UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA

ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

"LA VELOCIDAD LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL 2do GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA II.EE. "JOSÉ CARLOS MAREATEGUI" SECTOR RUPACUCHA - RIOJA, 2014"

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR : Br. JACQUELINE MOCARRO ENCARNACIÓN

ASESOR : Dr. LUIS MANUEL VARGAS VÁSQUEZ

RIOJA – PERÚ

2016

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA

ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

"LA VELOCIDAD LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL 2do GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA II.EE. "JOSÉ CARLOS MAREATEGUI" SECTOR RUPACUCHA - RIOJA, 2014"

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR : Br. JACQUELINE MOCARRO ENCARNACIÓN

ASESOR : Dr. LUIS MANUEL VARGAS VÁSQUEZ

RIOJA – PERÚ

2016

DEDICATORIA

Con mucho cariño a mis padres: Víctor Hugo y Pilar por su apoyo incondicional tanto en el aspecto moral como económico, y por brindarme la fuerza y seguridad para lograr mis objetivos y metas.

Jacqueline

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios y a mis padres por haberme dado la oportunidad de haber compartido momentos maravillosos con mis compañeros durante mi formación profesional quienes siempre están ahí para apoyarnos y guiarnos hacia nuevos horizontes de nuestra vida.

Al Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez, por el apoyo, por su ejemplo como persona y profesional, por su colaboración y asesoría constante en el proceso de nuestra investigación.

Nuestro agradecimiento al Director y plana docente de la I.E "José Carlos Mareategui" – Sector Rupacucha quienes nos permitieron realizar la aplicación de nuestra investigación.

JURADO EXAMINADOR

Lic. Mg. Sc. Fausto Saavedra Hoyos

Lic. Mg. Rossana Rocio Salvatierra Juro
Secretaria

Lic. Mg. Laura Epifania Vera Azurin
Miembro

Br. Luís Manuel Vargas Vásquez
Asesor

INDICE

Pág.

DEDICATORIA iv

AGRADECIMIENTO v

JURADO EXAMINADOR vi

ÍNDICE vii

RESUMEN x

ABSTRACT xi

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1. EL PROBLEMA

1.1. Antecedentes del problema 13

1.2. Definición del problema 17

1.3. Enunciado 17

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedente de la investigación 19

2.2. Bases teóricas 24

2.2.1. ¿Qué es leer? 24

2.2.2. La importancia de la lectura 26

2.2.3. Procesos de lectura 29

2.2.4. Velocidad lectora 32

2.2.5. La comprensión lectora 37

2.2.6. Agentes implicados en el proceso de animación a la lectura 43

2.2.7. Variables que influyen en la comprensión lectora 47

2.2.8. Las dificultades en la lectura 52

2.2.9. La evaluación de la comprensión lectora 57

2.2.10. Habilidades de la comprensión lectora 60

2.2.11. Teorías que sustentan la velocidad y comprensión lectora 63

2.3. Definición de términos.....67
2.4. Hipótesis.....68
2.4.1. Hipótesis alterna.....68
2.4.2. Hipótesis nula.....68
2.5. Sistema de variables.....68
2.5.1. Variable Independiente.....68
2.5.2 Variable dependiente.....69
2.5.3 variables intervinientes.....69
2.6. Objetivos.....70
2.6.1. Objetivo General.....70
2.6.2. Objetivo específicos.....70

CAPÍTULO III

3. METOLOGIA DE LA INVESTIGACION:
3.1 Población Muestral.....72
3.2 Tipo de Investigación.....72
3.3 Diseño de investigación.....73
3.4 Fuentes, Técnicas e Instrumentos de investigación.....74
3.5 Procesamiento y presentación de datos.....78
3.6 Análisis e interpretación de datos y resultados.....79

CAPÍTULO IV

Resultados de la investigación 84
Cuadro1.....84
Cuadro 2.....85
Cuadro 3.....86
Cuadro 4.....87
Cuadro 5.....89
Cuadro 6.....90
Cuadro 7.....91

CAPÍTULO V

Discusión de resultados 94
Conclusión 97
Recomendaciones 98
Referencia bibliográfica 99
ANEXO 106
Anexo N° 01: Test de velocidad lectora 107
Anexo N° 02: Test para evaluar la comprensión lectora 108
Anexo N° 03: Ficha de validación 111
Anexo N° 04: Prueba de confiabilidad del test 113
Anexo N° 05: Constancia Directorial 117
Anexo N° 06: Iconografía 118

RESUMEN

La lectura es una parte esencial de la competencia lectora, y a su vez leer, es el proceso que lleva a cabo la comprensión del lenguaje escrito, además de permitir el establecimiento de una interacción entre el lector y el texto. Desde el punto de vista metodológico, los problemas de velocidad lectora estaría estarían condicionando las dificultades de comprensión.

El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación existente entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja

La comprensión lectora, se basa en las teorías: Del esquema, la comprensión como un proceso interactivo, transaccional y de la comprensión y la lectura como un conjunto de habilidades o como transferencia del conocimiento.

El diseño de investigación fue una investigación sustantiva, descriptiva correlacional de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 57 estudiantes distribuida en dos secciones "C" y "B" del 2do grado. La experiencia se desarrolló durante un mes, con la aplicación del Test de la velocidad lectora y de comprensión lectora en forma individual a los estudiantes, logrando aceptar nuestra hipótesis de investigación, significando que existe una relación positiva considerable entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha – Rioja, con un coeficiente de correlación de Pearson ($\gamma_s = 0,715$).

ABSTRACT

Reading is an essential part of literacy skills, and in turn to read, it is the process that performs the understanding of written language, and allows the establishment of an interaction between reader and text. From the methodological point of view, the problems of reading speed would be conditional comprehension difficulties.

The overall objective of this research was to determine the relationship between reading speed and reading comprehension in students of the 2nd grade education II.EE. "Jose Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja

Reading comprehension is based on the theories: Outline, understanding as an interactive, transactional and process understanding and reading as a skill set or knowledge transfer.

The research design was a correlational substantive, descriptive cross-sectional research. The sample consisted of 57 students divided into two sections "C" and "B" of the 2nd degree. The experiment was carried out for a month, with the application of the test of reading speed and reading comprehension in students individually, achieving accepting our research hypothesis, meaning that there is a significant positive relationship between reading speed and reading comprehension Students in 2nd grade education II.EE. "Jose Carlos Mareategui" Rupacucha Sector - Rioja with a Pearson correlation coefficient ($\gamma_s = 0,715$).

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes y formulación del problema.

La lectura es, sin temor a ser exagerada, una de las actividades más netamente humanas. La lectura es una fuente inmensa de placer y es la clave del aprendizaje escolar. Lo existe otra actividad más productiva para el alumno, sobre todo en la enseñanza obligatoria. Las diferentes leyes educativas españolas se hacen eco de esta importancia calificando a la lectura como una herramienta básica para el desarrollo de la personalidad, así como instrumento para la socialización y el éxito escolar.

Sin embargo el desarrollo de la competencia lectora no es tarea fácil, en ella intervienen factores de todo tipo: cognitivos, sensoriales, motrices, emotivos, sociales, que han de conjugarse necesariamente para lograrlo.

Además, el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura requiere que todos los agentes implicados en ella especialmente los padres, madres, y los maestros trabajen coordinadamente. Los maestros como profesionales de la enseñanza tienen una responsabilidad directa en esta tarea, sin embargo, por desgracia, no siempre los que han de enseñar están capacitados para hacerlo, teniendo que suplir, en muchas ocasiones, con la experiencia y la buena voluntad esa falta de formación inicial.

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 (CL), lo que constituye una limitante en el

proceso de adquisición de otros conocimientos escolares (Aguirre, 2000; Peredo, 2001; Guevara y otros, 2008)

Algunos autores sobre el tema como Solé (2007), afirma que leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la educación primaria. Se espera que, en esta etapa, los estudiantes lean textos acordes a su edad de manera independiente y utilicen recursos que les ayuden en las dificultades que supone la lectura, además señala que en este nivel, los niños aprenden a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2002), consideran que la actividad de comprender textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos.

En este sentido Fernández (2001), enfatiza la importancia de aplicar métodos didácticos para lograr la comprensión lectora, esta afirmación la hace con base en los resultados obtenidos al correlacionar métodos didácticos y en la comprensión lectora como variables. Siendo la correlación positiva y alta, sugiere que se investiguen y apliquen diversas vías para lograr la CL en los niños de primaria.

A raíz de la importancia de la Comprensión lectora en todos los niveles académicos y en la vida cotidiana, diversos autores, instancias e instituciones se han dado a la tarea de estudiarla y evaluarla. Una muestra de ello, es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que evalúa, cada tres años en los grados de educación media básica y media superior, las áreas de lectura, matemáticas y ciencias; en ese proyecto, se busca evaluar en los alumnos el grado de aplicación de estos conocimientos y

competencias para enfrentarse a los retos de la vida adulta. Este proyecto ha puesto de manifiesto el bajo nivel de CL de los estudiantes de México, deslumbrándose una clara desventaja en relación con los otros países que han participado en procesos de evaluación de este tipo (PISA, 2006).

Los resultados de la prueba PISA de 2009 revelan que el país con más alto desempeño en Lectura lo obtuvo China, de los 65 países participantes, 45 se encuentran por arriba de la media de desempeño de México, cuatro tienen un nivel similar (Bulgaria, Uruguay, Rumania y Tailandia) y 16 están por debajo de éste. Frente a sus pares Latinoamericanos, México está en el mismo nivel que Uruguay y por arriba de Argentina, Brasil, Colombia, Panamá y Perú; sin embargo, se ubica por debajo de la media de la OCDE. Más aún, en México el 39% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores, 54% en los intermedios y sólo 6%, en los superiores.

En la misma línea, estudios realizados por integrantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con estudiantes recién egresados de la primaria en la Región Lagunera del estado de Durango, identificaron que las habilidades de CL están muy por debajo de lo requerido (SEP, 2003). Así mismo, Zentella (2001), realizó un estudio en el nivel de primaria en el cual se concluye que la comprensión de textos es necesaria en las distintas asignaturas del currículum oficial y el poseer dichas habilidades permite al alumno lograr un mayor aprovechamiento escolar.

En Educación Primaria, la evaluación debe apoyar la consecución del aprendizaje, en lugar de simplemente medirlo. Este principio básico de la evaluación formativa suele olvidarse con frecuencia, sobre todo cuando se trata de estimar el logro del estudiante en nivel lector. Así, entre los componentes esenciales del aprendizaje de la lectura (reconocimiento de palabras, fluidez lectora, vocabulario y comprensión lectora), la fluidez lectora ha sido tradicionalmente la destreza que más

se ha evaluado, y menos se ha enseñado en las escuelas. Y su evaluación se ha basado generalmente en el rendimiento del estudiante en precisión y velocidad lectora en 1 minuto.

En nuestro País, la evaluación censal (Ministerio de Educación, 2007) que se tomó a los alumnos del segundo grado en el año 2007, tanto en comprensión lectora como en matemática los resultados han sido alarmantes ya que se observa bajo nivel en estas dos áreas, siendo esto una preocupación para el Ministerio de Educación y para lo cual ha tomado medidas para mejorar estos resultados, habiéndose logrado mejorar estos resultados en el 2009 y 2010 (Ministerio de Educación, 2011), pero aún así el crecimiento ha sido lento y esto se puede ver en los resultados de la evaluación del 2011 (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2011)

Tal es así que la comprensión lectora juega un papel importante en la sociedad.
Sin embargo, en el tránsito de aprendizaje que realizan los lectores iniciales entre el reconocimiento de palabras y un nivel aceptable de fluidez lectora, hasta llegar a la comprensión del texto, aproximadamente un 25% de ellos no alcanzan a desarrollar una lectura fluida que les facilite entender lo que leen.

Una explicación posible de ese tránsito fallido está en que, en primer lugar, a nuestros alumnos la escuela les ha orientado más hacia la consecución de habilidades académicas que hacia el logro en el dominio de los procesos de aprendizaje; y en segundo lugar y como consecuencia, en las aulas de Educación Primaria se ofrecen pocas posibilidades de aprendizaje de estrategias de fluidez lectora a los lectores iniciales (dimensión cognitiva); y menos aún se les brindan oportunidades para que también aprendan el sentido que tiene una lectura fluida y cómo mejorarla (dimensión meta cognitiva), a través de procedimientos de evaluación formativa.

1.2. Definición del problema:

Durante el proceso de enseñanza de la lectura es fundamental no dejar de lado agentes tan importantes como son las estrategias. Éstas acompañarán en todo momento a este complejo proceso, aun de forma inconsciente. Estas herramientas proveerán a los alumnos de los recursos necesarios para aprender a leer, así como para ayudarles a superar los posibles obstáculos, a la vez, que les permite adquirir aprendizajes significativos, motivados y autónomos.

La lectura de Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

La animación a la lectura supone todo un proceso educativo; parte de los conocimientos que el niño posee en el campo de la lectura y los amplía a través de la animación, por ello, cuando hablamos de animación a la lectura, hablamos de educar para leer. Para que ésta se desarrolle con éxito, es fundamental la labor del equipo mediador, el cual coordinará y cuidará todos los factores necesarios para que el hábito lector se convierta en un hábito apetecible; destacando como uno de estos factores fundamentales, la elección de unos textos adecuados, tanto en variedad como en el respeto de una serie de criterios básicos.

1.3. Enunciado

Desde la perspectiva descrita se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja?

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL:

2.1. Antecedentes de la investigación

Si bien es cierto el tema de la comprensión lectora es un problema local, las diversas investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, reflejan que la realidad problemática es sintomática.

Las investigaciones reunidas como antecedentes que a continuación se reseñan:

A NIVEL INTERNACIONAL:

a) Cabarrus (2001), realizó un estudio que pretendía determinar si el programa "Recrear la Lectura" promueve cambios en el nivel de vocabulario, nivel de velocidad lectora, nivel de comprensión lectora y valoración total del test de lectura Serie Interamericana nivel 3, en las alumnas de 4° nivel primaria. Los sujetos de estudio fueron las niñas de ese grado, inscritas en el ciclo escolar del 2001 en la escuela La Sagrada Familia. Era un grupo de 41 alumnas comprendidas entre las edades de 9 a 11 años e incluidas en una sección. Para fines del estudio, realizó un pre test; posteriormente, aplicó el programa "Recrear la Lectura" por tres días semanales durante tres meses consecutivos, haciendo un total de 33 sesiones de 60 minutos. Al finalizar, aplicó el post-test, ordenó, tabuló y analizó los datos recopilados, concluyendo, que:

- El programa "Recrear la Lectura" es eficiente en base al incremento observado en nivel de vocabulario, nivel de velocidad lectora y nivel de valoración total, lo que permite verificar la influencia del mismo en las alumnas que participaron en este estudio.

b) Bañuelos (2003), en su tesis "Velocidad y comprensión Lectora" para obtener el grado de Maestría en Metodología de la Enseñanza de la Universidad de Valparaíso. Trabajo con una muestra de 145

estudiantes utilizando una prueba de comprensión lectora con una medida de tiempo en cada etapa de la prueba. Los resultados manifiestan que durante el lector recordaba después de leer, y la comprensión del lector tomaba un mayor tiempo de lo esperado. Asimismo, los que leían con mayor velocidad no comprendían la lectura con mayor precisión. Esta nueva orientación ha influido en la investigación educativa de los métodos y procedimientos de instrucción dirigidos a la mejoría de la lectura.

c) Jiatz (2001), investigó la diferencia estadística significativa del nivel de comprensión de lectura entre estudiantes de tercer grado primario de las escuelas rurales y urbanas del distrito N° 0406-10 del municipio de Tecpán Guatemala, Chimaltenango. Seleccionó como sujetos de estudio a los alumnos de tercero primaria de dos escuelas rurales y dos de escuelas urbanas del distrito 0406-10 de Tecpán Guatemala. Creó, validó y aplicó instrumentos de investigación para recoger la información. Posteriormente, ordenó, tabuló y analizó los datos recopilados, en la que concluye:

- El nivel de comprensión de lectura de los alumnos de tercer grado de las escuelas en estudio, es bajo, por no dominar la destreza en su idioma materno. Es un estereotipo la idea que los alumnos del área urbana desarrollan mejor competencia en la lectura del castellano. Los alumnos del área urbana y rural manifiestan bajo nivel de comprensión de lectura y por consiguiente no existe diferencia estadísticamente significativa entre ambas áreas.

d) Yllescas (2005), investigó la mejora en el nivel de comprensión de lectura en un grupo de alumnos de sexto primaria, por medio de la aplicación de estrategias de lectura para el aprendizaje significativo.

Lo realizó a través de un pre-test, Serie Interamericana nivel cuatro formas Ces (A), aplicado a todos los alumnos de todos los grados de primaria, por departamento de Psicología del colegio. Seleccionó a seis alumnos de sexto de primaria del Liceo Javier, específicamente de la sección A, con los resultados más bajos del pre-test, para formar un grupo y aplicarles estrategias como una forma de atención individual personalizada. Posteriormente, aplicó a los alumnos las estrategias, utilizando lecturas relacionadas con sus actividades académicas, del Idioma Español y Ciencias Naturales. Al finalizar el programa, aplicó un post- test, analizó los resultados y concluyó que:

- La aplicación de estrategias de lectura para un aprendizaje significativo, favorece el nivel de comprensión de lectura. Además, la creación de grupos pequeños de intervención favorece la observación de las conductas que pueden interferir en el aprendizaje, en este caso específicamente en el nivel de comprensión de lectura. Asimismo, la formación de programas que favorecen la lectura y el seguimiento de la forma, en la que los niños aprenden y desarrollan la lectura, favorece el rendimiento del estudiante en el área de nivel de comprensión de lectura.

e) Rosas Minerva, J.P. y Rivera R, (2003), realizaron una investigación titulada: "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno", llegando a la conclusión que:

- Los alumnos de quinto año básico de las escuelas urbanas y rurales pueden identificar significados, hacer relaciones e inferencias en el nivel de coherencia local y utilizar información conocida al procesar información nueva. Conservando las diferencias pertinentes, en mayor o menor grado también manejan la estrategia de categorización (clasificar y agrupar palabras en función del conocimiento léxico que el alumno posee).

- De los 471 alumnos de 5 año que contestaron la prueba, el 68.8% respondió acertadamente a las preguntas que evaluaban esta estrategia. También se observa que los sujetos usan estrategias de inferencia en el nivel de coherencia local (deducir información implícita e inferir relaciones de importancia entre hechos: causa - efecto; antecedente - consecuente).

A NIVEL NACIONAL:

a) Subia Toni, Lidia Elena, Mendoza Montesinos, Raúl Godofredo y Rivera Vilca, Adolfo (2012), en su trabajo de investigación: "Influencia del programa "mis lecturas preferidas" en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa Nº 71011 "San Luis Gonzaga" Ayaviri – Melgar – Puno 2011", arribaron a las siguientes conclusiones:

- La aplicación del programa ha influido significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora así podemos ver la tabla 4.1 y 4.3 el promedio del pre test I 17.48, con el post test de 27.42 del grupo experimental y también podemos observar que el desarrollo en las dimensiones de comprensión lectora en lo literal, inferencial y en lo criterial, dando como resultado de la aplicación del programa "Mis Lecturas Preferidas" tiene efectos significativos en el mejoramiento educativo, por ende en el desarrollo de la educación, quedando así demostrado la aplicación del programa.

b) Noriega (1998), realizó un estudio descriptivo comparativo para determinar los niveles de comprensión lectora en niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. Contó con una muestra de 91 participantes del cuarto y quinto grado de educación primaria de las cuales 45 conformaron el grupo experimental y 46 el grupo de control. El instrumento que se utilizó fue la prueba de comprensión de lectura de complejidad lingüística progresiva (CLP) formas paralelas, para

los dos grados. Los resultados dan a conocer que el programa fue efectivo ya que ello permitió mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños con dificultades en esta área.

c) Loayza (1999), en su tesis de tipo sobre los efectos de un programa de mejoramiento de la comprensión lectora, basado en la técnica de la predicción para textos de ciencias naturales y sociales en escolares de tercer grado de primaria. Se desarrolló para la Escuela de Postgrado de la UNIFÉ, trabajando con una muestra de 236 estudiantes. El instrumento que se utilizó fue la prueba de comprensión de lectura de complejidad lingüística progresiva (CLP), concluye que:

- El Programa de comprensión lectora en las ciencias naturales y sociales, basada en la técnica de la Predicción afecta por igual a los alumnos, independientemente de la edad y del sexo al que pertenecen. Asimismo, el programa de mejoramiento de la comprensión lectora en las ciencias naturales y sociales influye en el nivel de rendimiento académico de los alumnos en dichas asignaturas.

d) Escurra (2003) analizó la relación que existe entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora, utilizando una muestra de 541 alumnos de los cuales 402 pertenecían a colegios estatales y 109 a colegios particulares en alumnos de sexto grado de primaria de Lima Metropolitana. El instrumento utilizado fue la prueba de comprensión de lectura para 6° grado PCL-6, elaborado por Carreño y la prueba de velocidad lectora PVL- 2000 adaptado por Espada. Los resultados evidenciaron que los alumnos provenientes de colegios particulares presentaron mejores niveles de comprensión de lectura y una mayor relación entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora que los alumnos de colegios estatales.

e) Zarzosa (2003), investigó acerca de la influencia de un Programa de lectura nivel 1 sobre comprensión de lectura en los niños que cursan tercer grado de primaria de nivel socio-económico medio bajo. Aplicado en un colegio del distrito de Jesús María y en otro de San Juan de Miraflores. Afirma que el nivel económico no influye significativamente en la comprensión lectora pero que los niños y adolescentes están perdiendo el gusto por leer y que debe darse programas que despierte el hábito por la lectura con ejercicios, estrategias de apariencia formal de juego para crear la necesidad de la lectura que coadyuve al proceso de compresión de texto.

2.2. Bases teóricas:

2.2.1. ¿Qué es leer?

Solé (2004), defienden que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura. De esta afirmación, se desprende el hecho de que cada lector, en base a los objetivos que sujete su lectura, llevará a cabo una interpretación diferente del texto, lo cual como resalta dicha autora, no significa por supuesto que el texto carezca de sentido, si no que éste tiene para el lector un significado seguramente diferente al que el autor le imprimió, ya que el lector lleva a cabo su propia interpretación o construcción del texto, teniendo en cuenta sus objetivos, intereses, sus conocimientos previos, etc. En base a esto, es importante resaltar que la diversidad, por supuesto, no sólo atañe a los lectores, sino también a los textos, ya que cada uno es diferente y con posibilidades distintas. De esta manera, Solé (2004) y el Plan de Lectura, Escritura e Investigación de centro (2007), defienden que leer es el proceso que lleva a cabo la comprensión del lenguaje escrito, señalando que dicho proceso puede ofrecer diferentes perspectivas según los

agentes que entren en juego como: el tipo de lectura (intensiva o extensiva), la pluralidad de los objetivos o los tipos de texto empleados. De todo ello hablaremos posteriormente de una forma más detallada.

Esta idea parece aproximarse a la que ofrece el informe PISA (2009), ya que éste defiende que históricamente la capacidad de leer ha supuesto una herramienta para adquirir y comunicar información tanto escrita como impresa, destacando que las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. De hecho, el concepto de aprendizaje y, el concepto de aprendizaje permanente han ampliado la percepción de la competencia lectora, que ha dejado de contemplarse como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de la escolarización. Por el contrario, está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general. Por esta razón, en este informe se añade el compromiso de la lectura como parte esencial de la competencia lectora: "Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad" (PISA, 2009, p. 34). De acuerdo a lo expuesto anteriormente y de la mano del Plan de Lectura, Escritura e Investigación de centro (2007), la competencia lectora es un proceso bastante complejo el cual brinda diferentes perspectivas según los agentes que incidan en él. Algunos de estos agentes son: el tipo de lectura, los tipos de texto empleados, así como la pluralidad de objetivos.

Respecto al tipo de lectura podemos diferenciar entre lectura intensiva y extensiva.

La primera de ellas hace referencia a textos más bien cortos, en los que se busca una comprensión detallada y exhaustiva de los mismos, afianzando y perfeccionando a su vez las estrategias implicadas en la comprensión lectora. Ésta es una lectura propia de libros de texto. Mientras que la lectura extensiva, se refiere a textos más extensos, donde se busca una compresión de carácter global y donde se pone énfasis en el fomento de hábitos y placeres de la lectura. Es una lectura relacionada más bien con los libros de biblioteca. Otro de los agentes que hemos destacado son los tipos de texto utilizados. El criterio que se ha venido utilizando para clasificarlos ha sido es que establece el informe PISA, es decir atendiendo por un lado al formato de los mismos y por otro al tipo de texto. En cuanto al formato, podemos diferenciar: textos continuos, textos discontinuos y textos mixtos. Y en cuanto al tipo de texto podemos resaltar: descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción. Ambas clasificaciones serán explicadas más detalladamente a lo largo del documento. Por último, en cuanto a los objetivos de la lectura, ratificándonos en lo expuesto anteriormente sobre este mismo aspecto, cada lector tiene unos objetivos propios que guían su lectura, y en base a estos, las estrategias empleadas durante la misma variarán en función a dichos objetivos, ya que éstos van a determinar cómo se lee el texto. Por ello los objetivos que se persiguen o que se buscan con la lectura son uno de los elementos más importantes a tener en cuenta a la hora de enseñar a los niños a leer y a comprender.

2.2.2. La importancia de la lectura:

Monereo Font (citado en Solé, 2007), menciona que la lectura es una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes tanto en referencia a la vida escolar como en referencia a la participación activa en nuestra comunidad.

En la actualidad vivimos en un mundo que cambia rápidamente, y por esta razón la competencia lectora se ve obligada a evolucionar al ritmo de estos cambios, tanto sociales como culturales. Por esta razón, el informe PISA (2009), resalta que hoy en día, el objetivo de la educación no es únicamente el compendio y memorización de información, sino que esos conocimientos adquiridos conformen un aprendizaje significativo, de manera que puedan ser empleados y utilizados en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por ello la capacidad de acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que los individuos puedan participar completamente en nuestra sociedad. De ahí la importancia de la lectura, ya que como bien defienden autores como Cunningham & Stanovich y Smith, Mikulecky, Kibby & Dreher (citados en PISA, 2009), el rendimiento en la lectura no es sólo un elemento fundamental en otras materias del sistema educativo, sino que también es una condición principal para participar con éxito en el resto de áreas de la vida adulta.

De hecho, autores como Cuetos (1996) y el informe PISA (2009), defienden que la lectura, lejos de considerarse una actividad simple, es considerada una de las actividades más complejas, ya que incluye múltiples operaciones cognitivas, las cuales van a ir creciendo y desarrollándose de forma automática, sin que los lectores sean conscientes de las mismas.

Por ello, debido a la importancia y necesidad de manejar los contenidos de Lengua en nuestra vida cotidiana, toma más fuerza nuestra dedicación sobre ella y su estudio para que de esta forma, los alumnos alcancen un desarrollo en dicho ámbito que les facilite su desarrollo integral.

Así mismo, la importancia de la lectura también queda patente en la definición citada en el apartado anterior, que

recoge el informe PISA (2009), acerca de lectura, donde se destaca su importancia señalando que es necesaria: "[...] para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad" (p. 34).

Esta frase, según este informe, procura abarcar todas las situaciones en las que la competencia lectora es partícipe, tanto desde el ámbito privado al público, desde el ámbito educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y hasta la ciudadanía activa. Enuncia de forma clara y concisa, que la competencia lectora permite el desarrollo de los objetivos personales, desde aquellos que están prefijados, como la obtención de un título o un puesto de trabajo, hasta los menos inmediatos, pero que de la misma manera, engrandecen tanto la formación como el desarrollo de todos y cada uno de los individuos. Siguiendo con el análisis de esta frase, cabría resaltar la intención y el sentido implícito del verbo "participar". Éste da a entender, que dicha competencia lectora ofrece a los individuos la oportunidad de formar parte activa de la sociedad y así poder dar respuesta a sus necesidades.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009), expone diversas razones acerca de la importancia de la lectura, dónde se pueden resaltar algunas de ellas como por ejemplo: que ésta permite potenciar la capacidad de observación, de atención, y de concentración, así como ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, favorece a su vez la fluidez de éste además de aumentar el vocabulario y mejorar la ortografía, también ayuda a manifestar los sentimientos y pensamientos, permite estimular la curiosidad sobre el ámbito científico e intelectual incrementando a su vez la capacidad de juicio, de análisis, así como de espíritu crítico, haciendo que el niño lector

pronto empiece a plantearse porqués, sin olvidar que la lectura también es una afición que permite cultivar el tiempo libre.

Por todo esto, queda ampliamente justificada la importancia de la lectura en nuestra vida diaria, así como la necesidad de que aprendamos a manejarla correctamente. Teniendo además en cuenta, que es una de las áreas instrumentales de mayor repercusión, lo cual no implica que sus aprendizajes sean fáciles, ya que implica numerosas dificultades.

Por último, queremos mencionar en este epígrafe el informe: Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011, publicado en enero de 2012 por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. En él aparecen datos relevantes que en ocasiones contradicen el tópico de la falta de hábito lector en España, aunque si bien es cierto habría que profundizar más acerca de quién lee, que lee, donde lo lee. El 90,4% de la población española de 14 o más años afirma leer en cualquier tipo de material, formato y soporte (impreso o digital) con una frecuencia al menos trimestral y un 86,3% lee con frecuencia al menos semanal (denominados lectores frecuentes). Por orden de frecuencia de lectura un 77,6% lee periódicos, un 61,3% lee libros y un 46,3% lee revistas al menos una vez al trimestre.

2.2.3. Procesos de lectura:

Cuetos (1996), retoma los modelos de lectura para referirse a los procesos de lectura como operaciones mentales o módulos separables, relativamente autónomos y que cumplen una función específica. Dichos procesos o módulos son:

- Procesos perceptivos: encargados de recoger y analizar un mensaje para luego procesarlo.
- Procesamiento léxico: encargado de encontrar el concepto asociado con la unidad lingüística percibida.

- Procesamiento sintáctico: alude al conocimiento de las reglas gramaticales del lenguaje, las cuales permiten conocer cómo se relacionan las palabras.
- Procesamiento semántico: el lector extrae el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos. Recién después de esto se puede decir que ha terminado con el proceso de comprensión, ya que es en este procesamiento en el cual se le da significado a las palabras, frases o texto, integrando la información de éste con los conocimientos previos del lector. Como se puede apreciar, en el proceso de lectura se dan distintas operaciones mentales. Primero, se debe activar y seleccionar un significado léxico, luego, asignar roles gramaticales a las palabras, integrar el significado de las frases y, finalmente, interpretar el texto y realizar inferencias a partir del conocimiento que se tenga del mundo (De Vega, 1990). En este proceso están involucrados aspectos personales del lector: sexo, edad, nivel de escolaridad, estatus socioeconómico, el contexto o ambiente de lectura en el que se desenvuelve, sus conocimientos previos, hipótesis y expectativas con relación al mensaje de autor del texto (Morles, 1999; Puente, 1996; Jurado, 1997; Solé, 2000); y, a la vez intervienen el tema, estructura, forma y contenido del texto (Morles, Solé). Por todo ello, cuando se habla de lectura se hace referencia a un proceso activo porque se produce la interacción del lector y el texto, cada uno con características ya definidas; y, al interactuar, se establece entre ellos una relación de significado (Claux y La Rosa, 2004; Pinzás, 2001).

Según De Vega (1990), "el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto" (p. 17). Manzo (1993) afirma, además, que al leer el lector va mucho más allá de lo que el autor del texto quiere decir. De esta forma, construye un significado recurriendo a otras áreas de su conocimiento y

experiencias; o, como afirma Pinzás (2001), es el lector quien construye el significado cuando lo va integrando con otras fuentes de información. En algunos contextos se suele creer que cuando un niño es capaz de reconocer las palabras, ya sabe leer (Thorne y Pinzás, 1988); o se piensa en enseñar a leer sin tomar en cuenta que la lectura implica comprensión del texto (Schumacher, 1988).

El reconocimiento de palabras constituye una etapa clave del proceso de lectura, ya que, de no lograrse, no se podrá pasar a las siguientes etapas (Cuetos, 1996 y Defior, 1996). Además, si no hay comprensión no se puede dar el aprendizaje a través de la lectura, el cual constituye una etapa en la que el lector debe ser capaz de dirigir su lectura de acuerdo a sus objetivos, tornándose así en un lector más independiente. Por esta razón, según Cairney (1992), los profesores deben crear ambientes en los que niños tengan experiencias de primera mano, experimentando por ellos mismos, para que puedan aprender mejor. Así también, se les debe permitir que decidan por sí mismos qué leer, ya que, de esta forma, se comprometen con su aprendizaje y se les permite tener el control del mismo.

La lectura presenta una gran ventaja respecto a otros medios de comunicación, ya que le permite al lector tener el control sobre diferentes variables de su propia lectura, permitiéndole escoger el tiempo, lugar y modalidad de la misma. Además, puede escoger qué leer, de acuerdo a sus intereses, gustos o necesidades. Es así que el lector tiene libertad, es independiente, ya que lee con un propósito, genera expectativas e hipótesis sobre su lectura y decide su acción (Alliende y Condemarín, 1990 y Pinzás, 2001).

2.2.4. Velocidad lectora:

La velocidad lectora puede ser definida como la rapidez de lectura que presentan los sujetos durante un determinado período de tiempo (Fry, 1975). Nuttall (1996), describe la frustración que produce el leer lentamente, en su descripción del círculo vicioso del lector débil. Los lectores que no entienden un material a menudo disminuyen la tasa de lectura y entonces no les gusta leer porque les toma mucho tiempo. Como resultado, ellos leen poco y así continúa el círculo vicioso. Nuttall sugiere que aumentando las proporciones de lectura, el lector pueda entrar en el círculo del buen lector. Al leer más rápidamente se anima, y con más lecturas la comprensión mejora.

Este concepto de Nuttall se apoya en la propuesta de Stanovich (1980), quien alude a un fenómeno identificado por Merton (1968, en Bermejo, 1994) como el "efecto de Matthew", el cual sugiere que los estudiantes que más leen, aumentan sus habilidades de lectura.

Para Stanovich (1980), los lectores que están leyendo bien y que tienen un buen vocabulario leerán más, y aprenderán más significados. Por el contrario, los lectores con vocabularios inadecua- dos que leen despacio, tienden a leer menos, lo cual da como resultado que ellos tengan un desarrollo más lento de su vocabulario, lo que a su vez inhibe el desarrollo de la habilidad lectora.

Fry (1975), distingue tres niveles de velocidad lectora, según el tipo de lectura que se realiza:

- **Lectura corriente y común**: Es la empleada para la lectura diaria de revistas, libros y textos fáciles. Normalmente se desarrolla a una velocidad de 250-500 palabras por minuto (ppm) y con un nivel comprensivo de aproximadamente 70%.

- **Lectura de estudio**: Es la más lenta y se emplea normalmente con mate- riales más difíciles y exige un alto nivel de concentración y atención, debiendo ser su nivel comprensivo muy alto. Por lo general se desarrolla a una velocidad de 180-200 palabras por minuto y alcanza un nivel comprensivo de aproximadamente un 90%.
- **Lectura superficial**: Es aquella que se utiliza para explorar textos, bien porque es el objetivo, bien porque no hay más tiempo. Normalmente su nivel comprensivo se halla situado en el 50% y su velocidad puede superar las 800 ppm.

Existen datos contradictorios con respecto a la proporción óptima de lectura. Algunos autores sugieren que 180 palabras por minuto puede ser un umbral entre la lectura inmadura y la lectura madura y que una velocidad debajo de esto límite es demasiado lenta para lograr una comprensión eficaz (Higgins & Wallace, 1989). Dubin & Bycina (1991) indican que una proporción de 200 palabras por minuto parecería ser el mínimo absoluto para leer con adecuada comprensión.

Jensen (1986) y Nuttall (1996), por su parte, establecen que una lectura de 300 palabras por minuto es una proporción óptima. En tanto que Espada (2000), indica que para sexto grado 110 palabras por minuto es una proporción adecuada. Los principales factores que influyen en el desarrollo de una lectura lenta son:

- Leer todo a la misma velocidad: Algunos materiales son más difíciles de comprender que otros. Hay que saber adaptar la velocidad de la lectura al nivel de dificultad del texto.
- Movimientos ineficientes de los ojos: Lo cual incluye lo siguiente:
  - Regresiones: Son las vueltas atrás que se suelen realizar al estar leyendo. El 90% de ellas son habituales, innecesarias e inconscientes. Las regresiones, hechas de

manera intencionada no son motivo de preocupación porque a veces son esenciales para la comprensión.

- Movimientos arrítmicos: Son los movimientos que interrumpen la fluida progresión de fijaciones (momento en el que los ojos se detienen para leer) y barridas de retorno (cuando se pasa de una línea a otra). Es decir, cuando se lee sin "ritmo".
- Barridas de retorno defectuosas: Se produce cuando se pasa de una línea a otra, y se tiene la tentación de "vagar" en vez de pasar directamente a la primera palabra de la siguiente línea.

➢ Poca superficie de fijación: Los ojos perciben entre 3 y 4 palabras cada vez que se fijan. El pequeño número de palabras que se mira es consecuencia de la manera en que se enseña al niño a leer, palabra por palabra.

➢ Subvocalización: Consiste en decir se las palabras según se va leyendo. Esto es lo que se llama reafirmación auditiva. Éste es un mal hábito adquirido cuando el profesor hace leer al niño en voz alta para asegurarse de que está aprendiendo la relación entre las letras y los sonidos. La clave está en conseguir leer sin "decirse" las palabras, ya que al hacerlo se limita la velocidad de lectura a la velocidad con la que se habla.

➢ Baja concentración: La concentración es la capacidad de mantener la atención. Las distracciones internas y externas son verdaderas "asesinas" de la comprensión y la motivación.

➢ Memoria: Al leer despacio se fragmenta el material de lectura, es decir, limita la perspectiva de lo leído. Leer rápido permite captar conceptos e ideas con claridad.

La lectura constituye en el proceso educativo un elemento básico para el desarrollo del aprendizaje del alumno, debido a que es uno de los principales medios básicos a través de los cuales

los alumnos adquieren nuevos conocimientos. En este contexto la velocidad lectora y la comprensión de lectura cumplen un rol muy importante, pues permiten al alumno mejorar la eficacia lectora y entender todo lo que lee con rapidez, lo cual a su vez posibilitaría el posterior desarrollo de un conocimiento más completo de su realidad.

Gates, en 1921, determinó que la comprensión de lectura y la velocidad lectora son dos factores distintos pero relacionados, que deben ser incluidos en un programa de lectura. Por su parte, La Berge & Samuel (1985) desarrollaron esta idea en su modelo, dando énfasis a la importancia de la automaticidad de ciertos componentes del proceso de lectura. Básicamente, ellos teorizan que los lectores que pueden identificar las palabras rápidamente ("automáticamente") comprenderán bien, debido a que ellos pueden consagrar la mayoría de su atención a la comprensión, es decir, los significados y relaciones de esas palabras.

El debate que rodea la relación real entre estos dos factores ha durado más de la mitad de un siglo. Pues los autores se han preguntado si son totalmente independientes, están relacionados o existe entre ellos una relación de causa y efecto.

Para Nuttall (1996) y Champeau de López (1993), la velocidad lectora y la comprensión de lectura están estrechamente relacionados, pero la naturaleza precisa del eslabón entre ellos ha sido el enfoque de un debate.

Se piensa que un lector lento muy probablemente tendrá una baja comprensión de lectura, debido a que su memoria realiza un mayor esfuerzo debido a la incapacidad para retener la información en trozos pequeños pero lo suficientemente grandes como para progresar a través de un texto con la retención adecuada del volumen en el mensaje. De tal modo que antes

de llegar al final de la página, o incluso de una frase, el sujeto ya se olvidó lo que ha leído al principio.

El análisis de las investigaciones realizadas en el Perú con respecto a la lectura, la comprensión de lectura y la velocidad lectora, muestra que existen diferentes investigaciones desarrolladas por Thorne (1991), Pinzás (1986;1993), Noriega (1998), Tapia (1999) y Carreño (2000), quienes indican que la lectura y la comprensión lectora son aspectos que no se han desarrollado adecuadamente ni en el nivel primario ni en el secundario.

Este hallazgo es corroborado en el nivel adulto en el estudio realizado por Gonzales (1998) en estudiantes universitarios, al identificar que el problema de comprensión lectora subsiste y se puede notar una gran incidencia del llamado analfabetismo funcional, es decir, que el sujeto sabe leer y escribir pero tiene una pobre comprensión lectora.

Si se considera que la adquisición de la lectura se inicia en los primeros grados, es de suponer que la eficacia lectora que incluye la comprensión de lectura y la velocidad lectora debería estar consolidada al finalizar la educación primaria, es por ello que se propone estudiar si existe relación entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en los alumnos del sexto grado de primaria provenientes de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana.

En nuestra cultura, la lectura se realiza de izquierda a derecha. En este proceso, el principal órgano lector es el ojo. Sin embargo, el ojo no se desliza de forma continua, sino que se mueve dando breves saltos. Estas breves detenciones de denominan "fijaciones".

El buen lector hace fijaciones amplias. En cada una de ellas capta con claridad cuatro o cinco letras y percibe otras palabras no tan claras, pero que nuestro cerebro sí reconoce y capta. Se trata de conseguir, por tanto, que el ojo capte, en una sola fijación, el mayor número posible de palabras.

Para ello se utilizan diversas técnicas:

- Ampliación del campo de percepción visual.
- Deslizamiento de la vista por la parte superior de las palabras.
- Supresión de la percepción de espacios.

2.2.5. La comprensión lectora:

Lograr que los alumnos aprendan a leer y que esta lectura a su vez sea comprensiva, es uno de los objetivos de los alumnos y los maestros a lo largo de la Educación Primaria. De hecho, Solé (2002), recalca que a lo largo de la educación, la lectura sigue dos caminos: uno de ellos, tiene como objetivo que los alumnos se relacionen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura, el otro, busca que los alumnos se sirvan de ésta como herramienta para acceder a los nuevos contenidos de los diferentes ámbitos de experiencia, es decir, se persigue el gusto por la lectura así como el aprendizaje a partir de la misma. Dichas adquisiciones son fundamentales para poder moverse con autonomía y sin dificultades, por ello, leer y escribir aparecen como objetivos esenciales en dicha etapa educativa, y su perfeccionamiento en las posteriores.

La comprensión lectora es el entendimiento de textos por alguna persona permitiendo la reflexión sobre esta, pudiendo indagar, analizar e interpretar lo leído.
(http://www.psicopedagogia.com/definicion/comprension%20lectora)

La expresión "comprensión lectora" podría ser entendida, por tanto, como el acto de asociar e integrar los elementos del significado y del significante codificado por el escritor en el texto.

- Significado: Representación Mental, referencia a la realidad Ejemplo: Esquema mental de un perro, es decir, animal con cuatro patas, que ladra, tiene pelo, etc.

- Significante: La palabra en sí, es decir, nombre del objeto, del sujeto, del lugar, etc. Ejemplo: "Perro". La cadena acústica que sirve como referenciante.

La comprensión lectora no es una suma de significados individuales, sino que exige procesos mentales mucho más complejos, establecer las asociaciones correctas, relacionarlas e integrar los significados en un todo coherente.

Una buena decodificación lectora es previa a la compresión lectora, la cual puede definirse como el entendimiento del significado de un texto y la intencionalidad del autor.

A pesar del esfuerzo dedicado al desarrollo de la competencia lectora, muchas de las estrategias empleadas, tal como destacan Solé (2002) y Navarro (2008) no son adecuadas ya que no fomentan la comprensión. Ambos subrayan que una de las causas de que los esfuerzos y el tiempo dedicados al desarrollo de la comprensión fracasen es porque se sigue pensando que esta es únicamente un problema de decodificación dejando de lado otras variables que también desempeñan un papel importante en la misma. En esta misma línea autores como Muñoz y Shelstraete (2008), defienden que el aprendizaje de la decodificación es algo necesario en el desarrollo lector, ya que de hecho el niño que no consigue automatizarla es más propenso a experimentar dificultades en la comprensión del texto escrito. Pero, y sin

menospreciar la importancia de la decodificación, ésta no garantiza la comprensión lectora. De hecho, estos mismos autores destacan que se pueden encontrar por lo menos 3 casos posibles: pobres decodificadores/ buenos comprendedores, pobres decodificadores/ malos comprendedores y buenos decodificadores/malos comprendedores.

El primer caso son los llamados disléxicos, los cuales tienen escasas habilidades de decodificación. En el segundo caso nos encontramos con niños que presentan dificultades tanto a la hora de decodificar como de comprender, mientras que el último caso, son niños que poseen unas habilidades adecuadas de decodificación pero sin embargo no de comprensión.

Por todo esto, se debe resaltar que la decodificación es necesaria pero no suficiente, ya que existen otra serie de variables que también influyen en la lectura y en su comprensión como son: la dificultad que puede entrañar el texto, los conocimientos previos con los que cuente el lector y los objetivos e intenciones que el lector posee respecto de la lectura. Éstos últimos son uno de los aspectos más importantes según Solé (2002), ya que, por un lado, éstos determinan las estrategias encargadas de facilitar y garantizar la comprensión, así como el control que de forma inconsciente se va desempeñando sobre la misma a medida que se lee. Por otro lado, éstos también nos permiten atribuir sentido a nuestras actuaciones, es decir, el saber por qué hacemos algo, lo que permite situar a la lectura en un amplio abanico de finalidades.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para que una persona pueda comprometerse y llevar a cabo una actividad de lectura es que se sienta capaz de leer y de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea con ayuda o de forma autónoma, ya que de lo contrario distaría bastante de ser una actividad placentera y

agradable. De hecho, esta problemática es bastante frecuente entre niños, jóvenes y adultos cuando, por la razón que sea, no pueden alcanzar el nivel de lectura y de comprensión deseado o exigido, desencadenando de esta manera, un sentimiento de fracaso que es necesario cambiar.

Otro factor importante es la motivación; la lectura ha de resultar atractiva y estimulante para el lector. Ello propiciará un aprendizaje activo y significativo. Existe una estrecha vinculación entre comprensión y aprendizaje. No hay que olvidar en este sentido la relevancia de los maestros.

Por tanto, y en base a lo expuesto anteriormente, se puede señalar que el proceso de lectura sigue una serie de fases, las cuales, conducen hacia la comprensión y la interpretación del texto, como bien explica Mendoza (citado en Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, 2007). Éste representa a través del siguiente esquema (Figura 1) las tres fases principales del proceso (pre comprensión, comprensión e interpretación) y las actividades que se corresponden con cada una de las fases.

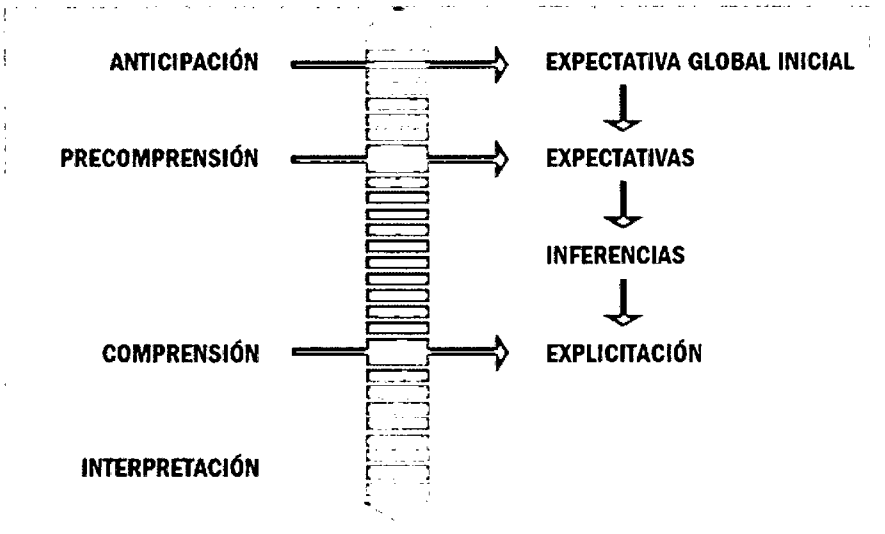


Figura 1. *Fases del proceso de lectura* (Mendoza, 2003, p.183)

El proceso lector se inicia con una iniciativa intuitiva la cual se manifiesta ante la presencia del texto. Seguidamente se da la pre comprensión y finalmente la comprensión, que es el resultado de una construcción tanto de los significados como de la elaboración del sentido. Y por último la interpretación, que supone mayor complejidad ya que implica una valoración propia de lo expuesto en el texto.

Prestando atención a la comprensión lectora, se puede hacer referencia de la mano de Navarro (2008), a tres modelos teóricos que se han desarrollado en los últimos años en relación al proceso de lectura.

El primero de ellos recibe el nombre de ascendente. Éste otorga una gran importancia a la decodificación ya que se inicia con la identificación de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, sílabas) hasta llegar a las unidades superiores (palabras, frases), de esta manera la comprensión tendría lugar de manera automática. Este modelo ha dominado durante mucho tiempo en el ámbito pedagógico, sin embargo, las actividades de enseñanza-aprendizaje que éste proponía para trabajar dicha capacidad no eran del todo adecuadas, ya que se centraban más en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza de la misma.

Otro de los modelos es el descendente. Dicho modelo defiende que la comprensión comienza con la formulación de hipótesis o predicciones, surgidas éstas, de las relaciones que se establecen entre el texto y las experiencias, conocimientos previos del lector, etc. De esta manera es el lector el que construye el texto, no el que lo analiza. En este modelo pesa más en la comprensión lo que el lector aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) que lo que el texto le puede aportar a él.

Y por último, el tercer modelo recibe el nombre de modelo interactivo. Éste entiende la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado a partir de su interacción con el texto, es decir, entran en juego los dos modelos anteriores, ya que el lector se sirve de ambos para elaborar dicho significado. La lectura, según dicho modelo, se transforma en un proceso complejo que constantemente está emitiendo y verificando hipótesis valiéndose para ello tanto de las unidades mínimas y superiores como de sus conocimientos y experiencias previas.

A modo de resumen: existen distintos niveles de comprensión lectora, de menor a mayor complejidad: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. No debemos confundir la repetición memorística de un texto con una verdadera comprensión del mismo, a través de preguntas de inferencia, por ejemplo, podemos detectar si ha habido una verdadera compresión. La nueva información sólo adquiere sentido si se asienta sobre conocimientos ya consolidados, esto requiere la activación de esquemas previos, sin los cuales la comprensión puede ser solo aparente:

El día más importante de su vida, a Juanita la metieron en una caja cerrada, la montaron a espaldas de un asno y, mientras la gente bailaba a su alrededor, la llevaron al templo.

Para ello es necesario que el niño tenga automatizados los procesos básicos para que pueda aplicar todos sus recursos a procesos cognitivos superiores. Esta es la explicación que nos permite decodificar el siguiente texto aparentemente ininteligible:
Utliams ntoicais sbore las plabaras: sgeun un etsduio de una uivensrdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el que las ltears están ersciats, la Huinca csoa ipormtnate es que la pmrirea y la utlima ltera etsen ecistras en su posición cocrrtea. El rsteo peuden etsar totolmnete mal y aun así se proda leer el txeto sin

porbleams. Esto es pqorue no lemeos cada ltera por si msima, sino que cdaa plaabra es un tdoo. Anuque praecza icnrieble fucninoa.

Cuanto más variado y profundo es el procesamiento de la información más rica es su comprensión, inferencia, generalización y productividad.

2.2.6. Agentes implicados en el proceso de animación a la lectura:

La animación a la lectura supone todo un proceso educativo; parte de los conocimientos que el niño posee en el campo de la lectura y los amplía a través de la animación, por ello cuando hablamos de animación a la lectura, hablamos de educar para leer. En este sentido, autores como Montserrat (1998), defienden que la animación a la lectura intenta ser una solución ante el problema de la educación del lector, ya que hay que tener en cuenta que leer es un ejercicio duro en el que son necesarias tanto orientaciones como estímulos para su logro. Es por ello por lo que se debe educar al niño, para que descubra los libros, para que desarrolle la afición por la lectura y para que sobre todo, adquiera la habilidad y el hábito lector.

Para lograr dicho hábito se requiere un medio social, escolar y familiar que estimule y oriente dicho proceso, ya que de lo contrario, será muy difícil adquirirlo. Es por tanto de gran importancia en el ámbito de la animación a la lectura el equipo mediador, (Equipo Peonza, 2001) el cual juega un papel fundamental sobre todo en las primeras edades en las que el niño no es ni siquiera capaz de descifrar el código escrito y sus lecturas dependen del adulto. Posteriormente aunque consiga descifrarlo sigue requiriendo la figura de éste para que ponga a su alcance las obras más adecuadas, atendiendo a su edad, nivel de comprensión y a sus intereses. Cierto es, que la tarea del mediador va cambiando a medida que la edad del niño aumenta, ya que éste va adquiriendo

mayor autonomía para disponer de los libros que desee, va a poseer una mayor capacidad de decisión, de crítica, etc. Pero a pesar de esto, el mediador siempre debe mantenerse al lado del niño durante todo este proceso, así como actuar bajo una actitud de comprensión y de respeto hacia la libertad del mismo, es por lo que es conveniente que el mediador mantenga una discreta distancia, pero procurando siempre, por encima de todo, dar respuesta a sus diferentes demandas y necesidades.

Entre los agentes mediadores, destaca fundamentalmente en su labor de estimulación a la lectura, la familia. El ámbito familiar es donde suele darse el primer contacto con el mundo de los libros y donde el pequeño lector suele descubrir el libro y su valor. Unos padres familiarizados con el mundo del libro y de la lectura serán, sin duda, unos estupendos mediadores, capaces de transmitir a su hijo ese amor a la misma, destacando, además, los beneficios que la lectura les aporta, como por ejemplo: mayor habilidad a la hora de resolver conflictos, una mayor superación de los temores, un mayor nivel de creatividad, así como de autoestima, etc. Por todo ello, es muy importante que el estímulo lector comience de la mano de los padres desde las primeras edades, para que de esta manera, sobre el libro recaiga una gran carga afectiva y permita preparar el camino para el posterior desarrollo del hábito lector. En este sentido, la familia debe poner en práctica todo tipo de actividades que favorezcan el descubrimiento de la lectura, como podrían ser poner al niño en contacto con la librería y con la biblioteca. Pero sin duda la mejor actividad es toda aquella que cuente con la compañía y la orientación de los padres, con el estímulo permanente de éstos y nunca con el chantaje y la presión. Vale la pena intentar compartir con los hijos la pasión por los libros.

Otro mediador también fundamental en el desarrollo del hábito lector es la escuela, los maestros. El centro educativo, debido al tiempo que los niños pasan en él, tiene una responsabilidad especial en

cuanto a la animación a la lectura y realiza una labor complementaria a la acción familiar.

Es por ello que en la escuela no puede faltar la existencia de una biblioteca escolar, bien dotada de recursos literarios para dar respuesta a la diversidad de niveles, gustos y necesidades de los lectores, así como también, saber diferenciar entre la lectura funcional y la lectura como hábito, ya que la lectura que se desarrolla en el campo de animación a la lectura debe alejarse de obligaciones, calificaciones, tareas, etc. Por otro lado, es de suma importancia crear un clima en el que la animación a la lectura esté presente día tras día, y no sólo se haga referencia a la misma en días señalados. Así pues, al igual que ocurre con los padres, los maestros también deben ser cómplices de esa pasión por la lectura para poder transmitírsela a sus alumnos de una manera más eficaz y motivadora. Por último insistimos en que para realizar una tarea eficaz es imprescindible la colaboración y sintonía entre ambos contextos el familiar y el escolar.

Cabe resaltar que el proceso de aprender a leer no es muy diferente a otros procesos, siendo muy importante que el niño encuentre el sentido de sus acciones, así como que cuente con la ayuda insustituible tanto del maestro como de su familia, ya que estos le permitirán que su inicio en el proceso de aprendizaje de la lectura sea un reto apasionante y constituya una primera experiencia gratificante que le invite a continuar.

La biblioteca es un mediador que dirige su labor hacia un público previamente ya prendado de la lectura. Para asegurar el éxito de su función mediadora y animadora de la lectura, ésta debe reunir una serie de características: debe ser un lugar acogedor, debe disponer además de fondos buenos y variados, sin olvidar, una serie de cualidades imprescindibles que debe reunir el bibliotecario, como por ejemplo: aportador de ayuda, orientador en la elección

de las lecturas, etc. Por otro lado, es importante mencionar el importante papel estimulador que juegan, de forma conjunta, las bibliotecas y los centros educativos, ya que principalmente, es en éstos donde se encuentran sus futuros usuarios. Por ello es conveniente llevar a cabo una coordinación entre los bibliotecarios y los maestros, cuyo objetivo sea un mayor conocimiento acerca del funcionamiento de la biblioteca (búsqueda, préstamos), la animación a la lectura, así como de forma paralela, la formación y el intercambio de experiencias entre maestros y bibliotecarios, para enriquecer los conocimientos y la formación de ambos.

En el ámbito extraescolar pero relacionado con éste, debemos tener en cuenta a otro agente mediador: la librería, el librero. Este ha de ser un amante del mundo de la lectura y ejercer de animador y mediador entre los clientes y los libros. Actualmente el librero se ve obligado a combinar las exigencias comerciales de su profesión con actitudes constantes de animación a la lectura, sobre todo en edades tempranas, ya que esta última le garantizará el futuro de su negocio. De hecho, cada vez más libreros desarrollan varias propuestas para llevar a la práctica ambas facetas: sesiones de cuenta cuentos, mesas redondas, exposiciones de autores, etc. Estas actuaciones van dirigidas, principalmente, a niños y a jóvenes, pero también a los mediadores que desempeñan su labor de animación a la lectura: padres, maestros y bibliotecarios, "es en este sentido cuando el librero desarrolla una función de mediadores entre los mediadores" (Equipo Peonza, 2001, p. 65).

Existen, por último otra serie de agentes mediadores secundarios o indirectos pero cuya importancia a la hora de fomentar e instigar a la lectura no es nada desdeñable: los editores, los medios de comunicación, el grupo de amigos, etc.

2.2.7. Variables que influyen en la comprensión lectora

Varios autores se refieren a las variables que pueden influir en la comprensión lectora (Defior, 1996; González, 2004; Morles, 1999; Thorne y Pinzás, 1988; Wigfield y Asher, 1984; entre otros).

Éstos separan a las variables en grupos de acuerdo a su origen o tipo (internos o externos, dependientes del lector o del texto, provenientes del hogar o del centro educativo, etc.). Se ha tomado la clasificación de Mayor, Suengas y González Márquez (González, 2004), quienes agrupan a estas variables en torno a tres núcleos: el contexto, el sujeto y la actividad.

a) Variables contextuales: en este grupo de variables se encuentran los textos que se emplean, el contexto escolar, el entorno familiar y el ambiente sociocultural.

- Los libros de texto constituyen el medio más común mediante el cual los niños y niñas acceden a la lectura, y en general a la educación. Se debe tomar en cuenta su estructura u organización interna y los términos nuevos que en ellos se presentan. Además, según Wigfield y Asher (1984), los temas deben ser interesantes y novedosos para los alumnos, ya que de esta manera captan y mantienen su atención. Así también, el MED (2005), sugiere enseñar a leer a los alumnos y practicar la lectura utilizando textos de diversos géneros: noticias, artículos de periódicos, afiches, cuadros, tablas, etc., ya que éstos exigen el empleo de distintas habilidades y estrategias. Por esta razón, es que Thorne y Pinzás (1988) y Thorne (1991), afirman que la presencia o ausencia de adecuados materiales de lectura ejercen una influencia directa sobre el rendimiento en la lectura.
- En el contexto escolar resaltan dos aspectos: las relaciones con el profesor y las relaciones entre pares o compañeros.

Wigfield y Asher (1984), afirman que en cuanto a las relaciones con el profesor hay que centrarse en las expectativas de éste y en su influencia en los procesos motivacionales de sus alumnos. Por un lado, las expectativas del profesor dependerán del desempeño del alumno; es decir, si el estudiante muestra un buen desempeño, las expectativas de los profesores serán más altas que si el rendimiento es bajo. Por otro lado, en cuanto a la motivación, si los alumnos ven a sus profesores preocupados por su aprendizaje, se sienten animados a seguir aprendiendo y, por ende, estarán más motivados a alcanzar la realización de sus metas, en este caso comprender la lectura.

Wigfield y Asher afirman, también, que muchas veces el desempeño de los estudiantes va a depender del valor que su grupo de compañeros le impongan al aprendizaje ya que, con el afán de pertenecer a un grupo, el alumno compartirá los valores y metas de éste, así éstos influyan negativamente en su desempeño escolar.

- Dentro del entorno familiar destacan las actividades relacionadas a la lectura que los alumnos llevan a cabo en casa. Estas actividades pueden ayudar, en gran medida, a elevar su nivel de comprensión de lectura y a interesarse más en ella. Sobre este tema, Wigfield y Asher (1984), afirman que los padres pueden fomentar el desarrollo de la motivación de logro de sus hijos manteniendo altas expectativas sobre su desempeño y estando involucrados en sus actividades para alcanzar el éxito en la lectura. Una de las formas en la que los padres pueden involucrarse y ayudar a sus hijos en su aprendizaje es facilitándoles materiales de lectura en casa y relacionándose con éstos.

Si los padres leen, si les leen a sus hijos y si los animan a leer, ejercerán una influencia positiva en sus hijos, de tal forma que pueden conducirlos a ser buenos lectores.

- Dentro del ambiente sociocultural destacan dos variables relevantes: el estatus sociocultural de los padres y la exposición previa a la lectura. González (2004) afirma que influye el grado de instrucción de los padres, ya que los hijos de padres que poseen un grado de educación superior tendrán un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora. Así mismo, estarán más expuestos a los diferentes usos del lenguaje y en casa se valorarán el éxito académico y las actividades escolares. Todo ello les brindará más experiencia, haciendo que sus resultados académicos sean satisfactorios.

Sobre este punto, Thorndike (Morles, 1999), señala que existen dos factores que correlacionan altamente con la comprensión lectora: los recursos de lectura existentes en el hogar (número de libros, posesión de un diccionario y suscripción a un diario) y la condición socioeconómica de la familia. Desde este punto de vista, se podría afirmar que el hecho de que los niños cuenten con recursos económicos (que permitan acceder a más fuentes de lectura), como culturales (que incentiven y motiven el acto de leer) influenciará positivamente sobre su desempeño en comprensión lectora.

Los factores culturales conllevan a que los estudiantes presenten mayor disposición a favor de la lectura, ya que tendrán modelos de imitación de conductas y estrategias lectoras, se estimulará su lenguaje y lectura; lo que desencadenará un mayor interés y una actitud positiva hacia la misma (Alliende y Condemarín, 1990; Wigfield y Asher, 1984; entre otros).

b) Variables subjetivas: Aquí se encuentran el conocimiento previo del lector, las estrategias de aprendizaje, la motivación y la memoria de trabajo.

- Dentro de los conocimientos previos del lector influyen los relacionados al contenido del texto y a la estructura del mismo (si son narrativos o expositivos). González (2004), afirma que además del conocimiento previo en sí, es determinante el que se den las condiciones necesarias para que éste se active y así se puedan aprovechar las ventajas del mismo; aunque, según menciona, bien se sabe que ninguno de estos dos factores asegura el éxito de la comprensión.
- Las estrategias de aprendizaje pueden ser cognitivas o metacognitivas. Por un lado, las estrategias cognitivas están relacionadas a la toma de notas y recuerdo de la información, a la elaboración de esquemas y resúmenes, y al planteamiento y respuesta a preguntas sobre lo que se está leyendo. Por el otro, las estrategias metacognitivas se refieren a la supervisión y control de la comprensión y la memoria, y a la autorregulación del aprendizaje. Sobre esto último, Pinzás (2001), afirma que el hecho de que una persona pueda controlar su lectura empleando estrategias metacognitivas, constituye una característica esencial de un buen lector.
- La motivación, como variable, influye de acuerdo a si es intrínseca o extrínseca, a si es orientada a la tarea o a la actuación, a si el lector se siente eficaz en la tarea de comprensión, y al valor que se le da al éxito escolar. Dentro de la motivación se debe mencionar el valor que se le da al éxito escolar (Wigfield y Asher, 1984), ya que mientras más valor se le conceda, la motivación de los alumnos para implicarse en las tareas escolares será mayor y esto se verá reflejado en la predisposición para empezar a hacerlas y en el disfrute al realizarlas (Defior, 1996)

- La memoria de trabajo es esencial en la comprensión de lectura y en la producción del lenguaje. Cuando una persona lee, la nueva información recibida es almacenada en la memoria de trabajo y permanece allí por un periodo breve (Alliende y Condemarín, 1990; Defior, 1996; entre otros), lo que permite relacionarla con conocimientos o experiencias previas (información procesada anteriormente). Si la memoria de trabajo no le permitiera al lector guardar esa información, aunque sea por un periodo corto, de tal forma que no pudiera emplearse para elaborar hipótesis, preguntas o realizar inferencias, no se podría llegar a comprender el texto que se está leyendo.

c) **Variables de actividad**: Referidas al tipo de texto, a las diferentes metas que se traza el lector y la adecuación entre metas y recursos.

- Se suele distinguir entre textos expositivos y narrativos; de los cuales, los últimos son más fáciles de comprender porque ofrecen un referente temporal, un orden cronológico y buscan entretener al lector. En cambio, los textos expositivos no dan un referente temporal ni orden cronológico. Además, para comprenderlos, es necesario que el lector realice más inferencias y que constantemente relacione lo que lee con sus conocimientos y experiencias previas.
- En cuanto a la adecuación entre metas y recursos, es importante que los alumnos sepan qué es lo que la lectura que van a realizar les demanda, para poner en funcionamiento los recursos necesarios para poder comprenderla.

Existen otras variables que pueden influir en el proceso de comprensión lectora, como por ejemplo la edad cronológica del lector (Alliende y Condemarín, 1990 y Thorne y Pinzás, 1988), habilidades, materiales, currículo escolar, presupuesto (Thorne), sexo del lector, características lexicales, sintácticas y semánticas

(Morles, 1999), deficiencias en la decodificación (Defior, 1996), entre otras. Este último autor, se refiere también a la interdependencia de todas las variables mencionadas a lo largo de todo este acápite, sumando, además, las variables del ámbito afectivo-emocional, indicando que todas, a pesar de ser independientes, tienen puntos de confluencia entre ellas. Para este autor, si un alumno tiene una decodificación ardua y poco fluida, se irá formando una actitud poco favorable hacia la lectura, mostrando escaso interés en la tarea y quizás evadiéndola, con la posibilidad de no alcanzar la comprensión global del texto. Por esta razón, resulta fundamental prestarle atención a dichas variables afectivo-emocionales, ya que podrían ejercer algún efecto en la comprensión de lectura y en la predisposición con la que cuenta un alumno para leer.

2.2.8. Las dificultades en la lectura

Las dificultades en la lectura es uno de los problemas más comunes y que mayor repercusión tiene, ya que constituye un saber transversal a todos los demás; de modo que los alumnos que no lean de forma adecuada tendrán dificultades a la hora de estudiar no solo en la materia de Lengua Castellana, sino también en Conocimiento del medio, Matemáticas. De hecho, en muchas ocasiones dicha dificultad lleva a los alumnos a la frustración al no saber cómo enfrentarse a ella, siendo una de las causas fundamentales del fracaso escolar.

Autores como Del Campo (2002), señalan que fue en la primera década del siglo veinte cuando se empezaron a investigar los problemas en la lectura, el caso de personas normales en todos los ámbitos pero que, sin embargo, presentaban dificultad para leer correctamente.

Aportaciones de ciencias como la psicolingüística y neuropsicología determinaron, que el grupo de individuos que

poseía dificultades tanto en la adquisición como en el uso de la lectura, se caracteriza por ser heterogéneo en sus capacidades y limitaciones, por lo que dio lugar a la aceptación de que las dificultades en la lectura pueden tener diversos orígenes, así como demandar diferentes programas de intervención. Además de dichas dificultades, no se deben olvidar los problemas para la comprensión de textos, aun cuando la lectura mecánica es apta. A continuación se abarcarán ambas dificultades así como la intervención necesaria para las mismas.

El hecho de reconocer la palabra escrita puede entramar grandes dificultades para algunas personas, convirtiendo esta tarea en algo bastante complejo. El conocimiento de esta dificultad lectora dio lugar a dictaminar la dislexia.

Del Campo (2002), destaca que aunque multitud de investigaciones hayan establecido que las deficiencias perceptivo visuales no son la causa de la mayoría de las dificultades y problemas en la lectura, conviene estudiar, antes de excluirlas, si el lector domina habilidades como la percepción visual de las letras (solas o combinadas), ya que puede dar lugar a dos tipos de problemas. Por una parte, uno de ellos consiste en no apreciar la diferencia de la posición en el espacio, algo que se suele dar sobre todo con letras como: [d], [b], [p] y [q]. Y por otra parte, se muestran dificultades al no otorgar la importancia que merecen las diferencias mínimas, como suele suceder entre [n] y [m], al no saber identificar las características propias de cada letra con independencia del tipo de escritura, y en la memorización visual de las letras, ya sean solas o combinadas.

Sin embargo, si no existen problemas en la percepción visual de las letras, el lector dispone de dos vías para el reconocimiento de las palabras: la visual, a través de la cual se identifican las palabras más conocidas y la fonológica o indirecta, en la que se realiza una

recodificación de los símbolos gráficos a los sonidos correspondientes.

Estas vías contribuyen a llevar a cabo una lectura eficaz, siendo ambas empleadas de forma sincronizada en el desarrollo de esta tarea. El problema surge cuando resulta imposible acceder a la información necesaria.

Debido a que una de las dos vías, o ambas, no facilitan al sujeto los datos necesarios o a la velocidad que se debiera. De este hecho, derivan dos tipos de dislexia: la fonológica y la superficial, que a continuación se explicarán en orden de citación.

Hasta que el hábito de leer madura y permite reconocer las palabras por la vía visual, la manera de aprender y reconocerlas es a través de la vía fonológica, más específicamente, a través de la recodificación. Pero si en este proceso, alguno de los pasos resultase difícil debido a esa alteración en el procesamiento de la información por la vía fonológica, la vía de utilización habitual sería la vía visual. Por lo tanto, la dislexia fonológica permite leer bien las palabras más familiares, ya sean regulares o irregulares.

No es así cuando se intentan leer palabras desconocidas o seudopalabras, ya que se suele confundir la palabra escrita con otra palabra conocida. Éste fenómeno se denomina lexicalización. Este es el caso más común de dislexia.

Por el contrario, hay personas, que a pesar de poseer una memoria espléndida en otros aspectos, presentan dificultades a la hora de memorizar palabras o grupos de letras, así como de recuperar dicha información en el momento que sea necesario, es lo que se denomina dislexia superficial. Es por esta razón, por la que se tiende a emplear la recodificación fonológica en lugar de la visual.

La vía fonológica les permite leer bien las palabras regulares, pero a diferencia del caso anterior, las irregulares les presentan problemas. En el caso de las seudopalabras, éstos las leen bien, pero suelen confundir las homófonas como [hola] y [ola] o [baca] y [vaca].

Los estudios de las dificultades en el ámbito lector tienen como objetivo corregir, en la medida de lo posible, sus efectos sobre el mismo. Para ello es imprescindible que las intervenciones cuiden, por encima de todo, una serie de factores como los afectivos, ya que estos son la base y el punto de partida para llevar a cabo una intervención adecuada y eficaz, capaz de corregir dichas dificultades. De hecho, De Campos (2002) señala que ya en 1995 autores como Huerta y Matamala destacaron el valor del ámbito afectivo y su importante papel en las intervenciones.

Esta misma línea es seguida por autores como D´Angelo (2003), el cual defiende que el objetivo de toda intervención no debe ser única y exclusivamente el problema central, si no también muchos otros problemas que estriban de él. Por esta razón, dicha autora destaca que en toda intervención se deben diferenciar dos planos: el primero de ellos hace referencia a la necesidad de disponer de los recursos y conocimientos suficientes para hacer frente al problema central, mientras que el segundo, se refiere a crear el contexto más adecuado para los destinatarios de la misma, favoreciendo su participación e interés, así como hacerles ver que sus dificultades tienen solución.

A continuación, abarcaremos las intervenciones destinadas a la corrección de dificultades propias de la vía visual y fonológica. En primer lugar nos ceñiremos a las propias de la ruta visual, destacando que éstas, según De Campo (2002, p. 339), "buscan establecer y afianzar representaciones léxicas para las palabras y asociarlas con el sistema semántico". Para conseguir esto se lleva a

cabo varias veces la presentación de la palabra escrita para después, asociarla con su significado. Sobre todo en los comienzos, es de gran ayuda servirse de dibujos o gestos en la realización de dicha actividad.

En cuanto a las intervenciones para la corrección de problemas propios de la ruta fonológica, se suelen llevar a cabo juegos consistentes en componer palabras a partir de letras independientes, para después ser leídas. En cada caso se reforzará tanto la pronunciación como el significado de las palabras compuestas. A demás de los programas más habituales, como el que acaba de ser expuesto, existen otros caminos como la lectura en sombra, la cual consiste en que el alumno y el lector experto lean al mismo tiempo un mismo texto, esto contribuirá a mejorar la comprensión y la recodificación. También son de gran valor las lecturas repetidas, así como muchas aplicaciones informáticas destinadas a ejercitar el tipo de habilidades que se requieren.

Además de las intervenciones destinadas a paliar las dificultades en el reconocimiento de la palabra escrita, también debemos abarcar, ya que poseen el mismo grado de importancia, las intervenciones destinadas a solucionar los problemas en la comprensión lectora. Es importante no dejar pasar dicha dificultad, ya que de hecho hay muchos lectores que practican la lectura, pero carecen de las habilidades necesarias que les permiten la comprensión del texto. Hay diversas razones que pueden explicar dichos problemas de comprensión, Del Campo (2002) señala algunos de ellas como por ejemplo: la pobreza de vocabulario, los escasos conocimientos o el insuficiente control de la comprensión. Cuando el lector se dé cuenta de estos errores y sea capaz de solventarlos, tendrá las claves que le conduzcan a la comprensión lectora.

2.2.9. La evaluación de la comprensión lectora

Una compresión lectora adecuada es uno de los factores imprescindibles para alcanzar una eficiente competencia lectora, sin olvidar, que para llegar a comprender, es muy importante que los alumnos logren alcanzar unos niveles suficientes de fluidez y velocidad lectora. Pero aun cuando, la fluidez y la velocidad son necesarias, no resultan suficientes para lograr la comprensión del alumno, ya que pueden presentarse casos en los que se obtengan altos niveles de fluidez y velocidad pero, sin embargo, bajos niveles de comprensión. Estos suelen darse cuando los alumnos se centran en leer todo lo rápido que pueden y con una adecuada entonación pero sin intentar comprender lo que están leyendo.

Por ello, autores como Solé (2002) y D´Angelo (2003), resaltan la dificultad de evaluar la comprensión lectora debido a la complejidad de factores que intervienen y a las múltiples relaciones existentes entre ellos. Por este motivo, defienden que a menudo se suele confundir el trabajo para adquirir y evaluar la comprensión lectora con la evaluación de elementos que forman parte de la misma, como la velocidad, la memoria, la expresión oral, la riqueza de vocabulario, etc.

Para no recaer en confusiones como las señaladas se han elaborado varias pruebas para su medición. La mayoría de éstas estriban en emplear una serie de respuestas y preguntas acerca del tema del texto, discriminando entre preguntas literales, es decir, acerca de información explícita del texto, preguntas sobre información implícita y preguntas críticas del texto. Otra línea de evaluación consiste en utilizar diversas variantes de la técnica cloze, la cual consiste en eliminar determinadas palabras de un texto que deben de ser adivinadas por el lector. Finalmente, otras pruebas consisten en evaluar la comprensión sobre usos reales, por ejemplo, a través del seguimiento de instrucciones.

Por otro lado, la evaluación de la comprensión lectora en el informe PISA, según Cuevas y Vives (2005), se determina a partir del análisis de tres dimensiones: contenido, competencias cognitivas y contexto, los cuales serán explicados a continuación.

El contenido, hace referencia al modo de lectura que debe emplearse para poder comprender cada texto. En cuanto a las competencias cognitivas, se puede decir que éstas hacen referencia a una serie de acciones, como son, la recuperación de la información, la interpretación del texto, la reflexión y a la evaluación. Y por último, nos encontramos con el análisis del contexto. Sobre éste, el informe PISA distingue tres dimensiones contextuales: texto de uso personal, texto de uso público y texto de uso ocupacional o laboral, a partir de los cuales, se van a definir cinco niveles de compresión lectora, los cuales permitirán evaluar la capacidad de comprensión del alumno. Estos niveles abarcan desde la compresión más sencilla hasta niveles de comprensión más sofisticados.

En su caso la SEP (2009), a partir de los resultados de sus estudios, estableció un modelo para evaluar la comprensión lectora, el cual consta de cuatro niveles presentados en el siguiente cuadro (Figura 2). Este modelo se aplica a todos los niveles de Educación Primaria y en donde la extensión y la dificultad de la lectura irán cambiando y aumentando a medida que se asciende de curso.

Nivel Requiere apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente (señalados con	Al recuperar las narraciones omite uno de los cuatro siguientes elementos: • Introduce al (a los) personaje (s).	Al recuperar la narración destaca la información: • Introduce al (los) personaje (s). • Menciona el problema o	Al recuperar la narración destaca la información relevante. • Alude el lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.

balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto. Sin modificar significado de ellas.	• Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración . • Comenta sobe que hace (n) el (los) personaje (s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.	hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobe que hace (n) el (los) personaje (s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, las omisiones de algunos marcadores temporales y/o casuales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió... etc.) impiden percibir a la narración como fluida.	• Introduce al (los) personaje (s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobe que hace (n) el (los) personaje (s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia eventos e incidentes del cuento tal y como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o casuales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió... etc.) además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. De los personajes.

Figura 2. Modelo para evaluar la comprensión lectora. (SEP, 2009, p.15)

Una vez evaluada la comprensión lectora se debe poner énfasis en el hecho de mejorarla, siempre en aquellos casos que se considere necesario. De este modo, autores como D´Angelo (2003), defienden que existen tres perspectivas distintas para mejorar la comprensión. La primera de ellas hace referencia a la mejora de los materiales de la lectura, es decir, las características que deben reunir y cumplir los textos para facilitar su comprensión (estructura coherente, presencia

de gráficos o dibujos, inclusión de introducción, justificación, etc.). La segunda consiste en instruir a los alumnos en una serie de técnicas de estudio que permitan mejorar la comprensión (subrayar, realizar resúmenes, esquemas, etc.) y por último, la tercera perspectiva hace referencia a mejorar las estrategias de lectura que se emplean mientras se lee (hacerse preguntas, relacionar la información del texto con los conocimientos previos, etc.).

Por último, y antes de finalizar dicho apartado, quisiera hacer referencia a los casos en los que se pretende mejorar la comprensión, pero además también concurren problemas en la decodificación. Este es el caso de alumnos que presentan dificultades en esta última, así como también problemas de comprensión cuando se les integra en programas para mejorarla, debido a la pobreza de vocabulario.

Del Campo (2002), señala que la respuesta más común ante estos casos suele ser la de proporcionar a los alumnos textos bastante simples para facilitar su comprensión, sin darse cuenta, que el efecto producido no es el esperado, ya que así ni se sacará valor educativo de la lectura ni se le permitirá incrementar su vocabulario lector, además de provocar un sentimiento de rechazo producido por el escaso atractivo de los textos.

Por lo tanto, la respuesta más adecuada sería permitir a los alumnos ejercitar las reglas de decodificación a través del mayor número de palabras posibles, pero siempre, partiendo de las proposiciones más sencillas para después continuar con las más complejas.

2.2.10. Habilidades de la comprensión lectora

Para Alliende y Condemarin (1999), existen múltiples teorías que intentan definir la compresión lectora. Se identifican cinco habilidades que configuran la comprensión:

- Memoria del significado de las palabras.

- Hacer inferencias del contenido.
- Seguir la estructura de un párrafo.
- Reconocer la actitud, intención, tono y estado de ánimo del autor.
- Encontrar respuestas a las preguntas.

Estas cinco habilidades podemos reunirlas específicamente para esta investigación en 3 ámbitos como los siguientes:

a) **Localización de Información Específica**:

Acción de ubicar aquellos datos textuales que se encuentran de manera evidente dentro de la lectura, pudiendo acceder a esta información sin mayor complejidad.

Ejemplo: ¿En qué año Cristóbal Colón descubrió América?

"En 1492 Cristóbal Colón llega a estas tierras en forma casual pensando que eran las Indias...".

b) **Inferencia**:

Acción vinculada a extraer información entre líneas, es decir, se localizan datos según lo que se desprende de la lectura.

Ejemplo ¿"Según informaciones extraídas por diarios norteamericanos, los países latinoamericanos son machistas...".

De esta lectura se puede inferir que las mujeres en estos países no tienen mayores espacios en las esferas sociales y que por ende les cuesta más demostrar sus competencias en el ámbito profesional y social.

c) **Interpretación de la información**:

Esta acción está relacionada con el unir ideas de un texto con otras, ya sea con otras lecturas o de información previa que el lector maneje antes de leer.

Ejemplo: "El Sida es una enfermedad que año a año va cobrando más víctimas en nuestro país"

¿Se justifica dar gran importancia a la enseñanza de la lectura? ¿Se justifica preocuparse de ella cuando su aprendizaje se deteriora y el hábito de leer disminuye? (Felipe Alliende, Mabel Condemarín, 1999).

Algunos piensan que el futuro, e incluso en la actualidad, la lectura podría ser reemplazada ventajosamente por la imagen, la palabra grabada y el acumulamiento mecánico de la información. Esta opinión surge ya que en muchos países, numerosas personas pueden desempeñarse de manera satisfactoria en diversas actividades sin apelar para nada a la lectura.

La aparición abrupta de los medios de comunicación de masas basados en la imagen y en el lenguaje oral como radio, cine, televisión, historietas ilustradas, Internet, y la aparición de nuevos medios de registro de la información como cintas, discos compactos y archivos audiovisuales manejados por la informática, significan un clarísimo cambio en la situación y función de la lectura en el mundo contemporáneo.

La lectura quedaría así reducida a una necesidad de la enseñanza escolar, sin mayor significación posterior.

Si se relacionan las ideas anteriores con la realidad constatada en los estudiantes investigados, se ve que existe una relación coincidente entre la falta de motivación de los alumnos por la lectura y los métodos de enseñanza de comprensión de textos, pues no se le otorga la importancia que se le debe y se deja relegada a los años de escolaridad básica.

La lectura para los estudiantes es el principal instrumento de aprendizaje, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura. Leer es uno de los mecanismos más

complejos a los que puede llegar una persona a que implica decodificar un sistema de señales y símbolos abstractos.

2.2.11. Teorías que sustentan la velocidad y comprensión lectora

a) Teoría del esquema

Barlett, en 1932 (De Vega, Carreiras, Gutierrez-Calvo & Alonso Quecuty, 1990), propuso el concepto de esquema, como un factor que podría explicar procesos complejos como la comprensión y la memoria. En su trabajo sobre recuerdo de textos y su organización en la memoria, llegó a las siguientes conclusiones:

- En el recuerdo de las historias se producen bastantes omisiones.
- Los sujetos utilizan un lenguaje distinto al original.
- El relato es más coherente que el original.
- El texto es adaptado por los lectores desde su propia perspectiva cultural.

De acuerdo con la psicología cognitiva, y con diferentes autores como Anderson (1980) y Rumelhart (1977), entre otros, los esquemas pueden conceptualizarse como:

- Estructuras abstractas que representan lo que uno piensa del mundo.
- Estructuras de datos para representar conceptos generales.
- La unidad de significado y procesa miento del sistema cognitivo.
- Sistemas de representación formados por un conjunto de conocimientos que intervienen en la interpretación de datos, recuperación de información organización de la acción, establecimiento de objetivos y metas.

Las características más relevantes de los esquemas según Rumelhart (1977), son:

- Tienen componentes fijos y componentes variables.

- Son de naturaleza holística, pueden incluirse encajando unos dentro de otros.
- Presentan una estructura jerárquica, que representa el conocimiento en todos los niveles de abstracción.
- Representan el conocimiento, tanto declarativo como procedimental.

Rumelhart (1977), indica que los lectores pueden fracasar al comprender un texto por los siguientes motivos:

- No tienen un esquema apropiado para comprender los conceptos.
- El escritor no expresa las claves necesarias para activar los esquemas del lector.
- La interpretación del lector es distinta de la del escritor.

Los supuestos teóricos básicos de la teoría del esquema según McNeil (Bermejo, 1994) son:

- El conocimiento anterior de los niños puede afectar la comprensión de los textos.
- En la comprensión de los textos intervienen tanto procesos de arriba-abajo, como de abajo-arriba.
- Cuanto más profundo es el procesamiento mayor será la comprensión.
- El contexto influye en el proceso de recuerdo.

Anderson (1980), por su parte, propone las siguientes siete funciones del esquema:

- Sirve para asimilar la información del entorno.
- Dirige la atención del sujeto hacia la información nueva.
- Es una estrategia de búsqueda y procesamiento.
- Sirve para hacer inferencias sobre la información que se presenta.
- Organiza los procesos que se tienen que poner en marcha.
- Sirve para hacer resúmenes y realizar síntesis.

- Ayuda a recuperar información de la memoria de largo plazo (MLP).

Como conclusiones sobre la teoría del esquema, en relación con la comprensión de la lectura, se puede indicar que los malos lectores presentan deficiencias de conocimiento, es decir, para comprender un texto hace falta también comprender sus elementos, las palabras. Tienen problemas para relacionar los elementos de un texto, para elaborar e inferir, no tienen conciencia de qué hacer para leer correctamente. Algunos textos; no tienen claves para activar los esquemas adecuados para comprender el texto y finalmente la lectura necesita de la interpretación de los significados.

b) La comprensión como un proceso interactivo.

A finales del setenta trataron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva que postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados.

Goodman (1982), es el líder de este modelo y parte de los siguientes supuestos como:

- La lectura es un proceso del lenguaje
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es resultado de su interacción con el texto. (p.22).

La teoría explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión; es decir, es el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar esquemas apropiados para explicar un texto. De este modo, el lector logra comprender un texto sólo

cuando es capaz de encontrar en su archivo mental la configuración de esquemas que le permite explicar el texto en forma adecuada.

c) **La comprensión como un proceso transaccional.**

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Rosemblatt en 1978, (citado en Goodman, 1982, p.23), quien adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. La comprensión ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Se llama transacción a esta relación a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un texto literario.

Entonces, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne a un lector en particular con un texto particular y en una circunstancia también muy particular que dan paso a la creación de lo que se denomina un texto comprendido.

La diferencia que existe entre la teoría transaccional y la Interactiva es que para la primera, el significado se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos y éste es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector.

El significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (Goodman, 1982, p.23).

d) **La comprensión y la lectura como un conjunto de habilidades o como transferencia del conocimiento.**

Esta teoría, planteada por Goodman (1982), supone "el reconocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es la evaluación". (p.23).

Además, Goodman (1982), considera que la "comprensión está compuesta por diversos subniveles: la comprensión o la habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor" (p.24).

2.3. Definición de términos:

- **La lectura.**

La lectura ha sido definida comúnmente como "la acción de leer y la habilidad para producir los sonidos que corresponden a los signos escritos" (Diccionario de la Lengua Española, 2009). Sin embargo no se puede colocar a la lectura como un mero proceso de desciframiento; es decir no se puede concluir que ella solo es un proceso de decodificación porque no corresponde a lo que es realmente, puesto que la lectura está presente en todas las circunstancias de la vida académica. Los alumnos recurren a esta actividad para extraer información, dilucidar inquietudes, prepararse para un examen o simplemente para distraerse

- **Comprensión lectora:**

Es la reconstrucción de significados que hace el lector basado en la información que obtiene del material leído, así como de la información previa que posee sobre el tema (Gómez-Palacio, 2005).

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis Alterna

H_1: La velocidad lectora se relaciona significativa con la comprensión lectora estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja.

2.4.2. Hipótesis Nula:

H_0: La velocidad lectora no se relaciona significativa con la comprensión lectora estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha – Rioja.

2.5. Sistema de variables.

2.5.1. Variable Independiente: "Velocidad lectora"

a) Definición conceptual

La velocidad lectora puede ser definida como la rapidez de lectura que presentan los sujetos durante un determinado período de tiempo (Fry, 1975).

b) Definición operacional

La velocidad lectora, se operacionalizo según la siguiente dimensión: Sistema de calificación.

c) Operacionalización de la variable

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
Velocidad lectora	Sistema de calificación	Cantidad de palabras leídas por minuto

2.5.2. Variable Dependiente: Comprensión lectora.

a) **Definición conceptual:**

La comprensión lectora es el entendimiento de textos por alguna persona permitiendo la reflexión sobre esta, pudiendo indagar, analizar e interpretar lo leído. (http://www.psicopedagogia.com/definición/comprensión %20lectora)

b) **Definición operacional:**

La comprensión lectora, estuvo dimensionado a nivel de: Localización de Información Específica, Inferencia e Interpretación de la información.

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADOR
COMPRENSIÒN LECTORA	**Localización de Información Específica**	Ubicar aquellos datos textuales que se encuentran de manera evidente dentro de la lectura
	Inferencia	Extraer información entre líneas, es decir, localizar datos según lo que se desprende de la lectura.
	Interpretación de la información	Unir ideas de un texto con otras, ya sea con otras lecturas o de información previa que el lector maneje antes de leer

2.5.3. Variable Intervinientes:

Algunas variables que intervienen en el trabajo pedagógico fueron: la edad, el sexo, el interés por el aprendizaje, la condición socioeconómica, entre otras.

2.6. Objetivos:

2.6.1. Objetivo general:

Determinar la relación existente entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja

2.6.2. Objetivos específicos:

a) Identificar la velocidad lectora, a nivel del sistema de calificación en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja.

b) Analizar la comprensión lectora en las dimensiones de localización de información específica, inferencia e Interpretación de la información en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja.

c) Establecer la relación entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareátegui" Sector Rupacucha – Rioja

CAPÌTULO III

3. Metodología de la investigación:

3.1 Población Muestral:

La población estuvo constituido por 116 estudiantes de la II.EE. "José Carlos Mareátegui" Sector Rupacucha, del distrito de Rioja matriculados y asistentes en el año 2015.

Sexto Grado	MUJERES		VARONES		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
SECCION "A"	17	58..6	12	41.4	29	100
SECCION "B"	12	46.1	14	53.8	26	100
SECCION "C"	14	45.2	17	54.8	31	100
SECCION "D"	12	40	18	60	30	100
Total	**55**	**47.4**	**61**	**52.6**	**116**	**100**

Muestra

La muestra fue distribuida en dos secciones "C" y "B" con 57 estudiantes, la cual se detalla en el cuadro siguiente:

Muestra	Mujeres		Varones		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Sección "B"	12	46.2	14	53.8	26	100
Sección "C"	14	45.1	17	54.8	31	100
Total	**26**	**45.6**	**31**	**54.3**	**57**	**100**

3.2. Tipo y nivel de investigación:

3.2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue **una investigación sustantiva, descriptiva correlacional de corte transversal.** (Hernández y Fernández, 2010).

El estudio realizado se caracterizó por ser una investigación descriptivo- correlacional.

- **Descriptivo:** La Investigación es de carácter descriptivo, porque se especificará las características de autoestima y clima institucional.
- **Correlacional:** Porque este estudio busca determinar y explicar el grado de relación entre autoestima y clima institucional.

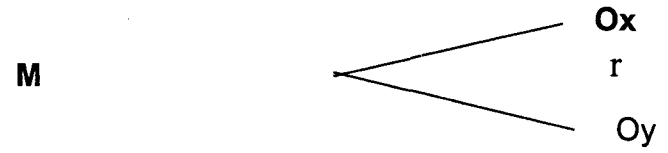
Esta Investigación, según Sánchez Carlesi y Reyes Meza (1987) *"Está interesada en la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados".*

3.2.2. Nivel de investigación:

La investigación es básica.

3.3. Diseño de la investigación:

En la presente investigación se utilizó el diseño correlacional, cuyo esquema es el siguiente:



Donde:

M : Representa la muestra de estudio.

O_X, O_y : Observación a las variables de estudio.

r : Relación existente entre las variables.

3.4. Fuentes, técnicas e instrumentos de investigación:

3.4.1 Fuentes de investigación.

- Nómina de matrícula 2015
- Estudiantes del 2do Grado de la II.EE. "José Carlos Mareategui" Sector Rupacucha - Rioja
- Bibliografía especializada.

3.4.2 Técnicas de investigación:

Para el desarrollo del presente estudio se utilizó las siguientes técnicas:

- Test de Velocidad Lectora y Comprensión lectora.

  Esta técnica se empleó para evaluar el número de palabras leídas en un minuto; y de las habilidades desarrolladas en la comprensión lectora.
- La observación se empleó esta técnica para evaluar la Velocidad y Comprensión lectora.

3.4.3 Instrumentos de investigación

Para el desarrollo del presente estudio se utilizó los siguientes instrumentos:

a) Para evaluar la velocidad de lectura se utilizará como instrumento el texto adaptado por Espada (2000), cuya longitud es más larga de lo que el niño puede leer en un minuto. El alumno debe leer durante un minuto la prueba respectiva. En el anexo 1 se presenta la lectura correspondiente.

   Si el alumno tiene un error se le pide que lo repita y corrija, si no logra leerlo correctamente al tercer intento, se le dice la palabra y se permite que continúe leyendo

   Cuando el alumno repite la misma palabra o retrocede en la lectura, se consideran errores y no aumentan las palabras leídas, aunque suponen un tiempo perdido que se reflejará en el menor número de palabras leídas.

Los puntos, comas, signos de admiración o interrogación y guiones no serán contados, si se da el caso de que un alumno termina la lectura antes del minuto deberá empezar de nuevo el texto hasta completar el minuto y sumar las palabras hasta donde haya llegado. El título de la lectura también debe leerse. El análisis estadístico de las características de la lectura indica que en términos de legibilidad presentó un nivel intermedio de 50% en la escala de Flesch, con un 48% de complejidad oracional y un 60% de complejidad de vocabulario.

El análisis de la lectura indica que presentó: 371 caracteres, 568 sílabas, 289 palabras, 17 oraciones, 5 párrafos, 7 oraciones cortas, 4 oraciones largas, 6 oraciones simples.

Sistema de calificación:

Para calcular la cantidad de palabras leídas por minuto se hace leer al niño y se tomó en cuenta el tiempo que demora en completarla, para ello se usó un cronómetro y se calculó en segundos. Tomando en cuenta la cantidad de palabras que tiene la lectura se aplicó la siguiente fórmula:

$$\text{Ppm} = \frac{\textbf{Número de palabras que tiene la lectura multiplicado por 60}}{\textbf{Tiempo en segundos que demora en hacer la lectura}}$$

Escala de medición

CATEGORIA	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
Velocidad Lectora Incipiente	VLI	< 60 ppm
Velocidad Lectora No desarrollada]	VLND	60 - 89 ppm
Velocidad Lectora Regular	VLR	90 - 99 ppm
Velocidad Lectora Desarrollada	VLD	100 – 149 ppm
Velocidad Lectora Altamente Desarrollada	VLAD	150 – 180 ppm

Para evaluar la Comprensión lectora, se elaboró un Test, que fue sometido al estudio del coeficiente de la consistencia interna de los ítems, a través del método de intercorrelación de los reactivos, cuando éstos no son valorados dicotómicamente.

La aplicación de la prueba de comprensión de lectura se realizó de forma grupal y se tomó en cuenta sólo a los alumnos presentes en el momento de la evaluación. La aplicación de la prueba de velocidad lectora se realizó el mismo día y de forma individual.

Escala de medición

CATEGORIA	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
Comprensión Lectora Incipiente	CLI	0 - 5
Comprensión Lectora No Desarrollada	CLND	6 – 10
Comprensión Lectora Regular	CLR	11 - 14
Comprensión Lectora Desarrollada	CLD	15 – 17
Comprensión Lectora Altamente Desarrollada	CLAD	18 – 20

El Test constó de 07 ítems, el cual se distribuye en 3 dimensiones, según la matriz de valoración del instrumento que se precisa a continuación.

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS		PONDERADO		TOTAL	
		Nº	%	Ptje Parcial	Ptje Acumul.	N	%
Localización de Información Específica	Ubicar aquellos datos textuales que se encuentran de manera evidente dentro de la lectura	2	28.5	2	4	2	28.5
SUB- TOTAL		**2**	**28.5**		**4**	**4**	**28.5**
Inferencia	Extraer información entre líneas, es decir, se localizará datos según lo que se desprende de la lectura.	3	43	2	6	3	43
SUB – TOTAL		**3**	**43**		**6**	**3**	**43**
Interpretación de la información	Unir ideas de un texto con otras, ya sea con otras lecturas o de información previa que el lector maneje antes de leer	2	28.5	5	10	10	28.5
SUB- TOTAL		**2**	**28.5**		**10**	**10**	**28.5**

Validez: El instrumento fue validado a través de la validez de constructo mediante la técnica test-pre test, aplicando el Programa estadístico SPSS con el apoyo de un estadista.

La validez de la prueba de velocidad lectora se realizó a través de la validez de contenido, la cual tuvo por finalidad determinar el grado con que una prueba representa el universo de contenido del cual proviene (Brown, 1996). Para ello se aplicó el método del criterio de jueces, se encargó a 3 profesionales expertos, que evaluarán la prueba. Debido a la naturaleza de la prueba, se trabajó la confiabilidad test-retest, que consistió en evaluar una muestra de sujetos con el mismo instrumento en dos ocasiones diferentes para determinar la estabilidad de los resultados. Se aplicó la misma prueba a una muestra de 15 alumnos con un intervalo de 3 semanas, para corroborar que la prueba tiene puntajes confiables.

Confiabilidad: Se determinó mediante el procedimiento del juicio de expertos, que consistió en someter a cada uno de los ítems del instrumento al juicio de especialistas, entre ellos un docente del nivel primario, un estadista y un especialista en comunicación.

3.5 Procesamiento y presentación de datos:

3.5.1 Procesamiento de datos:

Los procedimientos a seguir son:

- Se seleccionó la población y muestra de estudio.
- Se evaluaron la velocidad lectora

- Se evaluaron la comprensión lectora.
- Se analizaron los resultados de las evaluaciones administradas.
- Se establecieron las conclusiones del estudio.
- Se presentaron los resultados a través del informe de Tesis

3.5.2 Presentación de datos:

Se desarrolló apoyándonos en el procesamiento estadístico y se efectuara mediante el cálculo porcentual y cálculo de promedio aritmético. La tabulación se realizó a través de datos agrupados.

3.6. Análisis e interpretación de datos y resultados:

Los datos recolectados siguió el siguiente tratamiento estadístico:

a) Hipótesis Estadística:

$H_0 : \rho = 0$ La velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado no están relacionados en la población.

$H_1 : \rho \neq 0$ La velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado están relacionadas o asociadas en la población.

Donde:

ρ : Es el grado de asociación que existe entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria.

b) Se estableció un nivel de confianza para la investigación del 95%, es decir un error estadístico del 5% (α).

c) La hipótesis fue contrastada mediante el estadístico de prueba del coeficiente de correlación de Pearson.

Cuya fórmula es la siguiente:

$$\gamma_s = \frac{n\sum xy - \left(\sum x\right)\left(\sum y\right)}{\sqrt{n\sum x^2 - \left(\sum x\right)^2}\sqrt{n\sum y^2 - \left(\sum y\right)^2}}$$

Donde:

γ_s: Correlación entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui" Sector Rupacucha - Rioja.

n: Tamaño de muestra.

d) Se analizó el coeficiente de correlación de Pearson (γ_s), mediante los siguientes niveles criteriales:

Niveles criteriales	Estimación
Correlación negativa perfecta	- 1.00
Correlación negativa muy fuerte	- 0.90
Correlación negativa considerable	- 0.75
Correlación negativa media	- 0.50
Correlación negativa débil	- 0.10
No existe correlación alguna entre variables	0.00
Correlación positiva débil	+ 0.10
Correlación positiva media	+ 0.50
Correlación positiva considerable	+0.75
Correlación positiva muy fuerte	+0.90
Correlación positiva perfecta	+1.00

Se utilizó las medidas de tendencia central y de estabilidad.

Media aritmética

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

Desviación estándar

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

Coeficiente de variación

$$CV\% = \frac{s}{\bar{x}} x100$$

e) Cada variable fue categorizada a través de la escala de Likert, construyendo sus parámetros respectivos:

Velocidad Lectora (ppm)	Comprensión Lectora (puntaje)
Velocidad lectora incipiente [0 – 59]	Comprensión lectora incipiente [0 – 5]
Velocidad lectora no desarrollada [60 – 89]	Comprensión lectora no desarrollada [6 – 10]
Velocidad lectora regular [90 – 99]	Comprensión lectora regular [11 – 14]
Velocidad lectora desarrollada [100 – 149]	Comprensión lectora desarrollada [15 – 17]
Velocidad lectora altamente desarrollada [150 – 180]	Comprensión lectora altamente desarrollada [18 – 20]

Para la verificación de la hipótesis, se tomó la decisión estadística según los siguientes criterios:

Si $\gamma_c > \gamma_\alpha$ ó $\gamma_c < -\gamma_\alpha$, se rechaza H_0 y se acepta la hipótesis de investigación H_1, lo cual implica que la velocidad lectora se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes del segunda grado de educación primaria de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui" Sector Rupacucha - Rioja.

Si $-\gamma_\alpha \leq \gamma_c \leq \gamma_\alpha$, se acepta la hipótesis H_0, lo cual implica que la velocidad lectora no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes del segunda grado de educación primaria de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui" Sector Rupacucha - Rioja.

f) Los datos fueron presentados en tablas y gráficos estadísticos construidos según estándares establecidos para la investigación (Vásquez, 2003).

g) El procesamiento de los datos se realizó en forma electrónica mediante el Software SPSS v17.

CAPÌTULO IV

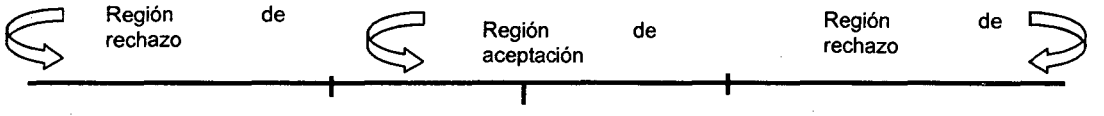
RESULTADOS

Cuadro 1

Verificación de hipótesis para contrastar la relación existente entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de primaria – Rioja - 2015

Hipótesis	Coeficiente de Correlación	Coeficiente de determinación	Valor γ tabulado	Nivel de significancia con 18 gl	Decisión
$H_0 : \rho = 0$ $H_1 : \rho \neq 0$	$\gamma_s = 0,715$	0,5112	$\pm 0,444$	$\alpha = 5\%$	Rechaza H_0

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por la investigadora.



Interpretación:

En el cuadro 1, se observan los resultados obtenidos producto de la aplicación del estadístico prueba del coeficiente de Correlación para la verificación de la hipótesis, obteniéndose un valor calculado de $\gamma_c = 0.715$ y un valor tabular de $\gamma_\alpha = \pm 0,444$ (obtenido de la tabla de probabilidad de la significación del coeficiente de correlación de Pearson con 18 grados de libertad y un nivel de significancia del 5%), verificando que el valor calculado es mayor que el tabular derecho, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo.

Por consiguiente, se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación con una confianza del 95%, la misma que se evidencia en el gráfico y en el valor que se ha obtenido del coeficiente de correlación de Pearson ($\gamma_s = 0,715$). Esto significa que la velocidad lectora se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui" Sector Rupacucha-Rioja, 2015.

Cuadro 2

Relación entre la velocidad lectora y las dimensiones de la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mareategui" Rioja, 2015

Relación entre variable independiente con dimensiones de la variable dependiente	Coeficiente de correlación	Coeficiente de determinación	Valor de p	Decisión frente al 5%
Velocidad lectora vs localización de información específica	0.365	0.1332	0.114	p>5%
Velocidad lectora vs inferencia	-0.079	0.0062	0.721	p>5%
Velocidad lectora vs interpretación de la información	0.586	0.3434	0.007	p<5%

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del test de velocidad y comprensión lectora a los estudiantes del 2° grado de primaria, 2015.

Interpretación:

En el cuadro 2, se observan los valores de las probabilidades de cada valor del coeficiente de correlación de Pearson, frente al nivel de significancia 5%. Analizando que existe relación media entre la velocidad lectora y la interpretación de la información, siendo significativa en un 34.34% evidenciándose en p<5%, mientras que en las otras dos su relación es débil.

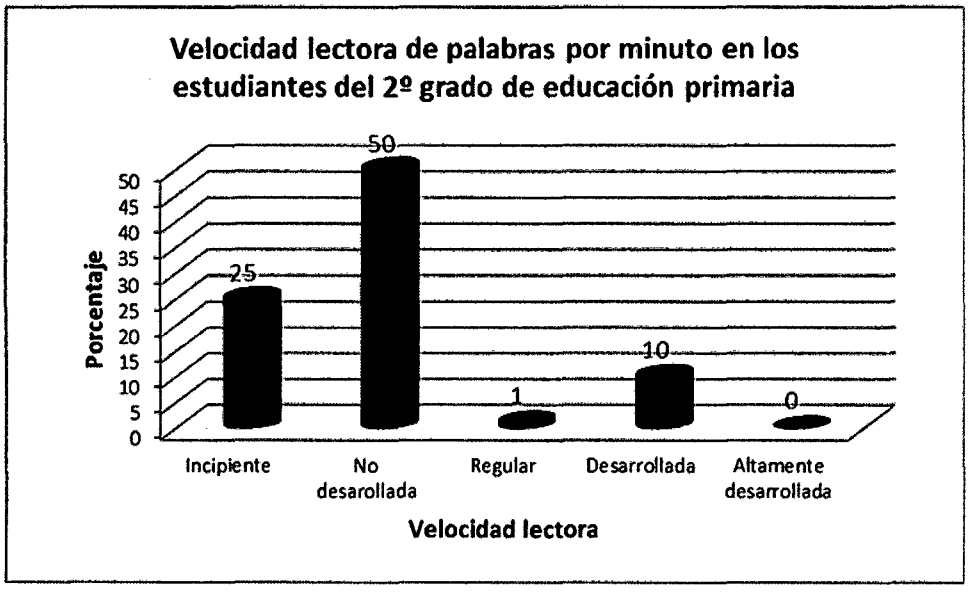
Cuadro 3

Velocidad lectora a nivel del sistema de calificación en los estudiantes del 2° grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mareátegui" Rioja, 2015.

Escala de medición	N° de niños(as)	Porcentaje
Velocidad lectora incipiente [0 – 59]	5	25
Velocidad lectora no desarrollada [60 – 89]	10	50
Velocidad lectora regular [90 – 99]	3	15
Velocidad lectora desarrollada [100 – 149]	2	10
Velocidad lectora altamente desarrollada [150 – 180]	0	0
$\overline{X} \pm S$	75 ± 16.69	
CV%	22.26	

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del test de velocidad lectora a los estudiantes del 2° grado de primaria, 2015.

Gráfico 1



Fuente: Cuadro 3

Interpretación:

El cuadro 3 y gráfico 1, indica que el 50% de los estudiantes es decir 10 de ellos presentan una velocidad lectora no desarrollada de 60 a 89 palabras por minuto, el 25% (5 estudiantes) presentan una velocidad lectora incipiente menores a 60 palabras por minuto, significando que son lectores con vocabularios inadecuados que tienden a leer despacio. Así, el 10% (2

estudiantes) presentan una velocidad lectora desarrollada de 100 a 149 palabras por minuto, explicándose que son lectores que están leyendo bien y que tienen buen vocabulario y son los que aprenden más significados, observándose también que ninguno presenta un velocidad lectora altamente desarrollada.

La estadística evidencia que los estudiantes presentan una velocidad media de 75 palabras por minuto, una dispersión en promedio aproximado de 17 palabras por minuto y presentan un bajo grado de variabilidad (22.26%), es decir son homogéneos.

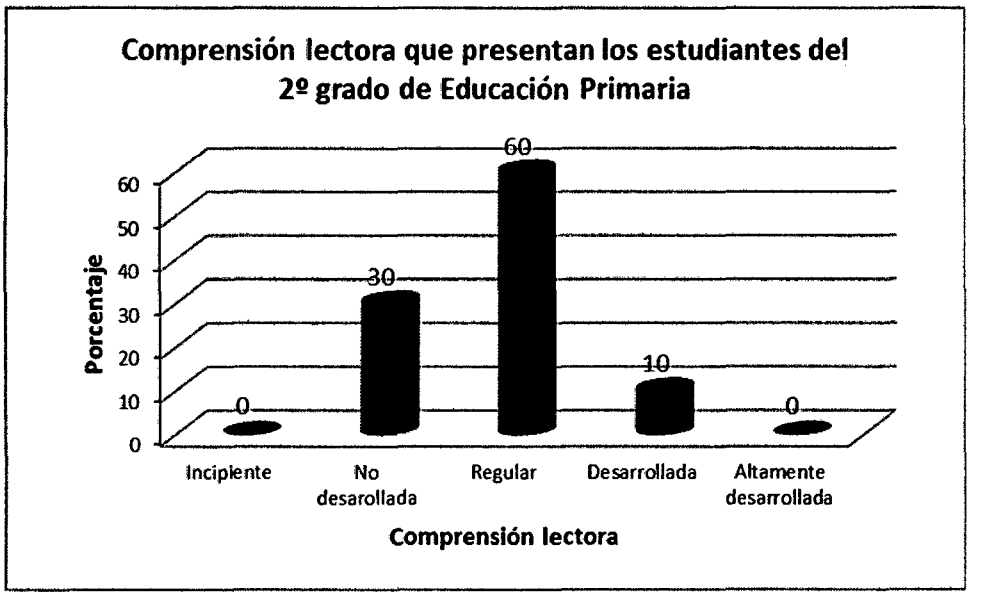
Cuadro 4

Comprensión lectora que presentan los estudiantes del 2º grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mareategui" Rioja, 2015

Escala de medición	Nº de niños(as)	Porcentaje
Comprensión lectora incipiente [0 – 5]	0	0
Comprensión lectora no desarrollada [6 – 10]	6	30
Comprensión lectora regular [11 – 14]	12	60
Comprensión lectora desarrollada [15 – 17]	2	10
Comprensión lectora altamente desarrollada [18 – 20]	0	0
$\overline{X} \pm S$	11.85 ± 2.7	
CV%	22.79	

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del test para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes del 2º grado de primaria, 2015.

Gráfico 2



Fuente: Cuadro 4

Interpretación:

Según el cuadro 4 y gráfico 2, se observa que el 60% de los 20 estudiantes presentan una comprensión lectora o el entendimiento de los textos en forma regular de 11 a 14 puntos de calificativo permitiéndole la reflexión y comprensión en localización de la información específica, inferencia y la interpretación de la información. El 30% (6 estudiantes) presentan una comprensión lectora no desarrollada de 6 a 10 puntos de calificativo y sólo el 10% (2 estudiantes) tienen una comprensión lectora desarrollada de 15 a 17 puntos de calificativo.

La estadística evidencia que los estudiantes presentan una comprensión lectora media de 11.85 puntos de calificativo, una dispersión en promedio de 2.7 puntos de calificativo y presentan un bajo grado de variabilidad (22.79%), es decir son homogéneos.

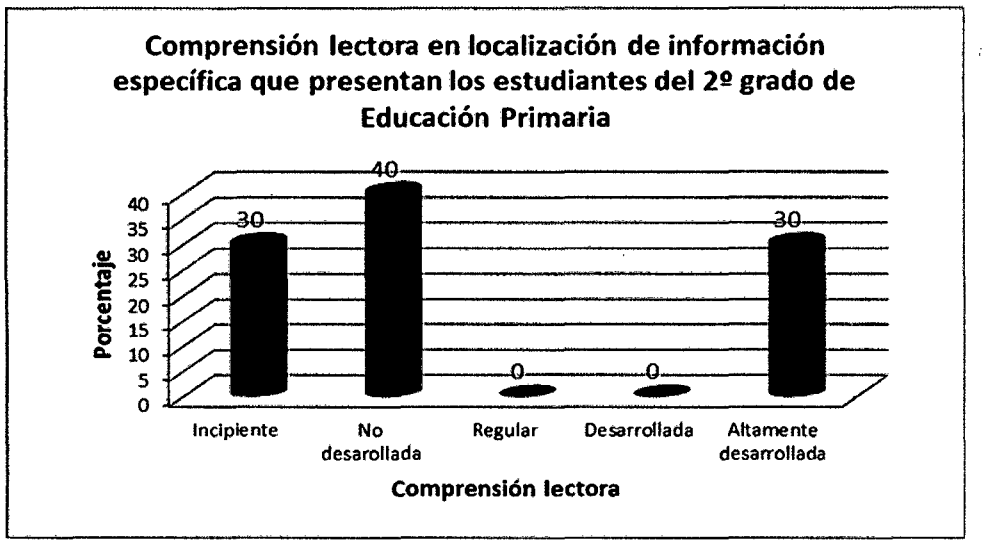
Cuadro 5

Comprensión lectora en localización de información específica que presentan los estudiantes del 2° grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mareátegui" Rioja, 2015

Escala de medición	N° de estudiantes	Porcentaje
Comprensión lectora incipiente [0 – 1.1]	6	30
Comprensión lectora no desarrollada [1.2 – 2.1]	8	40
Comprensión lectora regular [2.2 – 2.9]	0	0
Comprensión lectora desarrollada [3.0 – 3.5]	0	0
Comprensión lectora altamente desarrollada [3.6 – 4.0]	6	30
$\overline{X} \pm S$	2 ± 1.59	
CV%	79.47	

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del test para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de primaria, 2015.

Gráfico 3



Fuente: Cuadro 5

Interpretación:

Según el cuadro 5 y gráfico 3, se observa que el 40%, es decir 8 estudiantes presentan una comprensión lectora en la localización de información específica no desarrollada de 1.2 a 2.1 puntos de calificativo, el 30% presentan una comprensión lectora incipiente de 0 a 1.1 puntos de calificativo, explicándose que está en sus inicios de ubicar aquellos datos textuales que se encuentran de manera evidente dentro de la lectura. Y sólo el 30% (6 estudiantes)

presentan una comprensión lectora en localización de la información específica altamente desarrollada de 3.6 a 4 puntos de calificativo.

La estadística evidencia que los estudiantes presentan una comprensión lectora en localización de información específica media de 2.0 puntos de calificativo, una dispersión en promedio de 1.59 puntos de calificativo y presentan un alto grado de variabilidad (79.47%), es decir son heterogéneos.

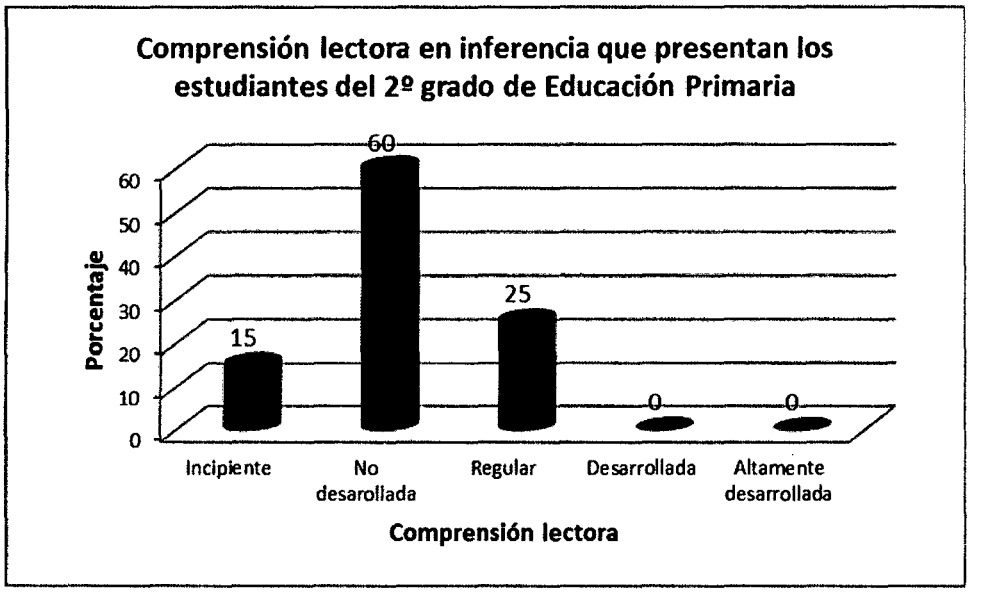
Cuadro 6

Comprensión lectora en inferencia que presentan los estudiantes del 2° grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mareategui" Rioja, 2015

Escala de medición	N° de estudiantes	Porcentaje
Comprensión lectora incipiente [0 – 1.7]	3	15
Comprensión lectora no desarrollada [1.8 – 3.2]	12	60
Comprensión lectora regular [3.3 – 4.4]	5	25
Comprensión lectora desarrollada [4.5 – 5.3]	0	0
Comprensión lectora altamente desarrollada [5.4 – 6.0]	0	0
$\overline{X} \pm S$	2.2 ± 1.28	
CV%	58.25	

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del test para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de primaria, 2015.

Gráfico 4



Fuente: Cuadro 6

Interpretación:

Según el cuadro 6 y gráfico 4, se observa que el 60%, es decir 12 estudiantes presentan una comprensión lectora en la inferencia no desarrollada de 1.8 a 3.2 puntos de calificativo, el 15% presentan una comprensión lectora incipiente de 0 a 1.7 puntos de calificativo, explicándose que está en sus inicios de extraer información entre líneas, es decir, localizar datos según lo que se desprende de las lecturas. Y sólo el 25% (5 estudiantes) presentan una comprensión lectora en inferencia regular de 3.3 a 4.4 puntos de calificativo.

La estadística evidencia que los estudiantes presentan una comprensión lectora en inferencia media de 2.2 puntos de calificativo, una dispersión en promedio de 1.28 puntos de calificativo y presentan un alto grado de variabilidad (58.25%), es decir son heterogéneos.

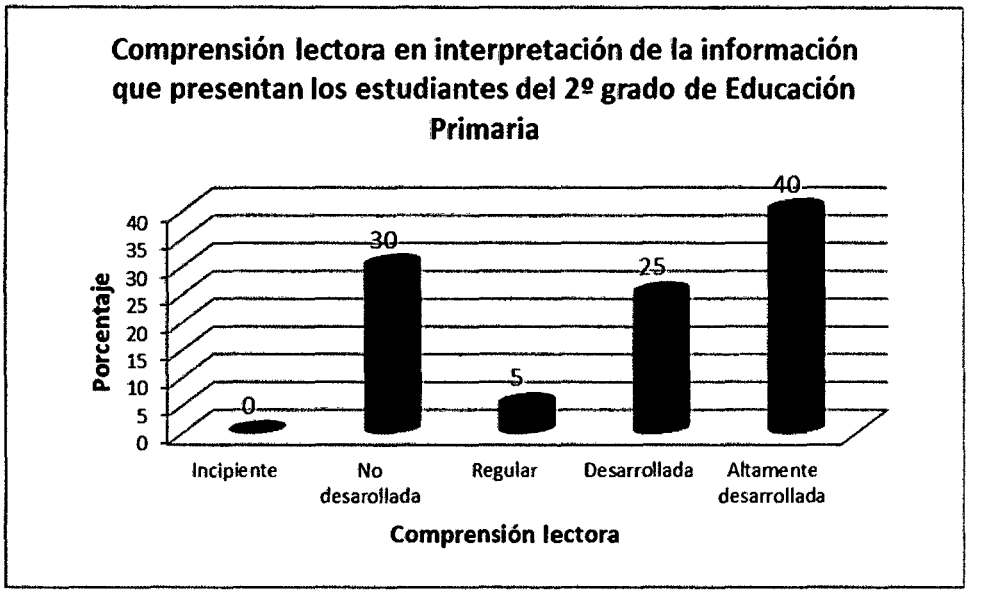
Cuadro 7

Comprensión lectora en interpretación de la información que presentan los estudiantes del 2° grado de educación primaria de la I.E. "José Carlos Mareategui" Rioja, 2015

Escala de medición	N° de estudiantes	Porcentaje
Comprensión lectora incipiente [0 – 2.0]	0	0
Comprensión lectora no desarrollada [3.0 – 5.4]	6	30
Comprensión lectora regular [5.5 – 7.4]	1	5
Comprensión lectora desarrollada [7.5 – 8.0]	5	25
Comprensión lectora altamente desarrollada [9.0 – 10]	8	40
$\overline{X} \pm S$	7.65 ± 2.48	
CV%	32.38	

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del test para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de primaria, 2015.

Gráfico 5



Fuente: Cuadro 7

Interpretación:

Según el cuadro 7 y gráfico 5, se observa que el 40%, es decir 8 estudiantes presentan una comprensión lectora en interpretación de la información altamente desarrollada de 9 a 10 puntos de calificativo, explicándose que ha logrado destacar la unión de ideas de un texto con otras, ya sea con otras lecturas o de información previa que el lector maneje antes de leer. El 30% (6 estudiantes) presentan una comprensión lectora no desarrollada de 3 a 5.4 puntos de calificativo, el 25% (5 estudiantes) presentan una comprensión lectora desarrollada de 7.5 a 8 puntos y sólo el 5% (1 estudiante) presentan una comprensión lectora en interpretación de la información regular de 5.5 a 7.4 puntos de calificativo.

La estadística evidencia que los estudiantes presentan una comprensión lectora en interpretación de la información media de 7.65 puntos de calificativo, una dispersión en promedio de 2.48 puntos de calificativo y presentan un alto grado de variabilidad (32.38%), es decir son heterogéneos.

CAPÌTULO V

DISCUSION DE RESULTADOS

Según los Cuadros Nº 1 y 2, se observa que la velocidad lectora se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui" Sector Rupacucha-Rioja, 2015, con un coeficiente de correlación de Pearson ($\gamma_c = 0.715$).

Asimismo que existe relación media entre la velocidad lectora y la interpretación de la información (34.34%), y las otras dos dimensiones de la comprensión lectora su relación es débil.

En el cuadro 3 y gráfico 1, se observa que la mitad de los estudiantes presentan una velocidad lectora no desarrollada (60 a 89 palabras por minuto), y que solo el 10% presentan una velocidad lectora desarrollada (100 a 149 palabras por minuto), por lo que son lectores que están leyendo bien y que tienen buen vocabulario y son los que aprenden más significados, observándose también que ninguno presenta un velocidad lectora altamente desarrollada, evidenciándose que los estudiantes presentan una velocidad media de 75 palabras por minuto.

Estos resultados son diferentes a lo reportado por Escurra (2003), quien encontró que los alumnos provenientes de colegios particulares presentaron mejores niveles de comprensión de lectura y una mayor relación entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora que los alumnos de colegios estatales.

En los Cuadros 4,5, 6 y gráficos 2,3 y 4, se observa que la mayoría de los estudiantes presentan una comprensión lectora o el entendimiento de los textos en forma regular (11 a 14 puntos de calificativo) permitiéndole la reflexión y

comprensión en localización de la información específica, inferencia y la interpretación de la información.

A nivel de la **comprensión lectora en la localización de información específica e inferencia**, es no desarrollada (1.8 a 3.2 puntos), explicándose que está en sus inicios de extraer información entre líneas, es decir, localizar datos según lo que se desprende de las lecturas; y de la **interpretación de la información** es altamente desarrollada (9 a 10 puntos).

Estos hallazgos son similares a los encontrado por otros investigadores como Cabarrus (2001), quien encontró que el programa "Recrear la Lectura" es eficiente en base al incremento observado en nivel de vocabulario, nivel de velocidad lectora y nivel de valoración total, lo que permite verificar la influencia del mismo en las alumnas que participaron en este estudio; Bañuelos (2003), señala que durante el lector recordaba después de leer, y la comprensión del lector tomaba un mayor tiempo de lo esperado. Asimismo, los que leían con mayor velocidad no comprendían la lectura con mayor precisión; con Yllescas (2005), en donde enfatiza que la aplicación de estrategias de lectura para un aprendizaje significativo, favorece el nivel de comprensión de lectura; con Rosas Minerva, J.P. y Rivera R, (2003), quien encontró que los alumnos de quinto año básico de las escuelas urbanas y rurales pueden identificar significados, hacer relaciones e inferencias en el nivel de coherencia local y utilizar información conocida al procesar información nueva, y usan estrategias de inferencia en el nivel de coherencia local (deducir información implícita e inferir relaciones de importancia entre hechos: causa - efecto; antecedente - consecuente); con Subia Toni, Lidia Elena, Mendoza Montesinos, Raúl Godofredo y Rivera Vilca, Adolfo (2012), quienes señalan que la aplicación del programa ha influido significativamente en el desarrollo de los niveles de

comprensión lectora y de las dimensiones de comprensión lectora en lo literal, inferencial y en lo criterial; con Noriega (1998), al referir que el programa fue efectivo ya que ello permitió mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños con dificultades en esta área, con Zarzosa (2003), al señalar que el nivel económico no influye significativamente en la comprensión lectora pero que los niños y adolescentes están perdiendo el gusto por leer y que debe darse programas que despierte el hábito por la lectura con ejercicios, estrategias de apariencia formal de juego para crear la necesidad de la lectura que coadyuve al proceso de compresión de texto.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los resultados obtenidos del presente trabajo de investigación, llegamos a las siguientes conclusiones:

a) Los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareátegui" Sector Rupacucha – Rioja, presentan un sistema de calificación de una velocidad lectora no desarrollada (60 a 89 palabras por minuto),

b) Los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareátegui" Sector Rupacucha – Rioja, tienen una **comprensión lectora** o entendimiento de los textos de forma **regular** (11 a 14 puntos)

c) Los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareátegui" Sector Rupacucha – Rioja, tienen una **comprensión lectora en la localización de información específica e inferencia** no desarrollada (1.8 a 3.2 puntos), y con una **interpretación de la información** es altamente desarrollada (9 a 10 puntos).

d) Existe una relación positiva considerable entre la velocidad lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la II.EE. "José Carlos Mareátegui" Sector Rupacucha – Rioja, con un coeficiente de correlación de Pearson ($\gamma_s = 0{,}715$).

RECOMENDACIONES

Al término de nuestra investigación, me permito sugerir:

1. La competencia lectora es importante para alcanzar los propios objetivos, para desarrollar el conocimiento y potencial personal, así como para participar en la sociedad, es por ello por lo que su participación abarca tanto desde el ámbito privado al público, desde el ámbito educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y hasta la ciudadanía activa.

2. La competencia lectora debe constituir un área transversal ya que repercute de manera directa en el resto de áreas. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

3. A los docentes debe detectar los problemas de la velocidad lectora para disminuir las dificultades de comprensión así como su posterior intervención, para corregir esos problemas que conducen al niño a un sentimiento de desánimo, fracaso y frustración. En este sentido, el sistema educativo está obligado a obtener logros importantes en la velocidad lectora para de esta manera también sea exitosa la comprensión lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguirre, R. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.* Educere. 4(11), 147-150.

Alliende, F y Condemarín, M. (1999). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.* (6ª ed.) Santiago, Chile: Andrés Bello.

Alliende, F. Condemarín, M. & Milicic, N. (1990). *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva* (CLP).Universidad Católica de Chile.

Alliende, F.; Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Anderson, J. (1980). *Desde niñas: Género y postergación en el Perú.* Lima: Unicef/Consorcio Mujer.

Bañuelos M. (2003). Velocidad y Comprensión lectora. Tesis de la Universidad de Valparaíso: Chile.

Bermejo, V. (1994). Desarrollo cognitivo. Madrid: Síntesis.

Brown, F. (1996). Principios de la medición en psicología y educación. México: Editorial El Manual Moderno.

Cabarrus, R. (2002). Aplicación del programa "recrear la lectura" para incrementar el nivel de vocabulario, nivel de velocidad lectora y nivel de comprensión a las alumnas de cuarto nivel primaria de la escuela sagrada familia. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid: Morata.

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

Carreño, C.B. (2000). Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos. Inédito. Tesis para obtener el grado de maestro. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Champeau de López, S. (1993). Develop- ing reading speed. Journal of Reading 3(2), 210-260.

Claux, M. & La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: PUCP.

Cuetos, F. (1996): Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. Madrid. Escuela Española.

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

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

Cuevas, A. y Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 8, 51-70.

D´Angelo, E. (2003). Tratamiento educativo de problemas de aprendizaje. En Gento Palacios, S.(coor.), Educación Especial (499-630). Madrid: Sanz y Torres.

De Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez- Calvo, M. & Alonso Quecuty, M. (1990). Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza Editorial S.A.

De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

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

Del Campo, M. E. (2002). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Madrid. Sanz y Torres.

Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (2da. ed.). México: Mc Graw Hill.

Diccionario de la Lengua Española (2009). Lima: Navarrete.

Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica (2007). Plan de Lectura, Escritura e Investigación de Centro. Asturias. Consejería de Educación y Ciencia.

Dubin, F. & Bycina, D. (1991). Academic reading and the ESL/EFL teacher. En: M. Celce-Murcia (Ed.). Teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle and Heinle.

Equipo Peonza (2001). El rumor de la lectura. Madrid. Anaya.

Escurra, E. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. Persona 6, 99 – 134

Escurra, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por el criterio de jueces. Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú 6(1 y 2), 103-111.

Espada J. (2000). Programa para mejorar la competencia lectora, velocidad, precisión y entonación. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Fernández, F. (2001) Las Técnicas Lectoras en la Comprensión lectora de las Escuelas Primarias. Tesis de Maestría. Escuela Normal Superior de Yucatán.

Fry, E. (1975). Reading drills for speed and comprehension. Providence I.: Jamestown Publishers.

Gates, A. (1921). An experimental and statistical study of reading and reading tests. Journal of Educational Psychology 12, 303-314.

Gómez Palacio, M. (2005). El Niño y sus Primeros Años en la Escuela. México: SEP.

Gonzales, V.R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. Persona 1, 43-65.

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

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: Ferreiro Emilia y Margarita Gómez Palacios. Nuevas perspectivas sobre los procesos de desarrollo y sobre los procesos de lectura y escritura. México: S.XXI.

Goodwin, C.J. (1998). Research in psycho- logy: methods and design. New York: John Wiley y Sons, In.

Guadalupe, G. (2002).Factores Conductuales Pedagógicos que influyen en el nivel de la Comprensión Lectora Funcional de Alumnos de Sexto Grado de Colegios Estatales del Distrito de la Molina. Tesis de Maestría, Lima. Facultad de Educación de la Universidad Enrique Guzmán y Valle.

Guevara, Y., López, H., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A., Hermosillo, G., & Rugerio, J. (2008) Habilidades de lectura en primer grado en alumnos

de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 13 (37), 573-

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. (5ª ed.) México: McGraw-Hill.

Higgins, J. & Wallace, R. (1989). Hopalong: A computer reader pacer. System 17(3), 389-399.

Jensen, L. (1986). Advanced reading skills in a comprehensive course. En: F. Du bin, D. Eskey & W. Grabe (Eds.). Teaching second language reading for academic purpose. Reading M.A.: Addison-Wesley Publishing.

Jiatz, D. (2001) Nivel de comprensión de lectura de los alumnos de tercer grado primaria urbana y rural. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Jurado, F.; Bustamante, G. (1997). *Los procesos de lectura: hacia la producción interactiva de los sentidos.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. En: H. Sin- ger & R.B. Ruddell (Eds.). Theoretical models and processes of reading. Newark Del.: International Reading Association.

Morales, S. (1997). Comprensión de lectura en niños de los grados 4° y 5° de primaria de Lima. Análisis de inferencias y metacognición. Inédito. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Loayza, M. (1999). Efectos de un programa de mejoramiento de la comprensión lectora, basado en la técnica de la predicción para textos de ciencias naturales y sociales en escolares de tercer grado de primaria de Centro Educativos Estatales de Ate Vitarte. Tesis de la Escuela de post grado de la UNIFÉ. Lima – Perú.

Manzo, A. (1993). *Litteracy Disorders: holistic diagnosis and remediation.* Orlando: Harcourt Brace Jovanovich. .

Ministerio de Educación (2007a). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión Lectora. Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación (2005). Comprensión Lectora 1. Lima: MINEDU

Ministerio de Educación del Perú. (2007b). El desarrollo de la educación. Lima: Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa, Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la UNESCO.

Ministerio de Educación del Perú. (2011).*Medición de la Calidad Educativa.* Lima. Ministerio de Educación de Argentina (2004). Manual educativo. Buenos Aires. MEA.

Morales, A. (1997). El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú 15(2), 253-277.

Morles, A. (1999). *El proceso de la comprensión en lectura. Revista Latina de Latina de Pensamiento y Lenguaje, 4 (28), 279-293.*

Navarro, J. M. (2008). Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos. Buenos Aries, Argentina. LUMEN.

Noriega, E. (1998). Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. Revista de Psicología de la facultad de Psicología de la UNMSM, 2(2), 159-171.

Nuttall, C. (1996). Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Heine mann English Language Teaching.

Peredo, M. (2001) Las habilidades de lectura y la escolaridad. *PerfilesEducativos.* 28(94), 57-69.

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

Pinzás, J. (2001). Se aprende a leer leyendo. Lima: Tarea.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura.* Lima: PUCP. Fondo Editorial.

Pinzás, J. R. (1986). Del símbolo al significado. El caso de la comprensión de lectura. Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú 4(1), 4-13.

PISA (2006) *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje.* México: SEP.

Rosas, M.; Jiménez, P; Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico

de la comuna de Osorno. Valparaíso Chile. Universidad de Los Lagos: Rev. Signos. V.36 N.54

Rumelhart, D.E. (1977). Toward interactive model of reading. En: S. Dornic (Ed.). Attention and performance VI. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sánchez, H. & Reyes, C. (1998). Metodología y diseños en la investigación científica. Lima: Editorial Mantaro.

Schumacher, G. (1988). *La comprensión de textos*. Lima: Ministerio de Educación. INIDE.

SEP (2003) Instrumento de Diagnostico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS). México: SEP

SEP (2009) Educación Básica Primaria. Plan y programas de estudio 2009. Programa de Prueba. México. Secretaría de Educación Pública.

Smith, F. (1978). Reading without nonsense. Columbia: Teachers College Press.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2004,) Estrategias de Lectura. (5ta.ed.) Barcelona, España. Graó.

Solé, I. (2007) *Estrategias de lectura.*Graó: España.

Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-comprehension model of individual difference the developmental of rea- ding fluency. Reading research quarterly 16, 32-71.

Subia, T. L., Mendoza, M.R. y Rivera, V. A. (2012). Influencia del programa "mis lecturas preferidas" en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa nº 71011 "San Luis Gonzaga" Ayaviri – Melgar – Puno 2011. Maestría en educación con mención en administración de la educación. UCV

Tapia, V. (1999). Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 3(4), 9-21.

Thorne, C. & Pinzás, J. (1988). "Factor affecting reading achievement in Perú". Ponencia presentada en la conferencia anual de la American Educational Re- search Asociación.

Thorne, C. (1991). A study of beginning reading in Lima. Tesis doctoral. K.U. Nijmegen.

Thorne, C. & Pinzás, J. (1988). *Factors affecting reading achievement in Peru.* Annual Meeting AERA. New Orleans.

Wigfield, A. y Asher, S. (1984). Social and motivational influences on reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research.* (pp. 423-452). Nueva York: Longman.

Yllescas, J. (2006) Resultados de la aplicación de estrategias de lectura para el aprendizaje significativo en el nivel de comprensión de lectura en estudiantes de 6to. Primaria. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Zarsosa, S. (2003). Programa de lectura nivel 1 sobre comprensión de lectura en los niños que cursan tercer grado de primaria de nivel socio-económico medio bajo. Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogo. UNMSM, Perú.

Zentella, M. (2001) La Comprensión Lectora en el Proceso de Aprendizaje. Tesis de Maestría. Yucatán: Escuela Normal Superior de Yucatán

Web grafía

http://www.psicopedagogia.com/definicion/comprension%20lectora

Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (2012). Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011. http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_2011.pdf (Consulta: 1 de agosto de 2012).

SEP (2011) Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Recuperado en: http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/?p=quees

ANEXOS

ANEXO 01

TEST DE VELOCIDAD LECTORA

NOMBRE Y PELLIDOS

Edad Sexo: N° de palabras por minuto

Lee en voz alta la siguiente lectura lo más rápido que sea posible:

Los castores del rio Meldrum

Mi abuela india recuerda como era el rio Meldrum cuando era pequeña. En el

Apagaban su sed de rebaños de alces y ciervos, los castores chapoteaban con su

Cola, las truchas saltaban para coger la mosca de mayo y, a millares, los patos silvestres. Se atracaban de algas, sus bosques de abetos y sus numerosas presas mantenidas por la colonia de castores .Así lo habían conocido sus padres y los padres de sus padres.

Pero los castores habían desaparecido por el expolio de los cazadores y peleteros y ahora sus aguas estaban encantadas, en algunos trechos el cauce estaba seco y en otros era un riachuelo .Las presas abandonadas de los castores era un vestigio de cuando estos pululaban en sus aguas y cuidaban las presas para mantener el nivel de los lagos y ríos y proteger sus madrigueras .Aquí es donde se instalaron mis padres en 1931.

En los bosques y pantanos toda espacie se conserva y multiplica alimentándose de otra. Si volvían a llamarse los pantanos del arroyo Meldrum, las semillas y tubérculos que estaban aún enterradas su cauce servirían de alimento a las ratas almizcleras, aves acuáticas y paces .A cazadores vendrian el visión, la nutria y otros carniceros .Solo había que crear un ambiente propicio para que acudiese los otros.

Ellos solo repararon algunas presas de castores. Hasta que en 1941 el departamento de caza les entrego dos parejas de castores .¡A la salida de todos los pantanos , grandes y pequeños , había una presa de castores .Después de medio siglo los castores.

Volvieron al valle del rio Meldrum que, en la actualidad, ha recuperado gran parte de su antiguo esplendor.

ANEXO 02

TEST PARA EVALUAR LA COMPRENSION LECTORA

Lee detenidamente el siguiente texto y luego contesta las preguntas que se presentan a continuación:

Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrando; y a pensar y hablar sin hipocresía. En América no se podía ser honrado, ni pensar, ni hablar .Un hombre que oculta lo que piensa, o no se atreve a decir lo que piensa, no es hombre honrado .Un hombre que se conforma con obedecer a las leyes injustas, y permite que pisen el pais en que nació, los hombres que se lo maltratan, no es un hombre honrado. El niño descubre que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado. El niño que no piensa en lo que sucede a su alrededor, y se contenta con vivir; si saber si vive honradamente, es como un hombre que vive del trabajo de un bribón .Hay hombres que son peores que las bestias; por que las bestias necesitan ser libres para vivir dichosas: El elefante no quiere tener hijos cuando vive preso; la llama del Perú se echa en la tierra y se muere, cuando el indio le habla con rudeza, o le pone más carga de la que puede soportar .El hombre debe ser , por lo menos, tan decoroso como el elefante y la llama .En América se vivía antes de la libertad como la llama que tiene mucha carga encima. Era necesario quitarse la carga o morir.

José Marti, Tres héroes

AHORA MARCA CON UNA CRUZ EN LA LETRA QUE CORRESPONDA LA ALTERNATIVA CORRECTA:

ITEMS RELACIONADOS A LA DIMENSION LOCALIZACION DE INFORMACION ESPECÍFICA

Ubica aquellos datos textuales que se encuentran de manera evidente dentro de la lectura.

1) ¿Cuál es el tema central del texto?

A. Las llamas del Perú
B. El derecho a la libertad
C. Los niños honrados
D. El hombre y las bestias

2) ¿Qué alternativa expresa mejor la idea más importante del texto?

A. Hay hombres que son peores que las bestias.
B. La libertad es un derecho al que los hombres no deben renunciar
C. El hombre debe de ser tan decoroso como las bestias
D. Antes de la libertad, en América se vivía como las bestias.

ITEMS RELACIONADOS A LA DIMENSION INFERENCIA

Extraer información entre líneas, es decir, localizar datos según lo que se desprende de la lectura.

3) Según el texto, ¿Por qué "el hombre es peor que las bestias"?
A. Porque el hombre no es honrado y las bestias si.
B. Porque el hombre trabaja siempre y las bestias debes en cuando
C. Porque el hombre trabaja aunque no sea tratado bien.
D. Porque el hombre es más débil que las bestias.

4) ¿Cuál es el propósito del autor?
A. Comparar a los hombres con las bestias.
B. Describir como se vivía antes en América.
C. Persuadir sobre el ejercicio pleno de la libertad.
D. Criticar a los hombres que limitan la libertad.

5) ¿Que nos quiere decir el autor cuando afirma que "La llama del Perú se echa en la tierra y se muere, cuando el indio le habla con rudeza, o le pone más carga de la que puede soportar"?
A. Las llamas rinden más cuando son bien tratadas.
B. Las llamas viven en el Perú.
C. Las llamas deben ser castigadas para que rindan más.
D. Las llamas son animales salvajes.

ITEMS RELACIONADOS A LA DIMENSION INTERPRETACION DE LA INFORMACION

Unir ideas de un texto con otras, ya sea con otras lecturas o de información previa que el lector maneje antes de leer.

6) Escribe un breve resumen del texto leído

.....

.....

7) El autor del texto afirma que "Un hombre que oculta lo que piensa, o no se atreve a decir lo que piensa, no es un hombre honrado ".Estas de acuerdo con la afirmación del autor ? ¿Por qué?

.....

.....

ANEXO 03

FICHA DE VALIDACION

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES

FICHA DE VALIDACION

TESIS

LA VELOCIDAD LECTORA Y SU RELACION EN LA COMPRENSION LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL 2do GRADO DE LA II.EE "JOSE CARLOS MAREATEGUI"SECTOR RUPACUCHA-RIOJA.

INVESTIGADOR: JACQUELINE MOCARRO ENCARNACION

INDICACION: SEÑOR(A) ESPACIALISTA SE LE PIDE SU COLABORACION PARA QUE LUEGO DE SU RIGUROSO ANALISIS DE LOS TEST DE LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA QUE LE MOSTRAMOS MARQUE CON UNA ASPA EL CASILLERO QUE CREE CONVENIENTE DE ACUERDO A SU CRITERIO Y EXPERIENCIA PROFESIONAL.

NOTA: *Se considera la escala del 1 al 5 donde:*

1: MUY DEFICIENTE 2: DEFICIENTE 3: REGULAR 4: BUENA 5: MUY BUEN

INDICADORES	CRITERIOS	1	2	3	4	5
1: CLARIDA	Esta formulado con lenguaje adecuado.					X
2:OBJETIVIDA	Esta expresado en conductas observables.					X
3:ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.					X
4:COHERENCIA	Entre los índices y los indicadores.				X	
5:METODOLOGIA:	La estrategia responde al propósito del diagnostico					X
6:PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la Investigación.					X

RECOMENDACIONES:

PROMEDIO DE VALORACION: MUY BUENA

NOMBRE Y APELLIDOS	SEGUNDO CRISTIANO CARC QUISPE
CARGO/TITULO PROFESIONAL	DIRECTOR DE JOSE CARLOS MAREATEGUI
DNI N°	04048167
LUGAR Y FECHA	RIOJA – 20 DE JUNIO DEL 2015

FIRMA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES

FICHA DE VALIDACION

TESIS

LA VELOCIDAD LECTORA Y SU RELACION EN LA COMPRENSION LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL 2do GRADO DE LA II.EE "JOSE CARLOS MAREATEGUI"SECTOR RUPACUCHA-RIOJA.

INVESTIGADOR: JACQUELINE MOCARRO ENCARNACION

INDICACION: SEÑOR(A) ESPACIALISTA SE LE PIDE SU COLABORACION PARA QUE LUEGO DE SU RIGUROSO ANALISIS DE LOS TEST DE LECTURA Y COMPRENSION LECTORA QUE LE MOSTRAMOS MARQUE CON UNA ASPA EL CASILLERO QUE CREE CONVENIENTE DE ACUERDO A SU CRITERIO Y EXPERIENCIA PROFESIONAL.

NOTA: Se considera la escala del 1 al 5 donde:

1: MUY DEFICIENTE 2: DEFICIENTE 3: REGULAR 4: BUENA 5: MUY BUEN

INDICADORES	CRITERIOS	1	2	3	4	5
1: CLARIDA	Esta formulado con lenguaje adecuado.					✓
2:OBJETIVIDA	Esta expresado en conductas observables.				✓	
3:ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.				✓	
4:COHERENCIA	Entre los indices y los indicadores.					✓
5:METODOLOGIA:	La estrategia responde al propósito del diagnostico					✓
6:PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.					✓

RECOMENDACIONES:

PROMEDIO DE VALORACION: muy buena

NOMBRE Y APELLIDOS	Bertha Ruiz Gongora
CARGO/TITULO PROFESIONAL	Docente: José Carlos Mariátegui
DNI N°	01021473
LUGAR Y FECHA	Rioja, 25 de junio del 2015

BRuf

FIRMA

ANEXO 04

PRUEBA DE CONFIABILIDAD DEL TEST "COMPRENSIÓN LECTORA"

Nº de estudiantes	Ítems							Puntaje
	1	2	3	4	5	6	7	
1	2	0	0	0	0	3	5	10
2	2	0	2	0	0	5	5	14
3	2	0	0	0	2	2	5	11
4	0	0	0	2	2	5	0	9
5	0	0	2	2	0	3	5	12
6	2	2	0	0	0	5	5	14
7	0	0	0	2	2	3	5	12
8	0	2	0	0	2	5	5	14
9	0	0	2	0	2	0	5	9
10	0	2	2	0	0	3	5	12
S	0.98	0.92	0.98	0.92	1.00	1.56	1.50	3.41
S^2	0.96	0.84	0.96	0.84	1.00	2.44	2.25	9.29

Para la medición de la confiabilidad se ha utilizado el método de la incorrelación de los ítems, utilizando la fórmula de correlación propuesta por Cronbach, cuyo coeficiente se conoce bajo el nombre de coeficiente de alfa (Brown, 1980, p.105):

$$r = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2}\right)$$

$$r = 0{,}7384$$

Donde:

S_i: Desviación estándar poblacional de los ítems.

S_i^2: Varianza poblacional de los ítems.

n: Número de estudiantes que participaron en la aplicación del instrumento de medición.

El instrumento de medición elaborado por la investigadora ha sido sometido al estudio del coeficiente de la consistencia interna de los ítems, a través del método de intercorrelación de los reactivos, cuando éstos no son valorados dicotómicamente.

Con un nivel de probabilidad del 95%, el grado de consistencia interna existente entre los resultados obtenidos del test aplicado aes superior al parámetro establecido de +0,70 (sugerido en el manual de evaluación como el coeficiente mínimo aceptable para garantizar la efectividad de cualquier tipo de estimación sobre confiabilidad). Significando que el grado de consistencia interna existente entre los resultados obtenidos por los estudiantes del segundo grado de primaria una muestra piloto, es altamente confiable en un 73,84%. Entonces se puede inferir que el instrumento de medición elaborado está apto a ser aplicados al grupo de estudiantes del segundo grado de Educación Primaria que forman parte de la investigación en la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui" del sector Rupacucha, de la ciudad de Rioja, durante el año 2015.

DATOS OBTENIDOS DEL TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

Palabras por minuto	Edad	Sexo: 1femenino 2 masculino	Comprensión de lectura	Localización de información específica	Inferencia	Interpretación de la información
56	8	1	10	2	0	8
106	8	2	16	4	2	10
91	9	1	14	2	2	10
59	8	1	7	2	2	3
75	9	1	11	2	2	7
66	9	1	14	2	2	10
56	8	2	9	0	4	5
62	9	2	14	4	0	10
88	10	2	12	0	4	8
63	8	1	12	0	2	10
97	9	1	14	4	0	10
69	8	1	9	0	4	5
80	9	1	12	0	4	8
101	10	1	16	4	2	10
98	9	1	14	2	2	10
59	8	1	7	2	2	3
75	9	1	11	4	2	5
56	8	2	9	0	4	5
63	8	1	14	4	2	8
80	9	1	12	2	2	8

INFORMACIÓN ADICIONAL

Tabla de contingencia sexo * ppm

		Palabras por minuto (ppm)				Total
		1	2	3	4	
Sexo	Femenino	3	8	3	1	15
	Masculino	2	2	0	1	5
Total		5	10	3	2	20

Tabla de contingencia sexo * comprensión lectora

		Comprensión lectora			Total
		2	3	4	
Sexo	Femenino	4	10	1	15
	Masculino	2	2	1	5
Total		6	12	2	20

Tabla de contingencia edad * ppm

		Palabras por minuto (ppm)				Total
		1	2	3	4	
Edad	8	5	3	0	1	9
	9	0	6	3	0	9
	10	0	1	0	1	2
Total		5	10	3	2	20

Tabla de contingencia edad * comprensión lectora

		Comprensión lectora			Total
		2	3	4	
Edad	8	6	2	1	9
	9	0	9	0	9
	10	0	1	1	2
Total		6	12	2	20

Nº	Velocidad lectora
1	Velocidad lectora incipiente [0 – 59]
2	Velocidad lectora no desarrollada [60 – 89]
3	Velocidad lectora regular [90 – 99]
4	Velocidad lectora desarrollada [100 – 149]
5	Velocidad lectora altamente desarrollada [150 – 180]

Nº	Comprensión lectora
1	Comprensión lectora incipiente [0 – 5]
2	Comprensión lectora no desarrollada [6 – 10]
3	Comprensión lectora regular [11 – 14]
4	Comprensión lectora desarrollada [15 – 17]
5	Comprensión lectora altamente desarrollada [18 – 20]

ANEXO 05

CONSTANCIA DIRECTORIAL

DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION

UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL- RIOJA

INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA "JOSE CARLOS MAREATEGUI"SECTOR RUPACUCHA

"Año de la diversificación productiva y del fortalecimiento de la educación"

CONSTANCIA

EL DIERCTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "JOSE CARLOS MAREATEGUI"DEL SECTOR RUPACUCHA DE LA PROVINCIA Y DISTRITO DE RIOJA.

HACE CONSTATAR:

Que la señorita **JACQUELINE MOCARRO ENCARNACION** identificada con DNI: 42524150, Bachiller en educación primaria, egresada de la Universidad Nacional de San Martin facultad de educación y humanidades – Rioja; ha realizado la ejecución de su proyecto de tesis titulado **"LA VELOCIDAD LECTORA Y SU RELACION EN LA COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL 2do GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA II.EE "JOSE CARLOS MAREATEGUI"SECTOR RUPACUCHA - RIOJA**

Se expide el presente documento a solicitud de la interesada para los fines que considere conveniente.

RIOJA 10 DE SETIEMBRE DEL 2015

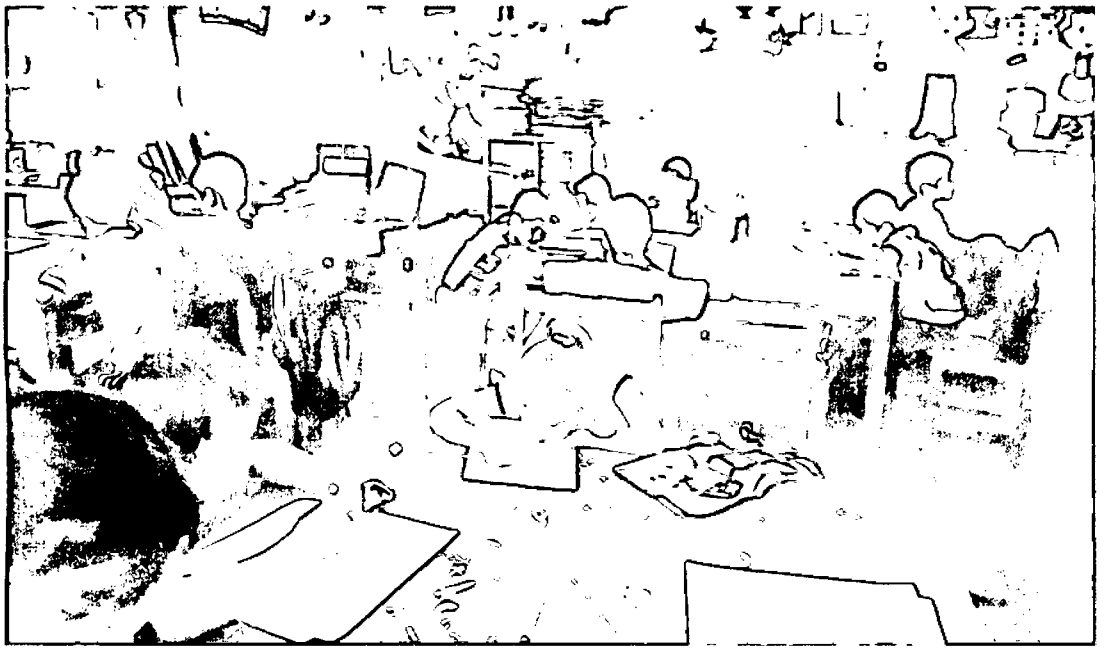
I.E. N° 1138 JOSÉ CARLOS MARIATEGUI
RUPACUCHA - RIOJA

PROF. SEGUNDO C. CARO QUISPE
DIRECTOR (e)

ANEXO 06

ICONOGRAFIA

TESISTA MIDIENDO LA VELOCIDAD LECTORA DE LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE LA I.E "JOSÉ CARLOS MAREATEGUI"SECTOR-RUPACUCHA



NIÑOS DEL SEGUNDO GRADO DE LA I.E "JOSE CARLOS MAREATEGUI" DESARROLLANDO LOS ITEMS DE COMPRENSION LECTORA

ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DESARROLLANDO ITEMS RELACIONADOS A LA DIMENSION LOCALIZACION DE INFORMACION ESPACIFICA