



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Leemos y Aprendemos para mejorar la comprensión de
textos en los estudiantes de I.E. Lord Byron, La Molina**

2016

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Magíster en Problemas de Aprendizaje

AUTOR:

Br. Evelyn Melissa Geremias Casasola

ASESOR:

Dr. Luis Alberto Núñez Lira

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Problemas de aprendizaje

PERÚ - 2017

Página del jurado

Dr. Edwin Martínez López
Presidente

Dra. Gliria Méndez Ilizarbe
Secretario

Dr. Luis Alberto Núñez Lira
Vocal

Dedicatoria

A mi familia por brindarme su apoyo en cada momento y por confiar siempre en mí.

Agradecimiento

En primer lugar a Dios, así como expreso mi agradecimiento a los asesores, docentes, directivos e instituciones que han colaborado en la materialización de la presente investigación y apoyarme con mi desarrollo profesional.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Evelyn Melissa Geremias Casasola, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Problemas de Aprendizaje, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Leemos y Aprendemos para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes de I.E. Lord Byron, La Molina 2016”, presentada, en 95 folios para la obtención del grado académico de Magíster en Problemas de Aprendizaje.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 22 de diciembre de 2016

DNI: 44367179

.

Presentación

Señores miembros del Jurado:

El presente estudio tiene el propósito dar a conocer la investigación sobre Leemos y Aprendemos para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes de I.E. Lord Byron, La Molina 2016. Por ello se buscó demostrar la influencia entre las variables de estudio, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el grado académico de Magíster en Problemas de Aprendizaje.

La investigación presentó como propósito determinar la influencia del Programa Leemos y Aprendemos en la mejora de la comprensión de textos en los estudiantes de I.E. Lord Byron, La Molina 2016

El estudio está compuesto por siete capítulos que constan de la siguiente manera, en el primer capítulo presenta la introducción, en el segundo capítulo expone el marco metodológico, en el tercer capítulo presenta los resultados, en el cuarto capítulo expone la discusión, en el quinto capítulo se expone las conclusiones, en el sexto capítulo las sugerencias y en el sétimo capítulo las referencias bibliográficas.

Señores miembros del jurado esperamos que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

Índice

Páginas Preliminares	Página
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Lista de Tablas	ix
Lista de Figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	13
1.1 Antecedentes	14
1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística	17
1.3 Justificación	34
1.4 Problema	35
1.5 Hipótesis	36
1.6 Objetivos	36
II. Marco metodológico	38
2.1. Variables	39
2.2. Operacionalización de variables	39
2.3. Metodología	40
2.4. Tipos de estudio	40
2.5. Diseño	41
2.6. Población, muestra y muestreo	41
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	42
2.8. Métodos de análisis de datos	44
2.9. Aspectos éticos	45

III. Resultados	46
IV. Discusión	55
V. Conclusiones	59
VI. Recomendaciones	61
VII. Referencias bibliográficas.	63
Anexos	66
Matriz de consistencia	
Instrumentos	
Base de datos	
Certificado de Validez	

Lista de tablas

	Página
Tabla 1 Operacionalización de la variable dependiente	39
Tabla 2 Prueba de validez	43
Tabla 3 Prueba de confiabilidad	44
Tabla 4 Prueba de Kolmogorov-Smirnov	44
Tabla 5 Resultados pre y post test del grupo experimental	47
Tabla 6 Estadística del pre y post test	49
Tabla 7 Prueba de hipótesis general	49
Tabla 8 Estadística de comprensión literal	51
Tabla 9 Prueba de hipótesis específica 1	51
Tabla 10 Estadística de comprensión inferencial	52
Tabla 11 Prueba de hipótesis específica 2	53
Tabla 12 Estadística de comprensión criterial	54
Tabla 13 Prueba de hipótesis específica 3	54

Lista de figuras

	Página
Figura 1 Resultados pre y post test del grupo experimental	48

Resumen

La investigación presentó como propósito determinar la influencia del Programa Leemos y Aprendemos para mejorar la comprensión de textos en los estudiantes de I.E. Lord Byron, La Molina 2016.

Dicho estudio empleo la metodología aplicada de diseño pre experimental, longitudinal. La población estuvo constituida por los estudiantes de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016. Se utilizó el muestreo no probabilístico de carácter intencionado. Para construir, validar y demostrar la confiabilidad de los instrumentos se ha considerado la validez de contenido, mediante la Técnica de Opinión de Expertos y su instrumento es el informe de juicio de Expertos de las variables de estudio; se utilizó la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario, con preguntas tipo dicotómica. Para la confiabilidad de los instrumentos se usó KR20. Las encuestas nos permitieron determinar la influencia del programa leemos y aprendemos para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

Concluyéndose que el programa leemos y aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016, en un nivel moderado.

Palabras Claves: Leemos y Aprendemos - comprensión de textos

Abstract

The research presented as a purpose to determine the influence of the Read and Learn Program to improve the understanding of texts in students of the I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

This study used the applied methodology of pre-experimental, longitudinal design. The population was constituted by the students of the I. E. Lord Byron, La Molina 2016. Non-probabilistic sampling of intentional character was used. In order to construct, validate and demonstrate the reliability of the instruments, the content validity has been considered by means of the Expert Opinion Technique and its instrument is the expert judgment report of the study variables; we used the survey technique and its instrument the questionnaire, with questions dichotomous type. For the reliability of the instruments, KR20 was used. The surveys allowed us to determine the influence of the program we read and learn to improve the understanding of texts in students of the I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

Concluding that the program we read and learn improves the comprehension of texts in students of I. E. Lord Byron, La Molina 2016, at a moderate level.

Key Words: Read and Learn - text comprehension

I. Introducción

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

Barrera (2012), realizaron un estudio experimental en 40 estudiantes de 2do a 4to grado de primaria de un colegio municipal en Marília (Brasil) en el cual se aplicaba un programa de refuerzo en lectura y fonología. Los resultados mostraron que el programa era efectivo mejorando significativamente la percepción, producción y manipulación de sonidos y sílabas interviniendo directamente en las habilidades necesarias para la comprensión de lectura.

Ochoa; Aragón; Correa y Mosquera (2010) realizaron un estudio sobre el funcionamiento metacognitivo de 90 niños, muestra conformada por 30 niños de 4to grado de primaria y 30 niños de 5to grado de primaria de educación básica regular de un colegio en Cali, Colombia. Durante el procedimiento, se conformaron subgrupos de cinco niños en cada grupo, con un total de 18, donde se aplicó pautas de corrección conjunta de textos narrativos. Los resultados evidenciaron mejora significativa en las habilidades metacognitivas gracias al aprendizaje mediado por profesores y pares.

Pérez (2011) realizó una investigación relacionada con la aplicación de un plan de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en niños en niños de 4to grado de educación básica de la U.E. “Tomas Rafael Giménez” de Barquisimeto – República Bolivariana de Venezuela. El estudio tiene una 10 modalidad descriptiva con diseño de campo. La muestra fue de 18 sujetos, a los cuales se les aplicó un instrumento tipo prueba antes y después de ser sometidos al plan sobre estrategias de comprensión lectora, este instrumento fue validado por un Juicio de Expertos en Educación. Al finalizar el plan, se llegó a la conclusión que el uso de estrategias de comprensión lectora son efectivas en los alumnos.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Castillo (2011), en su investigación titulada “Comprender para aprender” el cual fue aplicado en 22 niños del segundo grado de Educación Primaria de la I.E.P San Antonio Abad del distrito de San Miguel. Este programa tuvo como objetivo

general experimentar los efectos del programa “Leer y Comprender” en el aprendizaje de la comprensión lectora. El estudio presentó un diseño cuasi experimental y tiene como instrumento un cuestionario validado de comprensión lectora basado en dos lecturas extraídas de un texto de la Editorial Santillana correspondiente al segundo grado. Al concluir el programa, se llegó a la conclusión que los alumnos del grupo experimental mejoraron sensiblemente en forma global la comprensión lectora en su dimensión de “identificación de situaciones relevantes”, redacción de textos narrativos e inferencias. Ante lo mencionado concluyo lo siguiente: la importancia de la comprensión en los estudiantes,

Rojo (2010), realizó una investigación para la validación de un programa de orientación cognitiva para desarrollar la lectura comprensiva en 72 alumnos de 2do y 3er grado de educación primaria con deficiencias en la comprensión lectora en alumnos del Centro educativo estatal “Los próceres” del distrito de Surco. El estudio experimental en el que se aplicó La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y el Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA), arrojó que los alumnos evaluados lograron el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades cognitivas significativamente al término del programa.

Sandoval (2011), efectuó un estudio para la validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva en niños que cursaban el quinto grado de primaria de la Institución educativa parroquial Corazón de Jesús del distrito de Lurigancho Chosica. La muestra fue de 64 niños de ambos sexos. El estudio experimental en el que se aplicó durante el pre-test, la batería de los procesos lectores- revisada (PROLEC-R), arrojó que los alumnos del grupo experimental mejoraron significativamente la comprensión lectora y aspectos relevantes involucrados en esta actividad.

Arriaga y Fernández (2012) en su tesis de maestría titulada: “taller mejorando mi creatividad” en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E.

“Salaverry” del distrito de Salaverry – Trujillo 2012, sustentada en la universidad César Vallejo, cuyo objetivo general fue: demostrar la influencia del taller mejorando mi creatividad en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5º grado de primaria de la I.E. Salaverry del distrito Salaverry - Trujillo 2012. Trabajó con una muestra empírica de 27 estudiantes, el tipo de estudio fue básico, el diseño cuasi experimental, longitudinal y concluyo lo siguiente: a diferencia de lo que sucede en el área de lenguaje en la cual e trata de que crear la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, se puede resaltar la importancia que recae en las otras áreas curriculares. Se trata de crear los textos para responder a necesidades preexistentes (Tolchinsky y Simó, 2001).

Rojas y Enríquez (2013) en la investigación titulada “Violencia familiar y rendimiento en comprensión de textos en los estudiantes del 3º grado de primaria de la institución educativa María Reiche Grosse - Puente Piedra, 2013” tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre la violencia familiar y rendimiento en comprensión de textos. La investigación es de tipo no experimental descriptivo correlacional, puesto que se determinó la relación entre las variables de estudio, apoyándose en un método cuantitativo. La población de estudio fue de 80 estudiantes del 3º grado de educación primaria, donde la muestra es la misma, siendo esta de tipo no probabilístico. En los resultados obtenidos se observa que no existe un alto porcentaje de estudiantes que se encuentren afectados por la violencia familiar. El 81,25% presenta un nivel bajo de violencia familiar, el 18,75% presenta un nivel medio de violencia familiar, mientras que no existe ningún estudiante que se ubique en un nivel alto de violencia familiar. En cuanto al rendimiento en comprensión de textos, el 50,00% presenta un nivel malo, el 35,00% se ubica en un nivel bueno, mientras que el 15,00% restante se ubica en un nivel regular de comprensión de textos. Se comprueba estadísticamente la hipótesis general, teniendo como resultado que la violencia familiar está inversamente relacionada con la comprensión de textos en los estudiantes del 3º grado de primaria, según la correlación r de Spearman de -0,902, que representa una correlación negativa muy alta entre las variables y $p = 0,000$ ($p < 0,01$) siendo altamente significativo. Ya que el valor de p o r , son

más cercanos a -1, mayor será la correlación lineal negativa entre las variables. Si mayor es la violencia familiar, disminuye el rendimiento en comprensión de textos, y por lo tanto, se acepta la relación entre la violencia familiar y la comprensión de textos, en los estudiantes del 3° grado de primaria de la institución educativa María Reiche Grosse - Puente Piedra, 2013.

Mauricio y Navarrete (2013) en la investigación titulada: “Eficacia de la Webquest en la comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa del Ejército Pedro Ruiz Gallo Chorrillos-2013”, tuvo como problema general ¿Cuál es la eficacia de la Webquest en la comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de secundaria. Se trabajó con el diseño cuasi experimental de grupo de control no equivalente, con una muestra de 69 estudiantes; los datos fueron recogidos con pruebas de pre y post test tipo cuestionario, los cuales fueron procesados con los estadígrafos: Kolmogorov – Smirnov y U de Mann – W hitney, así como el software SPSS 21 y Excel 2010. Se concluye, que la Webquest es una herramienta eficaz en la comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa del ejército Pedro Ruíz Gallo del distrito de Chorrillos – 2013.

1.2. Fundamentación científica

1.2.1. Bases teóricas de Leemos y Aprendemos

Definición de estrategias lúdicas

Para poder definir las estrategias lúdicas hay que partir desde el concepto de una estrategia de enseñanza. Estas son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover el aprendizaje. Se caracterizan por ser flexibles y adaptativas, es tarea del docente planificarlas para que sean variadas y que promuevan un aprendizaje significativo en los estudiantes. 23 Dentro de esto contexto las estrategias lúdicas son un tipo de recurso basados en una enseñanza de carácter participativa y dialógica y las cuales hacen uso de técnicas y juegos didácticos creados para generar aprendizajes significativos referidos tanto a conocimientos, competencias sociales e incorporación de valores. (Cañizales, 2004)

Para Castillo (2006) en su guía de estrategias lúdicas para la promoción de la participación infantil;

...las estrategias lúdicas movilizan emociones y permiten desencadenar un proceso de análisis, reflexión, propuesta y compromiso por quienes acceden y disfrutan de las mismas. Esta autora aduce que el juego es la manera natural de aprender en los niños y niñas, es una actividad innata en el ser humano que permite su desarrollo individual y social y al mismo tiempo gozar y disfrutar, el juego es uno de los vehículos más poderosos que tienen los niños para probar y aprender bien nuevas habilidades, conceptos y experiencias. Según la el diccionario de la Real Academia el juego es un ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde. (p. 75)

Vygotsky (1994) se refirió al juego como un instrumento y recurso socio-cultural que impulsa el desarrollo mental del niño e influye positivamente en la atención y memoria.

En el taller “Leemos y Aprendemos” se considera el juego como una actividad, en la cual el niño disfruta y desarrolla capacidades que le serán útiles en el aprendizaje. Además se toma en cuenta el aspecto social que conlleva el juego y el cual fue señalado por Vygotsky.

Teorías relacionadas a las estrategias lúdicas

El Constructivismo Según Carretero (citado por Díaz, 1997) el constructivismo tiene como idea base que el individuo y sus procesos cognitivos, sociales y afectivos, no es solo un producto del ambiente, mas es una construcción propia que se desarrolla día a día como resultado de la interacción de dichos factores. Dicho esto, el conocimiento se entiende no como una copia fiel de la realidad sino como el producto de utilizar esquemas, conocimientos previos y de realizar una actividad interna o externa para unir información ya existente con la nueva.

Coll (citado por Díaz, 1997) la finalidad del aprendizaje escolar en el constructivismo es el crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Para lograr lo anterior, el docente deberá preparar actividades intencionales planificadas y sistemáticas para propiciar una actividad mental constructiva.

Baquero (1997) alude que Vygotsky se refirió al juego desde un enfoque constructivista, para Vygotsky el juego es impulsador del desarrollo mental del niño y constituye la principal actividad en la infancia. Además, este se caracteriza por ser una de las maneras en que el niño participa en la cultura. Vigotsky afirma que el niño construye su aprendizaje y su realidad tanto social como cultural. Es así que jugando con otros niños va ampliar su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural y de esta manera aumentar su “Zona de desarrollo próxima”. La zona de desarrollo para Vygotsky es la diferencia que existe entre las habilidades actuales del niño y lo que puede llegar a aprender con la interferencia y apoyo de otra persona. (Un adulto, persona más competente) (Barquero, 1997)

Según Vygotsky el ámbito social es muy importante en el juego, ya que este es una actividad social. En el juego está presente una situación o 26 escenario imaginarios (la representación de roles) y así mismo están presentes las reglas de comportamiento socialmente establecidas.

El aprendizaje significativo según Ausubel (citado por Díaz, 1998) implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva. Además este psicólogo educativo, sostiene que el aprendiz es un procesador activo de la información y que el aprendizaje debe ser sistemático y organizado. Ausubel (1983) adujo que las variables motivacionales influyen en el proceso de aprendizaje significativo energizándolo.

El DCN (Diseño Curricular Nacional) aduce que los niños tienen una naturaleza activa y por tanto necesitan del juego para poder adquirir aprendizajes,

los cuales deben ser “activos” y es aquí donde el juego tiene un rol primordial para salir de la rutina y facilitar la interacción entre los estudiantes. Por otro lado dentro de las estrategias de enseñanza que propone el DCN encontramos al juego de roles y sociodramas que se utilizan con el fin de desarrollar el pensamiento lógico, creativo, original y la capacidad de resolución de problemas. En el presente taller se hace uso de estrategia donde los niños asumirán distintos roles y darán a conocer su entendimiento de la lectura.

Según Cañequé (1991), Los cuentos narrativos proveen una estructura temática, escena por escena, se ayuda al niño a crear una Gestalt, una coherencia para comprender y elaborar significados. En el proceso educativo, las actividades lúdicas forman parte de la necesidad intrínseca del niño a descubrir estímulos externos que producen cambios significativos en su propio repertorio de experiencias y sobre todo es el medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento, y favorece la sensación de logro, minimizando el juicio descalificativo que produce el error.

Según Winnicott (1982). El juego es una experiencia creadora, estimulante donde se adquiere experiencias y ofrece oportunidad para desarrollar la creatividad, es un facilitador entre el medio y el sujeto.

Según Piaget (2002). “el juego constituye la forma inicial de las capacidades y refuerza el desarrollo de las mismas”. Las situaciones de juego y experiencias directas contribuyen a que el niño adquiera una mejor comprensión de su mundo y así ir viviendo experiencias que favorecerán los aprendizajes futuros. Durante el juego, el niño ejercita sus sentidos, ya que tiene oportunidad de observar, percibir, y emplear los sentidos que lo ayudarán a cuajar aprendizajes más sólidos.

Piaget indica que el juego está dominado por la asimilación, la incorporación de elementos externos y la acomodación de las particularidades de dichos elementos generando un equilibrio de las estructuras cognitivas

fundamentales en el aprendizaje al observar, contrastar otros pensamientos para resolver propósitos.

Vygotsky (1979) recalcó la importancia de la socialización en el desarrollo de los procesos cognitivos, ya que los cambios en la comprensión se generan al realizar actividades e intercambiar puntos de vista con otros compañeros durante el proceso de resolución de la tarea y esto a su vez promueve el aprendizaje. Se crea una complicidad y colaboración al responder a problemas de manera interactiva, guiándose a través de sucesivas zonas de desarrollo próximo.

Según Castillo (2006) las actividades lúdicas forjan en los niños una disposición para conectarse con sus emociones y ayudan a desarrollar capacidades como el análisis, la reflexión, que permiten a los niños a curiosear, investigar y a querer redescubrir su mundo. El juego le permite aprender, demostrar que está aprendiendo y sobre todo a desarrollarse íntegramente acrecentar su creatividad, conceptos, habilidades, experiencias y a la vez deleitarse de la propia actividad.

El presente trabajo se basa en la definición de la comprensión lectora como construcción de un modelo mental, en el cual la información ya presente en el estudiante ocupa un rol primordial. Se toma en cuenta la importancia de la construcción del significado y de la captación del sentido del texto. Es por esta razón que el programa Leemos y aprendemos activa los conocimientos previos de los alumnos mediante estrategias lúdicas, preguntas y dibujos para ayudar a los niños de 3er grado a construir una representación mental de la lectura.

1.2.2. Bases teóricas de la variable comprensión de textos

La Lectura

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada normalmente, para la adquisición de conocimientos. Gracias a esta se puede acceder a un vasto mundo de información que es necesario en la sociedad actual y constituye la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en la lectura.

Consiguientemente, el norte que debemos perseguir es aprender a leer; que consiste, de forma general, en decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema, para a partir de ello estructurar esquemas mentales teniendo como único fin comprender lo leído. “El niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado.” (Puente, 1991), citado en Solé (1994, 47).

Por otro lado, Condemarín (2001, pp. 52-53) dijo que: “leer no sólo significa la decodificación de un texto, sino que implica para el niño una activa búsqueda de significado, confirmando o rechazando sus hipótesis a partir de sus primeras aproximaciones a los textos escritos”.

Todo lo referido anteriormente lleva a plantear, que es preciso para la ejecución del acto de leer que cada lector comparta el sistema de señales y símbolos abstractos que forman el texto. Si no es así, no habrá lectura, sólo se habrá pasado la vista como respuesta mecánica ante cualquier estímulo. La lectura es un proceso múltiple que se lleva a cabo en el cerebro humano y “es un factor determinante del éxito o fracaso escolar por lo cual, expande la memoria humana, moviliza y activa la imaginación creadora” (Condemarín, 2001, pp. 5-12). Corroborar Solé (1994), al mencionar que la lectura:

Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas” (p.18).

Por eso es necesario mantener en contacto a los alumnos con textos escritos, en actividades donde se conserve el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. Todo ser humano a la edad en la que se encuentre deben desarrollar habilidades de decodificación para integrar la nueva información a sus

experiencias previas y lograr ampliar su bagaje de conocimientos, ya que la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, fecunda y floreciente.

Para su mejor progreso debe ser tratada estratégicamente por etapas. En cada una de ellas han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector. Solé (1994, p. 31) divide el proceso lector en tres subprocesos que mencionamos a continuación:

Antes de la Lectura: Es el momento interactivo de la motivación. Esta motivación puede estar también relacionado con el tipo de lectura que puede ser: Lectura de estudio (dominar el tema de un texto específico), lectura informativa (mantenerse actualizado), lectura recreativa, lectura de documentación y lectura de revisión (Allende y Condemarín, 2009, p. 10).

Durante la Lectura: En este segundo momento, los alumnos realizan la lectura de exploración o reconocimiento, primero de manera individual, luego por pares y por último en grupos pequeños.

Después de la Lectura: Los dos momentos anteriores destaca el ambiente social del aprendizaje, y en este momento se realiza el trabajo reflexivo, crítico, generalizador.

Para el Ministerio de Educación en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2009), “la comprensión de textos es mucho más que descifrar; es comprender un texto”. La comprensión requiere “abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión; la lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica, con relación a la comprensión de los valores inherentes al texto”. (p. 168).

Es comprender el mensaje, las ideas centrales, anticipar los hechos, comprobar las hipótesis planteadas y deducir el significado de las palabras, teniendo en cuenta los niveles de comprensión, con el uso de diversas estrategias

de lectura. La comprensión de textos es un proceso de información, que debe ser de acuerdo a la edad, grado de instrucción, nivel socioeconómico y el contenido del texto, teniendo en cuenta su nivel de complejidad.

El proceso de la comprensión lectora

Solé (2004, p. 37) hace referencia a los procesos de la lectura cuando afirma que leer es comprender y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto.

Es un proceso activo que implica directamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es recitación del contenido de lo que lee. Por ello es necesario que el lector encuentre sentido en realizar el esfuerzo cognitivo que es leer, lo que exige conocer el tema y con qué finalidad lo va hacer; exige además disponer de conocimientos previos, confianza en las propias posibilidades como lector, que permitan abordar las tarea con éxito; exige que también se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando esas condiciones, en algún grado, se encuentran presentes y si el texto está de acuerdo a su nivel, podemos afirmar que en algún grado el lector podrá comprenderlo.

De lo anterior se afirma que el proceso de la comprensión lectora no solo exige el esfuerzo cognitivo, los saberes previos, el propósito de la lectura, fin u objetivo que le permita aplicar la información que lea, sino que además el lector debe tener confianza en sus posibilidades, estar motivado y para ello deberá tener un estado físico y afectivo óptimo para lograr comprender el texto, en sus tres niveles. La motivación no sólo se imparte en las aulas, un niño con deseos de aprender y de superarse son motivaciones que se fijan desde el hogar. Todos estos aspectos cuando se logran, llevarán a una buena comprensión de textos.

Para el área de comunicación una de sus capacidades lingüísticas es comprender textos orales y escritos por ello es importante su uso y manejo

apropiado porque, es a través de ello, que se puede abrir todos los conocimientos de las demás áreas. Según el DCN (2009, p.314):

La comprensión de textos consiste en otorgar sentido aun texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

Así, la comprensión de textos es poder entender y procesar la información a partir de las experiencias del lector en interacción con su realidad, denominándose a este conjunto de experiencias, esquema personal, de esta manera según García:

En el proceso de comprensión lectora no es suficiente construir la estructura proposicional del texto, es preciso un paso más: poner en relación la información extraída del texto con las informaciones y conocimientos que el sujeto posee [...]. Para comprender un texto es preciso que se activen en el sujeto los esquemas apropiados. Cuando el sujeto no dispone de esquemas o el texto no proporciona las claves para activar esos esquemas no se produce una lectura comprensiva. (1993, p. 98).

Por su parte Solé, (1994, p. 84) desde el modelo interactivo entiende que la comprensión textual:

Es como un proceso de construcción de significados que implican tanto al texto, como a los conocimientos previos del lector y a los objetivos que éste tiene. A la vez que la concibe como un proceso de predicción y de inferencia continua en el que incluye el control del proceso, la comprobación y seguimiento de lo que se está entendiendo.

Siguiendo el mismo punto de vista Parodi (1999. p. 93), indica que “la comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo”; tal como pudimos observar en la figura anterior.

Por otro lado, en las Rutas del Aprendizaje, dentro de las competencias comunicativas de la comprensión, se traza como una de las capacidades el comprender críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante proceso de interpretación y reflexión. Esto permitirá que el alumno se apropie del sistema de escritura, tome decisiones estratégicas según su propósito de lectura, identifique información en diversos tipos de textos según su propósito, reorganice la información de diversos tipos de texto, infiera su significado y reflexione sobre la forma, contenido y contexto del texto.

En consecuencia, es primaria la exigencia de brindar a los estudiantes los medios y herramientas propicios para desarrollar habilidades lectoras que cooperen en la mejora de su comprensión teniendo como asento los diversos tipos de texto existentes, así como los componentes interactivos que según Snow (2000), tomado de McNamara (2004, p. 3), son:

Características del lector, el texto, las actividades de comprensión, y el contexto sociocultural. En consecuencia, estos factores casi nunca operan de manera aislada y, por lo tanto, es necesario considerar las posibles interacciones entre los atributos que se asocian con ellos, para poder entender en forma más completa los procesos de comprensión del texto.

Esto no lleva a referir que la comprensión es un proceso sumamente complejo y concordamos con la definición de Gonzáles (2010) por que refiere que la comprensión del texto es:

Es un proceso complejo donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el sujeto opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales (p. 3).

Por lo tanto para elaborar una comprensión beneficiosa, el estudiante debe interpretar la gama de estrategias (léxicas, sintácticas, semánticas, entre otras), que el escritor utiliza dada la diversidad de problemas o situaciones a describir; y contar con la mayor disposición para poder desarrollar un aprendizaje significativo. En conclusión que la comprensión de textos es la palanca inexcusable del lector para poder descifrar los mensajes de los textos orales como escritos, por ende desarrollar juicios de valor y fortalecer la personalidad en el educando.

Tipología de los textos

Hoy en día existe una gran multiplicidad de tipos de textos; esto obedece a investigaciones que buscan resolver problemas de lectura que conlleva a una deficiente comprensión. Dentro del ámbito educativo tenemos la clasificación especificada según el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA (2009), tomado del Ministerio de Educación de Madrid (2010, p. 12 y 13), y estos son: Textos continuos, que incluyen diferente tipo de prosa como la narración, exposición y argumentación; textos discontinuos, que incluyen gráficos, tablas, listas, etc.; textos mixtos: en formato continuo o discontinuo y textos múltiples (textos independientes yuxtapuestos). según otra perspectiva, tenemos los factores funcionales concebido por Adam (1985), tomado de Cassany (1996, p. 69); para él los textos se clasifican de la siguiente manera:

- a) Conversación: Diálogo, discusiones. Ejemplo: Teatro, novela.
- b) Descriptivos: Características de personas, animales, paisajes. Ejemplo: Monólogos, discusiones, postales, noticias, cartas.
- c) Narración: Hechos, historias, biografías, procesos. Ejemplo: Cuentos, noticias. Infografías, historietas.
- d) Predicción: Previsión del futuro, textos prospectivos. Ejemplos: Horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas,
- e) Instrucción: Órdenes, exhortaciones, obligaciones. Ejemplos: Recetas, guías, instrucciones.
- f) Explicación: Definiciones, exposiciones. Ejemplos: Manuales, tratados.

De tal manera que el tipo de texto, responde a la necesidad del autor por informar, resolver, describir o relatar un hecho o situación dado, de la misma manera que solicitar, pedir u obtener algo; sin dejar de lado el contexto en el que se desenvuelve o usuario final.

Dimensiones de la comprensión de textos

Comprender textos es entender lo que se lee, teniendo en cuenta la necesidad e interés del niño, que pueda disfrutar y compartir con los demás el contenido y mensaje de la lectura leída. En la escuela se hallan niños que descifran los códigos escritos, pero no alcanzan a comprender lo que leen, la gran mayoría responden a preguntas literales más no a cuestionarios de niveles inferenciales y menos a las preguntas de juicio crítico.

Solé (2004) menciona que leer es un “proceso de interacción entre el lector y el texto, a través del cual se construye un significado, lo que requiere manejar las habilidades de decodificación, activar los conocimientos y experiencias previas, tener un propósito personal para la lectura utilizar las estrategias de comprensión lectora y monitorear la lectura” (p. 33).

Cuando el lector lee interactúa con el texto, es decir que vive y se conecta con los personajes y hechos, construyendo nuevos conocimientos y experiencias, Para lo cual usa diversas estrategias para comprender el texto. Considerando que la comprensión lectora tiene tres niveles más relevantes y que esto se debe trabajar en el aula, para lograr el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora en los alumnos, es necesario que ellos construyan el significado personal del texto.

Según Ricalde y Palacios (2008) Los niveles de la comprensión lectora son tres:

Nivel literal: “El nivel literal implica el reconocimiento y el recuerdo de la información explícita del texto, es decir, de aquella que aparece escrita en él “(p. 9).

Según este concepto el nivel de comprensión literal es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, esto permitirá extrapolar sus aprendizajes, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está impreso en el texto. También nos da algunos ejemplos que nos permite reconocer este nivel: A identificar detalles, precisar el espacio, tiempo, personajes, secuenciar los sucesos y hechos, captar el significado de palabras y oraciones, recordar pasajes y detalles del texto, encontrar el sentido a palabras de múltiple significado, identificar sinónimos, antónimos y homófonos y reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.

El nivel de esta comprensión lectora básicamente destaca las habilidades de memoria del lector, cuyas respuestas están de forma explícita en el texto y los maestros deben desarrollar estas capacidades en los niños y niñas, para que el siguiente nivel le sea más accesible.

Nivel inferencial: “En cuanto al nivel inferencial en comprensión de textos requiere la interpretación o deducción de información implícita .Estableciendo

relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos” (p. 12).

Este nivel es de especial importancia, pues aquí el lector va más allá el texto, completando el texto con el ejercicio de su pensamiento, realizando hipótesis y verificándola; por ello indica que se debe enseñar a: predecir resultados, deducir enseñanzas y mensajes, proponer títulos para un texto, plantear ideas fuerza sobre el contenido, recomponer un texto variando hechos, lugares, personajes, inferir el significado de palabras, deducir el tema de un texto, elaborar resúmenes, prever un final diferente, inferir secuencias lógicas, interpretar el lenguaje figurativo y elaborar organizadores gráficos.

A este nivel la lectura, debe ser analizada por el lector, para deducir lo que el autor quiere decir u omitir, o lo que no expresa en el texto. Este es el nivel más alto de la lectura, que requiere de los saberes previos y del contexto de los hechos.

Nivel criterial: “Exige examinar y emitir juicios de valor sobre la forma y el contenido del texto. Nos permite argumentar nuestra posición a él. Este nivel también está relacionado a nuestra comprensión del mundo: nuestras ideas, experiencias, vivencias, valores y formas de pensar” (p. 15).

A partir de esta definición podemos decir que el nivel criterial, es la formación de juicios críticos y propios, teniendo en cuenta los conocimientos previos de lo que se lee, las respuestas deben ser opiniones sobre los personajes, autor, contenido e imágenes. Aquí se sustenta las opiniones del lector.

Por consiguiente, los docentes deben de enseñar a los estudiantes a: juzgar el contenido de un texto, distinguir un hecho de una opinión, captar sentidos implícitos, juzgar la actuación de los personajes, analizar la intención del autor, emitir juicio frente a un comportamiento y juzgar la estructura de un texto, etc.

La comprensión de textos en este nivel, requiere de una lectura más lenta, para entender todo el texto e interpretarlo. Esta lectura crítica requiere reflexión y meditación sobre el tema leído. Enseñando al niño desde que es capaz de descifrar los códigos escritos. Si logra desarrollar este nivel, el niño o niña llegarán a una total comprensión de lo que lee.

Déficit de Atención

Es cuando el estudiante presenta más dificultades en: la focalización de la atención, distracción y dificultades en la organización de actividades tanto académicas como de la vida cotidiana; y se refiere a la manifestación con frecuencia durante los últimos seis meses de: No presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.

Presenta dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas. Parece no escuchar cuando se le habla directamente. No sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones). Tiene dificultades para organizar tareas y actividades. Evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos). Extravía objetos necesarios para tareas o actividades (por ejemplo: juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas). Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes. Es descuidado en las actividades diarias.

La atención es el proceso psicológico implicado directamente en los mecanismos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (López y García, 1997), es una función cognitiva que madura a lo largo del desarrollo, al igual que el control de los impulsos... por lo tanto se debe considerar que hay ciertos rangos de inatención, de hiperactividad y falta de control de impulsos, etc., que son esperables en las etapas más tempranas del

desarrollo, pero que no suelen presentarse posteriormente (Condemarín et al, 2005).

En los procesos atencionales se involucran diferentes elementos como: a) alerta, es decir, estar siempre listo, para procesar información (implica al hemisferio derecho y el lóbulo frontal; b) detectar y seleccionar estímulos relevantes (función parietal); c) tener capacidad de vigilancia como esfuerzo mental consciente y limitado que es el aspecto central de la atención que involucra la capacidad de planificar y resolver problemas, organizarse para ello, incorporar selectivamente en la memoria, motivarse y preservar en la tarea, función del lóbulo frontal, lóbulo temporal, el cuerpo estriado y el putamen (estructura situada en el centro del cerebro que junto con el núcleo caudado forma el núcleo estriado, el putamen y el globo pálido forman el núcleo lenticular) (Borunda, 2008).

Cuando un estudiante tiene dificultades en los diferentes mecanismos atencionales presenta manifestaciones variadas como distracción sobre tareas de rendimiento, dificultades en la concentración, en la atención sostenida, en la atención selectiva y en la atención dividida (Caballo y Simon, 2001).

El TDA-H se caracteriza por inatención, hiperactividad e impulsividad. Se observa alteración para seguir una actividad representada por reglas, o bien para seguir un orden de trabajo, se le dificulta planificar y organizar una actividad (Narvarte, 2008).

Se destaca como característica del TDA-H, una desviación significativa en la norma, con dificultades permanentes y de inicio temprano en la adaptación social y/o rendimiento escolar, en relación a la edad de desarrollo (León y Restrepo, 2006).

El Trastorno por Déficit de Atención TDA suele presentarse sin hiperactividad, es menos común, se caracteriza por pasividad, lentitud, somnolencia, falta de vitalidad y energía, el niño con este tipo de trastorno, tienen

problemas para regular el estado de alerta y focalizar la atención, viven abstraídos; no presentan gran dificultad social, se puede ver una actitud aplacada, desconectada, y hasta depresiva, influye en el bajo rendimiento académico (Narvarte, 2008).

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en la infancia se caracteriza por la presencia del déficit atencional a temprana edad, puede desplegarse actitud negativa, desafiante y trastornos de conducta (Narvarte, 2008), de base genética, en el que se hallan implicados diversos factores neuropsicológicos, que provocan en el niño o la niña, además de alteraciones atencionales, impulsividad y sobreactividad motora. Se trata, de un problema genérico de falta de autocontrol con amplias repercusiones en su desarrollo, su capacidad de aprendizaje y su ajuste social. Las causas más probables son (Barkley, 2006):

- a) Diferentes agentes que pueden dar lugar a lesiones cerebrales o anomalías en el desarrollo del cerebro, tales como traumatismos, enfermedades, exposición fetal al alcohol, al tabaco, o exposición temprana a niveles elevados de plomo.
- b) Actividad disminuida en diferentes regiones cerebrales, especialmente en región orbito frontal del cerebro, que se cree la responsable de inhibir la conducta, mantener la atención, usar el autocontrol y hacer planes para el futuro.
- c) La herencia asociada a otras dificultades de tipo psicológico en el niño con el TDA-H, como depresión, alcoholismo y problemas de conducta. Además, diversos estudios con gemelos, han llegado a determinar que la herencia explica entre el 50% y el 92% de las conductas de hiperactividad e impulsividad, dándole a los factores relacionados con el entorno (dietas, plomo, embarazo, complicaciones en el parto y estilo de vida familiar) un porcentaje solo entre el 1% y el 10% para explicar las conductas hiperactivas. Se ha considerado que hay una tendencia hereditaria a tener problemas en el desarrollo del corte frontal y del núcleo caudado del cerebro.

La dirección a la investigación se determina por las variables: Trastorno por Déficit de Atención predominantemente inatento, Trastorno por Déficit de Atención predominantemente hiperactivo y Trastorno por Déficit de Atención combinado o mixto que corresponde a los subtipos de TDA-H que se definen y se operacionalizan a continuación. Se toma como referencia los criterios del Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, 1994) pruebas Conners' (1994) maestros y padres y la sub prueba de atención de la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI (Rosselli et al, 2004).

1.3. Justificación

La justificación teórica del trabajo de investigación es la aplicación de una herramienta didáctica, donde se evalúan y analizan sus lineamientos teórico - científicos para mejorar la comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de primaria. Esta herramienta surge en relación a las grandes innovaciones y transformaciones han surgido como consecuencia de las revoluciones generadas por tecnología en apoyo al desarrollo y transformación industrial; de allí que la sociedad requiere profesionales con mayores niveles de competitividad que sean capaces de poder interactuar en ella.

Justificación pedagógica Se establece la justificación pedagógica a través de la orientación del estudio a, proponer técnicas curriculares y metodológicas para mejorar y potencializar las habilidades y capacidades comunicativas de los estudiantes. El programa permitirá darle un nuevo enfoque al proceso de enseñanza aprendizaje con uso de medios, donde el docente como parte fundamental de este proceso debe estar preparado para este cambio, y de esta manera guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades; que deriven en el incremento de su potencial.

Justificación práctica, con la presente investigación buscamos incorporar el uso de estrategias metodológica, que es de muy fácil acceso, aplicación, ejecución y

producción; la cual contribuirá en la labor educativa para fortalecer la capacidad creadora, crítica, analítica y moral de los estudiantes, esto permitirá formar actores de la sociedad con mayor grado de competitividad. Deseamos, de esta manera poner un grano de arena en el acortamiento de la gran brecha existente entre las tecnologías de información, comunicación, y la educación que no solo se refiere a la dimensión de espacio y tiempo, sino también a las diferentes respuestas humanas que se generan en relación al desarrollo biológico, cognitivo y la interacción del sujeto con su medio.

1.4. Problema:

1.4.1. Problema general

¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?

1.4.2. Problemas específicos

Problema específico 1

¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel literal en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?

Problema específico 2

¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inferencial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?

Problema específico 3

¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel criterial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

1.5.2. Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel literal en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

Hipótesis específica 2

El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inferencial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

Hipótesis específica 3

El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel criterial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016

1.6.2. Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel literal en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

Objetivo específico 2

Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inferencial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

Objetivo específico 3

Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel criterial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.

II Marco metodológico

2.1. Variables

Para este estudio se identificaron la siguiente variable:

Variable dependiente:

Según el DCN (2009, p.314):

La comprensión de textos consiste en otorgar sentido aun texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

2.2. Operacionalización de variables

Variable dependiente:

Tabla 1

Dimensiones e Indicadores de la variable dependiente

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Comprensión literal	Reconocimiento de detalles		
	Reconocimiento de las ideas principales		
	Reconocimiento de una secuencia	4, 5, 6, 7, 8, 9, 18,	
	Reconocimiento comparativo	19, 20, 23	
	Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones		
	Reconocimiento de los rasgos de carácter		
	Deducción de los detalles de apoyo	1, 3, 10, 11,12,	
Comprensión inferencial	Deducción de las ideas principales	14, 15, 16, 17, 22,	
	Deducción de una secuencia	24	
	Deducción de comparaciones		
	Deducción de relaciones causa y efecto		
	Deducción de rasgos de carácter		
	Deducción de características y aplicación a una situación nueva		
	Predicción de resultados		
	Hipótesis de continuidad		

	Interpretación del lenguaje figurativo	
Comprensión crítico o de juicio	Juicio de realidad o fantasía	
	Juicio de hechos u opiniones	
	Juicio de suficiencia y validez	2, 13, 21, 25
	Juicio de propiedad	
	Juicio de valor, conveniencia y aceptación	

2.3. Metodología

Sabino (2000, p. 35) Considera que la Metodología consiste en el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones.

En la presente investigación bajo el enfoque cuantitativo se sigue con el método no experimental descriptivo, transversal que por sus características corresponde al trabajo de campo que se estudiará a las unidades de análisis en su propia naturaleza. Al respecto Hernández, Fernández, y Baptista (2010, p. 27) indica en el uso de este método el investigador “nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos así como punto de vista de conteo y las magnitudes de estos”

La presente investigación se llevará a cabo utilizando el Método Hipotético-Deductivo de nivel explicativo, de enfoque cuantitativo estadístico por la utilización de fórmulas para la tabulación de datos, cifras de carácter numérico sobre las variables en estudio y que pretenden fundamentar sólidamente la hipótesis

2.4. Tipo de estudio

El estudio es de tipo aplicado (Sánchez y Reyes, 2002) por cuanto se aplicó un programa Leemos y Aprendemos para demostrar la eficacia en la mejora de la comprensión lectora en niños de 3er grado de primaria con déficit de atención y se evaluaron sus consecuencias. Su aplicación aportará una nueva estrategia para la intervención en el aula en niños con dificultades en la comprensión.

Nivel explicativo: Por su carácter es de tipo explicativo, porque está dirigida a describir el fenómeno investigado y determinar la las causas que originan un fenómeno. Al respecto, Hernández, Fernández, Baptista (2010) sostiene que,

buscan explicar las causas, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

2.5. Diseño

El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea, (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 158). En este caso se considera el diseño pre experimental.

Este diseño es el de mayor aplicación en las investigaciones pedagógicas porque se trabaja con secciones de alumnos ya determinados con una nómina oficial. Según Valderrama y León (2009, p. 68), se les llaman diseño pre experimental cuando no es factible emplear el diseño experimental verdadero, cuya diferencia principal radica en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos.

Este diseño se caracteriza por tener un grupo: el experimental y se aplica el pre test antes del experimento; al mismo tiempo se aplica el post test después del experimento.

Su esquema es el siguiente:

GE: O1 X O2

2.6. Población, muestra y muestreo

2.6.1 Población de estudio

La población se define como el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 174). El marco poblacional está constituido por 80 estudiantes niños de ambos sexos que cursan el tercer grado de educación primaria en el Colegio Particular Lord Byron del distrito de La Molina, de los cuales 20 forman parte del grupo experimental.

La muestra es el subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 173).

Criterios de selección:

De los 80 estudiantes que tiene el tercer grado de primaria del colegio Lord Byron, se aplicó *CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias-Revisado*, L.L. Thurstone y M. Yela. Tea Ediciones. Madrid 2012. Es un test de evaluación de la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias. De los cuales se quedó con 20 estudiantes tomándolos como grupo experimental.

Con la finalidad de garantizar que los resultados son consecuencia de la aplicación del programa “Leemos y Aprendemos”, se han establecido ciertos criterios de inclusión y exclusión para el grupo de estudio.

Para el grupo experimental, se ha considerado como criterio de inclusión el 85% de asistencia del total de sesiones, es decir los niños debieron asistir al menos a 10 sesiones y la permanencia durante la misma desde el inicio hasta el final.

Como criterio de exclusión no se han considerado en el análisis de los resultados a los niños que tienen una inasistencia mayor o igual al 15% el total de sesiones, es decir, que han faltado a 3 sesiones o más.

Como criterio de inclusión para el grupo experimental se establece que el niño debe pertenecer al 3er grado del colegio Lord Byron y debe haber asistido a la evaluación pre test; como criterio de exclusión, no se ha considerado, para el análisis de resultados, a los niños que no cumplen con los requisitos anteriores.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.7.1. Técnicas

La Encuesta: La encuesta es una de las técnicas de recolección de información para la investigación, debido a que registra con veracidad la problemática

existente, pues son los propios actores los que emiten la información que se realiza posteriormente y que permite incluso la validación de la hipótesis.

Asimismo, la Prueba; Woolfolk (2009) manifiesta: “Las pruebas de aprovechamiento son aquellas que se diseñaron para medir lo que el estudiante ha aprendido en áreas específicas”. (p. 526)

El instrumento utilizado en la presente investigación fue la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectura (ACL 3), de Gloria Catalá, Mireia Catalá y Encarna Molina, Rosa Monclús. Asesor pedagógico: Dr. Gabriel Comes i Nolla. Análisis psicométrico: Dr. Jordi Renom i pinsach Universitat de Barcelona.

Validez y Confiabilidad

Validez a juicio de expertos: Dicho procedimiento de validez se realizó por criterio de jueces, realizado por el docente del módulo de desarrollo del trabajo de investigación quien evaluó la pertinencia, relevancia y claridad, mediante la aplicación del certificado de validez de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo con sede en Lima.

Tabla 2

Juicio de expertos

Expertos	Aplicabilidad del instrumentos
Experto 1	Aplicable
Experto 2	Aplicable
Experto 3	Aplicable

Confiabilidad del Instrumento.

La confiabilidad del instrumento se realizó mediante la técnica de prueba previa o conocida como prueba piloto. En los resultados de la prueba piloto, el Coeficiente de Kuder Richarson KR20

Tabla 3

Confiabilidad de los instrumentos

Instrumento	Técnica	Resultados
Instrumento 1	KR20	0.838

Prueba de normalidad

Tabla 4

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Comprensión de textos pre test	Comprensión de textos post test
N		20	20
Parámetros normales ^{a,b}	Media	9,90	18,95
	Desviación estándar	3,463	2,800
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,108	,157
	Positivo	,108	,143
	Negativo	-,080	-,157
Estadístico de prueba		,108	,157
Sig. asintótica (bilateral)		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}

- La distribución de prueba es normal.
- Se calcula a partir de datos.
- Corrección de significación de Lilliefors.
- Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

2.8. Método de análisis de datos

Para el análisis de los datos de la aplicación de los instrumentos de investigación, se procederá a su crítica, codificación, tabulación, se les aplicará las técnicas estadísticas de distribución de frecuencias y representaciones gráficas en porcentajes para las variables. Por último, para graficarlos, mediante la presentación de los resultados en gráficas circulares o pasteles para su posterior análisis cuantitativo.

1. Aplicación de la encuesta: realizada a un grupo piloto.
2. Se tabuló los datos en una matriz de resultados los cuales fueron introducidos al programa SPSS 23.
3. Se determinó la confiabilidad del instrumento a través de alfa de Cronbach.
4. Luego, se determinó la validez del instrumento por juicio de 3 expertos con grado de magister o doctor el cual se promedió los resultados de los puntajes obtenidos.
5. Seguidamente antes de aplicar las técnicas estadísticas pertinentes a las variables de estudio se determinó si las variables eran paramétricas o no paramétricas.
6. Por último, siendo que las variables fueron medidas de manera cuantitativa, y hallándose una distribución muestral de las variables, así como también determinando la no homogeneidad de las varianzas; se aplicó la técnica estadística de t de Students.

2.9. Aspectos éticos

De acuerdo a las características de la investigación se consideró los aspectos éticos que son fundamentales, ya que se trabajaron con menores de edad, por lo tanto, para el sometimiento a la investigación se contó con la autorización de los padres, ya que se aplicó un comunicado donde se pedía el consentimiento informado respectivo.

La información recogida fue confidencial y no se usó para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario se codificaron usando un número de identificación y por lo tanto fueron anónimos. Una vez codificado y registrado las respuestas, los formatos del cuestionario fueron destruidos.

III. Resultados

3.1 Resultados descriptivos

Durante el proceso de intervención a través del Programa “Leemos y aprendemos” en la mejora de la comprensión lectora de textos en estudiantes con déficit de atención de tercer grado de la I.E. Lord Byron, La Molina 2016, de acuerdo con la información recogida, al comparar la prueba de entrada con la de salida, los resultados en la prueba de salida presentó un mayor nivel si consideramos que un porcentaje significativo en la evaluación de salida presenta 5,0% en el nivel literal, 85.0% en el nivel inferencial y el 10.0% en el nivel criterial. En la prueba de entrada presentó 95.0% en el nivel literal, 5.0% en el nivel inferencial y el 0.0% en el nivel criterial.

Tabla 5

Programa “Leemos y aprendemos” en la comprensión lectora de textos en estudiantes con déficit de atención de tercer grado de la I.E. Lord Byron, La Molina 2016: grupo experimental y grupo control: Post test y pre test

	Grupo Experimental			
	Entrada		Salida	
Niveles	f	%	f	%
Literal	19	95.0	1	5.0
Inferencial	1	5.0	17	85.0
Criterial	0	0.0	2	10.0
Total	20	100.0	20	100.0

Fuente: base de datos

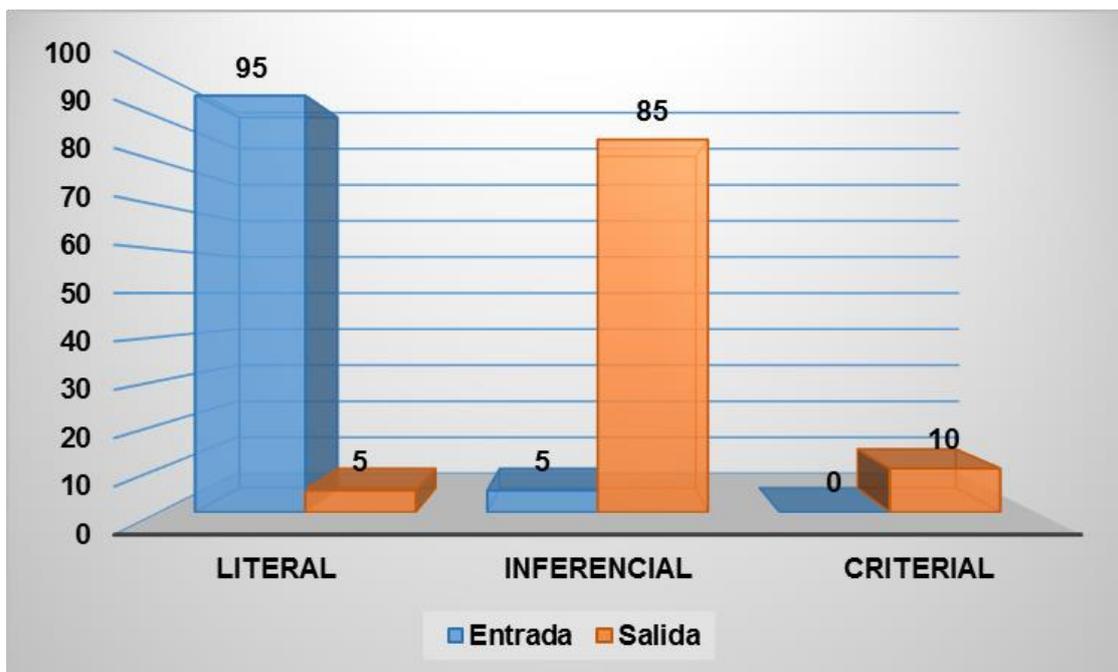


Figura 1. Programa “Leemos y aprendemos” en la mejora de la comprensión lectora de textos en estudiantes con déficit de atención de tercer grado de la I.E. Lord Byron, La Molina 2016: grupo experimental y grupo control: Post test y pre test

3.1.1 Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general

La prueba de hipótesis general, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2$.** Los niños de tercer grado de primaria con déficit de atención del Colegio Lord Byron no mejoran su comprensión lectora de textos después de la aplicación del programa "Leemos y Aprendemos".
- $H_a: \mu_1 < \mu_2$:** Los niños de tercer grado de Primaria con déficit de atención del Colegio Lord Byron mejoran su comprensión lectora de textos después de la aplicación del programa "Leemos y Aprendemos".

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar que el pre test de la comprensión de textos, presentaron una media de 9,90 y una desviación estándar de 3,463. En cambio, en el post test, presentaron una media de 18,95 y una desviación estándar de 2,800.

Estos resultados nos indican que la comprensión de textos luego de aplicar el programa es bueno, debido a la diferencias de medias es de 9,05 superiores al pre test.

Tabla 6

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión de textos pre test	9,90	20	3,463	,774
	Comprensión de textos post test	18,95	20	2,800	,626

La comprensión de textos luego de aplicar el post test, al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de -9,050 y un valor de $t= -21,890$.

Tabla 7

Prueba de muestras emparejadas hipótesis general

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Comprensión de textos pre test - Comprensión de textos post test	-9,050	1,849	,413	-9,915	-8,185	-21,890	19	,000

Por lo tanto, se confirma la hipótesis del investigador: Los niños de tercer grado de Primaria con déficit de atención del Colegio Lord Byron mejoran su comprensión lectora de textos después de la aplicación del programa "Leemos y Aprendemos".

Prueba de hipótesis específica 1

La prueba de hipótesis específica 1, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

H₀: $\mu_1 = \mu_2$. La aplicación del Programa "Leemos y Aprendemos" no mejora la comprensión literal de textos en estudiantes de tercer grado de Primaria con déficit de atención del colegio Lord Byron, La Molina 2016".

H_a: $\mu_1 < \mu_2$: La aplicación del Programa "Leemos y Aprendemos" mejora la comprensión literal de textos en estudiantes de tercer grado de Primaria con déficit de atención del colegio Lord Byron, La Molina 2016".

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar que el pre test de la comprensión literal, presentaron una media de 5,85 y una desviación estándar de 2,007. En cambio, en el post test, presentaron una media de 10,20 y una desviación estándar de 1,673.

Estos resultados nos indican que la comprensión literal luego de aplicar el programa es bueno, debido a la diferencias de medias es de 4,35 superiores al pre test.

Tabla 8

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión literal pre test	5,85	20	2,007	,449
	Comprensión literal post test	10,20	20	1,673	,374

La comprensión literal luego de aplicar el post test, al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de -4,350 y un valor de $t= -14,426$.

Tabla 9

Prueba de muestras emparejadas hipótesis específica 1

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Comprensión literal pre test - Comprensión literal post test	-4,350	1,348	,302	-4,981	-3,719	-14,426	19	,000

Por lo tanto, se confirma la hipótesis del investigador: Los niños de tercer grado de Primaria con déficit de atención del Colegio Lord Byron mejoran su comprensión literal después de la aplicación del programa "Leemos y Aprendemos".

Prueba de hipótesis específica 2

La prueba de hipótesis específica 2, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$. La aplicación del Programa "Leemos y Aprendemos" no mejora la comprensión inferencial de textos en estudiantes de tercer grado

de Primaria con déficit de atención del colegio Lord Byron, La Molina 2016”.

H_a. $\mu_1 < \mu_2$: La aplicación del Programa “Leemos y Aprendemos” mejora la comprensión inferencial de textos en estudiantes de tercer grado de Primaria con déficit de atención del colegio Lord Byron, La Molina 2016”.

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar que el pre test de la comprensión inferencial, presentaron una media de 2,80 y una desviación estándar de 2,093. En cambio, en el post test, presentaron una media de 6,25 y una desviación estándar de 1,446.

Estos resultados nos indican que la comprensión inferencial luego de aplicar el programa es bueno, debido a la diferencias de medias es de 3,55 superiores al pre test.

Tabla 10

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión inferencial pre test	2,80	20	2,093	,468
	Comprensión inferencial post test	6,25	20	1,446	,323

La comprensión inferencial luego de aplicar el post test, al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de -3,450 y un valor de $t= -8,099$.

Tabla 11

Prueba de muestras emparejadas hipótesis específica 2

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Comprensión inferencial pre test - Comprensión inferencial post test	-3,450	1,905	,426	-4,342	-2,558	-8,099	19	,000

Por lo tanto, se confirma la hipótesis del investigador: Los niños de tercer grado de Primaria con déficit de atención del Colegio Lord Byron mejoran su comprensión inferencial después de la aplicación del programa "Leemos y Aprendemos".

Prueba de hipótesis específica 3

La prueba de hipótesis específica 3, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

- H₀: $\mu_1 = \mu_2$.** La aplicación del Programa "Leemos y Aprendemos" no mejora la comprensión criterial de textos en estudiantes de tercer grado de Primaria con déficit de atención del colegio Lord Byron, La Molina 2016".
- H_a: $\mu_1 < \mu_2$:** La aplicación del Programa "Leemos y Aprendemos" mejora la comprensión criterial de textos en estudiantes de tercer grado de Primaria con déficit de atención del colegio Lord Byron, La Molina 2016".

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar que el pre test de la comprensión criterial, presentaron una media de 1,25 y una desviación estándar de ,786. En cambio, en el post test, presentaron una media de 513 y una desviación estándar de ,513.

Estos resultados nos indican que la comprensión criterial luego de aplicar el programa es bueno, debido a la diferencias de medias es de 1,25 superiores al pre test.

Tabla 12

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Comprensión criterial pre test	1,25	20	,786	,176
	Comprensión criterial post test	2,50	20	,513	,115

La comprensión criterial luego de aplicar el post test, al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de -1,250 y un valor de $t= -10,162$.

Tabla 13

Prueba de muestras emparejadas hipótesis específica 2

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Comprensión criterial pre test - Comprensión criterial post test	-1,250	,550	,123	-1,507	-.993	-10,162	19	,000

Por lo tanto, se confirma la hipótesis del investigador: Los niños de tercer grado de Primaria con déficit de atención del Colegio Lord Byron mejoran su comprensión criterial después de la aplicación del programa "Leemos y Aprendemos".

IV. Discusión

De acuerdo a los resultados estadísticos de la hipótesis general, podemos indicar que la comprensión de textos luego de aplicar el post test, al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-9,050$ y un valor de $t= -21,890$. Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos por Arriaga y Fernández (2012) en su tesis de maestría titulada: “taller mejorando mi creatividad” en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E. “Salaverry” del distrito de Salaverry – Trujillo 2012, donde se ha creado la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, se puede resaltar la importancia que recae en las otras áreas curriculares. Se trata de crear los textos para responder a necesidades preexistentes (Tolchinsky y Simó, 2001).

Asimismo, concuerda con Barrera (2012), donde los resultados mostraron que el programa era efectivo mejorando significativamente la percepción, producción y manipulación de sonidos y silabas interviniendo directamente en las habilidades necesarias para la comprensión de lectura.

De acuerdo a los resultados estadísticos de la hipótesis específica 1, podemos indicar que la comprensión literal luego de aplicar el post test, al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-4,350$ y un valor de $t= -14,426$. Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos por Ochoa; Aragón; Correa y Mosquera (2010) realizaron un estudio sobre el funcionamiento metacognitivo de 90 niños, muestra conformada por 30 niños de 4to grado de primaria y 30 niños de 5to grado de primaria de educación básica regular de un colegio en Cali, Colombia. Los resultados evidenciaron mejora significativa en las habilidades metacognitivas gracias al aprendizaje mediado por profesores y pares.

De acuerdo a los resultados estadísticos de la hipótesis específica 2, podemos indicar que la comprensión inferencial luego de aplicar el post test, al

95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-3,450$ y un valor de $t= -8,099$. Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos por Pérez (2011) realizó una investigación relacionada con la aplicación de un plan de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en niños en niños de 4to grado de educación básica de la U.E. “Tomas Rafael Giménez” de Barquisimeto – República Bolivariana de Venezuela. El estudio tiene una 10 modalidad descriptiva con diseño de campo. La muestra fue de 18 sujetos, a los cuales se les aplicó un instrumento tipo prueba antes y después de ser sometidos al plan sobre estrategias de comprensión lectora, este instrumento fue validado por un Juicio de Expertos en Educación. Al finalizar el plan, se llegó a la conclusión que tuvo efectos positivos del uso de estrategias de comprensión lectora son efectivas en los alumnos.

De acuerdo a los resultados estadísticos de la hipótesis específica 3, podemos indicar que la comprensión criterial luego de aplicar el post test, al 95% de confiabilidad de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-1,250$ y un valor de $t= -10,162$. Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos por Castillo (2011), en su investigación titulada “Comprender para aprender” el cual fue aplicado en 22 niños del segundo grado de Educación Primaria de la I.E.P San Antonio Abad del distrito de San Miguel. Al concluir el programa, se llegó a la conclusión que los alumnos del grupo experimental mejoraron sensiblemente en forma global la comprensión lectora en su dimensión de “identificación de situaciones relevantes”, redacción de textos narrativos e inferencias. Ante lo mencionado concluyo lo siguiente: la importancia de la comprensión en los estudiantes.

Asimismo, concuerda con Mauricio y Navarrete (2013) en la investigación titulada: “Eficacia de la Webquest en la comprensión de textos de los estudiantes del tercero grado de secundaria de la Institución Educativa del Ejército Pedro Ruiz Gallo Chorrillos-2013”, se concluye, que la Webquest es una

herramienta eficaz en la comprensión de textos de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa del ejército Pedro Ruíz Gallo del distrito de Chorrillos – 2013.

V. Conclusiones

- Primera: El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016, de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-9,050$ y un valor de $t= -21,890$.
- Segunda: El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel literal en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016, de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-4,350$ y un valor de $t= -14,426$.
- Tercera: El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inferencial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016, de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-3,450$ y un valor de $t= -8,099$.
- Cuarta: El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel criterial en estudiantes de tercero grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016, de acuerdo a la prueba paramétrica t de students, se obtuvieron resultados diferentes como lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $-1,250$ y un valor de $t= -10,162$.

VI. Recomendaciones

- Primera: Se sugiere a los docentes el uso del programa como una alternativa más con el afán de aminorar el gran problema que aqueja a nuestra educación en relación a la comprensión de textos. Cabe recalcar que su uso no es exclusivo dado, que depende del docente de cada área curricular, porque en esta página se orienta a los estudiantes a aprender en relación a los recursos disponibles (estrategias) y cómo hacer uso de ellos para realizar las actividades que permitan lograr un aprendizaje significativo y, por ende en mejora de su rendimiento.
- Segunda: El docente debe actualizarse en el uso de las TIC y otras herramientas existentes para poder guiar a los estudiantes de la mejor forma posible en el uso, porque de lo contrario se corre el riesgo en el mal uso que hagan los alumnos. En el programa se les brinda pautas específicas para el desarrollo de cada tarea educativa, cuidando que la información sea siempre sea segura y confiable
- Tercera: Es importante que los docentes de la escuela, tomen conciencia de este grave problema del rendimiento de comprensión de textos. Los docentes en cada sesión con los padres de familia deben explicar el rol fundamental que cada uno de ellos tienen en la formación moral y académica de sus hijos. Por tanto el maestro debe ser guía, orientador y brindarles confianza a los estudiantes y padres de familia.
- Cuarta: Se debe inculcar a los estudiantes, el amor al estudio como proyecto de superación, proteger y defender sus derechos, enseñándoles a exigir una educación con responsabilidad desde su hogar y en todos los ámbitos, evitando todo tipo de maltrato psicológico en el hogar y en la escuela

VII. Referencias bibliográficas

- Allende, F y Condemarín, M. (2009). *Memoria Académica: Aprendizaje del lenguaje escrito*. *Revista de Psicología*. (10) (p. 199-210). Recuperado de: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4407/pr.4407.pdf
- Baquero, R. (1997) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- Cañeque, H. (1991). *La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Cañizales, J. (2004). *Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872004000200008&script=sci_arttext
- Cassany, D. (2006). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (34). Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Castillo, M. (2006). *Con los derechos si se juega: guía de estrategias lúdicas para la promoción de la participación infantil*. Lima, Perú: Editorial y gráfica EBRA
- Condemarín, M. (2001). *Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes*. Recuperado de: www.mineduc.cl/usuarios/.../200510031317130.El_Poder_de_Leer.pdf
- Díaz Barriga, F. y Rojas, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana
- García, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A/20216>
- Gonzales, J. (2010). Departamento de Psicología Evolutiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/3225Gonzalez.pdf>
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*. 37(55). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-093420040005500002&lng=en&nrm=iso&tlng=en

- Mauricio, P. y Navarrete, J. (2013) *Eficacia de la Webquest en la comprensión de textos de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa del Ejército Pedro Ruiz Gallo Chorrillos-2013*. Tesis de grado. Universidad César Vallejo. Lima.
- Ministerio de Educación (2009) *Diseño Curricular Nacional*. Recuperado de www.minedu.gob.pe.
- Ministerio de Educación Nacional del Perú (2013). *Rutas del Aprendizaje*, Ministerio de Educación [Fascículo general 3].
- Ministerio de Educación de España (2010). *PISA 2009: Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisalectura.pdf?documentId=0901e72b8010c470>.
- Parodi, G. (1999). *¿Existe influencia de la variable económica en la comprensión del texto escrito?* Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&articuloCompleto=192&download=1>
- Ricalde, M. y Palacios, R. (2008). *Leemos para enjuiciar y valorar. Revista Maestro actual*. (Vol. 3). Lima: La República.
- Rojas, E. y Enríquez, S. (2013) *Violencia familiar y rendimiento en comprensión de textos en los estudiantes del 3° grado de primaria de la institución educativa María Reiche Grosse - Puente Piedra, 2013*. Tesis de grado. Universidad César Vallejo. Lima.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura: Materiales para la innovación educativa* (15.ª ed.). Barcelona: GRAÓ, IRIF, S.L.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Celta

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables																
<p>Problema general ¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?</p> <p>Problema específico 1 ¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inicial en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?</p> <p>Problema específico 2 ¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inferencial en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?</p> <p>Problema específico 3 ¿Cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel criterial en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016?</p>	<p>Objetivo general Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p> <p>Objetivo específico 1 Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel literal en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p> <p>Objetivo específico 2 Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inferencial en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p> <p>Objetivo específico 3 Demostrar cómo el Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel criterial en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p>	<p>Hipótesis general El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p> <p>Hipótesis específica 1 El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel literal en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p> <p>Hipótesis específica 2 El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel inferencial en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p> <p>Hipótesis específica 3 El Programa Leemos y Aprendemos mejora la comprensión de textos en el nivel criterial en estudiantes de tercer grado de primaria con déficit de atención de la I. E. Lord Byron, La Molina 2016.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1348 363 1525 427">Dimensiones</th> <th data-bbox="1525 363 1771 427">Indicadores</th> <th data-bbox="1771 363 1928 427">Ítems</th> <th data-bbox="1928 363 2056 427">Escala</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1348 427 1525 874">Comprensión literal</td> <td data-bbox="1525 427 1771 874">Reconocimiento de detalles Reconocimiento de las ideas principales Reconocimiento de una secuencia Reconocimiento comparativo Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones Reconocimiento de los rasgos de carácter</td> <td data-bbox="1771 427 1928 874">4, 5, 6, 7, 8, 9, 18, 19, 20, 23</td> <td data-bbox="1928 427 2056 874"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1348 874 1525 1145">Comprensión inferencial</td> <td data-bbox="1525 874 1771 1145">Deducción de los detalles de apoyo Deducción de las ideas principales Deducción de una secuencia Deducción de comparaciones Deducción de relaciones causa y efecto Deducción de rasgos de carácter Deducción de características y aplicación a una situación nueva Predicción de resultados Hipótesis de continuidad Interpretación del lenguaje figurativo</td> <td data-bbox="1771 874 1928 1145">1, 3, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 22, 24</td> <td data-bbox="1928 874 2056 1145"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1348 1145 1525 1332">Comprensión crítico o de juicio</td> <td data-bbox="1525 1145 1771 1332">Juicio de realidad o fantasía Juicio de hechos u opiniones Juicio de suficiencia y validez Juicio de propiedad Juicio de valor, conveniencia y aceptación</td> <td data-bbox="1771 1145 1928 1332">2, 13, 21, 25</td> <td data-bbox="1928 1145 2056 1332"></td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Comprensión literal	Reconocimiento de detalles Reconocimiento de las ideas principales Reconocimiento de una secuencia Reconocimiento comparativo Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones Reconocimiento de los rasgos de carácter	4, 5, 6, 7, 8, 9, 18, 19, 20, 23		Comprensión inferencial	Deducción de los detalles de apoyo Deducción de las ideas principales Deducción de una secuencia Deducción de comparaciones Deducción de relaciones causa y efecto Deducción de rasgos de carácter Deducción de características y aplicación a una situación nueva Predicción de resultados Hipótesis de continuidad Interpretación del lenguaje figurativo	1, 3, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 22, 24		Comprensión crítico o de juicio	Juicio de realidad o fantasía Juicio de hechos u opiniones Juicio de suficiencia y validez Juicio de propiedad Juicio de valor, conveniencia y aceptación	2, 13, 21, 25	
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala																
Comprensión literal	Reconocimiento de detalles Reconocimiento de las ideas principales Reconocimiento de una secuencia Reconocimiento comparativo Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones Reconocimiento de los rasgos de carácter	4, 5, 6, 7, 8, 9, 18, 19, 20, 23																	
Comprensión inferencial	Deducción de los detalles de apoyo Deducción de las ideas principales Deducción de una secuencia Deducción de comparaciones Deducción de relaciones causa y efecto Deducción de rasgos de carácter Deducción de características y aplicación a una situación nueva Predicción de resultados Hipótesis de continuidad Interpretación del lenguaje figurativo	1, 3, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 22, 24																	
Comprensión crítico o de juicio	Juicio de realidad o fantasía Juicio de hechos u opiniones Juicio de suficiencia y validez Juicio de propiedad Juicio de valor, conveniencia y aceptación	2, 13, 21, 25																	

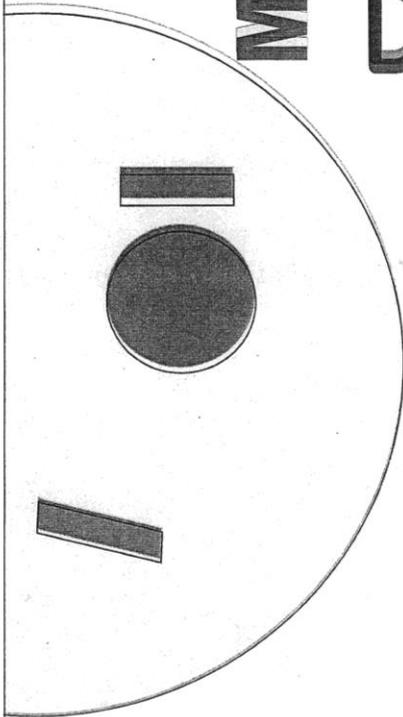
Instrumentos

CARAS

MANUAL

TEST DE
PERCEPCIÓN
DE DIFERENCIAS

L.L. Thurstone y M. Yela



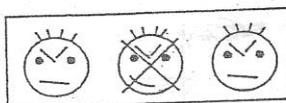
TEST DE PERCEPCION DE DIFERENCIAS
(Caras)

PD	
PC	
PT	
GN	

Apellidos y nombre: Edad: Sexo:
 Empresa: Categoría:
 Centro de enseñanza: Curso:

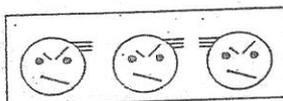
INSTRUCCIONES

Observe la siguiente fila de caras. Una de las caras es distinta a las otras. La cara que es distinta está marcada.



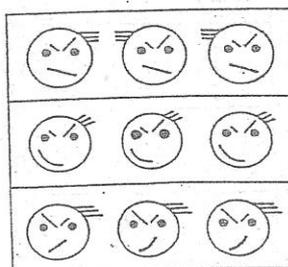
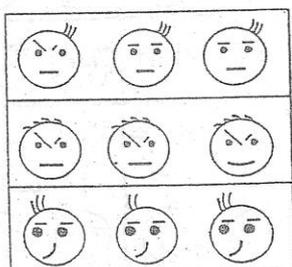
¿Ve Ud. El motivo por el cual la cara del medio está marcada? La boca es la parte distinta.

A continuación hay otra fila de caras. Mírelas y marque la que es diferente de las otras.



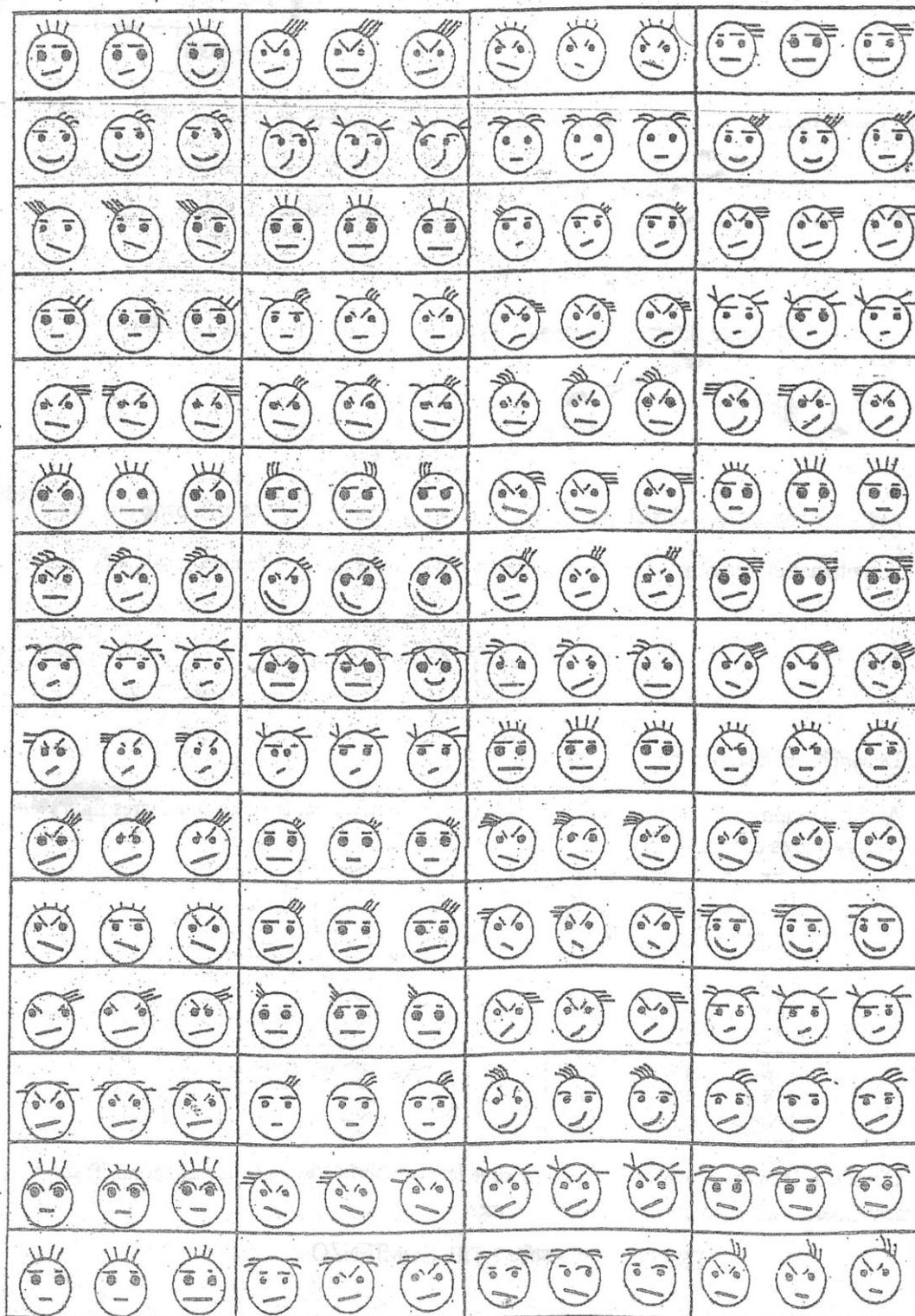
Deberá haber marcado la última cara.

A continuación encontrará otros dibujos parecidos para practicar. En cada fila de tres figuras, marque la cara que es distinta de las otras.



Cuando se le indique, vuelva la hoja y marque las restantes caras en la misma forma. Trabaje rápidamente, pero trate de no cometer equivocaciones.

ESPERE LA SEÑAL DE COMIENZO



Evaluación de la comprensión lectora. ACL-3

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

Ejemplo para comentar colectivamente

ACL-3E

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

— ¡Me duele la barriga!

- **¿Por qué crees que dice «me duele la barriga»?**
 - A) Porque de repente no se encuentra bien
 - B) Porque lo que le traen no le gusta
 - C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
 - D) Porque tiene muchas ganas de jugar
 - E) Porque lo que le traen le gusta mucho

- **¿A qué comida crees que se refiere el texto?**
 - A) Al almuerzo
 - B) A la merienda
 - C) A la cena
 - D) Al desayuno
 - E) Al aperitivo

- **¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**
 - A) Fresas al vino
 - B) Bistec con patatas
 - C) Pastel de chocolate
 - D) Puré de verduras
 - E) Flan con nata

ACL-3.1

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído «¡mira la gran bailarina!». Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. **¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?**
 - A) Cinco
 - B) Siete
 - C) Diez
 - D) Once
 - E) Doce

2. **¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?**
 - A) Porque es rubita
 - B) Porque es fea
 - C) Porque no es su amiga
 - D) Porque no le gusta lo que le dice
 - E) Porque le dice que baila bien

3. **¿Qué significa «musitar»?**
 - A) Hablar bajito
 - B) Hablar muy alto
 - C) Hablar en público
 - D) Hablar mal
 - E) Cantar al oído

4. **¿Crees que Ana es muy buena bailando?**
 - A) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
 - B) Sí, porque le gusta mucho
 - C) Sí, porque es una gran bailarina
 - D) No, porque no practica mucho
 - E) No, porque no le sale del todo bien

ACL-3.2

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta...!

5. **¿En qué orden encontraron más setas buenas?**
- A) María - Juanito - papá
 - B) Papá - María - Juanito
 - C) Papá - Juanito - María
 - D) María - papá - Juanito
 - E) Juanito - papá - María
6. **¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?**
- A) Porque encontró dos setas buenas
 - B) Porque encontró muchas setas
 - C) Porque encontró pocas setas en la montaña
 - D) Porque le hicieron tirar casi todas las setas
 - E) Porque le hicieron tirar todas las setas
7. **¿Por qué dice que María hizo trampa?**
- A) Porque se dedicó a coger hierbas
 - B) Porque se dedicó a coger setas
 - C) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
 - D) Porque puso setas malas en la cesta
 - E) Porque quería presumir de tener muchas setas

ACL-3.3

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua.

Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir «metamorfosis de la rana»?
- A) El conjunto de cambios que hace el renacuajo
 - B) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
 - C) Los cambios en las patas
 - D) Los cambios en la cola
 - E) Los cambios en las branquias
9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?
- A) Salir patas de delante - salir patas de atrás - encogerse la cola
 - B) Salir patas de atrás - salir patas de delante - encogerse la cola
 - C) Encogerse la cola - salir patas de delante - salir patas de atrás
 - D) Encogerse la cola - salir patas de atrás - salir patas de delante
 - E) Salir las branquias - encogerse la cola - salir patas de delante
10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?
- A) Porque ya tiene las cuatro patas
 - B) Porque ya no tiene cola
 - C) Porque tiene pulmones y branquias
 - D) Porque entonces ya tiene branquias
 - E) Porque entonces ya tiene pulmones
11. ¿Qué título pondrías a este texto?
- A) Las patas de las ranas
 - B) Los cambios de los animales
 - C) Los animales de agua dulce
 - D) La metamorfosis de los anfibios
 - E) La metamorfosis de los reptiles

ACL-3.4

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: «¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en cromos».

- Es mayor que cincuenta y ocho
- Es menor que sesenta y uno
- No es el sesenta
- ¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estos cromos, ¿cuántas páginas del álbum podré llenar?

12. ¿Qué número es?

- A) 57
- B) 58
- C) 59
- D) 60
- E) 61

13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuantas páginas del álbum puedo llenar?

- A) Cuántos cromos van en cada sobre
- B) Cuántos cromos caben en cada página
- C) Cuántos cromos tiene la colección
- D) Cuántos cromos tendré en total
- E) Cuántos cromos me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- A) Para que le gusten más las matemáticas
- B) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar
- C) Porque es simpático y le gusta hacer reír
- D) Porque no quiere que acabe la colección
- E) Para que no tenga que hacer cálculo mental

ACL-3.5

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?
- Largo y delgado
 - Duro y grueso
 - Delgado y puntiagudo
 - Largo y grueso
 - Grande y ganchudo
16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?
- Importancia de las aves
 - La alimentación de los pájaros
 - Los picos de las aves
 - Tipos de picos según la alimentación
 - La medida de los picos de las aves
17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?
- Para cazar mosquitos cuando vuelan
 - Para defenderse de los otros animales
 - Para buscar insectos en las ramas de los árboles
 - Para buscar alimento en el barro sin mojarse
 - Para buscar alimentos muy variados
18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?
- Granívoros - insectívoros - de pico largo - de pico corto
 - Granívoros - insectívoros - de ribera - de rapiña
 - De pico grueso - de pico delgado - de ribera - de pico curvo
 - Granívoros - insectívoros - de rapiña - de pico curvo
 - De pico duro - de pico delgado - de ribera - de rapiña

ACL-3.6

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas. Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia.
Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?
- A) Tostadas - yogur - galletas - mandarinas
 - B) Tostadas - yogur - mandarinas - galletas
 - C) Tostadas - queso - yogur - fresas
 - D) Tostadas - mandarinas- yogur - galletas
 - E) Tostadas - galletas - mandarinas- yogur
20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?
- A) Porque no tenían hambre
 - B) Porque no tenían cena
 - C) Porque no tenían merienda
 - D) Porque su madre no estaba
 - E) Porque su madre les ha castigado
21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?
- A) Sí, porque tenemos que crecer
 - B) Sí, porque me gustan las galletas
 - C) No, porque no debemos merendar
 - D) No, porque no me gusta el yogur
 - E) No, porque puede dolernos la barriga
22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?
- A) Porque habían comido mucho chocolate
 - B) Porque los ha encontrado solos
 - C) Porque habían comido demasiado
 - D) Porque no habían cenado
 - E) Porque habían merendado

ACL-3.7

Son de abril las aguas mil
sopla el viento achubascado
y entre nublado y nublado
hay trozos de cielo añil.

Agua y sol. El iris brilla.
En una nube lejana,
zigzaguea,
una centella amarilla.

Antonio Machado

23. ¿Qué quiere decir «viento achubascado»?

- A) Viento muy fuerte
- B) Viento huracanado
- C) Viento acompañado de lluvia
- D) Viento que sopla en todas direcciones
- E) Viento suave y fresco

24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

- A) Siempre nublado
- B) De lluvia seguida y fuerte
- C) Muy soleado y con viento
- D) Muy frío y nublado
- E) Entre nubes y claros

25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?

- A) Lluvia de primavera
- B) Aguacero interminable
- C) Tormenta nocturna
- D) Invierno helado
- E) Información del tiempo

PROGRAMA “LEEMOS Y APRENDEMOS”

PRESENTACIÓN:

El área de comunicación fortalece en nuestros estudiantes las capacidades comunicativas existentes, para que así puedan afrontar los retos impuestos por la era de la globalización; buscando desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, es decir comprender y expresar mensajes “orales y escritos” y “comprender y producir textos”, utilizando en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, utilizando el programa Leemos y Aprendemos con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos. Así mismo se promueve una reflexión permanente sobre los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen una mejor comunicación, la misma que, en este nivel enfatiza los aspectos académicos y científicos.

Competencias

Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los datos explícitos, asume posiciones críticas y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo apoyado en el programa Leemos y Aprendemos.

Estrategias metodológicas del área:

Método Inductivo – Deductivo

Método analítico – sintético

Método Activo (motivando la participación del alumno)

Trabajo grupal e individual.

Expresión dramática

Argumentación

Diálogos y exposiciones

Prácticas dirigidas.

Taller de radio

Dinámica grupal – Juego de roles.

Uso de las TICS

Lectura guiada

Recursos

1. Pizarra y tizas
2. Plumones y papelotes
3. Cuadernos de trabajo
4. Textos de consulta
5. Periódicos y revistas
6. Hojas de lectura
7. Computadora
8. Videos
9. Internet

Base de datos

	Pre test																								
	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3						
	4	5	6	7	8	9	11	12	16	18	19	20	23	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21
Alumno 1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
Alumno 2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
Alumno 3	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0
Alumno 4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Alumno 5	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Alumno 6	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Alumno 7	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1
Alumno 8	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Alumno 9	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0
Alumno 10	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
Alumno 11	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Alumno 12	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Alumno 13	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
Alumno 14	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
Alumno 15	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Alumno 16	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Alumno 17	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1
Alumno 18	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Alumno 19	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
Alumno 20	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
Alumno 1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
Alumno 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Alumno 3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Alumno 4	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0
Alumno 5	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0
Alumno 6	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Alumno 7	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Alumno 8	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
Alumno 9	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
Alumno 10	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
Alumno 11	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
Alumno 12	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Alumno 13	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Alumno 14	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
Alumno 15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1
Alumno 16	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Alumno 17	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Alumno 18	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
Alumno 19	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
Alumno 20	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0

Resultados.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

Registro

Frecuencias

Título

Notas

Estadísticos

Tabla de frecuencia

Título

Comprensión

Comprensión

Registro

Pruebas NPar

Título

Notas

Prueba de Kolm

Registro

Prueba T

Título

Notas

Estadísticas de

Correlaciones

Prueba de mue

Registro

Prueba T

Título

Notas

Estadísticas de

Correlaciones

Prueba de mue

Registro

Prueba T

Título

Notas

Estadísticas de

Correlaciones

Pruebas NPar

NPART TESTS

/K-S(NORMAL)=VAR00001 VAR00005

/MISSING ANALYSIS.

Pruebas NPar

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Comprensión de textos pre test	Comprensión de textos post test
N		20	20
Parámetros normales ^{a,b}	Media	9,90	18,95
	Desviación estándar	3,463	2,800
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,108	,157
	Positivo	,108	,143
	Negativo	-,080	-,157
Estadístico de prueba		,108	,157
Sig. asintótica (bilateral)		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

T-TEST PAIRS=VAR00001 WITH VAR00005 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

06:08 a.m. 17/01/2017

Resultados.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

Registro

Frecuencias

Título

Notas

Estadísticos

Tabla de frecuencia

Título

Comprensión

Comprensión

Registro

Pruebas NPar

Título

Notas

Prueba de Kolm

Registro

Prueba T

Título

Notas

Estadísticas de

Correlaciones

Prueba de mue

Registro

Prueba T

Título

Notas

Estadísticas de

Correlaciones

Prueba de mue

Registro

Prueba T

Título

Notas

Estadísticas de

Correlaciones

Pruebas NPar

N

	Válido	Perdidos
Válido	20	20
Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

Comprensión de textos pre test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido literal	19	95,0	95,0	95,0
inferencial	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Comprensión de textos post test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido literal	1	5,0	5,0	5,0
inferencial	17	85,0	85,0	90,0
crterial	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

NPART TESTS

/K-S(NORMAL)=VAR00001 VAR00005

/MISSING ANALYSIS.

Pruebas NPar

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

06:08 a.m. 17/01/2017

Resultados.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuencias
 - Título
 - Comprensión
- Registro
- Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Kolmogorov-Smirnov
- Registro
- Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de pruebas T
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas
- Registro
- Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de pruebas T
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas
- Registro
- Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de pruebas T
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas

Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1 Comprensión de textos pre test	9,90	20	3,463	,774
Comprensión de textos post test	18,95	20	2,800	,626

Correlaciones de muestras emparejadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Comprensión de textos pre test & Comprensión de textos post test	20	,846	,000

Prueba de muestras emparejadas

Diferencias emparejadas

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1 Comprensión de textos pre test - Comprensión de textos post test	-9,050	1,849	,413	-9,915	-8,185	-21,890	19	,000

T-TEST PAIRS=VAR00002 WITH VAR00006 (PAIRED)
/CRITERIA=CI (.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

06:09 a.m.
17/01/2017

Resultados.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuencias
 - Título
 - Comprensión
- Registro
- Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Kolmogorov-Smirnov
- Registro
- Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de pruebas T
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas
- Registro
- Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de pruebas T
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas
- Registro
- Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de pruebas T
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas

Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1 Comprensión Literal pre test	5,85	20	2,007	,449
Comprensión Literal post test	10,20	20	1,673	,374

Correlaciones de muestras emparejadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Comprensión Literal pre test & Comprensión Literal post test	20	,746	,000

Prueba de muestras emparejadas

Diferencias emparejadas

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1 Comprensión Literal pre test - Comprensión Literal post test	-4,350	1,348	,302	-4,981	-3,719	-14,426	19	,000

T-TEST PAIRS=VAR00003 WITH VAR00007 (PAIRED)
/CRITERIA=CI (.9500)

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

06:09 a.m.
17/01/2017

Resultados.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
 - Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuencias
 - Título
 - Comprensión
 - Registro
 - Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Kolmogorov-Smirnov
 - Registro
 - Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de muestras emparejadas
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas

Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par. 1	Comprensión Inferencial pre test	2,80	20	2,093	,468
	Comprensión Inferencial post test	6,25	20	1,446	,323

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par. 1	Comprensión Inferencial pre test & Comprensión Inferencial post test	20	,469	,037

Prueba de muestras emparejadas

Diferencias emparejadas

		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par. 1	Comprensión Inferencial pre test - Comprensión Inferencial post test	-3,450	1,905	,426	-4,342	-2,558	-8,099	19	,000

T-TEST PAIRS=VAR00004 WITH VAR00008 (PAIRED)

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

06:09 a.m. 17/01/2017

Resultados.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
 - Frecuencias
 - Título
 - Notas
 - Estadísticos
 - Tabla de frecuencias
 - Título
 - Comprensión
 - Registro
 - Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Kolmogorov-Smirnov
 - Registro
 - Prueba T
 - Título
 - Notas
 - Estadísticas de muestras emparejadas
 - Correlaciones de muestras emparejadas
 - Prueba de muestras emparejadas

Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par. 1	Comprensión Crítico o de juicio pre test	1,25	20	,786	,176
	Comprensión Crítico o de juicio post test	2,50	20	,513	,115

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par. 1	Comprensión Crítico o de juicio pre test & Comprensión Crítico o de juicio post test	20	,718	,000

Prueba de muestras emparejadas

Diferencias emparejadas

		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par. 1	Comprensión Crítico o de juicio pre test - Comprensión Crítico o de juicio post test	-1,250	,550	,123	-1,507	-,993	-10,162	19	,000

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

06:10 a.m. 17/01/2017

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	<p>DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN LITERAL</p> <p>4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?</p> <p>a. Sí, porque va a bailar durante todo el curso. b. Sí, porque le gusta mucho. c. Sí, porque es una gran bailarina. d. No, porque no practica mucho. e. No, porque no le sale del todo bien.</p>	/		/		/		
2	<p>5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas?</p> <p>a. María – Juanito – papá b. Papá – María – Juanito c. Papá – Juanito – María d. María – papá – Juanito e. Juanito – papá – María</p>	/		/		/		
3	<p>6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?</p> <p>a. Porque encontró dos setas buenas. b. Porque encontró muchas setas. c. Porque encontró pocas setas en la montaña. d. Porque le hicieron tirar casi todas las setas. e. Porque le hicieron tirar todas las setas.</p>	/		/		/		
4	<p>7. ¿Por qué se dice que María hizo trampa?</p> <p>a. Porque se dedicó a coger hierbas. b. Porque se dedicó a coger setas. c. Porque quería presumir de tener muchas hierbas. d. Porque puso setas malas en la cesta. e. Porque quería presumir de tener muchas setas.</p>	/		/		/		
5	<p>8. ¿Qué quiere decir "metamorfosis de la rana"?</p> <p>a. El conjunto de cambios que hace el renacuajo. b. El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo. c. Los cambios en las patas. d. Los cambios en la cola. e. Los cambios en las branquias.</p>	/		/		/		
6	<p>9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?</p> <p>a. Salir patas de delante – salir patas de detrás – encogerse la cola. b. Salir patas de atrás – salir patas de delante – encogerse la cola. c. Encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de atrás. d. Encogerse la cola – salir patas de atrás – salir patas de delante. e. Salir las branquias – encogerse la cola – salir patas de delante</p>	/		/		/		

7	11. ¿Qué título pondrías a este texto? a. Las patas de la rana. b. Los cambios de los animales. c. Los animales de agua dulce. d. La metamorfosis de los anfibios. e. La metamorfosis de los reptiles.	/	/	/	/	/	/	
8	12. ¿Qué número es? a. 57 b. 58 c. 59 d. 60 e. 61	/	/	/	/	/	/	
9	16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto? a. Importancia de las aves. b. La alimentación de los pájaros. c. Los picos de las aves. d. Tipos de picos según la alimentación. e. La medida de los picos de las aves.	/	/	/	/	/	/	
10	18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena? a. Granívoros – insectívoros – de pico largo – de pico corto b. Granívoros – insectívoros – de ribera – de rapaña c. De pico grueso – de pico delgado – de ribera – de pico curvo d. Granívoros – insectívoros – de rapaña – de pico curvo e. De pico duro – de pico delgado – de ribera – de rapaña	/	/	/	/	/	/	
11	19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda? a. Tostadas – yogur – galletas – mandarinas b. Tostadas – yogur – mandarinas – galletas c. Tostadas – queso – yogur – fresas d. Tostadas – mandarinas – yogur – galletas e. Tostadas – galletas – mandarinas – yogur	/	/	/	/	/	/	
12	20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves? a. Porque no tenían hambre. b. Porque no tenían cena. c. Porque no tenían merienda. d. Porque su madre no estaba. e. Porque su madre les ha castigado.	/	/	/	/	/	/	
13	23. ¿Qué quiere decir "viento achubascado"? a. Viento muy fuerte b. Viento huracanado c. Viento acompañado de lluvia d. Viento que sopla en todas las direcciones. e. Viento suave y fresco.	/	/	/	/	/	/	

21	<p>22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?</p> <p>a. Porque habían comido mucho chocolate. b. Porque los ha encontrado solos. c. Porque habían comido demasiado. d. Porque no habían cenado. e. Porque habían merendado.</p>	/	/	/	/	/	/	/	/	
22	<p>24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?</p> <p>a. Siempre nublado. b. De lluvia seguida y fuerte. c. Muy soleado y con viento. d. Muy frío y nublado. e. Entre nubes y claros.</p>	/	/	/	/	/	/	/	/	
DIMENSIÓN 3: COMPRENSIÓN CRÍTICA O JUICIO										
23	<p>2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?</p> <p>a. Porque es rubia. b. Porque es fea. c. Porque no es su amiga. d. Porque no le gusta lo que le dice. e. Porque le dice que baila bien.</p>	/	/	/	/	/	/	/	/	/
24	<p>13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?</p> <p>a. Cuántos cromos van en cada sobre. b. Cuántos cromos caben en cada página. c. Cuántos cromos tiene la colección. d. Cuántos cromos tendré en total. e. Cuántos cromos me faltan en el álbum.</p>	/	/	/	/	/	/	/	/	/
25	<p>21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?</p> <p>a. Sí, porque tenemos que crecer. b. Sí, porque me gustan las galletas. c. No, porque no debemos merendar. d. No, porque no me gusta el yogur. e. No, porque puede dolernos la barriga.</p>	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Observaciones (precisar si hay suficiencia): hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: Flores Navarro Ferris DNI: 19925154 de.....del 20.....

Especialidad del evaluador: Contador.....



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN LITERAL 4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando? a. Si, porque va a bailar durante todo el curso. b. Si, porque le gusta mucho. c. Si, porque es una gran bailarina. d. No, porque no practica mucho. e. No, porque no le sale del todo bien.	/		/		/		
2	5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas? a. María – Juanito – papá b. Papá – María – Juanito c. Papá – Juanito – María d. María – papá – Juanito e. Juanito – papá – María	/		/		/		
3	6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta? a. Porque encontró dos setas buenas. b. Porque encontró muchas setas. c. Porque encontró pocas setas en la montaña. d. Porque le hicieron tirar casi todas las setas. e. Porque le hicieron tirar todas las setas.	/		/		/		
4	7. ¿Por qué se dice que María hizo trampa? a. Porque se dedicó a coger hierbas. b. Porque se dedicó a coger setas. c. Porque quería presumir de tener muchas hierbas. d. Porque puso setas malas en la cesta. e. Porque quería presumir de tener muchas setas.	/		/		/		
5	8. ¿Qué quiere decir "metamorfosis de la rana"? a. El conjunto de cambios que hace el renacuajo. b. El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo. c. Los cambios en las patas. d. Los cambios en la cola. e. Los cambios en las branquias.	/		/		/		
6	9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace? a. Salir patas de delante – salir patas de detrás – encogerse la cola. b. Salir patas de atrás – salir patas de delante – encogerse la cola. c. Encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de atrás. d. Encogerse la cola – salir patas de atrás – salir patas de delante. e. Salir las branquias – encogerse la cola – salir patas de delante	/		/		/		

21	22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia? a. Porque hablan comido mucho chocolate. b. Porque los ha encontrado solos. c. Porque hablan comido demasiado. d. Porque no habian cenado. e. Porque habian merendado.	/	/	/	/	/	/	/	/
22	24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía? a. Siempre nublado. b. De lluvia seguida y fuerte. c. Muy soleado y con viento. d. Muy frío y nublado. e. Entre nubes y claros.	/	/	/	/	/	/	/	/
DIMENSIÓN 3: COMPRENSIÓN CRÍTICA O JUICIO									
23	2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña? a. Porque es rubia. b. Porque es fea. c. Porque no es su amiga. d. Porque no le gusta lo que le dice. e. Porque le dice que baila bien.	/	/	/	/	/	/	/	/
24	13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar? a. Cuántos cromos van en cada sobre. b. Cuántos cromos caben en cada página. c. Cuántos cromos tiene la colección. d. Cuántos cromos tendré en total. e. Cuántos cromos me faltan en el álbum.	/	/	/	/	/	/	/	/
25	21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto? a. Sí, porque tenemos que crecer. b. Sí, porque me gustan las galletas. c. No, porque no debemos merendar. d. No, porque no me gusta el yogur. e. No, porque puede dolernos la barriga.	/	/	/	/	/	/	/	/

Observaciones (precisar si hay suficiencia): hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez evaluador: Floreas Navarro Ferris de del 20.....
DNI: 19925154

Especialidad del evaluador: Contador



- 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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN LITERAL 4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando? a. Sí, porque va a bailar durante todo el curso. b. Sí, porque le gusta mucho. c. Sí, porque es una gran bailarina. d. No, porque no practica mucho. e. No, porque no le sale del todo bien.	/		/		/		
2	5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas? a. María – Juanito – papá b. Papá – María – Juanito c. Papá – Juanito – María d. María – papá – Juanito e. Juanito – papá – María	/		/		/		
3	6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta? a. Porque encontró dos setas buenas. b. Porque encontró muchas setas. c. Porque encontró pocas setas en la montaña. d. Porque le hicieron tirar casi todas las setas. e. Porque le hicieron tirar todas las setas.	/		/		/		
4	7. ¿Por qué se dice que María hizo trampa? a. Porque se dedicó a coger hierbas. b. Porque se dedicó a coger setas. c. Porque quería presumir de tener muchas hierbas. d. Porque puso setas malas en la cesta. e. Porque quería presumir de tener muchas setas.	/		/		/		
5	8. ¿Qué quiere decir "metamorfosis de la rana"? a. El conjunto de cambios que hace el renacuajo. b. El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo. c. Los cambios en las patas. d. Los cambios en la cola. e. Los cambios en las branquias.	/		/		/		
6	9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace? a. Salir patas de delante – salir patas de detrás – encogerse la cola. b. Salir patas de atrás – salir patas de delante – encogerse la cola. c. Encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de atrás. d. Encogerse la cola – salir patas de atrás – salir patas de delante. e. Salir las branquias – encogerse la cola – salir patas de delante	/		/		/		

14	<p>25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?</p> <p>a. Lluvia de primavera b. Aguacero interminable c. Tormenta nocturna d. Invierno helado e. Información del tiempo</p>									
DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN INFERENCIAL										
15	<p>1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?</p> <p>a. Cinco b. Siete c. Diez d. Once e. Doce</p>	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	
16	<p>3. ¿Qué significa "musitar"?</p> <p>a. Hablar bajito b. Hablar muy alto c. Hablar en público d. Hablar mal e. Cantar al oído</p>	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	
17	<p>10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?</p> <p>a. Porque ya tiene las cuatro patas. b. Porque ya no tiene cola. c. Porque tiene pulmones y branquias. d. Porque entonces ya tiene branquias. e. Porque entonces ya tiene pulmones.</p>	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	
18	<p>14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?</p> <p>a. Para que le gusten más las matemáticas. b. Para hacerle enfadar, porque no sabe contar. c. Porque es simpático y le gusta hacer reír. d. Porque no quiere que acabe la colección. e. Para que no tenga que hacer cálculo mental.</p>	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	
19	<p>15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?</p> <p>a. Largo y delgado b. Duro y grueso c. Delgado y puntiagudo d. Largo y grueso e. Grande y ganchudo</p>	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	
20	<p>17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?</p> <p>a. Para cazar mosquitos cuando vuelan. b. Para defenderse de los otros animales. c. Para buscar insectos en las ramas de los árboles. d. Para buscar alimento en el barro sin mojarse. e. Para buscar alimentos muy variados.</p>	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	

21	22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia? a. Porque habían comido mucho chocolate. b. Porque los ha encontrado solos. c. Porque habían comido demasiado. d. Porque no habían cenado. e. Porque habían merendado.	/	/	/	/	/	/	/	/
22	24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía? a. Siempre nublado. b. De lluvia seguida y fuerte. c. Muy soleado y con viento. d. Muy frío y nublado. e. Entre nubes y claros.	/	/	/	/	/	/	/	/
DIMENSIÓN 3: COMPRENSIÓN CRÍTICA O JUICIO									
23	2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña? a. Porque es rubia. b. Porque es fea. c. Porque no es su amiga. d. Porque no le gusta lo que le dice. e. Porque le dice que batía bien.	/	/	/	/	/	/	/	/
24	13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar? a. Cuántos cromos van en cada sobre. b. Cuántos cromos caben en cada página. c. Cuántos cromos tiene la colección. d. Cuántos cromos tendré en total. e. Cuántos cromos me faltan en el álbum.	/	/	/	/	/	/	/	/
25	21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto? a. Sí, porque tenemos que crecer. b. Sí, porque me gustan las galletas. c. No, porque no debemos merendar. d. No, porque no me gusta el yogur. e. No, porque puede dolernos la barriga.	/	/	/	/	/	/	/	/

Observaciones (precisar si hay suficiencia): hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez evaluador: FLORES NARRARO FELUJ de del 20..... DNI: 19925154

Especialidad del evaluador: CONTADOR



- 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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión