

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**RELACION ENTRE ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y NIVELES DE
COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL IV-CICLO DE LA
I.E.P. “PITAGÓRAS” YANACANCHA-CERRO DE PASCO.**

Tesis para optar la Licenciatura en Educación Primaria

PRESENTADO POR:

Bach. MALPICA ALEJANDRO, Diofina Yudit

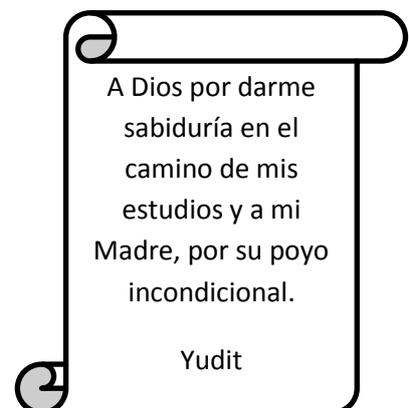
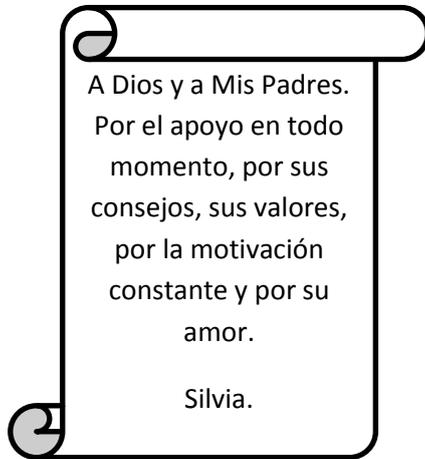
Bach. SANCHEZ ROQUE, Silvia

ASESORA:

Dra. DE LA CRUZ SOTO, Lidia

CERRO DE PASCO

2016



INDICE

TAPA	1
CONTRA TAPA	2
DEDICATORIA	3
INDICE	4
INTRODUCCION	7
CAPITULO I : PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Identificación y determinación del problema	9
1.2. Problema General	12
1.2.1. Problemas Específicos	12
1.3. Formulación de Objetivos	12
1.3.1. Objetivo General	12
1.3.2. Objetivos Específicos	13
1.4. Importancia y alcances de la Investigación	13
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de estudio	15
2.2. Bases Teórico Científicas	17
2.2.1. Actitudes	17
2.2.1.1. Formación de actitudes	18
2.2.1.2. Características de actitudes	21
2.2.1.3. Actitud hacia la lectura	22
2.2.1.4. Dimensiones de las actitudes hacia la lectura	25
2.2.2. La Lectura “Concepto”	26
2.2.2.1. Factores que influyen en la comprensión lectora	28

2.2.2.2. Modelos de lectura	29
2.2.2.3. Procesos de lectura	31
2.2.2.4. Teorías y metodologías sobre el proceso de aprendizaje de la lectura	43
2.2.2.4.1. Pruebas de Comprensión Lectora	47
2.2.2.4.2. Cuestionario de actitudes hacia la lectura	51
2.2.3. Educación primaria	52
2.2.3.1. Ciclos	53
2.3. Definición de términos básicos	53
CAPITULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN	
3.1. Tipo	56
3.2. Método	56
3.3. Diseño	57
3.4. Población	57
3.4.1. Muestra	57
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	58
3.6. Técnicas usadas en el análisis y procesamiento de datos	59
3.7. Sistema de Hipótesis	59
3.8. Sistema de variables	60
CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSION	
4.1. Procedimientos realizados en el trabajo de campo	61
4.2. Presentación de resultados, cuadros gráficos	61
4.3. Prueba de Hipótesis	80
4.4. Discusión de resultados	83
Conclusiones	

Sugerencias

Bibliografías

Anexos.

Introducción

Señores integrantes del jurado calificador:

En cumplimiento con lo dispuesto en el Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, presentamos a vuestra elevada consideración y sapiencia, este trabajo de Investigación **“Relación entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “PITAGÓRAS” Yanacancha - Cerro de Pasco”**.

Con el objeto de optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria.

El presente documento de Investigación es la plasmación de nuestra inquietud personal y profesional por contribuir de alguna forma al mejoramiento de la noble y, a la vez, delicada tarea de enseñar a nuestra niñez.

La lectura es la única actividad que constituye, al mismo tiempo, materia de instrucción e instrumento para el aprendizaje, aunque en el Perú sólo signifique esto en primer grado de primaria (Thorne y Pinzás, 1988). Por ello, uno de los múltiples retos que la escuela debe cumplir es hacer que todos sus alumnos lean correctamente y descubran la lectura como un medio para lograr otros aprendizajes (Solé, 2000).

A la lectura se le confiere importancia a dos niveles: individual y social. En la cual si una persona que lee correctamente tiene mayor facilidad para acceder a la cultura, y a una sociedad que lee tiene ventajas culturales, políticas y económicas (De Vega, 1990).

Las evaluaciones nacionales (Ministerio de Educación, 2005) señala que el rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo esperado, de acuerdo al grado que cursan. Otros estudios señalan que tales dificultades se pueden deber a diversas causas: como los factores externos que se menciona más adelante. Sin embargo, no se podrían descartar los factores relacionados al desarrollo del niño, dentro de los cuales se podría considerar a los emocionales o afectivos. De hecho, tanto como la dimensión afectiva como la cognitiva están vinculadas en el currículo peruano.

Al término de esta investigación se analiza la relación entre los resultados encontrados con la finalidad de establecer estrategias para mejorar la comprensión lectora y estimular las actitudes hacia la lectura.

Para su mejor comprensión, el presente trabajo lo dividimos en los siguientes capítulos.

CAPITULO I.- Planteamiento del Problema; donde identificamos y fundamentamos, formulamos el problema, determinamos los objetivos y justificamos la importancia del estudio.

CAPITULO II.- Marco Teórico; antecedentes de estudio, bases teórico científicas:

Actitudes, Formación de actitudes, características de actitudes, actitudes hacia la lectura, Dimensiones de las actitudes hacia la lectura; La lectura: Concepto; factores que influyen en la comprensión lectora, modelos de lectura, procesos de lectura

Teorías y métodos sobre proceso de aprendizaje lectura y definición de términos.

CAPITULO III.- Metodología de la Investigación: Nivel y diseño de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos,

procedimientos y procesamiento de datos, hipótesis de la investigación, sistema de variables.

CAPITULO IV.- Resultados obtenidos; presentación de cuadros estadísticos y gráficas, descripción e interpretación, contrastación de hipótesis, finalmente conclusiones y recomendaciones arribadas en el trabajo; así mismo consideramos la bibliografía y anexos.

Las Tesistas

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Identificación y determinación del problema:

La incidencia que tiene la lectura en el aprendizaje de cualquier área que se desarrolla en educación primaria en cumplimiento del DCEBR. Es bien conocida; se asume que ésta sirve de puente de acceso a múltiples campos del saber y expone a los aprendices a formas lingüísticas, vocabulario, funciones y nociones contextualizadas, que son necesarias para el desarrollo de su competencia comunicativa Sweeny, (1993); Day y Bamford (1998). Es así como la lectura en la lengua meta proporciona *input* variado, correcto e interesante que favorece la adquisición de la misma y ensancha su bagaje ideológico del mundo que los rodea Krashen (2004). Coincidentemente, Swain (1985) y Calsamiglia y Tusón (2002)

señalan que los textos que se leen y posteriormente se escriben o comentan permiten no sólo internalizar el *input* percibido sino generar o modelar el *output* en la lengua en que se lee.

El aspecto afectivo en el proceso de adquisición y uso de lectura no se puede negar Kussama; et al.(2002). Ésta podría ser la razón por la cual, diferencia de las Evaluaciones Nacionales anteriores realizadas en el Perú, en la del 2001 se incluyeron componentes afectivos contenidos en los planes curriculares. Las pruebas de actitudes hacia la lectura permitieron complementar los resultados de las evaluaciones de rendimiento, partiendo de la idea de que una actitud es uno de los rasgos afectivos más notables y explícitos dentro de las estructuras curriculares de los grados que se evaluaron en dicha oportunidad. MINEDU; UMC (2001).

Las actitudes en el aprendizaje se conciben tanto como un insumo así como un producto deseable (MED y GRADE). Se las concibe como insumo porque deben favorecer el aprendizaje de habilidades cognoscitivas y de otras actitudes; y como producto, porque, de acuerdo con el currículo peruano, se espera que los alumnos adquieran ciertas actitudes Cueto, et al., (2003). Desde este punto de vista, las actitudes hacia la lectura deben favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para el área de estudio (en este caso, la lectura); y, a la vez, los estudiantes deben desarrollar, por ejemplo, el gusto hacia la misma.

Por esta razón realizamos esta indagación en la IEP. , de Primaria IV Ciclo “Pitágoras” de San Juan Pampa- Yanacancha; para verificar si existe actitudes hacia la lectura de los estudiantes de esta institución educativa.

Para ello nos planteamos las siguientes interrogantes:

1.2 FORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS

1.2.1 Problema General

¿Cuál es la relación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015?.

1.2.2 Problemas Específicos

- a) ¿Qué actitudes hacia la lectura presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015?
- b) ¿Qué niveles de comprensión lectora presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015?
- c) ¿Qué relación existen entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015?

1.3 FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existen entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Establecer actitudes hacia la lectura presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco.
- b) Establecer los niveles de comprensión lectora presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco.

c). Determinar la relación que existen entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco.

1.4 Importancia y alcances de la investigación

La importancia del presente trabajo se sustenta en:

a) Intención Teórica.-

Diagnosticar si existen actitudes hacia la lectura.

b) Intención Práctica.-

Si no existen actitudes hacia la lectura, recomendar a los docentes de esta institución realizar acciones para desarrollar estas actitudes.

c) Intención Científica e Intelectual.-

Incrementar elementos del conocimiento referido al trabajo de los profesionales de la educación en cuanto al uso de metodologías activas, para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la comprensión lectora.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudio

Buscamos información sobre antecedentes homólogas a la nuestra en diferentes Bibliotecas e internet, encontrando la siguiente:

A Nivel Local.

“Aprendizaje cooperativo como método para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado de primaria del CNICCHH. “Divina Pastora” de Oxapampa”. Tesis para optar el Título Profesional como Licenciadas en Educación Primaria, presentado por: *MINAYA, R.&, ANDALUZ M. UNDAC.*

Conclusiones:

1. Demostramos que la aplicación del método aprendizaje cooperativo mejora la comprensión lectora en los alumnos del 2do grado “C” de primaria del CNICCHH. “Divina Pastora” de Oxapampa, según los resultados hallados mediante los estadígrafos de la prueba de entrada y de la prueba de salida obteniendo valores mayores en la prueba de salida que de la prueba de entrada, según lo demuestra el gráfico N°03.

2. Para que mejora la comprensión lectora hay necesidad de diseñar, planificar, organizar, ejecutar y evaluar en forma científica, caso contrario no ocurre el cambio.

3. Valoramos los resultados obtenidos en la prueba de salida frente a los resultados de la prueba de entrada por ser mayores, indicándonos su eficacia el método aplicado.

4. Las Actitudes que presentan los alumnos del 2do grado “C” en el desarrollo del Módulo de Aprendizaje de Comprensión lectora aplicando el método Aprendizaje cooperativo son:

-Trabajan con interés en su mayoría los estudiantes

-Progresan en sus aprendizajes en forma gradual

-Utilizan en su mayoría el tiempo adecuadamente

-Todos terminan sus tareas en clases.

A Nivel Nacional.

“El rendimiento en la comprensión de lectura literal e inferencial en alumnos que están terminando su educación primaria en escuelas estatales de trece departamentos del Perú”; presentado por Carreño, L. (2000), tesis para optar su Licenciatura en Lenguaje y Literatura en la PUC del Perú

Conclusión:

El rendimiento de los alumnos que estaban terminando sexto grado era significativamente inferior al rendimiento esperado. Se encontró también que el rendimiento en comprensión literal estaba significativamente por encima de lo esperado, mientras que en comprensión inferencial el desempeño fue significativamente menor al esperado.

En comprensión total, literal e inferencial se observó que el desempeño disminuye conforme aumenta la edad de los estudiantes; y, a la vez, conforme aumenta la edad, a partir de los doce años, las diferencias entre comprensión inferencial y literal se incrementan, siendo mejor la comprensión literal.

A Nivel Internacional

“Actitudes hacia la lectura académica y recreacional de los estudiantes de escuela elemental diagnosticados con dificultades de aprendizaje, y compararlas con las de sus compañeros que no presentaban dichas dificultades”; Tesis presentada (1990), por McKenna & Kear.

Conclusiones:

En general, los estudiantes poseían una actitud positiva hacia la lectura (recreacional y académica), y una actitud más positiva hacia la lectura recreacional a comparación de la expresada hacia la académica.

Se encontraron diferencias significativas entre las actitudes hacia la lectura recreacional y académica en tercer, cuarto y quinto grado; mientras que no existieron diferencias significativas entre las actitudes hacia ambos tipos de lectura en primer y segundo grado. Además, las actitudes hacia la lectura recreacional en los alumnos de primer, segundo y tercer grado fueron significativamente altas a comparación de las encontradas en cuarto y quinto grado.

En cambio, las actitudes hacia la lectura académica no presentaron diferencias significativas a través de los grados.

2.2 Bases Teórico-Científicas

2.2.1 Actitudes hacia la lectura

Definición de actitudes.- La Real Academia Española menciona tres definiciones de la palabra actitud, un término que proviene del latín *actitudo*. De acuerdo a la RAE, la actitud es el estado del ánimo que se expresa de una cierta manera (como una actitud conciliadora). Las otras dos definiciones hacen referencia a la postura: del cuerpo de una persona (cuando transmite algo de manera eficaz o cuando la postura se halla asociada a la disposición anímica) o de un animal (cuando logra concertar atención por alguna cuestión).

Tres ejemplos con este término:

“No me gusta la actitud que está teniendo Manuel con los empleados”, “Si sigues con esa actitud, quedarás afuera del equipo”, “La actitud del leopardo demostraba que el animal no estaba dispuesto a dejarse atrapar con facilidad”.

La actitud también ha sido definida como un **estado de la disposición nerviosa y mental**, que se organiza a partir de las vivencias y que orienta o dirige la respuesta de un sujeto ante determinados acontecimientos.

Por lo tanto, la actitud es más bien una **motivación social** antes que una motivación biológica. A partir de la experiencia, las personas adquieren una cierta predisposición que les permite responder ante los estímulos.

En la actualidad, hablar de una actitud es referirse a una evaluación favorable o desfavorable que se hace sobre un hecho, persona u objeto; en general, sobre cualquier aspecto del mundo social (Eagly y Chaiken, 1993; Baron, 2005).

Allport, (1935; Pág.32), definió actitud como:

“Una disposición de respuesta frente a todos los objetos o situaciones con los que estaba relacionada dicha actitud, y organizada de manera consistente a través de la experiencia”.

Oskamp (1991); Pearlman (1985) y Triandis (1971). A partir de esta definición se entendía a la actitud como una conducta que nacía a partir de la evaluación que se le hacía a un objeto actitudinal. Esta evaluación podía ser favorable o desfavorable, y eso determinaría que una persona se acerque a dicho objeto actitudinal o lo evada.

McDavid (1979) compartía la idea de la relación entre actitud y conducta, dado que, según afirmaba, las actitudes podían deducirse de las acciones conductuales, por lo cual no eran directamente observables, pero sus efectos sí y también podían ser medidos. Para este autor, una actitud incluía emociones, sentimientos y valores, relacionados a su vez con tendencias conductuales, las cuales se manifestaban como acciones. Por ello, alegaba que una actitud estaba conformada

por tres componentes: núcleo cognoscitivo (expresado en creencias o ideas), valores afectivos (expresado en sentimientos) y tendencias en la acción conductual (referido a predisposiciones). A partir de esta postura nace la teoría tri componencial, la cual plantea que la actitud es una entidad conformada por el componente cognitivo, el componente afectivo y el componente comportamental. (Oskamp, 1991; Triandis, 1971), los cuales se explican a continuación.

a) El primero de ellos, el componente cognitivo, se refiere a las ideas y creencias que una persona tiene sobre un objeto de actitud. Para que exista una actitud es necesario tener una representación del objeto actitudinal, Triandis (1990), la cual debe ser asociada con eventos agradables o desagradables, para recién poder hablar de afectividad hacia tal objeto y poder responder hacia el mismo.

b) El segundo componente, el afectivo, se refiere a los sentimientos y emociones volcados hacia un objeto de actitud. De esta forma, si los sentimientos son positivos, la persona estará más propensa a acercarse al objeto; y si son negativos, tenderá a evitarlo o evadirlo.

c) El tercero, el comportamental, es una predisposición para actuar, Triandis (1990), y consiste en las acciones que se realizan hacia un objeto de actitud a partir de la evaluación afectiva que se realizó anteriormente.

2.2.1.1 Formación de actitudes

El término formación de actitudes alude al proceso que se da entre no tener una actitud hacia un objeto determinado y tener una actitud hacia el mismo, la cual puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable.

La primera experiencia o acercamiento con una persona, idea, hecho, lugar, o cualquier otro objeto actitudinal es de gran importancia para la formación de una

actitud hacia los mismos, ya que, si en el primer contacto, la persona hace una evaluación negativa sobre un objeto determinado, lo más probable es que se forme una actitud desfavorable hacia dicho objeto; mientras que si la evaluaciones positiva, las actitudes hacia éste serán favorables. (MED y GRADE, 2001).

Por esta razón, y en relación al tema del presente estudio, sería importante considerar el primer encuentro que un niño tiene con un texto. Este primera cercamiento podría determinar la conducta, pensamientos o sentimientos del niño hacia el texto en el futuro. Por esta razón, Pinzás (2001), afirma que los maestros deben ser cuidadosos a la hora de elegir qué libro darles a sus alumnos novatos en lectura. Los textos, de preferencia, deberían ser sobre temas o experiencias conocidos por los alumnos; ya que, de esta forma, al facilitar el uso de la experiencia previa en la lectura, se facilita la comprensión de la misma.

Oskamp (1991) afirma que existen cinco factores determinantes en la formación de las actitudes:

- Los factores fisiológicos y genéticos,
- La experiencia personal directa,
- La influencia de los padres,
- La influencia de otros grupos y los medios de comunicación.

En relación a los factores genéticos, afirma que dan predisposiciones generales para el futuro desarrollo de determinadas actitudes. Según Baron, G. (2005), estos factores pueden influir sobre la tendencia a experimentar emociones positivas o negativas la mayor parte del tiempo.

La experiencia personal directa, Éste es el factor que aparece más temprano que los demás y es el más importante. Además, la mayor parte del conocimiento de las

personas proviene de sus experiencias personales, y por ello éste es más confiable que la información obtenida por otras personas Pearlman,(1985).

Las actitudes que se formaron a partir de este factor ejercen una mayor y más rápida influencia en la conducta de las personas y son también más resistentes al cambio. Dentro de la experiencia personal se considera la cantidad de veces a las que una persona está expuesta a un objeto de actitud. Si todas estas veces la experiencia es positiva, se reforzará el tener una actitud favorable hacia dicho objeto; en cambio, si todas las veces la experiencia es asociada con algo negativo, entonces la actitud hacia el tal objeto será desfavorable.

Tomando en cuenta que **los padres**, en el mejor de los casos, son los que pasan más tiempo con sus hijos durante sus primeros años, se podría afirmar que ellos tienen el control sobre las primeras experiencias de sus hijos y, por lo tanto, pueden influir en las primeras actitudes que éstos se formen. Oskamp (1991) afirma que las actitudes de los niños se forman tanto a partir de sus propias experiencias como de las experiencias provenientes de sus padres, a las que pueden acceder, por ejemplo, en conversaciones con éstos. Mucho de lo que los niños aprenden lo hacen observando a sus familias e interactuando con éstas.

La influencia o presión que los grupos ejercen sobre las actitudes de una persona constituye también otro factor determinante en la formación de las mismas. Ésta puede provenir de los pares, de los grupos de referencia, etc. Los niños pasan gran parte del día en el colegio y por ello es que el centro educativo y los alumnos que estudian allí ejercen influencia sobre cada persona en particular.

Un último factor, pero no menos importante en la formación de actitudes son los **medios de comunicación masiva**; Los programas de televisión que los niños ven

hoy en día los colman con información sobre diferentes temas, la cual no siempre es la más adecuada, de tal forma que los niños desarrollan actitudes favorables hacia objetos que pueden poner en peligro su sano desarrollo tanto cognitivo como moral. Sin embargo, muchas veces los medios de comunicación brindan a los niños información que deberían conocer y que no necesariamente se les da en casa o en el colegio.

2.2.1.2 Características de las actitudes.

Partiendo de estos componentes, algunos autores han establecidos las características más significativas de las actitudes (Gargallo et al. 2007): Son experiencias subjetivas internalizadas, es decir, procesos que experimenta el individuo en su conciencia, aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.

Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Debe existir una referencia a algo o a alguien para que se genere una actitud.

Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.

Las actitudes implican juicios evaluativos. La noción de actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica.

Las actitudes pueden ser positivas o negativas. Además de la favorabilidad/desfavorabilidad (dirección o signo), las actitudes se caracterizan por admitir diversos grados de intensidad o magnitud, especialmente en lo que se refiere al componente afectivo.

Las actitudes se pueden expresar tanto a través del lenguaje verbal como no verbal. Así, los gestos, los silencios, las posturas, etc. expresan también actitudes.

La expresión de una actitud se realiza, generalmente, con la intención de que sea recibida y entendida por otros.

Las actitudes están más o menos relacionadas entre sí, en la medida que se refieren a objetos idénticos, similares o diferentes. Cuanto más relacionadas están entre sí, mayor es la probabilidad de que sean congruentes unas con otras desde el punto de vista lógico.

Implican un grado de compulsión o de compromiso hacia la acción. Las actitudes, aunque con diverso grado de intensidad que depende de variados factores, impulsan al individuo a actuar.

En cuanto disposiciones afectivas, las actitudes tienen de por sí cierta estabilidad. Esta dependerá de su grado de centralidad, pero en general, tienen un carácter estable (no son tendencias momentáneas que cambian fácilmente). Por ello, las actitudes son predecibles en relación con la conducta social.

Son aprendidas, se desarrollan a partir de la experiencia, principalmente como resultado de un proceso de socialización. Esto permite contemplarlas como objetivos educativos de primera magnitud. La intervención educativa permite fomentar su formación y desarrollo, cuando son pertinentes, e inhibirlo, cuando no son adecuadas. Los tres grandes contextos configuradores de actitudes son el socio-cultural, el familiar y el escolar.

Juegan un papel básico en el conocimiento y la enseñanza, en el sentido de que el sujeto suele dar una respuesta preferencial hacia aquel objeto favorable de la actitud.

2.2.1.3 Actitudes hacia la lectura.

Enfocando al estudio sobre actitudes hacia la lectura en base en lo anterior mencionado se entiende que (Heider, 1958). Desde la perspectiva clásica, habla de un sujeto (estudiante) es asociar a un objeto determinado (la lectura) unas características positivas o negativas, de acuerdo con ello tiende a percibir a este objeto social (lectura) como agradable o desagradable, y como consecuencia tiende a actuar en función de sus sentimientos (es decir, su proceso de aprendizaje se desarrolla de una forma u otra, en función de las percepciones y sentimientos que haya desarrollado).

Desde la perspectiva funcional, se habla de un sujeto (estudiante), que percibe la realidad (la lectura) como sus características. Estas características serán útiles al sujeto (estudiante) para la consecución de ciertos objetivos (aprender, comprender, socializar, elevar su nivel académico, etc.); y en función de la importancia de esos objetivos tengan para el estudiante desarrollará unas actitudes determinadas hacia la lectura.

Heider, analiza las relaciones entre sujetos, o sujeto-objeto tanto de sentimientos (gusta, disgusta, etc.) como de pertenencia o unión (poseer, constituir, tener, etc.). Estas relaciones las define únicamente en términos de positiva y negativas.

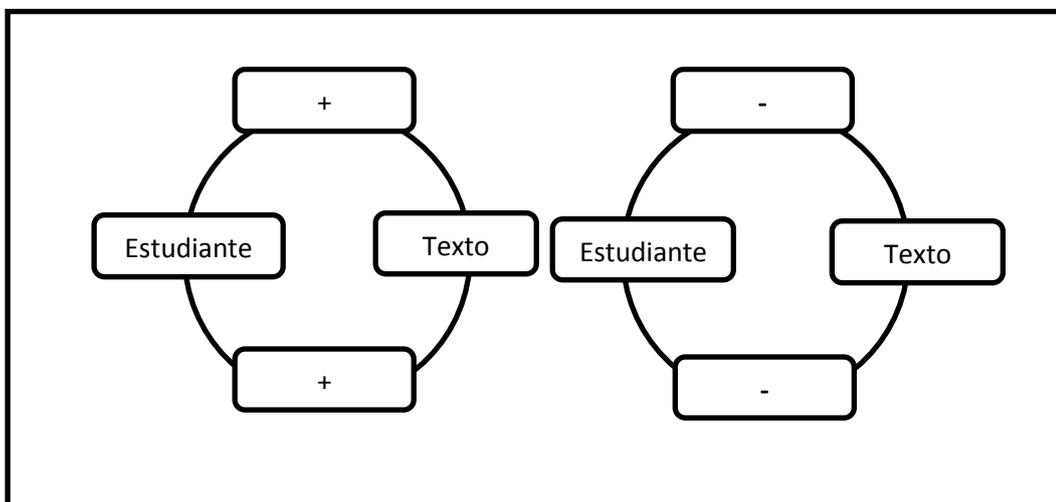


Figura 1. Equilibrio de las actitudes hacia la lectura

Para las dos situaciones que se presentan en la *Figura 1*, esta establece un equilibrio, es decir, si un estudiante siente aprecio por un texto y el texto responde a los intereses del estudiante, hay equilibrio, y en el caso contrario, si el estudiante no siente aprecio por un texto y este tampoco lo responderá a los intereses del estudiante, también hay equilibrio

El desequilibrio en este caso se produce cuando los signos de las relaciones son opuesta. Es decir:

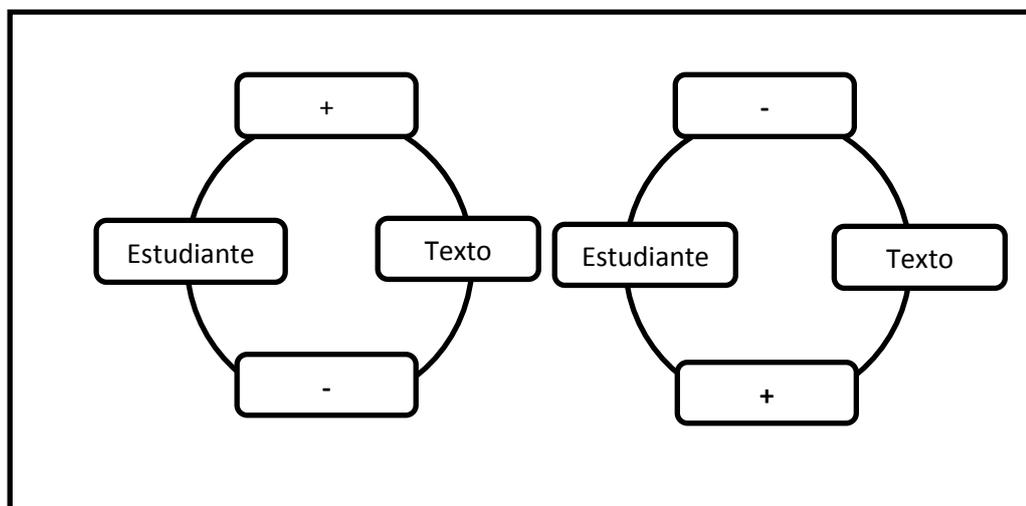


Figura 2. Desequilibrio de las actitudes hacia la lectura.

En la *Figura 2*, el estudiante siente un aprecio por un texto no correspondido, o el texto responde a los intereses del estudiante no correspondido.

Es decir, en este caso, el conocimiento que el estudiante tiene sobre la lectura constituye un mapa que la representa de manera estructurada, organizada, y en que los elementos diversos están representados también según unas determinadas

pautas de relación entre ellas; positivas o negativas relacionados, o sin relación relevante. Esta forma de organización permitirá al estudiante poseer una visión global de la lectura comprensible y hasta predecible.

2.2.1.4 Dimensiones de las actitudes hacia la lectura.

Como se ha visto anteriormente en los componentes de las actitudes estas se pueden dividir en las siguientes dimensiones (Cueto et al., 2002):

Utilidad de la Lectura: es define como la valoración cognitiva que realiza el estudiante sobre la utilidad de la lectura. La dimensión de utilidad mide el componente cognitivo de la actitud a través de un continuo bipolar de acuerdo o desacuerdo sobre lo útil que perciben saber leer. Es decir, responde a la pregunta si los estudiantes creen que la lectura sirve o no como medio o fin para la vida diaria, presente y futura.

Gusto por la Lectura: se refiere al placer que el estudiante siente hacia la lectura. La dimensión de gusto mide el componente afectivo de la actitud a través de un continuo bipolar de acuerdo y desacuerdo sobre el gusto por la lectura. Es decir, responde a la pregunta si los estudiantes creen que la lectura es divertida. De todas las actitudes en la presente evaluación, el gusto tal vez sea la más cargada en el componente afectivo.

Autoeficacia en Lectura: es el grado de confianza que el estudiante siente en sus capacidades para comprender lo que lee o leer en voz alta. La dimensión de la autoeficacia mide, también, el componente afectivo a través de un continuo bipolar de acuerdo y desacuerdo sobre cuán confiados se sienten en la lectura. Es decir, responde a la pregunta de cuán seguros o inseguros se sienten los estudiantes con las tres actividades.

2.2.2 Conceptualización de la lectura.

El tema de la enseñanza de la lectura y la comprensión en el Perú y en todos los países del mundo ha tomado mucha importancia, dado que las evaluaciones realizadas muestran alarmantes resultados en los temas de comprensión lectora y matemática.

Según Solé (1987; pág. 2).

“Leer es la interpretación que el lector realiza a través de los objetivos por los cuales llega a dicho texto y construye su propio conocimiento, para lograr comprender una composición escrita, existe un proceso de la lectura que es el ascendente donde el lector podrá analizar e interpretar cada elemento que conforma un texto leído y el descendente es aquel donde el lector da a conocer su punto de vista sobre el texto haciendo uso de su conocimientos previos”

Por lo expuesto anteriormente Solé (1987) menciona que para lograr leer se debe dominar las habilidades de codificación y aprender las diversas estrategias que conducen la comprensión e interpretación de dicho texto. En la que define a la lectura como una actividad cognitiva compleja en la que el lector atribuye significados a un texto escrito, a partir de sus esquemas de conocimiento.

De acuerdo con Dubois (1991; pág. 16), si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, se puede dar cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura.

“La primera, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto”

Es decir, que lector pasa por diversas fases o procesos para lograr leer, desarrollando en él habilidades, interacciones y transferencias de conocimiento en diversos tipos de textos, con el fin de darse cuenta e interpretar lo leído.

“Aprender a leer, entonces significa dominar progresivamente textos cada vez más complejos, captando su significado”. Según (Alliende & Condemarín, 1990, pág.19).

La comprensión de la lectura se puede definir como el proceso por el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo del lector tiene que conocer el significado que aquel intenta transmitir. Es muy importante tener en cuenta que si el conocimiento previo que el lector tiene es sólido y amplio. Este lector va a construir un modelo de una manera rápida y detallada, entonces la actividad lectora llena huecos en ese modelo y lo verifica Cuetos (1996).

Según Cooper (1990; pág. 462):

“La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente”

Es decir, para Cooper, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua.

Para otros autores la comprensión lectora es algo más complejo, que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, para Solé (2000; pág. 178):

“la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y sus conocimientos previos”

Pues para leer se necesita, simultáneamente, descodificar y aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias previas; también, implica en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto y en las propias experiencias. Resaltando ella, no sólo el conocimiento previo, sino también las expectativas, predicciones y objetivos del lector así como las características del texto a leer.

En conclusión, la comprensión lectora, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabore un significado en su interacción con el texto para predecir y elaborar inferencias durante la lectura. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en práctica y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

2.2.2.1 Factores que influyen en la comprensión lectora.

La comprensión lectora es un fenómeno muy complejo y como tal los factores que influyen en ella son también numerosos, están mezclados entre si y cambian constantemente.

Cuando una persona se enfrenta a un texto con el fin de sacar de él información, es decir, con la intención de comprender el significado del texto, intervienen en dicho acto factores de muy diversa índole (Sanz, 2003), Como:

Los factores internos, son los que influyen directamente sobre la lectura, propios del lector, tales como cierto número de habilidades de descodificación, los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, las habilidades de regulación de la comprensión, etc.

Los factores externos, estos influyen de modo indirecto sobre la lectura. Como la filosofía del país, currículo, los antecedentes educacionales de los profesores, los presupuestos asignados, las características culturales, socioeconómicas y lingüísticas de la población, también como el tamaño de la letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario y de las estructuras sintácticas implicadas, etc. Estos factores tienen gran importancia en el desarrollo de la lectura dentro de un país, pues va a tener un efecto significativo sobre los factores internos.

2.2.2.2 Modelos de lectura.

Actualmente, se concibe a la lectura como un proceso activo y complejo de construcción de significado. “Este proceso de lectura es visto como un procesamiento multinivel, constituido por subprocesos simultáneos e interactuantes” (Thorne, 1991; citado en Cubas, 2007. pág. 2). Es así que leer constituye una actividad durante la cual funcionan varias operaciones mentales (Cuetos, 1996). Los autores que han estudiado a la lectura coinciden en el reconocimiento de estos subprocesos o módulos que la componen, sin embargo, la denominación que utilizan es diferente.

En función de esas características (Samuels y Kamil, 1984) se distingue tres modelos de lectura que sobresalen en la literatura:

- Modelos ascendentes,
- Modelos descendentes, y
- Modelos interactivos

Los modelos ascendentes, se caracterizan por implicar procesos secuenciales que, de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), proceden en un sentido

ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos) este sentido unidireccional no implica el proceso contrario (Sanz, 2003).

El proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonético. Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase.

Modelos descendentes, Como consecuencia de las deficiencias de los modelos anteriores, se desarrollaron las teorías de procesamiento descendente que postulaban que los buenos lectores, al interpretar el significado de un texto, se servían más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos en tanto que claves. (Sanz, 2003).

Esto no significa que el procesamiento de arriba a abajo no sea imprescindible para comprender un texto escrito, sino que sólo cuando el reconocimiento de palabras llega a ser automático.

Cuyo modelo fue criticado por Stanovich (Pinzás, 1986). Afirmando que el modelo carece de mecanismos, lo cual haría que los procesos de nivel superior afectaran a los de nivel inferior. Por esta razón, apuesta por un **modelo interactivo**, partiendo de la idea de que las destrezas de lectura pueden actuar de manera compensatoria. A este modelo lo llamó modelo interactivo-compensatorio. De acuerdo con este autor Pinzás, 1986; Samuels y Kamil, 1984 y Thorne, 1991 (citado en Jiménez, 2004), en el modelo interactivo-compensatorio, un proceso de cualquier nivel puede compensar deficiencias que se hayan producido en otro nivel.

Otros autores plantearon que el proceso de lectura estaba compuesto por dos subprocesos: el reconocimiento de palabras y la comprensión de las mismas. Por ejemplo, para (Perfetti citado en Defior, 1996), los procesos de lectura serían: el acceso al léxico y la comprensión propiamente dicha (Pinzás, 1986). En el primero, las palabras leídas deben ser reconocidas, relacionándolas a conocimientos previos, y el lector debe saber cómo pronunciarlas. En la comprensión, en cambio, existen procesos interrelacionados a partir de los cuales el lector puede representar el significado del texto.

2.2.2.3 Procesos de lectura

Básicamente se admite (Cuetos, 1990) que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

a) Procesos perceptivos

Descripción

A través de los procesos perceptivos extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Pero este tipo de memoria no es suficiente ni efectiva si no existiese otra clase de memoria que nos permita atribuir un significado a los rasgos visuales que se han percibido. A este tipo de memoria se la denomina memoria operativa o memoria a corto plazo, en la que los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, debe existir otro almacén o memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

Lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos (Rodríguez Jorrín, 1987). Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. Otro de los errores que se han atribuido a dificultades perceptivas han sido las inversiones; es decir, cuando los alumnos confunden “pal” con “pla”. La mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de estas dificultades se han basado en entrenar al alumnado en tareas de orientación espacial y esquema corporal, en la idea de madurar estos prerrequisitos para la adquisición de la lectura. Lo cierto es que ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión. La explicación más plausible a las dificultades de inversión no es achacable a dificultades perceptivas sino a dificultades en la toma de conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.

Evaluación

Aunque las dificultades en los procesos perceptivos son escasas, podemos evaluarlas a través de actividades en las que se incluyan signos gráficos abstractos y signos lingüísticos (letras, sílabas y palabras). Como ejemplo se sugieren las siguientes actividades para la evaluación:

Pruebas con signos gráficos:

-Tareas de emparejamiento de signos. Se le presentan signos similares para emparejarlos dos a dos.

- Tareas de igual-diferente. Indicar si dos signos, con bastantes rasgos, comunes son iguales o diferentes.
- Pruebas con signos lingüísticos:
 - Buscar el elemento igual a uno dado. Por ejemplo: **p**/ p b d d q.
 - Buscar el elemento diferente en una serie. Por ejemplo: **e**/ ee a e e e
 - Rodear el grupo silábico igual a uno dado. **bar**/ bra bor dra dar.

Intervención

Cuando los alumnos tienen dificultades en estas tareas, se deben proporcionar actividades que obliguen a analizar los rasgos distintivos de los signos lingüísticos, especialmente de aquellas letras o grupos silábicos que comparten muchos rasgos (visuales y auditivos) como b/d, m/n, pla/pal, bar/bra, etc. Algunas actividades podrían ser:

- Señalar las características semejantes y diferentes de pares de letras o grupos silábicos: b-d, p-q, u-n...
- Buscar una letra o grupo silábico en un fondo dado: p/ ppbbpbbpdd , pra/ par pra par pra qra
- Buscar una letra o un grupo silábico en palabras o pseudopalabras: bra/ cobra, brazo, borde

b) Procesos léxicos

Descripción

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, nos permiten acceder al significado de las mismas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada **ruta léxica** o

ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número. La otra, llamada **ruta fonológica**, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias.

Evaluación

Para poder leer es imprescindible conocer las letras. Por tanto, lo primero que tenemos que saber es si el alumno conoce el sonido de todas las letras. Lo importante es que conozca el sonido, por tanto el alumno ante la letra “f” puede decir “efe”, “fffff” o “fe”. En los tres casos se demuestra conocimiento de la regla de conversión grafema-fonema. También es especialmente relevante, sobre todo para las dificultades detectadas en el primer ciclo de educación primaria, comprobar si las dificultades de adquirir las reglas de conversión grafema-fonema se deben a la especial capacidad del alumno para tomar conciencia de los fonemas que componen las palabras. Para evaluar el conocimiento fonético se pueden proponer actividades de deletreo de los fonemas de las palabras, contar el fonemas, tareas de rimas, omisión, adición, etc. Más adelante se proponen algunos trabajos para la intervención que pueden servir también para la evaluación.

La mejor forma de evaluar el uso de ambas rutas es mediante la lectura de palabras y pseudopalabras de forma aislada. Así, para evaluar la ruta léxica se pueden utilizar palabras de distinta frecuencia, ya que a mayor frecuencia, mayor probabilidad de que tenga una representación interna y más fácil y rápidamente podrá ser leída.

Por el contrario, para evaluar la ruta fonológica la mejor tarea será la lectura de pseudopalabras, puesto que al no tener una representación interna de la misma, la única forma de ser leídas es mediante la conversión grafema-fonema. En este caso, serán importantes tanto la longitud de las palabras como la complejidad de las estructuras silábicas. Cuanto más largas sean las pseudopalabras mayores posibilidades tendrán para equivocarse. Del mismo modo, cuanto más complejas sean las estructuras, mayor dificultad en el desciframiento.

Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas si quiere leer todas las palabras: la fonológica para poder leer palabras desconocidas o poco familiares y la léxica para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir los homófonos.

Intervención

Algunas actividades para la intervención en caso de que nos encontremos alumnos con dificultades en la ruta léxica son las siguientes:

-Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan. Se presentan a los alumnos las palabras asociadas con los dibujos, el objetivo es que memoricen las palabras y la asocien a sus dibujos. Después de varias sesiones de entrenamiento, el profesor presenta la palabra (sin el dibujo) y el alumno tiene que decir la palabra. Debemos comenzar por palabras frecuentes para el alumno. Hay en el mercado juegos educativos compuestos de tarjetas en la que aparece el dibujo acompañado de su nombre.

-Diferenciar el significado de las palabras homófonas. Se debe presentar el par de palabras (por ejemplo “hola” y “ola”) con sus significados (y si es posible con

dibujos) para que el alumno descubra las diferencias y memorice ambas representaciones.

-Método de lecturas repetidas. Especialmente interesante, para los últimos cursos de educación primaria y secundaria obligatoria, es el método de lecturas repetidas. Este método es especialmente útil cuando los alumnos no tienen automatizado los procesos de decodificación grafema-fonema. Para llevar a cabo una decodificación automática se requiere de una gran cantidad de práctica, y un modo de llevarla a cabo es mediante reiteradas lecturas de un mismo texto. El método implica que el alumno lea repetidamente un corto pasaje significativo de un texto hasta que alcance un nivel aceptable de fluidez lectora. Una vez que lo alcanza se repite el procedimiento con distintos tipos de textos. Algunas experiencias propias vienen a demostrar que la velocidad lectora del alumno aumenta de la primera a la tercera lectura de un mismo texto.

Este método puede también emplearse usando listas de frases y palabras seleccionadas de un texto que deben leer después que leerán repetidamente, El orden es aleatorizado en cada ensayo y el entrenamiento termina cuando el alumno ha conseguido una aceptable velocidad lectora. Después, se le presenta el texto que contiene esas mismas palabras que ya le resultan familiares y, por tanto, el reconocimiento de palabras será más fluido.

Es necesario proceder con cautela en la aplicación de estas dos últimas estrategias, puesto que hay que hacer ver al alumno con dificultades que el objetivo último de la lectura es la comprensión. La velocidad en la decodificación lo único que hace es contribuir a mejorar la eficiencia lectora, cuyos componentes son la comprensión y la velocidad.

-Supresión paulatina de palabras en párrafos. Una variante del método de lectura repetidas consiste en suprimir paulatinamente las palabras principales de los párrafos (semejante a la lectura tipo cloze). Una vez que ha leído varias veces el texto, el alumno debe completar, de memoria, los espacios en blanco con las palabras que faltan.

-Actividad conjunta de lectura y escritura. A través de esta actividad se relaciona la lectura y la escritura para el desarrollo de la ruta léxica. La actividad consiste en que el profesor escribe una de las palabras con las que el alumno tiene dificultades (mejor si es de ortografía arbitraria). El alumno lee la palabra (si es necesario con ayuda del profesor). A continuación, el alumno la escribe pronunciando al mismo tiempo las letras. Una vez escrita, la compara con la que ha escrito el profesor y si tiene algún error lo corrige. Después, la escribe de memoria y vuelve a comprobar si lo ha hecho de forma correcta.

c) Procesos sintácticos

Descripción

Los procesos sintácticos nos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí.

Evaluación

Son básicamente dos los procesos sintácticos a evaluar:

- La comprensión de distintas estructuras gramaticales
- El respeto de los signos de puntuación.

Para evaluar la comprensión de distintas estructuras gramaticales debemos utilizar distintas clases de oraciones: pasivas, de relativo, etc. Sabemos que una de las dificultades de algunos alumnos es que utilizan, en su expresión oral habitual, estructuras sintácticas sencillas y le cuesta trabajo entender y utilizar otro tipo de estructuras más elaboradas. Por ejemplo la oración “el perro atacó al gato” suele resultar sencilla para la mayoría de los alumnos, puesto que mantiene una estructura sencilla y muy habitual (sujeto + verbo + complemento). Sin embargo cuando mantenemos el significado de la oración pero cambiamos su estructura (“a quien atacó el perro fue al gato”), producimos cambios que han aumentado la complejidad de la oración. En este ejemplo comprobamos que hemos aumentado el número de palabras funcionales y el número de verbos. Algunos alumnos son sensibles a estos cambios en la estructura y tienen dificultades en la comprensión de la oración. Este fenómeno se ha comprobado tanto con alumnos de educación primaria (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), como con alumnos de educación secundaria obligatoria (Ramos y Cuetos, 1999).

En cuanto a la evaluación del respeto de los signos de puntuación, entendemos que mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en el lenguaje escrito son los signos de puntuación quienes indican los límites. Cuando un texto no está puntuado resulta difícil de comprender porque no sabemos dónde segmentar los

diversos constituyentes de las oraciones. Hay alumnos que conocen el significado de los signos de puntuación pero no lo aplican automáticamente cuando están leyendo. Para evaluar si un alumno respeta o no los signos de puntuación no tenemos más que presentarle un texto bien puntuado y pedirle que lo lea en voz alta. Nos daremos cuenta qué signos respeta y cuáles no.

Intervención

Cuando el alumno tiene dificultades a la hora de identificar los componentes sintácticos de la oración se le puede ayudar mediante la realización de las siguientes actividades:

-Coloreando (por ejemplo de rojo) el sujeto de cada oración y de otro color el predicado y utilizando distintas estructuras de oración para que el alumno se dé cuenta de que el sujeto de la oración no tiene por qué ir siempre en primera posición.

-Practicando con tareas de emparejamiento de dibujos con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas, insistiendo sobre todo en los tipos de oraciones que se han identificado como de especial dificultad.

A través de ejercicios de completar los componentes de la oración que faltan: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, otras las palabras funcionales, etc.

-Presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño. El alumno lo leerá con la ayuda visual necesaria hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto. Poco a poco la ayuda visual deberá ser menor. Un primer modelo de lectura puede aportarlo el profesor.

d) Procesos semánticos

Uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de la educación primaria y en la educación secundaria. Durante este período tiene lugar un cambio de lo que se ha denominado “aprender a leer” por “leer para aprender”. En general, se han automatizado los procesos de decodificación y, en muchos alumnos, gran parte de los procesos de comprensión de textos. Sin embargo, el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora. En numerosas ocasiones las actividades del aula para fomentar la comprensión lectora se han basado en la contestación de preguntas acerca de los textos. Preguntas, que en la mayoría de los casos, intentan dar respuesta, y frecuentemente por escrito, a cuestiones explícitas en los mismos. Este tipo de actividad pone más énfasis en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza. Por este motivo, proponemos una enseñanza específica de estrategias que beneficiarán a todos los alumnos, pero sobre todo a aquellos que tienen dificultades en la comprensión y asimilación de la información de distintos textos. Se aboga, por tanto, no sólo por considerar que las actividades que se proponen pueden servir para recuperar los procesos de comprensión en los alumnos con dificultades, sino también de incluirlos en el currículum habitual como una forma

de enseñar contenidos procedimentales para que los alumnos “aprendan a aprender”.

Descripción

Siguiendo a Cuetos (1990 y 1996), la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria.

La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto. No obstante, habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles. Existirá, por tanto, una jerarquización entre las informaciones: unas principales (que se recordarán mejor) y otras secundarias.

Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuantos más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma que será capaz de realizar inferencias. Es decir, el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración en sus conocimientos.

Evaluación

La mejor forma de evaluar la comprensión de los textos y su integración en la memoria es a través de cuestiones literales e inferenciales. Por las primeras entendemos aquellas preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto. Por ejemplo, ante la oración: “Pedro y María compraron caramelos en el kiosco”. Cuestión literal: ¿qué compraron Pedro y María? (caramelos). Las cuestiones inferenciales son aquellas que no aparecen explícitas en el texto pero que pueden deducirse de él y demuestran una total comprensión de la situación. En nuestro caso una cuestión inferencial podría ser: ¿qué deberían llevar Pedro y María para comprar? (dinero). Existen en nuestro país dos pruebas que responden a este esquema. Por un lado, la Prueba de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC) (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) ideada para alumnos de 1º a 4º de educación primaria. La segunda prueba evalúa los procesos lectores de los alumnos del tercer ciclo de educación primaria y alumnos de educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE) de Ramos y Cuetos (1999).

Intervención

Gran parte de los especialistas en el tema, consideran que la comprensión de un texto es el resultado de los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto y las características del propio texto. Por tanto, la intervención del profesor deberá ir dirigida tanto a las estrategias del propio lector como a la estructura del texto. Vamos a exponer algunas de las actividades que se pueden realizar para ayudar a comprender textos.

Cuando los alumnos tienen dificultades en extraer el significado del texto, porque no son capaces de distinguir las ideas principales de las secundarias, la

recuperación debe centrarse en enseñarles a identificar la importancia relativa que adquieren las distintas partes del texto y/o párrafo. El papel de mediación que debe realizar el profesor es fundamental, puesto que será él quien proporcione ayudas verbales a través de la formulación de preguntas básicas que le ayuden a estructurar el texto: ¿Qué personajes intervienen?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Qué sucedió inicialmente?, ¿Dónde transcurrió?... Esta actividad puede realizarse con un alumno o en grupo reducido, pero sin duda adquiere un especial valor didáctico cuando se lleva a cabo con el grupo-clase, en el que el profesor se convierte en animador y conductor de la discusión, con el objetivo de llegar al consenso sobre la opción que se considere más adecuada. Esta actividad debe realizarse con todos los tipos de textos: narrativos, expositivos, periodísticos...

En otras ocasiones, los alumnos tienen dificultades en integrar en su memoria lo que va leyendo. Las razones fundamentales son dos. Una depende del propio texto, que no aporta mucha información sobre el contenido. Y otra depende del sujeto, porque no dispone de los conocimientos previos necesarios para una buena comprensión. Estos conocimientos del sujeto pueden ser básicamente de dos tipos. Por un lado, un conocimiento general del mundo o del tema que trate el texto. Por otro, de cómo está organizado el texto o, en otras palabras, de su estructura esquemática.

2.2.2.4 Teorías y metodologías sobre el proceso de aprendizaje de la lectura

Las teorías que explican el proceso por el cual los niños aprenden a leer, están clasificadas en la vertiente tradicional, conocida como **la teoría de transferencia de información**; o "Bottom Up" (De la base al tope); y la teoría

interactiva que luego se expandió para formar la **teoría transaccional**, conocida como "Top Down" (Del tope a la base).

1) **La teoría de transferencia de información** representa lo que hoy se conoce como la teoría tradicional del proceso de lectura. Se conoce también como la teoría "Bottom Up" (De la base al tope) porque está orientada en torno al texto. El texto es lo que tiene supremacía en esta teoría, y el lector lo que hace es transferir a su cerebro la información que el texto le ofrece, tal y como aparece en el escrito, de ahí su otro nombre "de la base al tope". Este proceso trata la lectura como producto de un proceso divisible en sus partes, en el cual el sentido y el significado se encuentran en el texto, y la lectura se rige por unas reglas fijas y universales. La lectura se inicia en el texto; las letras y sonidos llevan a las palabras y es un proceso que se estructura en niveles; es secuencial y jerárquico. El lector se considera como un puro receptor de información, quien asimila el significado que el texto ha procurado comunicar. La línea de pensamiento que sigue esta teoría de **transferencia de información**, presenta la concepción lingüística de reconocimiento de palabras como vehículo para lograr la comprensión de la lectura. La lectura es vista como una respuesta a un código visual superpuesto en el lenguaje auditivo. De esta concepción se deriva el método fónico de lectura.

El **método fónico** enfoca el aprendizaje del lector desde una perspectiva didáctica como necesidad escolar, que debe realizarse mediante la enseñanza directa. Este método requiere un procedimiento sistemático de la acción educadora y un carácter procesal basado en la identificación de grafemas, que permitan el acceso al contenido del texto. En él se practica la relación entre sonidos y símbolos. Este

sistema da prioridad a los elementos lógicos y técnicos del lenguaje, poniendo todo énfasis en el proceso de aprendizaje y no en el resultado. Tiene una postura sintética. Bajo la concepción de reconocimiento de palabras existen varios métodos de lectura tales como: alfabético, silábico, onomatopéyico, de palabras generadoras, global, ideo visual y ecléctico o mixto. El método fónico recoge las ideas esenciales de los métodos de reconocimiento de palabras mencionados, de ahí la tendencia a agrupar con él los demás métodos.

La teoría de transferencia de información y el **método fonético** de lectura recogen el modo tradicional de enseñar a leer a los niños. No obstante, los métodos para enseñar a leer a los niños han variado por la influencia de los estudios psicolingüísticos, realizados a partir de los años sesenta. La psicolingüística es una disciplina que combina la psicología y la lingüística para describir los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje. La psicología ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje y, la lingüística ofrece percepciones acerca de los sistemas de lenguaje y las clases de competencias que reflejan las personas al usarlo. La combinación de estas dos disciplinas ha enriquecido el curso de la enseñanza del lenguaje. A partir del auge de estos estudios, el interés de los investigadores sobre el proceso de la lectura ha traído a las aulas, nuevas teorías que cuestionan el enfoque tradicional de la enseñanza de lecto-escritura.

Keneth Goodman y Frank Smith (1998) son algunos de los investigadores que han presentado objeciones a las teorías de la transferencia de información y han propulsado nuevas teorías basadas en estudios psicolingüísticos, tal como la teoría interactiva, que toma en cuenta los conocimientos previos que el lector trae al

enfrentarse a un texto y está centrada en el rol del lector durante el proceso de la lectura. Posteriormente, Rosenblatt y Shankin, (2000) partiendo de la teoría interactiva, propusieron la **teoría transaccional**, como ampliación a ésta. La **teoría transaccional** considera que "...el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos, se considera mayor que el texto mismo o que los conocimientos previos del lector"

2) La **teoría transaccional** o "Top Down" como se había mencionado anteriormente, parte de los siguientes principios: la comprensión del texto implica una compleja interacción entre el texto, las estructuras cognitivas del autor, las estructuras cognitivas del lector y la situación comunicativa (texto-lector-contexto). En síntesis, esta teoría parte de que el lector hace sus propias hipótesis en búsqueda del significado tomando en cuenta el texto, a sí mismo, y el contexto en el cual realiza la lectura. El lector es un sujeto activo en el proceso de comprender los mensajes que recibe. Esta teoría toma en cuenta la interacción que existe entre lenguaje y pensamiento al momento de leer; toma en cuenta el conocimiento previo del lector, y el proceso de unirlo al nuevo conocimiento, y se basa en una concepción psicolingüística. Bajo esta concepción se encuentra el método de lectura conocido como **lenguaje integral**. Este método está apoyado por varios investigadores como K. Goodman, F. Smith, Y. Freeman, T.H. Camey, y otros. El método de lenguaje integral ve la lectura como un todo y se fundamenta en la globalidad comunicativa. Ivonne Freeman en su ensayo Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestros conocimiento actual del proceso de la lectura? (1988), se refiere al **método del lenguaje integral** de la siguiente manera:

"El método integral, realmente no es un método sino una filosofía de enseñanza que estimula a los alumnos a leer y escribir. Los educadores que tienen una filosofía del lenguaje integral planean un currículo que se centra en el educando y que se basa en sus intereses inmediatos. La concepción de que el aprendizaje procede del todo a las parte es básica a esta filosofía. Los niños desarrollan primero un entendimiento global y gradualmente llegan a entender las partes. La lectura y la escritura son relacionadas con actividades significativas que se centran en unidades de interés para los alumnos. La lectura es vista como experiencia enriquecedora no como un proceso de dominio de habilidades".

Esta concepción tiene como propósito comprender lo que se lee como un todo antes de examinar las partes. La comprensión se da continuamente durante el proceso de la lectura. En el ensayo citado, Yvonne Freeman, menciona nueve métodos para la enseñanza de la lectura en español. De estos nueve métodos, ella considera que solamente el método de lenguaje integral se sustenta en estudios psicolingüísticos, los otros sólo se basan en el reconocimiento de palabras por parte de los alumnos.

2.2.2.4.1 Pruebas de Comprensión lectora (CLP.)

Esta prueba de complejidad lingüística progresiva permite medir en forma objetiva el grado de dominio de la lectura por parte del niño desde el aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente.

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para V ciclo (3ro t 4to grado de la EBR) (CLP 5-Forma A). Este instrumento fue creado por Alliende, Condemarín y Milicić(1991) y adaptado para la población de Lima Metropolitana por Delgado et al. (2005). La prueba consta de dos textos

narrativos: “Los animales y los Terremotos” y “Robinson y viernes”. Después de cada texto se presentan tres subtests para que los alumnos respondan preguntas relacionadas a las lecturas. En ellos se comprueba, sobre todo, el dominio de las siguientes habilidades:

- “ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia;
- señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados;
- dominar las relaciones de inclusión existentes entre las afirmaciones de un texto;
- captar informaciones entregadas a través de los diálogos” (Alliende et al., p. 42).

Un alumno logra el dominio de la prueba cuando “es capaz de señalar con precisión las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individuales como colectivos de tipo concreto” (Alliende et al., p. 42).

Nivel	Forma	Subtest	Nº de Ítemes	Total de formas
V	A	1. Los animales y los terremotos	4	
		2. Un piloto	6	
		3. Un piloto	3	
		4. Robinson y Viernes	7	
				20
	B	1. Los animales y los terremotos	4	
		3. Un piloto	7	
		3. Un piloto	3	
		5. Robinson y Viernes	7	

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, en sus formas paralelas de Primer a Octavo año de E.B.R., puede ser aplicada en forma individual o colectiva. La Prueba se presenta ordenada con un nivel

progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasarse al nivel anterior.

Protocolo

La administración de la Prueba puede detenerse cuando el niño presente signos de frustración, tensión y excesivas vacilaciones. Si la aplicación es colectiva, el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo subtest.

Debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. En el caso que los estudiantes se fatiguen, lo que no es esperable debido a la brevedad de la Prueba, puede darse un recreo de unos 10 minutos en los niveles de Primero y Segundo Año Básico.

En los niveles de Sexto a Octavo las instrucciones se presentan en forma escrita. En todos los niveles, si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

La repetición debe atenerse a las instrucciones. Cuando la aplicación es colectiva, una vez que la Prueba ha comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual.

Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Las Formas A y B son pruebas alternativas y, por ende, no deben ser aplicadas en forma simultánea. Por ejemplo, en el caso que el examinador esté interesado en evaluar los progresos del o de los alumnos, se recomienda pasar la forma alternativa en un lapso no inferior a seis meses. Cuando la Prueba se usa como

instrumento en una investigación, el intervalo de aplicación dependerá de los objetivos y diseño.

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo que les corresponde y se constata que tengan un lápiz de grafito para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada sub-test y anotarla en la hoja de registro.

En las instrucciones por nivel, que vienen a continuación, se especifican las indicaciones que debe dar el examinador, en voz alta, a los alumnos.

Los números que acompañan a cada sub-test deben interpretarse del siguiente modo:

-El número romano indica el nivel en que se aplica el sub-test.

-La letra colocada en segundo lugar indica si la Forma aplicada es la A o B.

-El número entre paréntesis indica el número de orden del sub-test, dentro del nivel: así, VA (1) significa que se trata del quinto Nivel de Lectura, Forma A.

En el presente trabajo se ha aplicado;

a) Quinto Nivel de Lectura: Forma A

El V Nivel de Lectura, Forma “A”, comprueba la capacidad de hacer inferencias a partir de textos complejos. Consta de cuatro subtest divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
V – A – (1)	Los animales y los terremotos
V – A – (2)	Un piloto (1ª parte)
V – A – (3)	Un piloto (2ª parte)
V – A – (4)	Robinson y Viernes

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídos en silencio por los niños. El

examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer la lectura si lo necesitan.

2.2.2.4.2 Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura

El instrumento “ Cuestionario de Actitudes hacia la lectura” fue elaborado especialmente para la presente investigación. El objetivo de este cuestionario es identificar y describir las actitudes hacia la lectura que poseen los alumnos y las alumnas del V ciclo (3ro y 4to grado) de primaria participantes en el estudio

Para su elaboración, se revisó la literatura relacionada con el tema y se tomó como base y referencia principal la escala de actitudes hacia la lectura que fue empleada en un estudio a nivel nacional que realizaron Cueto et al. (2003). Dicha escala sirvió para elaborar los ítems del cuestionario, determinar las dimensiones de los mismos y decidir las opciones de respuesta. Tales dimensiones están referidas a conductas (componente conductual de las actitudes), pensamientos (componente cognoscitivo de las actitudes) y emociones o sentimientos (componente afectivo de las actitudes). Todo ello se evaluó en un solo componente, por lo que el cuestionario no presenta áreas y se obtiene un puntaje total.

2.2.3 Educación Primaria.- La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Al igual que los otros niveles, su finalidad es educar integralmente a niños y niñas.

Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de habilidades

necesarias para el despliegue de potencialidades del estudiante, así como la comprensión de hechos cercanos a su ambiente natural y social.

2.2.3.1 Ciclos.- Son procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje.

La EBR contempla siete ciclos que se inician desde la primera infancia, con la finalidad de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles.

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR												
NIVELES	Inicial		Primaria						Secundaria			
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI	VII		
GRADOS	Años 0-2	Años 3-5	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°

Fuente: Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular: Ministerio de Educación 2009.

2.3 Definición de términos básicos

a. La lectura: es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos.

b. Aprendizaje: es un proceso mediante el cual, el aprendiz adquiere competencias progresivamente, que le permitirá resolver sus problemas cotidianos.

c. Competencia: es un hacer eficaz, reflexivo y creativo, que implica en su ejecución un conjunto de capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos para lograr propósitos o resolver problemas en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

d. Capacidad: es un conjunto de habilidades que evidencia en un hacer eficaz. En interacción con otras capacidades, hacen posible un desempeño competente.

e. Habilidad: es un comportamiento específico y eficaz que desarrolla el individuo en interacción con un objeto o situación particular. La interrelación de varias habilidades permiten el logro de una capacidad.

f. Actitudes: son tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a actuar de un determinado modo-expresan atracción o rechazo ante un objeto, persona, suceso o situación.

g. Valores: son principios que orienten el comportamiento y la vida de las personas, según criterios, ideales o proyectos de existencia que están presentes en nuestra sociedad, un valor se expresa a través de un conjunto de actitudes y comportamientos más culturalmente esperados y valiosos.

i. Autoestima.- Es valorarse a sí mismo y a los demás para poder aceptarse y comprender a otras personas, demostrando una actitud de respeto a sí mismo y hacia los demás.

j. Actitud.- Disposición de ánimo manifestada exteriormente.

k. Desarrollo.- Cambio progresivo en un organismos dirigido siempre a obtener una condición final, como por ejemplo el cambio progresivo de la forma del embrión al adulto en cualquier especie.

l. Imitación.- Ejecutar una cosa tomando como ejemplo otro.

n. Técnica.- Conjunto de procedimientos y recursos para concretar algo. Pericia o habilidad para usar recursos. Aplicación de la ciencia.

ñ. Lenguaje.-Conjunto de sonidos articulados con que el hombre se manifiesta. // Estilo o manera propia de expresarse de cada uno.// Conjunto de signos para expresar alguna cosa.

“El lenguaje no tiene única finalidad la de comunicar mensajes, señales, consignas. Es algo mucho más rico, poderoso, vital. Implica la posibilidad de

ordenar, organizar el conocimiento de la Realidad, hasta modificara, reordenarla, reorganizarla y poseerla Según nuestras intenciones”

o. Escribir.-representar los sonidos o palabras con letras u otros signos gráficos.

p. Texto.-es una unidad completa de significado, delimitado por un interés y poseedora de sentido.

q. Lectura literal.- es la comprensión lectora básica, que consiste en la decodificación de la palabra y oración, el lector parafrasea; puede reconstruir lo que esta superficialmente en el texto.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

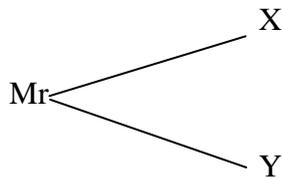
La presente es un estudio de tipo básico de nivel descriptivo correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) en la medida en que pretende medir el nivel de comprensión de lectura en relación a las actitudes que tienen hacia la lectura los estudiantes del IV ciclo de la IEP. “Pitágoras” una escuela privada de Cerro de Pasco.

3.2. Método de la investigación

El Método general aplicado fue el método científico y como métodos secundarios: El analítico-sistemático, inductivo – deductivo y estadístico.

3.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación fue descriptivo correlacional con 2 grupos.



Dónde:

M: Muestra donde se aplicó los instrumentos.

X: Comprensión lectora CLP. Nivel 5 Forma “A”

Y: Actitudes hacia la lectura.

r : Coeficiente de correlación.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población:

La población total fue de 117estudiantes matriculado en el periodo académico 2015 en la I.E.P. “Pitágoras” ubicado en la Av. Micaela Bastidas N°305, San Juan Pampa. Distrito de Yanacancha, Provincia y Región Pasco.

Ciclos	Grados	Estudiantes
III CICLO	1ero	25
	2do	20
IV CICLO	3ero	19
	4to	15
V CICLO	5to	16
	6to	16
TOTAL		117

3.4.2 Muestra:

Trabajamos en una muestra no probabilística, sino intencional, que fue:

Grados	Estudiantes
3ero	19
4to	15
Total	34

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Técnicas

- a) **Técnica del Fichaje:** Nos ayudó a recoger información bibliográfica, hemerográfica y de internet, sobre el tema tratado.
- b) **Técnica de encuesta:** Nos ayudó a recoger información de actitudes hacia la lectura que tienen los estudiantes, se realizó en forma colectiva.
- c) **Evaluación educativa:** nos permitió recoger información sobre la comprensión lectora que tienen los estudiantes.
- d) **Técnica de Análisis:** nos permitió hacer un análisis de los resultados obtenidos en la entrevista de actitudes hacia la lectura y evaluación de la comprensión lectora.

3.5.2 Instrumentos

- a) Fichas: de cita, de resumen, de lectura, etc.
- b) Cuestionario de actitudes hacia la lectura.
- c) Prueba de comprensión lectora LCP. Nivel 5 Forma "A".
- d) Hojas de trabajo de cálculos matemáticos.

3.6 Validación de Instrumentos

- a) En un grupo de 10 estudiantes aplicamos el cuestionario de actitudes hacia la lectura y la prueba de comprensión lectora.

b) Aplicamos el índice de GROMBACH, y determinamos la confiabilidad, obteniendo un índice de 0,76.

3.7 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Posteriormente a la aplicación, se procedió a la corrección de las pruebas, una vez corregidos ambos instrumentos, se ingresaron los datos a una base (procesador electrónico) para ser sometidos al análisis estadístico mediante el programa Excel y de Carlos Zamora.

El análisis se realizó en dos etapas. En la primera, se utilizó estadística descriptiva para hallar las medias y desviaciones estándar obtenidas por los participantes en ambos instrumentos. En la segunda etapa, se empleó estadística inferencial, Prueba de hipótesis, realizando el análisis de Correlación de Pearson, con el fin de identificar si existían relaciones entre el nivel de comprensión de lectura alcanzado por los estudiantes del V ciclo (3ero y 4to grado de primaria de menores) y sus actitudes hacia la lectura.

3.8.-Sistema de hipótesis

3.8.1 Hipótesis de investigación

Hi: Existen correlación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

3.8.2 Hipótesis nula

Ho: No existen correlación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

3.8.3 Hipótesis específicos:

- a) Las actitudes hacia la lectura que presentan los estudiantes de IV-ciclo de primaria, es regular.
- b) Los niveles de comprensión lectora presentan los estudiantes de IV-ciclo de primaria es regular.
- c). La relación que existen entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de primaria es significativa

3.9 Sistema de Variables

3.9.1 Operacionalización de variables (Anexo)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Procedimientos realizados en el trabajo de investigación.

Se trabajó a dos niveles:

A.-En gabinete: elaboramos el plan de investigación, revisión bibliográfica, hemerográfica, internet para el marco teórico. Validamos en unas pruebas pilotos los instrumentos “Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para el V Ciclo (3er y 4to grado de primaria de menores) (CLP 5- Forma “A”) Este instrumento fue creado por Alliende, Condemarín y Milicic (1991) y adaptado para la población de Lima Metropolitana por Delgado et al. (2005), y al igual que el Cuestionario de actitudes hacia la lectura empleado por

Cueto et al. (2003), fue obtenida a través del Coeficiente Alfa de Cronbach: 0,75 y 0,78.

Los datos recolectados en las muestras, lo calificamos, ordenamos en orden alfabética de cada grado y aplicamos la estadística descriptiva e inferencial aplicamos el programa de Carlos Zamora, mediante el ordenador electrónico.

Redacción del informe final.

B.-Trabajo de campo: solicitamos autorización al señor director de la I.E.P. “Pitágoras” ubicado en el centro Poblado de San Juan Pampa, distrito de Yanacancha, Provincia y Departamento Pasco. Derivándonos a las profesoras de aula del 3er y 4to grado de primaria, coordinando los días de aplicación de las técnicas-instrumentos: encuesta/cuestionario y evaluación educativa/prueba escrita de comprensión lectora a los estudiantes en las aulas.

Al momento de recoger información, explicamos en qué consistía nuestro trabajo, indicando que deberían ir los días: viernes por la tarde acompañando a sus padres para que ellos trabajaban en escuela de padres.

4.2 Presentación de resultados: cuadros, gráficos.

VARIABLE DE CONTROL

Cuadro N°01

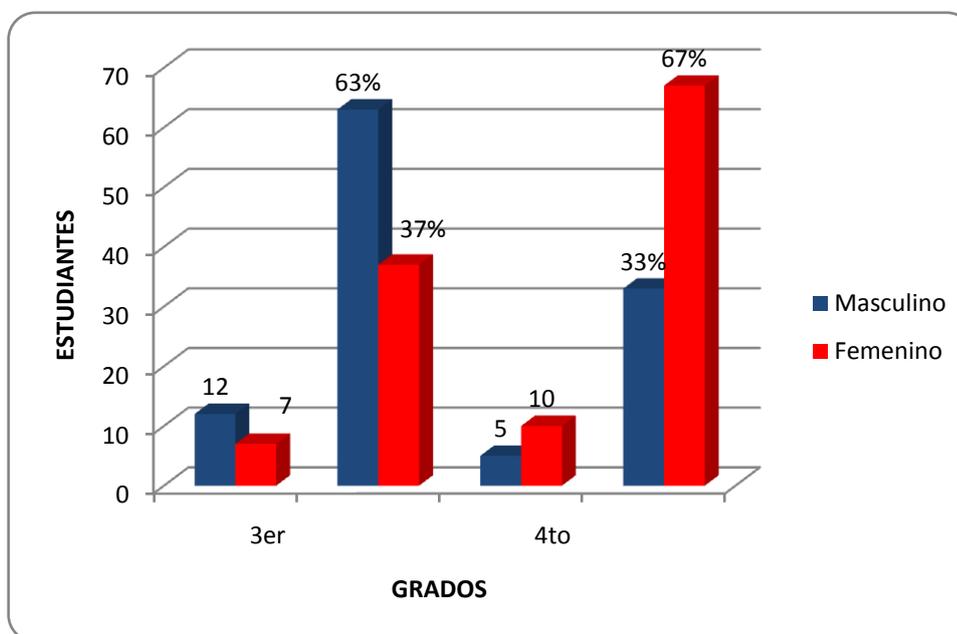
Género de los estudiantes del IV ciclo, de la IEP. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

GENERO	3er GRADO		4to GRADO	
Indicador	F	%	f	%
Masculino	12	63	5	33
Femenino	07	37	10	60
Total	19	100	15	67

Fuente: Nomina de matrícula del año 2015.

Gráfico N°01

Género de los estudiantes del IV ciclo, de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.



Análisis del cuadro y grafico estadístico:

De los 19 estudiante, 63% (12) estudiantes son varones y

El 37% (07) estudiantes son mujeres; en consecuencia en el aula del 3er grado de primaria asisten más varones que mujeres.

Cuadro N°02

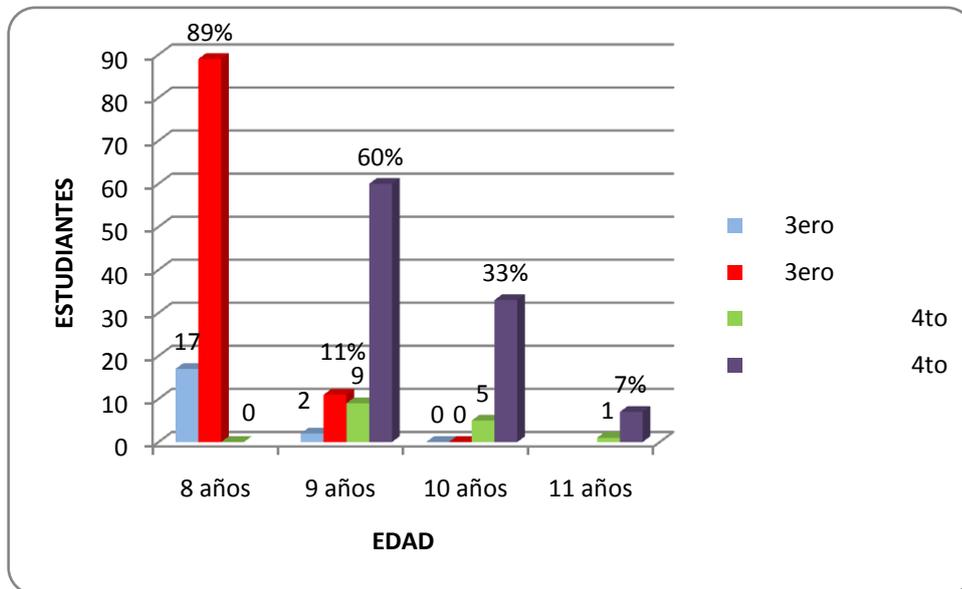
Edad de los estudiantes del IV ciclo, de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

EIDADES	3er GRADO		4to GRADO	
	F	%	f	%
8 año	17	89		
9 años	02	11	9	60
10 año	-	-	5	33
11 años	-	-	1	7
TOTAL	19	100	15	100

Fuente: Nomina de matrícula del 3er y 4to grado, año 2015.

Gráfico N°02

Edad de los estudiantes del IV ciclo, de la IEP. "Pitágoras", Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.



Análisis del cuadro y gráfico estadístico:

Los 19 y 15 estudiantes del 3er y 4to grado (IV Ciclo) de Educación Primaria de menores, asistentes a la IEP. "Pitágoras", Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015 tienen las siguientes edades:

3er grado.

El 89% (17) estudiantes tienen 8 años de edad.

El 11% (02) estudiantes tienen 9 años de edad.

4to grado.

El 60% (09) estudiantes tienen 9 años de edad.

El 33% (05) estudiantes tienen 10 años de edad.

El 7% (01) estudiante tiene 11 años de edad.

En consecuencia en las secciones del 3er grado y 4to grado el 89% y 60% de los estudiantes cumplen con edades estipuladas en el Reglamento de la Ley de Educación Art.20, en su gran mayoría.

Variable 1: Actitudes hacia la lectura

Para recoger datos sobre esta variable se aplicó la técnica de encuesta en forma colectiva.

Para la aplicación de este Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, el tiempo promedio de aplicación fue de treinta minutos. Se les repartió a los alumnos el cuadernillo marcado con el código que le correspondía a cada uno. Se les dijo que no empezaran a resolver el cuestionario hasta que todos tuvieran el cuadernillo.

Las instrucciones fueron leídas conjuntamente con la evaluadora, y se les recalcó que no debían dejar de responder a ningún ítem, y que no existían respuestas buenas ni malas. Además, se les dijo que las respuestas eran personales y que no debían detenerse mucho en cada pregunta, sino responder con lo primero que se les viniera a la mente.

Cuadro N° 03

Resultados de la calificación del Cuestionario de Actitudes Hacia la Lectura aplicados a los estudiantes del 3er grado de la IEP “Pitágoras” San Juan Pampa-Yanacancha.

3ER GRADO						
N° Ord.	APELLIDOS Y NOMBRES	DIRECTOS		INVERSOS		PUNTA-JE-TOTAL
1	XXX	16	4	6	16	42
2	XXX	18	4	4	16	42

3	XXX	16	3	6	17	42
4	XXX	17	5	5	15	42
5	XXX	15	6	6	15	42
6	XXX	6	4	16	16	42
7	XXX	19	2	3	18	42
8	XXX	11	7	11	13	42
9	XXX	20	0	2	20	42
10	XXX	16	9	6	11	42
11	XXX	16	4	6	16	42
12	XXX	13	3	8	18	42
13	XXX	22	1	0	19	42
14	XXX	9	12	14	7	42
15	XXX	16	2	10	14	42
16	XXX	11	4	11	16	42
17	XXX	14	6	14	8	42
18	XXX	13	17	9	3	42
19	XXX	10	8	9	15	42

Fuente: Resultados de la Calificación del Cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicados a los estudiantes del 3er grado.

Cuadro N°04

Tabla de distribución de frecuencias del puntaje del cuestionario de actitudes hacia la lectura de los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras” San Juan –Yanacancha.

<i>Actitudes</i>	FRECUENCIAS					
	Simples			Acumuladas		
	f	H	p%	F	H	P%
[06 10[	2	0,105	10,526	2	0,105	10,526
[10 14[	5	0,263	26,316	7	0,368	36,842
[14 18[	8	0,421	42,106	15	0,789	78,947
[18 22[	3	0,158	15,709	18	0,947	94,737
[22 26]	1	0,053	5,300	19	1,000	100,000
n =	19	1.000	100.000			

Fuente: Puntaje de los resultados de la Calificación del Cuestionario de actitudes hacia la lectura de estudiantes del 3er grado.

Analizando la tabla de distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos de los resultados de la calificación del cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicados a los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras” San Juan –Yanacancha, son:

-El 10,5% (02) estudiante obtuvieron unos puntajes entre SEÍIS – NUEVE.

-El 26,32 (05) estudiantes obtuvieron un puntaje entre DIEZ - TRECE.

-El 42,11% (08) estudiantes obtuvieron un puntaje entre CATORCE-DIESESIETE.

-El 15,7% (03) estudiantes obtuvieron un puntaje entre DIECIOCHO-VEINTIUNO.

-El 5,3% (01) estudiante obtuvo un puntaje entre VENTIDOS-VEINTISEIS.

Cuadro N°05

Estadígrafos de los puntajes obtenidos de la calificación del cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicados a los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras” San Juan –Yanacancha.

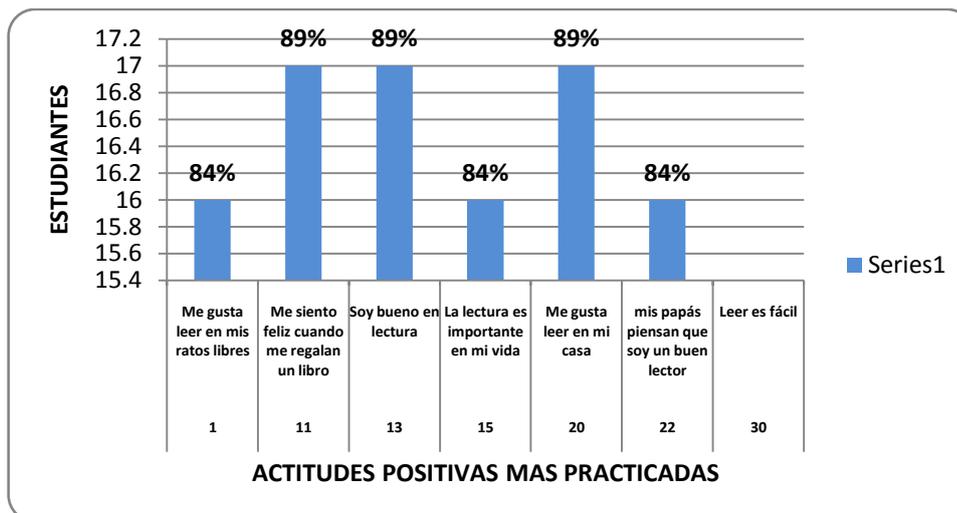
MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	MEDIDAS DE DISPERSIÓN Insegada (n-1)
M = 14,63	Var. = 16,02
	DS. = 4,003
	CV. = 27,224%

Analizando los estadígrafos calculados de los puntajes obtenidos de la calificación del cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicados a los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

La media aritmética o el calificación promedio obtenidos por los 19 estudiantes evaluados es 14,63 con una dispersión de 4,003 y una variación relativa en sus calificaciones en el orden de 27,224%. Teniendo en cuenta que las actitudes positivas o directos son: (1, 4, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39 y 42), 22 ítems y las actitudes negativas o inversos son: (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 23, 27, 28, 31, 33, 36, 40 y 41), 20 ítems, en consecuencia el promedio de las actitudes positivas o directos es considerado medianamente aceptado, esta evaluación fue realizada a fines del II trimestre del año 2015. En este análisis descriptivo se encontró también que el puntaje máximo obtenido en esta prueba fue de 22 (percentil 99), mientras que el mínimo fue de 06 (percentil 1). Haciendo un análisis más detallado de los resultados de los participantes en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, y empleando también estadística descriptiva, se pudo identificar, que en siete ítems obtuvieron un mayor puntaje positivo en dicha prueba, ellos son: 01 “Me gusta leer en mis ratos libres”; 11 “Me siento feliz cuando me regalan un libros”; 13 “Soy bueno en lectura”; 15 “La lectura es importante en mi vida”, 20 “Me gusta leer en mi casa”, 22 “Mis papás piensan que soy un buen lector”, y 30 “Leer es fácil”. Estos resultados indicarían que los 19 estudiantes (100% de los participantes), son entre 16 y 17 estudiantes (84 % y 89%) tienen estas actitudes positivas para leer, lo presentamos en un;

Gráfico N° 03

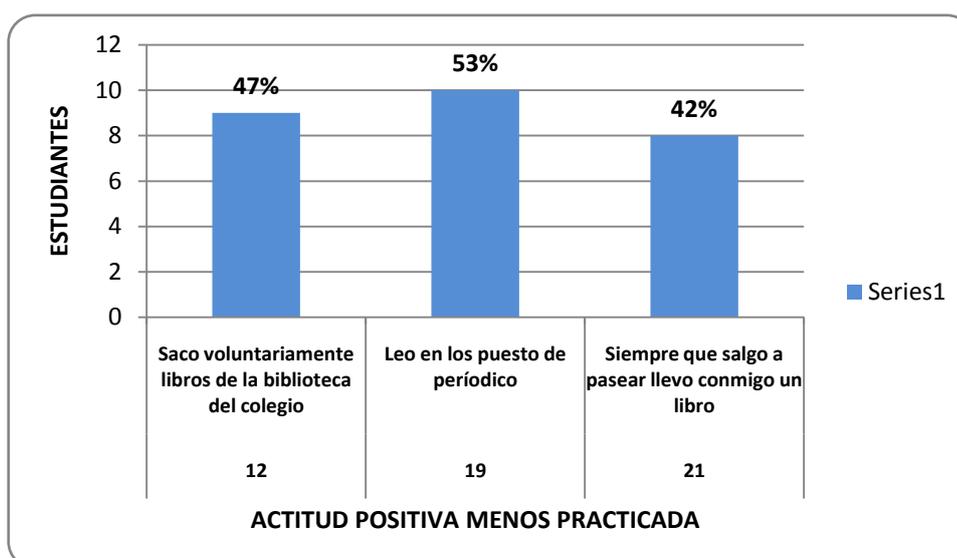
Actitudes hacia la lectura que tuvieron mayor puntaje en los estudiantes del V-ciclo (3er grado) de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.



Y obtuvieron puntajes más bajos en los ítems; 12 “Saco voluntariamente libros de la biblioteca del colegio”; 19 “Leo en los puesto de periódicos”; y21 “Siempre que salgo a pasear llevo conmigo un Libros”. Estos resultados indicarían que entre 08 y 10estudiantes (16%), de los 19 participantes, no tienen actitudes positivas para leer.

Gráfico N° 04

Actitudes hacia la lectura que tuvieron mayor puntaje en los estudiantes del V-ciclo (3er grado) de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.



Cuadro N°06

Resultados de la calificación del cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicados a los estudiantes del 4to grado de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

4TO GRADO					
O N°	DIRECTOS		INVERSOS		Total Puntaje
	1	12	10	7		13	42
2	18	4	5	15	42
3	15	7	7	13	42
4	13	3	9	17	42
5	14	7	8	13	42
6	6	9	16	11	42
7	15	4	7	16	42
8	21	1	1	19	42
9	19	2	3	18	42
10	11	9	11	11	42
11	10	9	12	11	42
12	9	4	12	17	42
13	10	8	12	12	42
14	13	5	9	15	42
15	12	7	10	13	42

Fuente: *Calificación del Cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicada a los estudiantes del 4to grado.*

Cuadro N° 07

Tabla de distribución de frecuencias de los puntajes calificadas de las actitudes hacia la lectura aplicada a los estudiantes del 4to grado de Educación Primaria de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha.- Cerro de Pasco, 2015.

Actitudes UNTAJE	FRECUENCIAS					
	Simples			Acumuladas		
	h	p%	F	H	P%	
[06 09[	1	0,067	6,7	1	0,067	6,667
[09 12[	4	0,267	26,7	5	0,333	33,333

[12 15[	5	0,333	33,3	10	0,667	66,667
[15 18[	2	0,133	13,3	12	0,800	80,000
[18 21]	3	0,200	20,0	15	1,000	100,000
n =	15	1.000	100.000			

Fuente: Puntajes de la calificación de actitudes hacia la lectura de los estudiantes del 4to grado

Analizando la tabla de distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos de las calificaciones del cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicada a los estudiantes del 4to grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras” San Juan –Yanacancha, son:

- El 6,7% (01) estudiante obtuvo un puntajes entre SEÍIS – OCHO.
- El 26,7 (04) estudiantes obtuvieron un puntaje entre NUEVE -ONCE.
- El 33,33% (05) estudiantes obtuvieron un puntaje entre DOCE - CATORCE.
- El 13,3% (02) estudiantes obtuvieron un puntaje entre QUINCE-DIECISIETE.
- El 20% (03) estudiante obtuvieron un puntaje entre DIECIOCHO -VENTIUNO.

Cuadro N° 08

Estadígrafos de los puntajes dela calificación del cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicados a los estudiantes del 4to grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

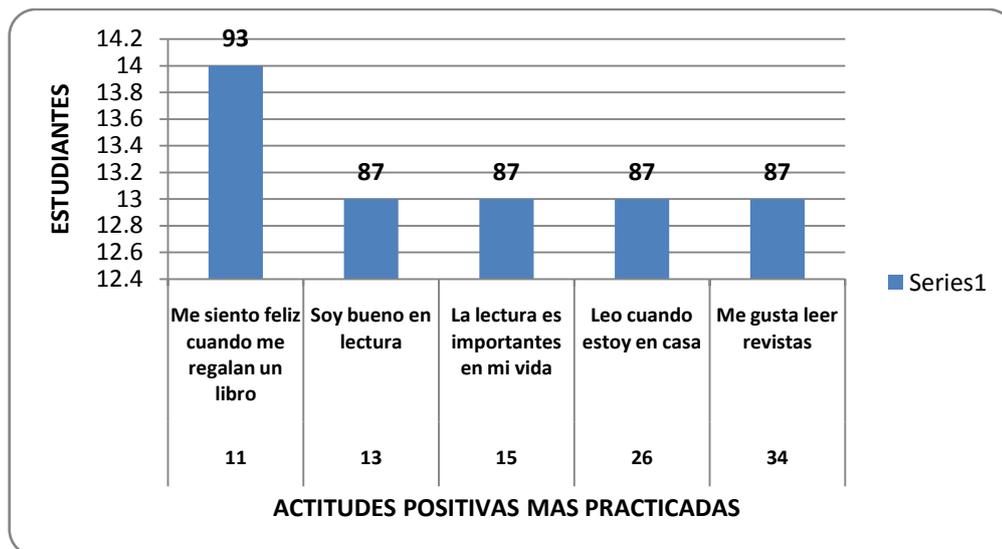
MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	MEDIDAS DE DISPERSIÓN Insegada (n-1)
M = 13,2	Var. = 15,88
	DS. = 3,986
	CV. = 26,85%

Analizando los estadígrafos calculados de los puntajes dela calificación del cuestionario de actitudes hacia la lectura aplicado a los estudiantes del 4to grado

de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015. La media aritmética o el calificación promedio obtenidos por los 15 estudiantes evaluados es 13,2 con un error de 3,896 y una variación relativa en sus calificaciones en el orden de 26,85%. En este análisis descriptivo se encontró también que el puntaje máximo obtenido en esta prueba fue de 21 (percentil 99), mientras que el mínimo fue de 06 (percentil 1). Haciendo un análisis más detallado de los resultados de los participantes en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, y empleando también estadística descriptiva, se pudo identificar en cinco ítems, obtuvieron un mayor puntaje positivo en dicha prueba, ellos son: 11 “Me siento feliz cuando me regalan un libros”; 13 “Soy bueno en lectura”; 15 “La lectura es importantes en mi vida”; 26 “Leo cuando estoy en casa” y 34 “Me gusta leer libros”. Estos resultados indicarían, que de los 15 estudiantes (100% de los participantes), son entre 13 y 14 estudiantes (87 % y 93%) tienen estas actitudes positivas para leer.

Gráfico N° 05

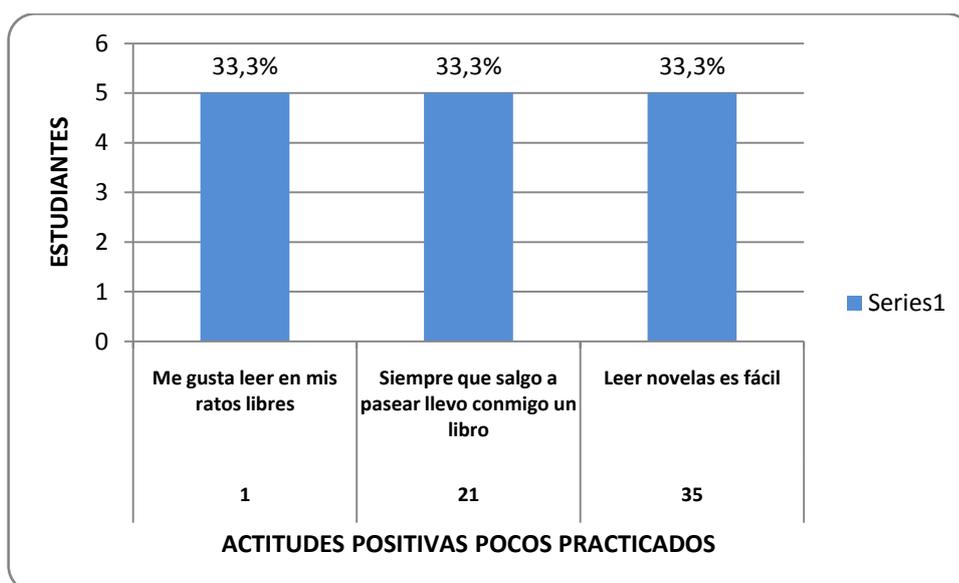
Actitudes hacia la lectura que tuvieron mayor puntaje los estudiantes del V-ciclo (4to grado) de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.



Asimismo se obtuvieron puntajes más bajos en los ítems; 1 “Me gusta leer en mis ratos libre”; 21 “Siempre que salgo a pasear llevo conmigo un Libros” y 35 “Leer nivelas es fácil”. Estos resultados indicarían que entre 05 estudiantes (33%), de los 15 participantes, no tienen estas actitudes positivas para leer.

Gráfico N° 06

Actitudes hacia la lectura que tuvieron puntajes bajos los estudiantes del V-ciclo (4to grado) de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.



Variable 2: Comprensión Lectora

La aplicación del CLP 5–Forma A, se realizó de la siguiente forma: se repartió a los alumnos el cuadernillo de la prueba (marcado con el código que le correspondía a cada alumno), indicándoles que era una evaluación anónima (no debían colocar sus Hombres), leen las instrucciones conjuntamente con el/la evaluador en silencio y cuidadosamente antes de comenzar, responden a todos los ítems personalmente y en silencio, y al terminar la prueba deben entregar a la evaluadora. El tiempo aproximado de aplicación de este instrumento fue de cincuenta minutos. Según el manual del CLP 5–Forma A, no se dio ningún tipo de instrucción a los alumnos una vez iniciada la evaluación (Alliende et al., 1991); sin embargo, al empezar a responder el primer subtest (VI-A-(1)), muchos alumnos hicieron preguntas pues no les quedaba claro lo que tenían que hacer. Dadas estas circunstancias, la evaluador/a se vio en la necesidad de leer junto con ellos las instrucciones y explicarles, a partir del ejemplo planteado en el protocolo de la prueba, cómo tenían que responder.

Cuadro N° 09

Resultados de la calificación de la prueba objetiva de Comprensión Lectora CLP-5 forma “A”, de los estudiantes del V ciclo (3er y 4ro grado de primaria de menores) de la IEP “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

3er grado

Ord.	Apellidos y nombres	LOS ANIMALES Y LOS TERREMOTOS	UN PILOTO Primera parte	UN PILOTO Segunda Parte	ROBINSON Y VIERNES	Puntaje	Doble
Nº	nombres	A-1 (4)	A-2 (6)	A-3 (3)	A-4 (7)	Puntaje	Doble
1	XXX	1	5	3	4	13	26
2	XXX	3	4	1	4	12	24

3	XXX	2	3	2	1	8	16
4	XXX	1	0	1	0	2	4
5	XXX	1	0	0	0	1	2
6	XXX	1	0	1	3	5	10
7	XXX	2	5	2	3	12	24
8	XXX	3	2	1	4	10	20
9	XXX	2	6	2	4	14	28
10	XXX	3	2	0	6	11	22
11	XXX	2	1	1	5	9	18
12	XXX	2	2	1	6	11	22
13	XXX	2	2	0	3	7	14
14	XXX	1	0	1	3	5	10
15	XXX	1	2	5	5	13	26
16	XXX	1	4	1	3	9	18
17	XXX	2	5	1	1	9	18
18	XXX	3	3	3	4	13	26
19	XXX	1	2	0	1	4	8

Fuente: Calificación de las pruebas objetivas de la Comprensión Lectora CLP-5 Forma “A” de los estudiantes del 3er grado.

Cuadro N° 10

Tabla de distribución de frecuencias de los puntajes de la calificación de la prueba comprensión lectora CLP 5-Forma “A” de los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

<i>Comprensión lectora</i> <i>PUNTAJE</i>	FRECUENCIAS					
	Simples			Acumuladas		
	F	h	p%	F	H	P%
[02 08[	2	0,105	10,5	2	0,105	10,5
[08 14[	3	0,158	15,8	5	0,263	26,3
[14 20[	4	0,211	21,1	9	0,474	47,4
[20 26[	5	0,263	26,3	14	0,737	73,7
[26 32]	5	0,263	26,3	19	1,000	100,000
n =	19	1.000	100.000			

Fuente: Puntajes obtenidos en la comprensión lectora CLP 5-Forma “A” de los estudiantes del 3er grado.

Analizando la tabla de distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos de la calificación de la prueba comprensión lectora CLP 5-Forma “A” aplicados a los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

-El 10,5% (02) estudiantes obtuvieron unos puntajes entre DOS – SIETE.

-El 15,8% (03) estudiantes obtuvieron un puntaje entre OCHO - TRECE.

-El 21,1% (04) estudiantes obtuvieron un puntaje entre CATORCE-DIESINUEVE.

-El 26,3% (05) estudiantes obtuvieron un puntaje entre VEINTE-VEINTICINCO.

- El 26,3% (05) estudiantes obtuvieron un puntaje entre VENTISEIS-TREINTIDOS.

Cuadro N°11

Media y desviación estándar obtenida de los puntajes de las calificaciones de la prueba, Comprensión Lectora CLP 5-Forma A., aplicados a los estudiantes del 3er grado de la IEP. “Pitágoras”, San Juan Pampa-Yanacancha.

Media	Desviación
17,68	7,81
	CV.=41,067%

Analizando los estadígrafos calculados de los puntajes de la calificación de la prueba: Comprensión Lectora CLP 5-Forma A, aplicados a los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

La media aritmética o el calificativo promedio obtenidos por los 19 estudiantes evaluados es 17,68 con un error de 7,81 y una variación relativa en sus calificaciones en el orden de 41,067%.

En este análisis descriptivo se encontró también que el puntaje máximo obtenido en esta prueba fue de 32 (percentil 99), mientras que el mínimo fue de 02 (percentil 1).

Cuadro N°12

Resultados de la calificación de la prueba objetiva de Comprensión Lectora CLP-5 forma “A”, de los estudiantes del 4to grado de primaria de menores de la IEP “Pitágoras” San Juan Pampa-Yanacancha.

4to grado

N° Ord.	Apellidos y Nombres	Los animales y los Terremotos	UN PILOTO Primera parte	UN PILOTO Segunda Parte	Robinson y viernes	Puntaje	Doble
		A-1 (4)	A-2 (6)	A-3 (3)	A-4 (7)		
1	XXX	4	4	2	6	16	32
2	XXX	2	3	2	1	8	16
3	XXX	0	4	3	3	10	20
4	XXX	2	5	1	5	13	26
5	XXX	1	3	2	5	11	22
6	XXX	3	5	2	3	13	26
7	XXX	1	4	1	4	10	20
8	XXX	3	4	2	4	13	26
9	XXX	2	5	2	2	11	22
10	XXX	4	2	2	4	12	24
11	XXX	2	4	1	7	14	28
12	XXX	1	4	1	3	9	18
13	XXX	1	5	2	4	12	24
14	XXX	1	3	0	2	6	12
15	XXX	1	0	1	1	3	6

Fuente: Calificación de las pruebas objetivas de la Comprensión Lectora CLP-5 Forma “A” de los estudiantes del 4to grado.

Cuadro N°13

Tabla de distribución de frecuencias de los puntajes de la calificación de la prueba: Comprensión lectora CLP Nivel 5 Forma A., aplicados a los estudiantes

del 4to grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

<i>Comprensión</i>	FRECUENCIAS					
<i>PUNTAJE</i>	Simple			Acumuladas		
	f	H	p%	F	H	P%
[0612[	1	0,067	6,667	1	0,067	6,667
[12 18[	2	0,133	13,333	3	0,200	20,000
[1824[	5	0,211	21,1	8	0,533	53,333
[2430[	6	0,263	26,3	14	0,933	93,333
[3036]	1	0,066	6,667	11	1,000	100,000
n =	15	1.000	100.000			

Fuente: Puntaje de la prueba objetiva de la comprensión lectora CLP.5 Forma “A” de los estudiantes del 4to grado

Analizando la tabla de distribución de frecuencias de los puntajes de la calificación de la prueba: Comprensión lectora CLP Nivel 5 Forma A., aplicados a los estudiantes del 4to grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras” San Juan –Yanacancha.

- El 6,6% (01) estudiante obtuvieron unos puntajes entre SEÍIS – ONCE.
- El 13,33% (02) estudiantes obtuvieron un puntaje entre DOCE - DIECISIETE.
- El 21,11% (05) estudiantes obtuvieron un puntaje entre DIECIOCHO-VEINTITRES.
- El 26,3% (0) estudiantes obtuvieron un puntaje entre VEINTICUATRO-VENTINUEVE.
- El 6,6% (01) estudiante obtuvo un puntaje entre VEINTINUEVE-TREINTISEIS.

Cuadro N°14

Media y desviación estándar obtenida de los puntajes de las calificaciones de la prueba, Comprensión Lectora CLP 5-Forma A., aplicados a los estudiantes del 4to grado de la IEP. “Pitágoras”, San Juan Pampa-Yanacancha.

Media	Desviación
21,467	6,567
	CV.=27,419%

Analizando los estadígrafos calculados de los puntajes de la calificación de la prueba: Comprensión Lectora CLP 5-Forma A, aplicados a los estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de la I.E.P. “Pitágoras” San Juan –Yanacancha. La media aritmética o el calificativo promedio obtenidos por los 15 estudiantes evaluados es 21,467 con un error de 6,567 y una variación relativa en sus calificaciones en el orden de 27,419%.

En este análisis descriptivo se encontró también que el puntaje máximo obtenido en esta prueba fue de 36 (percentil 99), mientras que el mínimo fue de 06 (percentil 1).

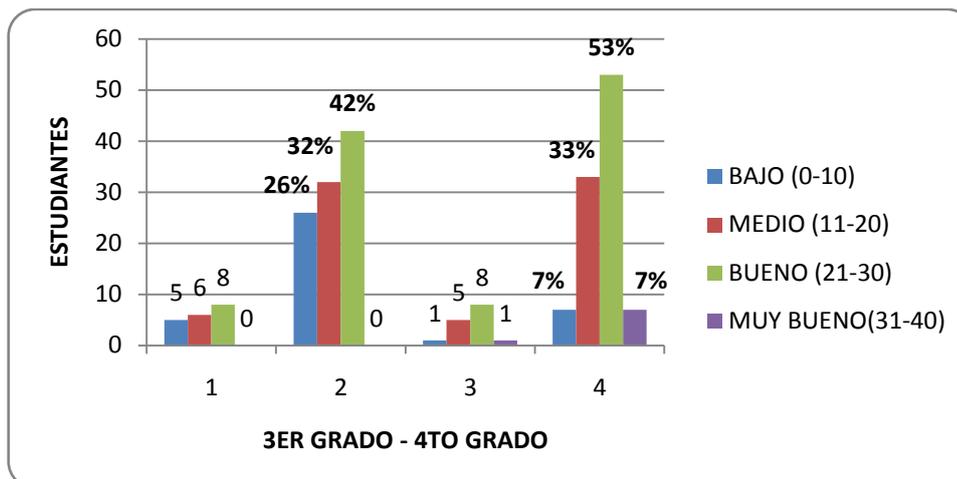
Cuadro N°15

Nivel de comprensión lectora lograda por los estudiantes del V ciclo de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

Nivel de comprensión lect.	V-Ciclo			
	3ER GRADO		4TO GRADO	
	f	%	f	%
BAJO (0-10)	5	26	1	7
MEDIO (11-20)	6	32	5	33
BUENO (21-30)	8	42	8	53
MUY BUENO(31-40)	0	0	1	7
TOTAL	19	100	15	100

Gráfico N° 07

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes del IV-Ciclo (3er y 4to grado de primaria) de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco 2015.



Analizando el cuadro de escalas de logro en la comprensión lectora de los estudiantes del V Ciclo (3er y 4to grado) de primaria la IEP. Particular “Pitágoras”, Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015. El 26% (05) estudiantes del 3er grado y el 7% (01) estudiante del 4to grado obtuvieron un nivel bajo en la evaluación de la comprensión lectora. El 32% (06) estudiantes del 3er grado y el 33% (05) estudiantes del 4to grado obtuvieron un nivel medio en la evaluación de la comprensión lectora. El 42% (08) estudiantes del 3er grado y el 53% (08) estudiantes del 4to grado obtuvieron un nivel Bueno en la evaluación de la comprensión lectora. El 0% (0) estudiantes del 3er grado y el 7% (01) estudiante del 4to grado obtuvo un nivel de muy bien en la evaluación de la comprensión lectora.

4.3. Prueba de Hipótesis

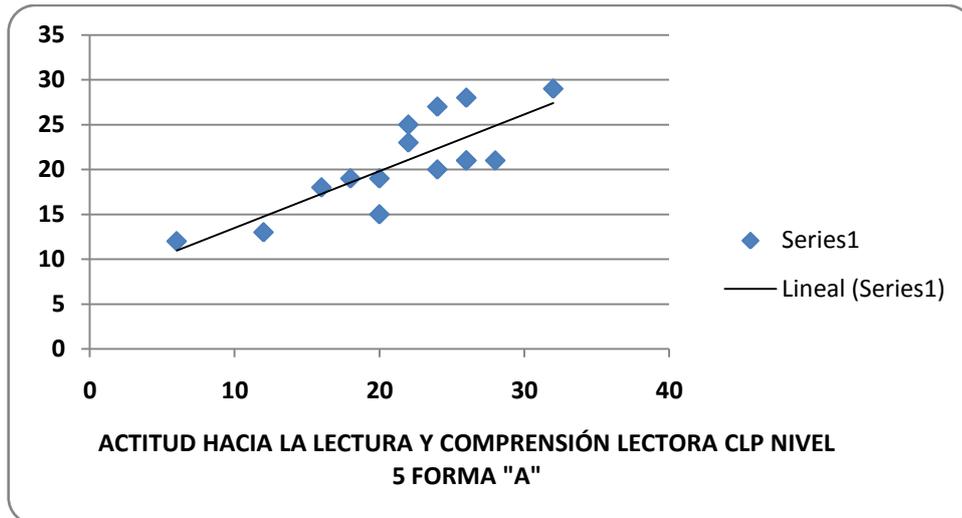
Correlación.

Variable X: Actitudes hacia la lectura

Variable Y: Comprensión lectora CLP Nivel 5 Forma A.

Para el 3er grado:

1.-Grafica de Dispersión



2.-Planteamiento de Hipótesis

Hi: Existen correlación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

Ho: No existen correlación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015.

3.-Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$ o 5%

$p = 0,90$

4.-Estadístico de prueba correlación de Pearson.

Fórmula:

$$r = \frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r = \frac{19(5186) - (336)(276)}{\sqrt{[19(7046) - (336)^2][19(4356) - (278)^2]}}$$

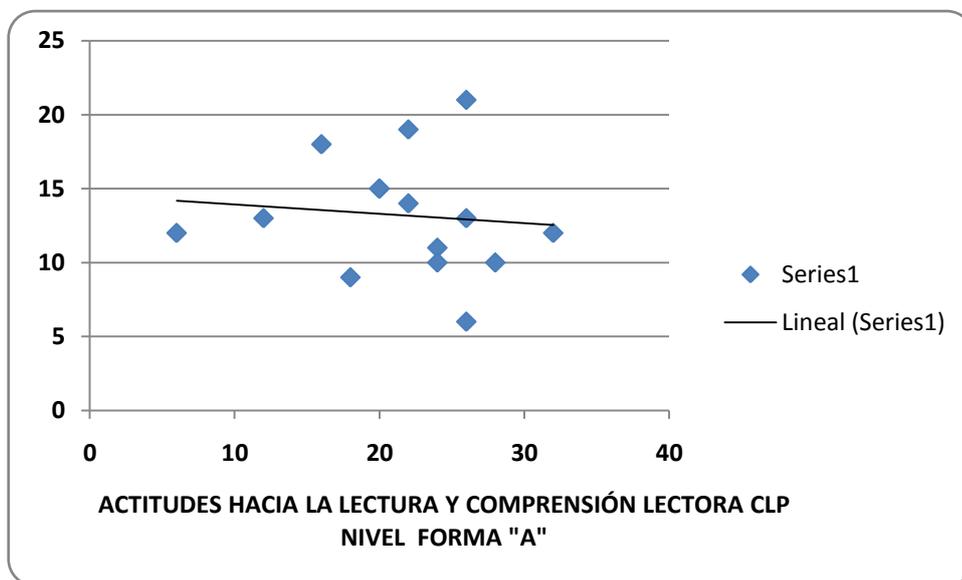
$r = 0,3372$ Correlación baja positiva.

En consecuencia se acepta la Hi:

“Existe correlación baja positiva entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015

Para el 4to grado:

1.-Grafica de Dispersión



2.-Estadístico de prueba correlación de Pearson.

Fórmula:

$$r = \frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum Y)^2]}}$$
$$r = \frac{15(4212) - (322)(198)}{\sqrt{[15(7516) - (322)^2][15(2746) - (198)^2]}}$$

$r = -0,1048$ Correlación muy baja negativa.

En consecuencia se acepta la Hi:

“Existe muy baja correlación negativa entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo (4to grado) de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, 2015”.

4.4 Discusión de Resultados

De acuerdo al análisis realizado de los datos obtenidos en la presente investigación como se demuestra en el cuadro N°15 “Niveles de comprensión lectora lograda por los estudiantes del V ciclo de la IEP. “Pitágoras”, Yanacancha –Cerro de Pasco, 2015”. El 26% (5) estudiantes del 3er grado y 7% (1) estudiante del 4to grado se encuentran en un Nivel Bajo y el 32% (6) estudiantes del 3er grado y 33% (5) estudiantes del 4to grado, se encuentran en el Nivel Medio en comprensión lectora, tienen dificultades y otros no pueden: -ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia; -señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados; -dominar relaciones de inclusión existiendo entre las afirmaciones de un texto; -captar información entregadas a través del dialogo. El 42% (8) estudiantes del 3er grado y 53% (8) estudiantes del 4to grado, se encuentran en el Nivel Bueno y el 7% (01) estudiante logra el Nivel Muy Bueno en comprensión lectora, a pesar que sus actitudes hacia la lectura no son todas positivas o favorables en consecuencia hay mayor necesidad de trabajar en comprensión lectora con mayor dedicación al 1er grupo que al 2do, para que estos estudiantes mejoren su comprensión lectora por ser una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico. El desarrollo de habilidades para la comprensión lectora es una vía para la dotación de herramientas para la vida académica, laboral y social de los estudiantes.

La falta de comprensión lectora genera pobreza. Entender lo que se lee es un requisito sustantivo para que un niño se convierta en un adulto que progresa y contribuya al desarrollo de la familia y del país. Según (Gómez P. et. Al. , 1996. P. 19).

CONCLUSIONES

- 1.-La relación que existe entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 3er grado y muy baja negativa en el 4to grado de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco.
2. Las actitudes hacia la lectura que presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, son: 3er grado tienen una calificación promedio de 14,63 y en el 4to grado tienen un calificación promedio de 13,2, de acuerdo a estos datos decimos que el 3er grado practican más las actitudes favorables hacia la lectura, sin embargo en la evaluación de la Comprensión lectora tuvieron un calificativo menor que el 4to grado. Ver los cuadros N°05,08 y 15
3. La relación que existen entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco, no es tan significativa.

RECOMENDACIONES

- 1.-Es necesario que el sector educativo modifique y transforme su papel como formadora de ciudadanos y esté acorde con los retos de la información y conocimiento del siglo XXI.
- 2.- El fomento a la lectura es fundamental para poder desarrollar en los alumnos el Perfil de Egreso de la Educación Básica.
3. El docente de la EBR debe tener competencias sobre la lecto-escritura, ya que esta área es la clave para que el niño/a aprenda a leer.

BIBLIOGRAFÍA.

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

Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicić, N. (1991). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 8 niveles de lectura*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Baron, R. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.

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.

Charria, M. y Charria, M. E. (1993). *La biblioteca y la formación de lectores* (vol. 3). Bogotá: CERLAC y Procultura.

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*. Madrid: Escuela Española.

Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis de licenciatura. PUCP.

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

Dos Santos, A. & Fernández, F. (2002). *Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios*. Lectura y Vida.

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

- Eagly, A. & Chaiken, S.** (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Escurra, M.** (2003). *Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima*.
- González, A.** (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P.** (2003). *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). México, D. F.: McGraw - Hill.
- Jurado, F.; Bustamante, G.** (1997). *Los procesos de lectura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kerlinger, F. & Lee, H.** (2002). *Investigación del comportamiento*. (4ª. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Kline, P.** (1993). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Kussama.
- Morles, A.** (1999). *El proceso de la comprensión en lectura*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje.
- Pinzás, J.** (1997). *Constructivismo y aprendizaje de la lectura*. En Piaget entre nosotros: homenaje en conmemoración al centenario de su nacimiento. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Pinzás, J.** (2001). *Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Puente, A.** (1996). *Cómo formar buenos lectores*. En: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla – La Mancha.
- Schumacher, G.** (1988). *La comprensión de textos*. Lima: Ministerio de Educación. INIDE.

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

Thorne, C. (2005). *Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú*: Revista de Psicología de la PUCP, 23 (1), 139-163.

Thorne, C. & Nakano, T. (2001). *El rol del maestro de primer grado en el aprendizaje de la lectura en el Perú*. En: A. Bazán, *Enseñanza y evaluación de la lectura y escritura: algunos aportes de la investigación y la tecnología*. Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.

Vallés, A. (1998). *Comprensión lectora: un programa cognitivo y metacognitivo*. Signo Educativo.

Fuentes electrónicas:

Aigner, M. (2010). *Técnicas de medición por medio de escalas*. Universidad de Antioquia: Facultad de ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de opinión. Documento publicado: <http://aprendeonline.udea>.

Cueto, S., Andrade, F. & León, J. (2002) *Las Actitudes de los Estudiantes Peruanos hacia la Lectura, Escritura Matemática y Lenguas Indígenas*. Documento de trabajo 44 (GRADE). Lima, Perú. Documento Publicado: <http://www.grade.org.pe/download/pubs/ddt/ddt44.pdf>

Delgado, E.; Ecurra, M.; Atalaya, M.; Álvarez, C.; Pequeña, J. y Santibáñez, R. (2005). Comparación de la Comprensión Lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Dialnet, Revista en investigación en psicología*. Documento Publicado. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420271>

ANEXO

MATRIZ DE CONSISTENCIA

RELACION ENTRE ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE IV-CICLO DE LA I.E.P. “PITÁGORAS” YANACANCHA-CERRO DE PASCO.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS
<p>GENERAL ¿Cuál es la relación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco?</p> <p>ESPECÍFICOS a) ¿Qué actitudes hacia la lectura presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco? b) ¿Qué niveles de comprensión lectora presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco? c). ¿Qué relación existen entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco.</p>	<p>GENERAL Determinar la relación que existen entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los niños y niñas del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco.</p> <p>ESPECIFICOS -Establecer actitudes hacia la lectura presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco. -Establecer los niveles de comprensión lectora presentan los estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco. - Determinar la relación que existen entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco.</p>	<p>INVESTIGACIÓN Hi: Existen correlación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco. Hipótesis nula Ho: No existen correlación entre las actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en los estudiantes del IV ciclo de la I.E.P. “Pitágoras” Yanacancha-Cerro de Pasco. Específicos: a) Las actitudes hacia la lectura que presentan los estudiantes de IV-ciclo de primaria, es regular. b) Los niveles de comprensión lectora presentan los estudiantes de IV-ciclo de primaria es regular. c). La relación que existen entre actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de IV-ciclo de primaria es significativa</p>

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

VARIABLES	DEFINICION		Dimensiones	Indicador	Técnica/ instrumento
	CONCEPTUAL	OPERACIONAL			
V.1. Actitud hacia la lectura	Son las disposiciones positivas o negativas de los alumnos hacia la lectora. Nace de una evaluación a esta o de experiencias previas con la misma. En la que se puede manifestar a través de las dimensiones: Utilidad de la lectura, gusto por la lectura y auto eficacia en lectura (Cueto et al.,2002)	El ser humano presenta una actitud de acuerdo a sus intereses, en este caso, es frente a la lectura.	Actitud positiva Actitud negativa	1. Me gusta leer en mis ratos libres. 2. Leo solamente en mi colegio 3. Sólo me gusta leer los libros que contienen dibujos 4. Me gusta leer el periódico. 5. Cuando estoy de vacaciones no leo. 6. Creo que no soy bueno para leer	Encuesta (cuestionario)
V.2. Comprensión lectora CLP Nivel 5 Forma A	Es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global en un escrito.	Es logra el dominio de la prueba cuando "es capaz de señalar con precisión las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individual es como colectivos de tipo concreto".	Textos literarios: -"ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia; -señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados; -dominar las relaciones de inclusión existentes entre las afirmaciones de un texto; -captar informaciones entregadas a través de los diálogos"	"Los animales y los terremotos" "Un piloto" (1a. parte) "Un piloto" (2da. parte) "Robinson y Viernes" Muy Excelente 31-40 puntos Buena 21-30 puntos Regular 11-20 puntos Baja 0-10 puntos	Evaluación Educativa Prueba objetiva

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura

A continuación se te presentan una serie de enunciados.

Trata de responder a todos ellos con aquello que sientes, piensas o haces.

No existen respuestas malas o buenas, sólo es importante que respondas con la mayor sinceridad.

Nadie más que tú va a conocer tus respuestas por lo que no es necesario que escribas tu nombre y apellido.

No hay un límite de tiempo, pero trata de responder sin detenerte mucho.

No dejes de responder ningún enunciado.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- De acuerdo
- En desacuerdo

A continuación se presenta un ejemplo:

Ejemplo: “Leer es entretenido”. De acuerdo En desacuerdo Marca con una X sobre el recuadro que contenga la opción que exprese mejor tu actitud hacia el enunciado.

Si estás de acuerdo en que “leer es entretenido”, coloca una X sobre el recuadro que dice “de acuerdo”.

Si estás en desacuerdo con que “leer es entretenido” coloca una X sobre el recuadro que dice “en desacuerdo”.

Si tienes alguna duda puedes consultar a la persona que está a cargo.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Me gusta leer en mis ratos libres.	De acuerdo	En desacuerdo
2. Leo solamente en mi colegio	De acuerdo	En desacuerdo
3. Sólo me gusta leer los libros que contienen dibujos	De acuerdo	En desacuerdo
4. Me gusta leer el periódico	De acuerdo	En desacuerdo
5. Cuando estoy de vacaciones no leo.	De acuerdo	En desacuerdo
6. Creo que no soy bueno para leer	De acuerdo	En desacuerdo
7. No me gusta leer en clase.	De acuerdo	En desacuerdo
8. Me gusta más ver televisión que leer.	De acuerdo	En desacuerdo
9. Cuando hago mis tareas dejo al final aquéllas en las que tengo que leer.	De acuerdo	En desacuerdo
10. Leo sólo cuando me obligan.	De acuerdo	En desacuerdo
11. Me siento feliz cuando me regalan un libro.	De acuerdo	En desacuerdo
12. Saco voluntariamente libros de la biblioteca del colegio.	De acuerdo	En desacuerdo
13. Soy bueno en lectura.	De acuerdo	En desacuerdo
14. Sólo leo cuando alguien me acompaña.	De acuerdo	En desacuerdo
15. La lectura es importante en mi vida.	De acuerdo	En desacuerdo
16. Prefiero los videojuegos antes que leer.	De acuerdo	En desacuerdo
17. Me acerco a un libro por su apariencia.	De acuerdo	En desacuerdo

18. Me gusta más escuchar música que leer.	De acuerdo	En desacuerdo
19. Leo en los puestos de periódicos.	De acuerdo	En desacuerdo
20. Me gusta leer en mi casa.	De acuerdo	En desacuerdo
21. Siempre que salgo a pasear llevo conmigo un Libro	De acuerdo	En desacuerdo
22. Mis papás piensan que soy un buen lector	De acuerdo	En desacuerdo
23. Me da flojera leer	De acuerdo	En desacuerdo
24. Si tuviera dinero me compraría libros	De acuerdo	En desacuerdo
25. Cuando puedo voy a bibliotecas o librerías a buscar información	De acuerdo	En desacuerdo
26. Leo cuando estoy en casa	De acuerdo	En desacuerdo
27. Creo que leer no es necesario en mi vida	De acuerdo	En desacuerdo
28. Rechazo los libros “gordos”.	De acuerdo	En desacuerdo
29. Me gusta leer novelas	De acuerdo	En desacuerdo
30. Leer es fácil	De acuerdo	En desacuerdo
31. Sólo leo cuando lo necesito para hacer mis tareas	De acuerdo	En desacuerdo
32. Mis profesores creen que leo bien	De acuerdo	En desacuerdo
33. Leer es aburrido.	De acuerdo	En desacuerdo
34. Me gusta leer revistas	De acuerdo	En desacuerdo
35. Leer novelas es fácil	De acuerdo	En desacuerdo
36. Me pongo nervioso cuando leo	De acuerdo	En desacuerdo
37. Me gusta leer historietas	De acuerdo	En desacuerdo
38. Prefiero leer que ver televisión	De acuerdo	En desacuerdo
39. En navidad pido que me regalen un libro	De acuerdo	En desacuerdo
40. Prefiero que me regalen juguetes antes que un libro.	De acuerdo	En desacuerdo
41. Las personas que leen son aburridas	De acuerdo	En desacuerdo
42. Cuando leo un libro nunca me siento solo	De acuerdo	En desacuerdo

Fecha:.....Grado:..... Edad:.....

Nombre y Apellido;.....

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION
PRUEBA CLP 5
FORMAS PARALELAS- A

Autores: Felipe Alliende, Mabel Condemarin & Neva milicia

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre:

Sexo: Masculino () Femenino () Fecha de nacimiento:

.....Edad:..... años..... Meses:

Fecha del examen:

Examinador:

APLICACIÓN INDIVIDUAL: () APLICACIÓN COLECTIVA: ()

SUB TEST	LECTURAS NOMBRES	Pá g.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Termino	Bruto	Z	T	Percentil
V-A-2	Los animales y terremotos.	3						
V-A-2	1 piloto (1ra parte)	4						
V-A-3	1 piloto (2da parte)	6						
V-A-4	Robinson y viernes	8						

PUNTAJE TOTAL =.....

TIEMPO TOTAL =.....

SUBTEST V – A -1

LOS ANIMALES Y LOS TERREMOTOS

Un sabio alemán de la ciudad de Berlín cree que los animales son capaces de sentir algo que pasa en el aire antes de los terremotos.

Otros sabios y muchas otras personas ya habían visto que los animales se portan de un modo muy raro antes que se produzcan los terremotos, pero nadie había explicado por qué se portan así.

Nuestro sabio investigó cómo se habían portado los animales en un terremoto que hubo, hace poco, en Italia.

Según el sabio de Berlín, antes de los terremotos se producían corrientes eléctricas en la tierra que cargan el aire de electricidad.

Los animales sienten esa electricidad y empiezan a portarse de un modo extraño.

Antes del terremoto en Italia, un rebaño de ciervos bajó hasta una aldea. Los ciervos se acercaron hasta las casas, sin asustarse de los hombres ni preocuparse de comer.

Los gatos se fueron de las casas: cuando se produjo el terremoto, no había ningún gato en el pueblo. En tres casos, las gatas sacaron primero a sus gatitos y los arrojaron hojas secas. Luego se los llevaron lejos del pueblo.

Aprovechando la ausencia de los gatos, los ratones y las ratas salieron de sus cuevas y empezaron a pasearse muy inquietas por todas partes.

Los otros sabios creen que el alemán tiene razón: los animales sintieron algo que había en el aire, posiblemente una forma de electricidad que los hombres no captan.

3er grado

Nº	X	Y	X ²	Y ²	XY
1	26	16	676	256	416
2	24	18	576	324	432
3	16	16	256	256	256
4	4	17	16	289	68
5	2	15	4	225	30
6	10	6	100	36	60
7	24	19	576	361	456
8	20	11	400	121	220
9	28	20	784	400	560
10	22	16	484	256	352
11	18	16	324	256	288
12	22	13	484	169	286
13	14	22	196	484	308
14	10	9	100	81	90
15	26	16	676	256	416
16	18	11	324	121	198
17	18	14	324	196	252
18	26	13	676	169	338
19	8	10	64	100	80
	336	278	$\sum x^2 = 7040$	$\sum y^2 = 4356$	$\sum xy = 5106$

4to Grado:

Nº	X	Y	X ²	Y ²	XY
1	26	16	676	256	416
2	24	18	576	324	432
3	16	16	256	256	256
4	4	17	16	289	68
5	2	15	4	225	30
6	10	6	100	36	60
7	24	19	576	361	456
8	20	11	400	121	220
9	28	20	784	400	560
10	22	16	484	256	352
11	18	16	324	256	288
12	22	13	484	169	286
13	14	22	196	484	308
14	10	9	100	81	90
15	26	16	676	256	416
16	18	11	324	121	198
17	18	14	324	196	252
18	26	13	676	169	338
19	8	10	64	100	80
	336	278	$\sum x^2$ =7040	$\sum y^2$ =4356	$\sum xy=5106$

Resumen de Calificaciones de la Comprensión Lectora

	APELLIDOS Y NOMBRES	LOS ANIMALES Y LOS TERREMOTOS	UN PILOTO Primera parte	UN PILOTO Segunda Parte	ROBINSON Y VIERNES	Puntaje	Doble	Ord .
		A-1 (4)	A-2 (6)	A-3 (3)	A-4 (7)			
1	X-X-X	1	5	3	4	13	26	1
2	X-X-X	3	4	1	4	12	24	2
3	X-X-X	2	3	2	1	8	16	3
4	X-X-X	1	0	1	0	2	4	4
5	X-X-X	1	0	0	0	1	2	5
6	X-X-X	1	0	1	3	5	10	6
7	X-X-X	2	5	2	3	12	24	7
8	X-X-X	3	2	1	4	10	20	8
9	X-X-X	2	6	2	4	14	28	9
10	X-X-X	3	2	0	6	11	22	10
11	X-X-X	2	1	1	5	9	18	11
12	X-X-X	2	2	1	6	11	22	12
13	X-X-X	2	2	0	3	7	14	13
14	X-X-X	1	0	1	3	5	10	14
15	X-X-X	1	2	5	5	13	26	15
16	X-X-X	1	4	1	3	9	18	16
17	X-X-X	2	5	1	1	9	18	17
18	X-X-X	3	3	3	4	13	26	18
19	X-X-X	1	2	0	1	4	8	19

4TO GRADO

Nº	Apellidos y Nombres	Los animales y los Terremotos	UN PILOTO Primera parte	UN PILOTO Segunda Parte	Robinson y viernes	puntaje	doble
		A-1 (4)	A-2 (6)	A-3 (3)	A-4 (7)		
1	x-x-x	4	4	2	6	16	32
2	x-x-x	2	3	2	1	8	16
3	x-x-x	0	4	3	3	10	20
4	x-x-x	2	5	1	5	13	26
5	x-x-x	1	3	2	5	11	22
6	x-x-x	3	5	2	3	13	26
7	x-x-x	1	4	1	4	10	20
8	x-x-x	3	4	2	4	13	26
9	x-x-x	2	5	2	2	11	22
10	x-x-x	4	2	2	4	12	24
11	x-x-x	2	4	1	7	14	28
12	x-x-x	1	4	1	3	9	18
13	x-x-x	1	5	2	4	12	24
14	x-x-x	1	3	0	2	6	12
15	x-x-x	1	0	1	1	3	6