

**UNIVERSIDAD NACIONAL
FEDERICO VILLARREAL**

**VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ACTITUD HACIA LA LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E.I 207 – DIVINO NIÑO JESÚS – UGEL
06 - VITARTE**

TRABAJO ACADÉMICO PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

AUTORA:

FANING ARIAS ROMERO

ASESOR:

DR. JORGE EDUARDO BENDEZÚ HERNÁNDEZ

JURADO:

Dr. JORGE EDUARDO BENDEZÚ HERNÁNDEZ

MG. NORMA ISABEL CABRERA BARRANTES.

MG. GLIDEN CASTRO VALVERDE

LIMA, PERÚ

2018

Título:

**ACTITUD HACIA LA LECTURA Y COMPRENSIÓN
LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E.I 207 – DIVINO
NIÑO JESÚS – UGEL 06 - VITARTE**

Autora:

FANING ARIAS ROMERO

RESUMEN

La presente investigación titulada Actitud hacia la lectura y comprensión lectora en niños y niñas de la I.E.I 207 – Divino Niño Jesús – Ugel 06 - Vitarte , el objetivo del estudio realizado consistió en determinar la relación entre actitud hacia la lectura y comprensión lectora de los niños y niñas de 5 años del aula celeste.

La investigación cuantitativa, básica y sustantiva, de nivel descriptivo correlacional, fue desarrollada bajo un diseño no experimental y transversal en una población de 75 estudiantes del nivel inicial y con muestreo no probabilístico de manera intencional se determinó a 28 estudiantes del aula celeste. Mediante dos instrumentos: una lista de cotejo para medir la actitud hacia la lectura y una prueba para establecer su nivel de comprensión lectora y se le sometió al tratamiento estadístico mediante una prueba no paramétrica de correlación de Rho de Spearman.

Los resultados descriptivos fueron que, de los 28 niños, el 7.1% presenta un nivel bajo, el 46.4% presenta un nivel medio y el 46.4% presenta un nivel alto de actitud hacia la lectura y el 21.4% presenta un nivel en inicio, el 35.7% presenta un nivel en proceso y el 42.9% presenta un nivel logrado de comprensión lectora y se logró establecer que en este grupo de estudiantes a un 95% de nivel de confianza y 0,05 de significancia, se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0.844** lo que se interpreta como alta relación positiva entre las variables, con una $p = 0.000$ ($p < 0.05$); por lo que se rechaza la hipótesis nula; concluyéndose que en este grupo analizado existe relación entre ambas variables.

Palabras clave: Actitud hacia la lectura, niveles de comprensión lectora

ABSTRACT

This research entitled Attitude for reading and reading comprehension in children of 5 years and the objective of the study was to determine the relationship between reading attitude and reading comprehension levels of children of 5 years from the celestial classroom.

The quantitative research, basic and substantive, descriptive correlational level, was developed under a non-experimental and cross-sectional design in a population of 75 students of the initial level and with non-probabilistic sampling was intentionally determined in 28 students of the celestial classroom. Two instruments: a checklist to measure attitude towards reading and a test to establish the level of understanding and the status of statistical work using a non-parametric Spearman Rho correlation test

The descriptive results were that, of the 28 children, 7.1% presented a low level, 46.4% presented a medium level and 46.4% presented a high level of attitude towards reading and 21.4% presented a level at the beginning, the 35.7% present a level in process and 42.8% present a level of reading comprehension and It was possible to establish a group of students with a 95% confidence level and 0.05 significance, a Spearman's Rho correlation coefficient = 0.844 ** was obtained, which is interpreted as the maximum positive relationship between the variables, with one $p = 0.000$ ($p < 0.05$); so the null hypothesis is rejected; concluding that in this group analyzed there is a relationship between both variables.

Keywords: Attitude towards reading, levels of reading comprehension

INTRODUCCIÓN

A los Señores integrantes del Jurado, la investigación se realizó para optar el Título en Segunda Especialidad en Educación Inicial se titula: Actitud hacia la lectura y Comprensión Lectora en niños y niñas de la I.E.I 207 – Divino Niño Jesús – Ugel 06 – Vitarte.

Por razones didácticas se ha visto por conveniente dividir el trabajo en tres capítulos. En el capítulo I se abordó la descripción de la situación problemática, formulándose los problemas de los estudios, las metas de los estudios y la justificación pertinente. En el capítulo II se encuentran los antecedentes, las consideraciones generales del tema que comprende la definición, evolución histórica, los momentos, niveles de comprensión lectora y los antecedentes, hago referencia de los antecedentes encontrados para el trabajo de investigación en el ámbito nacional e internacional, se ha considerado la comprensión lectora según las rutas de aprendizaje, las competencias, capacidades para lograr la comprensión lectora. Para finalmente ofrecer los resultados, las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas para finalmente encontrar os anexos.

La meta de estos estudios es definir el vínculo con la actitud con el leer y el entendimiento lector con niños y niñas de 5 años.

Esperando que la presente investigación cumpla con las exigencias científicas que todo trabajo debe tener.

INDICE

	Página
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	vi
ÍNDICE	vii
CAPITULO I: DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	9
1.1 Descripción	9
1.2 Formulación del problema	10
1.2.1 Problema general	10
1.2.2 Problemas específicos	11
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo general	11
1.3.2 Objetivos específicos	11
1.4 Justificación de la investigación	11
1.4.1 Justificación Teórica	11
1.4.2 Justificación Metodológica	12
1.4.3 Justificación Social	12
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	13
2.1 Antecedentes a nivel internacional	13
2.2 Antecedentes a nivel nacional	16
2.3 Definiciones de términos	20
2.4 Bases teóricas	23
2.4.1 Variable independiente	23
2.4.1.1 Concepto de actitud hacia la lectura	23
2.4.1.2. Componentes de la actitud	24
2.4.1.3 Características de las actitudes	25
2.4.1.4 Modelos de lectura	26

2.4.1.5 Procesos de lectura	26
2.4.1.6 Dimensiones de las actitudes hacia la lectura	27
2.4.2 Variable dependiente	28
2.4.2.1 Definición de Comprensión Lectora	28
2.4.2.2. Evolución histórica del concepto de comprensión lectora	29
2.4.2.3 Teorías sobre la comprensión lectora	30
2.4.2.4 Momentos de la comprensión lectora	33
2.4.2.5 La comprensión lectora y las Competencias	35
2.4.2.6 Las estrategias en la comprensión lectora	37
2.4.2.7 Dimensiones de la variable comprensión lectora	38
2.4.2.8 Importancia de la comprensión lectora	41
2.4.2.9 Estrategias utilizadas de los países en educación en el mundo	42
2.4.3 Relación de ambas variables en la I.E donde se va a realizar la investigación	43
2.5 Metodología	44
2.5.1 Tipo de investigación	44
2.5.2 Población	45
2.5.3 Muestra	46
2.5.4 Instrumentos	46
2.6 Resultados	47
2.7 Contrastación de hipótesis	55
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	68
Instrumentos	69

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

1.1 Descripción

En un mundo de supuestos, la actitud hacia el leer y los rangos de entendimiento de lectura sería una excelente alternativa para que una fracción muy importante de la población logre el desarrollo; sin embargo, en el mundo real del país, actualmente este nivel de educación no está a la altura de las demandas educativas y en consecuencia no representa ninguna oportunidad para los estudiantes que necesitan de una opción para mejorar sus condiciones de vida.

Es así, que se han encontrado deficiencias en los niveles del proceso de comprensión lectora, en la misma que influyen varios factores como son: leer, determinar el tipo de lectura seleccionada, determinar si es explorativa o comprensiva, comprensión del texto seleccionado, la jerga oral y el vocabulario oral, en el que el vocabulario puede cambiarse, por las medidas que un sustituto tiene para el discernimiento, la vibra de leer con precisión, que la energía en particular, el general físico y entusiasta expresan que condicionar la motivación más básica para leer detenidamente y obtenerlo.

Las deficiencias mencionadas, han causado preocupación en la comunidad educativa nacional, dado que las respuestas encontradas en razón de los convenios internacionales sobre desarrollo educativo promovido por la Unesco, en la que, el sistema educativo peruano se ha ubicado entre los últimos lugares de calificación sobre los resultados de formación de capacidades de comprensión lectora y razonamiento lógico, calificación otorgado en la prueba de PISA y ECE, las cual fue aplicados a una muestra de estudiantes en los aspectos mencionados, dando como resultado niveles bajos de comprensión lectora.

En efecto, las deficiencias respecto a los niveles de comprensión lectora, siendo debate constante entre los especialistas del sistema educativo peruano, a razón que los actores educativos, presentan deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, en todos los niveles educativos, como lo indican los datos

estadísticos presentados en la oficina de gestión pedagógica del Ministerio de Educación Peruano.

En consecuencia, es importante conocer como el nivel de actitud hacia la lectura se afecta con la comprensión lectora y entender cómo se afecta la interacción alumno–docente. Este conocimiento, de vital importancia determinaría que el eje enseñanza–aprendizaje, sobre el cual se han generado nuevos paradigmas en la era de la información y el conocimiento, considere como base de un nuevo modelo centrado en la comprensión lectora.

Al respecto, Pinzas (2007) afirmó: que leer detenidamente es la comprensión, la reflexión y la asociación con las obras escritas por el estudiante, para lograr sus metas, crecimiento de sus capacidades y destrezas para desenvolverse en público (p.130)

En la era de los datos en la que vivimos, hay un requisito previo que los estudiantes investiguen todas las aptitudes que pueden descubrir, reflejar y aislar la información fundamental de los textos sagrados, aquellos que son multifacéticos, forman una explicación, crecen respuestas inteligentes y hacer un examen esencial de una medida titánica de la información disponible. Saber cómo leer minuciosamente y hacer es un orden básico y es la introducción de otras habilidades clave que le servirá al estudiante para ser útil a la sociedad.

Teniendo en cuenta el análisis de la problemática presentado hasta aquí y al haber observado que algunos niños y niñas tienen poco interés por la lectura, obviamente por la lectura de imágenes porque todavía no saben leer, realicé el presente estudio con los menores de cinco años de la I.E.I 207.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la actitud hacia la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años?

¿Cuál es la relación entre la actitud hacia la lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años?

¿Cuál es la relación entre la actitud hacia la lectura y el nivel criterial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar la relación entre la actitud hacia la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Determinar la relación entre la actitud hacia la lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Determinar la relación entre la actitud hacia la lectura y el nivel criterial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Justificación teórica

A través de la educación básica, muchos de los sectores más empobrecidos de la población buscan alcanzar mejores calificaciones, para lograr un buen nivel de rendimiento académico, que les permita mejorar sus condiciones de vida, sin embargo, resulta el sector educativo menos atendido e incluso la información que se tiene resulta escasa e inexacta. Por ello se hace necesario actualizar la

información, para lograr conocer a ciencia cierta sobre esta realidad, en especial sobre el desarrollo que alcanzan sus actores principales: los estudiantes de educación inicial.

Es en especial sobre esto, que se busca proporcionar información en el presente estudio; esta información, luego de ser analizada, deberá permitir reformular los mecanismos que hasta hoy han determinado la calidad de la educación inicial en el país.

Por otro lado, la selección y organización de la información disponible ha permitido construir una estructura temática específica, que permitirá conocer con mayor precisión la realidad educativa de la educación básica. Es decir, se pretende sumar al conocimiento ya disponible sobre la educación básica, los hallazgos del presente estudio.

Este incremento específico del conocimiento, podrá ser analizado en principio por las autoridades y docentes de este sector y eventualmente empleado para diseñar estrategias de solución al problema planteado; en segundo lugar, se constituye en un antecedente de investigación para estudios similares sobre esta realidad.

1.4.2 Justificación metodológica

Dado que el proceso de enseñanza aprendizaje, evoluciona en función de nuevos conceptos concebidos en contextos actuales, determinando el posicionamiento de modernos paradigmas educativos, que trascienden de la formación básica a la formación terciaria, es posible contar con una educación continua, complementaria y coherente, cuyo fin último es el desarrollo de la persona, capacitándola para que sea positiva y eficaz en el medio social y laboral donde le corresponda desenvolverse.

1.4.3 Justificación social

El presente estudio se justifica socialmente, debido a que las recomendaciones representan una alternativa de solución a la problemática de actitud con el leer y los rangos de entendimiento lector; lo que representaría en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes y sus familias.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes a nivel internacional

Mirta (2013) indagó el efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos narrativos explicativos en estudiantes que asistieron a escuelas públicas urbanas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Específicamente, se comparó el reconocimiento del significado de palabras en textos de tipos narrativo y explicativo, en dos versiones; en una versión original, con palabras de uso poco o nada frecuente para los estudiantes, y en otra versión facilitada, con palabras de uso frecuente. También, se analizaron los procesos de comprensión lectora y se examinó la interacción entre el tipo de texto y el reconocimiento de las palabras contenidas en ellos. Como metodología se aplicó una encuesta sobre el nivel socioeconómico y educativo de los padres de los estudiantes y dos test de comprensión lectora; uno de ellos está basado en la lectura de un texto narrativo y, el otro, en la lectura de un texto explicativo. Las versiones de los textos se dieron a leer a los estudiantes, de manera aleatoria. Los resultados obtenidos muestran, por una parte, que la facilitación de las palabras en los textos tiene un efecto más marcado en la comprensión lectora de grupos de estudiantes de nivel económico medio-alto, por otra, que el contexto sociocultural de los estudiantes incide en el desarrollo de sus habilidades lectoras.

Caballero (2008) realizó una tesis denominada: Examinando la percepción de mensajes contenciosos en descendientes de poblaciones indefensas seleccionadas en la instrucción esencial de quinto grado. Postulación para elegir el título de Magíster en Educación en la Línea Didáctica de Lectura y Escritura en la juventud. Colombia: Universidad de Antioquia. En una población de 580 estudiantes, logró las siguientes conclusiones: El bosquejo y el uso de programas de intercesión educativa concentrados en la investigación de la superestructura impresa para mejorar la comprensión de escritos belicosos, es un procedimiento recibido por educadores que permite a los estudiantes secundarios calificar su "habilidades en el conocimiento y la generación de este tipo de escritos". La información de la superestructura de las escrituras fácticas apoya en los niños la comprensión de esta tipología literaria. El conocimiento (pero además la creación)

de escritos belicosos es factible de crear desde la escuela primaria, si se establece una instrucción en esta que ofrece a los estudiantes la posibilidad de colaborar desde edades tempranas con los escritos de esta composición. La selección de las escrituras, la claridad en la definición de las indagaciones y el surtido de éstas, la lógica de los escritos belicosos y el nivel que debe considerarse evaluar (estricto, inferencial y básico intertextual). En la investigación de esta escritura, la ejecución de una prueba-prueba posterior sobre el plan, algo así como una investigación metódica del examen, hace que sea concebible exhibir los contrastes entre las condiciones subyacentes y últimas de los subordinados versus la percepción de las escrituras facciosas. , en cuanto a logros y habilidades.

Cáceres, et al., (2012) realizaron la Tesis denominada: Significados que le atribuyen las docentes al proceso de comprensión lectora en el Nivel Básico 2. Tesis para optar el Título de Educación de Párvulos y Escolares Iniciales. Chile: Universidad de Chile, llegaron a las siguientes conclusiones: El entendimiento (aun adicionalmente la generación) de escritos belicosos es factible de crear desde la escuela primaria, si se construye una instrucción en esta que ofrece a los estudiantes la posibilidad de asociarse desde edades tempranas con los escritos de esta composición. La selección de las escrituras, la lucidez en la definición de indagaciones y el surtido de éstas, la lógica de los escritos belicosos y el nivel que debe considerarse (estrictamente inferencial y básico intertextual). En la investigación de esta escritura, la ejecución de una prueba-prueba posterior a la investigación sobre el plan, algo así como un examen preciso de la investigación, hace concebible mostrar los contrastes entre las condiciones subyacentes y últimas de los estudiantes frente a la apreciación de las polémicas escrituras, en cuanto a logros y habilidades. La parte dominante de los educadores, defensora de la comprensión detenida, en el aula, así como en diferentes circunstancias ordinarias, potenciando el contenido al leer detenidamente, a través de la elección de escritos, según lo indicado por su rango principal, que se unen por una metodología que se conoce para él y el instructor que lidia con el contenido. Por otra parte, es evidente que está elaborado por motivación y lleno de sentimientos, lo que aumenta la seguridad y la certeza de los niños, al interesarse en su procedimiento de examen. La determinación de los procedimientos, especificada anteriormente, construye

labores importantes y totales sobre el tipo de escritos. En cualquier caso, los activos de los educadores indican, una aplicación satisfactoria de técnicas, por ejemplo, oral, lectura silenciosa, pronósticos y examen cruzado de escritos. El motivo de las metodologías elegidas por los instructores podría identificarse con la preparación para las pruebas aprobadas por el gobierno (SIMCE), que permiten obtener resultados positivos. La determinación y la utilización de estas técnicas, la premisa de los efectos positivos de estas evaluaciones, es única, esta selección de metodologías obstaculiza el procedimiento de meta comprensión por parte de los estudiantes, es decir, obstaculiza al niño y a la joven. De su análisis, elección, evaluación y alteración de las metodologías que permiten y estimulan la apreciación. Al final del día, la no aparición del conocimiento metabólico no se debe a la falta de capacidades de los niños, sino que no es un tipo de aprendizaje consciente, no se hace, el tratamiento se hace con una forma de tratar con lo que se puede comprender como un objetivo de comprensión. Un caso de esto se relaciona con la metodología de examen cruzado de escritos, que está firmemente relacionada, en la que los estudiantes tienen un procedimiento de investigación consistente, pensando en la sustancia del contenido hasta la disputa. Las metodologías normalmente están conectadas a las escrituras, al contenido de la escuela y las escrituras correspondientes para crear un conocimiento profundo, contingente de la sustancia que se trabaja. Este tratamiento de activos es significativo, lo que despierta la inversión de jóvenes y mujeres jóvenes, lo que ayuda a los jóvenes con el tipo de contenido, por ejemplo, historias, tales como noticias, avisos, etc., por métodos para unidades de aprendizaje que no tienen autoridad entre ellos. Se completaron los objetivos propuestos en este examen, dando un registro del agradecimiento y la evaluación de las ideas sobre metodologías y técnicas para su actualización. Para los instructores, la importancia que le dan al examen de apreciación es sobrenatural, con respecto al fortalecimiento del tema en diferentes regiones. Esa es la razón por la que creen que deben producir y fabricar una forma de aprendizaje que les permita a sus subordinados crearla en varias perspectivas, por ejemplo, llena de sentimiento, académica, entusiasta, social y social. Exhibir la importancia del educador en la intervención y dirección del aprendizaje y sus procedimientos. En la medida en que

el educador crea el truco, controlando al estudiante en un procedimiento que lo abarque todo y un desarrollo perpetuo.

2.2 Antecedentes a nivel nacional

Inga y Varas (2013), buscaron demostrar la conexión entre la mejora de las aptitudes a pequeña escala de la percepción del conocimiento y la capacidad de crear escritos. Para experimentar una prueba de teoría, planearon dos pruebas de composición, que se constituyeron como una prueba y una prueba posterior. En este período, las metodologías propuestas con instrumentos y reactivos especialmente seleccionados se produjeron para los estudiantes del ciclo VI del EBR del I.E. "La Recoleta" (La Molina). Esta condición le dio un carácter de semi-prueba a la exploración, que se trabajó con un ejemplo de veintiocho estudiantes, tanto en la reunión de control como en la recolección de pruebas. La teoría de trabajo fue afirmada, ya que la prueba acumulada tuvo un gran cambio en el conocimiento profundo, a pesar de que es extremadamente estresante que, dentro del sistema de la programación oficial en la que se construyó el control, las decisiones fueron una desgracia. Probablemente, el orden y la instrucción administrativa crearán una mayor cantidad de preguntas que la seguridad en los estudiantes.

Ugarriza (2007) examinaron la percepción inferencial de las escrituras particulares y los sistemas de meta comprensión en 358 alumnos universitarios del rango subyacente de una universidad privada. Los instrumentos utilizados fueron la prueba de apreciación de lectura inferencial (CLI - U) y el material de metodologías de comprensión meta - medición (IEML). Las conclusiones llegaron a la conclusión de que las técnicas metacognitivas no garantizan la comprensión de los escritos y que los estudiantes pueden conocer los segmentos de un procedimiento, pero no están listos para ser utilizados para la comprensión de un contenido.

Cárdenas (2009) realizó una Tesis denominada: Impacto del programa Chiqui Historias en la percepción visual de los estudiantes de 5 años de Educación Inicial del I.E. No 1553 Alto Perú-Chimbote-Ancash. Postulación para adquirir el nivel de Maestría en Educación. La Universidad Trujillo César Vallejo, logró las siguientes conclusiones: El Programa Cuentos Chiqui ha sido agregado para comprender y

desglosar las historias, dentro del I.E. Alto Perú, mostrando a través de su cooperación dinámica a cambio y correspondencia productiva y convincente, persuadió para lograr los objetivos institucionales. El programa está compuesto y coordinado por fundaciones que presentan problemas de comprensión detallada, en niños que son parte de una institución educativa. Este programa tiene los atributos que lo acompañan: es participativo y creativo para comprender la lectura que se puede encontrar a través de su realidad cargada de intereses, sombreado, imágenes. Los álbumes de fotos ofrecen el beneficio de ingresar, en el niño, por percepción básica. Considere que la gran utilización de la historia se suma a la investigación de la apreciación de los niños. Este programa tiene una razón y una imagen que los usuarios básicos hacen en los jóvenes su agradecimiento y comprensión en varios niveles.

Quispe, et al (2011) realizaron una tesis denominada: Programa lectura es vida en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del 5to. Grado de Educación Primaria de la I.E.P. No 7596 "César Vallejo" Putina – Puno. Tesis para obtener el grado de Magister en Educación. Puno. La U C V, llegó a la conclusión de que: La utilización del sistema en el avance de la percepción del conocimiento de los estudiantes del quinto. Nivel de educación primaria de la I.E.P. No 7596 "César Vallejo" Putina – Puno. Tal como lo indican las consecuencias de la Prueba Positiva, la reunión exploratoria presenta puntos medios en el nivel exacto de conocimiento. Esta expansión se debe al uso del programa. Al contrastar los resultados de prueba y prueba de la reunión de prueba, el nivel estricto ha diferido en una tasa más notable que la pasada, que fue del 37% y hubo una expansión en el 74% (Proceso y logrado), con el argumento de que el programa conectado especificado. Al contrastar los efectos secundarios de la prueba y la prueba de la prueba, el nivel de inferencia se ha desplazado a una tasa más prominente que la que fue del 47% y hubo una expansión al 100% (Proceso y logrado), esto fue después de la conexión el programa representado. Al contrastar las pruebas y los efectos secundarios del agregado de la prueba, el nivel básico se modificó para funcionar a una tasa mayor que antes, que fue del 95% y hubo una expansión al 100% (Proceso y logrado), esto sucedió tras la ejecución el programa

Abarca, et al. (2007) realizaron una Tesis denominada: Programa Narrativo cercano para mejorar la comprensión detallada en estudiantes de quinto grado de Educación Primaria de la I.E. No 500023 "República de México" - Cusco. Teoría para obtener el nivel de Maestro en Educación con Mención en Enseñanza y Gestión Educativa. La Universidad Trujillo César Vallejo, logró las siguientes conclusiones: El siguiente programa de historia se ha mejorado del 34% al 78%. Siendo la expansión del 44% en el examen de las aptitudes de percepción en los niveles estrictos, inferenciales y básicos o evaluativos a escala global. La historia del vecindario involucra y aumenta la percepción de percepción, sobre la base de que los estudiantes conocen las tramas de la representación cercana, a la luz del hecho de que un número significativo de ellos existen en la escuela, la familia, el vecindario y la condición del océano local. Entorno urbano o campestre, agregado a la presencia de escritos ensamblados a partir de la costumbre convencional oral por autores experimentales y escolásticos. Existe un nivel básico de habilidades de lectura de nivel literal en los alumnos en un 57%, que se ha mejorado al 96%, siendo el incremento en el 39%. En este nivel, la confirmación inconfundible de personajes, eventos, estándares y personajes asistentes, el tiempo y el espacio donde se han enfatizado las sustancias de las composiciones del disco. Se ha logrado un cambio de apreciación gradual en el nivel de inferencia del 29% al 75%; la expansión fue del 46%. Las habilidades de lectura más creadas son aquellas identificadas con la prueba reconocible de la expectativa informativa del creador y el objetivo verificable y subjetivo del contenido. La presente investigación ha demostrado el nivel deficiente de la comprensión crítica o valorativa en los educandos del quinto grado. A partir del programa se observa progreso de un limitado 11% de habilidades lectoras al 61%, habiendo mejorado en un 50%, siendo los incrementos eminentes en las capacidades de lectura de los personajes de los encuentros y las estimaciones de los estudiantes. Asimismo, se lee el equilibrio de la realidad con la verosimilitud de las certezas de los escritos de la historia. La comprensión crítica se eleva y logra consolidarse en los educando si se valoriza los contenidos culturales locales y regionales que se presentan en los textos narrativos locales, sean cuentos, leyendas, mitos, fábulas, historietas de la tradición oral y escrita, lo que conduce a mejorar la convivencia social en el entorno escolar y familiar.

Cubas (2007) hizo una investigación descriptiva correlacional sobre estudiantes de escuela primaria de sexto grado, que consideraron 133 estudiantes (74 de ellos eran hombres jóvenes y 59 jóvenes), que estaban en el 6^o grado de la escuela primaria en una fundación instructiva estatal en Lima Metropolitana. Se utilizaron dos instrumentos: uno de ellos, el Test de Comprensión, el Lector de la Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6Form A), que permitió reconocer el alcance de la comprensión del alumno exhibido por hombres y mujeres jóvenes; y el otro, un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, con el que se evalúan sus conductas hacia la lectura. Entre los resultados que obtuvo fue que el nivel de comprensión lectora no se debe a las actitudes que los participantes muestran hacia la lectura. Finalmente a un nivel sustancial de estudiantes que no saben cómo leer y confiar en que no es importante hacerlo como tal, que es la razón por la que aún no se dan la devoción que merecen y no se enfocan en su mejora.

Lulaico (2010) en su investigación tiene el propósito de describir deficiencias hacia la observación de los tutores de los estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria en un establecimiento instructivo de Callao. El ejemplo está compuesto por 64 guardianes de una fundación de área. He usado el tamaño de los estados de ánimo para leer detenidamente de Cueto, que fue adaptada para adultos, validado y con un nivel de confiabilidad de .909. Cuyos resultados mostraron a las dimensiones cognitivas con un nivel favorable de 42,19%, afectiva con un nivel medianamente favorable con un 51,56% y conductual con un 62,50% en el nivel medianamente favorable, concluyendo que las actitudes de los padres estuvieron mayoritariamente en el nivel medianamente favorable.

Sáenz (2012) realizó la investigación titulada Entendimiento lector y mentalidades para leer detenidamente en estudiantes de 5to grado del pueblo joven de Angamos - Ventanilla y pretendió decida si hay una conexión entre el examen y el estado de ánimo hacia la lectura en los estudiantes de quinto grado. Por esta razón, se ha usado el modelo de estudio no exploratorio y el esquema correlacional fascinante. La muestra se compone de estudiantes de ambos sexos en las proximidades de los diez y trece años de la AA.HH. Angamos. Se usó un ejemplo accesible de 183 alumnos. Se usaron la Prueba de Lectura de la Complejidad Lingüística Progresiva CLP 5, una prueba de casing A y un Cuestionario de Actitud de Lectura, que es

equilibrado y tiene un nivel de calidad constante de .793. Los resultados mostraron una asociación positiva y básica entre la comprensión de lectura y las actitudes hacia los factores de lectura. El 49.2% de las personas con un nivel medio de apreciación tienen un nivel medio en sus estimaciones de utilidad con 82.5%, gusto e independencia, con 65% independientemente de las prácticas para leer detenidamente.

2.3 Definiciones de términos

Autoeficacia en Lectura

Cueto, et al., (2002) definió:

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 (p. 23).

Actitud hacia la lectura

En estos días, hablar sobre una mentalidad es aludir a una evaluación "buena u ominosa" que se hace sobre una realidad, individuo o protesta; cuando todo está dicho en hecho, en parte del mundo social (Cubas 2007. p. 12).

Antes de la lectura

En este momento, Solé (2006) llama la atención sobre que la inspiración es básica y que se identifica con el objetivo del usuario. Por lo tanto, el niño y la joven están bien con la capacidad de comprenderlo.

Comprensión Lectora

Tapia (2003), señaló que: “La lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como: reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorarla y evaluarla críticamente” (23).

Comprensión lectora interactiva

Solé (2005) sostuvo:

Este modelo investiga el procedimiento de examen desde la prueba reconocible de palabras hasta el desarrollo del significado del contenido como efecto posterior de la colaboración entre lo que el autor plantea a través del contenido y la sustancia del cerebro del usuario. Se ha destacado que la parte más importante de este procedimiento es la parte del aprendizaje basado del individuo que lee detenidamente (p. 65).

Comprensión lectora transaccional

Rosenblat (2005) afirmó:

En el caso de la lectura, cada acto lector es una transacción particular que ocurre en un tiempo, contexto y condición particular el término transacción se utiliza para indicar la relación doble y recíproca que se da entre el lector y el texto. En este proceso de lectura transaccional se enfatiza el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo y la inter fusión del lector y el texto (p.67).

Después de la lectura

Solé (2006) En este momento deberías hacer preguntas que no sean exactas, historias, por ejemplo, el nombre de los personajes o las actividades que han hecho la historia, sin embargo, deben considerar las cualidades de inferencial y criterios, por ejemplo, ¿Qué podrías haber hecho? ¿En la carrera? ¿Cómo pudiste haber ayudado a Josefina? ¿Qué nos muestra estas historias? ¿Cuáles son los mensajes? Dibujar lo que te agrada, te permite cambiar el final de la historia, propone otro título para la historia. Es decir, se hicieron preguntas que no estaban específicamente dirigidas al contenido, esto se exhibió en el caso de que fueran

extremadamente comprensibles. Las actividades y las evaluaciones completadas anteriormente y en medio del examen aclaran el entendimiento, la manera en que el niño y la joven reaccionan a las preguntas después de leer detenidamente.

Durante la lectura

Solé (2006) En este momento, se confía en el niño para fabricar una comprensión de la historia en la medida en que el instructor la entienda. Para lo cual, se prescribe que se inmiscuya en la representación de la historia, ¿qué podría pasar ahora? ¿Por qué? Esto instará al joven a detallar las teorías, que serán revisadas por medio del examen detallado, lo que fortalecerá la comprensión de la historia. Sin embargo, estas interferencias deben ser importantes para mantener el progreso de la historia.

Gusto por la Lectura

Cueto, et al., (2002) definió:

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 divertidas. De todas las actitudes en la presente evaluación, el gusto tal vez sea la más cargada en el componente afectivo. (p. 23).

Rutas de Aprendizaje

Ministerio de Educación (2015) las Rutas de Aprendizaje, son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular.

Utilidad de la Lectura

Cueto, et al., (2002) definió:

Se 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 las interrogantes si los alumnos saben que leer es útil para el acontecer diario actual y futuro. (p. 23).

2.4 Bases teóricas

2.4.1 Variable independiente

2.4.1.1 Concepto de actitud hacia la lectura

En la actualidad, hablar sobre un estado mental es aludir a una evaluación "favorable o desfavorable" que se hace sobre una realidad, individuo u objeto; cuando todo está dicho en hecho, en parte del mundo social (Cubas 2007. p. 12).

En Allport (1935) (citado en Méndez, 2007) "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" (p. 14). Determina, el comportamiento se entiende como una conducta que surgió de la evaluación de una cuestión de mentalidad. Esta evaluación puede ser perfecta o engañosa, y este es un hombre que aborda un problema de desacuerdo o mantiene una distancia estratégica con respecto a él.

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.

2.4.1.2 Componentes de la actitud.

Las actitudes tienen un carácter multidimensional que incorpora diferentes partes: psicológicas, afectivos evaluativos y conductuales, a pesar de que para la mayoría de los creadores, el afectivo evaluativo se considera como el componente más básico o particular de la disposición (Ros, 1985; en Aignerren, 2010. p.13).

Componente cognitivo: Las actitudes comprenden un aprendizaje de la realidad, y de esta manera dependen de la información, las convicciones y la valoración sólida, la cuestión del estado mental que se hace de ella (Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez, 2007). No se puede estudiar la realidad de saber algo único, la protesta de la evaluación, que se identifica con la medición de la conveniencia de leer detenidamente.

Componente afectivo valorativo: Ha sido considerado por algún tiempo como el componente esencial de la actitud, hasta el punto de que ya no se relaciona regularmente con el estado mental. El componente afectivo valorativo demuestra la medición del sentimiento de amor o desdén con respecto a los objetos de las actitudes. Identificando con gran gusto para leer detenidamente.

Componente Conativo o segmento de comportamiento. Hace referencia a la inclinación de actuar acerca de las personas, elementos o circunstancias de la actitud. Esta inclinación a actuar es el resultado de la conjunción de las dos partes pasadas, y que junto con ellas configuran las actitudes. Lo cual se identifica con la

medición de la auto viabilidad en leer; es el nivel de certeza que el alumno capta en sus habilidades para entender en su lectura detenidamente.

“La dimensión afectiva y cognitiva se afectan e implican mutuamente. Un sentimiento negativo hacia un objeto puede cambiarse conociendo realmente el objeto en cuestión. Y en función de estas dos dimensiones es como se manifiesta la tendencia comportamental” (Gargallo, et al. 2007).

2.4.1.3 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. 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.

2.4.1.4 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. p. 2).

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).

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).

2.4.1.5 Procesos de lectura.

Cuetos (1996), él utiliza modelos detallados para aludir a la lectura de formularios como actividades mentales o módulos distintos que se autogobiernan y que satisfacen una capacidad particular. Estos procedimientos o módulos son:

Procesos perceptivos: encargados de recoger y analizar un mensaje para luego procesarlo.

Procesamiento léxico: encargado de encontrar el concepto asociado con la unidad lingüística percibida.

Procesamiento sintáctico: alude al conocimiento de las reglas gramaticales del lenguaje, las cuales permiten conocer cómo se relacionan las palabras.

Procesamiento semántico: el lector extrae el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos. Recién después de esto se puede decir que ha terminado con el proceso de comprensión, ya que es en este procesamiento en el cual se le da significado a las palabras, frases o texto, integrando la información de éste con los conocimientos previos del lector.

2.4.1.6 Dimensiones de las actitudes hacia la lectura

Como se ha visto anteriormente en los componentes de las conductas estas se dividen en diversas magnitudes (Cueto et al., 2002):

2.4.1.6.1 Utilidad de la Lectura

Cueto, et al., (2002) definió:

Se 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 sirven o no como medio o fin para la vida diaria, presente y futura. (p. 23).

2.4.1.6.2 Gusto por la Lectura

Cueto, et al., (2002) definió:

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 divertidas. De todas las actitudes en la presente

evaluación, el gusto tal vez sea la más cargada en el componente afectivo. (p. 23).

2.4.1.6.3 Autoeficacia en Lectura

Cueto, et al., (2002) definió:

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 (p. 23).

2.4.2 Variable dependiente

2.4.2.1 Definición de Comprensión Lectora

Tapia (2003), señaló que: “La lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como: reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorarla y evaluarla críticamente” (23). La comprensión lectora como una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción del lector y el texto, dentro de un contexto determinado.

Por su parte Valles (1998), desde un enfoque cognitivo la comprensión lectora la presenta como producto y proceso. Producto porque depende del vínculo con el leyente con el libro que lee y proceso, dada las operaciones mentales que deben ocurrir para procesar la información del texto que recibe en forma visual hasta que se le otorga un significado al texto. En el mismo sentido opinó Pinzas (2006), para quien la comprensión lectora interpreta y le da un sentido al texto, a través de un proceso mental.

Asimismo, Klinger y Vadillo (1997) refieren que es un sistema académico intrincado que incluye aptitudes, por ejemplo, conocer la importancia de las palabras y el pensamiento verbal. Del mismo modo, para adquirir un buen conocimiento de la percepción, uno debe prevalecer sobre la derivación, la jerarquización, la reflexión, la construcción de conexiones, la integración y la evaluación de los datos.

Díaz y Hernández, (2002) consideraron que la comprensión de textos se da en todos los niveles educativos y por la información que se adquiere a través de ella, se permite establecer espacios para la utilización y discusión en las aulas; surge entonces el convencimiento de que es una actividad fundamental para el aprendizaje escolar.

2.4.2.2 Evolución histórica del concepto de comprensión lectora

Duberly, Méndez, Suarez, Mendoza, Torrealba y Osorio (2006) explicaron el entusiasmo por leer detenidamente la comprensión no es nuevo. Desde comienzos del siglo XX, los profesores y terapeutas (Huey, 1908-1968, Smith, 1965) han pensado en su importancia para examinar detenidamente y se han ocupado de reconocer cuál es el punto en el que el usuario comprende un contenido. El entusiasmo por la maravilla se ha fortalecido últimamente, sin embargo, la forma de entenderse a sí misma no ha tenido cambios anuales. Como Roser plantea adecuadamente: lo que hicieron los jóvenes y los adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y lo que sea hoy para eliminar o aplicar el significado en el contenido, que sea exactamente lo mismo. Lo que ha cambiado es nuestro origen de cómo se le da a la comprensión; Podemos darle un sueño de que este nuevo origen permitirá a los maestros en el campo de la lectura y escritura desarrollar mejores técnicas de instrucción.

En los años 60 y 70, un número específico de autoridades investigadoras que fue la conclusión fue el efecto inmediato de la traducción (Fries, 1962). En el caso de que los estudiantes puedan nombrar palabras, la apreciación ocurre naturalmente. En cualquier caso, medir que los instructores moverían el pivote de su acción a la interpretación, la confirmación de que numerosos estudiantes aún no entendían el contenido; la comprensión no ocurrió en consecuencia

Alrededor de entonces, los educadores trasladaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los instructores le preguntaron. Dado que los instructores hicieron, lo más importante, investigaciones rigurosas, los estudiantes no confrontan la prueba de utilizar sus aptitudes de derivación e investigación básica del contenido.

El eje de la educación de la lectura se modificó y los educadores empezaron a detallar los estudiantes más cambiados y dirigidos, en varios niveles, según la clasificación científica de Barret para examinar el conocimiento (Climer, 1968). En cualquier caso, no fue necesario que los instructores comprendieran que esta rutina con respecto a la realización de indagaciones era, en un nivel muy básico, de los métodos para encuestar la percepción y que no era educativa. A lo largo de estas líneas de comprensión, el problema se vio reforzado por la consecuencia de la exploración de las investigaciones en el movimiento de clase y cuando se utilizaron cursos minuciosos (Durkin, 1978).

En los años 80, los científicos se alistaron en la zona de enseñanza, investigación del cerebro y etimología, surgieron diferentes resultados imaginables en la determinación de las preguntas que, entre ellos, el tema de la comprensión y el comienzo de una hipótesis sobre cómo el usuario comprende, quién en ese busque escaneos para propuestas a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984, Smith, 1978, Spiro, et al, 1980).

2.4.2.3 Teorías sobre la comprensión lectora

Existen diversos enfoques teóricos de diversos autores en relación a la comprensión lectora, asumiendo que una teoría son articulaciones que constituyen una representación o aclaración lógica con respecto a una cuestión de realidad y que se encuentran como una disposición de ideas, suposiciones, especulaciones y que a continuación mencionaremos:

Teoría de la comprensión lectora como transferencia de información

Al respecto Salas (2010) afirmó: Las presunciones fundamentales sobre las cuales esta hipótesis se basa en el acompañante: descifran las imágenes semánticas realistas de un contenido, que deben convertirse en un código de discurso. En caso

de que distinga, desenrede y elimine el significado de las palabras y oraciones que componen el contenido, encuentre la importancia general del contenido, es decir, comprenda el contenido. En ese punto, leer detenidamente es traducir, duplicar los signos realistas y cambiarlos en importancia, es decir, comprensión.

Teniendo en cuenta estas suposiciones aluden al examen de la estructura acompañante: el usuario muestra y procesa los signos y palabras realistas, es decir, el nivel más bajo del contenido. En ese punto, continúa hasta el punto en que alcanza los niveles superiores del contenido que es la última oración de todo el contenido.

En esta hipótesis, el código oral es importante sobre la base de que el usuario debe interpretar los signos, oralizarlos es decir pronunciarlos, luego procesar el significado de las palabras, frases o párrafos y unirlos unos con otros para que al integrarse el lector pueda tener un significado global del texto.

Teoría de la comprensión lectora interactiva

Solé (2006) afirmó: “La lectura es un proceso interactivo en donde el lector integra sus conocimientos previos con la información que se presenta en el texto y luego construye un significado del mismo utilizando sus esquemas mentales” (p. 45)

En la teoría interactiva de la comprensión de textos, el lector activa los procesos de nivel inferior y los procesos mentales superiores como la atención y la memoria para tener como resultado la interacción entre el significado del texto y los saberes previos del lector.

Además, Solé (2006) sostuvo:

Este modelo analiza el proceso de lectura desde la identificación de palabras hasta la construcción del significado del texto como el resultado de la interacción entre lo que plantea el autor a través del texto y los contenidos de la mente del lector. Se hace énfasis en que lo más relevante de este proceso es el rol de los conocimientos previos del que lee (p. 65).

La teoría de la comprensión lectora interactiva se basa en los procesos psicológicos, donde los procesos de decodificación de la persona se encuentran bien adquiridos para que su atención pueda dirigirse hacia el procesamiento semántico del texto, que es un nivel más profundo de comprensión. Además la información contenida en el texto se integra con los conocimientos previos que posee el lector. Por lo tanto es importante conocer que en la lectura está presente la triada, el lector, el texto y el contexto.

Teoría de la comprensión lectora transaccional

Rosenblatt (2005) afirmó:

En el caso de la lectura, cada acto lector es una transacción particular que ocurre en un tiempo, contexto y condición particular. El término transacción se utiliza para indicar la relación doble y recíproca que se da entre el lector y el texto. En este proceso de lectura transaccional se enfatiza el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo y la inter fusión del lector y el texto (p.67).

La teoría transaccional plantea que la relación entre el lector y el texto es una transacción en forma de un circuito que se relaciona en forma dinámica, fluida y variable. Es decir en este proceso se interrelacionan el lector y el texto cuya principal finalidad es lograr la comprensión lectora a través de la elaboración de un significado.

En síntesis podemos afirmar que tanto la teoría transaccional e interactiva comparten supuestos constructivistas respecto a la comprensión lectora pero tienen posturas teóricas diferenciadas. La teoría transaccional integra áreas como la historia, literatura, filosofía y sociología, señala que el significado del texto depende de los contextos históricos o socioculturales en que se produzcan las transacciones entre el lector y el texto que forman parte de una comunidad cultural y social.

Por otro lado la concepción interactiva de la comprensión lectora considera que la comprensión de las escrituras es un proceso intelectual o mental, útil y útil en el cual el autor hace una traducción de las implicaciones del contenido considerando

los datos del contenido compuesto y su información pasada. Esta teoría destaca el rol activo del lector.

2.4.2.4 Momentos de la comprensión lectora

2.4.2.4.1 Antes de la lectura

En este momento Solé (2006) señala que la motivación es esencial ya que está relacionada con el objetivo del lector. De esta manera el niño y la niña sienten que la lectura que escuchará será interesante y será capaz de entenderla con éxito.

La maestra busca relacionar los conocimientos previos con los nuevos proporcionados por el cuento, debe ayudar a los niños y a las niñas a determinar lo que sabe sobre el tema y la estructura del cuento. Se pueden realizar preguntas como: según el título, ¿De qué crees que tratará la historia? ¿A qué personajes conoces? Si son animales, ¿alguna vez has visto uno? ¿Cómo son? ¿Qué hacen?

Lo importante es utilizar los elementos que proporciona el texto para que el niño y niña puedan formular la mayor cantidad de hipótesis posibles, contestando las preguntas que realiza el docente. En este momento la docente puede hacer uso de la creatividad para motivar a los niños y niñas, a través con una canción o con alguna dinámica.

2.4.2.4.2 Durante la lectura

Solé (2006) en este momento se busca que el niño vaya construyendo una interpretación del cuento a medida que se lo lee la docente. Para lo cual, se recomienda interrumpir la narración de la historia, con preguntas ¿Qué crees que pasará ahora? ¿Por qué? Esto animará que el niño y niña formulen hipótesis, las cuales serán comprobadas durante la lectura, lo cual a su vez afianzará la comprensión del cuento. Pero, estas interrupciones deben ser sólo las necesarias para mantener la continuidad de la historia.

2.4.2.4.3 Después de la lectura

Solé (2006) durante este momento se deben formular preguntas no solo literales, tales como el nombre de los personajes o acciones específicas que hayan realizado

durante la historia, sino que se deben considerar las de tipo inferencial y criterial como: ¿Qué hubieras hecho tú en la carrera? ¿Cómo tú hubieses ayudado a Josefina? ¿Qué nos enseña esta historia? ¿Cuál es el mensaje? Dibuja lo que más te gustó, pedirles que le cambien el final a la historia, proponer otro título a la historia. Es decir, realizar preguntas que no se puedan responder directamente del texto, esto demostrará si realmente comprendieron. Los ejercicios y preguntas realizadas antes y durante la lectura, deberán consolidar la comprensión, de manera que el niño y la niña puedan responder las preguntas realizadas después de la lectura.

Estos momentos responden a los procesos mentales que todo niño y niña realiza de manera interna al comprender un cuento que le es leído por la docente y/o auxiliar.

Rutas de Aprendizaje

Ministerio de Educación (2015) las Rutas de Aprendizaje, son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular

En efecto es un documento operativo de los docentes conformados estos por un conjunto de fascículos que ofrecen orientaciones pedagógicas para el logro de aprendizaje.

2.4.2.5 La comprensión lectora y las Competencias

Comprende textos orales

Ministerio de Educación (2015) dicha competencia consiste en que el alumno comprende, desde una atención indivisa, escrituras orales de diferentes tipos y naturaleza multifacética en diferentes circunstancias abiertas. Descifrando fundamentalmente los objetivos variados del conversatorio, observa las relaciones de poder y los intereses que están detrás de su charla. Es decir, de forma reflexiva, los evalúo y tomo una posición individual sobre lo que se ha escuchado.

Se expresa oralmente

Ministerio de Educación (2015) Esta habilidad se compone del estudiante que transmite todo lo que necesita ser transmitido oralmente en una ruta exitosa en diversas circunstancias informativas, interactuando con varios interrogatorios en diversas circunstancias abiertas, y se da cuenta de cómo expresar, como lo indica su motivación, sus pensamientos con claridad e inteligencia. Esto incluye ajustar su contenido al beneficiario y utilizar activos expresivos.

Comprende textos escritos

Ministerio de Educación (2015) el estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello debe construir el significado de diversos textos escritos, basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído.

Produce textos escritos

Ministerio de Educación (2015) el estudiante, con un propósito y de manera autónoma produce textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello recurre a su experiencia previa y a diversas fuentes de información.

Desarrollo de la expresión en lenguajes artísticos

Ministerio de Educación (2015) los niños de las instrucciones de inicio se encuentran en una fase de revelación de su propio ser y del mundo que los rodea.

Se recurre a los estudiantes para conocer los dialectos imaginativos distintivos a través de formas innovadoras de generación e investigación básica. Entre ellos tenemos:

El dialecto emocional, melódico, movimiento y plástico realista.

Capacidades para lograr la comprensión de textos escritos

Se apropia del sistema de escritura

Ministerio de Educación (2015) el estudiante diferencia el dibujo de la escritura y hace lecturas globales de los textos, a partir de los indicios que estos les ofrecen (colores, tipo de letras, etc.). Interpreta el material gráfico a partir de la hipótesis de cantidad mínima de caracteres y la hipótesis de variedad de caracteres.

El estudiante progresa hacia la escritura silábica. Luego establece relación sonido grafía estricta de forma convencional a través del reconocimiento de palabras conocidas y finalmente comprende la escritura convencional estableciendo correspondencia sonido grafía.

Recupera información de diversos textos escritos

Ministerio de Educación (2015) el estudiante encuentra y distingue datos que se introducen en el contenido inequívocamente y sin la necesidad de hacer deducciones. De esto, separa lo que requiere según su ventaja y razón.

Reorganiza información de diversos textos escritos

Ministerio de Educación (2015) el estudiante establece una nueva organización de las ideas o de otros elementos del texto, mediante procesos de clasificación y síntesis. Para ello, parafrasea, representa la información de otras formas, reconstruye el contenido del texto leído, establece semejanzas y diferencias y resume.

Infiere e interpreta el significado de los textos escritos

Ministerio de Educación (2015) el estudiante otorga importancia a las escrituras. Ecuación en referencias de su aprendizaje pasado, de los signos ofrecidos por el contenido y el entorno en el que sucede.

Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos

Ministerio de Educación (2015) el alumno toma por separado los pensamientos propuestos en el contenido o los activos utilizados para transmitir ese significado y evaluar si es vital o no. Por esta razón, considera imparcialmente la sustancia y el

marco, evalúa su calidad y suficiencia desde un punto de vista básico. Contempla el contenido.

2.4.2.6 Las estrategias en la comprensión lectora

Según el Centro Andino (2005), la estrategia es un procedimiento cuya aplicación permite seleccionar, evaluar, mantener o realizar ciertas actividades para lograr el objetivo que proponemos. Una técnica no detalla por completo o recomienda la forma en que debe tomar después para lograr un objetivo. La técnica es una metodología general que puede usarse como parte de numerosas y variables circunstancias.

Estrategias para la comprensión lectora

Según el Centro Andino (2005) en la lectura existen estrategias para alcanzar la comprensión de lo que leemos a los niños y niñas, son los siguientes:

El instructor antes de leer detenidamente el contenido para los más pequeños debe: tener que ir a leer detenidamente para ajustar los movimientos y la inflexión, leer la sustancia por adelantado para conocer su contenido.

Encuentra a los jóvenes en la media luna para que puedan escuchar deliberadamente y ver sus representaciones.

Coloque un letrero en la entrada para que nadie lo obstaculice en ese minuto. Abre un espacio comercial para niños comenten espontáneamente. Seleccionar los textos de acuerdo a la edad e intereses de los niños y a su contexto. Lo importante es que el niño lo disfrute. Hacer preguntas y fomentar la participación activa de los niños, antes durante y después de leerles. La docente formulara preguntas no solo literales, sino que se deben considerar las de tipo inferencial y criterial. El cuaderno viajero, es un cuaderno que la docente envía a la familia de cada niño o niña. Al recibirlo en el hogar, la mama o algún otro miembro de la familia junto con el niño(a) escribirán un texto: cuento, leyenda, anécdota, etc. Una vez concluido el texto, el cuaderno ira al aula para ser compartido con los demás niños. Lectura de cuento a los niños, por los progenitores y vecindario, este planeamiento se refiere en impulsar al entorno familiar y a la sociedad en relación con leer, el gusto de oír y narrar historias importantes. Al finalizar las preguntas correspondientes, los niños deberán realizar una de las siguientes actividades: Dramatización, aplicación de

diferentes técnicas de dibujo y pintura, el modelado, crear rimas, entonar canciones relacionadas con hechos o personajes de lo leído.

2.4.2.7 Dimensiones de la variable comprensión lectora

Dimensión 1 Nivel Literal

Catalá (2007) mencionó:

Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras. (p.16).

Solé (2006) implica comprender los datos que el contenido exhibe inequívocamente (está relacionado con el reconocimiento de lo que se compone). Puede aludir a las cualidades o actividades de personajes, temas, ocasiones, criaturas, plantas, cosas, lugares, etc. La comprensión estricta se estimula con preguntas: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Con quién?, ¿Cómo?, ¿Para qué?, etc. según lo que diga el texto. Algunas de las actividades que se podrían realizar para trabajar la comprensión lectora son:

- Realizar preguntas directas acerca del texto.
- Oraciones incompletas
- Recontar el cuento con tus propias palabras.

Barret (2008) afirmó:

El nivel literal se basa en la prueba distintiva de datos que es inequívoca en el contenido, en el área de información particular o en la base de conexiones directas entre las partes del contenido. El aprendizaje del mundo en el que se encuentran los atributos del mundo (p.141).

En el nivel de comprensión literal, el estudiante solo identifica aspectos superficiales o que están explícitos o mencionados en forma escrita en el texto, es decir es un nivel de poca demanda cognitiva donde el lector no hace una reflexión profunda sobre el contenido del texto.

Dimensión 2 Nivel Inferencial

Catalá (2007) mencionó:

Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.(p.17).

Solé (2006) implica la comprensión del contenido literal de un pasaje, párrafo o texto y la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto.

La Comprensión Inferencial puede referirse a:

- Causas
- Consecuencia semejanza, diversos, conceptos y actos.
- Conclusiones
- Mensajes inferidos sobre características de los personajes
- Diferencias entre la fantasía y la realidad
- Existen dos tipos de preguntas Inferenciales:
 - Preguntas basadas en el texto: relaciona partes del texto con la información que maneja.
 - Preguntas basadas en el lector, extiende lo leído a su vida sobre la base de costumbres, personas, cuentos, etc.
 - Es recomendable, en este caso, presentar textos adecuados a nivel de comprensión, intereses y culturas. De igual manera utilizar textos variados.

Cooper (2007) afirmó: “El nivel inferencial busca descubrir aspectos implícitos en el texto, como la complementación de detalles que no aparecen en el texto, deducir o anticipar sobre los sucesos ocurridos o los que pudieran ocurrir y formular hipótesis de las motivaciones internas de los personajes” (Morales, 2012, p.152).

Según el autor en la comprensión inferencial el lector va más allá del sentido directo del texto, formulando hipótesis y reconociendo los sentidos o mensajes implícitos. Esta actividad exige una mayor demanda mental más amplia porque implica realizar las operaciones inferenciales, de hacer deducciones significativas que el autor transmite en el texto escrito. Incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios, estado de ánimo y actitudes lo que no está manifestando de manera explícita por el autor del texto.

Dimensión 3 Nivel Crítico

Catalá (2007) mencionó: “En este nivel de comprensión, el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee”. (p.17).

Solé (2006) implica emitir un juicio de valor por lo que se requiere de mayor nivel de abstracción. En este nivel el niño opina, juzga y hace valoraciones, como por ejemplo: ¿Qué opinas de?, ¿Qué opinión te merece el relato?, ¿Qué parte del texto te gusta?, ¿Por qué?, ¿Qué mensaje nos da este cuento?, etc.

Sánchez (2006) sostuvo:

El nivel crítico valorativo implica una formación de juicios propios, con respuestas subjetivas y una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las Imágenes literarias. En este sentido un buen lector puede deducir, expresar opiniones y emitir juicios (p. 153).

Este nivel de la comprensión lectora es el más profundo e incluye una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación del lector con los personajes y

con el autor. En este nivel los estudiantes desarrollan las siguientes capacidades: juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal, emitir un juicio contra un comportamiento o hecho, expresar las reacciones que provocan un determinado texto, un análisis de la intención del autor, entre otros.

2.4.2.8 Importancia de la comprensión lectora

La apreciación gradual es esencial, ya que es un indicador principal cuando los supuestos diseños de avance de los expertos del gobierno, como un marcador sensible de calidad instructiva, para el hombre que comprende lo que ha analizado, están equipados para lograr una mejora experta superior especializado y social.

La comprensión estrecha es una habilidad crucial sobre la cual se transmite un movimiento relacionado: organización de la oralidad, gusto por la lectura en cautividad, pensamiento fundamental. El cambio de las capacidades para examinar detenidamente es un curso para la agitación de los instrumentos para la educación, el trabajo y la existencia social de los alumnos.

Entender lo que se examina tiene que ver con identificarse específicamente con la ejecución académica y no solo en el territorio de la correspondencia, ya que la comprensión es un dispositivo para el aprendizaje cuando todo está dicho. Por ejemplo, comprender lo que se examina es imperativo para la aritmética, en particular para el pensamiento crítico y la traducción de información, y además de una apreciación decente, la identificación se identifica con aperturas más notables y mejores para el trabajo.

La ausencia de percepción profunda produce destitución. Entender lo que se examina es un requisito fundamental para que un joven termine siendo un adulto que avance y contribuya al mejoramiento de la familia y la nación.

2.4.2.9 Estrategias utilizadas de los países en educación en el mundo

La educación en Finlandia

Valdivia (2017) informó: Leer detenidamente la comprensión es una de las claves para la realización de la instrucción en Finlandia. Miran eso como si el hombre que no comprende lo que leen, no puede llegar a la vida social ordinaria. Al no entender lo que ves, los he perdido o los he tomado en una circunstancia de impotencia, de ser efectivamente controlados y engañados. Ella es una utilitaria sin educación, que no sabe cómo conformarse con las elecciones correctas para su vida individual y agregada. Por otra parte, tener un nivel decente de percepción detallada implica avanzar, siendo un sujeto que conoce cada uno de sus derechos, sin embargo, que puede practicarlos y coincide fuertemente desde la mano de la reunión social hacia horizontes de consideración y avance completo.

A pesar de que la web tiene un alcance completo en la nación, los finlandeses favorecen el aprendizaje más enriquecido deductivamente, esa es la razón por la que se balancean en una parte dominante, hoy es estándar para el 80% de las familias (tutores y jóvenes). Van a la biblioteca al final de la semana.

Otras características de la educación finlandesa:

- Los niños ingresan a la escuela a los 7 años, más tarde que en las naciones europeas. Esta elección se atribuye a la forma en que es hasta la edad en que los niños logran un desarrollo académico que les permite aclimatarse y comprender los datos que obtienen.
- Hasta el quinto grado no hay evaluaciones numéricas, ya que no está previsto apoyar las correlaciones o la rivalidad entre los estudiantes.
- Los niños de hasta 6 ° grado tienen un instructor similar, es un enfoque para hacerlo sólido. Seguridad entusiasta y su seguridad.
- La tarea nunca es intemperante.
- Las reuniones son 20 estudiantes para cada clase por lo que la relación con el profesor es muy cercana.
- Los niños tienen menos escuela que en las diferentes naciones, ya que se considera que los niños deben jugar lo más posible para aprovechar al máximo su adolescencia. La jornada escolar en su mayor parte comienza a las 9:00 a.m. hasta las 3 p.m. En total, cada año, hay 608 horas de lunes a viernes, se extienden más

de 150 días hábiles por cada año escolar y su despedida de primavera continúa tres meses.

- El grupo de personas y los estudiantes suplen a los instructores, y los educadores hacen balance en los estudiantes. Por ejemplo, en la capacitación auxiliar, en la que se muestran las horas en que los instructores faltan al salón de clase, cuando lo consideran apropiado, para que los jóvenes trabajen solos.

- La educación es gratuita y esencial para la universidad, esto incorpora clases, sustento, libros, PC, transporte y útiles escolares, a pesar de que alguien la pierde, está obligado a pagarla.

- Se hace un paréntesis para la comida que se sirve de 12 a 12:30 horas.

2.4.3 Relación de ambas variables en la I.E donde se va a realizar la investigación

La actitud hacia la lectura se relaciona con la comprensión lectora, debido a que la El examen involucra un lugar conspicuo en la educación del aprendizaje y durante el tiempo dedicado al desarrollo de las personas y en la comprensión de la lectura hay algunos ámbitos de impredecibilidad que la mayoría de los estudiantes ignoran en la temporada de lectura. Al analizar detenidamente, debe comprenderse la totalidad de los datos que los estudiantes deben tener acceso en todos los territorios, ya que la lectura está relacionada con todas las zonas de información que el usuario requiere progresivamente cantidades más elevadas de pensamiento, habilidades que dejan de buscar después de un tiempo. En consecuencia, debe darse la necesidad de cómo los ámbitos de aprendizaje detallado en los niños se producen desde el nivel subyacente y cómo se fortalecen en su mejora futura.

2.5 Metodología

2.5.1 Tipo de investigación

La presente investigación de acuerdo con Sánchez y Reyes (2015) califica como un estudio de tipo básico debido a que busca conocer y entender la relación entre actitud ante la lectura y la comprensión lectora. Es también considerada de tipo sustantiva porque la investigación está orientada a describir, explicar hechos reales

como la comprensión lectora y el rendimiento de un grupo de estudiantes, en este caso concreto se pretendía describir y explicar la relación entre las variables estudiadas.

Para Bernal (2010) indicó:

El método empleado en nuestro estudio fue hipotético-deductivo y un enfoque cuantitativo. “El método hipotético deductivo consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos”. (p.60.).

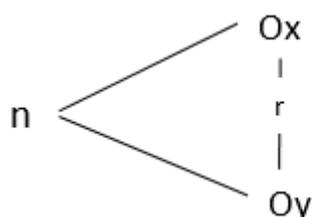
El alcance de la investigación fue descriptivo correlacional y los niveles “son distintos en los estudios: explicativo, exploratorios, descriptivo, correlacionales. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.90)

Las investigaciones descriptivas “buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades , procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, et al., 2014, p. 92).

Los estudios correlacionales tienen “como propósito conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández, et al., 2014, p.94).

El diseño para la presente investigación fue no experimental, pues no se manipularon variables ni se alteró ninguna condición del contexto, transversal por cuanto los datos fueron obtenidos por única vez y de nivel correlacional según lo descrito por Sánchez y Reyes (2015), por cuanto se buscó conocer el rango de vínculo que hay con las 2 variantes de importancia en el ejemplo de personas.

El esquema que representa este diseño es el siguiente:



n = 28 estudiantes de 5 años

Ox= Observación de actitud hacia la lectura

Oy= Observación de comprensión lectora

r = Relación entre variables. Coeficiente de correlación.

2.5.2 Población

“Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”. (Hernández, et al., 2014, p. 174). La población está conformada por 75 estudiantes del nivel inicial.

Tabla 1

Población de estudio

Institución Educativa	Población
Aula Celeste	28
Aula Verde limón	25
Aula verde	22
Total	75

2.5.3 Muestra

“La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectan datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población” (Hernández, et al., 2014, p.173).

Según Sánchez y Reyes (2015) el muestreo no probalístico “es aquel en el cual no se conoce la probabilidad o posibilidad de cada uno de los elementos de una población de poder ser seleccionado en una muestra” (p.160). El muestreo fue no probabilístico intencionado.

Tabla 2

Muestra de estudio

Institución Educativa	Población
Aula Celeste	28
Total	28

2.5.4 Instrumentos

Técnicas

Sánchez y Reyes (2015) dijo que “Las técnicas son los medios por los cuales se procede a recoger información requerida de una realidad o fenómeno en función a los objetivos de la investigación” (p.163).Las técnicas que he utilizado son:

- La Observación: Actitud hacia la lectura.
- El Examen: Comprensión lectora

Sánchez y Reyes (2015) mencionan que los instrumentos “Son las herramientas específicas que se emplean en el proceso de recogida de datos” (p.166). En esta investigación se utilizó el instrumento lista de cotejo para la variable actitud hacia la lectura y la prueba de conocimiento para la variable de comprensión lectora.

2.6 Resultados

Tabla 3

Niveles de la variable actitud hacia la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	2	7,1	7,1	7,1
	Medio	13	46,4	46,4	53,6
	Alto	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

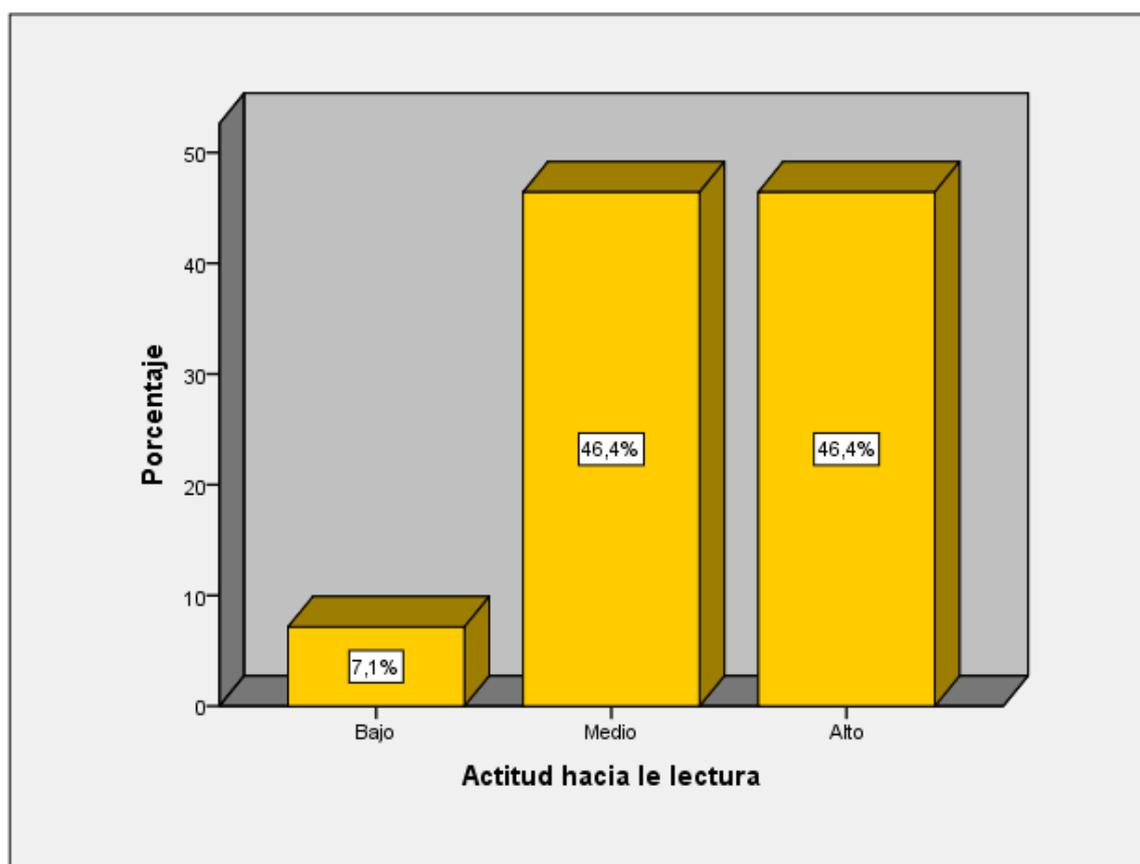


Figura 1. Niveles de la variable actitud hacia la lectura

En la tabla 3 y figura 1, de los 28 niños, el 7.1% indica un rango menor, el 46.4% indica un rango mediano y el 46.4% indica un rango mayor de actitud hacia la lectura.

Tabla 4

Niveles de la dimensión gusto por la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	4	14,3	14,3	14,3
	Medio	7	25,0	25,0	39,3
	Alto	17	60,7	60,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

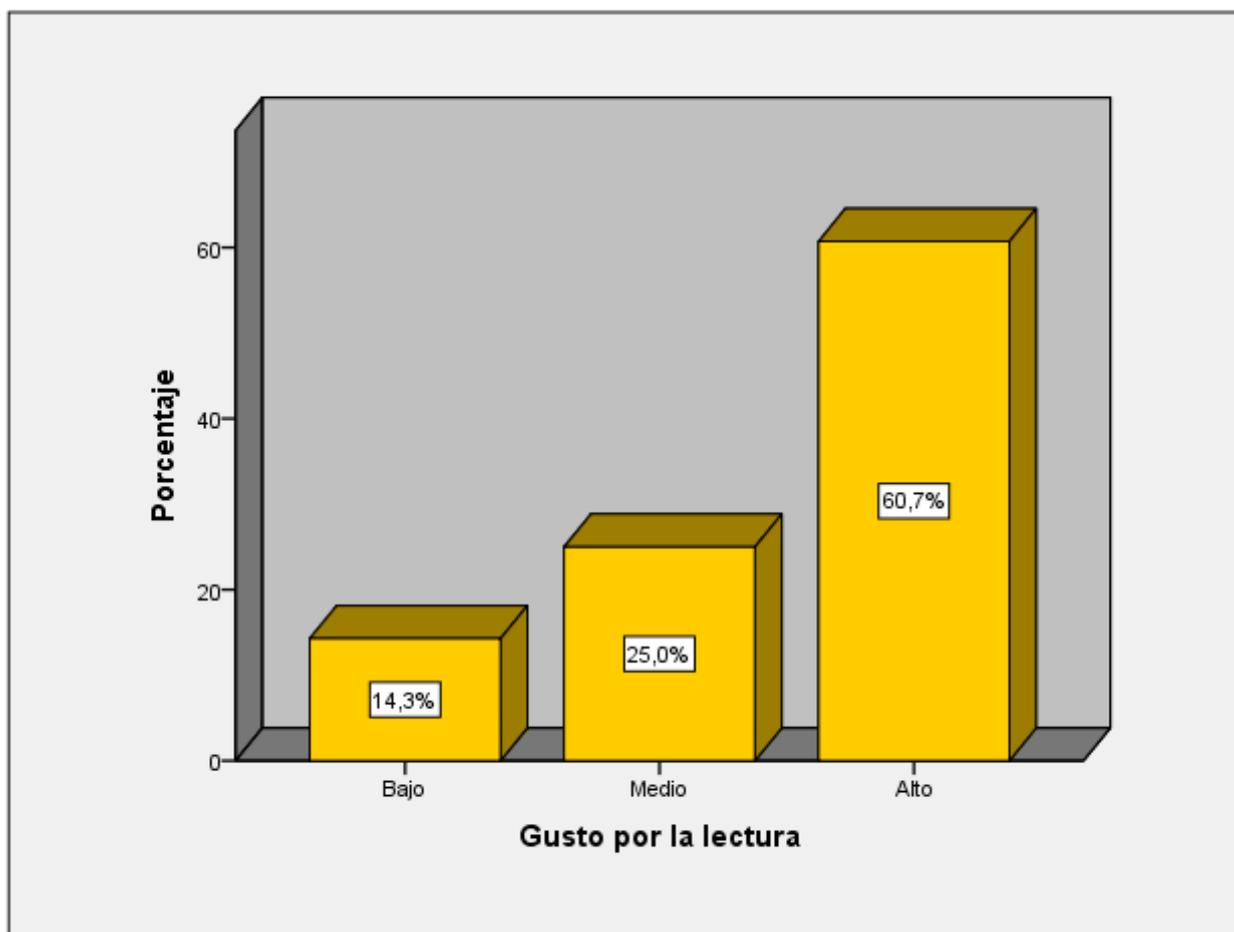


Figura 2. Niveles de la dimensiones agrado por las lecturas

En la tabla 4 y figura 2, de los 28 niños, el 14.3% indica un rango menor, el 25% indica un rango mediano y el 60.7% indica un rango mayor de gusto por la lectura.

Tabla 5

Niveles de la dimensión utilidad de la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	2	7,1	7,1	7,1
	Medio	11	39,3	39,3	46,4
	Alto	15	53,6	53,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

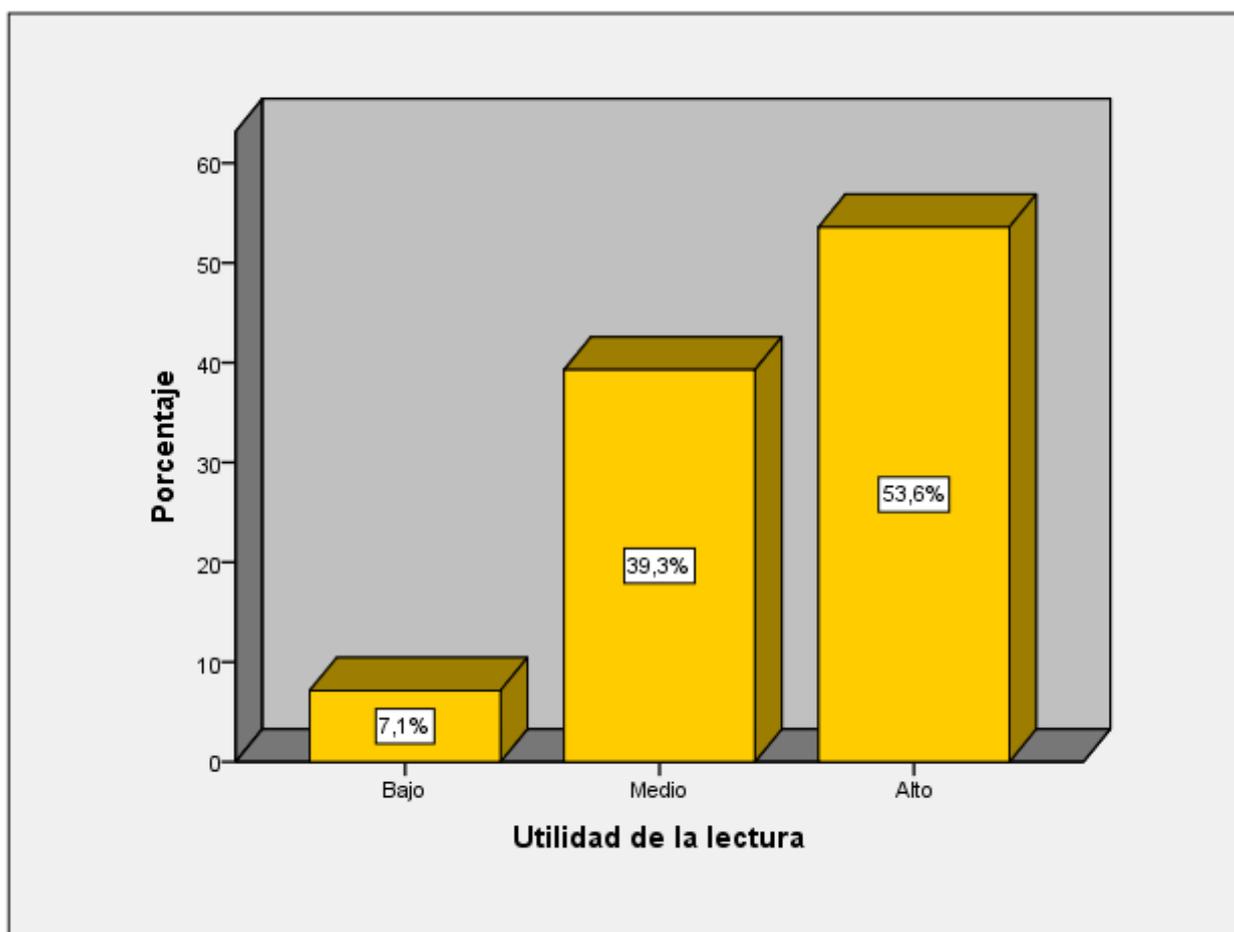


Figura 3. Niveles de la dimensión utilidad de la lectura

En la tabla 5 y figura 3, de los 28 niños, el 7.1% indica un rango menor, el 39.3% indica un rango mediano y el 53.6 % indica un rango mayor de utilidad de la lectura

Tabla 6

Niveles de la dimensión Autoeficacia en la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	2	7,1	7,1	7,1
	Medio	13	46,4	46,4	53,6
	Alto	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

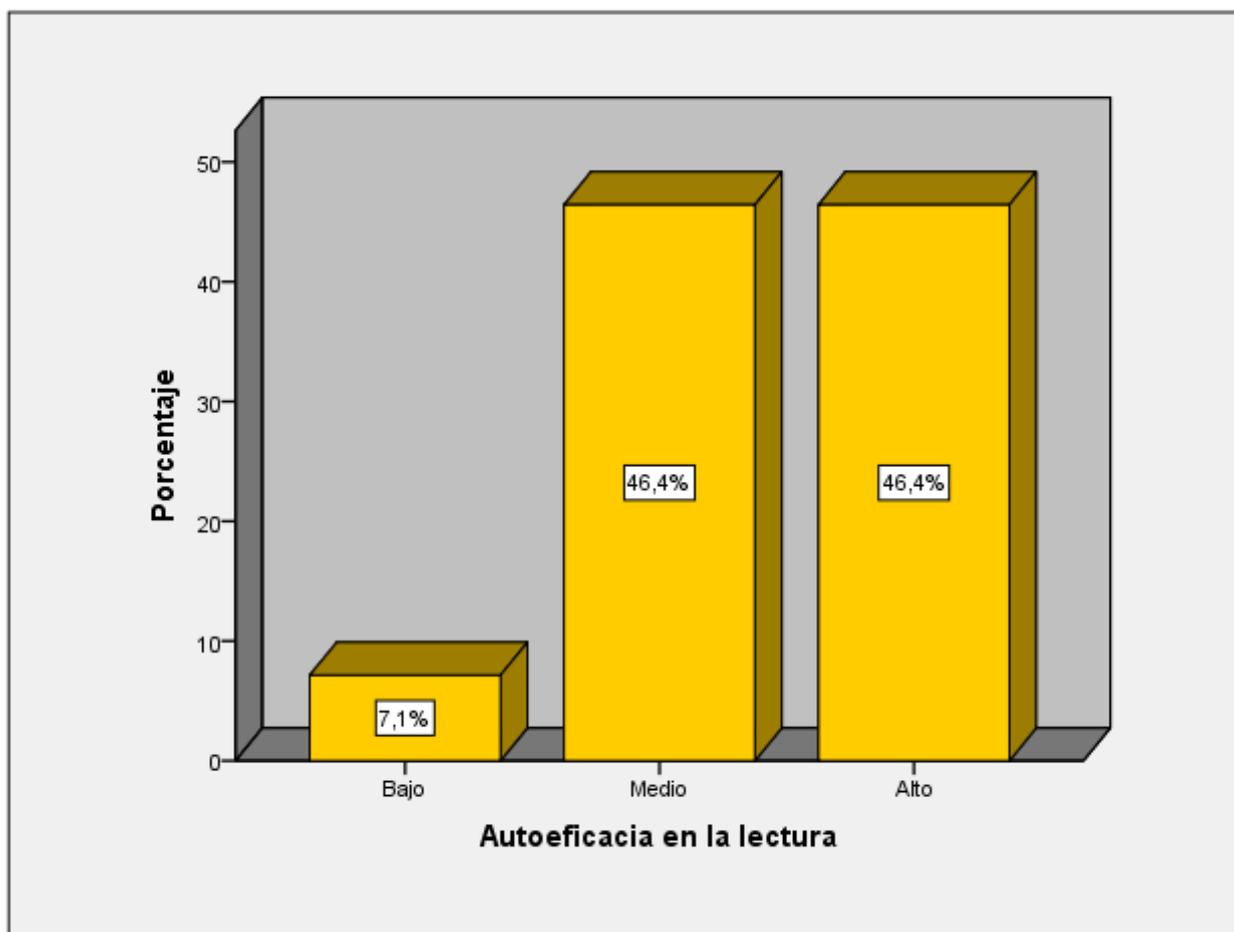


Figura 4. Nivel de las dimensiones Autoeficacia en la lectura

En la tabla 6 y figura 4, de los 28 niños el 7.1% indica un rango menor, el 46.4% indica un rango mediano y el 46.4% indica un rango mayor de Autoeficacia en la lectura.

Tabla 7

Niveles de la variable Comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	6	21,4	21,4	21,4
	Proceso	10	35,7	35,7	57,1
	Logrado	12	42,9	42,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

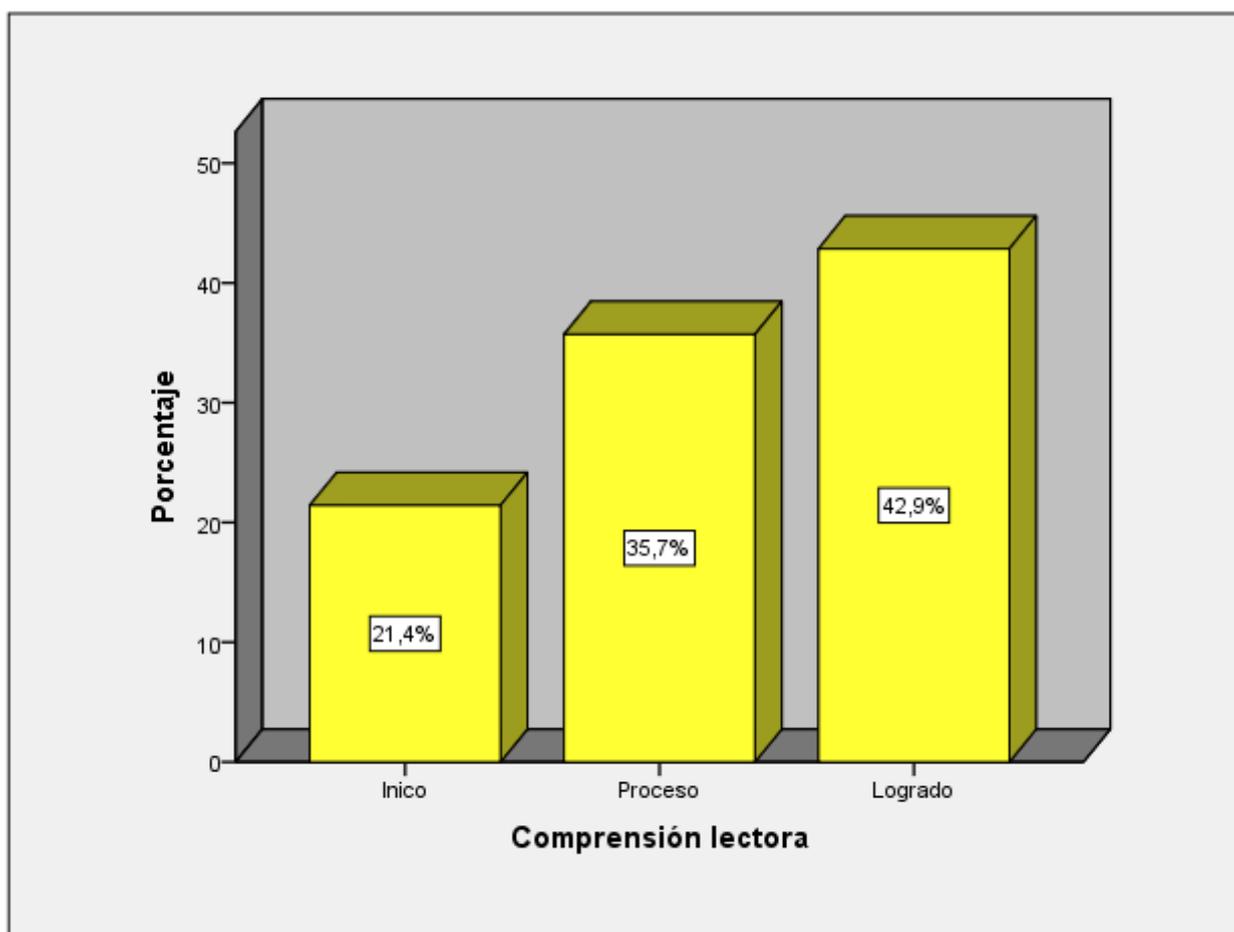


Figura 5. Niveles de la dimensión Comprensión lectora

En la tabla 7 y figura 5, de los 28 niños el 21.4% presenta un nivel en inicio, el 35.7% presenta un nivel en proceso y el 42.8% presenta un nivel logrado de comprensión lectora.

Tabla 8

Niveles de la dimensión Nivel literal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	1	3,6	3,6	3,6
	Proceso	11	39,3	39,3	42,9
	Logrado	16	57,1	57,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

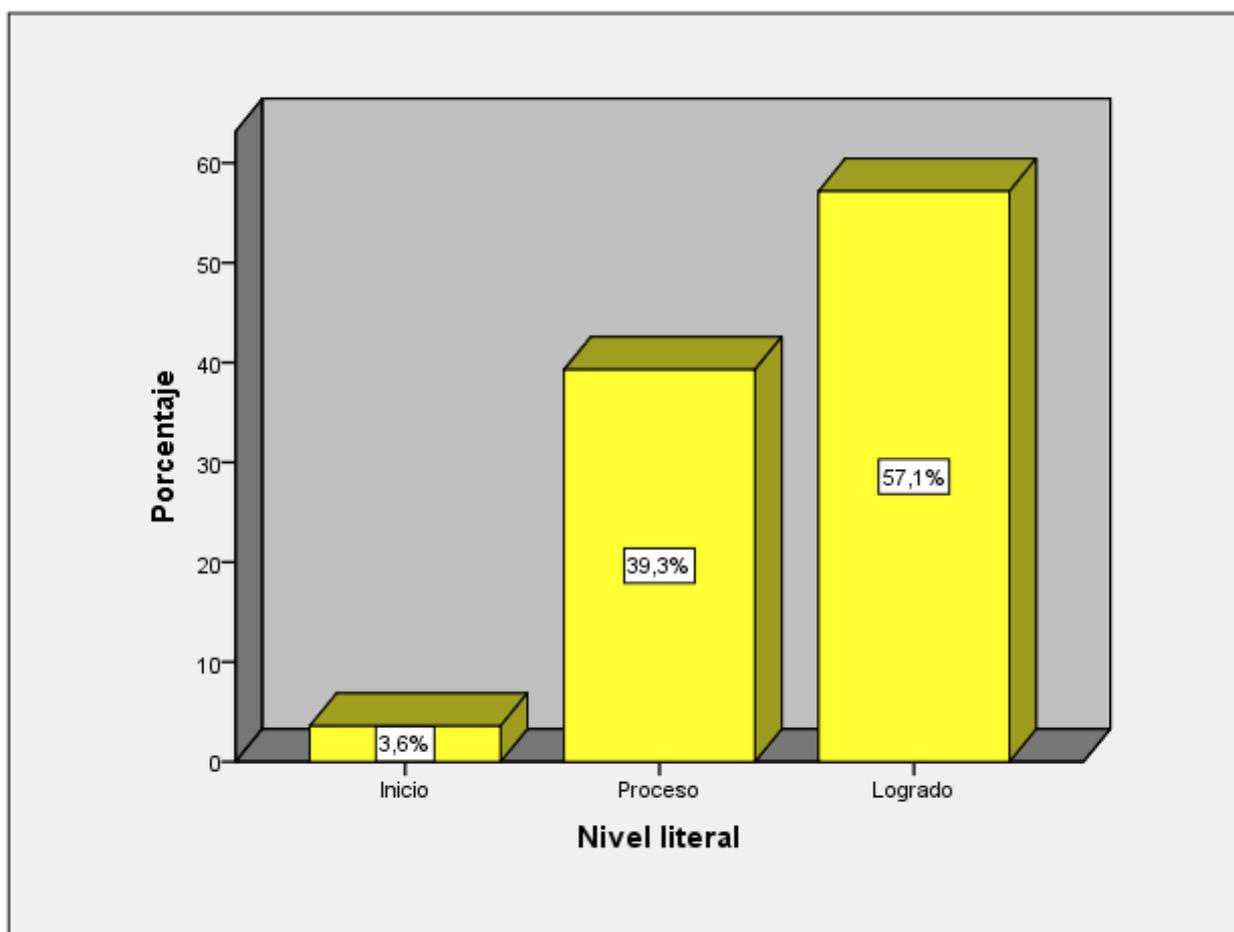


Figura 6. Niveles de la dimensión Nivel literal

En la tabla 8 y figura 6, de los 28 niños el 3.6% presenta un nivel en inicio, el 39.3% presenta un nivel en proceso y el 57.1% presenta un nivel logrado de Nivel literal

Tabla 9

Niveles de la dimensión Nivel inferencial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	6	21,4	21,4	21,4
	Proceso	8	28,6	28,6	50,0
	Logrado	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

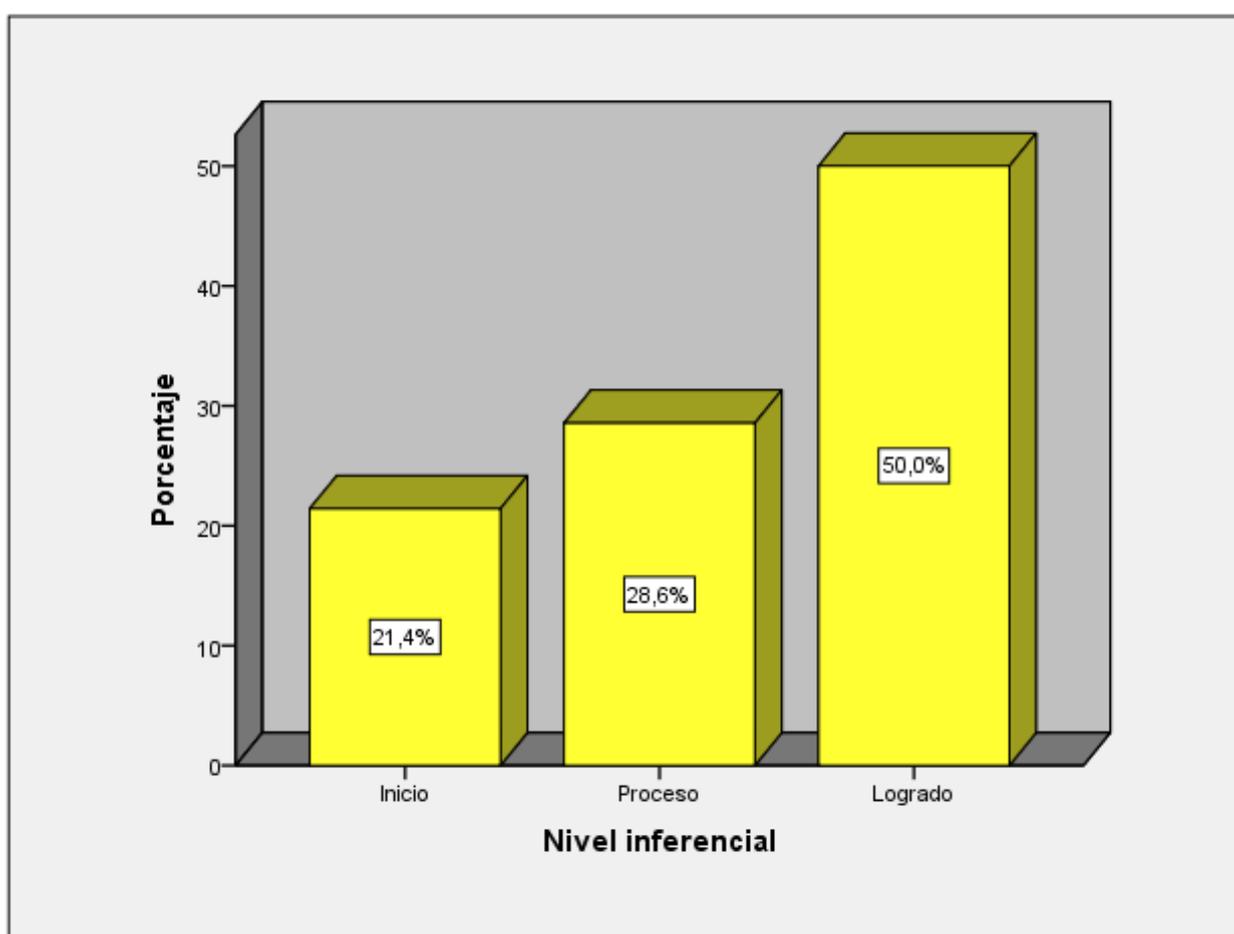


Figura 7. Niveles de la dimensión Nivel inferencial

En la tabla 9 y figura 7, de los 28 niños el 21.4% presenta un nivel en inicio, el 28.6% presenta un nivel en proceso y el 50% presenta un nivel logrado de Nivel inferencial

Tabla 10

Niveles de la dimensión Nivel criterial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	9	32,1	32,1	32,1
	Proceso	11	39,3	39,3	71,4
	Logrado	8	28,6	28,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

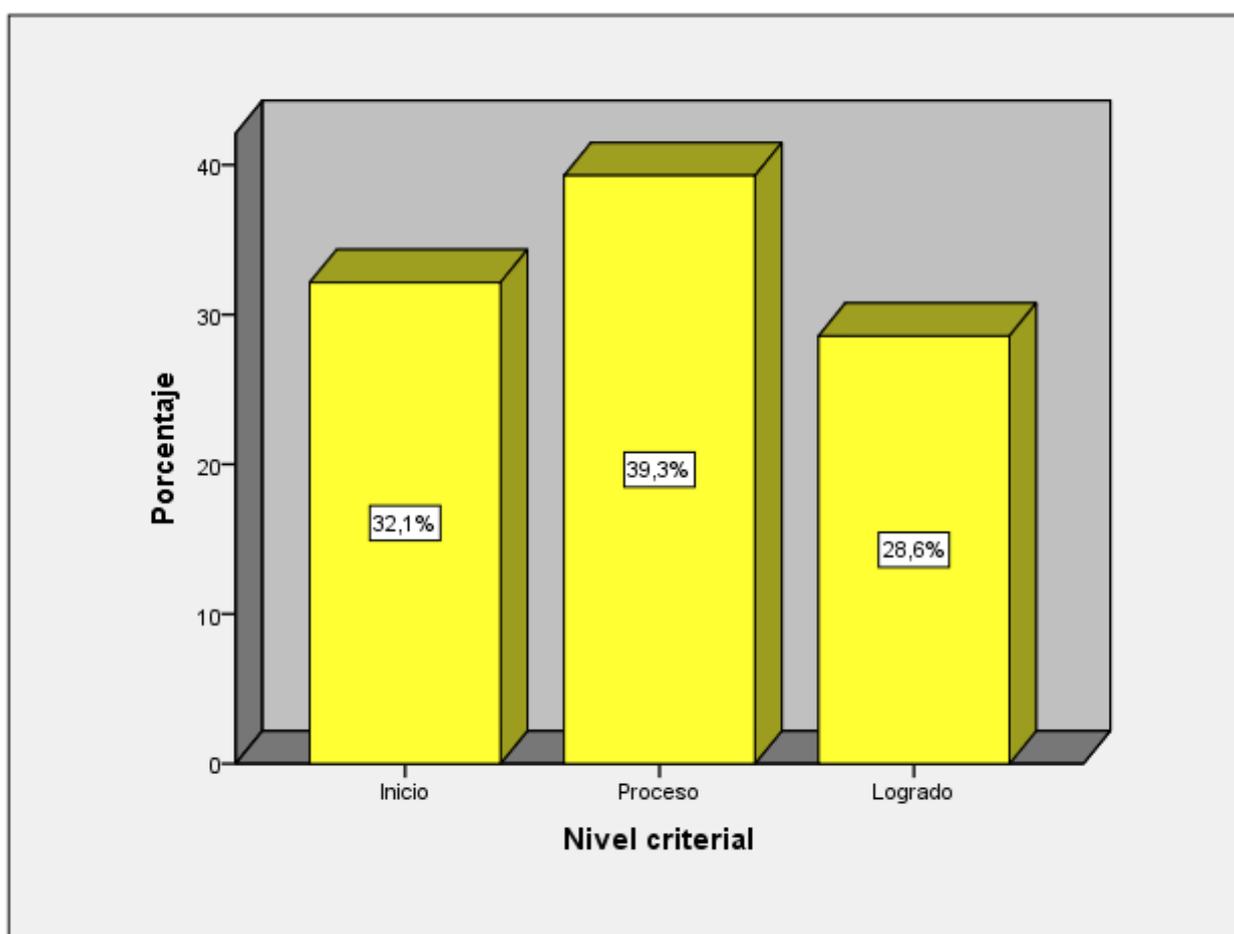


Figura 8. Niveles de la dimensión Nivel criterial

En la tabla 10 y figura 8, de los 28 niños el 32.1% presenta un nivel en inicio, el 39.3% presenta un nivel en proceso y el 28.6% presenta un nivel logrado de Nivel criterial.

2.7 Contrastación de hipótesis

En la contrastación de las hipótesis, se usó la correlación de Rho de Spearman y esta prueba estadística es adecuada para ver las relaciones entre variables cualitativas.

Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = ,05$

Prueba estadística

Correlación de Rho de Spearman

Regla de decisión: Si $\rho < 05$ entonces se rechaza la hipótesis nula

Tabla 11

Correlación entre la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años

		Correlaciones	
		Actitud hacia le lectura	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Actitud hacia le lectura	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,844**
		N	,000
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	28
		Sig. (bilateral)	,844**
		N	,000
		N	28

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

En la tabla 11, se presentan los resultados para contrastar la hipótesis general: Al 5% del nivel de significancia, se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0.844** lo que se interpreta como alta relación positiva entre las variables, con una $\rho = 0.000$ ($\rho < 0.05$); por lo que se rechaza la hipótesis nula.

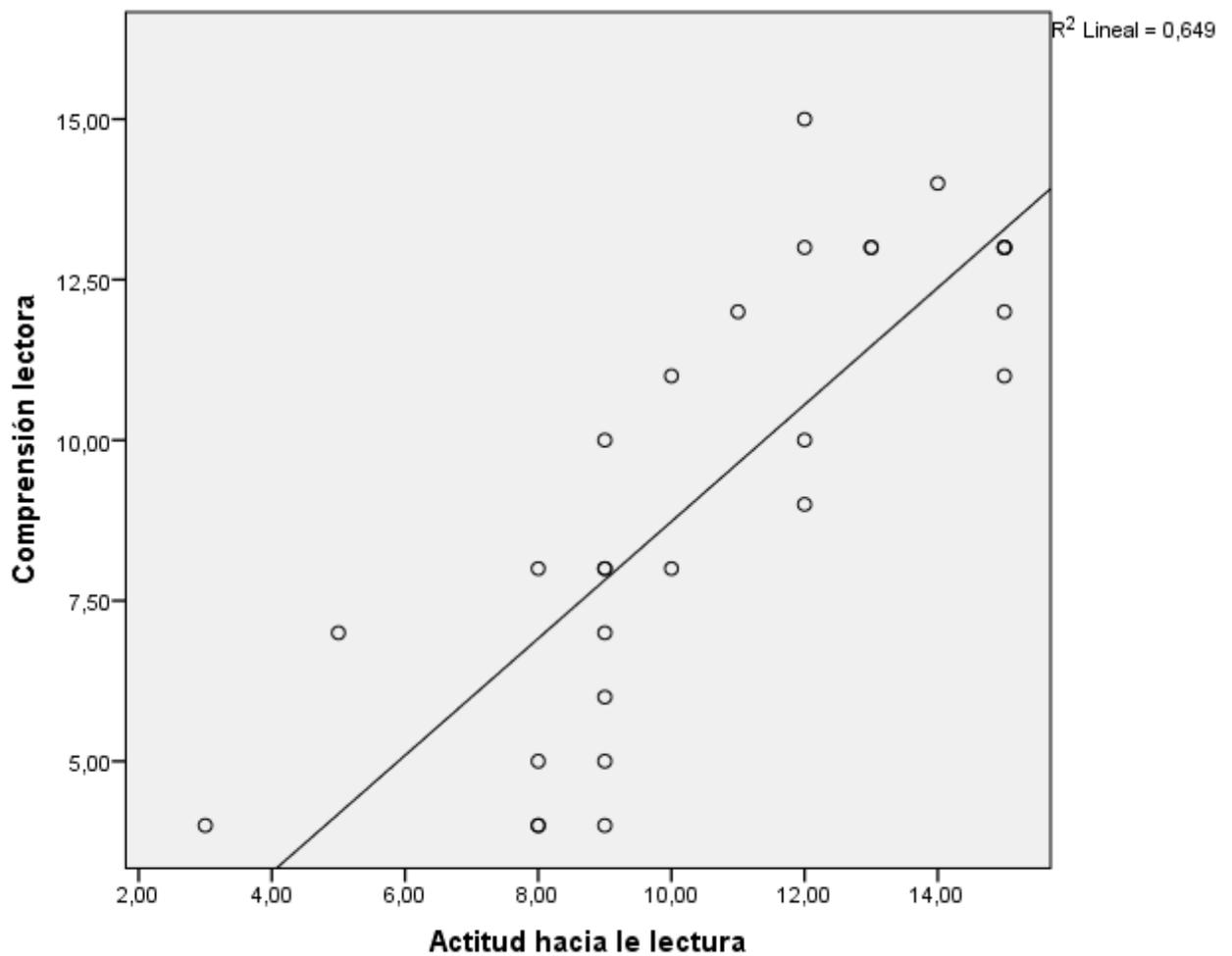


Figura 9. Dispersión de la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora

Hipótesis específicas

Primera hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = ,05$

Prueba estadística

Correlación de Rho de Spearman

Regla de decisión: Si $\rho < 05$ entonces se rechaza la hipótesis nula

Tabla 12

Correlación entre la actitud hacia la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Correlaciones				
		Actitud hacia le		
			lectura	Nivel literal
Rho de Spearman	Actitud hacia le lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,768**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	28	28
	Nivel literal	Coeficiente de correlación	,768**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	28	28

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

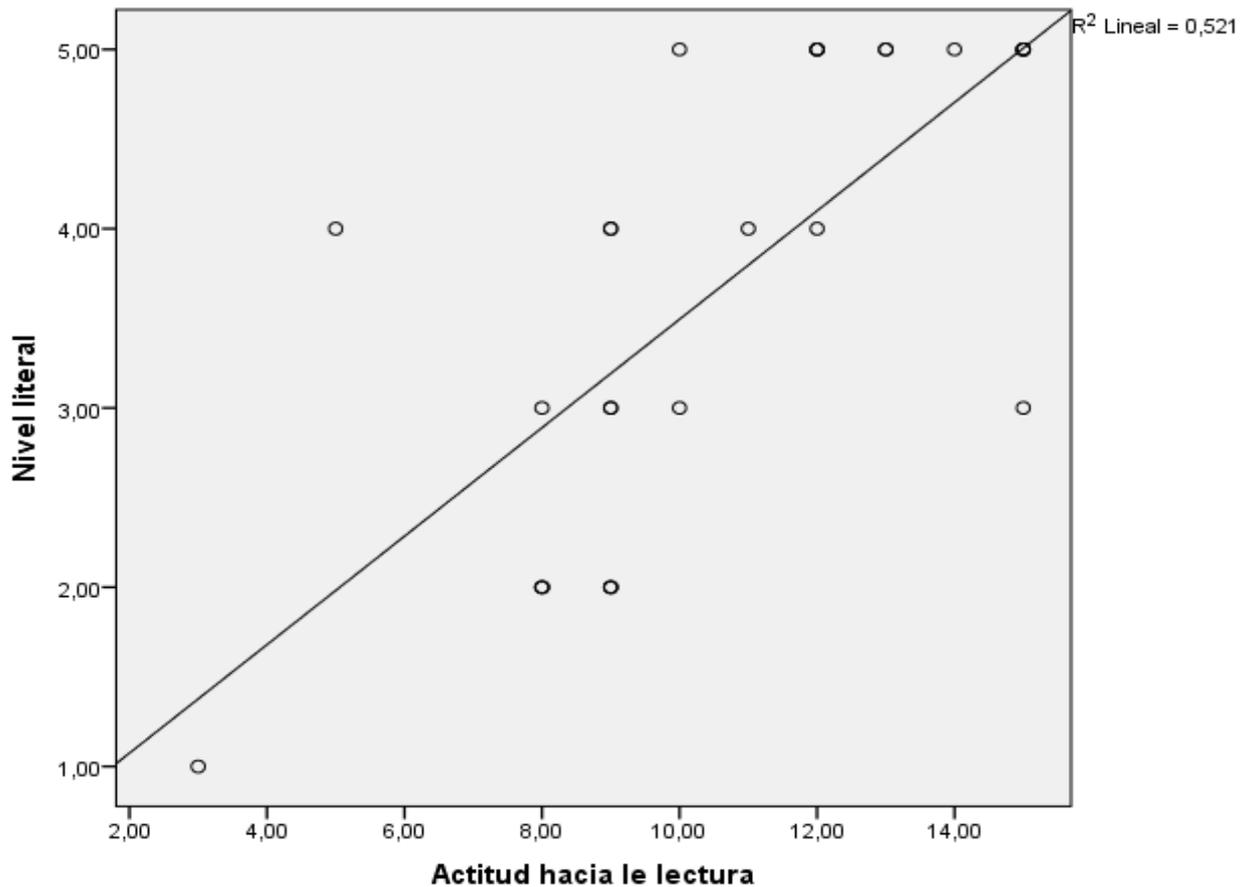


Figura 10. Dispersión de la actitud hacia la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora

Segunda hipótesis específica

Formulación de la hipótesis

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = ,05$

Prueba estadística

Correlación de Rho de Spearman

Regla de decisión: Si $p < 05$ entonces se rechaza la hipótesis nula

Tabla 13

Correlación entre la actitud hacia la lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

		Correlaciones		
		Actitud hacia le		
		lectura	Nivel inferencial	
Rho de Spearman	Actitud hacia le lectura	Coeficiente de correlación	1,000	,711**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	28	28
	Nivel inferencial	Coeficiente de correlación	,711**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	28	28

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

En la tabla 13, se presentan los resultados para contrastar la segunda hipótesis específica: Al 5% del nivel de significancia, se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0.711** lo que se interpreta como alta relación positiva entre las variables, con una $p = 0.000$ ($p < 0.05$); por lo que se rechaza la hipótesis nula.

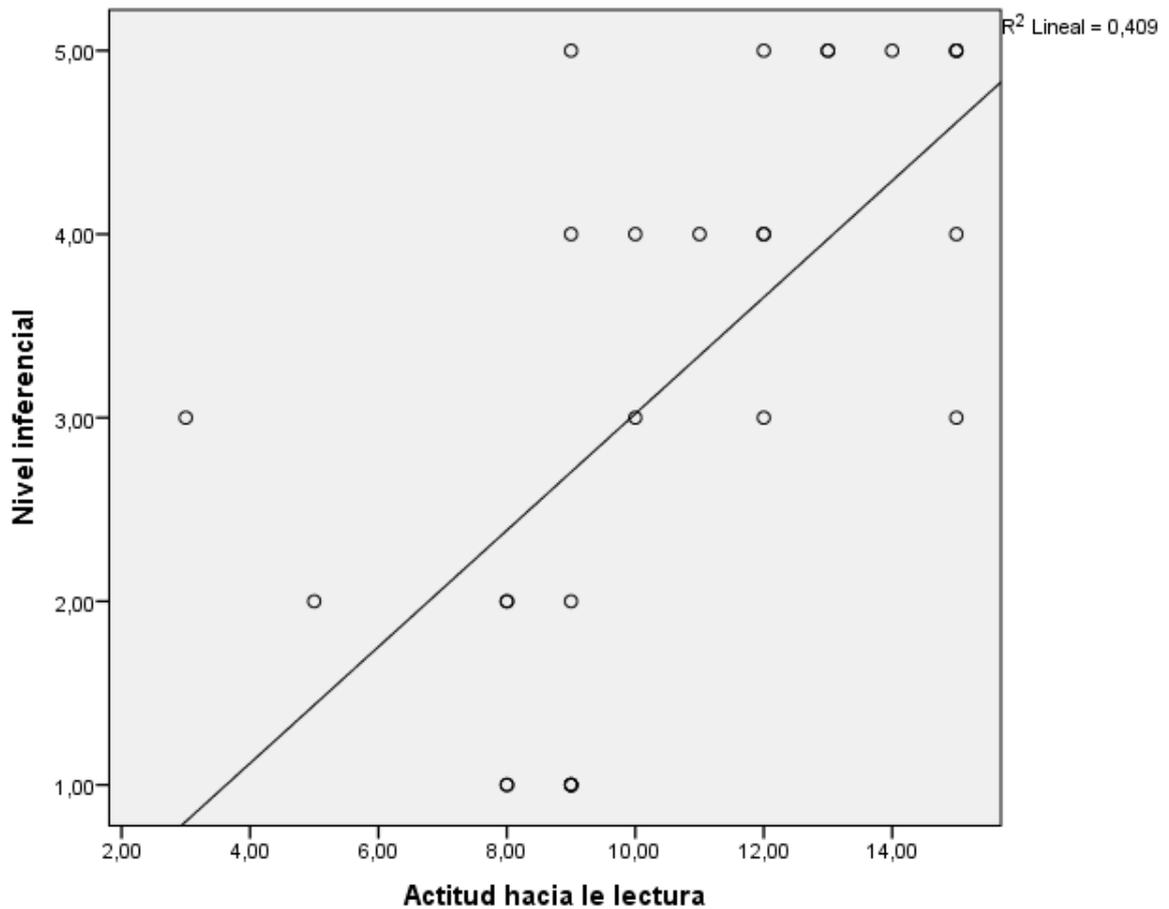


Figura 11. Dispersión de la actitud hacia la lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora

Tercera hipótesis específica

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel criterial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel criterial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = ,05$

Prueba estadística

Correlación de Rho de Spearman

Regla de decisión: Si $p < 05$ entonces se rechaza la hipótesis nula

Tabla 14

Correlación entre la actitud hacia la lectura y el nivel criterial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años

		Correlaciones	
		Actitud hacia le	
		lectura	Nivel criterial
Rho de Spearman	Actitud hacia le lectura	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,001
		N	28
	Nivel criterial	Coeficiente de correlación	,602**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	28

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

En la tabla 14, se presentan los resultados para contrastar la tercera hipótesis específica: Al 5% del nivel de significancia, se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0.602** lo que se interpreta como moderada relación positiva entre las variables, con una $p = 0.000$ ($p < 0.05$); por lo que se rechaza la hipótesis nula.

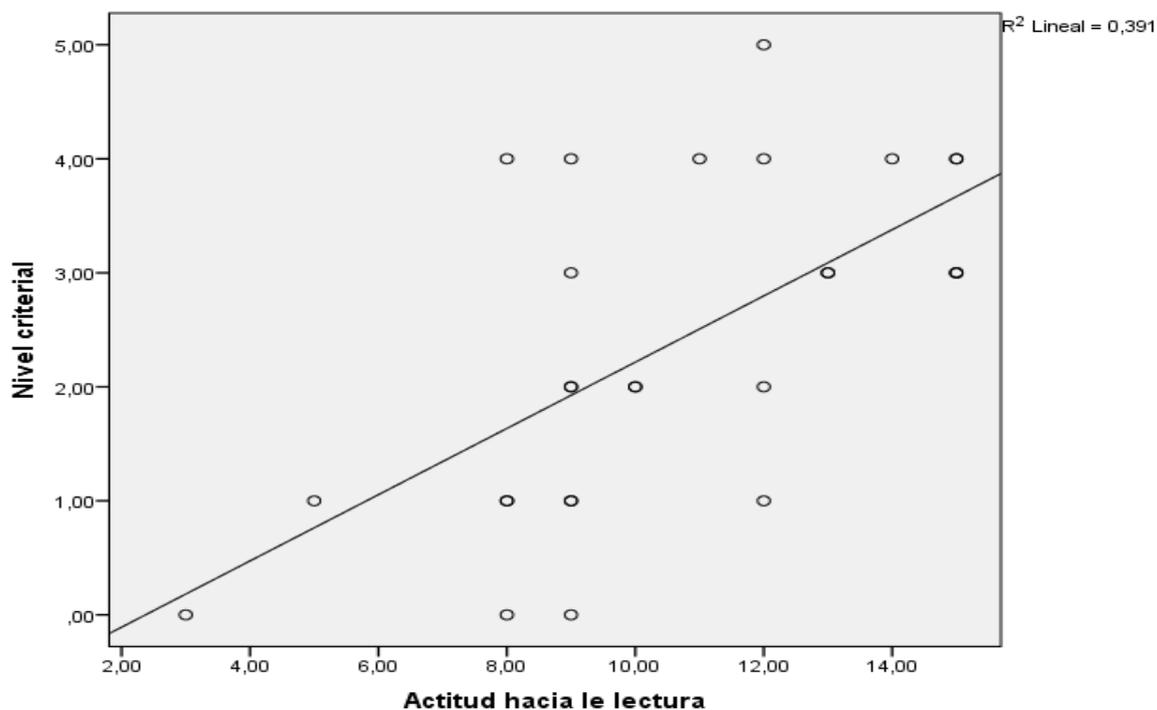


Figura 12. Dispersión de la actitud hacia la lectura y el rango criterio del entendimiento lector.

CONCLUSIONES

PRIMERA:

De acuerdo a las evidencias estadísticas, existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años; puesto que el nivel de significancia calculada es $p < .05$ y el coeficiente de correlación de Rho de Spearman tiene un valor de 0,844.

SEGUNDA:

De acuerdo a las evidencias estadísticas, existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel literal de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años; puesto que el nivel de significancia calculada es $p < .05$ y el coeficiente de correlación de Rho de Spearman tiene un valor de 0,768.

TERCERA:

De acuerdo a las evidencias estadísticas, existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel inferencial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años; puesto que el nivel de significancia calculada es $p < .05$ y el coeficiente de correlación de Rho de Spearman tiene un valor de 0,711.

CUARTA

De acuerdo a las evidencias estadísticas, existe relación significativa entre la actitud hacia la lectura y el nivel criterial de la comprensión lectora en niños y niñas de 5 años; puesto que el nivel de significancia calculada es $p < .05$ y el coeficiente de correlación de Rho de Spearman tiene un valor de 0,602.

RECOMENDACIONES

PRIMERA

Sensibilizar a los padres de familia de la importancia que es la comprensión lectora, deben leer a su niño (a) cuentos, historias, etc., para luego entablar un diálogo, debido a que la comprensión lectora es una de las competencias de suma importancia para lograr desde el nivel de educación inicial lectores críticos.

SEGUNDA

A las maestras de educación inicial se les recomienda incidir en el uso adecuado de estrategias de lectura en el nivel literal.

TERCERA

Las docentes del nivel inicial deben dar mayor énfasis en las preguntas a los niños de tipo inferencial. Además, las docentes deben hacer uso de diversas estrategias para que los niños comprendan la lectura.

CUARTA

En las instituciones educativas y desde el nivel de Educación Inicial promover en los niños el hábito a la lectura y lograr que los niños comprendan a través de las estrategias que emplea la docente. Debemos formar lectores críticos promoviendo en los niños su apreciación crítica y apreciativa de los textos y para una mejor comprensión lectora en los niños es de vital importancia la formulación de preguntas antes, durante y después de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, T. (2007). *Programa de Narrativa Local para mejorar la comprensión Lectora en los educandos de quinto grado de Educación Primaria de la I.E. N° 500023 "República de México"*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Perú.
- Anderson, A. y Pearson, R. (1984). *Psicología y pedagogía de la lectura*. Cambridge. Ma.: MIT. Press.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión Lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación Básica*, Colombia.
- Cáceres, A. (2012). *Significado que le atribuyen las docente al proceso de comprensión lectora en el Nivel Básico 2*. Chile.
- Catalá, G., Catalá. M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. 3° ed. Barcelona. España: GRAÓ
- Cárdenas, R. (2009). *Influencia del Programa Chiquicuentos en la comprensión lectora de los niños y niñas de 5 años de Educación Inicial de la I.E. N° 1553 Alto Perú – Chimbote*. Perú.
- Centro Andino. (2005). *Módulo Estrategias para el aprendizaje de la Lectura y escritura*. Perú.
- Climer, T. (1968). *The sun that warms teacher's guides*. Canadá: Ginn y Company.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis de licenciatura. PUCP.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española
- 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. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/Download/pubs/ddt/ddt44.pdf>

- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. Mc Graw Hill Interamericana.
- Duberly, F., Méndez, N., Suarez, M., Mendoza, Y., Torrealba, Y. y Osorio, E. (2006). *Comprensión Lectora*. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30Z5ZSN-1GJ6NJR-QQV/Comprension%20Lectora.pdf>
- Durkin, D. (1978). what classroom observations reveal about Reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal readers». *Reading Research Quarterly*, 16(1), 515-544.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernandez, A. & Jiménez, M. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 238-258. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_pe rez_fernandez_jimenez.pdf
- Inga, M. y Varas, F. (2013). *Estrategias metacognitivas de redacción formal de textos continuos para la comprensión lectora en el vi nivel de la educación básica regular*. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8194>
- Klinger, C. y Vadillo, G. (1997). *Psicología Cognitiva*. México: Ed. McGraw Hill.
- Lulaico, M. (2010). *Actitudes hacia la lectura en padres de estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao*. Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Perú

- Méndez, R. (2007) *Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad*. Tesis doctoral. Universidad Santiago de Compostela, España. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=klfM-1YomdQC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=1935,+Allport>,
- Mendoza, L. (2012). *Incidencia del programa de Lectura Silenciosa Sostenida en el nivel de comprensión lectora de las educandas de segundo básico de un colegio privado de señoritas ubicado en la ciudad de Guatemala*. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/84/Morales-Luisa.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Rutas del Aprendizaje*. Perú.
- Mirta, A. (2013). *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés. Victoria, Buenos Aires.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitiva para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ed. Fimart S.A.C.
- Quispe, I. (2011). *Programa Lectura es Vida en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del 5to grado de Educación Primaria de la I.E.P N ° 7596 Cesar Vallejo- Puno*. Perú.
- Roseblatt, L. (2005). *El modelo transaccional de la lectura y la escritura*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/177023491/LOUISE-M-ROSENBLATT-El-Modelo-Transaccional-La-Teoria-Transaccional-de-La-Lectura-y-La-Escritura>.
- Salas, A. (2010). *Comprensión de lectura y uso de macro reglas*. 3° edición. Buenos Aires: Gestiópolis.
- Sánchez, H y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Visión universitaria.
- Sáenz. (2012). *Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en escolares del quinto grado de primaria del asentamiento humano Angamos – Ventanilla*.

- Sanz, A. (2003). *Como diseñar actitudes de la comprensión lectora 3° ciclo de primaria y 1° ciclo de la ESO*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Blitz colección. Bibliotecas escolares. Serie amarilla
- Smith, F. (1978). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Spiro, V. et al. (1980). *Active comprehension teaching a process of reading comprehension and its effects on reading achievement*.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. España. Editorial Graó.
- Tapia, V. (2003). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)*. Lima: UNMSM.
- Ugarriza, N. (2007). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y estrategias de meta comprensión lectora. *Revista del centro de investigación de la Universidad Ricardo Palma*. 9(9), 91-125.
- Valdivia, M. (2016). *La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/printer-121492.html>
- Valles, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Ed: Promolibro.

ANEXOS

Instrumento de actitud hacia la lectura

Instrucciones

Estas preguntas son para conocer tu opinión sobre la actitud hacia la lectura. Por ello te presentamos varias ideas muy sencillas. Para cada idea responde si o no.

Nº	Preguntas	Si	No
	D1: Gusto por la Lectura		
1	Te gusta que te lean varios libros		
2	Te gusta recibir libros (Cuentos) de regalo.		
3	Si ve un libro o un cuento te dan ganas de leerlo.		
4	Te siento feliz cuando te leen		
5	Prefieres leer que ver televisión		
	D2: Utilidad de la lectura		
6	Leer te sirve para aprender muchas cosas		
7	Leer bien te servirá en el futuro		
8	Para tener buenas notas en todos los cursos necesitarás saber leer bien		
9	Leer te ayuda a comunicarte mejor con tus amigos		
10	Aprendes muchas cosas cuando lees libros		
	D3: Autoeficacia en lectura		
11	Leer será fácil.		
12	Es fácil entender lo que te leen		
13	Piensas que a tus padres les gustará cuando leas		
14	Sabes leer algunas vocales		
15	Sabes leer otras letras		

Instrumento de Comprensión lectora

Escucha atentamente las lecturas y respondes a las preguntas que se te plantean.

Nivel literal

Escucha el cuento de blanca nieves, escucha la pregunta de tu profesora y marca con un aspa la figura correcta.

1. ¿De quienes se hizo amiga Blanca nieves?



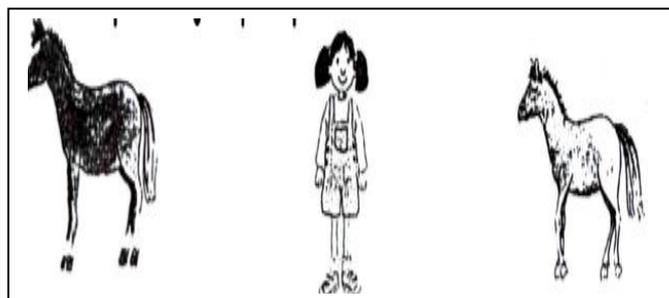
2. ¿Qué disfraz utilizó la reina para engañar a Blanca nieves?



3. ¿Quién rompió el hechizo de la malvada reina?



4. ¿Qué personajes aparecen en el cuento?



5. ¿Quién es el personaje principal del cuento?



Nivel Inferencial

6. ¿Son iguales blanca nieves y la bruja del cuento?

1. Sí 

2. No 

7. ¿Son diferentes blanca nieves y la bruja del cuento?

1. Sí 

2. No 

8. ¿La envidia significa desear algo de otra persona?

1. Sí 

2. No 

9. ¿Los enanitos conocían a blanca nieves?

1. Sí 

2. No 

10. ¿Blanca nieves conocía al príncipe?

1. Sí 

2. No 

Nivel criterial

11. ¿La belleza física es importante?

1. Sí 

2. No 

12. ¿Cómo calificas la actitud de la madrastra?

1. Buena 

2. Mala 

13. ¿Cómo calificas la actitud de los enanitos?

1. Buena 

2. Mala 

14. ¿Cómo calificas la actitud del cazador?

1. Buena 

2. Mala 

15. ¿La envidia es buena?

1. Sí 

2. No 

