



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN**

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN
LECTORA SEGÚN SECCIONES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA
DE UNA I.E DE VMT, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación

Autora:

Br. Laurente Inga, Jennyfer Julia (ORCID: 0000-0003-2932-9435)

ASESORA:

Dra. Julca Vera, Noemí Teresa (ORCID: 0000-0002-5469-2466)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA - PERÚ

2021

Dedicatoria

A mi amada mamá Julia Inga Cárdenas que con su amor, inteligencia y valentía me forjó para nunca rendirme. A mis hermanas Isela e Irina que siempre me han apoyado con sus palabras y acciones a seguir con mi vocación.

Agradecimiento

A nuestro Señor Dios por darme fuerzas para conseguir este gran logro. A mis maestros y a mi asesora Dra. Noemí Teresa Julca Vera que con paciencia y experticia me brindó su guía en la presente investigación.

Índice de contenidos

| | |
|---|-----------|
| Carátula | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Índice de contenidos | iv |
| Índice de tablas | v |
| Índice de figuras | vi |
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT | viii |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 4 |
| III. METODOLOGÍA | 12 |
| 3.1 Diseño y tipo de investigación | 12 |
| 3.2 Operacionalización de la variable de estudio | 12 |
| 3.3 Población, muestra, muestreo | 13 |
| 3.4 Técnica e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad | 14 |
| 3.5 Procedimiento | 15 |
| 3.6 Método de análisis de datos | 15 |
| 3.7 Aspectos éticos | 15 |
| IV. RESULTADOS | 16 |
| V. DISCUSIÓN | 24 |
| VI. CONCLUSIONES | 31 |
| VII. RECOMENDACIONES | 32 |
| REFERENCIAS..... | 33 |
| ANEXOS..... | 39 |

Índice de tablas

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla 01 | Población de estudiantes según secciones del cuarto grado de Educación Primaria | 12 |
| Tabla 02 | Muestra de estudio | 13 |
| Tabla 03 | Validación del Instrumento por Especialistas | 14 |
| Tabla 04 | Distribución de frecuencias de la variable Comprensión Lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria | 15 |
| Tabla 05 | Distribución de frecuencia del Nivel Literal de la Comprensión Lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria | 16 |
| Tabla 06 | Descripción del nivel Inferencial de la Comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria | 17 |
| Tabla 07 | Descripción del nivel Criterial de la Comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria | 18 |
| Tabla 08 | Tabla de prueba de hipótesis general | 19 |
| Tabla 09 | Tabla de prueba de hipótesis específica 1 | 20 |
| Tabla 10 | Tabla de prueba de hipótesis específica 2 | 21 |
| Tabla 11 | Tabla de prueba de hipótesis específica 3 | 22 |

Índice de figuras

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 01 | Descripción porcentual de la Comprensión Lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria. | 15 |
| Figura 02 | Descripción porcentual del Nivel Literal de la Comprensión Lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria. | 16 |
| Figura 03 | Descripción porcentual del Nivel Inferencial de la Comprensión Lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria. | 17 |
| Figura 04 | Descripción porcentual del Nivel Criterial de la Comprensión Lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria. | 18 |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar las diferencias de los niveles de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una I. E de VMT, 2021. El diseño utilizado fue no experimental, de corte transversal sin manipulación de la variable, nivel descriptivo comparativo. Se trabajó con cuatro muestras: 16 estudiantes de la sección "A", 17 estudiantes de la sección "B", 18 estudiantes de la sección "C" y 18 estudiantes de la sección "D". Se aplicó la prueba denominada "Prueba de comprensión lectora para el nivel primario, NEP – SR (forma A)", elaborado por Dr. Hugo Sánchez – Dr. Carlos Reyes (2012), con niveles: literal, inferencial y criterial.

Los resultados evidenciaron que un 27.5 % se encuentran en inicio, un 52,2% en proceso y un 20.3% en logrado de la comprensión lectora. En el nivel literal de la comprensión lectora se evidenciaron un 29% en inicio, un 56.5 % en proceso y un preocupante 14.5% en logrado. En el nivel inferencial de la comprensión lectora se evidenciaron un 40.6% en inicio, un 42 % en proceso y un 17.4% en logrado. En el nivel criterial de la comprensión lectora se evidenciaron un 65.2% en inicio y un 34.8% en proceso.

Palabras clave: Nivel de comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico.

ABSTRACT

The general objective of this research was to determine the differences in reading comprehension levels according to sections in students of the fourth grade of elementary school in an I. E. of VMT, 2021. The design used was non-experimental, cross-sectional without manipulation of the variable, comparative descriptive level. Four samples were used: 16 students from section "A", 17 students from section "B", 18 students from section "C" and 18 students from section "D". The test called "Reading comprehension test for the primary level, NEP - SR (form A)", elaborated by Dr. Hugo Sánchez - Dr. Carlos Reyes (2012), with literal, inferential and criterion levels, was applied.

The results showed that 27.5% are at the beginning, 52.2% are in the process and 20.3% have achieved reading comprehension. In the literal level of reading comprehension, 29% were at the beginning, 56.5% in process and a worrying 14.5% achieved. At the inferential level of reading comprehension, 40.6% at the beginning, 42% in process and 17.4% achieved. At the criterion level of reading comprehension, 65.2% were at the beginning and 34.8% in process.

Keyword: Reading comprehension level, literal level, inferential level, critical level

I. INTRODUCCIÓN

La lectura y su comprensión están inmersos en nuevos contextos o paradigmas mundiales obligando a los escolares, universitarios o cualquier persona a ir adquiriendo nuevas competencias, tales como: ubicar información relevante, reflexionar el contenido de la unidad textual que lee, relacionar toda información encontrada con lo obtenido en otros textos que lee, contrastar y evaluar las afirmaciones que trae el texto frente al propio conocimiento de su mundo, entre otras.

La lectura se presenta como una herramienta primordial para: adquirir aprendizajes, el desarrollo de la personalidad, para la socialización y por sobre todo para la creación de procesos de análisis y reflexión.

A nivel internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), evaluó competencias cognitivas sobre la lectura, matemática y ciencia en estudiantes de secundaria durante el año 2018, donde el Perú ocupó, de 72 países participantes, el puesto 59, con resultados alarmantes en lectura donde se obtuvo un 54,4% entre los niveles 1a, 1 b, 1c y debajo del nivel 1c.

A nivel del Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) y la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) realizaba evaluaciones censales y en el año 2019 realizó una evaluación muestral de lectura y matemática a estudiantes que cursaban el 2° y 4° de primaria. Teniendo como resultado en lo que respecta a la lectura un preocupante 37,6% del nivel satisfactorio en los escolares del segundo grado y un 34,5 % del nivel satisfactorio en escolares del cuarto grado.

Realidad preocupante al observar que estos tipos de evaluación, tanto de PISA como de la UMC, se realizaron en un contexto anterior a la pandemia. Es decir, los estudiantes que fueron evaluados, en la realidad peruana, tuvieron oportunidades de recibir clases presenciales, estrategias seleccionadas por parte del docente de aula que apuntaban a mejorar estos niveles, retroalimentación oportuna, etc.

La justificación teórica está basada en la importancia de poder identificar y establecer la comprensión lectora (CL) y sus niveles en escolares del cuarto grado de educación primaria utilizando un instrumento fiable y construido en nuestro Perú. En nuestro país se realizan mediciones estandarizadas a través de la UMC y a nivel

internacional a través de las pruebas PISA que buscan, de forma periódica, poder obtener estos datos reales y precisos sobre dichos niveles en los estudiantes y poder orientar a los docentes para su mejoría o elevación de lo mencionado. Los instrumentos tanto de la UMC como de PISA no son compartidos para sus posteriores aplicaciones, solo algunas preguntas son las liberadas y analizadas. Es por ello que la presente investigación aplicó un instrumento estandarizado para escolares de cuarto grado con un predominio en el nivel inferencial, elaborado por un equipo de expertos. La justificación metodológica está que los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados demostrarán su validez y confiabilidad para futuros trabajos de investigación. La justificación práctica está basada en que a través de la aplicación de la prueba estandarizada (de origen peruano) se pueda acceder a los resultados reales del tema en investigación en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria. Y en cuanto a la justificación social está basada en que es de vital importancia para los docentes, padres de familia, comunidad educativa o sociedad poder identificar en los tiempos oportunos los niveles de la comprensión lectora de los estudiantes y realizar a la par reajustes o cambios en los aspectos metodológicos, didácticos, de estrategias, etc. que permitan tener no sólo escolares o universitarios si no personas un alto o excelente nivel de comprensión lectora.

Ante lo expuesto, surgió la prioridad de investigar y determinar las diferencias de los niveles de CL en 4 secciones de escolares del cuarto grado de educación primaria en una I.E de Villa María del Triunfo.

Teniendo en cuenta esta realidad educativa se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de VMT, 2021? y se formularon las siguientes preguntas específicas: ¿Existe diferencia en el nivel literal de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT , 2021?; ¿Existe diferencia en el nivel inferencial de comprensión lectora secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT , 2021?; ¿Existe diferencia en el nivel criterial de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT , 2021?

Por tanto, la presente investigación tuvo como objetivo general: Determinar la diferencia en los niveles de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de VMT, 2021. Como objetivos específicos consideramos: Determinar la diferencia del nivel literal de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT , 2021; Determinar la diferencia del nivel inferencial de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT , 2021; Determinar la diferencia del nivel criterial de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT , 2021. Para alcanzar los objetivos expuestos, se determinó por una investigación de tipo cuantitativo, nivel descriptivo - comparativo.

Finalmente, se planteó la siguiente hipótesis general: Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de VMT, 2021. Como hipótesis específicas consideramos: Existe diferencia del nivel literal de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT, 2021; Existe diferencia del nivel inferencial de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT, 2021; Existe diferencia del nivel criterial de comprensión lectora según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de VMT, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

Diversos estudios han abordado la temática sobre la comprensión lectora (CL), en el ámbito nacional como internacional. Quincho (2019) que en su tesis de maestría: “Niveles de comprensión lectora en los alumnos del cuarto grado de primaria de una I.E de Callao”, realizó una investigación con el propósito de identificar niveles de CL en escolares que cursaban el 4° grado de primaria en una I.E nacional en el Callao. La muestra fue de 90 estudiantes, constituida por 46 mujeres y 44 varones. Se aplicó la prueba denominada: ACL4 (2001) para poder medir la CL y sus niveles: literales, reorganización, inferenciales y criterial. Los resultados fueron en la evaluación general de la CL de un 27,8% moderadamente bajo, en la dimensión literal fue del 38,9%; moderadamente bajo, en la dimensión reorganización fue de 35,6% nivel bajo; en la dimensión inferencial el 31,1% moderadamente bajo y en la dimensión criterial, los estudiantes obtuvieron un 40,0% moderadamente bajo.

Sierra (2019) con su tesis de maestría: Niveles de CL en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E pública del Callao, realizó una investigación de un enfoque cuantitativo. El objetivo fue determinar la CL y sus niveles. Los resultados sitúan nivel bajo de la dimensión literal a un 85 % de los estudiantes, un 61% se encuentra en nivel bajo en la dimensión re organizacional, un 47 % en nivel bajo en la dimensión inferencial; un 78 % en nivel bajo del nivel criterial y un 50% en la evaluación general de la CL.

Vílchez (2019), cuya tesis de maestría: Comprensión lectora y rendimiento de los estudiantes del I ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos – Lima”, realizó una investigación de enfoque cuantitativo. Los resultados obtenidos con respecto a la CL fueron de un 83,2% en un nivel malo, en el nivel literal de la CL obtuvieron un 21% en un nivel malo y un 46, 3 % en el nivel regular, en el nivel inferencial obtuvieron un 57,9% de nivel malo y 26,3% en el nivel regular, en el nivel criterial obtuvieron un 38,9% en nivel malo y un 40% del nivel regular.

Mozombite (2017), en su tesis de maestría: Diferencia de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes del segundo grado de primaria de la IE N° 0101 “Luis Alvarado Bartra de Chazuta y la IE N° 0004 “Túpac Amaru” de

Tarapoto, San Martín, 2017”, cuyo objetivo general fue el de comparar el nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes del segundo grado de primaria de ambas instituciones educativas. El diseño fue comparativo simple, tipo no experimental. Los resultados obtenidos a través de una prueba de comprensión lectora fueron en I.E N° 0004 “Túpac Amaru” los siguientes: nivel literal 12% bajo y 44% regular, nivel inferencial 24% bajo y 40% regular, nivel criterial 20% y 44% regular. Los resultados obtenidos a través de una prueba de comprensión lectora fueron en I.E N° 0101 “Luis Alvarado Bartra” los siguientes: nivel literal 15% bajo y 43% regular, nivel inferencial 18% bajo y 48% regular, nivel criterial 10% bajo y 53% regular. Concluyendo que un 95% no existió diferencia significativa entre los niveles de CL en ambas I.E.

Estudios internacionales también han abordado la temática de las variables de este trabajo de investigación. Camargo y Gil (2017), cuya tesis de maestría: “Análisis de los niveles de CL en estudiantes del 5° grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia – Sucre, Colombia. “, de tipo no experimental con el fin de analizar los niveles (literal, inferencial y criterial) de CL en 28 alumnos del 5° grado aplicando la prueba de comprensión denominada: ACL5. Obteniendo como resultado un 76% de respuestas incorrectas en nivel literal, un 61% de respuestas incorrectas en el nivel inferencial y un 93% de respuestas incorrectas en el nivel crítico.

Gallego et al. (2018) en su tesis: “La comprensión lectora de escolares de educación básica” tuvo el objetivo de conocer el nivel de CL en escolares chilenos de un centro urbano subvencionado. Fueron evaluados 186 alumnos de los cuales 95 fueron mujeres y 91 fueron varones, del segundo al octavo año de la educación básica. Los resultados que se obtuvieron fue que el nivel del aprendizaje de la CL, se empobrecían a medida que se van avanzando en sus cursos escolares. Los estudiantes del 2 año obtuvieron un nivel de logro insuficiente. Otra evidencia fue que la mitad a menos de los escolares de los cursos de cuarto y quinto año no son capaces de comprender lo que leen, el 8,7% de la muestra de cuarto año y un 20% de la muestra de quinto año son considerados como un lector competente. También se obtuvo como resultado que escolares de 8º año, conclusión de la escolaridad, alcanzan solo un nivel de comprensión requerido de 26,1%.

Sanchez y Silva (2021) en su investigación tuvieron como objetivo caracterizar el nivel de CL en estudiantes ingresantes universitarios de psicología, aplicaron el instrumento comprensión lectora: ICLAU de Guerra y Guevara (2013) a una muestra de 52 estudiantes universitario (de recién ingreso). Al examinar los cinco niveles de CI se obtuvo que el 50% de los participantes se encuentran en un nivel menor al requerido para sus estudios universitarios, el 46% alcanza una competencia lectora suficiente, pero con dificultades y el 4% restante logra obtener un CI satisfactorio. Los tres niveles de CI con mayor número de estudiantes en rangos insatisfactorios fueron el nivel de reorganización de la información (28.8%); crítico (67.3%) y de apreciación (86.5%).

Thoms (2018) en su investigación: Niveles de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria, Universidad del Cono Sur de las América – Paraguay. Tuvo como objetivo determinar el nivel de CL y hábitos lector en 30 estudiantes de 3 universidades (UNA, UCSA y UCA) que iniciaban su carrera universitaria. El instrumento contenía un texto informativo y un texto científico con preguntas de 5 niveles de comprensión (literal, reorganización, inferencial, crítico y apreciación). Con respecto al texto informativo los resultados fueron que los estudiantes universitarios tuvieron una comprensión con un promedio de muy bueno a excelente con 1,9 puntos, respecto al texto científico, en donde presentaron dificultades y su correspondiente nivel insuficiente con un promedio de 1,0 puntos.

Leer, desde su sentido etimológico, tiene su origen del latín **legere**. Un verbo que alude al proceso de **escoger**. La Real Academia Española tiene diversas acepciones sobre este término, como, por ejemplo: pasar la vista sobre lo escrito y comprendiendo el significado de los símbolos empleados; entender cualquier tipo de grafías; decir en público el discurso, etc. En la literatura encontramos diversos conceptos sobre lo que es leer o del acto de la lectura. Estos han evolucionado conforme los estudios e investigaciones que se han realizado sobre el tema. Las respectivas concepciones sobre la lectura o acto de leer nos conllevan a exponer las 3 principales teorías que imprimen la comprensión lectora a través de tres enfoques fundamentales: lingüístico o bottom up que se desarrollan a través de los modelos llamados “ascendente “; el psicolingüístico con su modelo llamado

“descendente” y el enfoque interactivo o sociocultural entendido como la integración de los enfoques mencionados.

El enfoque lingüístico, tradicional, sintético, fonético o analítico, centraliza su estudio en el código escrito. La lectura, que realiza el lector, consiste en decodificar. Desde esta perspectiva, el significado de lo que está leyendo se encuentra en el texto, la búsqueda y selección de información es explícita, dicho de otra manera, el lector debe volver a mirar el texto para responder correctamente y por tanto obtener así una comprensión lectora.

El enfoque psicolingüístico, métodos descendentes (top-down) cuyos autores podemos mencionar a Anderson, Smith, Spiro, Peronard, Gómez, Solé, Pinzas entre otros, indican la importancia de la interacción del texto y la mente del lector, exigiendo al individuo una participación dinámica y activa. El significado de lo que se está leyendo se encuentra precisamente en la mente del lector y no tanto en el texto mismo. El lector debería usar conocimientos previos, así como sus recursos cognitivos a fin de poder establecer las anticipaciones del contenido del texto, fijar estos para verificarlos, organizarlos y elaborar una interpretación coherente de su comprensión. Se describe por tanto que el acto de leer que se da entre el lector y el texto mediante un proceso constructivo, interpretativo y de interacción. Observemos, además, que en esta concepción aparece un actor vital: el lector. Pinzas (2012) nos menciona lo siguiente:

El término “constructivo” se concibe como significativo en oposición a “pasivo”, “receptivo”. La lectura constructiva alude a un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un “modelo” del texto, dándole a este una significación o una interpretación personal. Para lograrlo, el lector necesita entender la información literal y aprender a razonar sobre este material escrito. (p.8)

Se indica entonces que el lector arma y construye, mentalmente un modelo del texto. Proceso donde inevitablemente el sujeto lector aporta su disposición afectiva, sus experiencias, sus propósitos, su conocimiento del mundo, para lograr ese dialogo con los elementos del texto y poder construir un significado.

El termino interpretativo sugiere que, en el acto de leer, el sujeto otorga un significado o interpretación netamente personal a lo que está leyendo. En cuanto al termino de interacción, sucede entre dos partes importantes: el lector y el texto,

porque la información que nos otorgan los textos dialogan interactivamente con las experiencias previas del lector.

A estos procesos se suma el concepto de que leer es un proceso unitario. Dicho de otra manera, texto sin lector no existe. Según Moreno (2003) nos explica que:

El texto recobra sentido cuando alguien lo mira, cuando alguien lo siente, cuando alguien lo comprende, cuando alguien lo interpreta, cuando alguien le mide su temperatura. (p. 24)

En este sentido, los lectores son caracterizados como únicos, no son uniformes y menos homogéneos. El texto para ser convertido en una representación mental coherente debe tener una intervención educativa, donde el docente debe tener presente los siguientes aspectos: seleccionar diferentes tipos y formatos de textos en todas las áreas; identificar y valorar los conocimientos previos que trae lector, mediar en la adquisición de mecanismos para el acto de leer como el anticipar, comprobar y controlar. En cuanto al contexto, nos precisa que no se impone un medio físico como leer en el aula, en una biblioteca, en su cuarto, en soledad, en compañía, en el autobús, etc. sino que se aúna el contexto de los intereses y motivaciones de la lectura (para qué y el cómo) que orientan la lectura.

En el enfoque sociocultural involucra las llamadas prácticas letradas presentes en las distintas comunidades sociales o culturales. Leer, por tanto, desde este enfoque es una actividad social.

Siendo la comprensión lectora una capacidad que poseemos todos los seres humanos y que consiste en captar objetivamente lo que el autor transmite en su texto. Este concepto se integra a otro concepto más amplio: competencia lectora. Como lo indica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012):

La competencia lectora es la capacidad que tiene todo individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia y muy primordial, participar en la sociedad. (p.3)

Los autores Carl B. Smith y Karin L. Dahl describen niveles de CL: literal, inferencial y criterial.

El nivel literal de comprensión lectora, el escolar o el lector debe reconocer palabras claves, frases, hechos, personajes, acontecimientos, lugares, etc. tal cual como se encuentran en el texto, es decir, información explícita.

Este nivel literal ha tenido una fuerte prevalencia en las preguntas planteadas en las actividades, fichas o evaluaciones por parte de los docentes. Asumiendo, que en cuanto más preguntas de nivel literal responda el estudiante, mejor será su comprensión lectora.

Una habilidad comprensiva de este nivel literal y que estamos llamados a fortalecer los docentes en nuestros estudiantes es el de “selección”, donde el lector sí selecciona datos explícitos, pero que le son relevantes en su proceso lector. También mencionaremos en este apartado que se han categorizado dos niveles: lectura literal de nivel primario y en profundidad. La lectura literal de nivel primario consiste en localizar e identificar elementos del texto como: palabras, fechas, frases, ideas principales, orden de las acciones o secuencias, comparación, causa o efecto, etc. La lectura literal en profundidad se centra en un reconocimiento de las ideas en un mismo párrafo o vinculaciones con otras partes del texto.

El nivel literal de CL es contemplado por PISA como un proceso cognitivo denominado: Acceder y recuperar. El lector desarrolla habilidades de buscar, seleccionar y reunir información del texto. Dicho de otra manera, el lector, recorre por el texto, buscando la información requerida hasta encontrarla, seleccionarla y obtenerla. En el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y el Programa Curricular de Educación Primaria también mencionan el nivel literal en la competencia lectora llamada: “Lee diversos tipos de texto en su lengua materna” y a través de la capacidad denominada: “Obtiene información del texto escrito”. Con esta capacidad el estudiante deberá localizar y seleccionar información explícita y relevante que se encuentran en las distintas partes de texto.

El nivel inferencial de CL, el estudiante o el lector, debe interpretar la información del material escrito, entender las relaciones y asociaciones de significados del texto. Un objetivo de este nivel es que el lector logre elaborar conclusiones siendo este punto donde los estudiantes presentan muchas dificultades, ya que se requiere del estudiante procesos de abstracción. Este nivel

inferencial abarca: deducciones, conjeturas, suposiciones, inferencias de detalles adicionales, inferencia sobre las ideas principales, inferencias en las secuencias, interpretar el lenguaje figurativo, inferencias en las relaciones causa y efecto, etc. a partir de la información explícita relevante del texto.

Una habilidad comprensiva de este nivel inferencial es la “jerarquización del texto”, es decir, identificar partes significativas de lo leído a fin de no sobrecargar los procesos mentales con información poco relevante.

Se han categorizado dos niveles de inferencias: fundamentales y optativas. Las inferencias fundamentales, también llamada relacionada o puente (pro nominalización, sustitución léxica, elisión de pronombre), causa – efecto, temporales y espaciales. Las inferencias optativas abarcan las proyectivas o elaborativas, evaluativas.

El nivel inferencial de CL es también contemplado por PISA como un proceso cognitivo denominado: Integrar y recuperar. Este proceso hace referencia a que el lector debe dar sentido a lo que no está completamente referido en el texto leído. Este por tanto debe comprender la conexión entre las diferentes partes del texto, demostrar y entender la coherencia, identificar las suposiciones que pueden estar en una parte o en todo el texto. El CNEB y el Programa Curricular de Educación Primaria mencionan el nivel inferencial en la CL denominada: “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna “y a través de la capacidad denominada: Infiere e interpreta información del texto. En esta capacidad inferencial el estudiante debe construir el sentido global de lo leído, establecer conexiones entre explícito y lo implícito a fin de poder deducir la información. Con estas deducciones deberá explicar el propósito lector y las intenciones comunicativas del autor.

En el nivel criterial o crítico de CL, el lector debe ser capaz de emitir juicios sobre lo comprendido. Los juicios que se producen en este nivel pueden ser de la realidad, de rechazo, aceptación, adecuación o validez.

El nivel crítico de CL también es contemplado por PISA como proceso cognitivo denominado: Reflexionar y evaluar. Esto hace referencia a que el lector pueda aprovechar la información, las ideas que están más allá del texto con el único propósito de conectar sus marcos de referencia conceptuales o los que son basados de su experiencia. En el CNEB y en el Programa Curricular de Educación Primaria mencionan el nivel criterial en la CL denominada: “Lee diversos tipos de

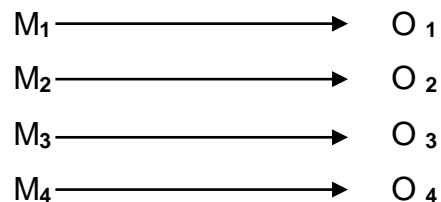
textos en su lengua materna” a través de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Estos procesos mencionados están vinculados ya que permiten al estudiante distanciarse del texto leído. Para lograrlo debe comparar los aspectos formales, el contenido del texto con su experiencia o vivencias, con su conocimiento formal como lector. El lector deberá emitir, por tanto, una opinión sobre aspectos formales, estéticos, sobre los contenidos del texto, la relación con otros textos, y su contexto sociocultural del texto y del lector.

III. METODOLOGÍA

3.1 Diseño y tipo de investigación

La investigación realizada fue básica ya que generó conocimiento sin necesidad de contrastar con aspectos prácticos, orientada a predecir la realidad. El diseño fue no experimental, corte transversal, sin manipulación de la variable. Se recopiló datos en un tiempo determinado con el fin de analizar las características que presentan. El nivel es descriptivo comparativo. Descriptivo, porque se buscó diferenciar la CL y niveles en las secciones de escolares del cuarto grado de una I.E de VMT, 2021. Comparativo, porque buscó contrastar las semejanzas y diferencias encontradas en la CL y sus niveles en las secciones de escolares del cuarto grado de una I.E de VMT, 2021.

Diagrama del presente diseño:



Dónde:

M₁ = sección A

M₂ = sección B

M₃ = sección B

M₄ = sección D

O = Comprensión lectora y sus niveles

3.2 Operacionalización de la variable de estudio

Definición conceptual: Comprensión Lectora

La CL es definida como el proceso que se realiza entre la interacción del texto y del lector. Una concepción contemporánea la define como proceso constructivo, donde lector va debe ir armando mentalmente un esquema del texto leído, dándole su respectivo significado. Para lograrlo, el lector, deberá entender la información, aprender a razonar y a reflexionar sobre lo obtenido.

Definición operacional

La CL se midió aplicando la “PRUEBA DE CL PARA EL NIVEL PRIMARIO, NEP – SR (forma A) elaborado por Dr. Hugo Sánchez y Dr. Carlos Reyes (2012), se disgrega en 3 dimensiones (nivel literal, inferencial y criterial) y éstas a su vez en indicadores que suman 20 ítems en total. Su nivel de medición de los datos es vigesimal, teniendo 3 niveles de logro: inicio, proceso y logrado.

Dimensión 1: nivel literal

El lector debe ubicar, seleccionar e identificar información explícita relevante del texto.

Dimensión 2: nivel inferencial

El lector debe activar las relaciones de los significados, que le permitirán inferir, presuponer o deducir aquello implícito del texto; dicho de otra manera, el lector debe buscar las relaciones no implícitas o que van más allá de lo leído.

Dimensión 3: nivel criterial

El lector debe ser capaz de emitir juicios sobre lo leído utilizando argumentos. Este nivel de lectura tiene una base evaluativa, aplicativa y apreciativa donde se movilizan los saberes previos, esquemas del lector, criterios, y conocimientos de lo leído.

3.3 Población, muestra, muestreo

La población estuvo conformada por 123 estudiantes de las secciones A, B, C y D del 4° grado de una I.E de VMT, 2021.

Tabla 1

Población de estudiantes según secciones de cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de VMT, 2021

| Secciones | Año 2021 |
|-----------|----------------------------------|
| 4 ° A | 29 escolares del cuarto grado |
| 4° B | 30 escolares del cuarto grado |
| 4° C | 32 escolares del cuarto grado |
| 4° D | 32 escolares del cuarto grado |
| Total | 123 estudiantes del cuarto grado |

Nota: Datos tomados de las Nóminas 2021 de dicha I.E de VMT.

Criterios de selección

Estudiantes que se encuentran cursando el 4° grado de primaria de una Institución Educativa de VMT, 2021.

Muestra

$$n = \frac{Z^2 p q N}{(N - 1) E^2 + Z^2 p q}$$
$$n = 69$$

El tamaño de la muestra obtenida fue de 69 escolares.

Tabla 2

Muestra de estudio

| Secciones del 4° grado | N | | n |
|------------------------|-----|------|----|
| "A" | 29 | 0,56 | 16 |
| "B" | 30 | 0,56 | 17 |
| "C" | 32 | 0,56 | 18 |
| "D" | 32 | 0,56 | 18 |
| Total | 123 | | 69 |

Nota: Fuente nómina 2021 de la I.E

3.4 Técnica e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad

Para la recolección de datos, se empleó la aplicación del instrumento denominado: "PRUEBA DE CL PARA EL NIVEL PRIMARIO, NEP – SR (forma A)" elaborado por el Dr. Hugo Sanchez y el Dr. Carlos Reyes (2012), se disgrega en 3 dimensiones (Nivel literal, inferencial y criterial) y éstas a su vez en indicadores que suman 20 ítems en total. Su nivel de medición de los datos es vigesimal con niveles de logro: logrado, proceso y en inicio.

Ficha técnica:

Nombre: PRUEBA DE CL PARA EL NIVEL PRIMARIO, NEP – SR (forma A)"

Autor : Dr. Hugo Sanchez y Dr. Carlos Reyes.

Objetivo: Determinar los niveles de CL.

Ámbito de aplicación: escolares de 4° grado de educación primaria.

Utilidad diagnóstica : Niveles de comprensión lectora

Cantidad de Ítems:20

Escala: Vigesimal

Validez del contenido:

La validez del contenido de la prueba en mención se realizó mediante el juicio de expertos que a continuación se detalla.

Tabla 3

Validación del Instrumento por Especialistas

| Experto | Puntaje |
|-----------------------------------|-----------|
| Dr. Delgado Arenas Raúl | Aplicable |
| Mg. Rivera Guillen Daniel Alcides | Aplicable |
| Mg. Mayuri Campos Betty Flor | Aplicable |

Confiabilidad:

El análisis de la confiabilidad de la prueba se realizó mediante al Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.72, indicador de buena confiabilidad.

3.5 Procedimiento

El presente trabajo aplicó el instrumento denominado “PRUEBA DE CL PARA EL NIVEL PRIMARIO, NEP – SR (forma A)”. La prueba fue compartido a los estudiantes a través de una prueba en línea debido al contexto actual. Una vez de aplicado el instrumento y la recopilación de datos se elaboró la base de datos, se procedió a ingresarlos al software de análisis SPSS. Se construyó tablas para evidenciar los valores completos de cuantificación, niveles y porcentajes de los resultados obtenidos por dimensiones y variable. Se realizó la respectiva interpretación de los resultados y su posterior análisis.

3.6 Método de análisis de datos

Tipo invariado, ya que presenta una sola variable de estudio: Niveles de comprensión lectora.

3.7 Aspectos éticos

La presente investigación cumplió con los aspectos éticos establecidos en una investigación cuantitativa según la normativa de la Universidad César Vallejo. Se ha cumplido con respetar la información bibliográfica y la autoría, dando referencias de los autores según la normativa APA.

IV. RESULTADOS

Se presentan los resultados a nivel descriptivo.

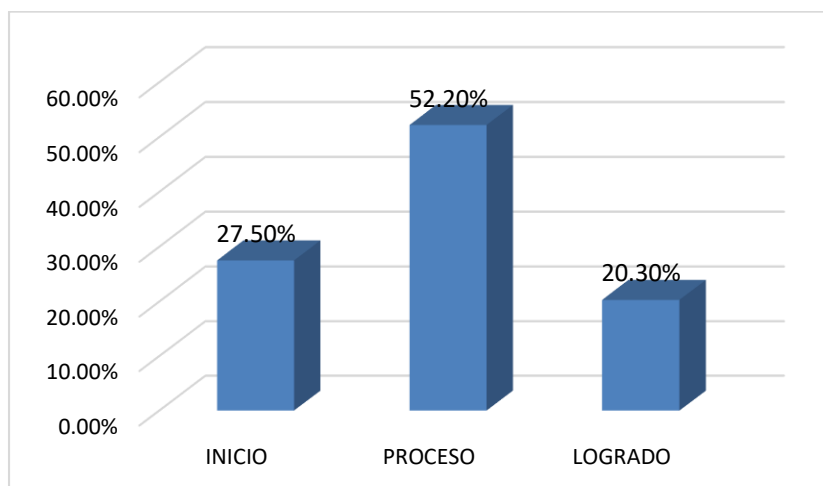
Tabla 4

Distribución frecuencias : CL en estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de una Institución Educativa de VMT, 2021

| | A | | B | | C | | D | | f | % |
|---------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|--------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Inicio | 4 | 5.8% | 5 | 7.2% | 3 | 4.3% | 7 | 10.1% | 19 | 27.5% |
| Proceso | 9 | 13.0% | 8 | 11.6% | 11 | 15.9% | 8 | 11.6% | 36 | 52.2% |
| Logrado | 3 | 4.3% | 4 | 5.8% | 4 | 5.8% | 3 | 4.3% | 14 | 20.3% |
| Total | 16 | 23.2% | 17 | 24.6% | 18 | 26.1% | 18 | 26.1% | 69 | 100.0% |

Figura 1

Descripción porcentual: CL en estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de una Institución Educativa de VMT, 2021



Nota. Del 100% (69 escolares) de las secciones A, B, C y D del cuarto grado, se obtuvo que el 20.3% muestran un nivel logrado, el 52.2% se encuentran en un proceso y un 27.5 % se encuentran en un inicio de CL.

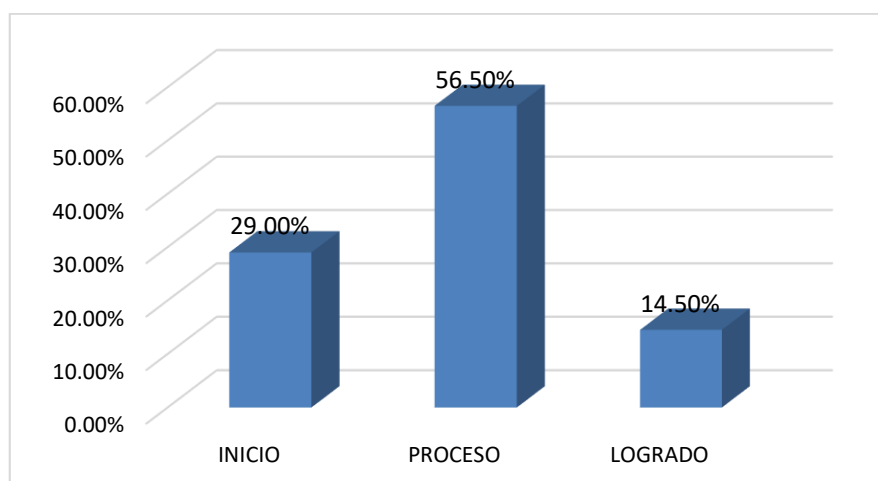
Tabla 5

Distribución de frecuencias: nivel literal de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de VMT, 2021

| | A | | B | | C | | D | | f | % |
|---------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|--------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Inicio | 3 | 4.3% | 6 | 8.7% | 5 | 7.2% | 6 | 8.7% | 20 | 29.0% |
| Proceso | 11 | 15.9% | 8 | 11.6% | 12 | 17.4% | 8 | 11.6% | 39 | 56.5% |
| Logrado | 2 | 2.9% | 3 | 4.3% | 1 | 1.4% | 4 | 5.8% | 10 | 14.5% |
| Total | 16 | 23.2% | 17 | 24.6% | 18 | 26.1% | 18 | 26.1% | 69 | 100.0% |

Figura 2

Descripción porcentual: nivel literal de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de VMT, 2021



Nota. Del 100% (69 escolares) de las secciones A, B, C y D del cuarto grado se obtuvo que 14.5% se encuentran logrado, el 56.5 % se encuentran en un proceso y el 29 % se encuentran en inicio del nivel literal de comprensión lectora.

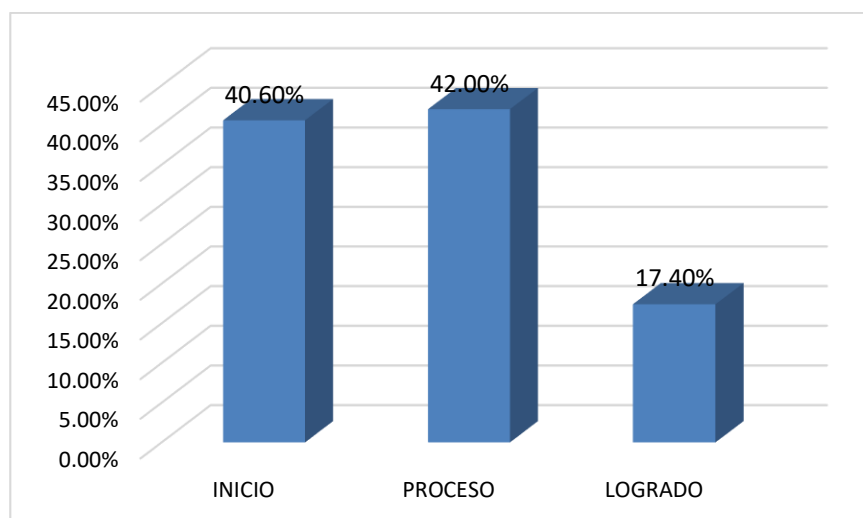
Tabla 6

Distribución de frecuencias : nivel inferencial de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de VMT, 2021

| | A | | B | | C | | D | | f | % |
|---------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|--------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Inicio | 5 | 7.2% | 7 | 10.1% | 6 | 8.7% | 10 | 14.5% | 28 | 40.6% |
| Proceso | 9 | 13.0% | 8 | 11.6% | 7 | 10.1% | 5 | 7.2% | 29 | 42.0% |
| Logrado | 2 | 2.9% | 2 | 2.9% | 5 | 7.2% | 3 | 4.3% | 12 | 17.4% |
| Total | 16 | 23.2% | 17 | 24.6% | 18 | 26.1% | 18 | 26.1% | 69 | 100.0% |

Figura 3

Descripción porcentual: nivel inferencial de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de VMT, 2021



Nota. Del 100% (69 estudiantes) de las secciones A, B, C y D del cuarto grado se obtuvo que el 17.4% se encuentran logrado, el 42 % se encuentran en proceso y un preocupante 40.6 % se encuentran en inicio del nivel inferencial de comprensión lectora.

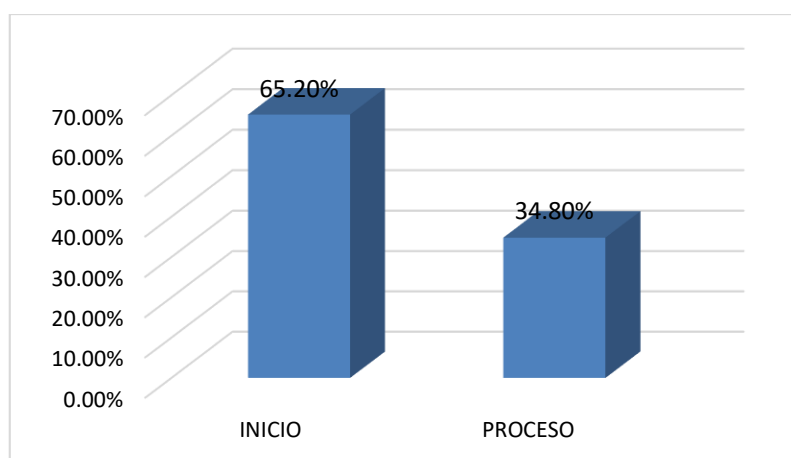
Tabla 7

Distribución de frecuencias: nivel criterial de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de VMT, 2021

| | A | | B | | C | | D | | f | % |
|---------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|--------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Inicio | 9 | 13.0% | 11 | 15.9% | 11 | 15.9% | 14 | 20.3% | 45 | 65.2% |
| Proceso | 7 | 10.1% | 6 | 8.7% | 7 | 10.1% | 4 | 5.8% | 24 | 34.8% |
| Total | 16 | 23.2% | 17 | 24.6% | 18 | 26.1% | 18 | 26.1% | 69 | 100.0% |

Figura 4

Descripción porcentual: nivel criterial de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de VMT, 2021



Nota. Del 100% (69 estudiantes) de las secciones A, B, C y D del cuarto grado se obtuvo que el 34.8 % está en proceso, del mismo modo el 65.2 % presentan un inicio del nivel criterial de CL.

Análisis Inferencial

Prueba de la hipótesis general

H0: No existe diferencia en la CL según secciones de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

HG: Existe diferencia en la CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

Tabla 8

Tabla de la prueba de la hipótesis general

Estadísticos de prueba^{a,b}

| | CL |
|---------------------|-------|
| H de Kruskal-Wallis | 1.535 |
| gl | 3 |
| Sig. asintótica | .674 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: grupo

Según la tabla 8 y dado que el valor de significancia según H de Kruskal – Wallis es sig. = 0.674 > 0,05 se acepta la hipótesis H0 , no existe diferencia de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

Contrastación de hipótesis específica

H0: No existe diferencia en el nivel literal de CL según secciones de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

HG: Existe diferencia en el nivel literal de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

Tabla 9

Tabla de la prueba de hipótesis la específica 1

Estadísticos de prueba^{a,b}

| | L |
|---------------------|------|
| H de Kruskal-Wallis | .595 |
| gl | 3 |
| Sig. asintótica | .897 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: grupo

Dado el valor sig.= 0,897 > 0,05 se acepta la hipótesis H0 ,no existiendo diferencias del nivel literal de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

Contrastación de hipótesis específica

H0: No existe diferencia en el nivel inferencial de CL según secciones de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

HG: Existe diferencia en el nivel inferencial de CL según secciones de estudiantes de cuarto grado educación primaria de una I.E de VMT.

Tabla 10

Tabla de la prueba de la hipótesis específica 2

Estadísticos de prueba^{a,b}

| | I |
|---------------------|-------|
| H de Kruskal-Wallis | 2.157 |
| gl | 3 |
| Sig. asintótica | .540 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: grupo

Dado el valor de sig.= 0,540 > 0, 05 se acepta la hipótesis H0, no existiendo diferencias respecto del nivel inferencial de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

Contrastación de hipótesis específica

H0: No existe diferencia en el nivel criterial de CL según secciones de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

HG: Existe diferencia en el nivel criterial de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

Tabla 11

Tabla de la prueba de hipótesis específica 3

| Estadísticos de prueba ^{a,b} | |
|---------------------------------------|-------|
| | C |
| H de Kruskal-Wallis | 1.926 |
| gl | 3 |
| Sig. asintótica | .588 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: grupo

Dado valor de sig.= 0,88 > 0,05 se acepta la hipótesis H0 , no existiendo diferencias respecto del nivel criterial de CL según secciones de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT.

V. DISCUSIÓN

En la presente investigación destacamos los siguientes aspectos relevantes que tienen en común los estudiantes de las cuatro secciones del cuarto grado de Educación Primaria de una I. E de Villa María del Triunfo, 2021 y que no se pueden dejar de mencionar en este capítulo.

Un primer aspecto tiene que ver con que los estudiantes en mención solo tuvieron dos años de escolaridad con clases presenciales. El año 2018, correspondió a su primer grado de su educación primaria por consiguiente a su respectivo proceso inicial de alfabetización y al proceso lector comunicativo, entre otros aspectos. El año 2019, correspondió a su segundo grado de su educación primaria y a la “consolidación de las competencias comunicativas” correspondientes del III ciclo como bien está indicado en el Programa Curricular de Educación Primaria y que le permitirían tener base para las siguientes competencias comunicativas del siguiente ciclo.

Durante el año escolar 2020, mientras iniciaban su tercer grado de educación primaria, se produjo dos situaciones que debemos mencionar , una de ellas a nivel institucional y la otra a nivel mundial .La primera situación que describimos a nivel institucional fue el intercambio de los estudiantes en entre las otras secciones (protocolo instaurado en dicha I.E a fin de dar oportunidad a los estudiantes de socializarse e integrarse como una comunidad).Esta situación de intercambio presenta siempre un reto a los docentes ya que durante el primer trimestre del año escolar dedicaban su planificación y ejecución de estrategias así como procesos en nivelar y fortalecer a los estudiantes en las competencias comunicativas y así proseguir con lo que corresponde según el Programa Curricular de Educación Primaria para el inicio del IV ciclo. La segunda situación que se dio fue a nivel mundial y como es bien conocido fue la pandemia del COVID – 19, procediendo a tener obligatoriamente una “educación virtual” a la cual muchas familias, docentes y gestión de las I.E no teníamos protocolos para dicho tipo de educación. Se describe esta situación ya que varios estudiantes durante el año escolar 2020, tercer grado, no lograron contactarse en los meses iniciales con las docentes a cargo. Esta desconexión se produjo por múltiples factores como el que la familia no contaba con el equipo móvil o computadora, ni con internet, desempleo, migración al interior del

país, enfermedad y siendo lo más lamentable el deceso de familiares quedando estudiantes en desamparo y en un proceso de duelo. Frente a la segunda situación de nivel mundial los docentes tuvieron que cambiar drásticamente la planificación de la programación anual y priorizar la ejecución de competencias básicas y valorar otros aspectos en la retroalimentación y evaluación de sus estudiantes. Sumamos a lo descrito que el acceso a las clases zoom, durante el 2020 en dicha I.E, fuero una vez por semana en el último trimestre. El Ministerio de Educación, mediante la RVM N° 193 – 2020 indicó una promoción guiada para todos los estudiantes a nivel nacional, extendiendo el periodo de consolidación para el desarrollo de las competencias y reforzamiento hasta junio del año 2021.

Durante el presente año escolar, 2021, todos los estudiantes y con lo vivido durante el año pasado, están cursando el cuarto grado de educación primaria. Se ha logrado tener contacto con todos los estudiantes y están accediendo a dos clases zoom desde el primer trimestre de este año escolar a fin de poder completar y / o reforzar las competencias en las diversas áreas. Este año escolar, en un curso de escolaridad normal, debería ser la consolidación de las competencias comunicativas correspondiente al IV ciclo de educación primaria.

Frente a lo expuesto , en esta investigación buscó establecer las diferencias respecto a la CL y los respectivos niveles, según secciones de estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de una I.E de Villa María del Triunfo, 2021 , determinando mediante la prueba no paramétrica H de Kruskal – Wallis que no existen diferencias sustanciales ya que, se obtuvo el valor ($p = 0.674 > 0, 05$) lo que nos da a entender la no existencia de dichas diferencias en la variable comprensión lectora y sus niveles , aceptándose por tanto la hipótesis nula: No existe diferencia en la CL según secciones de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT, 2021.Los estudiantes de la sección “A” obtuvieron un 23,2%, los estudiantes de la sección “B” obtuvieron un 24,6%, mientras que los estudiantes las secciones “C” y “D” obtuvieron un 26,1% respectivamente en la comprensión lectora. Como se puede observar, estos resultados de las cuatro secciones de los estudiantes del cuarto grado nos muestran una tendencia de uniformidad baja de la CL.

A su vez, mencionamos los resultados de los estudiantes del presente estudio en cuanto las categorías de inicio, proceso y logrado. Obteniendo un 27,50 % en el inicio, un 52,20 % en proceso y un preocupante 20, 30% en logrado de la CL en los escolares en mención. Esto nos muestra que los estudiantes aún no logran el dominio completo de la comprensión lectora. Para entender el presente resultado es necesario volver a recalcar los aspectos antes mencionados en las primeras líneas del capítulo, así como algunos otros factores que hayan influido en estos resultados: escasa decodificación y vocabulario, pobre velocidad lectora, falta de interconexión de saberes previos, poca experticia en las diversas estrategias para comprensión y meta cognitivas, entre otros.

Lo mencionado se relaciona con la investigación realizado por Quincho (2019) donde menciona que los estudiantes del cuarto grado de educación primaria también evidenciaron dificultades en su CL ya que obtuvieron resultados como un 27,8% moderadamente bajo en la evaluación general de la CL, un 38,9% moderadamente bajo en la dimensión literal, un 35,6% de nivel bajo en la dimensión reorganización; un 31,1% moderadamente bajo en la dimensión inferencial y en la dimensión criterial, los estudiantes obtuvieron un 40,0% moderadamente bajo. A parte de los resultados que coincidimos en ambas investigaciones sobre las dificultades y baja CL de estudiantes de cuarto grado, resaltaré lo que menciona Quincho en el capítulo de su discusión sobre unas situaciones observadas durante la aplicación de la prueba y que los docentes pasamos por alto: los estudiantes leían en voz alta, otros lo hacían con voz baja gesticulando con los labios cada palabra o deletreando en algunos casos. Pinzas (2012) nos indica que para lograr comprender los textos se debe desarrollar en los estudiantes procesos básicos de decodificación y el reconocimiento de palabras hasta que estos se vuelvan automáticos, dicho de otra manera estos procesos no deben ser un esfuerzo deliberado, un acto intencional o que conlleven una atención consciente en el momento de leer en el estudiante ya que al independizarse de la decodificación o lectura en voz alta, se podrá desarrollar procesos superiores de la comprensión. Las características observadas en la investigación de Quincho y las siguientes como: leer con lentitud, en voz alta, detenerse a cada rato, demorar en palabras de más de tres sílabas, leer murmurando, mover la cabeza y no lo ojos al momento de leer, utilizar los dedos o un objeto para señalar lo que lee, entre otros son de características de lectores novatos o de

estudiantes de un primer grado y que deberían ser superadas en dicho grado o tiempo escolar.

En los resultados de prueba no paramétrica H de Kruskal – Wallis para la primera hipótesis se obtuvieron el valor ($p=0.897 > 0,05$), lo que nos da a entender la no presencia de dichas diferencias con respecto al nivel Literal, aceptándose la hipótesis nula: No existe diferencia en el nivel literal de CL según secciones de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT, 2021. Los estudiantes muestran un 29% en inicio, un 56,50 % en proceso (85.5% si juntamos el inicio y el proceso de este nivel literal) y un 14,50% logrado del nivel en mención de la comprensión lectora. Esto nos muestra que los estudiantes aún no han logrado el dominio completo del nivel literal. Lo mencionado se relaciona con la investigación de Sierra (2019), indicando que un 50% se encuentran en un nivel bajo en la evaluación general de la CL, un 85 % se encuentran en nivel bajo de lo literal, un 61 % con nivel bajo en lo reorganizacional, un 47 % del nivel bajo en inferencias y un 78 % se ubican en nivel bajo criterial. Nos centraremos en los resultados de nivel bajo literal (85%) que muestran los estudiantes de la investigación de Sierra, ya que menciona como posibles causas para estos resultados que los estudiantes no realizan una recuperación explícita de los datos o información, no logran identificar las ideas principales de las secundarias, no hay un reconocimiento de palabra o frase. A pesar de coincidir en dichos porcentajes de ambos grupos diferimos en las causas ya que como menciona Goodman (2006) el lector debe pasar de una “selección “de información perceptiva a una selección comprensiva (selección de datos o información relevantes que provee el texto). Esto último, permitirá al lector evitar una sobrecarga de información innecesaria o distracción en aspectos que no le permitan una adecuada comprensión literal. En la investigación de Mozombite (2017), resaltamos que al comparar los niveles de CL en estudiantes del segundo grado de educación primaria de dos I.E cercanas en territorio también se obtuvo bajos y regulares niveles de la CL. Evidenciando que nos solo es una problemática que sucede a nivel institucional, como en nuestra investigación de 4 secciones de la misma I.E sino que también afecta la problemática a nivel territorial y más aún en la zona selvática.

En los resultados de prueba no paramétrica H de Kruskal – Wallis para la segunda hipótesis se obtuvieron el valor de ($p = 0.540 > 0, 05$) lo que nos da a entender la no presencia de dichas diferencias en el nivel Inferencial , aceptándose la hipótesis nula: No existe diferencia en el nivel inferencial de CL según secciones de estudiantes cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT , 2021. Los estudiantes muestran un 40,6 % en inicio, 42 % en proceso y un preocupante 17,4 % logrado del nivel en mención. Esto nos muestra que los estudiantes aún no han logrado el dominio completo del nivel inferencial. Para entender este presente resultado es necesario recalcar algunos factores que hayan influido en dichos resultados: falta de habilidad para la reorganización de lo explícito, lo que conllevaría a que los escolares no puedan realizar procesos de análisis, síntesis, esquematizaciones y jerarquización de lo leído; otro aspecto es la lectura inferencial local (proceso de reposición de la información implícita en párrafos aislados) pero no en inferencias globales (darle sentido a todo el texto) . El resultado mencionado se relaciona con Camargo y Gil (2017) que en su tesis indican que un 76% de respuestas fueron incorrectas en nivel literal, un 61% de respuestas fueron incorrectas en el nivel inferencial y un 93% de respuestas incorrectas en el nivel crítico, indicando además en sus conclusiones priorizar una propuesta de estrategias dirigidas al nivel crítico. Diferimos en este último punto, ya que si bien es cierto se debe desarrollar y potenciar el nivel crítico debemos fortalecer primero los niveles anteriores (literal y el inferencial).

En los resultados de prueba no paramétrica H de Kruskal – Wallis para la tercera hipótesis se obtuvieron el valor de ($p = 0.588 > 0, 05$) lo que nos da a entender la no presencia de dichas diferencias en el nivel Criterial aceptándose la hipótesis nula: No existe diferencia en el nivel criterial de CL según secciones de estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E de VMT , 2021. Los estudiantes muestran un preocupante 65,2% en inicio y un 34,8 % en proceso del nivel en mención. Estos resultados nos evidencian que existen dificultades en los estudiantes en cuanto a sus procesos de reflexión, así como el de emitir juicios sobre lo leído. Cassany (2013) precisa que este nivel requiere de mayor énfasis en cuando a la singularidad, intereses y criterios que pone en juego el lector en su proceso de lectura y que muchas veces no es potenciado en las aulas. En la investigación de Gallego, Figueroa y Rodríguez (2018) se obtuvo como resultados que el aprendizaje

de la comprensión lectora, se empobrecían a medida que los estudiantes van avanzando en sus cursos escolares. Los estudiantes del 2º año obtuvieron un nivel de logro insuficiente, los alumnos de los cursos de 4º y 5º año no son capaces de comprender el texto, tan solo el 8,7% de la muestra de 4º año y el 20% de la muestra de 5º año son considerados como un lector competente. También se obtuvo como resultado que estudiantes de 8º año, conclusión de la escolaridad, alcanzan solo un nivel de comprensión requerido de 26,1%. Resaltamos esta parte de la investigación de Gallego, Figueroa y Rodríguez en cuanto que es preocupante que los estudiantes que están a punto de terminar sus años escolares o Educación Básica denominada así en nuestro Perú no hayan logrado un nivel deseable en la CL ya que estarán desprovistos de conocimientos, habilidades y actitudes lectoras que debe permitirles hacer frente, en forma competente, las diversas situaciones en su vida fuera ya de la escuela.

Ahora bien, la problemática de la presente investigación se circunscribió en la vida escolar, específicamente en el nivel primario, pero esta situación también ha sido vista desde los niveles universitarios y concordamos con la preocupación por los resultados tan similares. Sanchez y Silva (2021), realizaron una investigación en universitarios novales de psicología, observando que el bajo nivel de comprensión lectora aún persiste en la vida universitaria. Examinando la comprensión lectora y sus niveles, obteniendo que el 50% de los participantes presentan un nivel menor al requerido para sus estudios universitarios en psicología, el 46% alcanzaban una competencia lectora suficiente, pero con dificultades y sólo el 4% restante logró obtener una comprensión lectora de nivel satisfactorio. Otra autora, Vélchez (2019), realizó una investigación en estudiantes universitarios del I ciclo de la Facultad de Educación, obteniendo un preocupante 83,2% en un nivel malo de la CL, en el nivel literal 21% en un nivel malo y un 46,3% en el nivel regular, en el nivel inferencial obtuvieron un 57,9% de nivel malo y 26,3% en el nivel regular, en el nivel criterial obtuvieron un 38,9% en nivel malo y un 40% del nivel regular. Citamos también a Thoms (2018), que también realizó una investigación de la comprensión lectora en estudiantes que recién inician su carrera universitaria obteniendo resultados casi nada diferentes. Coincidimos en la preocupación y alarmante situación que se puede observar en los resultados de la CL en este nivel universitario, pero se destaca lo siguiente: que los niveles de comprensión, las preguntas, las habilidades lectoras,

desempeños, etc. son los mismos desde la educación básica y continúan siendo (con un mayor rigor) en el nivel universitario. Smith y Dahl (1995) y fijándonos bien en la fecha, ya nos planteaba la importancia de que los estudiantes tuvieran una comprensión básica de la lectura (hallar la idea principal, recordar detalles, resumir, inferencias, vocabulario, etc.) para poder tener un adecuado nivel de CL. Cassany (2013) nos precisa que ya no es solo la preocupación para los docentes, padres de familia o autoridades que los escolares no estén comprendiendo lo que leen en su vida escolar, si no que se suma una realidad donde muchos estudiantes (escolares y universitarios) rechazan todo acto leer y que no quieren tener u optar por una actitud crítica frente a lo leído, destinando a estas nuevas generaciones estar al margen en una sociedad en evolución que requiere definitivamente de personas con competencias lectoras para hacerle frente.

Frente a lo expuesto es que se realizó la presente investigación con estudiantes del cuarto grado, ya que ellos, se encuentran en punto estratégico de su educación. Es decir, se encuentran en medio de su educación primaria (IV ciclo), donde el docente se ve llamado a realizar diagnóstico, cambios, reajustes, compensaciones, estrategias con respecto a estos niveles de CL y poder así permitir a los estudiantes lograr las competencias lectoras anteriores y poder tener base para seguir adquiriendo las demás competencias lectoras del siguiente ciclo consolidando una excelente educación primaria. Pero para realizar un cambio, reajuste, etc. es necesario partir de resultados reales de los niveles que tienen los estudiantes en lo literal, inferencial y criterial de la CL y esto lo obtuvimos a través del instrumento aplicado en el primer trimestre de este año escolar. Conllevando como se ha podido observar y analizar los resultados de los niveles de la CL en la presente investigación de las cuatro secciones de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una I.E de Villa María del Triunfo, 2021, así como los referentes de otras investigaciones nacionales e internacionales que hemos mencionado tanto de nivel educativo primario, secundario y de nivel universitario. Preocupantes resultados obtenidos en las cuatro secciones de los estudiantes del cuarto grado pero que fueron tomados en un tiempo inicial y oportuno permitiendo a los docentes no solo conocer dicha realidad sino el poder tomar los reajustes necesarios en la formación de los estudiantes durante este 2021.

VI. CONCLUSIONES

Primera : Que mediante la prueba no paramétrica: H de Krusal – Wallis se determinó la diferencia de la CL según las secciones de estudiantes de 4° grado de educación primaria de una Institución Educativa de VMT- 2021, obteniendo el valor ($p = 0.674 > 0,05$) lo que nos da a entender la no existencia de dichas diferencias en la variable CL y sus niveles , aceptándose por tanto la hipótesis nula. Esto nos evidencia que los estudiantes aún no logran el dominio completo de la comprensión lectora.

Segunda: Que mediante la prueba no paramétrica: H de Krusal – Wallis se determinó la diferencia del nivel literal de CL según las secciones de estudiantes de 4° grado de educación primaria de una Institución Educativa de VMT- 2021, obteniendo el valor ($p = 0.897 > 0,05$) lo que nos da a entender la no existencia de dichas diferencias literales de la CL. Evidenciándose que se encuentran en una lectura primaria de la literalidad y en un proceso de una lectura literal en profundidad.

Tercera: Que mediante la prueba no paramétrica : H de Krusal – Wallis se determinó la diferencia del nivel inferencial de CL según secciones de estudiantes de 4° grado de educación primaria de una Institución Educación de VMT- 2021, se obtuvo el valor ($p = 0.540 > 0,05$) lo que nos da a entender la no existencia de dichas diferencias inferenciales de la CL. Esto nos evidencia que los estudiantes se encuentran en una lectura inferencial llamadas fundamentales y en un desnivel de las inferencias optativas.

Cuarta: Que mediante la prueba no paramétrica : H de Krusal – Wallis se determinó la diferencia del nivel criterial de CL según secciones de estudiantes de 4° grado de educación primaria de una Institución Educativa de VMT-2021 se obtuvo el valor ($p = 0.588 > 0,05$) lo que nos da a entender la no existencia de dichas diferencias criterios de la CL. Estos resultados evidencian que existen dificultades en los estudiantes en cuanto a los procesos de reflexión así como el de emitir juicios sobre lo leído.

VII. RECOMENDACIONES

Primero: De acuerdo a la primera conclusión se recomienda al equipo directivo realizar diversos talleres y/o capacitaciones a la plana docente de su I.E sobre la comprensión lectora y sus concepciones, sus capacidades, sus habilidades interrogación de textos, tipología y formato textual.

Segundo: En cuanto a la segunda conclusión se recomienda al equipo directivo implementar comunidades de aprendizajes, de acuerdo a los ciclos de estudios, sobre la concepción del nivel literal, estrategias y su conexión con las capacidades del CNEB.

Tercero: En cuanto a la tercera conclusión se recomienda al equipo directivo implementar comunidades de aprendizajes, de acuerdo a los ciclos de estudios, sobre la concepción del nivel inferencial, estrategias y su conexión con las capacidades del CNEB.

Cuarto: En cuanto a la cuarta conclusión se recomienda al equipo directivo implementar comunidades de aprendizajes, de acuerdo a los ciclos de estudios, sobre la concepción del nivel criterial, estrategias y su conexión con las capacidades que indica el CNEB.

REFERENCIAS

- Almeida Carazo, B.A. y Almeida Carazo, J.N. (2017). Comprender antes de resolver. *Atenas*, 3(39), 48-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149004>
- Anangisye W.(2020).Primary schools' initiatives and challenges in cultivating sustainable reading habits among pupils in Tanzania. *Kedi* ,17 (1) , 23-42. [file:///C:/Users/Jennyfer/Downloads/2.%20KJEP%20Vol.17%20No.1_Primary%20shool%20pupils'%20reading%20habits%20in%20Tanzania%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Jennyfer/Downloads/2.%20KJEP%20Vol.17%20No.1_Primary%20shool%20pupils'%20reading%20habits%20in%20Tanzania%20(3).pdf)
- Barboza P. y Peña G. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>
- Bustamante, M., Hernández Moreno, S., Restrepo Higueta, M. y Ríos Escobar, P. (2019).Expository texts, a reading practice to strengthen reading comprehension. *Educere*, 23(76), 831-840. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660459011>
- Camargo Acosta, S.P. y Gil Ortega, M.P. (2017). *Análisis de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia – Sucre* [Tesis de Maestría, Universidad Martin Luther King] Archivo Digital. <https://cismlk.edu.co/Repositorio/TFM%20%202016%20%202017/Camargo%20Acsta%20Shirley%20Patricia%20y%20%20Gil%20Ortega%20Milena%20Patricia.pdf>
- Campos Ramos, M. (2009). *¿Por qué leer, qué leer y cómo leer?*. Trillas.
- Caride, J.A. y Pose, H. (2015). Reading the world today or when reading becomes a dialogue. *Ocnos:Revista de Estudios sobre Lectura*, 14(2015), 65-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259142881005>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Clavijo Garzón, S. y Sánchez F. L. (2018). *La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Ilinás* [Tesis de Maestría, Universidad Libre] Archivo Digital. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11613/Tesis%20y20Rae.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cotto , E. (2017) . *La enseñanza de la comprensión lectora*. USAID.

- Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y. y Ruiz Ávila, M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3 (1), 94-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>
- Durango Herazo, Z. (2017). Reading comprehension levels in students of Corporación Universitaria Rafael Núñez. Cartagena de Indias. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156- 174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398011>
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L. y Barreyro, J.P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6 (1), 41-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542506005>
- Gallego Ortega, J.L., Figueroa Sepúlveda, S. y Rodríguez Fuentes, Antonio. (2018). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-187.pdf>
- Goodman, Kenneth , S. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Siglo XXI.
- Guevara-Rosales, K.R. (2020). Influence of reading habits on the comprehension of texts comprehension. *Revista Polo del Conocimiento*, 6 (6), 223-224. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2753>
- Hassen, R. (2016). Reading Habits of Secondary School Teachers: A Study of Selected Secondary Schools in Addis Ababa and Dessie Rukya Hassen. *Journal of Education and Practice*, 7 (22) , 59 – 67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ112948.pdf>
- Herrada Valverde, G. y Herrada, R.I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39 (157), 181-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143011>

- Hoyos Flórez, A.M. y Gallego, T.M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398003>
- Ílter, I. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustrationlevel reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *IEJEE*, 10 (1) , 147-161.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156309.pdf>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Manohar, L. (2016). Impact of Reading Behaviour on Teacher Efficacy among Arts and Science College Teachers – A Predictive Model. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 6(1), 13-20.
<https://core.ac.uk/download/pdf/147824142.pdf>
- Marmolejo-Ramos, F. y Cevalco, J. (2014). Comprehension of texts as a problem-solving situation. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 725-743.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64732221027>
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 31(155),3-18<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922001>
- Millán L., N.R. (2010). Didactic model for text comprehension in basic education. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Programa Curricular de Educación Primaria. Lima: Ministerio de Educación.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Moreno Bayona, V. (2003). *Leer para comprender*. Blitz serie amarilla.

- Mozombite Tenzoa , P. (2017). *Diferencia de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E N° 0101 “Luis Alvarado Batra de Chazuta y la ILE N° 0004 “Túpac Amaru” de Tarapoto, San Martín* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/960>
- Parodi Sweis, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Eudeba.
- Pernía Hernández, H. y Méndez Chacón, G. (2018). Reading comprehension strategies: Primary Educational experience. *Educere*, 22(71), 107-115.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002009>
- Pinzas García, J. (2014). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Plaza, J.C. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños primaria. *Revista Polo del Conocimiento*,6(3),2232-2245.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2503/5222>
- Remolina Caviedes, J.F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36 (2), 223-231.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>
- Ríos Higuera, S. y Espinoza Cid, R.A. (2019). Diagnosis of the reading comprehension of students in teacher training.. *Revista Educación*, 43 (2), 1-28.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/33611/38975>
- Quincho Mego, D.J. (2019). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de primaria de una institución educativa de Callao* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional.
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8698/3/2019_Quincho-Mego.pdf
- Sanchez Domínguez, J.P. y Silva Zavala, E. (2021). Characterization of Reading Comprehension in new university students.. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(7) ,1-9.
<https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dileas/article/view/2756>

- Sánchez Ortiz, J.M. y Brito Guerra, N.E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13 (2), 117-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476648794008>
- Sanz Moreno, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Blitz serie amarilla.
- Sierra Tapia, C. (2019). Reading comprehension levels in sixth grade students of a public school in Callao, Perú [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8901/1/2019_Sierra-Tapia.pdf
- Silva Maceda, G. y Romero Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36 (2), 123-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476754920004>
- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14 (64), 47-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480005>
- Silva – Zavaleta, S.A. (2020). Reading comprehension and progress in regular basic education. *Revista Polo del Conocimiento*, 6 (1), 963-977. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2193>
- Simbolon, N. , Marbun, I. y Simanjuntak, E. (2020). Evaluating Reading Comprehension Ability Through the SQ4R Model. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 511-523. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964115048>
- Smith C. y Dahl K.(1995). *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Visor.
- Tamayo A., O. y Zona, R. y Loaiza Z., Y. (2015). Critical thinking in education. Some central categories in its study. *Latin American Journal of Educational Studies (Colombia)*, 11 (2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>

- Tapia, J.A. y Colaboradores. (1992). *Leer, comprender y pensar*. CIDE.
- Thoms, Claudia. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5 (2), 11-25. <https://revista.ucsa-ct.edu.py/ojs/index.php/ucsa/issue/view/v5n22018/9>
- Trevor, C. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. Siglo veintiuno editores.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.
- Vega López, N. y Moreno de León, T. (2017). Comprensión de textos expositivos: consideraciones teóricas y pedagógicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*,27(2), 261-284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039012>
- Ventura Montes , U. (2020) . A pedagogy for text comprehension and critical thinking. *Horizonte de la Ciencia*,10(18) 143-157. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/421>
- Viana, F.L., Ribeiro, L. y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 9-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919001>
- Vílchez De La Cruz, H. (2019). *Comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos – Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] CYBERTESIS. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11119>
- Viramontes Anaya,E., Amparán Muro ,A.y Núñez Sifuentes,L.(2018).Reading comprehension and academic performance in Elementary Education. *ISLL*, 12 , 65-82. <https://www.compreensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaSL/article/view/264/126>
- Wolfgang, R. (2000). *¿Qué es un texto?* .Editorial Función.
- Zárate Pérez, A. (2015).Using critical comprehension questions in textbooks. *Foro de Educación*, 13 (19), 297-326.<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544537014.pdf>

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Estudio comparativo de los niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo , 2021

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPOTESIS | VARIABLE : NIVELES DE COMPRENSION LECTORA | | | |
|--|---|---|--|---|-----------------------------------|----------------|
| | | | DIMENSIONES | INDICADORES | ÍTEMS | NIVEL DE LOGRO |
| PROBLEMA GENERAL ¿Qué diferencias existen respecto a los niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo? | OBJETIVO ESPECIFICO Establecer las diferencias respecto a los niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo | Hipótesis General Existen diferencias respecto a los niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo | Literal | - localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico. | 2,3,4,17, 18 Y 20 | Inicio |
| Problema específico 1 ¿Qué diferencias existen respecto al nivel de comprensión lectora: literal según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo? | Objetivo específico 1 Determinar las diferencias respecto al nivel de comprensión lectora: literal según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021 | Hipótesis específica 1 Existen diferencias respecto al nivel de comprensión lectora: literal según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021 | Inferencial | - Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. - Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. | 1,5,6,7,9,10,11,12,13,14,16 y 19. | Proceso |
| Problema específico 2 ¿Qué diferencias existen respecto al nivel de comprensión lectora: inferencial según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021? | Objetivo específico 2 Determinar las diferencias respecto al nivel de comprensión lectora: inferencial según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021 | Hipótesis específica 2 Existen diferencias respecto al nivel de comprensión lectora: inferencial según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021 | Criterial - Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto. | | 8 y 15 | Logrado |
| Problema específico 3 ¿Qué diferencias existen respecto al nivel de comprensión lectora: criterial según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021? | Objetivo específico 3 Determinar las diferencias respecto al nivel de comprensión lectora: criterial según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021 | Hipótesis específica 3 Existen diferencias respecto al nivel de comprensión lectora: criterial según secciones en estudiantes del cuarto grado de primaria de una IE de Villa María del Triunfo- 2021. | | | | |

Operacionalización de la variable: **COMPRENSIÓN LECTORA**

| Dimensiones | Indicadores | Ítems | Niveles o rangos |
|-------------|---|---|---|
| Literal | Localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico. | Lectura 1, Pregunta 2: ¿De qué se alimentan las ballenas? Lectura 1, Pregunta 3: ¿Qué es el plancton? Lectura 1, Pregunta 4: En qué se convierten las larvas cuando crecen? Lectura 4, Pregunta 17: ¿Quiénes eran los Apus? Lectura 4, Pregunta 18: ¿Qué hizo el Dios Inti? Lectura 4, Pregunta 20 : ¿Por qué no querían los Dioses que los hombres escalen las montañas? | Inicio (0-10) Proceso (11-15) Logrado (16 – 20) |
| Inferencial | Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. | Lectura 2, Pregunta 7: ¿Qué quiso demostrar el Director? Lectura 2, Pregunta 9: ¿Por qué los niños estaban sorprendidos e incómodos? Lectura 3, Pregunta 12: Por qué los hijos no querían llevar a su madre con ellos? Lectura 3, Pregunta 13: ¿Por qué se propuso construir Sandra una mesita? Lectura 3, Pregunta 14: ¿Para qué compró el hijo una mesita? Lectura 4, Pregunta 19 : ¿Por qué murieron los hombres? | |
| | Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. | Lectura 1, Pregunta 1: ¿De qué trata la lectura? Lectura 1, Pregunta 5: ¿Qué se concluye del texto leído? Lectura 2, Pregunta 6: ¿Qué título le pondrías al relato leído? Lectura 2, Pregunta 10: ¿Qué se concluye de la lectura? Lectura 3, Pregunta 11: ¿Qué título le pondrías al texto? Lectura 4, Pregunta 16 : ¿Qué título le pondrías al texto? | |
| Criterial | Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto | Lectura 2, Pregunta 8: ¿Qué piensas del comportamiento del Director? Lectura 3, Pregunta 15 : ¿Qué te parece el comportamiento del padre con la anciana? | |

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Dr. Raúl Delgado Arenas

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de postgrado de la maestría con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este San Juan de Lurigancho, promoción 2021, Grupo A1, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Magíster.

El título de mi proyecto de investigación es: "**Niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo, 2021**" y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variables y dimensione.
- Matriz de Operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



Firma
LAURENTE INGA Jennyfer Julia
D.N.I: 10637388

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ₁ | | Relevancia ₂ | | Claridad ₃ | | Sugerencias |
|----|---------------------------------------|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | |
| 1 | Lectura 1 : Pregunta 2 | X | | X | | X | | |
| 2 | Lectura 1 : Pregunta 3 | X | | X | | X | | |
| 3 | Lectura 1 Pregunta 4 | X | | X | | X | | |
| 4 | Lectura 4: Pregunta 17 | X | | X | | X | | |
| 5 | Lectura 4: Pregunta 18 | X | | X | | X | | |
| 6 | Lectura 4: Pregunta 20 | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | |
| 7 | Lectura 1 : Pregunta 1 | X | | X | | X | | |
| 8 | Lectura 1: Pregunta 5 | X | | X | | X | | |
| 9 | Lectura 2: Pregunta 6 | X | | X | | X | | |
| 10 | Lectura 2: Pregunta 7 | X | | X | | X | | |
| 11 | Lectura 2 : Pregunta 9 | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|--|---|--|---|--|--|
| 12 | Lectura 2: Pregunta 10 | X | | X | | X | | |
| 13 | Lectura 3: Pregunta 11 | X | | X | | X | | |
| 14 | Lectura 3: Pregunta 12 | X | | X | | X | | |
| 15 | Lectura 3 : Pregunta 13 | X | | X | | X | | |
| 16 | Lectura 3: Pregunta 14 | X | | X | | X | | |
| 17 | Lectura 4: Pregunta 16 | X | | X | | X | | |
| 18 | Lectura 4: Pregunta 19 | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: NIVEL CRITERIAL | | | | | | | |
| 19 | Lectura 2: Pregunta 8 | X | | X | | X | | |
| 20 | Lectura 3: Pregunta 15 | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ES APLICABLE

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr.: Raúl Delgado Arenas

DNI: 10366449

12 de mayo del 2021

Especialidad del validador: PhD en Métodos de Investigación y Evaluación.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Dr. Raúl Delgado Arenas

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Mag. Daniel Alcides Rivera Guillen

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de postgrado de la maestría con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este San Juan de Lurigancho, promoción 2021, Grupo A1, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Magíster.

El título de mi proyecto de investigación es: "**Niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo, 2021**" y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de Operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



Firma
LAURENTE INGA Jennyfer Julia
D.N.I: 10637388

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|---------------------------------------|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | |
| 1 | Lectura 1 : Pregunta 2 | X | | X | | X | | |
| 2 | Lectura 1 : Pregunta 3 | X | | X | | X | | |
| 3 | Lectura 1 Pregunta 4 | X | | X | | X | | |
| 4 | Lectura 4: Pregunta 17 | X | | X | | X | | |
| 5 | Lectura 4: Pregunta 18 | X | | X | | X | | |
| 6 | Lectura 4: Pregunta 20 | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | |
| 7 | Lectura 1 : Pregunta 1 | X | | X | | X | | |
| 8 | Lectura 1: Pregunta 5 | X | | X | | X | | |
| 9 | Lectura 2: Pregunta 6 | X | | X | | X | | |
| 10 | Lectura 2: Pregunta 7 | X | | X | | X | | |
| 11 | Lectura 2 : Pregunta 9 | X | | X | | X | | |
| 12 | Lectura 2: Pregunta 10 | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|--|---|--|---|--|--|
| 13 | Lectura 3: Pregunta 11 | X | | X | | X | | |
| 14 | Lectura 3: Pregunta 12 | X | | X | | X | | |
| 15 | Lectura 3 : Pregunta 13 | X | | X | | X | | |
| 16 | Lectura 3: Pregunta 14 | X | | X | | X | | |
| 17 | Lectura 4: Pregunta 16 | X | | X | | X | | |
| 18 | Lectura 4: Pregunta 19 | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: NIVEL CRITERIAL | | | | | | | |
| 19 | Lectura 2: Pregunta 8 | X | | X | | X | | |
| 20 | Lectura 3: Pregunta 15 | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Daniel Alcides Rivera Guillén

DNI: 07616977

14 de mayo del 2021

Especialidad del validador: DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Mg. DANIEL ALCIDES RIVERA GUILLÉN
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN AGEBRE
UGEL 01 S.J.M.

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita): Mg. Mayuri Campos Betty Flor

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de postgrado de la maestría con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este San Juan de Lurigancho, promoción 2021, Grupo A1, requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Magíster.

El título de mi proyecto de investigación es: "**Niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo, 2021**" y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variables y dimensione.
- Matriz de Operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



Firma
LAURENTE INGA Jennyfer Julia
D.N.I: 10637388

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOS NIVELES DE
COMPRESIÓN LECTORA**

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ₁ | | Relevancia ² | | Claridad ₃ | | Sugerencias |
|----|---------------------------------------|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: NIVEL LITERAL | | | | | | | |
| 1 | Lectura 1 : Pregunta 2 | x | | x | | x | | |
| 2 | Lectura 1 : Pregunta 3 | x | | x | | x | | |
| 3 | Lectura 1 Pregunta 4 | x | | x | | x | | |
| 4 | Lectura 4: Pregunta 17 | x | | x | | x | | |
| 5 | Lectura 4: Pregunta 18 | x | | x | | x | | |
| 6 | Lectura 4: Pregunta 20 | x | | x | | x | | |
| | DIMENSIÓN 2: NIVEL INFERENCIAL | | | | | | | |
| 7 | Lectura 1 : Pregunta 1 | x | | x | | x | | |
| 8 | Lectura 1: Pregunta 5 | x | | x | | x | | |
| 9 | Lectura 2: Pregunta 6 | x | | x | | x | | |
| 10 | Lectura 2: Pregunta 7 | x | | x | | x | | |
| 11 | Lectura 2 : Pregunta 9 | x | | x | | x | | |

| | | | | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|--|---|--|---|--|--|
| 12 | Lectura 2: Pregunta 10 | X | | X | | X | | |
| 13 | Lectura 3: Pregunta 11 | X | | X | | X | | |
| 14 | Lectura 3: Pregunta 12 | X | | X | | X | | |
| 15 | Lectura 3 : Pregunta 13 | X | | X | | X | | |
| 16 | Lectura 3: Pregunta 14 | X | | X | | X | | |
| 17 | Lectura 4: Pregunta 16 | X | | X | | X | | |
| 18 | Lectura 4: Pregunta 19 | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: NIVEL CRITERIAL | | | | | | | |
| 19 | Lectura 2: Pregunta 8 | X | | X | | X | | |
| 20 | Lectura 3: Pregunta 15 | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Betty Flor Mayurí Campos

14 mayo 2021

DNI: 22300517

Especialidad del validador: DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**EVALUACIÓN DE LA
COMPRESIÓN LECTORA NEP-SR**

Forma A

(Escribir con letra de imprenta)

Apellidos: Nombres:

Institución Educativa:

Condición de la Institución Educativa: Estatal Particular:

Distrito de Ubicación de la I.E. Edad

Grado de Estudios: Sexo:

INSTRUCCIONES

A continuación, vas a leer unas lecturas y después, deberás contestar a las preguntas sobre lo que se dice en ellas.

Si no recuerdas lo que se dice en la lectura, si quieres, puedes volver a leerla.

EJEMPLO

Lee con atención el párrafo que está dentro del recuadro y contesta luego a la pregunta que hay a continuación.

En un país muy lejano gobernaba un joven rey muy sabio que era querido por todos los súbditos de su reino por su generosidad y justicia. Nadie en su reino pasaba hambre porque su palacio estaba abierto cada día para servir comida a todos los peregrinos.

Según este texto ¿Por quiénes era querido el rey?

- A. Por los peregrinos.
- B. Por la gente del pueblo
- C. Por los sabios de palacio.
- D. Por todos sus súbditos

Para contestar a la pregunta sólo hay que tener en cuenta lo que dice el texto del recuadro.

Por tanto, la contestación correcta es “Por todos sus súbditos”, que tiene delante la letra D y que en este ejemplo se ha marcado sobre el cuadradito que está al lado.

NO PASES LA PÁGINA HASTA QUE TE LO INDIQUEN
(Recuerda debes marcar con un aspa en el cuadradito)

Lectura 1

Las ballenas son unos enormes animales que pueden alcanzar los veinte metros de largo. A pesar de su tamaño se alimentan de plancton. El plancton está formado por pequeños animales que viven en la superficie del mar. Estos animalitos en realidad son millones de larvas que cuando se hacen grandes se transforman en cangrejos, langostinos y calamares.

La ballena para comerlos, abre la boca y traga una gran cantidad de agua. El agua es devuelta al mar. El plancton queda atrapado en una superficie que sirve de filtro. Luego vuelve a tragar otra cantidad de agua y así muchas veces. De esta forma el animal más grande de la tierra se alimenta de unos animalitos tan pequeños que es difícil verlos a simple vista.

1. ¿De qué trata la lectura?

- A. De la vida de las ballenas.
- B. De las ballenas y las larvas.
- C. De la alimentación de las ballenas.
- D. Del plancton, los cangrejos y los calamares.

2. ¿De qué se alimentan las ballenas?

- A. De cangrejos, calamares y langostinos pequeños.
- B. De pequeños animalitos que se llaman plancton.
- C. De gran cantidad de animalitos que se pueden ver.
- D. De diversos animales que no se pueden ver.

3. ¿Qué es el plancton?

- A. Son animales que viven con las ballenas.
- B. Son animales formados por cangrejos, langostinos y calamares.
- C. Son animales que sirven de alimento de los peces, pero no de las ballenas.
- D. Son animalitos formados por millones de larvas.

4. ¿En qué se convierten las larvas cuando crecen?

- A. En alimentos para los peces grandes.
- B. En cangrejos, langostinos y calamares.
- C. En grandes animales parecidos a las ballenas
- D. En una gran cantidad de peces.

5. ¿Qué se concluye del texto leído?

- A. Sin cangrejos ni calamares no pueden vivir las ballenas.
- B. La ballena se alimenta de una gran cantidad de agua.
- C. La ballena es un enorme animal que se alimenta de animalitos muy Pequeños.
- D. En el mar escasea el plancton que es necesario para los peces.

Lectura 2

El Director del colegio reunió a los alumnos para decirles algo importante. Esperó que todos estuvieran en orden, y después de pasear la vista por los concurrentes, sacó del bolsillo una libreta de apuntes. Escribió de prisa en ella unas palabras, y arrancando 3 o 4 hojas, las tiró al suelo. Sacó luego un puñado de maní, quitó las cáscaras, comió el maní e hizo con las cáscaras lo que había hecho con las hojas. Luego siguieron una barra de chocolate y una cajita de chicles. Las envolturas de ambos fueron a parar en el suelo.

Los niños estaban sorprendidos y miraban incómodos el piso cubierto de desperdicios.

“Ahora –dijo el Director, rompiendo el silencio que a todos tenía en suspenso- pueden ustedes comparar en vivo, cómo una persona sucia y desaseada afea cualquier sitio”.

6. ¿Qué título le pondrías al relato leído?

- A. El director con sus alumnos en clase.
- B. Un ejemplo de una persona sucia y desaseada.
- C. La sorpresa del profesor a los alumnos.
- D. Un Director de colegio desaseado.

7. ¿Qué quiso demostrar el Director?

- A. Que se ve feo que una persona coma chocolates o chicles.
- B. Que se debe usar siempre una libreta de apuntes.
- C. Que se ve feo que una persona ensucie el ambiente.
- D. Que se puede hacer varias cosas a la vez.

8. ¿Qué piensas del comportamiento del Director?

- A. Está mal porque quiso burlarse de los alumnos.
- B. Está mal porque su ejemplo puede ser imitado por los alumnos.
- C. Está bien porque quiso darles una lección de aseo y limpieza a los alumnos.
- D. Está bien porque los alumnos no pueden entender de otras maneras.

9. ¿Por qué los niños estaban sorprendidos e incómodos?

- A. Porque miraban el piso cubierto de desperdicios
- B. Porque el Director los estaba reprendiendo.
- C. Porque los niños no acataban las normas.
- D. Porque había mucho desorden en la reunión.

10. ¿Qué se concluye de la lectura?

- A. Que se debe respetar las normas de conducta del profesor.
- B. Que no debemos ensuciar el ambiente ni ser desaseados.
- C. Que los niños estaban sorprendidos y fastidiados.
- D. Que siempre se debe respetar al Director y seguir su ejemplo.

Lectura 3

Una señora era muy anciana y sus hijos se reunieron para decidir con quién se iría a vivir. Cada hijo tenía su propia familia y vivían en lugares distintos. Ninguno quería llevar a su madre con ellos.

-Yo quiero que la abuelita viva con nosotros- dijo la pequeña Sandra. Era la hija menor de Raúl, uno de los hijos, y quería mucho a la anciana. Corriendo, la abrazó y todos dijeron que mamá vaya a vivir con Raúl.

La anciana había decaído mucho y su salud no era buena. No veía, ni oía bien, las manos le temblaban y cuando comía los arroces salían volando de su plato. A ella le daba vergüenza, pero no podía evitarlo.

Harto de esta situación, el hijo compró una mesita. La colocó en un rincón oscuro del comedor, y le dijo a la anciana que a partir de ese momento iba a comer allí. La señora empezó a almorzar en la mesita, lejos de su familia; así, los arroces, salían volando, pero el hijo ya no tenía que verlos.

Un día, llegando del trabajo, el hijo vio a la pequeña Sandra. Estaba tratando de construir algo con unos bloques de madera de juguete.

Cuando le preguntó que estaba haciendo, la chiquita contestó: "Estoy construyendo una mesita para que tú y mamá tengan dónde comer cuando sean viejos".

11. ¿Qué título le pondrías al texto?

- A. La anciana y sus hijos.
- B. Una lección de la pequeña Sandra.
- C. La enfermedad de la abuelita.
- D. El problema de Raúl y sus hermanos.

12. ¿Por qué los hijos no querían llevar a su madre con ellos?

- A. No tenían donde alojarla y ensuciaba todo.
- B. Estaban cansados de la situación de la anciana
- C. Tenían su propia familia con hijos y vivían en distintos lugares.
- D. Había decaído mucho y su salud no era buena

13. ¿Por qué se propuso construir Sandra una mesita?

- A. Porque tenía bloques de madera para jugar.
- B. Quería que su padre se diera cuenta lo que estaba haciendo con su abuela.
- C. Quería hacer muebles de madera que sirvan para jugar.
- D. Porque la abuela no tenía donde comer y necesitaba una mesita.

14. ¿Para qué compró el hijo una mesita?

- A. Para que la anciana pueda comer con toda su familia.
- B. Para que Sandra coma con su abuelita ya que estaba sola.
- C. Para que la anciana coma sola, en un rincón, sin molestar.
- D. Para que la abuelita tenga donde jugar junto con Sandra.

15. ¿Qué te parece el comportamiento del padre con la anciana?

- A. Está bien porque le daba vergüenza.
- B. Está bien porque estaba muy enferma.
- C. Está mal porque es mal ejemplo para su hija.
- D. Está mal porque se debe cuidar a nuestros seres queridos.

Lectura 4

Hubo una vez, un valle muy fértil rodeado de montañas altísimas, estaba ubicado, en la región de Puno. Los hombres que lo habitaban vivían felices sin preocupaciones. Los Apus eran los dioses de las montañas. Ellos concedían todo lo que necesitaban, desde alimento hasta abrigo. Los Apus habían puesto todos estos bienes a disposición de los hombres con una sola condición: Ningún hombre debía escalar jamás la montaña donde ardía el fuego sagrado.

Un día, el diablo comenzó a instigar a los hombres para averiguar quién de ellos era tan valiente como para desafiar a los dioses. Los hombres decidieron escalar la montaña donde ardía el fuego sagrado, pero los Apus los sorprendieron a mitad de camino.

Al ver que los hombres habían desobedecido su mandato decidieron exterminarlos; cientos de pumas que poblaban la montaña del fuego sagrado salieron de sus cuevas y comenzaron a devorarlos.

Desde lo alto del cielo, Inti, el dios Sol, contemplaba la masacre con tristeza. Tanto era su dolor que lloró amargamente durante cuarenta días. Tanto fue su llanto que sus lágrimas inundaron el valle por completo.

Todos los hombres murieron salvo un hombre y una mujer que estaban en una barca, porque habían obedecido a los Apus. Cuando el sol volvió a brillar vieron que se encontraban navegando sobre un lago enorme. Ellos le pusieron el nombre de Lago Titicaca que significa “el lago de los Pumas de Piedra”

16. ¿Qué título le pondrías al texto?

- A. Los Apus y el Lago Titicaca.
- B. Los hombres y las montañas.
- C. La montaña y el fuego sagrado
- D. El dios Inti y las montañas.

17. ¿Quiénes eran los Apus?

- A. Hombres que vigilaban las montañas.
- B. Los dioses de las montañas.
- C. Hombres que escalaban las montañas.
- D. Hombres que desobedecieron al dios Sol.

18. ¿Qué hizo el Dios Inti?

- A. Les dio agua a los hombres sedientos.
- B. Construyó el Lago Titicaca.
- C. Lloró amargamente durante 40 días.

D. Auxilió a los hombres que subían a las montañas.

19. ¿Por qué murieron los hombres?

A. Desobedecieron a los Apus.

B. Fueron devorados por los pumas.

C. Desafiaron a los dioses.

D. Escalaron las montañas.

20. ¿Por qué no querían los Dioses que los hombres escalen las montañas?

A. El Dios inti no estaba de acuerdo porque era peligroso.

B. El diablo estaba en el pico de las montañas.

C. Porque en ellas estaba el fuego sagrado.

D. Porque había dioses que estaban felices.

“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de independencia”

Lima SJL, 21 de mayo del 2021

N°Carta P.095 – 2021 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)

Magda Chalco Flores

Directora.

I.E. “Fe y Alegría 24”

Asunto: Carta de Presentación del estudiante **LAURENTE INGA JENNYFER JULIA**

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **LAURENTE INGA JENNYFER JULIA** identificado(a) con DNI N.°10637388 y código de matrícula N°7002450964; estudiante del Programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

“Niveles de comprensión lectora según secciones en los estudiantes del cuarto grado de primaria de una I.E de Villa María del Triunfo , 2021”

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,

Recibido:
21 de mayo del 2021


Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE

Cc. Interesado,
Administrativo (DFHO)



MAGDA CHALCO FLORES
DIRECTORA



**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, LAURENTE INGA JENNYFER JULIA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN SECCIONES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA I.E DE VMT,2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

| Nombres y Apellidos | Firma |
|--|---|
| LAURENTE INGA JENNYFER JULIA DNI: 10637388 ORCID 0000-0003-2932-9435 | Firmado digitalmente por: JLAURENTEI el 13-08-2021 17:39:52 |

Código documento Trilce: INV - 0295469