un problema.

##### **b) Método específico**

El método aplicado fue el método descriptivo, ya que este método consiste en describir, analizar e interpretar el hecho y fenómenos tal y como se muestra en la realidad.

### 3.3. Diseño Metodológico

El diseño utilizado en la investigación fue el descriptivo comparativo:



DONDE:

$M_1$  = Muestra de estudio 1.

$M_2$  = Muestra de estudio 2.

$O_{1xy}$  = Medición de los niveles en la  $M_1$

$O_{2xy}$  = Medición de los niveles en la  $M_2$

$O_{1xy} = O_{2xy}$  = Comparación de los niveles  $M_1$  y  $M_2$

$x,y$  = Designa las variables de comparación: sexo y tipo de institución.

### 3.4. Población y Muestra

#### 3.4.1. Población

Todas las Instituciones Educativas Particulares y Estatales que están ubicadas en el distrito de José Leonardo Ortiz, Está ubicado al norte de la ciudad de Chiclayo. Es llano, su área territorial es de 28,22 km<sup>2</sup>. Clima cálido variable. Es uno de los distritos de suelo más llano. Su extensión es de 25,56 km<sup>2</sup> y su población alcanza a los 165 453 habitantes, constituyéndose en el distrito de mayor densidad poblacional, pues ésta alcanza a 5.863 habitantes por km<sup>2</sup>. Además de sus urbanizaciones y pueblos jóvenes, J. L. Ortiz tiene como

centros poblados rurales los caseríos de Culpón (370 hab.) y Chilape (104 hab

La población para el trabajo de investigación fue compuesta por 166 estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones de José Leonardo Ortiz.

### 3.4.2. Muestra

La muestra del estudio estuvo constituida 135 estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria.

**TABLA 1**

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS	UBICACIÓN	Nº DE ESTUDIANTES	INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS	UBICACIÓN	Nº DE ESTUDIANTES
1057 SAN LORENZO	MARIANO CORNEJO CON PANAMA	12	LAS MERCEDES	COSTA RICA 170	5
Nº 10823 "José Leonardo Ortiz".	Calle Incanato CDA.14	21	MATER ADMIRABILIS	CAHUIDE 427	51
SANTA CECILIA	PLAZA CIVICA	10	I. E. Nº10834 SANTA ANA	SAN SALVADOR S/N	7
			I.E.P.CORAZON BELEN	AV.CHICLAYO 361	5
			I.E. CRISTO REY	CDA.14 ESPAÑA	24

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

### **3.5. Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos**

#### **3.5.1. Técnica:**

La técnica empleada fue la Evaluación Pedagógica: mediante esta técnica se aplicó una prueba pedagógica, este instrumento sirvió para determinar el nivel de Comprensión Lectora alcanzado por los estudiantes.

#### **3.5.2. Instrumento:**

Se tomó como Prueba pedagógica a la Prueba del Cuarto Nivel del ACL4

#### **Caracterización de la prueba empleada:**

- **Prueba ACL-4**

El instrumento utilizado para determinar el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes fue la Prueba ACL 4 elaborado por Catalá, et al. (2007).

Esta prueba va dirigido a valorar la Comprensión Lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares, las preguntas recogen las principales dimensiones de la Comprensión Lectora: literal, reorganizativa, inferencial y crítica.

En esta prueba que presentamos los niños han de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc. A partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, el alumno tiene que responder preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre diversas alternativas que le obligan hacer un esfuerzo de aproximación muy grande para poder seleccionar la que cree más adecuada, más cercana al sentido del texto, a la

intención del autor el contenido específico o global de los términos. Le obligará a no contestar por simple recuerdo inmediato (el niño tiene el texto en todo momento para poder volver al mismo).

### **3.6. Procedimientos de recolección de datos:**

Los pasos que se efectuaron para la ejecución de la siguiente investigación fueron:

- a) Se hizo las coordinaciones pertinentes con las autoridades de las Instituciones Educativas estatales y particulares a fin de obtener la autorización para la ejecución de la investigación.
- b) Se aplicó la prueba de Comprensión Lectora ACL 4 a los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz. Esta prueba se compone de una serie de textos narrativos, matemáticos, expositivos, poéticos y gráficos que debe leer el alumno y responder a las preguntas sobre los mismos. La prueba permite evaluar las dimensiones comprensión literal, capacidad reorganizativa, comprensión inferencial y comprensión crítica.

Las pruebas ACL van dirigidas a estudiantes que ya han superado la fase de decodificación del lenguaje escrito y que muestran una cierta agilidad en su manejo (Catalá, et al. 2007) El instrumento dirigido a escolares de 4º grado consta de 8 textos con 28 ítems.

Respecto a los ítems o preguntas, éstos muestran claridad y brevedad de expresión, cada uno de ellos hace referencia a una sola idea central y la gran mayoría están presentadas en forma positiva. Cuando hay elementos en la

pregunta que pueden desorientar al estudiante o bien conviene que los tenga muy en cuenta, se han subrayado las palabras clave. Las alternativas de respuesta de cada reactivo se relacionan aceptablemente y gramaticalmente con la afirmación o presentación del problema con la finalidad de no dar pistas al estudiante.

Se emplean palabras como siempre o nunca y el uso de la alternativa todas las anteriores. Para evitar que la alternativa correcta sea colocada mayoritariamente en una determinada posición que pueda dar indicios a los estudiantes; las alternativas correctas se distribuyeron al azar.

En cuanto al orden de las preguntas que se hacen a continuación de cada texto éstas siguen un patrón de coherencia para la comprensión del texto, a veces van de menor a mayor dificultad y, otras siguen la estructura del texto; de la misma manera se ordenaron todos los textos según la dificultad media de todos sus ítems y se han dispuesto en orden cíclico de dificultades siguiendo la sucesión fácil-difícil-fácil-difícil.

Los ítems se clasifican de acuerdo con los componentes de la comprensión que se han tenido en cuenta, así como en las lecturas a las cuales corresponden.

Aplicación de la prueba ACL – 4 para medir la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo.

A fin de que la prueba sea realizada con el máximo de objetividad y condicionamiento favorables para el estudiante, se evaluaron a primera hora de la mañana en un clima de concentración y tranquilidad.

Para que los estudiantes entendieran la mecánica de la prueba, se comenzó por el texto de entrenamiento.

Luego para el desarrollo individual se les advirtió que no es una prueba de rapidez ni de memoria, que se leyera despacio y con atención cada texto, y volvieran a él siempre que sea necesario.

#### Caracterización de los textos

Se optó por textos cortos para no cansar al estudiante, pero con una estructura interna suficiente para poder establecer coherencia entre las frases, relacionar los diferentes párrafos, distinguir la información esencial de la primaria

- c) Se realizó la calificación de las pruebas de comprensión Lectora ACL4 que nos permitió evaluar la variable.
- d) Los datos obtenidos fueron clasificados en función de los objetivos de nuestro estudio, de acuerdo al diseño para luego procesar estadísticamente y poder contrastar nuestra hipótesis de investigación; proceso que llevo a la elaboración de los cuadros y las tablas estadísticas.
- e) Una vez realizada la tabulación procedimos a la elaboración de los cuadros y las tablas estadísticas para su correspondiente interpretación y análisis.
- f) Se elaboró un informe final sobre el trabajo realizado.
- g) Se recogió las constancias de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz, las cuales acreditan el trabajo de investigación realizado.
- h) Finalmente elaboramos las conclusiones y sugerencias.

### **3.7. . Técnicas de procesamiento y análisis de información**

Para el procesamiento de los datos obtenidos se hizo uso de las medidas de tendencia central, especialmente la media aritmética, medidas de variabilidad como varianza, la desviación típica y el coeficiente de variación.

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

De acuerdo a los instrumentos de recopilación de datos aplicados a los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria en las Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chlclayo se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la Comprensión Lectora del año escolar 2018.

#### **4.1. Perfil de la muestra de los estudiantes de las Instituciones Educativas**

**Tabla 2**

**Sexo de los estudiantes**

**(n = 135)**

<b>Sexo</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Mujer	70	51,9
Varón	65	48,1
Total	135	100

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 2 se observa que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz son mujeres (51,9%) y el 48,1% varones.

**Tabla 3**  
**Tipo de Institución Educativa de los estudiantes**  
**(n = 135)**

<b>Tipo de Institución Educativa</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Estatal	106	78,5
Particular	29	21,5
TOTAL	135	100

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 3 se aprecia que la mayoría de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz asisten a Instituciones Educativas Estatales (78,5%) y el 21,5% a Instituciones Educativas Particulares.

**Tabla 4**  
**Institución Educativa donde asisten los estudiantes**  
**(n = 135)**

<b>Institución Educativa</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
I.E.P.CORAZON BELEN	5	3,7
N°10823 JOSE LEONARDO ORTIZ	21	15,6
SANTA CECILIA	10	7,4
LAS MERCEDES	5	3,7
I.E.N°10834 SANTA ANA	7	5,2
N° SAN LORENZO	12	8,9
MATER ADMIRABILIS	51	37,8
I.E.CRISTO REY	24	17,8
TOTAL	135	100

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

#### 4.2. Comprensión lectora según niveles

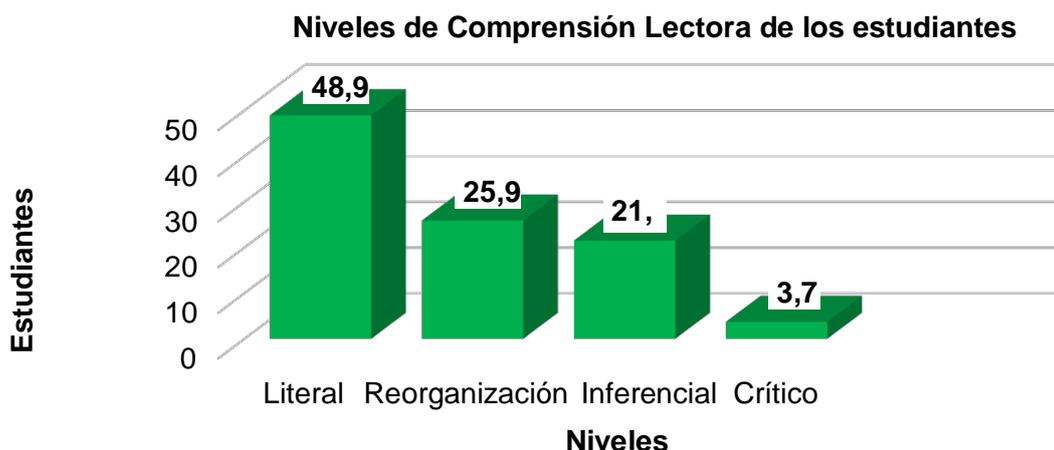
**Tabla 5**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora de los estudiantes**

<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Niveles</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Mínimo	0	Literal	66	48,9
Máximo	0,68	Reorganización	35	25,9
Media aritmética	0,3428	Inferencial	29	21,5
Desviación típica	0,16135	Crítico	5	3,7
Coeficiente de variación	47,1%			
Total			135	100

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 5 se aprecia que la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito José Leonardo Ortiz oscila entre 0 y 0,68, con una media aritmética de 0,3428, una desviación típica de 0,16135 y un coeficiente de variación de 47,1%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora es inferior a la media teórica (0,5), y los estudiantes constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora ( $CV > 15\%$ ).

**Gráfico 1**



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otra parte, el 48.9%, de los estudiantes están en el nivel literal, el 25.9% están en el nivel de reorganización, el 21,5% están en el nivel inferencial y finalmente el 3.7% de los estudiantes están en el nivel crítico (gráfico 1).

#### **4.3. Comparación de datos entre estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito José Leonardo Ortiz Chiclayo.**

##### **4.3.1. Comparación del nivel literal**

**Tabla 6**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora literal de los estudiantes**

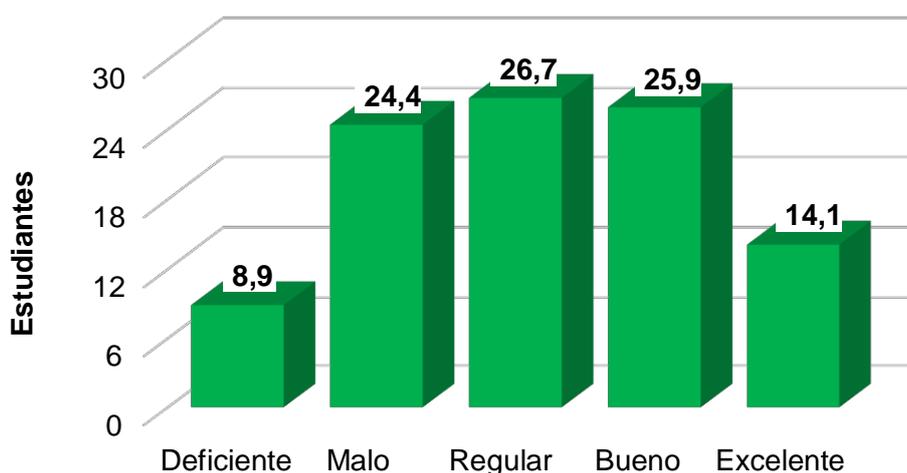
<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Mínimo	0	Deficiente	12	8,9
Máximo	1	Malo	33	24,4
Media aritmética	0,4267	Regular	36	26,7
Desviación típica	0,24409	Bueno	35	25,9
Coefficiente de variación	57,2%	Excelente	19	14,1

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 6 se aprecia que la Comprensión Lectora literal en estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz oscila entre 0 y 1, con una media aritmética de 0,4267, una desviación típica de 0,24409 y un coeficiente de variación de 57,2%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora literal es inferior a la media teórica (0,5) y los estudiantes constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora literal ( $CV > 15\%$ ).

**Gráfico 2**

**Grado de Comprensión Lectora literal de los estudiantes**



**Cuarto Grado**

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otra parte, el 26,7% de los estudiantes poseen una Comprensión Lectora literal regular, el 25,9% buena, el 24,4% mala, el 14,1% excelente y el 8,9% deficiente (gráfico 2).

**Tabla 7**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora literal de los**  
**estudiantes, por sexo**

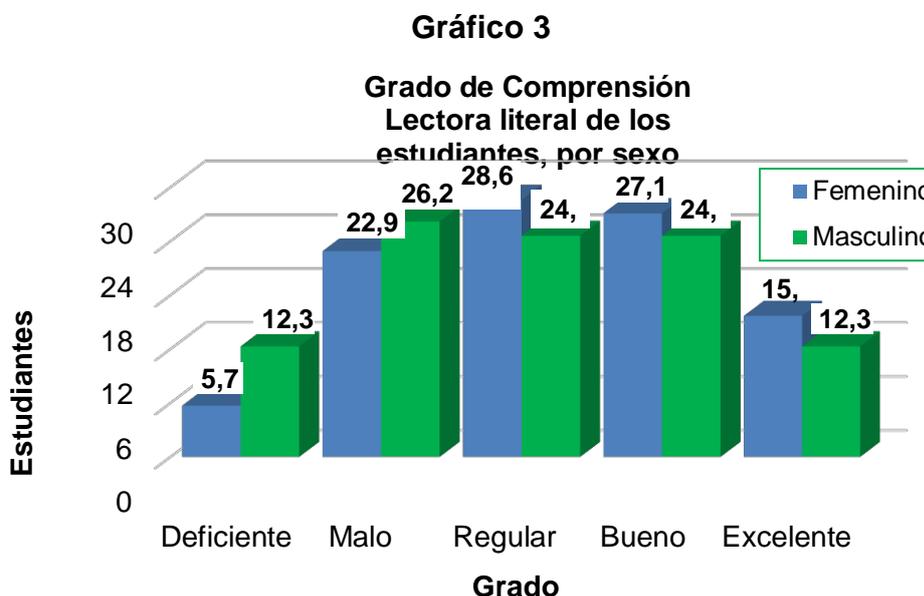
Sexo	Estadísticos	Valor	Grado	Estudiantes	%
Mujer (n = 70)	Mínimo	0	Deficiente	4	5,7
	Máximo	1	Malo	16	22,9
	Media aritmética	0,4543	Regular	20	28,6
	Desviación típica	0,24058	Bueno	19	27,1
	Coeficiente de variación	53%	Excelente	11	15,7
Varón (n = 65)	Mínimo	0	Deficiente	8	12,3
	Máximo	0,8	Malo	17	26,2
	Media aritmética	0,3969	Regular	16	24,6
	Desviación típica	0,24620	Bueno	16	24,6
	Coeficiente de variación	62%	Excelente	8	12,3

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 7 se observa que la Comprensión Lectora literal de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 1, con una media aritmética de 0,4543, una desviación típica de 0,24058 y un coeficiente de variación de 53%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora literal de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su comprensión lectora literal ( $CV > 15\%$ ).

La Comprensión Lectora literal de los varones fluctúa entre 0 y 0,8, con una media aritmética de 0,3969, una desviación típica de 0,24620 y un coeficiente de variación de 62%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora literal de estos estudiantes es inferior a la media teórica

(0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora literal (CV > 15%).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 28,6% de las mujeres poseen una Comprensión Lectora literal regular, el 27,1% buena, el 15,7% excelente y el 5,7% deficiente (gráfico 3).

Por otra parte, el 26,2% de los varones poseen una Comprensión Lectora literal mala, el 24,6% regular o buena y el 12,3% excelente o deficiente (gráfico 3).

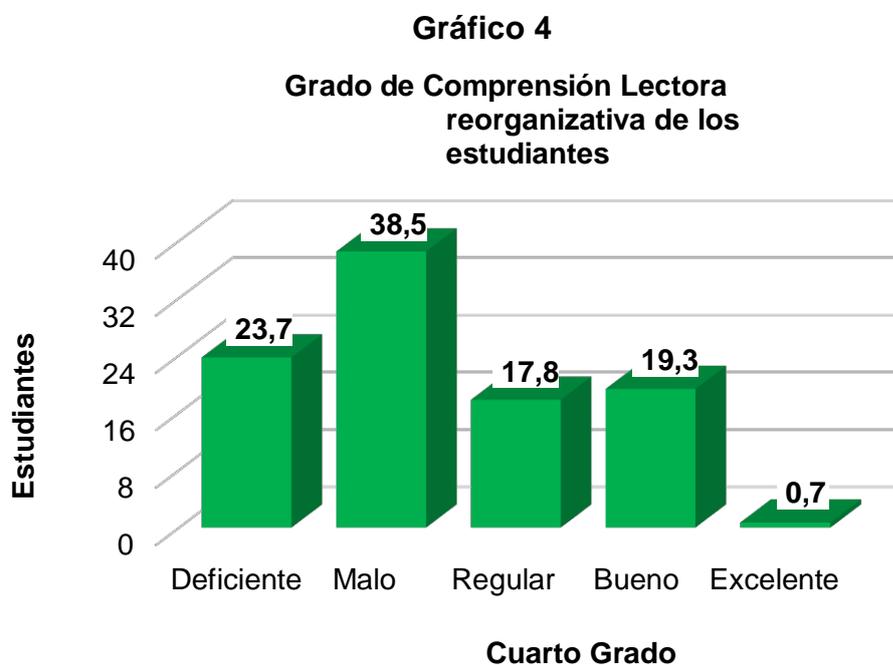
#### 4.3.2. Comparación del nivel de reorganizativa

**Tabla 8**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes**

Estadísticos	Valor	Grado	Estudiantes	%
Mínimo	0	Deficiente	32	23,7
Máximo	0,88	Malo	52	38,5
Media aritmética	0,3637	Regular	24	17,8
Desviación típica	0,21292	Bueno	26	19,3
Coficiente de variación	58,5%	Excelente	1	0,7

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 8 se aprecia que la Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz oscila entre 0 y 0,88, con una media aritmética de 0,3637, una desviación típica de 0,21292 y un coeficiente de variación de 58,5%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora reorganizativa es inferior a la media teórica (0,5) y los estudiantes constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora reorganizativa ( $CV > 15\%$ ).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otra parte, el 38,5% de los estudiantes poseen una Comprensión Lectora reorganizativa mala, el 23,7% deficiente, el 17,8% regular, el 19,3% buena y el 0,7% excelente (gráfico 4).

**Tabla 9**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora reorganizativa**  
**de los estudiantes, por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Mujeres (n = 70)	Mínimo	0	Deficiente	17	24,3
	Máximo	0,75	Malo	23	32,9
	Media aritmética	0,3793	Regular	15	21,4
	Desviación típica	0,21857	Bueno	15	21,4
	Coeficiente de variación	57,6%			
Varones (n = 65)	Mínimo	0	Deficiente	15	23,1
	Máximo	0,88	Malo	29	44,6
	Media aritmética	0,3469	Regular	9	13,8
	Desviación típica	0,20704	Bueno	11	16,9
	Coeficiente de variación	59,7%	Excelente	1	1,5

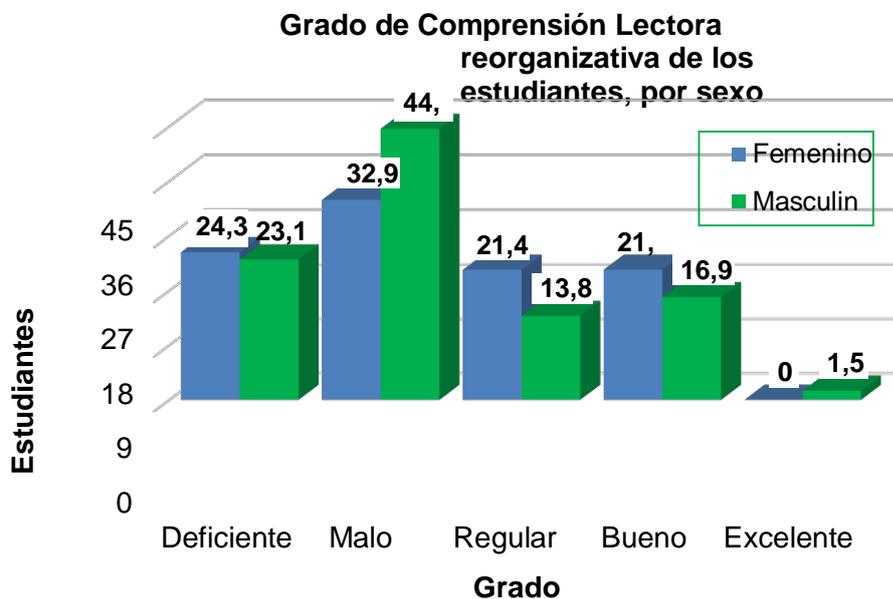
**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 9 se observa que la Comprensión Lectora reorganizativa de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 0,75, con una media aritmética de 0,3793, una desviación típica de 0,21857 y un coeficiente de variación de 57,6%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora reorganizativa de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora reorganizativa (CV > 15%).

La Comprensión Lectora reorganizativa de los varones fluctúa entre 0 y 0,88, con una media aritmética de 0,3469, una desviación típica de 0,20704 y un coeficiente de variación de 59,7%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora reorganizativa de estos estudiantes es inferior a la

media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora reorganizativa (CV > 15%).

**Gráfico 5**



**Fuente: datos obtenidos por las investigadoras**

Por otro lado, el 32,9% de los estudiantes mujeres poseen una Comprensión Lectora reorganizativa mala, el 24,3% deficiente y el 21,4% regular o buena (gráfico 5).

Por otra parte, el 44,6% de los estudiantes varones poseen una Comprensión Lectora reorganizativa mala, el 23,1% deficiente, el 13,8% regular, el 16,9% buena y el 1,5% excelente (gráfico 5).

#### 4.3.3. Comparación del nivel inferencial

**Tabla 10**

**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes**

Estadísticos	Valor	Grado	Estudiantes	%
Mínimo	0	Deficiente	41	30,4
Máximo	0,88	Malo	55	40,7
Media aritmética	0,3228	Regular	25	18,5
Desviación típica	0,20925	Bueno	11	8,1

Coeficiente de variación	64,8%	Excelente	3	2,2
-----------------------------	-------	-----------	---	-----

**Fuente: datos obtenidos por las investigadoras**

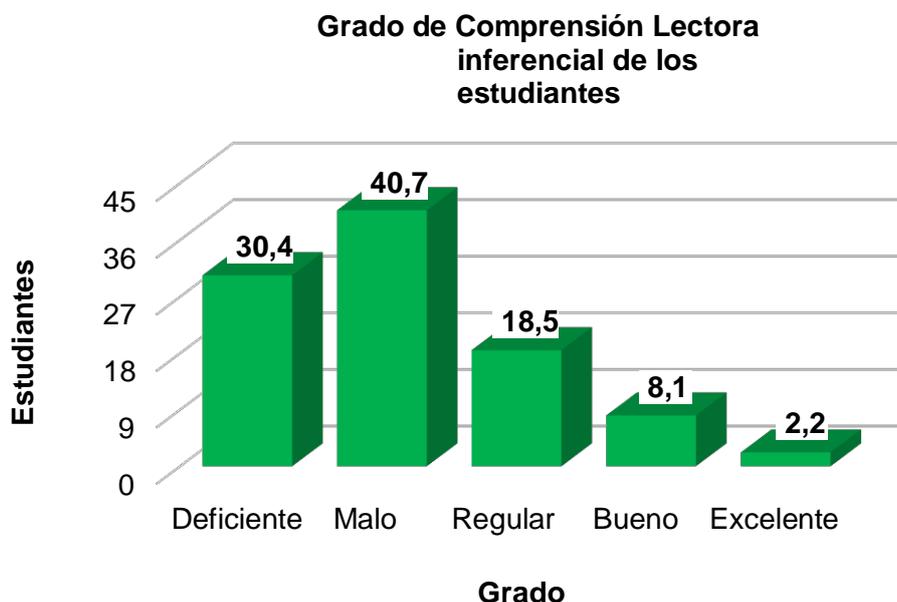
CV = Coeficiente de variación

Deficiente: 0 a 0,19; malo: 0,2 a 0,39; regular: 0,4 a 0,59; bueno:

0,6 a 0,79; excelente: 0,8 a 1

En la tabla 10 se aprecia que la Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 0,88, con una media aritmética de 0,3228, una desviación típica de 0,20925 y un coeficiente de variación de 64,8%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora inferencial a la media teórica (0,5) y los estudiantes constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora inferencial (CV > 15%).

**Gráfico 6**



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otra parte, el 40,7% de los estudiantes poseen una Comprensión Lectora inferencial mala, el 30,4% deficiente, el 18,5% regular, el 8,1% buena y el 2,2% excelente (gráfico 6).

**Tabla 11**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora inferencial de los**  
**estudiantes, por sexo**

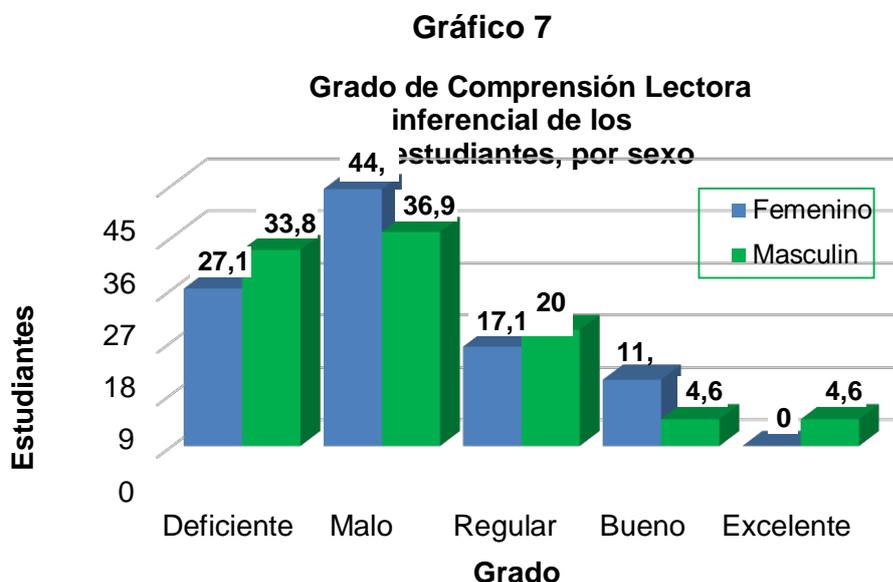
<b>Sexo</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Mujeres (n = 70)	Mínimo	0	Deficiente	19	27,1
	Máximo	0,75	Malo	31	44,3
	Media aritmética	0,3349	Regular	12	17,1
	Desviación típica	0,19957	Bueno	8	11,4
	Coeficiente de variación	59,6%			
Varones (n = 65)	Mínimo	0	Deficiente	22	33,8
	Máximo	0,88	Malo	24	36,9
	Media aritmética	0,3098	Regular	13	20,0
	Desviación típica	0,22001	Bueno	3	4,6
	Coeficiente de variación	71%	Excelente	3	4,6

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 11 se observa que la Comprensión Lectora inferencial de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 0,75, con una media aritmética de 0,3349, una desviación típica de 0,19957 y un coeficiente de variación de 59,6%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora inferencial de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora inferencial ( $CV > 15\%$ ).

La Comprensión Lectora inferencial de los varones fluctúa entre 0 y 0,88, con una media aritmética de 0,3098, una desviación típica de 0,22001 y un coeficiente de variación de 71%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora inferencial de estos estudiantes es inferior a la media

teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora inferencial (CV > 15%).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 44,3% de las mujeres poseen una Comprensión Lectora inferencial mala, el 27,1% deficiente, el 17,1% regular y el 11,4% buena (gráfico 7).

Por otra parte, el 36,9% de los varones poseen una Comprensión Lectora inferencial mala, el 33,8% deficiente, el 20% regular y el 4,6% buena o excelente (gráfico 7).

#### 4.3.4. Comparación del nivel crítico

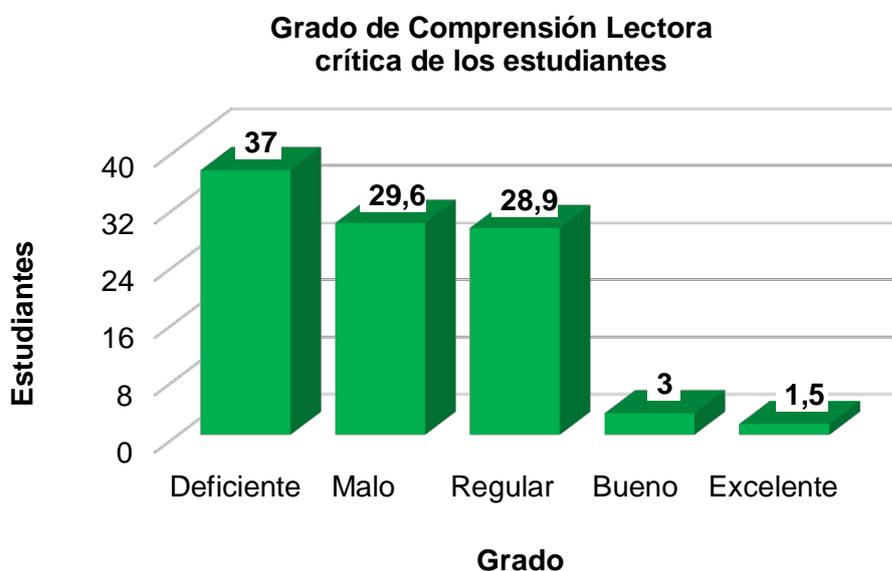
**Tabla 12**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora crítico de los estudiantes**

Estadísticos	Valor	Grado	Estudiantes	%
Mínimo	0	Deficiente	50	37,0
Máximo	0,86	Malo	40	29,6
Media aritmética	0,2875	Regular	39	28,9
Desviación típica	0,19891	Bueno	4	3,0
Coficiente de variación	64,8%	Excelente	2	1,5

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 12 se aprecia que la Comprensión Lectora crítica de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 0,86, con una media aritmética de 0,2875, una desviación típica de 0,19891 y un coeficiente de variación de 69,2%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora crítica es inferior a la media teórica (0,5) y los estudiantes constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora crítica ( $CV > 15\%$ ).

**Gráfico 8**



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otra parte, el 37% de los estudiantes poseen una Comprensión Lectora crítica deficiente, el 29,6% mala, el 28,9% regular, el 3% buena y el 1,5% excelente (gráfico 8).

**Tabla 13**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora crítica**  
**de los estudiantes por sexo**

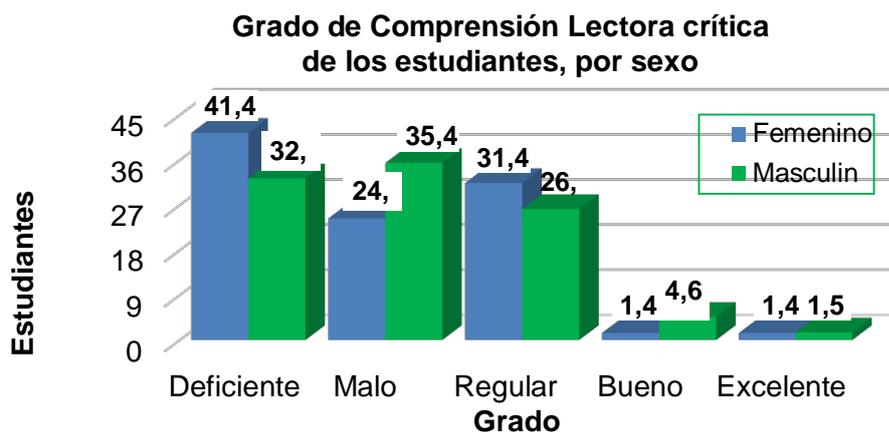
<b>Sexo</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Mujeres (n = 70)	Mínimo	0	Deficiente	29	41,4
	Máximo	0,86	Malo	17	24,3
	Media aritmética	0,2760	Regular	22	31,4
	Desviación típica	0,19862	Bueno	1	1,4
	Coefficiente de variación	72%	Excelente	1	1,4
Varones (n = 65)	Mínimo	0	Deficiente	21	32,3
	Máximo	0,86	Malo	23	35,4
	Media aritmética	0,2998	Regular	17	26,2
	Desviación típica	0,20003	Bueno	3	4,6
	Coefficiente de variación	66,7%	Excelente	1	1,5

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 13 se observa que la Comprensión Lectora crítica de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo, oscila entre 0 y 0,86, con una media aritmética de 0,2760, una desviación típica de 0,19862 y un coeficiente de variación de 72%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora crítica de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora crítica (CV > 15%).

La Comprensión Lectora crítica de los varones fluctúa entre 0 y 0,86, con una media aritmética de 0,2998, una desviación típica de 0,20003 y un coeficiente de variación de 66,7%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora crítica de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora crítica (CV > 15%).

**Gráfico 9**



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 41,4% de las mujeres poseen una Comprensión Lectora crítica deficiente, el 31,4% regular, el 24,3% mala y el 1,4% buena o excelente (gráfico 9).

Por otra parte, el 35,4% de los varones poseen una Comprensión Lectora crítica mala, el 32,3% deficiente, el 26,2% regular, el 4,6% buena y el 1,5% excelente (gráfico 9).

#### **4.4. Comparación de datos entre las Instituciones Educativas Particulares y Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo.**

##### **4.4.1. Comparación del nivel literal**

**Tabla 14**

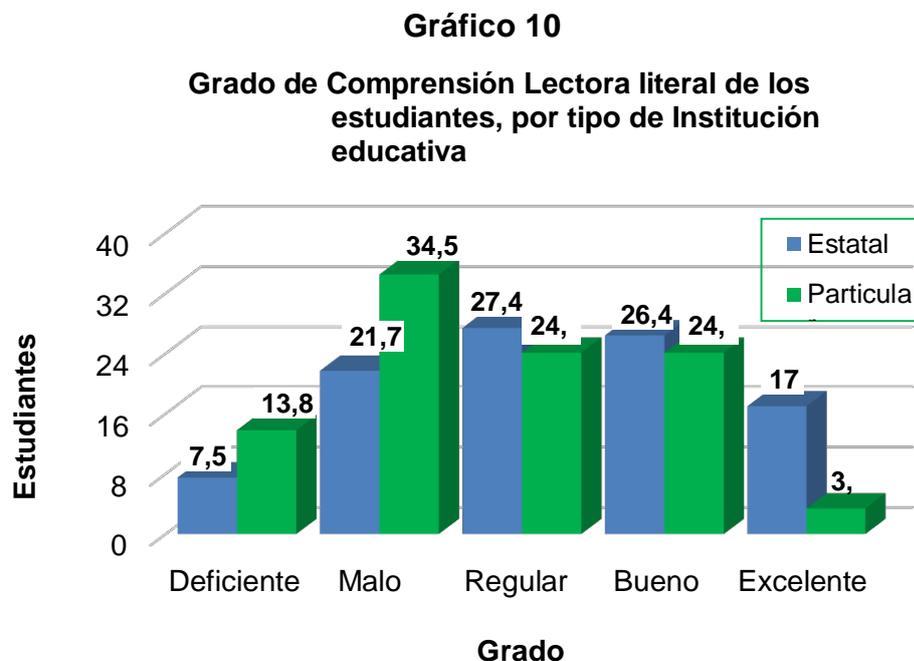
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora literal en los estudiantes, por tipo de Institución Educativa**

Tipo	Estadísticos	Valor	Grado	Estudiantes	%
Estatal (n = 106)	Mínimo	0	Deficiente	8	7,5
	Máximo	1	Malo	23	21,7
	Media aritmética	0,4509	Regular	29	27,4
	Desviación típica	0,24543	Bueno	28	26,4
	Coefficiente de variación	54,4%	Excelente	18	17,0
Particular (n = 29)	Mínimo	0	Deficiente	4	13,8
	Máximo	0,8	Malo	10	34,5
	Media aritmética	0,3379	Regular	7	24,1
	Desviación típica	0,22106	Buena	7	24,1
	Coefficiente de variación	65,4%	Excelente	1	3,4

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 14 se constata que la Comprensión Lectora literal en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 1, con una media aritmética de 0,3550, una desviación típica de 0,45097 y un coeficiente de variación de 54,4%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora literal de los niños y niñas es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora literal ( $CV > 15\%$ ).

La comprensión lectora literal de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares fluctúa entre 0 y 0,8, con una media aritmética de 0,3955, una desviación típica de 0,33792 y un coeficiente de variación de 65,4%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora literal de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora literal ( $CV > 15\%$ ).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 27,4% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales poseen una Comprensión Lectora literal regular, el 26,4% buena, el 21,7% mala, el 17% excelente y el 7,5% deficiente (gráfico 10).

Por otra parte, el 34,5% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares poseen una Comprensión Lectora literal mala, el 34,1% regular o buena, el 13,8% deficiente y el 3,4% excelente (gráfico 10).

#### 4.4.2. Comparación del nivel reorganizativa

**Tabla 15**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes, por tipo de Institución Educativa**

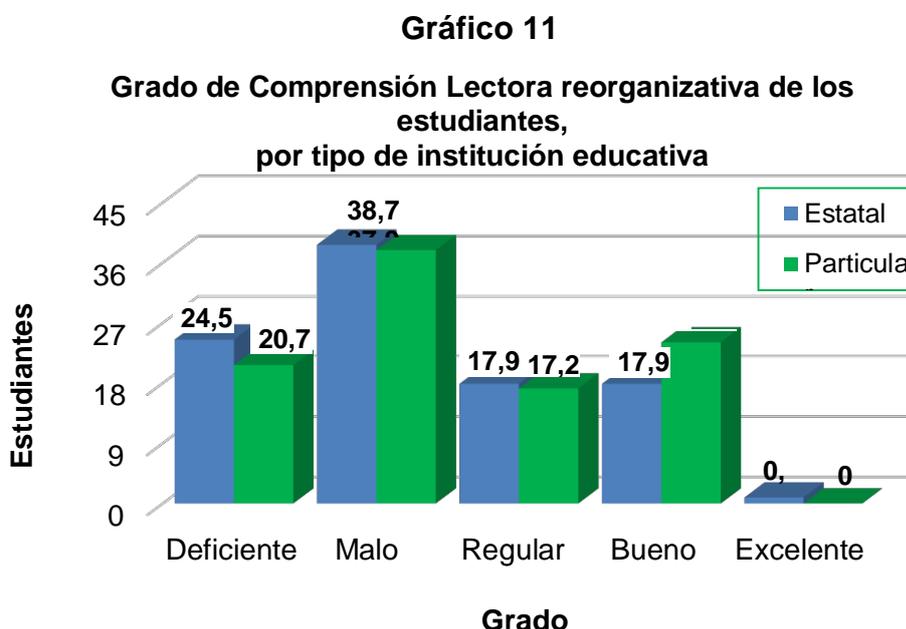
<b>Tipo</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Estatal (n = 106)	Mínimo	0	Deficiente	26	24,5
	Máximo	0,88	Malo	41	38,7
	Media aritmética	0,3550	Regular	19	17,9
	Desviación típica	0,21577	Bueno	19	17,9
	Coeficiente de variación	60,8%	Excelente	1	0,9
Particular (n = 29)	Mínimo	0	Deficiente	6	20,7
	Máximo	0,75	Malo	11	37,9
	Media aritmética	0,3955	Regular	5	17,2
	Desviación típica	0,20262	Buena	7	24,1
	Coeficiente de variación	51,2%			

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 15 se constata que la Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila

entre 0 y 0,88, con una media aritmética de 0,3550, una desviación típica de 0,21577 y un coeficiente de variación de 60,8%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora reorganizativa de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora reorganizativa ( $CV > 15\%$ ).

La Comprensión Lectora reorganizativa de los estudiantes de las instituciones Educativas Particulares fluctúa entre 0 y 0,75, con una media aritmética de 0,3955, una desviación típica de 0,20262 y un coeficiente de variación de 51,2%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora reorganizativa de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su comprensión lectora reorganizativa ( $CV > 15\%$ ).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 38,7% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales poseen una Comprensión Lectora reorganizativa mala, el 24,5% deficiente, el 17,9% regular o buena y el 0,9% excelente (gráfico 11).

Por otra parte, el 37,9% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares poseen una Comprensión Lectora reorganizativa mala, el 24,1% buena, el 20,7% deficiente y el 17,2% regular (gráfico 11).

#### 4.4.3. Comparación del nivel inferencial

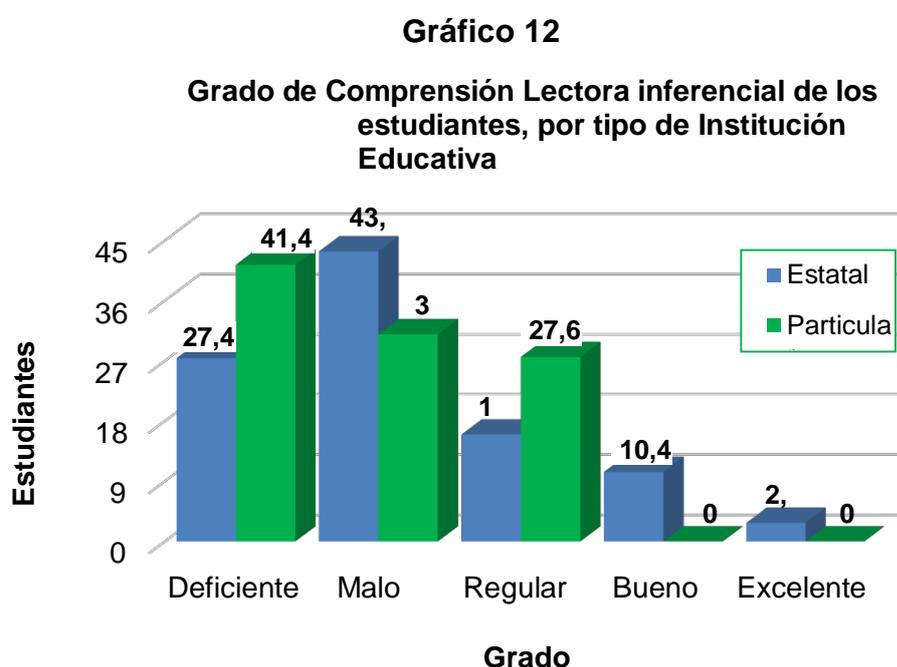
**Tabla 16**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes por tipo de Institución Educativa**

Tipo	Estadísticos	Valor	Grado	Estudiantes	%
Estatad (n = 106)	Mínimo	0	Deficiente	29	27,4
	Máximo	0,88	Malo	46	43,4
	Media aritmética	0,3338	Regular	17	16,0
	Desviación típica	0,21504	Bueno	11	10,4
	Coefficiente de variación	64,4%	Excelente	3	2,8
Particular (n = 29)	Mínimo	0	Deficiente	12	41,4
	Máximo	0,5	Malo	9	31,0
	Media aritmética	0,2828	Regular	8	27,6
	Desviación típica	0,18443			
	Coefficiente de variación	65,2%			

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 16 se constata que la Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz oscila entre 0 y 0,88, con una media aritmética de 0,3338, una desviación típica de 0,21504 y un coeficiente de variación de 64,4%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora inferencial de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora inferencial (CV > 15%).

La Comprensión Lectora inferencial de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares fluctúa entre 0 y 0,5, con una media aritmética de 0,2828, una desviación típica de 0,18443 y un coeficiente de variación de 65,2%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora inferencial de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora inferencial (CV > 15%).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 43,4% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales poseen una Comprensión Lectora inferencial mala, el 27,4% deficiente, el 16% regular, el 10,4% buena y el 2,8% excelente (gráfico 12).

Por otra parte, el 41,4% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares poseen una Comprensión Lectora inferencial deficiente, el 31% mala y el 27,6% regular (gráfico 12).

#### 4.4.4. Comparación del nivel crítico

**Tabla 17**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora crítica**  
**de los estudiantes, por tipo de Institución Educativa**

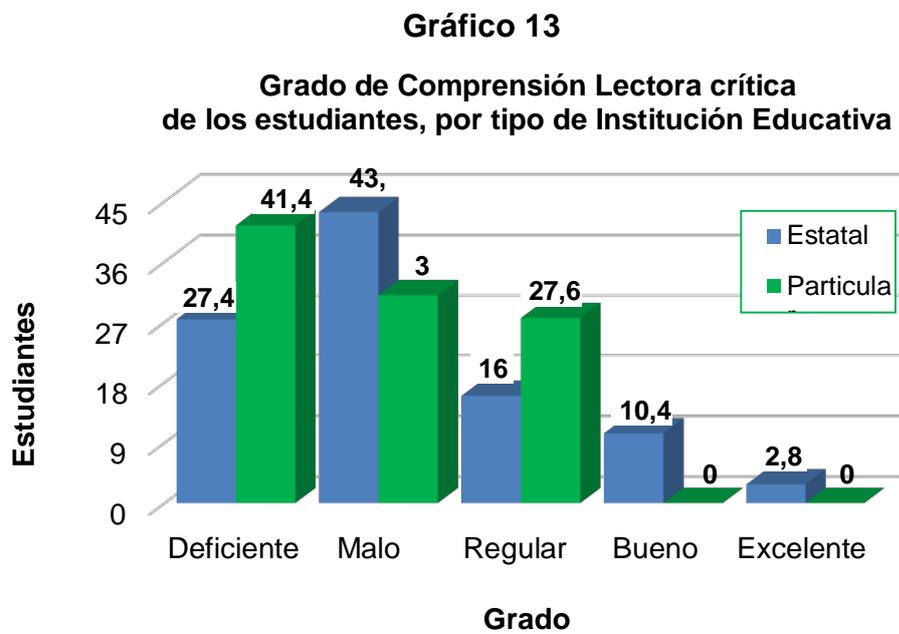
<b>Tipo</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Estatal (n = 106)	Mínimo	0	Deficiente	39	36,8
	Máximo	0,86	Malo	29	27,4
	Media aritmética	0,2971	Regular	32	30,2
	Desviación típica	0,20393	Bueno	4	3,8
	Coeficiente de variación	68,6%	Excelente	2	1,9
Particular (n = 29)	Mínimo	0	Deficiente	11	37,9
	Máximo	0,57	Malo	11	37,9
	Media aritmética	0,2524	Regular	7	24,1
	Desviación típica	0,17826			
	Coeficiente de variación	70,6%			

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 17 se constata que la Comprensión Lectora crítica de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz oscila entre 0 y 0,86, con una media aritmética de 0,2971, una desviación típica de 0,20393 y un coeficiente de variación de 68,6%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora crítica de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora crítica (CV > 15%).

La Comprensión Lectora crítica de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares fluctúa entre 0 y 0,57, con una media aritmética de

0,2524, una desviación típica de 0,17826 y un coeficiente de variación de 70,6%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora crítica de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora crítica (CV > 15%).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 36,8% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales poseen una Comprensión Lectora crítica deficiente, el 30,2% regular, el 27,4% mala, el 3,8% buena y el 1,9% excelente (gráfico 13).

Por otra parte, el 37,9% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares poseen una Comprensión Lectora crítica mala o deficiente y el 24,1% regular (gráfico 13).

#### 4.5. Comprensión lectora de los estudiantes según el grado

**Tabla 18**

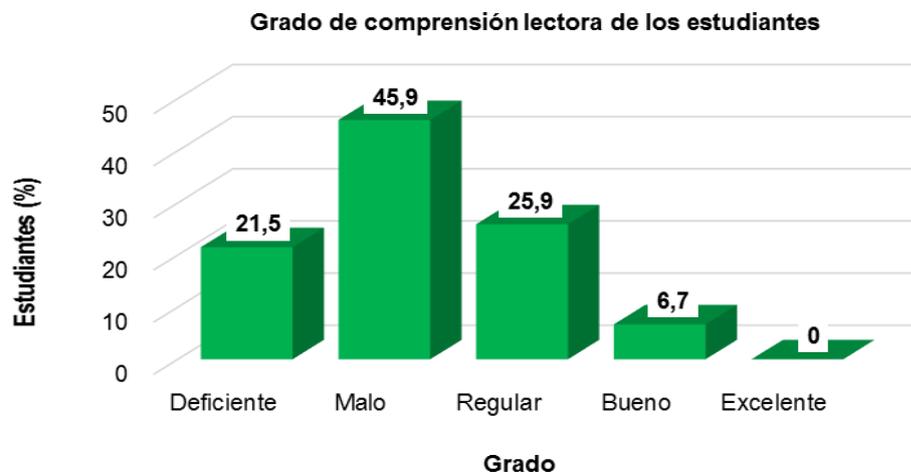
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora de los estudiantes**

Estadísticos	Valor	Grado	Estudiantes	%
Mínimo	0	Deficiente	29	21,5
Máximo	0,68	Malo	62	45,9
Media aritmética	0,3428	Regular	35	25,9
Desviación típica	0,16135	Bueno	9	6,7
Coeficiente de variación	47,1%			

**Fuente: datos obtenidos por la investigadoras**

En la tabla 18 se aprecia que la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 0,68, con una media aritmética de 0,3428, una desviación típica de 0,16135 y un coeficiente de variación de 47,1%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora es inferior a la media teórica (0,5) y los estudiantes constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora ( $CV > 15\%$ ).

**Gráfico 14**



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otra parte, el 45,9% de los estudiantes poseen una Comprensión Lectora mala, el 25,9% regular, el 21,5% deficiente y el 6,7% buena (gráfico 14).

**Tabla 19**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora**  
**de los estudiantes, por sexo**

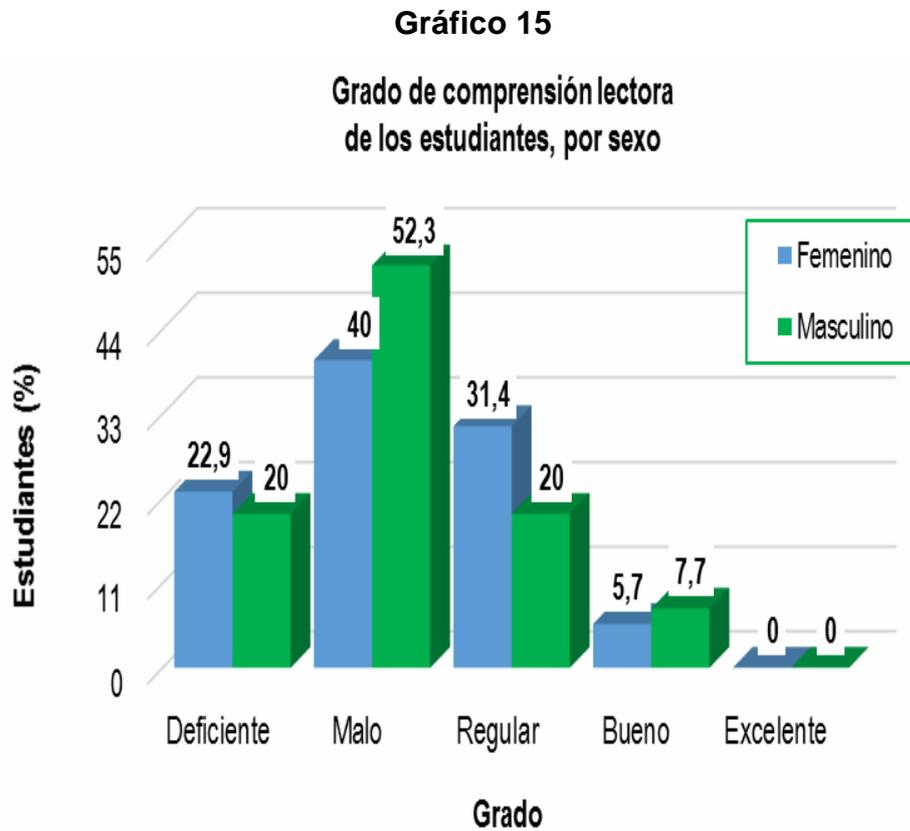
<b>Sexo</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Mujeres (n = 70)	Mínimo	0	Deficiente	16	22,9
	Máximo	0,64	Malo	28	40,0
	Media aritmética	0,3527	Regular	22	31,4
	Desviación típica	0,15557	Bueno	4	5,7
	Coeficiente de variación	44,1%			
Varones (n = 65)	Mínimo	0	Deficiente	13	20,0
	Máximo	0,68	Malo	34	52,3
	Media aritmética	0,3322	Regular	13	20,0
	Desviación típica	0,16790	Bueno	5	7,7
	Coeficiente de variación	50,5%			

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 19 se observa que la Comprensión Lectora de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 0,64, con una media aritmética de 0,3527, una desviación típica de 0,15557 y un coeficiente de variación de 44,1%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora ( $CV > 15\%$ ).

La Comprensión Lectora de los varones fluctúa entre 0 y 0,68, con una media aritmética de 0,3322, una desviación típica de 0,16790 y un coeficiente de variación de 50,5%. De estos estadísticos se deriva que la media de la

Comprensión Lectora de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora (CV > 15%).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 40% de las mujeres poseen una Comprensión Lectora mala, el 31,4% regular, el 22,9% deficiente y el 5,7% buena (gráfico 15).

Por otra parte, el 52,3% de los varones poseen una Comprensión Lectora mala, el 20% regular o deficiente y el 7,7% buena (gráfico 15).

**Tabla 20**  
**Estadísticos y grado de la Comprensión Lectora**  
**de los estudiantes, por tipo de Institución Educativa**

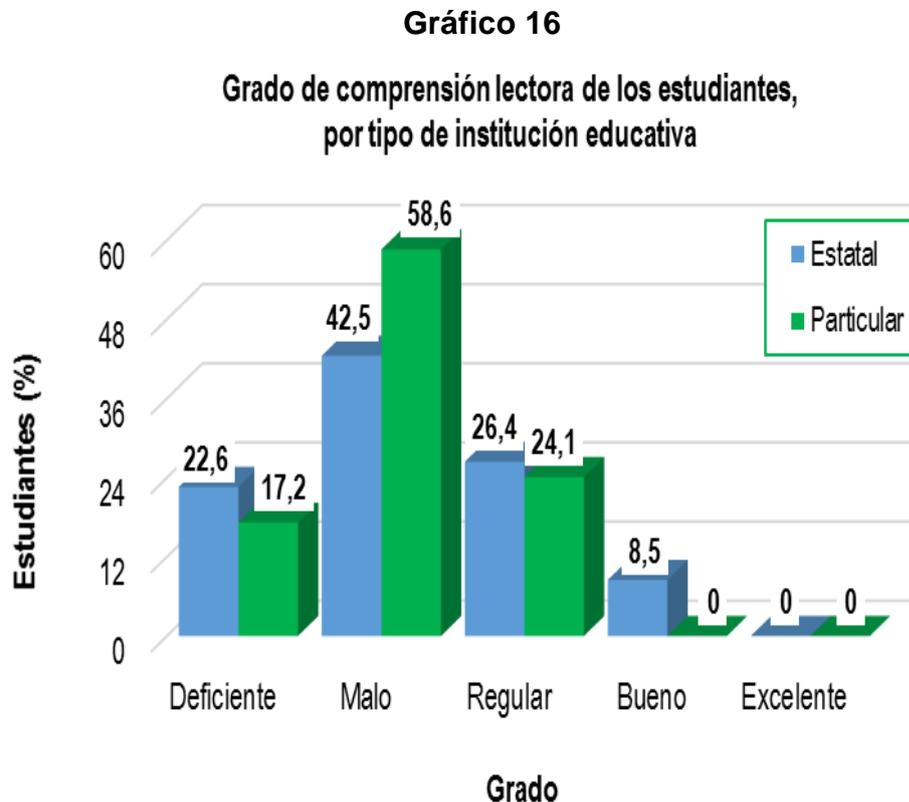
<b>Tipo</b>	<b>Estadísticos</b>	<b>Valor</b>	<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
Estatal (n = 106)	Mínimo	0	Deficiente	24	22,6
	Máximo	0,68	Malo	45	42,5
	Media aritmética	0,3502	Regular	28	26,4
	Desviación típica	0,16747	Bueno	9	8,5
	Coeficiente de variación	47,8%			
Particular (n = 29)	Mínimo	0	Deficiente	5	17,2
	Máximo	0,57	Malo	17	58,6
	Media aritmética	0,3159	Regular	7	24,1
	Desviación típica	0,13584			
	Coeficiente de variación	43%			

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

En la tabla 20 se constata que la Comprensión Lectora de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo oscila entre 0 y 0,68, con una media aritmética de 0,3502, una desviación típica de 0,16747 y un coeficiente de variación de 47,8%. De estos estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora (CV > 15%).

La Comprensión Lectora de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares fluctúa entre 0 y 0,57, con una media aritmética de 0,3159, una desviación típica de 0,13584 y un coeficiente de variación de 43%. De estos

estadísticos se deriva que la media de la Comprensión Lectora de estos estudiantes es inferior a la media teórica (0,5) y constituyen un grupo muy heterogéneo con respecto a su Comprensión Lectora ( $CV > 15\%$ ).



**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

Por otro lado, el 42,5% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales poseen una comprensión lectora mala, el 26,4% regular, el 22,6% deficiente y el 8,5% buena (gráfico 16).

Por otra parte, el 58,6% de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares poseen una Comprensión Lectora mala, el 24,1% regular y el 17,2% deficiente (gráfico 16).

## 4.6. Contrastación estadística de hipótesis

### 4.6.1. Contrastación estadística de la Hipótesis General

#### Hipótesis:

“El nivel literal de la Comprensión Lectora es el que predomina en los estudiantes de Educación Primaria en Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chiclayo

La contrastación de esta hipótesis se realiza con la prueba F de Fisher del análisis de varianza (ANOVA) para la homogeneidad de medias de cuatro muestras independientes y la prueba de comparaciones múltiples (PCM) de Tukey, cuando el ANOVA es significativo (hipótesis nula  $H_0$  rechazada), al 95% de confianza estadística.

A. Prueba de homogeneidad de cuatro medias – Prueba F de Fisher

1) Hipótesis estadísticas

$H_0$ : Las medias de los niveles de la Comprensión en los estudiantes de Educación Primaria en Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ )

$H_1$ : No todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora en estudiantes de Educación Primaria en Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_1: \mu_r \neq \mu_s; r < s; r = 1, 2, 3, 4; s = 2, 3, 4$ )

Aquí,  $\mu_1$ ,  $\mu_2$ ,  $\mu_3$ , y  $\mu_4$  son las medias poblacionales de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes: 1) literal, 2) reorganización, 3) inferencial y 4) crítica.

## 2) Estadística de prueba

La estadística de prueba es la función F, con distribución F de Fisher con  $(k-1)$  y  $(n-k)$  grados de libertad, definida como:

$$F = \frac{SC_{Nivel} / (k - 1)}{SCE / (n - k)} = \frac{CM_{Nivel}}{CME}$$

En esta función, SC Nivel y SCE son las sumas de cuadrados de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes y del error, respectivamente; CM Nivel y CME son los cuadrados medios de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes y del error, respectivamente; k es el número de niveles de la Comprensión Lectora y n es el número de datos.

## 3) Regla de decisión

Como  $k = 4$  y  $n = 540$ , el valor teórico de la F de Fisher con 3 y 536 grados de libertad al 95% de confianza para un contraste unilateral superior o derecho es 2,622, con el cual la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor calculado de la función F es mayor que 2,622; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada (figura 1). En términos del valor P, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor P es menor que el nivel de significación usual de 0,05; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

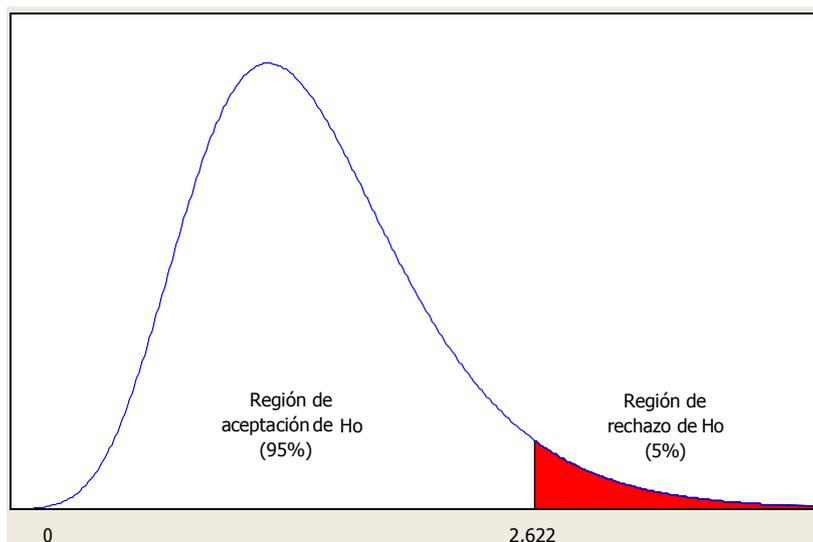


Figura 1. Regiones de rechazo y aceptación de  $H_0$

4) Valores calculados

El programa estadístico SPSS v.22 reporta los estadísticos de los niveles de la Comprensión Lectora (tabla 21) y el valor calculado de la función F de 22,434 con un valor P de 0 (tabla 21).

**Tabla 21**  
**Estadísticos de los niveles de la Comprensión**  
**Lectora de los estudiantes**

<b>Nivel</b>	<b>Media Aritmética</b>	<b>Desviación estándar</b>
Literal	0,4267	0,24409
Reorganización	0,3637	0,21292
Inferencial	0,3228	0,20925
Crítica	0,2875	0,19891

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

**Tabla 22**  
**Análisis de varianza de los niveles de la Comprensión Lectora**  
**de los estudiantes**

<b>Fuente de variación</b>	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>Grados de libertad</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Valor P</b>
Inter-grupos	1,446	3	0,482	10,242**	0,000
Intra-grupos	25,228	536	0,047		
Total	26,674	539			

(\*\*) Significativo al 1% ( $Sg < 0,01$ )

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

5) Decisión estadística

Al ser 10,242 mayor que 2,622 (se encuentra en la región de rechazo de  $H_0$ ), se rechaza la hipótesis nula  $H_0$ , a favor de la hipótesis alternativa  $H_1$ . Además, el valor P (0) es menor que 0,05, lo cual ratifica la decisión anterior.

6) Conclusión

Al 95% de confianza estadística, se acepta que no todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora en estudiantes de Educación Primaria en Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales.

B. Prueba de comparaciones múltiples de Tukey

En el apartado (a) de la sección 4.6.1 se ha establecido que el ANOVA es significativo, porque la hipótesis nula  $H_0$  fue rechazada; es decir, no todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes son iguales,

algunas serán diferentes; por lo que es necesario emplear la prueba de comparaciones múltiples de Tukey para determinar las medias más altas.

### 1) Hipótesis estadísticas

$H_0$ : Las medias de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora en estudiantes de Educación Primaria en Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_0: \mu_r = \mu_s$ )

$H_1$ : Las medias de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son diferentes ( $H_1: \mu_r \neq \mu_s; r < s; r = 1, 2, 3; s = 2, 3, 4$ )

Aquí,  $\mu_r$  y  $\mu_s$  son las medias poblacionales de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de los estudiantes, respectivamente. Como  $k = 4$ , se comparan  $\binom{4}{2} = 6$  pares de medias.

### 2) Estadística de prueba

Dado que el ANOVA es de un modelo equilibrado o balanceado (cuatro dimensiones con tamaños iguales), la estadística de prueba es la función de rango estudentizada  $T$ , definida por:

$$T = \frac{\bar{y}_r - \bar{y}_s}{\sqrt{\frac{CME}{w}}}$$

La función  $T$  se distribuye como una  $T$  de Tukey con  $k$  y  $(n-k)$  grados de libertad, donde  $k$  es el número de niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes

y  $(n-k)$  son los grados de libertad del error del ANOVA;  $w$  es el número de estudiantes (repetición);  $\bar{y}_r$  y  $\bar{y}_s$  son las medias muestrales de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de los estudiantes; CME es el cuadrado medio del error del ANOVA.

3) Regla de decisión

En términos de intervalos confidenciales de la diferencia de medias, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el intervalo confidencial contiene el cero; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

4) Valores calculados

El programa estadístico SPSS v.23 reporta los siguientes resultados (tabla 23):

**Tabla 23**  
**Prueba de Tukey – Subconjuntos homogéneos de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes**

Nivel	N	Subconjunto para alfa = 0,05		
		1	2	3
Critico	135	0,2875		
Inferencial	135	0,3228	0,3228	
Reorganización	135		0,3637	0,3637
Literal	135			0,4267

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

1 Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos

#### 5) Decisión estadística

Al 95% de confianza se configuran tres subconjuntos homogéneos, uno formado por los niveles crítico e inferencial, otro por los niveles inferencial y reorganizativo y, otro por los niveles reorganizativo y literal.

#### 6) Conclusión

Al 95% de confianza estadística, se acepta que las medias de los niveles literal y reorganizativo de la comprensión lectora de los estudiantes son las más altas.

Con estos resultados se acepta la hipótesis general de investigación, afirmando que el nivel literal de la Comprensión Lectora es el que predomina en los estudiantes de Educación Primaria en Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chiclayo.

#### **4.6.2. Contrastación estadística de la primera Hipótesis Específica**

Hipótesis:

“Existen diferencias en los niveles de la Comprensión Lectora entre los estudiantes de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito José Leonardo Ortiz Chiclayo.

La contrastación de esta hipótesis se realiza, por separado, para varones y mujeres, con la prueba F de Fisher del análisis de varianza (ANOVA) para la homogeneidad de medias de cuatro muestras independientes y la prueba de comparaciones múltiples (PCM) de Tukey, cuando el ANOVA es significativo (hipótesis nula  $H_0$  rechazada), al 95% de confianza estadística.

#### a) Prueba de homogeneidad de cuatro medias – Prueba F de Fisher

## 1) Hipótesis estadísticas

Para varones:

H<sub>0</sub>: Las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los varones del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales (H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ )

H<sub>1</sub>: No todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los varones del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales (H<sub>1</sub>:  $\mu_r \neq \mu_s$ ;  $r < s$ ;  $r = 1, 2, 3, 4$ ;  $s = 2, 3, 4$ )

Aquí,  $\mu_1$ ,  $\mu_2$ ,  $\mu_3$ , y  $\mu_4$  son las medias poblacionales de los niveles de la Comprensión Lectora de los varones: 1) literal, 2) reorganización, 3) inferencial y 4) crítica.

Para mujeres:

H<sub>0</sub>: Las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales (H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ )

H<sub>1</sub>: No todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales (H<sub>1</sub>:  $\mu_r \neq \mu_s$ ;  $r < s$ ;  $r = 1, 2, 3, 4$ ;  $s = 2, 3, 4$ )

Aquí,  $\mu_1$ ,  $\mu_2$ ,  $\mu_3$ , y  $\mu_4$  son las medias poblacionales de los Niveles De La Comprensión lectora de las mujeres: 1) literal, 2) reorganización, 3) inferencial y 4) crítica.

## 2) Estadística de prueba

La estadística de prueba es la función F, con distribución F de Fisher con  $(k-1)$  y  $(n-k)$  grados de libertad, definida como:

$$F = \frac{SC_{Nivel} / (k - 1)}{SCE / (n - k)} = \frac{CM_{Nivel}}{CME}$$

En esta función,  $SC_{Nivel}$  y  $SCE$  son las sumas de cuadrados de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes y del error, respectivamente;  $CM_{Nivel}$  y  $CME$  son los cuadrados medios de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes y del error, respectivamente;  $k$  es el número de niveles de la Comprensión Lectora y  $n$  es el número de datos.

## 3) Regla de decisión

Para varones:

Como  $k = 4$  y  $n = 260$ , el valor teórico de la F de Fisher con 3 y 256 grados de libertad al 95% de confianza para un contraste unilateral superior o derecho es 2,640, con el cual la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor calculado de la función F es mayor que 2,640; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada (figura 2). En términos del valor P, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor P es menor que el nivel de significación usual de 0,05; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

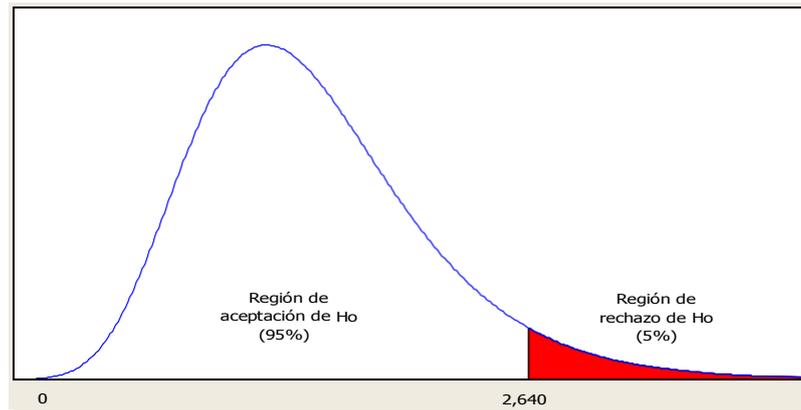


Figura 2. Regiones de rechazo y aceptación de  $H_0$  – varones

Para mujeres:

Como  $k = 4$  y  $n = 280$ , el valor teórico de la F de Fisher con 3 y 276 grados de libertad al 95% de confianza para un contraste unilateral superior o derecho es 2,637, con el cual la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor calculado de la función F es mayor que 2,637; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada (figura 3). En términos del valor P, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor P es menor que el nivel de significación usual de 0,05; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

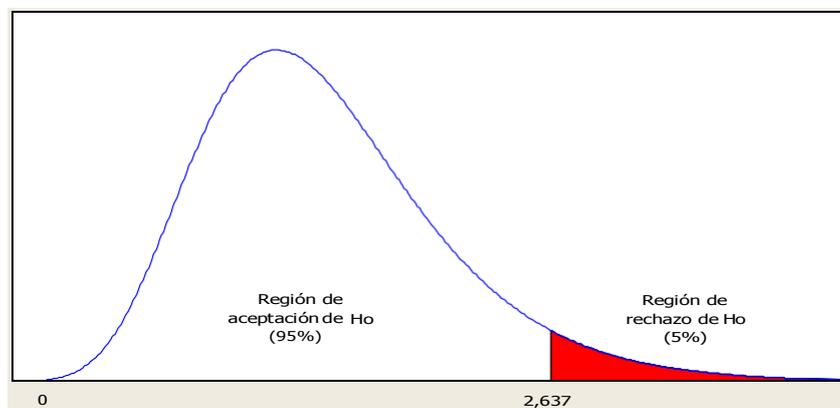


Figura 3. Regiones de rechazo y aceptación de  $H_0$  – mujeres.

#### 4) Valores calculados

El programa estadístico SPSS v.22 reporta los estadísticos de los niveles de la Comprensión Lectora (tabla 23) y los valores calculados de la función F de 8,552 y 2,619 con valores P de 0 y 0,051 para las varones y mujeres, respectivamente (tabla 24).

**Tabla 24**

**Estadísticos de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes, por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Media aritmética</b>	<b>Desviación estándar</b>
Mujer	Literal	0,4543	0,24058
	Reorganización	0,3793	0,21857
	Inferencial	0,3349	0,19957
	Crítico	0,2760	0,19862
Varón	Literal	0,3969	0,24620
	Reorganización	0,3469	0,22001
	Inferencial	0,3098	0,20704
	Crítico	0,2998	0,20003

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

**Tabla 25**

**Análisis de varianza de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Fuente de variación</b>	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>Grados de libertad</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Valor P</b>
Mujer	Inter grupos	1,186	3	0,395	8,552**	0,000
	Intra grupos	12,760	276	0,046		
	Total	13,947	279			
Varón	Inter grupos	0,377	3	0,126	2,619	0,051
	Intra grupos	12,281	256	0,048		
	Total	12,658	259			

(\*\*) Significativo al 1% (Sg < 0,01)

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

## 5) Decisión estadística

Para varones:

Al ser 2,619 menor que 2,640 (se encuentra en la región de aceptación de  $H_0$ ), se acepta la hipótesis nula  $H_0$ . Además, el valor P (0,051) es mayor que 0,05, lo cual ratifica la decisión anterior.

Para mujeres:

Al ser 8,552 mayor que 2,637 (se encuentra en la región de rechazo de  $H_0$ ), se rechaza la hipótesis nula  $H_0$ , a favor de la hipótesis alternativa  $H_1$ . Además, el valor P (0) es menor que 0,05, lo cual ratifica la decisión anterior.

Conclusión

Para varones:

Al 95% de confianza estadística, se acepta que las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los varones del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales.

Para mujeres:

Al 95% de confianza estadística, se acepta que no todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales.

## b) Prueba de comparaciones múltiples de Tukey

En el apartado (a) de la sección 4.6.2 se ha establecido que el ANOVA de los varones es no significativo, porque la hipótesis nula  $H_0$  fue aceptada; es decir, las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes son

iguales; por lo que no es necesario emplear alguna prueba de comparaciones múltiples para determinar las medias más altas, ya que todas son iguales.

Por otra parte en este apartado se ha establecido que el ANOVA de las mujeres es significativo, porque la hipótesis nula  $H_0$  fue rechazada; es decir, no todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de las mujeres son iguales, algunas serán diferentes; por lo que es necesario emplear la prueba de comparaciones múltiples de Tukey para determinar las medias más altas.

#### 1) Hipótesis estadísticas

$H_0$ : Las medias de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_0: \mu_r = \mu_s$ )

$H_1$ : Las medias de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son diferentes ( $H_1: \mu_r \neq \mu_s; r < s; r = 1, 2, 3; s = 2, 3, 4$ )

Aquí,  $\mu_r$  y  $\mu_s$  son las medias poblacionales de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de las mujeres, respectivamente. Como  $k = 4$ , se comparan  $\binom{4}{2} = 6$  pares de medias.

#### 2) Estadística de prueba

Dado que el ANOVA es de un modelo equilibrado o balanceado (cuatro dimensiones con tamaños iguales), la estadística de prueba es la función de rango estudentizada  $T$ , definida por:

$$T = \frac{\bar{y}_r - \bar{y}_s}{\sqrt{\frac{CME}{w}}}$$

La función T se distribuye como una T de Tukey con k y (n-k) grados de libertad, donde k es el número de niveles de la Comprensión Lectora de las mujeres y (n-k) son los grados de libertad del error del ANOVA; w es el número de mujeres (repetición);  $\bar{y}_r$  y  $\bar{y}_s$  son las medias muestrales de los niveles r y s de la Comprensión Lectora de las mujeres; CME es el cuadrado medio del error del ANOVA.

3) Regla de decisión

En términos de intervalos confidenciales de la diferencia de medias, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el intervalo confidencial contiene el cero; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

4) Valores calculados

El programa estadístico SPSS v.22 reporta los siguientes resultados (tabla 26):

**Tabla 26**  
**Prueba de Tukey – Subconjuntos homogéneos de los niveles de la Comprensión Lectora de las mujeres**

Nivel	N	Subconjunto para alfa = 0,05		
		1	2	3
Critico	70	0,2760		
Inferencial	70	0,3349	0,3349	
Reorganizativa	70		0,3793	0,3793
Literal	70			0,4543

1 Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

#### 5) Decisión estadística

Al 95% de confianza se configuran tres subconjuntos homogéneos, uno formado por los niveles crítico e inferencial, otro por los niveles inferencial y reorganizativa y, otro por los niveles reorganizativa y literal.

#### 6) Conclusión

Al 95% de confianza estadística, se acepta que las medias de los niveles literal y reorganizativo de la Comprensión Lectora de las mujeres son las más altas.

Con estos resultados se acepta la primera hipótesis específica de investigación, afirmando que el nivel de la Comprensión Lectora más desarrollada en las mujeres del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo es el nivel literal.

#### **4.6.3. Contrastación estadística de la segunda hipótesis específica**

Hipótesis:

“Si hay diferencias en los niveles de la Comprensión Lectora en los estudiantes según el tipo de Institución Educativa del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo.

La contrastación de esta hipótesis se realiza, por separado, para los varones y mujeres de las Instituciones Educativas Estatales y Particulares, con la prueba F de Fisher del análisis de varianza (ANOVA) para la homogeneidad de medias de cuatro muestras independientes y la prueba de comparaciones múltiples (PCM) de Tukey, cuando el ANOVA es significativo (hipótesis nula  $H_0$  rechazada), al 95% de confianza estadística.

## Prueba de homogeneidad de cuatro medias – Prueba F de Fisher

### 1) Hipótesis estadísticas

Para Instituciones Educativas Estatales:

$H_0$ : Las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ )

$H_1$ : No todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_1: \mu_r \neq \mu_s; r < s; r = 1, 2, 3, 4; s = 2, 3, 4$ )

Aquí,  $\mu_1, \mu_2, \mu_3$ , y  $\mu_4$  son las medias poblacionales de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de Instituciones Educativas Estatales: 1) literal, 2) reorganización, 3) inferencial y 4) crítica.

Para Instituciones Educativas Particulares:

$H_0$ : Las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ )

$H_1$ : No todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones

Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_1$ :

$\mu_r \neq \mu_s$ ;  $r < s$ ;  $r = 1, 2, 3, 4$ ;  $s = 2, 3, 4$ )

Aquí,  $\mu_1$ ,  $\mu_2$ ,  $\mu_3$ , y  $\mu_4$  son las medias poblacionales de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de Instituciones Educativas Particulares: 1) literal, 2) reorganización, 3) inferencial y 4) crítica.

## 2) Estadística de prueba

La estadística de prueba es la función F, con distribución F de Fisher con  $(k-1)$  y  $(n-k)$  grados de libertad, definida como:

$$F = \frac{SCNivel / (k - 1)}{SCE / (n - k)} = \frac{CMNivel}{CME}$$

En esta función, SCNivel y SCE son las sumas de cuadrados de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de Instituciones Educativas Estatales o Particulares y del error, respectivamente; CMNivel y CME son los cuadrados medios de los niveles de la Comprensión Lectora de Instituciones Educativas Estatales o Particulares y del error, respectivamente; k es el número de niveles de la Comprensión Lectora y n es el número de datos.

## 3) Regla de decisión

Para Instituciones Educativas Particulares:

Como  $k = 4$  y  $n = 424$ , el valor teórico de la F de Fisher con 3 y 420 grados de libertad al 95% de confianza para un contraste unilateral superior o derecho es 2,626, con el cual la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor calculado de la función F es mayor que 2,626; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada (figura 4). En términos del valor P, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor P es menor que el nivel de significación usual de 0,05; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

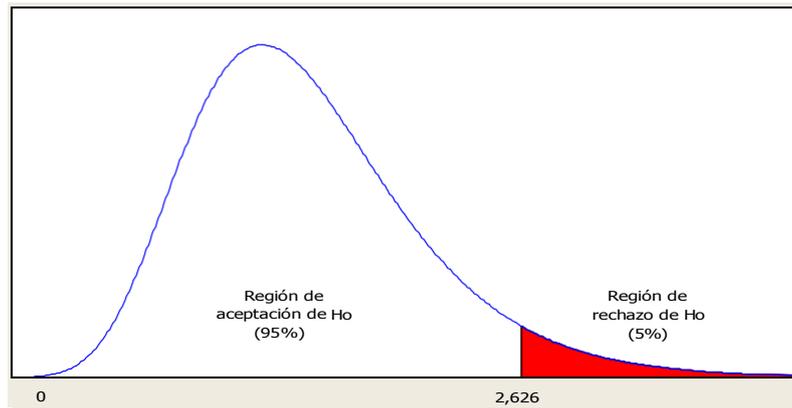


Figura 4. Regiones de rechazo y aceptación de  $H_0$  – Instituciones Educativas Particulares

Para Instituciones Educativas Estatales:

Como  $k = 4$  y  $n = 116$ , el valor teórico de la F de Fisher con 3 y 112 grados de libertad al 95% de confianza para un contraste unilateral superior o derecho es 2,686, con el cual la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor calculado de la función F es mayor que 2,686; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada (figura 5). En términos del valor P, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el valor P es menor que el nivel de significación usual de 0,05; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

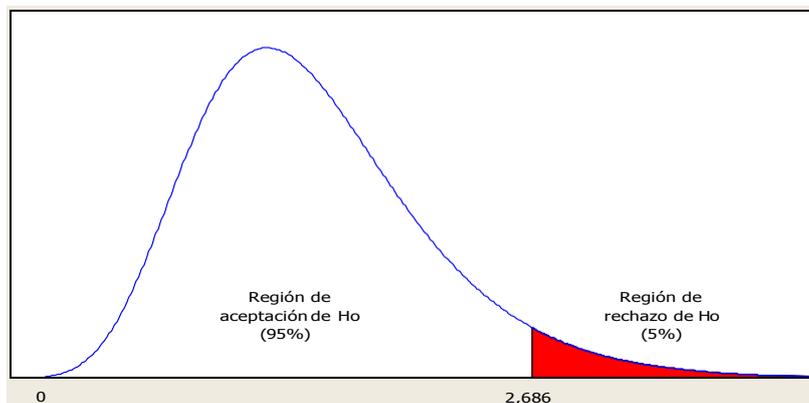


Figura 5. Regiones de rechazo y aceptación de  $H_0$  – Instituciones Educativas Estatales

#### 4) Valores calculados

El programa estadístico SPSS v.22 reporta los estadísticos de los niveles de la Comprensión Lectora (tabla 26) y los valores calculados de la función F de 9,327

y 2,967 con valores P de 0 y 0,035 para los estudiantes de Instituciones Educativas Estatales y Particulares, respectivamente (tabla 27).

**Tabla 27**  
**Estadísticos de los niveles de la Comprensión**  
**Lectora de los estudiantes, por tipo de Instituciones Educativa**

<b>Tipo de IE</b>	<b>Nivel</b>	<b>Media aritmética</b>	<b>Desviación estándar</b>
Estatal	Literal	0,4509	0,24543
	Reorganizativa	0,3550	0,21577
	Inferencial	0,3338	0,21504
	Crítica	0,2971	0,20393
Particular	Literal	0,3955	0,22106
	Reorganizativa	0,3379	0,20262
	Inferencial	0,2828	0,18443
	Crítica	0,2524	0,17826

**Fuente obtenido por la investigadora**

**Tabla 28**  
**Análisis de varianza de los niveles de la Comprensión**  
**Lectora de los estudiantes por tipo de Instituciones Educativas**

<b>Tipo de IE</b>	<b>Fuente de variación</b>	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>Grados de libertad</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>Estadístico F</b>	<b>Valor P</b>
Estatal	Inter grupos	1,372	3	0,457	9,397**	0,000
	Intra grupos	20,435	420	0,049		
	Total	21,807	423			
Particular	Inter grupos	0,346	3	0,115	2,967*	0,035
	Intra grupos	4,360	112	0,039		
	Total	4,706	115			

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

(\*\*) Significativo al 1% ( $Sg < 0,01$ ); (\*) Significativo al 5% ( $Sg < 0,05$ )

5) Decisión estadística

Para Instituciones Educativas Particulares:

Al ser 9,3972 mayor que 2,626 (se encuentra en la región de rechazo de  $H_0$ ), se rechaza la hipótesis nula  $H_0$ , a favor de la hipótesis alternativa  $H_1$ . Además, el valor P (0) es menor que 0,05, lo cual ratifica la decisión anterior.

Para Instituciones Educativas Estatales:

Al ser 2,967 mayor que 2,686 (se encuentra en la región de rechazo de  $H_0$ ), se rechaza la hipótesis nula  $H_0$ , a favor de la hipótesis alternativa  $H_1$ . Además, el valor P (0,035) es menor que 0,05, lo cual ratifica la decisión anterior.

6) Conclusión

Al 95% de confianza estadística, se acepta que no todas las medias de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales y Particulares del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales.

a) Prueba de comparaciones múltiples de Tukey

En el apartado (a) de la sección 4.6.3 se ha establecido que el ANOVA de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales y Particulares es no significativo, porque la hipótesis nula  $H_0$  fue rechazada; es decir, no todas las medias de los niveles de la comprensión lectora de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales y Particulares son iguales, algunas serán

diferentes; por lo que es necesario emplear la prueba de comparaciones múltiples de Tukey para determinar las medias más altas.

### 1) Hipótesis estadísticas

$H_0$ : Las medias de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son iguales ( $H_0$ :

$$\mu_r = \mu_s)$$

$H_1$ : Las medias de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo son diferentes ( $H_1$ :

$$\mu_r \neq \mu_s; r < s; r = 1, 2, 3; s = 2, 3, 4)$$

Aquí,  $\mu_r$  y  $\mu_s$  son las medias poblacionales de los niveles  $r$  y  $s$  de la Comprensión Lectora de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales y Particulares, respectivamente. Como  $k = 4$ , se comparan  $\binom{4}{2} = 6$  pares de medias.

### 2) Estadística de prueba

Dado que el ANOVA es de un modelo equilibrado o balanceado (cuatro dimensiones con tamaños iguales), la estadística de prueba es la función de rango estudentizada  $T$ , definida por:

$$T = \frac{\bar{y}_r - \bar{y}_s}{\sqrt{\frac{CME}{w}}}$$

La función T se distribuye como una T de Tukey con k y (n-k) grados de libertad, donde k es el número de niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales y Particulares y (n-k) son los grados de libertad del error del ANOVA; w es el número de niñas (repetición);  $\bar{y}_r$  y  $\bar{y}_s$  son las medias muestrales de los niveles r y s de la comprensión lectora de los niños y niñas de las Instituciones Educativas Estatales y Particulares; CME es el cuadrado medio del error del ANOVA.

### 3) Regla de decisión

En términos de intervalos confidenciales de la diferencia de medias, la hipótesis nula  $H_0$  será rechazada si el intervalo confidencial contiene el cero; en caso contrario,  $H_0$  será aceptada.

Valores calculados

El programa estadístico SPSS v.22 reporta los siguientes resultados (tablas 28 y 28A):

**Tabla 29**  
**Prueba de Tukey – Subconjuntos homogéneos<sup>1</sup> de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de Instituciones Educativas Estatales**

Nivel	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
Critico	106	0,2791	
Inferencial	106	0,3338	
Reorganizativa	106	0,3550	
Literal	106		0,4509

1 Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos

**Tabla 29A**

**Prueba de Tukey – Subconjuntos homogéneos<sup>1</sup> de los niveles de la Comprensión Lectora de los estudiantes de Instituciones Educativas Particulares**

Nivel	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
Crítica	29	0,2524	
Inferencial	29	0,2828	0,2828
Reorganizativa	29	0,3379	0,3379
Literal	29		0,3955

**Fuente: datos obtenidos por la investigadora**

1 Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos

4) Decisión estadística

En las Instituciones Educativas Particulares, al 95% de confianza se configuran dos subconjuntos homogéneos, uno formado por los niveles crítico, literal y reorganizativa, y, otro por el nivel literal. Por su parte, en las Instituciones Educativas Estatales, se configuran dos subconjuntos homogéneos, uno formado por los niveles crítico, inferencial y reorganizativa y otro por los niveles inferencial, reorganizativa y literal.

5) Conclusión

Al 95% de confianza estadística, se acepta que la media del nivel literal de la Comprensión Lectora de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales es la más alta. Por otro lado, se acepta que las medias de los niveles

literal, reorganizativa e inferencial de la Comprensión Lectora de los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares, son las más altas.

Con estos resultados se acepta la segunda hipótesis específica de investigación, afirmando que el nivel de la Comprensión Lectora más desarrollado en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo es el nivel literal, mientras que en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Particulares del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo, los más desarrollado es el niveles literal.

#### **4.7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

De acuerdo a los resultados de la investigación se confirmó la hipótesis de que El nivel literal de Comprensión Lectora es el que predominan en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del distrito de José Leonardo Ortiz Chiclayo, de la muestra total el 48,9% están en el nivel literal, el 25,9% en el nivel reorganizativo, el 21,5% en el nivel inferencial y el 3,7% en el nivel crítico.

Por tanto en el proceso de Comprensión Lectora los estudiantes se encuentran en posiciones diversas debido a las deficientes aplicaciones de estrategias, conocimientos previos, conocimientos de la estructura, complejidad e interacción con el texto para construir su interpretación, muestra diferencias entre los niveles de comprensión por falta de refuerzos para mejorar cada nivel y aun mas para dirigirse a los niveles más complejos. Leen y no muestran comprensión exitosa por falta de lo ya mencionada anteriormente, es así que grado tras grado no sobresalen de su deficiencia a causa de la labor docente, que exigen en desarrollar comprensiones con niveles más complejos, sin considerar el nivel de comprensión en que se encuentran estancados, si en contrario a eso se tomara decisiones para superar la comprensión en forma gradual.

De esta manera hemos seguido los planteamientos de la teoría interactiva de la lectura que menciona que el lector durante la lectura puede calificarse de dialéctica: el lector se basa en sus conocimientos para interpretar el texto, para extraer su significado, y, a su vez, este nuevo significado le permite crear, modificar, elaborar e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales. Así, desde esta perspectiva interactiva, el lector utiliza simultáneamente su

conocimiento sobre el mundo y su conocimiento sobre el texto para construir una interpretación acerca de este.

Por otro se ha podido evidenciar que nuestra investigación guarda cierta relación con Huamán y Huamani (1999) quienes en la investigación titulada “niveles de Comprensión Lectora en los alumnos del tercer grado de Educación Primaria del C.E. N° 36315 de Ccolcapampa y el C.E. N° 36471 de Patoccocha - Acolla” concluyeron que en los niveles de comprensión ambas Instituciones alcanzan el nivel literal mostrando deficiencias en los niveles de comprensión de lectura

Asimismo investigaciones como las de , Sánchez (1977), Huallpa (1998) y Flores (2000), con respecto a la comprensión de textos, en nuestros medio, dan a conocer un panorama acerca de los niveles de Comprensión Lectora en que se encuentran docentes como los alumnos de una parte de nuestro país, afirmando que la Comprensión Lectora es defectuosa en las muestras evaluadas, estas no alcanzan los niveles superiores de comprensión propuestos para sus trabajos, sino que solo llegan a un nivel inferior.

Alliende F.; Condemarin M. y Milicic (1994), en su investigación acerca de los niveles de Comprensión Lectora en establecimientos educacionales del área metropolitano de Santiago de Chile Llegaron a la conclusión de que existen diferencias significativas en el rendimiento lector atribuibles a la variable sexo En nueve casos los varones tiene rendimiento levemente mejor que las mujeres. Estas a su vez en siete ocasiones superan a los varones por pequeños márgenes. similar conclusión encontramos en nuestra investigación con la diferencia que las mujeres presenta mejor Comprension Lectora que los varones.

Flores y Rosales (2012), en su investigación “Comprensión Lectora en

estudiantes del cuarto grado de Primaria de las Instituciones Educativas de la zona Urbana de Jauja”, concluyeron que los estudiantes de las cinco Instituciones Educativas del cuarto grado de Educación Primaria de la zona urbana de Jauja, según la escala de medición del Ministerio de Educación se encuentran en un inicio con un porcentaje de 56,9% y 66,4% respectivamente, tanto en el nivel literal como en el nivel inferencial.

Por tanto se muestra que las conclusiones de cada antecedente considerada mantienen relación en los resultados generales en nuestra investigación, obteniéndose que en su mayoría los estudiantes muestran diferencia entre los niveles de Comprensión Lectora a su vez logran el nivel básico de comprensión

## CONCLUSIONES

La investigación ha dado lugar a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas de José Leonardo Ortiz Chiclayo se encuentran en el nivel literal, es decir, que se encuentran en el inicio del proceso lector.
2. Según género en la Comprensión Lectora las mujeres presentan un mejor desempeño que los varones. Los estudiantes en ambos géneros se encuentran en el nivel literal y presentan deficiencia en los demás niveles.
3. En cuanto a la Comprensión Lectora según el tipo de Institución Educativa se observa que los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales tienen un tanto mejor desempeño que las Instituciones Educativas Particulares. Con respecto a los niveles, el nivel literal y reorganizativo predomina en los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales, mientras que el nivel literal solo predomina en los estudiantes de las Instituciones Educativas Particulares.
4. Del total de la muestra el 48,9% se encuentran en el nivel literal, el 25,9% en el nivel reorganizativo, el 21,5% en el nivel inferencial y el 3,7% en el nivel crítico, de los porcentajes se afirma que los estudiantes de José Leonardo Ortiz Chiclayo están en un inicio del proceso lector, eso conlleva a que su Comprensión Lectora sea deficiente.
5. Para el dominio de la comprensión lectora son necesarias cada una de sus niveles, pues permitirá comprender la información de los diversos textos en las diferentes áreas que se les presente a los estudiantes.

6. De acuerdo con las verificaciones anteriores se puede afirmar que en la actualidad el estudiante no desarrolla habilidades y destrezas que lo lleven a realizar un mejor proceso de comprensión lectora. Así mismo existe carencia en la aplicabilidad de estrategias significativas que los conduzcan a acrecentar su nivel lector y de comprensión y su comprensión.

## SUGERENCIAS

1. Crear en las diferentes instituciones educativas áreas de lectura donde los alumnos y docentes pueden recibir orientaciones dirigidas a desarrollar hábitos de lectura.
2. Que los docentes enseñen estrategias para conllevar a los alumnos a mejorar su comprensión lectora.
3. Se les debe inculcar a los niños de los primeros grados técnicas que faciliten la comprensión lectora.
4. A los docentes inculcar el hábito de la lectura con su ejemplo, recurriendo a lecturas atractivas para los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades y etapas.
5. Iniciar el año escolar evaluando a las niñas y niños la comprensión lectora para así conocer el nivel que se encuentran para luego plantearse sistemas de trabajo que con lleven a mejor los niveles de comprensión lectora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliende F, Condemarín, M. (1994): *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Edit. Andrés Bello. Chile.
- Antezana L. (1999): *Teorías de la Lectura*, Edit. Altiplano. Bolivia.
- Barbosa A. (2008): *Como enseñar a leer y escribir*". Edit. Pax. México.
- Bettelheim B. Zelan K. (1983): *Aprender a Leer*, Edit. Crítica, Barcelona. España.
- Cabrera A. (2002): *Lenguaje y comunicación*, Edit. Cec. Caracas. Venezuela.
- Cairney T. (2002): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Edit. Morata. España.
- Camargo I. (1990): *Técnica y estrategia para la Comprensión de Lectura en Perú*. Edit. Loresa. Perú.
- Carrasco J. (2001): *Una didáctica para hoy*. Edit. Rialp. Madrid, España.
- Catalá G. (2001): *Evaluación de la comprensión lectora*. Edit. GRAÓ de IRIF, S.L. Barcelona. España.
- Colomina M. (2004): *Crecer entre líneas: materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria*. Edit. Praxis. España.
- Echeverría R. (1998): *Ontología del Lenguaje*. Edit. Dolmen. Chile.
- Escoriza J. (2003): *Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora*., Edit. Universitat Barcelona. España.
- Golder C; Gaonacih D. (2001): *Leer y Comprender: psicología de la lectura*, Edit. Siglo XXI. México.
- Jolibert L. (2003): *"Formar Niños Lectores de Textos"*. Edit. LOM, Santiago.Chile.
- Ministerio de Educación (2004) *Programa nacional de emergencia educativa 2004*. Edit. MV fénix E.I.R.L. Perú.
- Molina E.; Monclus R. (2001): *Lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Edit. GRAO. España.
- Montessori M. en Peralta M. (2008): *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil: avanzando a propuestas postmodernas*. Perú. Trillas. México.
- Peronard M. (1997): *Comprensión de textos escritos de la teoría a la sala de clases*. Edit. Andrés Bello. Chile.
- Pinzas J. (1999): *Leer mejor para enseñar mejor*. Edit. Tarea. Perú:
- Cazden C. en Ferreiro E. (2002): *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Edit. Siglo XXI, S.A. México.

- Rodríguez E.; Lager E. (2008): La Lectura, Programa. Edit. Universidad del Valle, Colombia.
- Romeu A. (1992): Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. Cuba. Edit. ISP Latinoamericano y del Caribe. Cuba.
- Santalla Z. (2000): El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica Universidad Católica. Edit. Andrés Bello. Venezuela.
- Sarramona J (2004): Las competencias básicas en la educación obligatoria". Edit. Ceac. Barcelona. España.
- Solé I. (2001): Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento. Edit. Laboratorio Educativo.
- Tijero L; Cantero, F. (2002): La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. España.
- Valladares R. (2000) Comunicación integral. Edit. Mantaro Perú.
- Spiegel R. (2010): Teoría y problemas de probabilidad y estadística. Edit. McGraw-Hill. México
- Mendenhall W. (2008): Introducción a la probabilidad y estadística. Edit. Thomson Cengage Learning. México
- Camacho J. (2000): Estadística con SPSS versión 20 para Windows. España
- Bisquerra R. (2004): Metodología de la investigación educativa. Edit. La Muralla. España
- Cohel L. (2002): Métodos de investigación educativa. Edit. La Muralla. España
- Sandín, P. (2003). Investigación cuantitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Edit. McGraw-Hill. España

# **ANEXOS**

**Imágenes en el momento que los niños y niñas desarrollan su prueba de comprensión lectora en las diferentes instituciones educativas del distrito de san José Leonardo Ortiz Chiclayo.**



## EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-4

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Grado y sección \_\_\_\_\_

### EJEMPLO PARA COMENTAR COLECTIVAMENTE:

**Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado conversando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene un hambre que le devora, en cuanto lo llaman se sienta en la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice: -¡Me duele la barriga!**

**¿Por qué crees que dice “me duele la barriga”?**

- a) Porque de repente no se encuentra bien.
- b) Porque lo que traen no le gusta.
- c) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga.
- d) Porque tiene muchas ganas de jugar.
- e) Porque lo que traen le gusta mucho.

**¿A qué comida crees que se refiere el texto?**

- a) Al almuerzo.
- b) Al postre.
- c) A la cena.
- d) Al desayuno.
- e) Al aperitivo.

**¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**

- a) Lomo saltado.
- b) Bistec con papas.
- c) Pastel de chocolate.
- d) Puré de tomate.
- e) Flan con fresas.

**Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo curso. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unas zapatillas. Se prueba unos que le quedan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.**

- Yo quiero unos Nike, son mucho mejores porque las anuncian en televisión.

**La madre se levanta bruscamente y sale de la tienda sin comprar nada.**

**1. ¿Crees que la razón que da Juan para escoger unos zapatillas es suficientemente buena?**

- a) Sí, porque él quiere unos Nike.
- b) Sí, porque los anuncian en televisión.
- c) No, porque no son tan bonitos.
- d) No, porque eso no quiere decir que sean más buenos.
- e) No, porque ya tiene otros en casa.

**2. ¿Por qué crees que la madre se levanta y se va?**

- a) Porque quiere ir a otra zapatería.
- b) Porque tiene mucha prisa.
- c) Porque se enoja con Juan.
- d) Porque no le gustan los tenis.
- e) Porque no necesita los tenis.

**3. ¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?**

- a) En primavera.
- b) En verano.
- c) En otoño.
- d) En invierno.
- e) Por navidad.

**4. ¿Qué quiere decir que le quedan muy bien las zapatillas?**

- a) Que le van a la medida aunque no son tan bonitos.
- b) Que le van un poco grandes, pero no están mal.
- c) Que son de su medida aunque le agrandan el pie.
- d) Que son bonitos y le hacen daño en los pies.
- e) Que son bonitos y le van a la medida.

**Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para poder volar y mantenerse calientes. Además tiene que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tiene una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.**

**5. ¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?**

- a) Porque vuelan de prisa y el agua no los toca.
- b) Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen.
- c) Porque esconden la cabeza bajo el ala.
- d) Porque se ponen una cera que les cubre las plumas.
- e) Porque tiene unas plumas muy largas.

**6. ¿Con que frecuencia deben cuidar de sus plumas?**

- a) Cuando vuelan.
- b) Diariamente.
- c) Cada semana.
- d) De vez en cuando.
- e) Cuando se mojan.

**7. ¿De dónde sacan la cera que necesitan?**

- a) De su pico.
- b) De sus plumas.
- c) De debajo de la cola.
- d) De debajo de las alas.
- e) De dentro del nido.

**8. ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?**

- a) Para que les sirven las plumas a los pájaros.
- b) El cuerpo de los pájaros están cubiertos de plumas.
- c) Las plumas de los pájaros no se mojan.
- d) Los pájaros tiene plumas en las alas.
- e) Las plumas mantiene el calor.

**Martha comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:**

**-¡No quiero invitar a Pablo! Siempre se mete con las niñas.**

**-Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría enfadarse – le contesta la madre.**

**-¡Me da igual! Él también nos hace enojar con lo que dice.**

**-Piensa que, aunque venga Pablo, son el doble de niñas y conviene que aprendan a relacionarse.**

**-Pero mamá, José siempre me ayuda, Pepe es muy divertido, Óscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...**

**-hija, me da pena por él.**

**-Como quieras, ¡pero no le haremos ningún caso!**

**9. ¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falla ninguna?**

- a) Cinco.
- b) Seis.
- c) Diez.
- d) Doce.
- e) Dieciséis.

**10. ¿Piensas que Martha invitará a Pablo?**

- a) Sí, para complacer a su madre.
- b) Sí, porque le hace ilusión.
- c) No, porque no le hace ninguna gracia.
- d) No, porque no se hablan.
- e) No, porque molesta a las niñas.

**11. Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír?**

- a) Oscar.
- b) José.
- c) Carlos.
- d) Pablo.
- e) Pepe.

**Para la fiesta grande de mi pueblo la comisión de fiesta quiere adornar las calles con figuras luminosas.**

**Cada figura tiene 2 focos blancos, el doble de azules, 3 verdes, uno rojo y el centro de amarillo. En la calle central quieren poner 8 figuras y en la plaza de la fuente la mitad.**

**12. ¿Cuántos focos necesitamos para cada figura?**

- a) 5
- b) 7
- c) 9
- d) 10
- e) 11

**13. ¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la plaza de la fuente?**

- a) 2
- b) 3
- c) 4
- d) 6
- e) 8

**14. ¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles?**

- a) Azul.
- b) Rojo.
- c) Amarillo.
- d) Blanco.
- e) Verde.

**Los peces más conocidos son los que comemos normalmente como la sardina o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar inadvertidos a sus enemigos.**

**La trucha, la mojarra y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos.**

**Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en el agua dulce.**

**15. ¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?**

- a) Que son de color azul marino.

- b) Que son buenos marineros.
- c) Que viven en el mar.
- d) Que viven en el río.
- e) Que son de agua dulce.

**16. ¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?**

- a) Esconderse en un agujero de las rocas.
- b) Ponerse de tras de unas algas.
- c) Nadar muy de prisa.
- d) Camuflarse en la arena.
- e) Atacar a sus enemigos.

**17. Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿Dónde deben vivir?**

- a) En los ríos.
- b) En el mar.
- c) En el río y en el mar.
- d) En el fondo de del mar.
- e) En el fondo del río.

**18. Según el texto, ¿qué clasificaciones de peces crees que es más correcta?**

- a) De mar-de río-marinos.
- b) Planos-redondos-alargados.
- c) De mar-sardinias-atunes.
- d) De playa-de río-de costa.
- e) De mar-de río-de mar y río.

**Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta que ha entrado un duende en su habitación. El duende da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntillas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a rebuscar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.**

**19. ¿En qué orden se acerca el duende a Juana?**

- a) rebusca en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada.
- b) Se sube a la almohada, rebusca en los bolsillos, da un salto.
- c) Da un salto, se sube a la almohada, rebusca en los bolsillos.
- d) rebusca en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto.
- e) Da un salto, rebusca en los bolsillos, se sube a la almohada.

**20. ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?**

- a) Para que no se le caigan los polvos.
- b) Para que no vea que se acerca.
- c) Porque le da miedo.
- d) Porque le aprietan los zapatos.
- e) Para que no se despierte.

**21. ¿Qué quiere decir “rebuscar en los bolsillos”?**

- a) Tener los bolsillos agujerados.
- b) Mirar que encuentra en los bolsillos.
- c) Calentarse las manos en los bolsillos.
- d) Mirar si tiene bolsillos.
- e) Tener muchos bolsillos.

**El Ichu atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de fango. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra.**

**Son estas cantidades de lodo que se depositan ante el mar la explicación del origen de la desembocadura.**

**22. ¿Cómo se formó la desembocadura de este río?**

- a) Por la fuerza del agua.
- b) Por la acumulación de barro.
- c) Por el color de las tierras que atraviesa.
- d) Por las curvas del curso final.
- e) Por el color amarillento del agua.

**23. ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?**

- a) Bien regadas y con plantas.
- b) Muy pobladas de ciudades.
- c) Campos de cultivos con muchos árboles.
- d) Pobres y con poca vegetación.
- e) Montañas y con mucha vegetación.

**24. ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?**

- a) Cristalina.
- b) Limpia.
- c) Clara.
- d) Fangosa.
- e) Transparente.

**25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?**

- a) Los ríos de Perú.
- b) La desembocadura de los ríos.
- c) La fuerza del agua.
- d) El nacimiento del Ichu.
- e) La desembocadura del Ichu.

**Era un niño que soñaba  
Un caballo de cartón  
Abrió los ojos el niño  
Y el caballito no vio.  
Con un caballito blanco  
El niño volvió a soñar;  
¡Ahora no te escaparás!  
Apenas lo hubo cogido,  
El niño se despertó.  
Tenía el puño cerrado.  
¡El caballito voló!  
Quedóse el niño muy serio  
Pensando que no es verdad  
Un caballito soñado.  
Y ya no volvió a soñar.**

**(Antonio Machado)**

**26.- ¿Por qué el niño tenía el puño cerrado cuando despertó?**

- a) Porque estaba muy enfadado.
- b) Porque se durmió así.
- c) Porque estaba ansioso.
- d) Para que no se escapara el sueño.
- e) Para concentrarse mejor.

**27.- En la poesía, ¿Qué significa “el caballito voló”?**

- a) Que echó a volar.
- b) Que no era real.
- c) Que se lo quitaron.
- d) Que desapareció.
- e) Que marchó corriendo.

**28.- ¿Por qué no volvió a soñar?**

- a) Porque estaba desilusionado.
- b) Porque no le venía el sueño.
- c) Porque tenía pesadillas.
- d) Porque se repetía el sueño.
- e) Porque se despertaba a cada rato.