



Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de
los estudiantes de la Institución Educativa
N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación

AUTOR:

Br. Diana Arroyo Rios

ASESOR:

Dr. Ángel Salvatierra Melgar

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

PERÚ– 2017

Dra. Rosalia Zarate Barrial

Presidente

Dra. Estrella Azucena Esquiagola Aranda

Secretaria

Dr. Ángel Salvatierra Melgar

Vocal

Dedicatoria

A mis sobrinos para demostrarles que no hay mayor secreto para salir adelante que la educación y el sacrificio, que todo se puede en esta vida si nos lo proponemos.

Agradecimiento

A nuestro Creador, por liberarme de todas mis guerras y sé que juntos pasaremos muchas más, que sin su ayuda no podríamos salir adelante ni haber terminado este sueño hecho realidad.

A mi madre que está en el cielo, puessé que ha cuidado de mí en todo momento y ve en mis logros que todo su esfuerzo, sacrificio y amor que nunca serán en vano.

A mi hermana Janet y a mi padre Javier, por su lucha constante; también a todas mis amistades y, en especial, a la profesora Marisol Ochoa por brindarme su gran apoyo y sus conocimientos.

A mis estudiantes por todo el amor que me dan, ellos son mis motores para cada día desvelarme por enseñarles mejor y con la meta que sean buenas personas en esta sociedad.

Declaratoria de Autenticidad

Yo, Diana Arroyo Rios, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017”, presentada, en 201 folios para la obtención del grado académico de Magister en Educación, es de mi autoría.

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, 18 de Agosto del 2017

Diana Arroyo Rios
DNI: 41380224

Presentación

Señores miembros del jurado, presento ante ustedes la Tesis titulada Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de la Institución educativa 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017, con la finalidad de determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017; en cumplimiento del reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el grado académico de Maestra en Educación.

Este trabajo consta de ocho capítulos dispuestos de acuerdo al esquema de elaboración de tesis de la Unidad de Pos Grado de la Universidad César Vallejo. El primer capítulo denominado Introducción comprende: Los antecedentes internacionales y nacionales, fundamentación científica y técnica, justificación teórica, práctica y metodológica, el problema general y los problemas específicos, realidad problemática, formulación del problema, la hipótesis general y las hipótesis específicas y por último el objetivo general y los objetivos específicos.

El capítulo de Introducción es el más extenso por consiguiente es el que enriqueció la investigación en un gran porcentaje pues solo mediante esta etapa se profundizan los conceptos y definiciones de las variables convirtiéndolos en fuente necesaria que acumule conocimiento del tema a investigar; aquí tenemos investigaciones nacionales e internacionales que sirven como modelo para realizar mi investigación.

El segundo capítulo titulado Marco metodológico, comprende la definición conceptual y operacional de las variables, operacionalización de las variables, tipo de paradigma, enfoque, tipo de estudio, diseño, método, población, muestra y muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, métodos de análisis de datos y aspectos éticos.

El tercer capítulo denominado Resultados muestra todo lo observado y hallado en el trabajo de campo, resultados descriptivos como tabla de frecuencias, porcentajes y niveles establecidos, en los resultados inferenciales encontramos la prueba de hipótesis a través de para el modelo de regresión logística ordinal.

El cuarto capítulo, de discusión, manifiesta un análisis cuantitativo de los resultados e indicó porqué se obtuvieron, de esta manera se puede argumentar los resultados de tal forma que se infiera el rechazo o no de las hipótesis enunciadas.

El quinto capítulo, de conclusiones, aquí se expone datos confirmatorios o limitaciones finales de la investigación. También podemos decir que las conclusiones pueden ser generales y específicas para lo cual se tiene que tomar en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas.

El sexto capítulo, de recomendaciones, se ofrece sugerencias en base a las conclusiones obtenidas, a fin de colaborar temáticamente y proponer mejores estrategias antes, durante y después de la lectura en los diferentes niveles que al niño(a) le falte en la institución educativa.

En el séptimo capítulo, de referencias bibliográficas, se registra alfabéticamente todas las obras consultadas y autores citados para la elaboración de esta tesis, se ha tratado de emplear la bibliografía más actual posible, en el caso de la bibliografía empleada para la parte metodológica. La bibliografía empleada comprende obras de origen nacional e internacional, exclusivamente en lengua española.

En el octavo capítulo, de anexos, encontramos materiales empleados a su debido momento para la elaboración del trabajo de tesis tales como la matriz de consistencia, el instrumento utilizado, la carta de consentimiento informado, los formatos de validación del instrumento debidamente firmados por un metodólogo, un matemático - estadístico y dos temáticos.

Índice

	Pág.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoriad e Autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	viii
Lista de Tablas	x
Lista de Figuras	xiii
Resumen	xiv
Abstract	xv
I. Introducción	16
1.1. Antecedentes	18
1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística	23
1.2.1. Fundamentación científica de la variable Estrategias de lectura	23
1.2.2. Fundamentación científica de la variable niveles de comprensión lectora	33
1.3. Justificación	49
1.3.1. Justificación teórica	49
1.3.2. Justificación práctica	49
1.3.3. Justificación metodológica	50
1.4. Problema	50
1.5. Hipótesis	54
1.6. Objetivos	55
II. Marco Metodológico	56
2.1. Variables	57
2.1.1. Definición conceptual	57
2.1.2. Definición operacional	58
2.1.3. Definición Operacional de la variable estrategias de lectura	59
2.1.4. Definición Operacional de la variable niveles de comprensión lectora	59
2.2. Operacionalización de variables	59

2.3.	Metodología	61
2.4.	Tipo de investigación	61
2.5.	Diseño de investigación	62
2.6.	Población, muestra y muestreo	62
2.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	64
2.8.	Métodos de análisis de datos	72
III.	Resultados	73
3.1.	Resultados descriptivos	74
3.2.	Resultados previos al análisis de los datos	84
IV.	Discusión	96
V.	Conclusiones	100
VI.	Recomendaciones	102
VII.	Referencias Bibliográficas	104
VIII.	Anexos	111
	Matriz de consistencia	112
	Constancia de realización del estudio in situ	119
	Matriz de datos	121
	Instrumentos	129
	Validar los instrumentos de medición a través de juicio de expertos	137
	Registro fotográfico	188
	Artículo científico	191

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Estrategias para la comprensión de la lectura	30
Tabla 2 Matriz de operacionalización de la variable estrategias de lectura	59
Tabla 3 Matriz de operacionalización de la variable: niveles de comprensión lectora	60
Tabla 4 Distribución de la población de estudiantes	63
Tabla 5 Distribución del muestreo de estudiantes de tercer grado de primaria	64
Tabla 6 Ficha técnica del cuestionario de la variable independiente: Estrategias de lectura	65
Tabla 7 Baremación de la variable 1: Estrategias de lectura	66
Tabla 8 Ficha técnica del cuestionario de la variable dependiente: niveles de comprensión lectora	67
Tabla 9 Baremación de la variable 2: niveles de comprensión lectora	68
Tabla 10 Expertos durante la evaluación de los instrumentos de estrategias de lectura.	69
Tabla 11 Expertos durante la evaluación de los instrumentos de comprensión lectora	69
Tabla 12 Estadísticas de fiabilidad: Alfa de Cronbach	71
Tabla 13 Estadísticas de fiabilidad: KR20	72
Tabla 14 Niveles de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.	74

Tabla 15	Niveles de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	75
Tabla 16	Niveles de la comprensión lectora en la dimensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	77
Tabla 17	Niveles de la comprensión lectora en la dimensión reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	78
Tabla 18	Niveles de la comprensión lectora en la dimensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	80
Tabla 19	Niveles de la comprensión lectora en la dimensión criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	81
Tabla 20	Tabla cruzada entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	83
Tabla 21	Determinación del ajuste de los datos de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	85
Tabla 22	Determinación de las variables para el modelo de regresión logística ordinal	85

Tabla 23	Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.	86
Tabla 24	Pseudo coeficiente de determinación de las variables	87
Tabla 25	Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	88
Tabla 26	Pseudo coeficiente de determinación de las variables	89
Tabla 27	Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	90
Tabla 28	Pseudo coeficiente de determinación de las variables	91
Tabla 29	Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	92
Tabla 30	Pseudo coeficiente de determinación de las variables	93
Tabla 31	Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	94
Tabla 32	Pseudo coeficiente de determinación de las variables	95

Lista de Figuras

		Pág.
Figura 1	Niveles de frecuencias de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	75
Figura 2	Distribución porcentual de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	76
Figura 3	Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de Abril, Los Olivos, 2017	77
Figura 4	Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	79
Figura 5	Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	80
Figura 6.	Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017	82
Figura 7	Gráfico de barras de la tabla cruzada entre estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora	84

Resumen

El trabajo de investigación titulado Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa N° 3040, tuvo como principal objetivo determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017, para que, a través de esta investigación, se describa cómo las estrategias de lectura inciden en los diferentes niveles de comprensión lectora.

La investigación fue desarrollada dentro del enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica, diseño no experimental, correlacional causal, se trabajó con una muestra intencionada y se recogió la información con dos instrumentos uno para la estrategia de lectura y otro en los niveles de comprensión lectora. Se realizó la confiabilidad de los instrumentos a través del Alfa de Cronbach para la estrategia de lectura y Kuder Richardson para los niveles de comprensión lectora, en ambos valores se afirma que los instrumentos son confiables. Se ha trabajado con una muestra de ochenta niños, a quienes se le proporcionó un cuestionario y una ficha de lectura para medir los diferentes niveles de lectura como el literal, reorganizacional, inferencial y criterial, los cuales se integraron para cumplir los objetivos, dando como resultado la incidencia con respecto a las estrategias de lectura.

Los resultados descriptivos afirman que 65 % de los niños presentan un uso poco adecuado en las estrategias de lectura, asimismo el 42.5% de los estudiantes de tercer grado presentan un uso moderadamente bajo en los niveles de comprensión lectora; siendo los resultados descriptivos afirman que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 64.1% de las estrategias de lectura de los estudiantes y con ello se determina la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora a través de la prueba de regresión R cuadrado.

Palabras clave: Estrategias de lectura, niveles de comprensión lectora.

Abstract

The research work titled Strategies of reading in reading comprehension levels of students of Educational Institution 3040, had as main objective to determine the incidence of reading strategies in reading comprehension of the third grade students of the institution Educational N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017, so that, through this research, describe how reading strategies affect the different levels of reading comprehension.

In the research was developed within the quantitative approach, type of basic research, non-experimental design, causal correlational, worked with an intentional sample and collected information with two instruments one for the reading strategy and another at the reading comprehension levels , The reliability of the instruments was realized through the Cronbach's Alpha for the reading strategy and Kuder Richardson for the levels of reading comprehension, both values affirm that the instruments are reliable.It has worked with a teacher of 80 students,who give them a questionnaire and reading sheet,to measure the different levels of reading as:the literal,reorganizational,inferential and critical in which they were integrated to keep the goal, giving us a result the incidence with regard to the reading strategies

Descriptive results indicate that 65% of children have an inadequate use reading strategies, and 42.5% of third grade students have a moderately low reading comprehension level; being the descriptive results affirm that the level of reading comprehension of the students of third grade of primary depends on 64.1% of the strategies of reading of the students and with this it is determined the incidence of the reading strategies in the reading comprehension through the R squared regression test.

Key words: Reading strategies, levels of reading comprehension.

I. Introducción

Frente a los retos a los que se enfrenta cada día, el ser humano ha desarrollado una serie de mecanismos y acciones organizadas que le permiten salir airoso de estos desafíos que, muchas veces, determinan su éxito o fracaso. Los estudiantes peruanos no escapan a esta realidad y somos nosotros, docentes, quienes aplicamos las pruebas, los retos, a los que ellos se enfrentan empleando sus mejores estrategias. El desafío es lograr la comprensión lectora, para ello emplearemos las estrategias de lectura más adecuadas según el momento de la lectura y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Pero, ¿qué es entonces una estrategia?, ¿qué retos específicos trataremos en esta investigación?

Desde el ámbito de la educación, hace ya algunas décadas que los estudios sobre la correlación existente entre comprensión lectora y nivel académico evidencian que, a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora. Este punto será desarrollado con ejemplos a lo largo de la presente investigación, pues es un factor importante para tratar el tema central de esta tesis, cuyo eje es la comprensión lectora.

El desarrollo de la comprensión lectora ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base para la comprensión del resto de las asignaturas, es por ello que el estudio de las estrategias más apropiadas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes es una prioridad.

En vista de ello, esta tesis se presenta como una investigación que tiene por objetivo determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos. Los datos de esta investigación se obtuvieron de estudiantes que realizaron un cuestionario y fichas de aplicación sobre las estrategias de lectura para comprobar el nivel de comprensión lectora que poseen.

1.1. Antecedentes

Antecedentes internacionales

Contreras (2012) en su tesis titulada *Estrategia para fortalecer la comprensión lectora: Mi portafolio de metacognición y comprensión lectora*, dirigido a alumnos de sexto grado del nivel primario de la "Escuela Oficial Urbana Mixta N° 142 República de Panamá, jornada matutina, Guatemala", tuvo como objetivo fortalecer el nivel de comprensión de lectura en los alumnos de sexto grado de dicha institución.

El diseño metodológico se basó en la comparación de resultados en una población de ochenta (80) alumnos de dos grupos del mismo grado: el grupo control (sección A, con cuarenta estudiantes) y el grupo experimental (sección B, con cuarenta estudiantes). El instrumento fueron pruebas, las cuales se aplicaron a ambos grupos. Se calificó cada prueba sobre un total de cien (100) puntos. Al final de la ejecución se logró comprobar la hipótesis planteada: Si se aplica dicha propuesta, se fortalecerá la comprensión de lectura en los alumnos de sexto grado sección B de la Escuela República de Panamá.

Basándose en los resultados, se obtuvo una diferencia porcentual de un 27% entre el grupo experimental respecto al grupo control. Con este porcentaje, se puede concluir que la propuesta de solución ha fortalecido la competencia de comprensión de lectura en el grupo de alumnos del grupo experimental.

Ramos (2013) en su tesis titulada *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*, tuvo como objetivo aportar al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de textos científicos en el área de ciencias naturales a partir de la aplicación de una estrategia didáctica basada en el planteamiento de preguntas para los estudiantes del grado octavo de la institución educativa "Débora Arango Pérez". De una población de 97 estudiantes de octavo grado, se tomó como muestra el grupo del grado octavo tres (8-3), compuesto por 32 estudiantes que oscilan entre una edad de 12 a 15 años. La autora llegó a las siguientes conclusiones: Existió una notable mejoría en

todos los niveles de comprensión lectora trabajados, denotando que las actividades realizadas fueron las que permitieron llegar a este resultado.

Al realizar el análisis comparativo entre el trabajo inicial y el posterior, se pudo evidenciar que, en general, el nivel de comprensión de los estudiantes al iniciar el estudio oscilaba entre el desempeño medio bajo y medio y, al finalizar, para los tres niveles de comprensión, oscilaba entre los valores establecidos para el desempeño alto, esto demuestra el aporte positivo de la estrategia empleada en la comprensión lectora de los alumnos. Las cifras muestran un aumento en número de aciertos al finalizar el estudio de 23.1% para la competencia literal, de 22.1% para la inferencial y de 18.9% para la de tipo crítico.

El objetivo de Espín (2010) en su tesis titulada *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 - 2010*, fue el de investigar la incidencia de las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año de dicha institución.

La investigación de campo (que tuvo como instrumento una encuesta dirigida) se realizó a un total de 154 estudiantes de los octavos años. De acuerdo a los resultados obtenidos, se concluyó que los estudiantes no practicaban la lectura en sus tiempos libres; la lectura era para ellos una actividad que implicaba sacrificio u obligación, por lo tanto, les resultaba tediosa. Se verificó así que la mayoría de los docentes no utilizaban estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora, por lo cual los jóvenes no se sentían motivados para practicar la lectura.

Por otro lado, el objetivo de Jiménez (2013) en su tesis titulada *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura*, fue contribuir a la cualificación de los ambientes de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera a

partir de la implementación de estrategias para la lectura de textos en un contexto multimedial. El diseño utilizado fue explicativo secuencial.

Se emplearon dos pruebas como instrumento, utilizando el manual de preparación para examen TOEFL y además un cuestionario como parte del desarrollo de los componentes cualitativos y cuantitativos. La muestra estuvo compuesta por dos grupos de estudiantes universitarios. Se llegó a concluir que, en lo pedagógico, los estudiantes que tienen conocimientos previos sobre un tema de lectura en inglés, entienden mejor el texto y su desempeño en el test de comprensión es notablemente mejor. En lo didáctico, las lecturas utilizadas para este estudio con respectivos test de comprensión, presentan un nivel bastante exigente para estudiantes con nivel de principiantes en este idioma.

La tesis de Baquerizo (2013) titulada *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andrológicos*, tuvo como objetivo evaluarlas falencias en la aplicación de lectura crítica que tienen los estudiantes de la especialización de Lengua y Literatura de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes del segundo año de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, especialidad Lengua y Literatura de la Universidad de Guayaquil, 8 docentes de la especialidad y 2 directivos. Para el proceso sistemático de registro de datos, se utilizó como instrumentos las entrevistas, los cuestionarios, las encuestas, y los grupos focales. Se concluyó que los métodos andragógicos de enseñanza no han sido aplicados por los docentes en las aulas de clases, según los estudiantes.

Los docentes con mayor experiencia en la Facultad indican que no necesitan capacitarse en estrategias andragógicas, pues su conocimiento es suficiente y la metodología que utilizan es, en su opinión, la más acertada. Sin embargo, la realidad demuestra que la metodología andragógica que utilizan los docentes actualmente crea en los estudiantes un ambiente de temor, estrés y, en muchas ocasiones, provoca la deserción estudiantil. Los docentes se encuentran

desmotivados por los cursos, talleres y seminarios de capacitación que invita la Facultad.

Antecedentes nacionales

Vega (2012), en su tesis titulada *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*, tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos del grado mencionado. Para tal fin, se trabajó con una muestra de 85 estudiantes. El instrumento que utilizó fue la evaluación de la comprensión lectora de Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001).

En los niveles de comprensión lectora literal y reorganizacional, los alumnos se ubicaron en un nivel bajo, las razones se resumen en la poca capacidad para prever la formulación de un texto, y la escasa habilidad de reordenar las ideas a partir de la información obtenida para hacer una síntesis comprensiva. Y, dado que también presentan dificultades para activar los conocimientos previos del lector y formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto, su nivel de comprensión lectora inferencial se ubica en un nivel bajo. Pero es en el nivel de la comprensión lectora criterial donde se aprecian los mayores logros, ubicándose los estudiantes en el nivel medio y alto, al ser capaces de formar juicios propios con respuestas de carácter subjetivo.

En la tesis de Subia, Mendoza y Rivera (2012) *Influencia del programa Mis lecturas preferidas en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 71011 "San Luis Gonzaga" Ayaviri – Melgar – Puno 2011*, el objetivo principal fue determinar la influencia del programa "Mis Lecturas Preferidas" en el desarrollo del nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Los instrumentos fueron un *pretest* y un *postest* que se aplicaron en dos grupos (experimental con 31 alumnos y control con 29). Los resultados obtenidos después de la aplicación del programa en el grupo experimental consideraron que este incidió satisfactoriamente en la comprensión lectora.

Antecedentes locales

La tesis de Soto (2013) *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*, tuvo como objetivo precisar en qué medida las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E 1145 República de Venezuela – Cercado de Lima, durante el año 2011. La muestra equivale a 50 alumnos pertenecientes al cuarto grado B del nivel primario. Se aplicó una encuesta y algunas prácticas de comprensión lectora. Las conclusiones obtenidas demostraron que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y criterial.

Aliaga (2012) empleó como instrumento una prueba de comprensión lectora en su tesis titulada *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla – Callao*, el estudio tuvo como muestra a 60 alumnos. El objetivo del estudio fue determinar si existe relación entre los niveles de la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de comunicación. La autora concluyó que sí existe una relación significativa y positiva entre la variable comprensión lectora literal y el rendimiento en el área de comunicación, mientras que la relación es significativa moderada entre la comprensión lectora reorganizativa y criterial, y el rendimiento académico. Sin embargo, no existe relación entre la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico en el área de comunicación, apreciándose que existe un nivel malo en comprensión lectora inferencial. A pesar de ello, se puede afirmar que, en líneas generales, a una mejor comprensión lectora, mejores son los resultados académicos, a su vez, si no existe una buena comprensión lectora, los resultados académicos serán deficientes.

1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística

1.2.1. Fundamentación científica de la variable Estrategias de lectura

Definición conceptual: Estrategias de lectura

Dado que la mira central de este análisis estará puesta en las estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora, será necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los que apoyar la lectura interpretativa del corpus. Para empezar, entenderemos el concepto de estrategias de lectura del mismo modo en que es definido por Condemarin (2013) donde explica que estas constituyen un plan seleccionado deliberadamente para cumplir una meta específica.

Que para cumplir dicha meta afirma que “Los procedimientos constituyen un efectivo andamiaje o ayuda para mejorar la comprensión lectora y pueden ser divididos en estrategias antes, durante y después de la lectura” (p. 87).

La ayuda que recibe el estudiante en la tarea de comprender un texto es denominada andamiaje, este se refiere a la mediación, o al proceso desarrollado durante la interacción, en la que un estudiante es guiado en su aprendizaje por el docente. Dicho proceso comprende fases (modelo de Pearson y Gallagher, 1983) que atraviesa el alumno para la adquisición de estrategias y desarrollo de la autonomía, pues desde un inicio el estudiante no resuelve por sí solo las tareas encomendadas, este requiere de acompañamiento, pistas, una guía que el docente puede darle hasta que el alumno sea capaz de, gradualmente, desenvolverse por sí mismo, logrando así su autonomía.

La primera fase comprende entonces el momento en el que el estudiante carece de autonomía y necesita de las ayudas que el docente le brinda para realizar sus labores. Luego, tras un considerable número de experiencias prácticas, llegamos a un segundo momento en el cual el estudiante ya es capaz de usar estrategias, ya sea con guía o con “andamios” preparados para determinadas actividades. Se hace entonces recomendable usar el aprendizaje

cooperativo, así se promueve el uso de estrategias espontáneas y autónomas en los escolares.

En un tercer momento o fase, los escolares son capaces de usar de forma espontánea las estrategias, eligiéndolas según la situación que se les presente, de este modo desarrollan sus habilidades metacognitivas. Aquí el trabajo del docente es proponer y brindar más situaciones de aprendizaje que constituyan un reto a su estudiantado, de este modo se promueve la responsabilidad y la autonomía.

Como se puede observar, las estrategias obedecen a objetivos definidos en un proceso, por lo tanto, implican una planificación de “acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 2004, p.59). Para Solé las estrategias son procedimientos elevados y organizados, En ese aspecto coincide con la de Peña (2000), cuando este afirma que las estrategias en la lectura son tareas organizadas que se dan sobre una determinada información, explicando que las estrategias son procesos donde el fin es evaluar lo relevante que tengamos o necesitamos conocer de dicha información.

Valls (citado en Solé, 2004), por su parte señala que “las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p. 69). Entendidas así, el tratamiento de las estrategias de comprensión lectora se inscribe entonces dentro de la concepción constructivista, por lo tanto, son experiencias planificadas en “situaciones de enseñanza-aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta” (p. 64), todo ello entendido dentro de un proceso, el avance progresivo que será observable a medida que los estudiantes reciban los “andamios” otorgados por el docente hasta que estos logren dominar las estrategias sin depender del apoyo inicial. Por lo tanto, su uso es un proceso dinámico en el que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito.

Existen diferentes clasificaciones de estrategias, así, por ejemplo, Goodman (1996) señala:

Entre las estrategias que utiliza el lector: Muestreo (ya que el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles), predicción, inferencia, confirmación, corrección. Sin embargo, no todas las estrategias pueden ser usadas a la vez, porque saturaría al lector de información inútil, en este caso el uso de estrategias sería infructuoso. Por ello, es labor del lector discriminar entre las estrategias que posee y elegir cuáles son las más adecuadas y útiles según la situación planteada y el nivel de reto que supone la lectura propuesta. (p. 62)

Las estrategias son, por lo tanto, procedimientos que pueden darse antes, durante y después de la lectura (Condemarín, 2013). Para ello, el docente debe organizar con anticipación su sesión y elegir los recursos que permitirán al estudiante construir su aprendizaje. Respecto a este ordenamiento de las estrategias, Cruz (2004), coincidiendo con Condemarín (2013), las ordena en etapas y propone la siguiente escala de aplicación en dimensiones:

Etapas de estrategias de comprensión lectora

Para lograr que los estudiantes comprendan lo que leen no basta con que el docente conozca las estrategias, sino también los momentos o fases donde aplicarlas y planificar, según el contenido y la naturaleza de su grupo humano, qué estrategias aplicar, prepararse en ello y así llegar a la meta.

Condemarín (2013) propone y ordena las estrategias de comprensión lectora en tres dimensiones: antes, durante y después de la lectura. Se enriquecerá el corpus de las estrategias con los aportes de Solé (2004) y Cruz (2004).

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos

previos para interactuar con el texto y construir significado. Goodman (1996) es el líder del modelo psicolingüístico. Este parte de los siguientes supuestos: (a) La lectura es un proceso del lenguaje, (b) Los lectores son usuarios del lenguaje, (c) Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y (d) Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. Pero, ¿cómo logramos una interacción con el texto que resulte eficaz para la comprensión del mismo? Para responder esa pregunta analizaremos las estrategias propuestas por Condemarín (2013) ordenadas en tres dimensiones (antes, durante y después de la lectura).

Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura

Condemarín (2013) afirma que debemos basarnos en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por su puesto, en nuestra propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto. (p. 87)

Existen varios estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura, estos han hecho hincapié en la influencia que tiene la exploración de conocimientos previos en la realización de inferencias y predicciones, si bien en este momento es anterior al acto de la lectura, dicho conocimiento puede ser activado para facilitar a los estudiantes la comprensión textual. Así, al relacionar el saber propio con el saber que se desea internalizar en los estudiantes, logramos escalar un peldaño más en el objetivo.

Para llevar a cabo esta activación de conocimientos previos Condemarín (2013) sugiere las siguientes estrategias:

- Preguntas previas y formulación de propósitos para leer. Realizar esta tarea contribuye a que los alumnos activen sus conocimientos previos.
- Efectuar predicciones. Consiste en requerir al lector que plantee hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto, para ello se debe observar las imágenes,

títulos y otros elementos que acompañan la lectura. A medida que se lee el texto, estas predicciones pueden ser afirmadas o rechazadas.

- Hacer lluvia de ideas. Para lograr que sea efectiva, los estudiantes deben, antes de iniciar la lectura o redacción de un texto, expresar espontáneamente qué saben sobre un determinado tema.
- Realizar un mapa semántico o constelación. Los mapas o esquemas son representaciones visuales sobre un tema particular, en los que se establecen relaciones entre los conceptos.

Cruz (2004), por su parte, propone estas estrategias:

- Activación de conocimientos previos. Consiste en relacionar la información nueva con los conocimientos previos que poseen acerca del texto que se va a leer.
- Elaboración de predicciones. Consiste en hacer que el estudiante formule hipótesis sobre el contenido del texto para luego contrastarlas al momento de leer.
- Elaboración de preguntas. Antes de comenzar la lectura, se sugiere que el estudiante se plantee algunas preguntas sobre los objetivos de la lectura como: ¿Para qué voy a leer este texto?

Dimensión 2: Estrategias durante la lectura

Para Condemarín (2013) durante la lectura se deben desarrollar las siguientes actividades:

- Identificar la información importante o las ideas principales. La idea principal puede ser identificada gracias a claves dadas por el autor a través de señales semánticas tales como “lo más importante es...”
- Tomar notas. Se debe presentar a los alumnos un tema organizado que facilite los procesos de clasificar, resumir, relacionar y poner en secuencia el contenido del texto.
- Hacer guías de estudio. Estas ayudan a los alumnos a construir significados y a establecer sus propósitos. Estas actividades

cumplen dos propósitos importantes: proporcionar ayuda a los estudiantes para la construcción de significados y, a través de preguntas y actividades, estimular su pensamiento.

Las estrategias establecidas por Solé (2004) dentro de esta dimensión son:

- Verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones. En el proceso de lectura las predicciones, hipótesis o anticipaciones deben ser verificadas o sustituidas por otras. Al verificarlas o sustituirlas, la información que aporta el texto se integra a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión.
- Clarificar las dudas. Conforme se lee, se hace necesario comprobar, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si surgen dudas es necesario regresar y releer hasta resolver el problema. (p.92)

Las estrategias utilizadas durante la lectura que nos ofrece Solé (2004), permiten que el alumno vaya confirmando o negando hipótesis, las mismas que fueron planteadas en el momento anterior y aclarando las dudas que aún mantenía con respecto al texto. Asimismo, para Condemarín (2013), las estrategias durante la lectura deben permitir al niño identificar la idea central del texto que está escuchando, de esta manera entenderá mejor los acontecimientos que se irán suscitando en la lectura.

Cruz (2004) añade estas estrategias:

- Confirmación de hipótesis. Es confirmar o rechazar las predicciones que se hicieron antes de la lectura.
- Determinación de las partes relevantes del texto. Consiste en determinar lo importante de la lectura en forma general preguntando: ¿Cuál es el planteamiento de la lectura? ¿Cuál es el argumento para sustentar la posición del autor?

- El subrayado. Es colocar una línea debajo de las palabras clave e ideas importantes.
- Tomar apuntes. Se toma apuntes de las ideas principales o palabras clave.
- La relectura. Procede de la denominada “lectura repetida”, que consiste en leer varias veces un fragmento breve.
- Identificar las ideas principales. Ayuda a los alumnos a distinguir entre la información importante que expresa el autor y la información que exprese lo que deseen obtener del texto.

Dimensión 3: Estrategias después de la lectura

Como actividades después de la lectura Condemarín (2013) propone lo siguiente:

- Estimular el recuerdo o paráfrasis. Consiste en decir los contenidos de un párrafo o texto con palabras propias. La paráfrasis revela lo que los alumnos piensan realmente de la narración.
- Utilizar organizadores gráficos de la lectura. Consiste en mostrar la información de un texto de manera visual.
- Hacer resúmenes orales. Sirve para verificar la comprensión de un texto, puede darse a partir de la expresión de las ideas o planteamientos del texto con palabras propias.

Tanto las estrategias establecidas por Condemarín (2013) y Solé (2004) para la dimensión “después de la lectura”, coinciden en que su finalidad primordial es que el alumno construya un recuento de lo escuchado y logre responder, explicando con sus propias palabras, las preguntas que le plantea el docente. Dichas estrategias planteadas por Solé son resumidas por Bustinza, Roque y Laura (2012) mediante la siguiente tabla:

Tabla 1

Estrategias para la comprensión de la lectura

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> Definir explícitamente el propósito de la lectura Activar los conocimientos previos Predecir lo que dice el texto, Formular hipótesis (también es una estrategia a realizar durante la lectura). 	<ul style="list-style-type: none"> Formular hipótesis (también se realizará antes de la lectura). Formular preguntas. Aclarar el texto. Resumir el texto. Utilizar organizadores gráficos (también después de la lectura). Releer. Vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> Resumir. Formular y responder preguntas. Recontar. Utilizar Organizadores gráficos (durante y después de la lectura).
Propósito en cada momento		
Hacer explícito el propósito de la lectura, coleccionar los conocimientos previos con el tema de la lectura y motivar a la lectura.	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y aprende a tomar dediciones adecuadas frente a los Errores o fallas de Comprensión.	Recapitular el contenido, resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura.

Fuente: Bustinza, Roque y Laura (2012, p. 37)

Conocer de manera resumida las estrategias establecidas por Solé (2004), deja en claro la importancia de su aplicación, respetando los momentos (antes, durante y después), pero al mismo tiempo valora la participación del docente, quien estructurará anticipadamente sus momentos de lectura para facilitar la comprensión de los alumnos. Además, guiará a los estudiantes en la lectura, quienes en el futuro se convertirán en lectores autónomos que construirán sus conocimientos y significados propios.

La presente investigación tomará en cuenta las estrategias planteadas por Condemarin (2013) por encontrarse más acordes con el nivel que evaluaremos.

Fundamento teórico de lectura

La lectura es un conocimiento transversal, su aprendizaje podrá determinar en muchos casos el éxito o el fracaso en las demás áreas del conocimiento humano que se imparten en la escuela y que desarrollan habilidades fundamentales en los estudiantes, tales como la resolución de problemas. La educación formal es la encargada de desarrollar esta macro-habilidad de comprender textos, pero, ¿sabemos con exactitud qué es leer? No basta con unir grafemas y decodificarlos formando palabras, es necesario también abstraer el significado según el contexto, es decir: comprender.

Se hace necesario definir la lectura, Dubois (1995) explora en las diversas concepciones sobre este término. Así, la define en un primer momento como un conjunto de habilidades, como proceso interactivo y como proceso transaccional. Sin embargo, en esta investigación emplearemos el concepto de lectura que la define como un proceso interactivo (Betancur, 2008; Goodman, 1996; Smith, 1982).

Dubois (1995) también explica que la lectura como proceso se caracteriza por: (a) ser un proceso global e indivisible, (b) el sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor, (c) el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto y (d) la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido textual. De ahí que la lectura sea también la "búsqueda de significado, tentativa, selectiva y constructiva" (Goodman, 1996), proceso durante el cual el lector, sujeto activo, construye significados (Marín, 2008) a partir de sus conocimientos del mundo, del texto, estrategias cognitivas y sus objetivos de lectura, que determinarán el tipo de proceso que va a realizar. El texto debe, asimismo, cumplir con ciertas cualidades, como la coherencia, la cohesión, la estructura textual, el léxico y otros recursos.

Para que se dé el acto de la lectura, el lector debe tener claras sus expectativas del texto, y sobre el texto se debe tener en cuenta su forma y contenido. Goodman (1996) se refiere al acto lector como una "transacción" dado que los esquemas mentales del lector sufren también una transformación.

La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.

La teoría que plantea Quintana (2005) nos habla de tres niveles de comprensión de lectura: El primer nivel de lectura supone el conocimiento de las palabras, el segundo corresponde a la comprensión y un tercero, la evaluación de lo que se ha comprendido. El último nivel tiene, a su vez, dos subniveles: la habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. Según lo planteado por Quintana, un lector comprende el texto cuando es capaz de extraer el significado que este le brinda.

Preguntas acerca del texto

Permitirán recoger los saberes previos de los niños, identificando qué conoce y qué desconoce acerca del contenido de la lectura. Condemarín (2013) afirma que:

La activación y desarrollo de los conocimientos previos de los estudiantes son importantes cuando tienen que leer un tema que requiere de determinados conceptos para poder entenderlo. Se requiere entonces, hacerles tomar conciencia sobre lo que ya saben sobre el tema, apoyarlos para organizar sus conocimientos o experiencias y relacionarlos con el texto que van a leer. (p 87)

En resumen, a partir de las interesantes estrategias planteadas por Solé (2004) y Condemarín (2013), se puede afirmar que antes de la lectura es necesario propiciar la formulación de interrogantes rescatando sus saberes previos, a partir de ello él podrá formular hipótesis que a lo largo de la lectura irá confirmando o negando.

1.2.2. Fundamentación científica de la variable niveles de comprensión lectora

Bases teóricas: Comprensión lectora

Este trabajo de investigación se fundamenta en las teorías psicopedagógicas de Piaget, de Vygotsky y Ausubel; constructivistas cuyas teorías constituyen un acercamiento a las concepciones pedagógicas, planteando la interrogante ¿Cómo adquirimos conocimientos?

Para el enfoque constructivo, la idea de enseñar la comprensión de lectura debería ser tan inaceptable como la de enseñar al niño a comprender el lenguaje hablado, pues dentro de esta concepción el significado se considera determinado, en gran medida, por lo que el propio lector aporta al texto según sus experiencias y conocimientos. Por lo tanto, Dubois(1995) afirma: La comprensión, es un proceso de creación del lector, algo que el lector aporta mientras lee, y esto difícilmente puede ser enseñado. El sujeto es entonces, en la concepción constructivista, un sujeto activo, creador de su propio conocimiento y, en consecuencia, director de su proceso de aprendizaje.

Si asumimos que el niño es un sujeto activo en su aprendizaje y que, en consecuencia, construye su mundo, entonces este es capaz de usar esquemas para lograr tal construcción. Piaget (1969), citado en Roque (2010), explica que un esquema es un concepto o marca de referencia que existe en la mente del individuo para organizar, interpretar la información e interiorizarla. Asimismo, dos procesos son responsables de cómo el niño usa y adapta sus esquemas: (a) La asimilación, que ocurre cuando un niño incorpora un nuevo conocimiento al ya existente, incorporan la información a un esquema y (b) la acomodación, que ocurre cuando un niño se ajusta a la nueva información y ajusta sus esquemas al entorno.

Para que el niño logre su desarrollo cognitivo, este debe atravesar cuatro etapas en las cuales la edad es un factor determinante para alcanzar distintos niveles de pensamiento, cada uno más avanzando que el anterior. El niño es un sujeto activo dentro del proceso de lectura, por lo tanto, la tarea docente no es enseñar a leer en su totalidad como si esto dependiese solo de su guía, por el contrario, es el niño el que adquiere la lectura de la misma manera que adquiere el lenguaje, esto es, participando activamente en la comunicación. Al realizar esta tarea, el niño capta las reglas básicas de su lengua, las que le permiten interpretar mensajes. Es esta adquisición de experiencias la que favorece el aprendizaje.

En síntesis, Piaget (1969) contribuye en el campo de la educación con estos aportes:

- La descripción del desarrollo cognitivo de los niños.
- Los conceptos de asimilación, acomodación, permanencia del objeto, conservación y razonamiento.
- La demostración de cómo los niños hacen entrar sus experiencias dentro de esquemas.
- La idea de que los conceptos no emergen de repente, sino que lo hacen a través de una serie de logros parciales que conducen hacia el entendimiento y la comprensión.

Los niños obtienen pequeños logros y van puliendo sus destrezas, pero en opinión de Vygotsky (1998), citado en Roque (2010), estas destrezas cognitivas de los niños pueden entenderse solo cuando se analizan e interpretan desde sus orígenes, los que se encuentran en las relaciones sociales y están inmersas en un ambiente sociocultural. Visto así, un acto mental, como usar el lenguaje interno, no puede entenderse como un hecho aislado, sino que debe evaluarse como un paso gradual en el proceso de desarrollo y en un contexto determinado. Por otro lado, el desarrollo del lenguaje hace posible el aprendizaje y, por lo tanto, propicia el desarrollo de la capacidad del pensamiento automático y crítico. El desarrollo mental de los alumnos requiere de la enseñanza. La escuela tiene el papel de guiar el desarrollo de las capacidades, teniendo como mediadores el lenguaje y el profesor en un proceso permanente.

Tanto Piaget como Vygotsky coinciden en ver al niño como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, el mismo que está inmerso en la experiencia y la interacción. En este sentido se oponen al mero aprendizaje pasivo y memorístico de la escuela tradicional, tal como señala Ausubel (1976), citado en Roque (2010, p. 112), quien se contrapone también al aprendizaje memorístico y propone un aprendizaje significativo, el cual solo será posible cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva, y no arbitraria, con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.

Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. El aprendizaje memorístico, por el contrario, no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora.

Ausubel diferencia tres categorías de aprendizaje significativo:

- Representativa o de representaciones, supone el aprendizaje del significado de los signos o de las palabras como representación simbólica.
- Conceptual o de conceptos, permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado.
- Preposicional o de proposiciones, implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

El niño aprende al experimentar y relacionar la información nueva con la que ya está en su mente, pero, según Bruner (2001), citado en Roque(2010, p. 116), también aprende al descubrir. La teoría del aprendizaje por descubrimientos habla de cómo se induce al estudiante a una participación activa en el proceso de aprendizaje, a través de situaciones que representan desafíos para él y donde tendrá que emplear todo su conocimiento para resolverlos. Esta serie de retos

progresivos, sumada al factor ambiental, permitirá lograr la transferencia de aprendizajes en el niño.

Para que el estudiante logre un aprendizaje por descubrimiento, existen dos aspectos importantes, que son:

- La maduración, que es el desarrollo del organismo y de sus capacidades que le permitan representar el mundo que le rodea.
- La adquisición de técnicas para el dominio de la naturaleza que nos habla de la integración o utilización de grandes unidades de información.

Acotando a lo mencionado anteriormente de esta corriente pedagógica constructivista, se destaca la idea que, ahora, el estudiante no es visto como un ente pasivo sino, al contrario, como un ente activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual debe construir por sí mismo, siendo el docente el guía de sus aprendizajes.

Al aceptar al alumno como un sujeto activo dentro del proceso de lectura, tenemos que aceptar también que la lectura no es enseñada como contenido, sino como un proceso en el que el niño adquiere la capacidad de leer de la misma manera que adquiere el lenguaje, esto es, participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes como significativos.

El niño aprende a leer del mismo modo en que conoce el mundo desde que llega a él: mediante experiencias directas con el entorno que lo rodea. La labor del adulto es guiarlo a través de estas experiencias, confirmando o rechazando los descubrimientos que el niño nos presenta cada día y respetando el ritmo de su aprendizaje.

Es indudable que el nuevo enfoque sobre lectura plantea un verdadero desafío al sistema escolar y, más específicamente, al maestro. Ya no se trata de elegir entre un método u otro para enseñar a leer, sino de crear situaciones que favorezcan el aprendizaje en este proceso por parte del niño.

La misión del maestro, en la actualidad, es ir más allá de la labor de enseñar, a esta debe sumarse la orientación de los intereses de sus alumnos y el acompañamiento en su proceso de descubrimiento, debe también desarrollar un alto grado de creatividad que le permita propiciar oportunidades de aprendizaje en el momento requerido y, sobre todo, debe confiar plenamente en la capacidad de sus niños para aprender.

Lectura en la actualidad

La lectura va más allá de la mera decodificación de signos, la lectura es construcción de mensajes, es interpretación e interacción. Sin embargo, esta noción es reciente, pues hasta hace poco la lectura solo era concebida como un ejercicio que formaba parte del aprendizaje memorístico, una actividad que servía para que el niño retenga más información y, como se sabe hoy, mayor conocimiento no significa necesariamente mayor aprendizaje.

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (2009) dentro del área de Comunicación, sostiene que: “La comprensión de textos requiere abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión”. (p. 168)

Respecto a lo mencionado en el DCN, éste documento pone énfasis en desarrollar la capacidad lectora del estudiante y la construcción de sus significados personales del texto que lee a partir de sus experiencias previas y su relación con su contexto, usando adecuadamente las estrategias de lectura.

Se destaca la importancia de desarrollar la capacidad lectora no solo porque proporciona información, sino que ayuda al lector a aprender por sí mismo.

Según Condemarín (2013):

La comprensión es la habilidad para entender el lenguaje escrito, constituye la meta última de la lectura e incluye tanto entender la esencia del significado cómo entenderlo a través de la relación con otras ideas, también hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con él (p. 62).

Lo señalado por esta autora se resalta lo relevante que es el lograr la capacidad del estudiante por extraer el sentido del texto que lee, a partir del nivel de inferencia que debe haber desarrollado previamente. Asimismo, Sobre el tema Catalá (2001) dice: “La comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector” (p. 6).

Para que se dé la deseada interacción con el texto, el estudiante debe lograr desarrollar la capacidad de establecer conjeturas e hipótesis a partir de la información con la cual interactúa o lee. Al respecto, Cooper (1998) señala:

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo. (Cooper, 1998, p 10).

Además, la comprensión lectora para este autor viene a ser un proceso porque el estudiante deberá ser capaz de discriminar las ideas principales, secundarias y confrontarlas con sus aprendizajes previos sobre el texto leído.

Para Solé (2004), 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 se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto con objetivos, ideas y experiencias previas; el lector debe implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en su propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias planteadas antes y durante la lectura.

Según Solé (2004), es muy importante el contenido del texto que se presenta, la disposición que debe presentar el lector, así mismo las condiciones que debe tener el estudiante para lograr comprender el texto escrito, como por ejemplo los saberes previos, habilidades, sus procesos, etc.

PISA (2013) define la competencia lectora como la “capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (p. 8). Por otra parte, PISA define la comprensión lectora como un proceso que emplea los contenidos y conocimientos del texto para lograr obtener información, interpretación, reflexión como también la valoración del contenido y forma del texto. Por lo tanto, La definición nos hace reflexionar sobre los objetivos a alcanzar en lo que respecta a los niveles de comprensión lectora que todo estudiante de nuestro país debe lograr para poder desenvolverse en este mundo competitivo en el que vivimos.

A partir de los conceptos anteriores se puede definir a la actividad lectora y su comprensión como la capacidad de entender el lenguaje ya sea oral o escrito, a través de la asociación con experiencias previas y significativas, permitiendo

establecer inferencias y comparaciones, es decir, encontrar significados al relacionar aquello que sabe con la nueva información.

Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora que se manejan en esta tesis son el literal, reorganizacional, el inferencial y el crítico apreciativo. Al respecto Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) refiere que estos componentes están asociados entre sí, pero para su mayor estudio deben separarse, para ser estudiados y presentarlo en diversos aprendizajes.

Catalá et al. (2001) plantea cuatro niveles de comprensión lectora:

- a) *Comprensión literal*, en este nivel el docente requiere que el estudiante comprenda la información explícita. La educación formal suele concentrar esfuerzos entrenando al estudiante en el uso del diccionario y en la interpretación de gráficos.
- b) *Reorganización de la información*, en este nivel el estudiante sintetiza, jerarquiza y resume la información recabada en esquemas y organizadores visuales, de modo que su comprensión de lo leído se afianza y consolida.
- c) *Comprensión inferencial* o interpretativa, esta se activa al apelar a los conocimientos previos del lector, gracias a los cual también despierta la motivación. Catalá considera a este nivel la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que depende de la interacción entre el lector y el texto, donde el primero aprende a realizar conjeturas que puede comprobar o rechazar, formando así sus propias conclusiones.
- d) El *nivel crítico o profundo* comprende:

Una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes

literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. (p.17)

Para que el estudiante llegue a este nivel de comprensión se requiere que el docente sea flexible, asegure un clima de libertad de expresión en el aula y procure guardar una buena relación con sus estudiantes, de así estos sentirán plena confianza en los pasos que dan para explorar y entender el mundo que los rodea.

Camba (2006) por su parte, afirma que en el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

- Comprensión literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis;
- Comprensión inferencial, que permite, utilizando los datos explícitos en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.
- Comprensión crítica, mediante la cual se emiten juicios valorativos.
- Comprensión apreciativa, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.
- Comprensión creadora, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

Esta autora plantea otros puntos de vista para el proceso de comprensión lectora dividiéndolo en otros niveles que coinciden con los demás autores, Camba clasifica en cuatro niveles el proceso lector, los tres primeros coinciden con los demás autores, sin embargo, destaca el último nivel propuesto, que es el de la comprensión creadora que, para efectos de este trabajo de investigación, se ha considerado dentro del proceso de producción de textos.

Criterios de evaluación de la comprensión lectora en la investigación

Son muchas las teorías y estudios que intentan analizar el fenómeno de la comprensión lectora:

Niveles de complejidad textual

Mercer (citado en Vallés y Vallés, 2006) señala tres tipos: la literal, la interpretativa, la evaluativa y/o la apreciativa. Otros autores, basándose en dicha clasificación establecen algunas variaciones (Miranda, 1987; Vallés, 1990; Pinzas, 1995; entre otros), incluyendo a la metacompreensión como una dimensión más elaborada y experta del proceso comprensivo.

Comprensión literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Sobre el tema, Catalá et al. (2001) manifiesta que en este nivel el niño debe entender la información que el texto expresa explícitamente, siendo el primer paso hacia la comprensión inferencial.

La información que trae el texto puede referirse a características de los personajes, a tramas, a eventos, animales, plantas, cosas, lugares, etc. Las preguntas que se formulen en este nivel pueden ser diversas: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc. Además se pueden formular preguntas directas y oraciones incompletas, ofrecer varias oraciones afirmativas y señalar que las relaciones con el texto leído para comprobar si son verdaderas o falsas, y solicitar que la completen de acuerdo al texto (Ramos, 2013).

Este nivel es propio de los primeros años de vida escolar de los estudiantes. Se distinguen dos etapas: en la primera el niño se refiere a palabras puntuales con las que amplía su léxico y en la segunda el niño logra analizar estos nuevos vocablos para relacionarlos y entender el contenido del párrafo.

Para muchos autores como Catalá, el nivel literal de la comprensión lectora viene a constituir la capacidad básica con lo que se debe iniciar la comprensión de un texto, esta servirá de base para el proceso de comprensión en los niveles más complejos. Asimismo, para Parodi (2005) afirma:

La comprensión literal consiste en el proceso de reconocimiento y repetición, donde solo se expresan constructos textuales de lo que se lee. También señala que una pregunta de manera literal puede ser respondida con la información planteada explícitamente en el texto, lo que no revela una comprensión lectora total. (p.201)

Por lo tanto, esta afirmación nos lleva a la conclusión que las preguntas literales de un texto no reflejan la capacidad lectora de una persona más al contrario solo conlleva a desarrollar la memoria y la reproducción textual delo que se lee.

Anderson (2000) asevera que el nivel literal consiste en reconocer y recordar los hechos, tal y como aparecen la lectura: por lo que el lector dependede lo escrito paras obtener las respuestas que necesita y no requiere de un análisis profundo del texto que a su vez implica el uso de saberes previos. Se resalta de la aseveración del autor que la comprensión literal de un texto no conlleva al estudiante realizar inferencias ni mucho menos el análisis detallado del texto que lee; pero si se resalta la importancia del uso de los saberes previo.

La comprensión inferencial o interpretativa

En este consta de tres procesos cognitivos:

- a) La integración. El lector obtiene significado mediante la inferencia haciendo uso de conocimientos previos y reglas gramaticales, ya que la relación semántica no está explícita en el texto.
- b) El resumen. El lector es capaz de producir en su memoria un esquema mental compuesto de ideas principales, como mencionáramos en páginas anteriores, cuando hay coherencia global.
- c) La elaboración. El lector añade información al texto, construyendo más significados y enriqueciéndolo y en consecuencia produciéndose una mejor comprensión del mismo. “Estas no se realizarían en el acto mismo de la comprensión, sino en procesos posteriores de

recuperación de la información” (García, 1999). Son optativas, interactivas y no modulares; vinculadas a los procesos del pensamiento, implicadas en la comprensión profunda.

La comprensión crítica o evaluación apreciativa

En este nivel se llega a un grado de dominio lector, en el que se es capaz de emitir juicios valorativos y personales respecto al texto. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra la lectura en las experiencias propias.

La metacompreensión lectora

En este nivel el lector maneja habilidades de control de la comprensión, identificando deficiencias y corrigiéndolas para lo cual hace uso de estrategias correctoras hasta lograr una comprensión lectora cabal.

En el caso de la presente investigación se fundamentará en la propuesta recogida en la obra Evaluación de la comprensión lectora. Prueba ACL (1º - 6º de primaria) (Catalá et al., 2001), la cual se clasifica en cuatro dimensiones:

Comprensión literal

En esta etapa el niño reconoce de forma explícita el contenido del texto, “siendo este tipo de comprensión aquel sobre el cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas” de acuerdo a Catalá et al. (2001, p.16). Las referidas autoras al respecto hacen énfasis sobre el tema y recomiendan: La comprensión literal es el primer paso para lograr una buena comprensión lectora, pues si no hay comprensión del texto, difícilmente se puede lograr trabajar con el texto, organizar la información y obtener más información de la explícita, conseguir inferir ideas o conocimientos implícitos en los textos y, menos aún, ejercer la dimensión crítica acerca de lo que se lee.

Catalá propone estas acciones, pues considera que en esta dimensión es necesario enseñar a los niños a realizar las siguientes actividades:

- Distinguir entre información relevante e información secundaria.
- Saber encontrar la idea principal.

- Identificar relaciones causa-efecto.
- Seguir unas instrucciones.
- Reconocer las secuencias de una acción.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Identificar analogías.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Siguiendo estos pasos, el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede evocar posteriormente para explicarlo. Hay que enseñar al alumno a usar el diccionario, a saber interpretar un gráfico y entender el contenido.

Comprensión reorganizativa

Se refiere a la capacidad que tiene el lector para sintetizar, esquematizar y/o resumir la información recibida, de manera que consolida o reordena el nuevo conocimiento. (Catalá et al., 2001, p.16)

Dentro de este concepto destacan estrategias como la eliminación de la información redundante, reorganización de la información según los objetivos planteados previamente a la lectura, la elaboración de resúmenes, clasificación de criterios y la reestructuración del texto.

Comprensión inferencial

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. (Catalá et al., 2001, p.17)

Los maestros tienen aquí un rol sustancial, en cuanto que se encargan de estimular a los alumnos a: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas, según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc. Prever un final diferente (p.17). Asimismo, Pinzás (2007) nos dice que “es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos” (p. 48).

Es en esta dimensión que las ideas se comprenden más profunda y ampliamente durante la lectura. Así, el maestro ayuda a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones a prever comportamientos de los personajes, y al hacer la lectura más viva, los alumnos tienen más fácil acceso a identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.

Pero, si bien esta dimensión de la comprensión lectora se presta más a las actividades vivenciales y, por ende, es más atractiva, también es aquí donde los estudiantes manifiestan muchísimas dificultades en lograr comprender el texto que leen, ya sea por la falta de práctica o por otro aspecto muy importante como que el docente desconoce la formulación de preguntas con dicho nivel de complejidad. En este sentido es importante rescatar la labor docente de acompañamiento, pero también de guardianes de una constante motivación para llevar a cabo las acciones que permitirán al niño inferir a partir de información no

explícita, pues una labor de lectura pobre llevará también a un nivel de lectura pobre.

Por su parte, para la autora Catalá et al. (2001) lo más importante en este nivel de comprensión lectora, es decir el nivel inferencial, son los conocimientos previos del lector, como las características del texto. El lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones entre significados. Por otro lado, Condemarín (2013) “el comprender es inferir y que inferir es construir un modelo de la situación real o ficticia a la que el texto remite, más allá del texto mismo” (p. 99).

De acuerdo a Cassany, Luna y Sanz (2000) el nivel inferencial de comprensión lectora es:

Es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía.

Asimismo, el niño al inferir utiliza su imaginación logrando predecir hechos no explícitos en el texto leído. En otras palabras, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Este es el nivel de comprensión que los maestros deben de centralizar sus esfuerzos ya que, si se logra desarrollar esta capacidad, los estudiantes se encontrarán preparados para afrontar los retos y desenvolverse en forma independiente.

Comprensión crítica

En este nivel el niño debe lograr elaborar sus propios juicios, con “respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje

del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias (Catalá et al., 2001, p.17). Es por ello que se afirma que el nivel crítico posee carácter valorativo, porque permite que el niño emita juicios acerca del texto leído, rechazando o aceptando situaciones con fundamento, poniendo en práctica su formación, criterio y conocimientos acerca de lo leído.

Un buen lector es capaz de deducir, emitir opiniones sobre el texto y formular un juicio crítico del mismo. Para llevar a cabo esta tarea, el docente debe elaborar preguntas que estén basadas en las experiencias de sus niños, para que puedan extender o extrapolar la información leída en su vida diaria. Se deben formular preguntas que deben hacer reflexionar pensar sobre los contenidos del texto y sobre la manera como se relacionan con las propias ideas y experiencias: ¿Por qué...? ¿En su opinión...? ¿Qué hubiera dicho o hecho...? (Catalá et al., 2001)

Además de justificar opiniones, el estudiante debe también ser capaz de reconocer la intención del autor, comparar el contenido del texto con otras piezas escritas o con el conocimiento previo (Serrano, 2008, p. 12), así como también procesar la información recibida de fuentes diversas, reconocer las secuencias explicativas y argumentativas del texto (Marín, 2006, p. 31), para ello el lector debe reflexionar sobre el contenido de lo que lee y, así, contrastar las afirmaciones del texto con sus propios saberes del mundo (Pérez, 2005, p. 121).

El nivel crítico es el de mayor complejidad en comparación con los dos anteriores, en este se espera lograr que los estudiantes desarrollen sus capacidades de análisis, síntesis, juicio crítico y valorativo, en conclusión, es el nivel más elevado de la comprensión el cual todo estudiante deberá lograr y los maestros guiarlos para alcanzar dicho objetivo al concluir su etapa escolar.

1.3. Justificación

1.3.1. Justificación teórica

La investigación reforzará con argumentos científicos y sistemáticos, los conocimientos e información que hasta hoy se han formulado respecto a las variables estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora. El estudio permitirá, asimismo, mejorar las bases teóricas de estos constructos teniendo en cuenta los últimos enfoques del constructivismo.

El trabajo de investigación propuesto, aborda la descripción y explicación de las estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa 3040 20 de abril, Los Olivos 2017, se justifica por el sustento del marco teórico, conceptual y operacional de las variables en mención; asimismo, por la experiencia como docentes y por la interrelación con los estudiantes teniendo en cuenta sus etapas mentales y emocionales, que dependiendo hoy, de las mejores estrategias de lectura se logrará los niveles de comprensión lectora.

Además, se justifica la presente investigación, desde la perspectiva teórico-práctica, ya que, con los datos e informaciones obtenidas, se podrán realizar intervenciones y ejecutar programas que permitan a los educandos reflexionar, corregir y/o adquirir nuevos conocimientos sobre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora.

1.3.2. Justificación práctica

Los resultados de esta investigación beneficiarán definitivamente a los estudiantes de segundo grado de primaria de la institución educativa 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017 y también a los docentes, quienes tomarán conocimiento de los aportes descriptivos y explicativos que inciden entre las estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora, pudiendo evaluar, desarrollar, aplicar y mejorar el proceso de aprendizaje, el conocimiento de sí mismo y de los demás, pues esto influirá en el desarrollo de estrategias y métodos, propiciándose un análisis efectivo de las estrategias de lectura y niveles de comprensión lectora,

permitiendo tomarlo como referencia para la realización de nuevas investigaciones en este campo.

1.3.3. Justificación metodológica

Desde la perspectiva pedagógica, mediante el proceso educativo, enseñanza y aprendizaje el docente busca lograr el óptimo crecimiento y desarrollo del organismo adolescente haciendo hincapié en la Ley General de Educación 28044, la cual determina asegurar la formación de personas que participen en la construcción de un mundo más justo y más humano, haciendo de la institución educativa un espacio de construcción de relaciones equitativas entre niños y adolescentes de distintas culturas y condición social, lo cual se espera alcanzar mediante la pedagogía en la institución educativa 3040 20 de abril, Los Olivos, al realizar programas que capaciten a los docentes en las estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

1.4. Problema

Vara (2015) define la formulación del problema cuando afirma que esta “se compone de oraciones interrogativas, consecuencia lógica del planteamiento del problema; el cual es el conjunto de premisas y la formulación del problema, es la conclusión” (p. 180). En la presente investigación se considera el problema general y específico teniendo en cuenta la realidad problemática de la Institución en investigación.

A nivel mundial la educación ha sido prioridad para los gobernantes debido que esta es el principio del desarrollo de sus países, ya que en un mundo globalizado se exige estudiantes competitivos con estándares internacionales, esto implica que los gobiernos son los responsables directos de atender esta demanda aplicando políticas educativas serias a mediano y largo plazo. Como es de conocimiento, y según las últimas informaciones, los países que aplican políticas educativas bien planificadas son países que se encuentran en los primeros lugares en las evaluaciones mundiales que miden los aprendizajes de los estudiantes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE) para los tres rubros del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) establece como nota promedio un 496 en comprensión lectora. Ubica en sus informes a países como Finlandia, China y Singapur en los primeros lugares, estos países tienen políticas educativas efectivas que Perú debería tomar en cuenta, sobre todo si tenemos en cuenta el puesto en el que ha quedado (último puesto: 66).

En el Perú, los niveles de comprensión lectora han sido tema de estudio, debido a los bajos resultados obtenidos en las pruebas realizadas a nivel nacional que demuestran que la educación pública atraviesa un mal momento, ya que muchos de estudiantes se encuentran en un estado crítico respecto a la comprensión de textos, tomando en cuenta los alarmantes resultados de las Evaluaciones Censal de Estudiantes, (ECE 2012), que ubica al Perú en los últimos lugares en comprensión lectora a nivel mundial. Los esfuerzos realizados por el MINEDU por implantar programas de mejora educativa aún no dan los resultados esperados, es por tal motivo que la misión primordial de las instituciones educativas en la actualidad, es formar estudiantes con una sólida formación integral que les permita afrontar de manera exitosa la sociedad competitiva en la que viven. Para ello, todos los integrantes de la comunidad educativa deben de comprometerse en alcanzar los objetivos planteados. En los últimos años el MINEDU realiza la evaluación censal de estudiantes (ECE) para los niveles de primaria y secundaria.

Los resultados de la Evaluación Nacional 2011 (UMC, 2012) evidenciaron por primera vez el bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes al culminar el tercer ciclo de educación primaria. En el segundo grado de primaria, solo el 15% de estudiantes lograban los aprendizajes esperados en comprensión lectora. Esto revelaba que los bajos niveles de aprendizaje encontrados en los estudiantes de grados superiores de primaria y secundaria no eran sino las consecuencias acumuladas de las dificultades que los alumnos presentaban ya en los primeros grados de escolaridad como lo demuestra los resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Dicha evaluación fue aplicada a 517 mil estudiantes de segundo grado de primaria de escuelas públicas y privadas de todo el país. Solo

el 44% de ellos alcanzó el nivel satisfactorio de aprendizaje en comprensión lectora (MED, ECE, 2014).

El objetivo de la UGEL 02 de Los Olivos es garantizar y fortalecer el proceso educativo de todas las instituciones educativas de su competencia, asegurando un servicio de calidad, centrada en la formación integral de los estudiantes, es responsabilidad de esta entidad monitorear las acciones de los docentes y promover capacitaciones para la mejora y calidad de las instituciones educativas. El Ministerio de Educación dio a conocer que en la Evaluación Censal de Estudiantes 2012 (ECE 2012) que se aplicó en diciembre del año pasado (2016) a los estudiantes de segundo grado de primaria en todo el país, el 30,9% y el 12,8% de los estudiantes a nivel nacional alcanzó el nivel satisfactorio en Comprensión lectora. En Comprensión lectora, la ECE 2012 revela que a escala nacional un 30,9% alcanzó el Nivel 2-Satisfactorio y el 49,3% se ubica en el Nivel 1- en Proceso; mientras que el 19,8% está todavía debajo del Nivel 1.

En la institución educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017, se puede evidenciar, a través de evaluaciones, que los estudiantes del segundo grado del nivel primaria (resultados en la prueba ECE el año 2016: Inicio 4.80, proceso 56.60, satisfactorio 38.60) y los demás grados, tiene dificultades en el proceso de comprensión lectora, por consiguiente arrastran dicha falencia hasta el nivel secundario e incluso hasta el nivel superior. También se aprecia en algunos docentes manifiestan poco o mínimo interés por querer cambiar dichas dificultades, se muestran reacios a los cambios que plantean las normas de legislación educativa como es la Ley de Reforma Magisterial, que propone una continua capacitación docente; a la vez, carecen de materiales didácticos y, sobre todo, desconocen o aplican mal las estrategias didácticas adecuadas para lograr la comprensión lectora de los estudiantes; por otro lado, también es importante mencionar la evidente despreocupación de la mayoría de padres de familia en el apoyo de este tema tan importante para la formación de sus hijos.

Por este motivo, se realiza esta investigación que beneficiará a los estudiantes de la institución educativa N° 5076 N° 3040 20 de abril, Los Olivos

2017, en la mejora de la comprensión lectora mediante la aplicación de diversas estrategias de lectura adecuadas que repercutirá directamente en los estudiantes, docentes y padres de familia. Para ello, se busca involucrar también en ese propósito a las instituciones privadas como editoriales, las que, mediante la promoción de obras de mucho interés y a un costo asequible para los padres de familia, pueden lograr que estos adquieran diversos textos y material literario que beneficiará a sus hijos impulsando el hábito lector en el hogar.

Problema General

¿Cómo inciden las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N°304020 de abril, Los Olivos, 2017?

Problemas específicos

¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 304020 de abril, Los Olivos, 2017?

¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 304020 de abril, Los Olivos, 2017?

¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 304020 de abril, Los Olivos, 2017?

¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 304020 de abril, Los Olivos, 2017?

1.5. Hipótesis

En la presente investigación se consideran la hipótesis general y específica, teniendo en cuenta la realidad problemática de la Institución en investigación.

Vara (2015), sostiene que las hipótesis “son explicaciones tentativas a las preguntas de investigación, son oraciones afirmativas que responden a los objetivos y preguntas, las hipótesis proponen “tentativamente” las respuestas a las preguntas del problema”.(p. 159)

Habiendo revisado la teoría de diversos autores y teniendo claro el objetivo de la investigación se consideran la hipótesis general y específicas.

Hipótesis General

Existe incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Hipótesis específicas

Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 304020 de abril, Los Olivos, 2017.

Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

1.6. Objetivos

Objetivo general

Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Objetivos específicos

Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

II. Marco Metodológico

2.1. Variables

Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 93) definen a la variable como “la propiedad que tiene una variación que puede medirse u observarse.”

2.1.1. Definición conceptual

Variable Independiente: Estrategias de lectura

Leer, al igual que toda actividad humana, requiere el dominio de ciertos recursos a los que llamaremos estrategias que, en conjunto, constituyen un plan seleccionado deliberadamente para cumplir una meta específica, donde la meta es la comprensión de lo que se lee. Condemarín (2013) afirma que este conjunto de procedimientos es un efectivo “andamiaje o ayuda para mejorar la comprensión lectora y pueden ser divididos en estrategias antes, durante y después de la lectura” (p. 87).

Este andamiaje es, necesariamente, guiado por el profesor, quien “proporciona a los alumnos los “andamios” necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (Solé, 2004, p. 64).

Variable Dependiente: Niveles de comprensión lectora

Cuando el lector logra construir el significado de un texto, es porque ha pasado por un proceso en el que las estructuras de su pensamiento han cambiado hasta el punto de poder construir mentalmente el texto de forma coherente (Catalá et al., 2001).

Catalá et al. (2001) establece cuatro componentes de la comprensión lectora:

- i) *Comprensión literal*, que comprende lo explícito y lo que generalmente se exige en las escuelas, en este nivel se entrena al estudiante en el uso del diccionario y en la interpretación de gráficos.

- ii) *Reorganización de la información*, en este nivel la información es sintetizada, jerarquizada y resumida en esquemas, de modo que se consolida y afianza.
- iii) *Compresión inferencial*, también llamada interpretativa y que se activa al despertar los conocimientos previos del lector. Se considera a este nivel la verdadera esencia de la comprensión lectora pues depende de la interacción entre el lector y el texto, donde el primero aprende a realizar conjeturas que puede comprobar o rechazar, formando así sus propias conclusiones.
- iv) El *nivel crítico o profundo* implica “una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios” (Catalá, 2001, p.17). En este nivel es deseable que el maestro sea flexible y guarde una buena relación con sus estudiantes, de modo que se permita la libre opinión y los alumnos se sientan acogidos y en confianza para seguir comprendiendo el mundo.

2.1.2. Definición operacional

Calderón, Alzamora de los Godos, Del Águila (2009, p. 11), sostuvieron: “Es un proceso que variará de acuerdo al tipo de investigación y su diseño. No obstante, las variables deben estar claramente definidas y convenientemente operacionalizadas”. Es decir, en la operacionalización de la variable se podrá identificar las dimensiones e indicadores, con el objetivo de poder medir el nivel de comportamiento de las variables. Es necesario tener presente: la variable, definición conceptual, definición operacional, dimensiones, indicadores y la escala de medición.

2.1.3. Definición Operacional de la variable estrategias de lectura

Las estrategias de lectura están conformadas por diferentes procedimientos que debemos aplicar en los diferentes tiempos antes, durante y después de la lectura.

2.1.4. Definición Operacional de la variable niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora es el proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y reconstruir su sentido por medio de los cuatro niveles (literal, reorganizacional, inferencial y crítica o profunda) que se deben alcanzar.

2.2. Operacionalización de variables

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable estrategias de lectura

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y Valores	Niveles y Rangos
Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Se pregunta qué va a leer •Infiere de que tratará la lectura •Se pregunta qué tipo de texto leerá •Explora conocimientos previos sobre el título del texto. •Deduce el contenido del texto mediante imágenes. 	01-05		Muy adecuado (39 - 45)
Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Compara predicciones o hipótesis que formulo antes de iniciar la lectura. •Realiza subrayados para identificar ideas principales. •Se auto pregunta, para saber si entiende la lectura. •Relee para un mejor entendimiento de la lectura. •Encuentra significados dentro de los párrafos de la lectura. 	06-10	Siempre	Adecuado (31-39)
Estrategias después de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> •Al final de la lectura realiza resúmenes de los párrafos del texto. •Luego de leer, puedes decir con sus propias palabras de qué trato el texto. •Organiza la información en gráficos, para resumir el texto leído. •Reflexiona sobre los hechos que ocurrieron en el texto. •Reflexiona sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lee. 	10-15	Algunas Veces Nunca	Poco adecuado (23 -31) No adecuado (15 – 23)

Nivel inferencial o interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir resultados. • Inferir significados de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsibles a determinadas causas. • Entrever la causa de determinados efectos. • Inferir secuencias lógicas. • Inferir el significado de frases hechas, según el contexto. • Interpretar con corrección el lenguaje figurativo. • Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación.... • Prever un final diferente. 	1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24	Nivel bajo (3,7-7,1)
Nivel crítico o profundo	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. • Distinguir un hecho de una opinión. • Emitir un juicio frente a un comportamiento. • Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto. • Comenzar a analizar la intención del autor. 	2, 13, 21	Nivel muy bajo (0,0-3,6)

2.3. Metodología

La metodología usada en esta investigación es el método hipotético-deductivo, “Que consiste en hacer observaciones y análisis, a partir de las cuales se formulan hipótesis que serán comprobadas” (Pascual, 1996, p. 9).

El método hipotético-deductivo, según Pascual (1996) comprende varios pasos esenciales: como la observación del fenómeno, así como la creación de una hipótesis para aclarar dicho fenómeno, deducción de proposiciones más elementales que la propia hipótesis, y revisión de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con dicha experiencia.

2.4. Tipo de investigación

El tipo de investigación es básica, ya que según Vara (2015) se investiga “la relación entre variables o constructos, se diagnostica alguna realidad, puede probarse y adaptarse teorías” (p. 236).

También, en una investigación básica, se genera nuevas formas de entender los fenómenos y se pueden adaptar o construir ciertos instrumentos de medición.

2.5. Diseño de investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2014) define al diseño de investigación no experimental como un estudio que se ejecuta sin la manipulación intencionada de variables y en los que únicamente se perciben los fenómenos en su medio natural para luego analizarlos.

Delimita el corte transversal de la investigación como: “La recopilación de datos en un instante y tiempo único. Su objetivo es describir a la variable y examinar su incidencia e interrelación” (p.154).

Menciona que los diseños transversales correlacionales-causales como aquellos en los que las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad o suceden durante el desarrollo de la investigación, y el investigador se limita a observarlos y reportarlos. Además, la posible causalidad existente la establece el investigador de acuerdo con sus hipótesis, las cuales, a su vez, se fundamentan en la revisión de la literatura.(p.154)

Simbología

M: Ox → Oy

Diagrama representativo de un estudio correlacional-causal

Dónde: *M* = Muestra de Estudio

Ox= Medición de las estrategias de lectura

Oy= Medición de los niveles de comprensión lectora

2.6. Población, muestra y muestreo

La población es “el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, situaciones, etc.) a investigar” (Vara, 2015, p. 261). El mismo autor refiere que “la

población es el conjunto de sujetos o cosas que tienen una o más propiedades en común. Se encuentran en un espacio o territorio y varían en el transcurso del tiempo”.

Tabla 4

Distribución de la población de estudiantes.

Grado	Estudiantes
	Total
Primer grado	90
Segundo grado	75
Tercer grado	80
Cuarto grado	65
Quinto grado	80
Sexto grado	70
Total general	460

Muestra

La muestra es un subconjunto de la población, es decir, “es el conjunto de casos extraídos de la población, seleccionados por algún método racional” (Vara, 2015 p. 261).

El muestreo realizado fue no probabilístico. De acuerdo con Vara (2015), éste no se basa en el principio de equiprobabilidad. El tipo de muestreo no probabilístico fue intencional y por criterio del investigador, dada la experiencia que se tiene con la población.

De acuerdo con Hernández (2014), una muestra no probabilística: “Suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que un criterio estadístico de generalización” (p.176).

Es por ello que la investigación fue por el nivel de tercer grado de primaria.

Tabla 5

Distribución del muestreo de estudiantes de tercer grado de primaria.

	Sección			Total
	A	B	C	
Estudiantes de 3er grado	26	25	29	80

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Sostiene que: “La selección de las técnicas que se requieren depende de la naturaleza del problema y la metodología de trabajo”.(Vara, 2015, p. 299).

Instrumentos de recolección de datos

Hernández et al. (2015), definió el instrumento de medición como recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente(p. 199).

En la investigación, tanto para la variable Estrategias de lectura como para los Niveles de Comprensión Lectora se utilizaron cuestionarios en la forma de Encuesta y pruebas de evaluación. De acuerdo con Hernández et al.(2014, p.217) los cuestionarios **consisten** en un determinado conjunto de preguntas en relación a una o más variables a medir.

Instrumento de medición para la variable estrategias de lectura: Se empleará un cuestionario basado en la escala de Likert con preguntas cerradas con alternativas de respuestas para cada pregunta: 3) siempre, 2) algunas veces y 1) Nunca. Para la elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta la concordancia

con los indicadores y esta, a su vez, con las dimensiones de la variable: estrategias de lectura.

Tabla 6

Ficha técnica del cuestionario de la variable independiente: Estrategias de lectura

Aspectos Complementarios	Detalles
Objetivo:	Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
Tiempo:	15 a 20 minutos
Lugar:	I.E. 3040 20 de abril
Hora:	De 9:00 a.m. a 9:15a.m.
Aulas:	3° A, B, C
Administración:	Individual
Niveles:	4 - Muy adecuado 3 - Adecuado 2 - Poco adecuado 1 - No adecuado
Dimensiones:	Número de dimensiones: 3 Dimensión 1 : 5 ítems Dimensión 2 : 5 ítems Dimensión 3 : 5 ítems Total = 15 ítems
Escalas:	3 - Siempre 2 - Algunas veces 1 - Nunca
Descripción	Con el uso del software SPSS: Si las respuestas son altas: valor de la escala * total de ítems: $15 \times 3 = 45$ Si las respuestas son bajas: valor de la escala * total de ítems: $15 \times 1 = 15$ Rango = valor máximo - valor mínimo = $45 - 15 = 30$ La constante = Rango entre número de niveles $= 30/4 = 7.5$
Baremación:	Nivel Muy adecuado = $37.6 - 45$ Nivel Adecuado = $30.1 - 37.5$ Nivel Poco adecuado = $22.6 - 30.0$ Nivel No adecuado = $15.0 - 22.5$

*Baremo: Son escalas de valores que se establecen para clasificar los niveles y rangos de las variables y sus dimensiones con la finalidad de viabilizar la elaboración de tablas y figuras estadísticas cuando se procesa en el SPSS.

Tabla 7

Baremación de la variable 1: Estrategias de lectura

Niveles de Estrategias de lectura	Estrategias de lectura	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
		Rangos		
Nivel Muy adecuado	37.6 – 45	12.6 – 15.0	12.6 – 15.0	12.6 – 15.0
Nivel adecuado	30.1 – 37.5	10.1 – 12.5	10.1 – 12.5	10.1 – 12.5
Nivel poco adecuado	22.6 – 30.0	7.6 – 10.0	7.6 – 10.0	7.6 – 10.0
Nivel no adecuado	15.0 – 22.5	5.0 – 7.5	5.0 – 7.5	5.0 – 7.5

Instrumento de medición para la variable niveles de comprensión de lectura:

Se empleará una prueba escrita con respuestas dicotómicas: 1= correcta y 0= incorrecta. Para la elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta la concordancia con los indicadores y esta a su vez con las dimensiones de la variable: niveles de comprensión de lectura.

Tabla 8

Ficha técnica del cuestionario de la variable dependiente: niveles de comprensión lectora.

Aspectos Complementarios	Detalles
Objetivo:	Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
Tiempo	1 hora
Lugar	I.E. 3040 20 de abril, Los Olivos
Hora	De 9:15 a.m. a 10:15 a.m.
Aulas Talleres:	3° A, B, C
Administración:	Individual
Niveles:	7 – Nivel muy alto 6 – Nivel alto 5 – Nivel moderadamente alto 4 – Nivel dentro de la normalidad 3 – Nivel moderadamente bajo 2 – Nivel bajo 1 – Nivel muy bajo
Dimensiones:	Número de dimensiones: 4 Dimensión Literal: 9 ítems Dimensión Reorganizativa : 5 ítems Dimensión Inferencial: 8 ítems Dimensión Crítica: 3 ítems Total = 25 ítems
Escalas	1 – Correcto 0 – Incorrecto
Descripción	Con el uso del software SPSS: Si las respuestas son altas: valor de la escala * total de ítems $25 \times 1 = 25$. Si las respuestas son bajas: valor de la escala * total de ítems $25 \times 0 = 0$ Rango = valor máximo – valor mínimo = $25 - 0 = 25$ La constante = Rango entre número de niveles = $25/7 = 3.57$
Baremación:	Nivel muy alto = 21.5 – 25.0 Nivel alto = 18.0 – 21.4 Nivel moderadamente alto = 14.4 – 17.9 Nivel dentro de la normalidad = 10.8 – 14.3 Nivel moderadamente bajo = 7.2 – 10.7 Nivel bajo = 3.7 – 7.1 Nivel muy bajo = 0.0 – 3.6

Tabla 9

Baremación de la variable 2: niveles de comprensión lectora

Nivel de comprensión lectora	Rangos				
	Comprensión lectora	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4
Nivel muy alto	21.5 – 25.0	7.8 – 9.0	5.0 – 4.4	7.0 – 8.0	2.7 – 3.0
Nivel alto	18.0 – 21.4	6.5 – 7.7	3.7 – 4.3	5.8 – 6.9	2.2 – 2.6
Nivel moderadamente alto	14.4 – 17.9	5.2 – 6.4	3.0 – 3.6	4.7 – 5.7	1.8 – 2.1
Nivel dentro de la normalidad	10.8 – 14.3	4.0 – 5.1	2.2 – 2.9	3.5 – 4.6	1.4 – 1.7
Nivel moderadamente bajo	7.2 – 10.7	2.7 – 3.9	1.5 – 2.1	2.4 – 3.4	1.0 – 1.3
Nivel bajo	3.7 – 7.1	1.4 – 2.6	0.8 – 1.4	1.2 – 2.3	0.5 – 0.9
Nivel muy bajo	0.0 – 3.6	0.0 – 1.3	0.0 – 0.7	0.0 – 1.1	0.0 – 0.4

Se utilizará las pruebas ACL-3° de primaria que tiene 7 textos con 25 ítems conteniendo un formato práctico, fiable y válido que permite evaluar los niveles de comprensión lectora.

Validez y confiabilidad**Validez del instrumento**

Vara (2015, p.402) afirma que:

La validez es el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez se refiere al grado de evidencia acumulada sobre qué mide el instrumento. Es el grado en que la evidencia acumulada justifica la particular interpretación que se va a hacer del instrumento.

La validez del instrumento se determinó mediante la validez de contenido, que según Vara (2015, p. 402):

Se refiere a si el instrumento elaborado, y por tanto los ítems elegidos, son indicadores de los que se pretende medir. Se somete el instrumento a la valoración de investigadores y expertos, quienes juzgan la capacidad de éste para evaluar todas las variables que se desea medir.

El instrumento fue sometido a juicio de expertos, sus aportes fueron necesarios en la verificación de la construcción y el contenido de los instrumentos, de manera que éstos se ajustaron al estudio planteado, para tal efecto se hizo revisar la encuesta y la prueba escrita para los estudiantes.

De las tablas siguientes se puede determinar la validez de los instrumentos para cada una de las variables, en base a la opinión de los expertos consultados.

Tabla 10

Expertos durante la evaluación de los instrumentos de estrategias de lectura.

Experto	Dominio	Decisión
Angel Salvatierra Melgar	matemático – estadístico	si existe suficiencia
Naffis Roque Roca	Temático	si existe suficiencia
Rafael Garay Argandoña	Metodólogo	si existe suficiencia

Tabla 11

Expertos durante la evaluación de los instrumentos de comprensión lectora.

Experto	Dominio	Decisión
Ángel Salvatierra Melgar	matemático – estadístico	si existe suficiencia
Naffis Roque Roca	Temático	si existe suficiencia
Rafael Garay Argandoña	Metodólogo	si existe suficiencia

Confiabilidad

Según Vara (2015, p. 394) “se relaciona con la precisión y congruencia, es el grado en que la aplicación repetida de un instrumento al mismo sujeto, objeto u situación, produce iguales resultados”.

Para la investigación y para la variable independiente se utilizará la confiabilidad por consistencia interna (homogeneidad), según Vara (2015, p. 394) sostuvo “se usa para instrumentos cuantitativos: sólo para escalas o instrumentos que miden constructos. La consistencia interna se refiere al nivel en que los diferentes ítems de una escala están relacionados entre sí”. Según el autor la consistencia se puede verificar a través del Alfa de Cronbach.

Para el criterio de confiabilidad del instrumento de la variable independiente, se determinará por el coeficiente de Alfa de Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Análisis de fiabilidad por el coeficiente Alpha de Cronbach

No es confiable -1 a 0

Baja confiabilidad 0,01 a 0,49

Moderada confiabilidad 0,5 a 0,75

Fuerte confiabilidad 0,76 a 0,89

Alta confiabilidad 0,9 a 1

En la presente investigación la confiabilidad del instrumento de la variable estrategias de lectura, se determinó a través de la encuesta a 24 estudiantes seleccionados para la prueba piloto.

Tabla 12

Estadísticas de fiabilidad: Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,69	15

Con respecto a la variable dependiente: se utilizará la confiabilidad por consistencia interna (homogeneidad), según Vara (2015, p. 394) sostuvo “se usa para instrumentos cuantitativos: sólo para escalas o instrumentos que miden constructos. La consistencia interna se refiere al nivel en que los diferentes ítems de una escala están relacionados entre sí”. Pero en este caso se utilizará el coeficiente de Kuder-Richardson (KR20).

Con respecto a la variable niveles de comprensión lectora se determinará a través de un cuestionario a 24 estudiantes del mismo grupo.

Se aplicará la siguiente fórmula se tiene:

$$\rho_{KR20} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k p_j q_j}{\sigma^2} \right)$$

Dónde:

k = Número de preguntas

p_j = Número de personas con acierto

q_j = Número de personas con error

σ^2 = Valor de varianza

$K= 24$

Tabla 13
Estadísticas de fiabilidad: KR20

KR20	N de elementos
0,71	25

2.8. Métodos de análisis de datos

Se procesará la información por medio del software SPSS versión 23. Se realizará un análisis estadístico de frecuencias, tablas cruzadas, regresión ordinal, prueba de normalidad o bondad del ajuste, determinaremos el Alpha de Cronbach para la variable independiente y el KR20 para la variable dependiente. Finalmente, nos regiremos de los valores de Pseudo-R cuadrado para la contrastación de las hipótesis.

Aspectos éticos

La presente investigación se ha realizado sobre los principios éticos de verdad, objetividad, legalidad. En este sentido los datos obtenidos en la investigación corresponden a la muestra real y son verificables.

III. Resultados

3.1. Resultados descriptivos

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos después del trabajo de campo que nos permite la obtención de resultados estadísticos de las estrategias de lectura.

Tabla 14

Niveles de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

estrategias de lectura				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	no adecuado	1	1,3	1,3
	poco adecuado	52	65,0	66,3
Válido	adecuado	18	22,5	88,8
	muy adecuado	9	11,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0

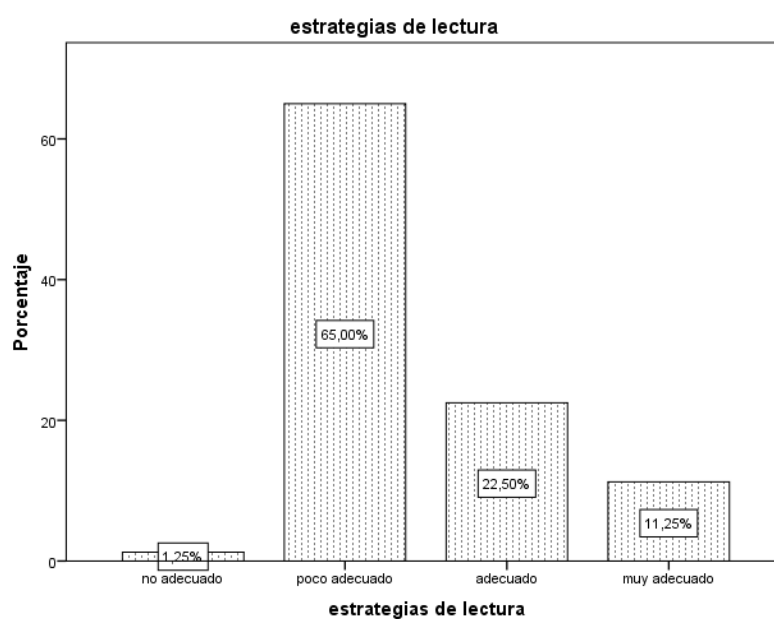


Figura 1. Niveles de frecuencias de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Los resultados que se muestran por niveles en la tabla 14, representan la frecuencia porcentual de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017, apreciándose que el 1.25% de los estudiantes se encuentran en un nivel no adecuado en el uso de estrategias de lectura, el 65.0% de ellos alcanzan un nivel poco adecuado, el 22.5% se encuentran en un nivel adecuado y que el 11.25% de los estudiantes presentan un nivel muy adecuado en el uso de las estrategias de lectura.

Tabla 15

Niveles de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		comprensión lectora			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	9	11,3	11,3	11,3
	bajo	20	25,0	25,0	36,3
	moderadamente bajo	34	42,5	42,5	78,8
	dentro de la normalidad	12	15,0	15,0	93,8
	moderadamente alto	3	3,8	3,8	97,5
	alto	2	2,5	2,5	100,0
	muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

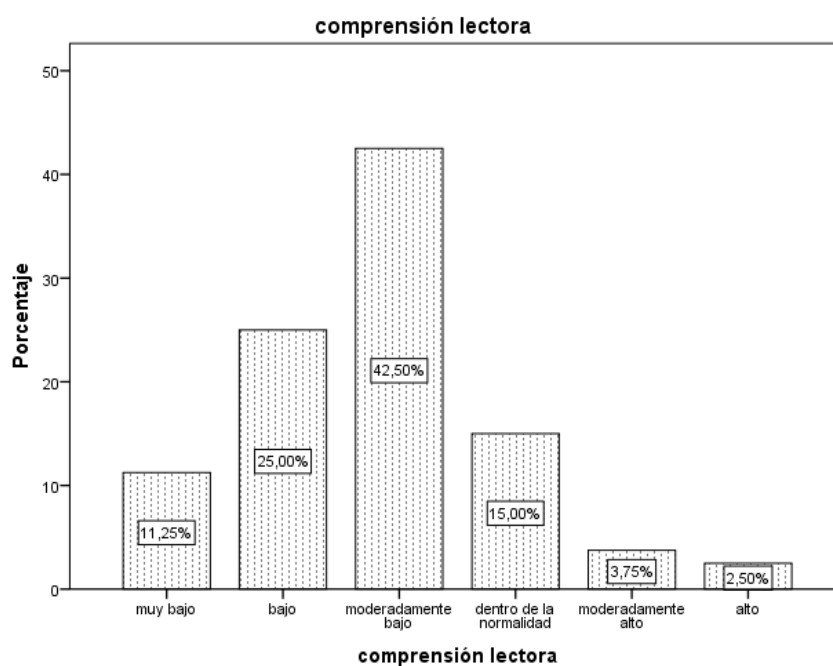


Figura 2. Distribución porcentual de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Así mismo, en la Tabla 15 se muestran los resultados porcentuales de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017, donde se aprecia que el 11.25% de los estudiantes alcanzan un nivel de comprensión lectora muy baja, el 25.0% alcanzan un nivel bajo, el 42.5% se encuentran en un nivel moderadamente bajo, el 15.0% alcanzó un nivel dentro de la normalidad, el 3.75% alcanzó el nivel moderadamente alto, el 2.5% alcanzó un nivel alto y un 0.0% alcanzó un nivel muy alto en comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Tabla 16

Niveles de la comprensión lectora en la dimensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		nivel literal			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	23	28,7	28,7	28,7
	bajo	22	27,5	27,5	56,3
	mod. bajo	19	23,8	23,8	80,0
	normal	14	17,5	17,5	97,5
	mod. alto	1	1,3	1,3	98,8
	alto	1	1,3	1,3	100,0
	muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

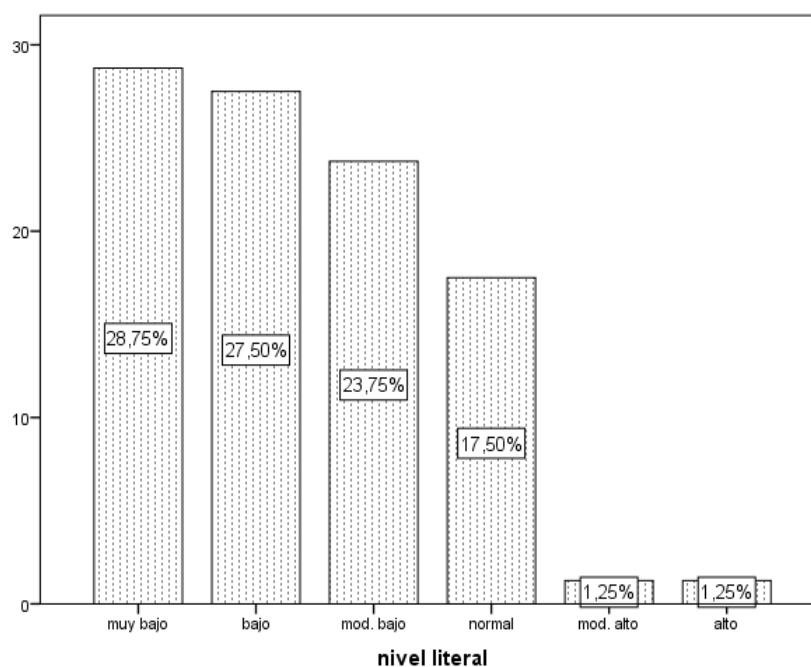


Figura 3. Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de Abril, Los Olivos, 2017.

En cuanto a las dimensiones de la comprensión lectora, se tiene los niveles en la dimensión literal en los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, mostrados en la tabla 16, de los cuales podemos apreciar que el 28.75% de los estudiantes presentan un nivel muy bajo en la dimensión literal de la comprensión lectora, y que el 80% de los estudiantes se sitúa por debajo del nivel normal en la comprensión literal, mientras que el 1.25% alcanza el nivel moderadamente alto, un 1.25% alcanza un nivel alto y un 0,0% alcanza un nivel muy alto en cuanto a la comprensión lectora en el nivel literal. Además, sólo un 17,5% del total de estudiantes se encuentra en un nivel dentro de la normalidad en cuanto a esta dimensión.

Tabla 17

Niveles de la comprensión lectora en la dimensión reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		Nivel reorganizacional			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	15	18,8	18,8	18,8
	bajo	31	38,8	38,8	57,5
	mod. bajo	23	28,7	28,7	86,3
	normal	0	0,0	0,0	86,3
	mod. alto	7	8,8	8,8	95,0
	alto	4	5,0	5,0	100,0
	muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

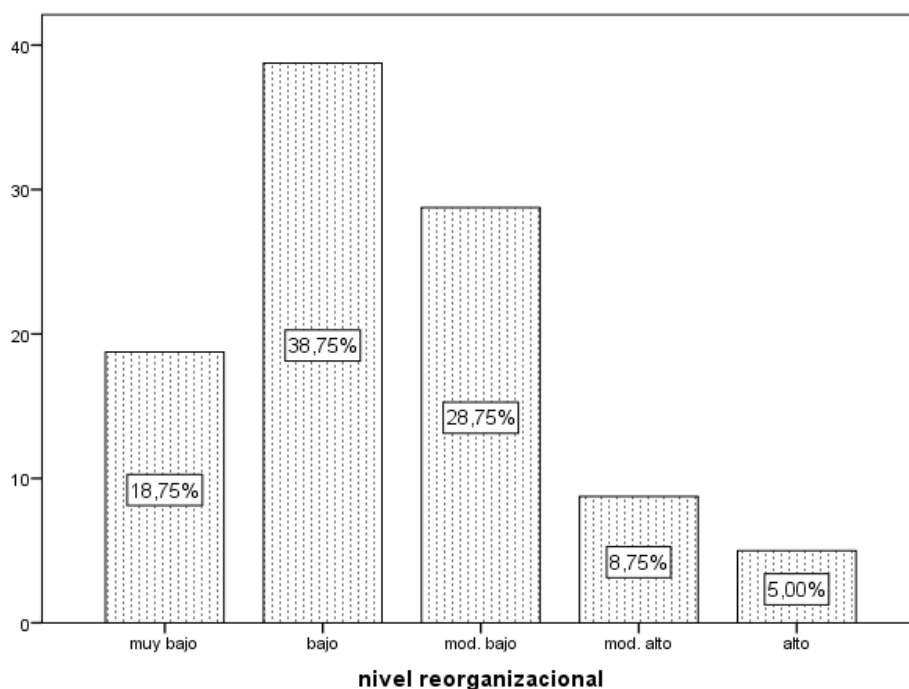


Figura 4. Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

En cuanto a la dimensión reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017, de acuerdo a la Tabla 17, se tiene que el 18.75% de los estudiantes presentan un nivel muy bajo en la dimensión nivel reorganizacional de la comprensión lectora, mientras que el 28.75% presentan moderado alto, el 5% presentan un nivel alto y un 0.0% de estudiantes alcanzan un nivel normal o muy alto en comprensión lectora en el nivel reorganizacional.

Tabla 18

Niveles de la comprensión lectora en la dimensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		nivel inferencial			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	14	17,5	17,5	17,5
	bajo	14	17,5	17,5	35,0
	mod. bajo	25	31,3	31,3	66,3
	normal	18	22,5	22,5	88,8
	mod. alto	6	7,5	7,5	96,3
	alto	1	1,3	1,3	97,5
	muy alto	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

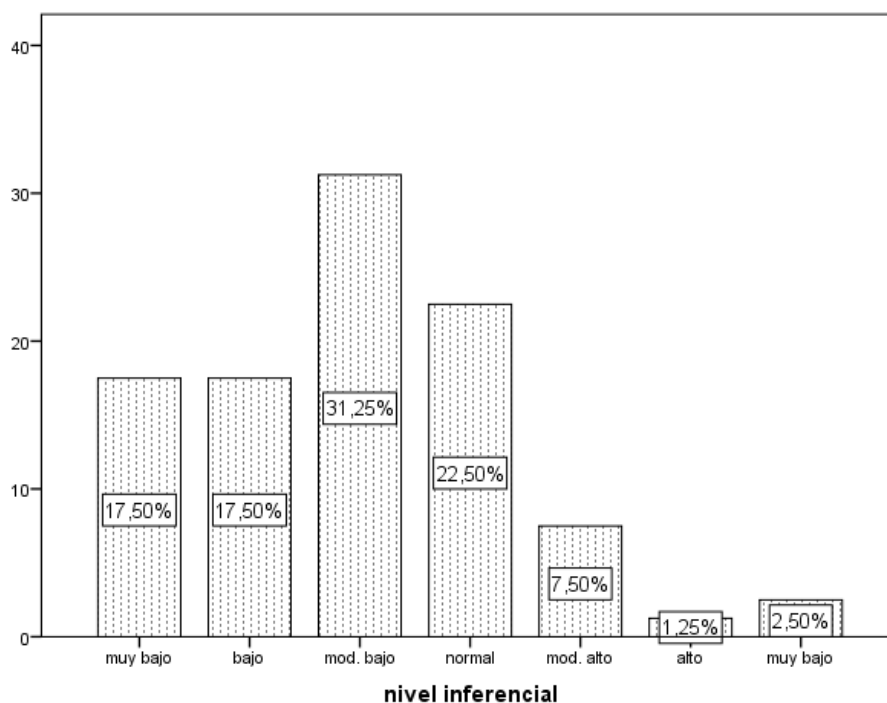


Figura 5. Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

De acuerdo a la Tabla 18, en cuanto a la dimensión nivel inferencial de la comprensión lectora, se tiene que el 17.5% de los estudiantes se encuentran en un nivel muy bajo, el 7.5% presentan un nivel moderadamente alto, el 1.25% presentan un alto nivel de comprensión lectora en el nivel inferencia, y un 2.5% de los estudiantes se encuentra en un nivel muy alto en comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de Abril, Los Olivos, 2017. La figura 5 muestra el gráfico de barras correspondiente a los resultados en este nivel.

Tabla 19

Niveles de la comprensión lectora en la dimensión criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		nivel criterial			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	muy bajo	31	38,8	38,8	38,8
	mod. bajo	31	38,8	38,8	77,5
Válido	mod. alto	16	20,0	20,0	97,5
	muy alto	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

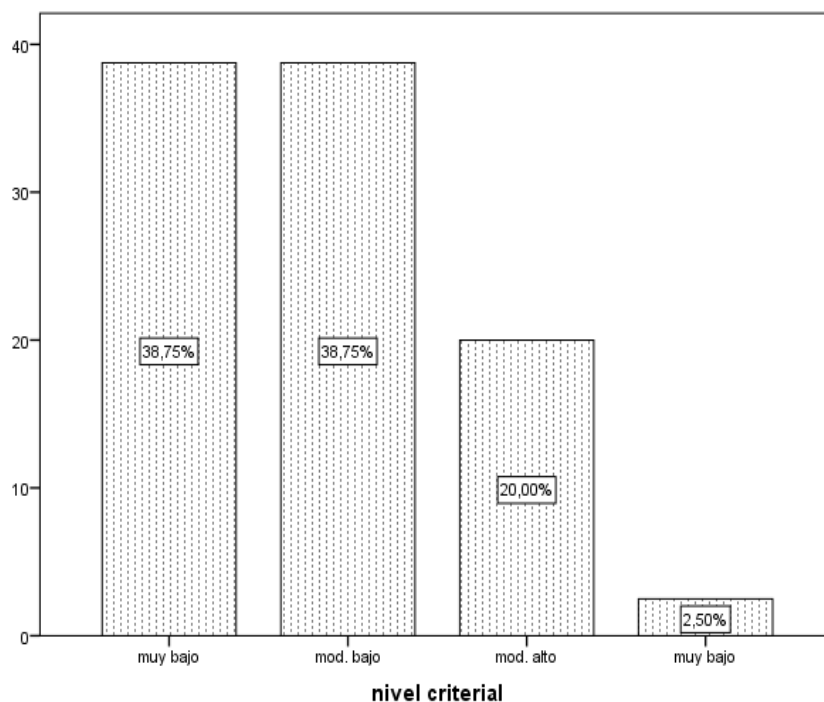


Figura 6. Niveles porcentuales de la comprensión lectora en la dimensión criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Asimismo, en cuanto a la dimensión de la comprensión lectora en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, de la Tabla 19 se desprende que del total de estudiantes el 38.75% de los estudiantes presentan un nivel muy bajo en el nivel criterial, otro 38.75% se sitúa en un nivel moderadamente bajo, mientras que el 20% alcanza un nivel moderadamente alto y el 2.5% se encuentra en un nivel muy alto en el nivel criterial de la comprensión lectora. La figura 6 muestra la representación de dichos datos en un gráfico de barras.

Tabla 20

Tabla cruzada entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

			compreñión lectora					Total	
			muy bajo	bajo	mod. bajo	normal	mod. alto		alto
estrategias de lectura	no adecuado	Recuento	0	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
	poco adecuado	Recuento	9	20	23	0	0	0	52
		% del total	11,3%	25,0%	28,7%	0,0%	0,0%	0,0%	65,0%
	adecuado	Recuento	0	0	9	9	0	0	18
		% del total	0,0%	0,0%	11,3%	11,3%	0,0%	0,0%	22,5%
	muy adecuado	Recuento	0	0	1	3	3	2	9
		% del total	0,0%	0,0%	1,3%	3,8%	3,8%	2,5%	11,3%
	Total	Recuento	9	20	34	12	3	2	80
		% del total	11,3%	25,0%	42,5%	15,0%	3,8%	2,5%	100%

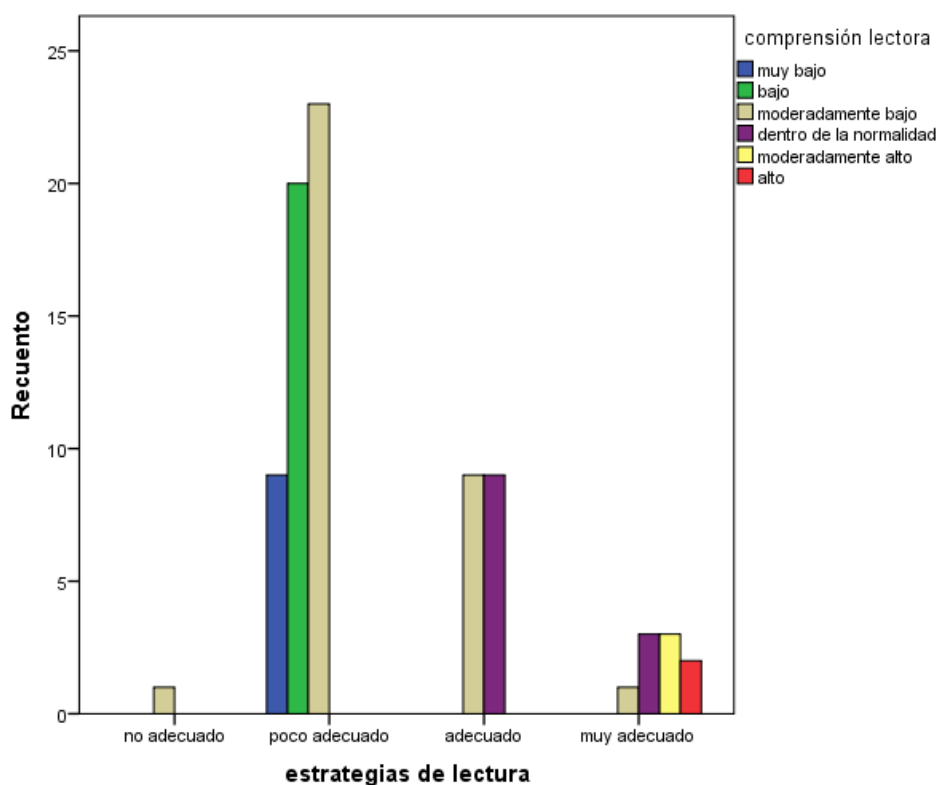


Figura 7. Gráfico de barras de la tabla cruzada entre estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora.

Al respecto de la Tabla 20, se tienen los resultados porcentuales entre los niveles de las estrategias de lectura y la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017, de los cuales se tiene al 11.3% de los estudiantes hacen uso de estrategias poco adecuadas para la lectura y por ello que presentan un nivel muy bajo de comprensión lectora, mientras que otro 11.3% de los estudiantes hacen uso de estrategias de lectura a un nivel adecuado, por lo que presentan un nivel dentro de la normalidad en comprensión lectora y el 3.8% de los estudiantes utilizan estrategias de lectura muy adecuada por lo que presentan un nivel moderadamente alto en comprensión lectora.

3.2. Resultados previos al análisis de los datos

En cuanto a los resultados obtenidos a partir del cuestionario con escala ordinal se asumirá prueba no paramétrica que muestra dependencia entre la variable independiente de frente a la variable dependiente posteriores a la prueba de hipótesis se basarán a la prueba de regresión logística, ya que los datos para el

modelamiento son de carácter cualitativo ordinal, orientando al modelo de regresión logística ordinal, para el efecto asumiremos el reporte del SPSS.

Tabla 21

Determinación del ajuste de los datos de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	95,083			
Final	20,624	74,459	3	,000

En cuanto al reporte del programa, se muestran los resultados de los datos de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, el cual se tiene el reporte de la prueba Chi cuadrado con 74.459 y p_valor (valor de la significación) igual a 0.000 frente a la significación estadística α igual a 0.05 ($p_valor < \alpha$), significa rechazo de la hipótesis nula, los datos de la variable no son independientes, implica la dependencia de una variable sobre la otra.

Tabla 22

Determinación de las variables para el modelo de regresión logística ordinal.

Bondad de ajuste			
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	2,411	12	,998
Desvianza	2,627	12	,998

Así mismo se muestran los resultados de la bondad de ajuste de la variable, en la Tabla 22, el cual no se rechaza la hipótesis nula; por lo que con los datos de la variable es posible mostrar la dependencia gracias a las variables y el modelo presentado estaría dado por el valor estadística de p_valor 0.998 frente al

α igual 0.05. Por tanto el modelo y los resultados están explicando la dependencia de una variable sobre la otra.

Tabla 23

Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Error estándar	Wald	g	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[comp = 1]	-36,390	,367	9855,604	1	,000	-37,109	-35,672
	[comp = 2]	-34,595	,279	15351,180	1	,000	-35,142	-34,047
	[comp = 3]	-3,258	1,149	8,039	1	,005	-5,510	-1,006
	[comp = 4]	-,074	,656	,013	1	,910	-1,360	1,212
	[comp = 5]	1,341	,800	2,808	1	,094	-,228	2,909
Ubicación	[estrategias=1]	-18,926	1785,723	,000	1	,992	3518,879	3481,027
	[estrategias=2]	-34,827	,000	.	1	.	-34,827	-34,827
	[estrategias=3]	-3,332	1,188	7,861	1	,005	-5,662	-1,003
	[estrategias=4]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

En los resultados que se muestran en la Tabla 23, se tienen los coeficientes de la regresión con respecto a las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria, al respecto el estudiante que presenta adecuado nivel de uso de estrategias de lectura (3) representando protector tiene la probabilidad de que su nivel de comprensión lectora sea normal (4) representando esta premisa significativo puesto que el sig. p_valor 0.005 es menor al 0.05 al nivel de significación del 95% y el coeficiente de Wald de 7.861.

Prueba de hipótesis

Ho: No existe incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

H1: Existe incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Tabla 24

Pseudo coeficiente de determinación de las variables.

	Pseudo R-cuadrado		
	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden.
resultado	,606	,641	,320

En cuanto de la prueba del pseudo R cuadrado, quien muestra la dependencia porcentual de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 donde el valor del coeficiente de Nagelkerke, muestra la variabilidad del nivel de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 64.1% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Resultado específico 1

Las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril

Tabla 25

Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[literal = 1]	-4,332	,840	26,622	1	,000	-5,978	-2,687
	[literal = 2]	-2,785	,794	12,293	1	,000	-4,342	-1,228
	[literal = 3]	-1,056	,713	2,196	1	,138	-2,453	,341
	[literal = 4]	1,786	,829	4,647	1	,031	,162	3,410
	[literal = 5]	2,520	1,075	5,492	1	,019	,412	4,627
Ubicación	[estrategias=1]	-3,559	1,986	3,211	1	,073	-7,451	,334
	[estrategias=2]	-4,018	,846	22,575	1	,000	-5,676	-2,361
	[estrategias=3]	-1,649	,833	3,919	1	,048	-3,281	-,016
	[estrategias=4]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Así mismo se tienen los resultados específicos de la regresión donde los coeficientes con respecto a las estrategias de lectura en la comprensión lectora del nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria. Al respecto, el estudiante que presenta adecuado nivel de uso de estrategias de lectura (3) representando protector tiene la probabilidad de que su nivel de comprensión lectora sea alto (6) representando esta premisa significativa puesto que el sig. p_valor 0.048 es menor al 0.05 al nivel de significación del 95% y el coeficiente de Wald de 3.919.

Prueba de hipótesis específica

Ho: No existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

H1: Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Tabla 26

Pseudo coeficiente de determinación de las variables.

	Pseudo R-cuadrado		
	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden.
resultado	,374	,395	,159

Así mismo en cuanto de la prueba del pseudo R cuadrado, quien muestra la dependencia porcentual de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 donde el valor del coeficiente de Nagelkerke, muestra la variabilidad del nivel de la comprensión lectora en la dimensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 39.5% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Resultado específico 2

Las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril.

Tabla 27

Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[reorganiz = 1]	-4,751	,817	33,806	1	,000	-6,353	-3,150
	[reorganiz = 2]	-2,796	,770	13,199	1	,000	-4,305	-1,288
	[reorganiz = 3]	-,829	,670	1,531	1	,216	-2,143	,484
	[reorganiz = 5]	,620	,658	,887	1	,346	-,670	1,909
Ubicación	[estrategias=1]	-3,774	2,005	3,543	1	,060	-7,703	,156
	[estrategias=2]	-3,546	,804	19,446	1	,000	-5,122	-1,970
	[estrategias=3]	-2,983	,859	12,068	1	,001	-4,666	-1,300
	[estrategias=4]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

En cuanto a los resultados específicos de la regresión donde los coeficientes de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria. Al respecto, el estudiante que presenta poco adecuado nivel de uso de estrategias de lectura (2) representando riesgo tiene la probabilidad de que su nivel de comprensión lectora sea alto (6) representando esta premisa significativa puesto que el sig. p_valor 0.000 es menor al 0.05 al nivel de significación del 95% y el coeficiente de Wald de 19.446.

Prueba de hipótesis específica

Ho: No existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

H1: Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Tabla 28

Pseudo coeficiente de determinación de las variables.

	Pseudo R-cuadrado		
	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden.
resultado	,246	,265	,101

Así mismo en cuanto de la prueba del pseudo R cuadrado, quien muestra la dependencia porcentual de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 donde el valor del coeficiente de Nagelkerke, muestra la variabilidad del nivel de la comprensión lectora en la dimensión reorganizacional de los estudiantes, depende del 26.5% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Resultado específico 3

Las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Tabla 29

Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[inferencial = 1]	-2,814	,677	17,276	1	,000	-4,141	-1,487
	[inferencial = 2]	-1,834	,643	8,145	1	,004	-3,093	-,574
	[inferencial = 3]	-,449	,613	,537	1	,464	-1,650	,752
	[inferencial = 4]	,992	,629	2,492	1	,114	-,240	2,225
	[inferencial = 5]	2,197	,766	8,227	1	,004	,696	3,698
	[inferencial = 6]	2,633	,865	9,268	1	,002	,938	4,328
Ubicación	[estrategias=1]	-2,324	1,919	1,466	1	,226	-6,086	1,438
	[estrategias=2]	-1,524	,666	5,243	1	,022	-2,829	-,220
	[estrategias=3]	-,650	,734	,783	1	,376	-2,088	,789
	[estrategias=4]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Asimismo, en cuanto a los resultados específicos de la regresión donde los coeficientes de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria. Al respecto, el estudiante que presenta poco adecuado nivel de uso de estrategias de lectura (2) representando protector tiene la probabilidad de que su nivel de comprensión lectora sea alto (6) representando esta premisa significativa puesto que el sig. p_valor 0.022 es menor al 0.05 al nivel de significación del 95% y el coeficiente de Wald de 5.243.

Prueba de hipótesis específica

Ho: No existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

H1: Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Tabla 30

Pseudo coeficiente de determinación de las variables.

	Pseudo R-cuadrado		
	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden.
resultado	,091	,094	,029

En cuanto de la prueba del pseudo R cuadrado, quien muestra la dependencia porcentual del de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 donde el valor del coeficiente de Nagelkerke,

muestra la variabilidad del nivel de la comprensión lectora en la dimensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 9,4% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Resultado específico 4

Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria

Tabla 31

Presentación de los coeficientes de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[criterial = 1]	-3,062	,769	15,838	1	,000	-4,570	-1,554
	[criterial = 3]	-,777	,678	1,313	1	,252	-2,105	,552
	[criterial = 5]	2,100	,855	6,036	1	,014	,425	3,776
Ubicación	[estrategias=1]	-1,919	2,017	,906	1	,341	-5,872	2,034
	[estrategias=2]	-3,190	,793	16,183	1	,000	-4,745	-1,636
	[estrategias=3]	-1,033	,802	1,660	1	,198	-2,605	,538
	[estrategias=4]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

Finalmente se tiene a los resultados específicos de la regresión donde los coeficientes de las estrategias de lectura en la comprensión lectora del nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria. Al respecto, el estudiante que presenta poco adecuado nivel de uso de estrategias de lectura (2) representando protector tiene la probabilidad de que su nivel de comprensión lectora sea moderadamente alto (5) representando esta premisa significativa

puesto que el sig. p_valor 0.000 es menor al 0.05 al nivel de significación del 95% y el coeficiente de Wald de 16.183.

Prueba de hipótesis específica

Ho: No existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

H1: Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Tabla 32

Pseudo coeficiente de determinación de las variables.

	Pseudo R-cuadrado		
	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden.
resultado	,285	,317	,146

Finalmente en cuanto de la prueba del pseudo R cuadrado, quien muestra la dependencia porcentual del de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 donde el valor del coeficiente de Nagelkerke, muestra la variabilidad del nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 31.7% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

IV. Discusión

Discusión de resultados

La discusión de resultados del presente trabajo está enfocada a responder al objetivo general de la investigación, que es determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 304020 de abril, Los Olivos, 2017. Este análisis se fundamenta en las *Estrategias para la enseñanza de la lectura* de Condemarín (2013) apoyadas por las *Estrategias de lectura* de Solé (2004) que plantean las estrategias adecuadas según los niveles de lectura de los estudiantes.

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de medición de la variable estrategias de lectura: un cuestionario de escala de Likert con preguntas cerradas, este contiene alternativas de respuestas para cada pregunta: 3) siempre, 2) algunas veces y 1) Nunca. La elaboración de las preguntas tuvo en cuenta la concordancia con los indicadores y esta, a su vez, con las dimensiones de la variable: estrategias de lectura. En la medición para la variable niveles de comprensión de lectura se empleó una prueba escrita con respuestas dicotómicas: 1= correcta y 0= incorrecta. Para la elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta la concordancia con los indicadores y esta a su vez con las dimensiones de la variable: niveles de comprensión de lectura. Estos instrumentos fueron aplicados a una muestra de 80 estudiantes de tercer grado de primaria.

Respecto a la hipótesis general formulada, que plantea la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado, el análisis estadístico muestra que su nivel de la comprensión lectora depende del 64.1% de las estrategias de lectura que los niños posean, lo que indica una relación significativa entre ambas variables. Esto se corrobora en los resultados obtenidos por Contreras (2012), quien trabajó con alumnos de sexto grado del nivel primario de la "Escuela Oficial Urbana Mixta N° 142 República de Panamá, jornada matutina, Guatemala". Su objetivo fue fortalecer el nivel de comprensión de lectura en una población de 80 alumnos. Comparando resultados de los dos

grupos en los que aplicó sus estrategias, se comprobó la hipótesis planteada: de aplicar la propuesta, se fortalecerá la comprensión lectora. De este modo quedó comprobado el uso efectivo de estrategias en las distintas dimensiones de la comprensión.

En el caso de Ramos (2013), este logró una notable mejoría en todos los niveles de comprensión lectora trabajados, denotando que las actividades realizadas fueron las que permitieron llegar a este resultado. Estas se basaron en la aplicación de estrategias de lectura como una herramienta básica en la comprensión de la ciencia. Al finalizar el estudio, las cifras muestran un aumento en número de aciertos de 23.1% para la competencia literal, de 22.1% para la inferencial y de 18.9% para la de tipo crítico.

En la presente tesis se comprobó el alto nivel de incidencia de las estrategias en los niveles literal e inferencial, en contraste a los resultados obtenidos por Vega (2012), quien halló que, en el nivel de comprensión lectora literal, los alumnos se ubicaron en un nivel bajo. Vega explica que estos resultados se deben a la poca capacidad para prever la formulación de un texto y la escasa habilidad de reordenar las ideas a partir de la información obtenida para hacer una síntesis comprensiva. Y, dado que también presentan dificultades para activar los conocimientos previos del lector y formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto, su nivel de comprensión lectora inferencial se ubica en un nivel bajo. Sin embargo, y contrario a los resultados de esta tesis, los niños de quinto grado en los que Vega aplicó su estrategia, lograron un mayor desempeño en el nivel de la comprensión lectora criterial, ubicándose los estudiantes en el nivel medio y alto, al ser capaces de formar juicios propios con respuestas de carácter subjetivo.

Aliaga (2012) demostró en su trabajo de investigación que sí existe una incidencia significativa de la aplicación de estrategias en los niveles de comprensión lectora. Al igual que en esta tesis, comprobó que las estrategias inciden significativamente en el nivel literal. La diferencia radica en las dimensiones reorganizativa y criterial, donde la relación es significativa

moderada. Sin embargo, no existe incidencia entre los logros del nivel inferencial y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Comunicación. A pesar de ello, sí es posible afirmar que los niveles de comprensión lectora inciden directamente en el rendimiento académico.

V. Conclusiones

- Primera:** El nivel de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 64.1% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Segunda:** La comprensión lectora en la dimensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 39.5% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Tercera:** La comprensión lectora en la dimensión reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 26.5% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Cuarta:** La comprensión lectora en la dimensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 9,4% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Quinta:** El nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 31.7% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

VI. Recomendaciones

El fomento de la lectura implica el desarrollo de habilidades de comprensión y, para que estas se logren en los niños, es necesario tener en cuenta las dimensiones en las que se aplican las estrategias que lograrán este objetivo. El tema de la comprensión lectora es un asunto de interés nacional, los niños y su entorno son territorio cada vez más hostil para que los docentes logren el despertar del hábito lector, su permanencia y evolución. En vista de ello, se presentan algunos aportes que, a modo de recomendaciones, están dirigidas a docentes, instituciones y autoridades educativas comprometidas con la educación y el desarrollo de la comprensión lectora.

Primera

Lograr que los estudiantes lean más y mejor constituye un desafío prioritario para los educadores y familias el cual no es una tarea fácil, dada la competencia de los medios audiovisuales en el uso del tiempo libre; por tal motivo, es necesario no dejarlo al azar o bajo la exclusiva responsabilidad de los padres.

Segunda

El lenguaje diario está marcado por un rechazo hacia la lectura y la compra de libros, en ocasiones, de una lectura que es impuesta como castigo. Esto conlleva a que en los niños se afiance la idea de que la lectura es una actividad inútil, costosa y aburrida. Desechemos esa idea cambiando el lenguaje con el que manifestamos la importancia que damos a la actividad lectora.

Tercera

Es importante tener en cuenta que el nivel criterial es aquel en donde mayores dificultades existen en los alumnos. Se debe dar libertad al niño para expresar su opinión, positiva o negativa, sobre una lectura y, a la vez, orientarlo para que se manifieste dentro de la honestidad y el respeto.

VII. Referencias Bibliográficas

- Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla* (Tesis Maestría, Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1082/1/2012_Aliaga_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20comunicaci%C3%B3n%20de%20alumnos%20del%20segundo%20grado%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20Ventanilla.pdf.
- Anderson, C. (2000). *La evaluación de la lectura*. México, D.F.: Cambridge University Press.
- Baquerizo, C. (2013). *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil, propuesta guía de métodos Andragógicos*. (Tesis Maestría, Universidad de Guayaquil, Guayaquil - Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>.
- Bentancur, L. (2008). *Alfabetización temprana en educación inicial. Un enfoque curricular y didáctico*. Montevideo, Uruguay: Taller de Comunicación.
- Bustinza, Y. E. Roque, Z. y Laura, L. (2012). *Aplicación de la estrategia*. Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- Camba, M. (2006). *Texto Comprensión Lectora*. Recuperado de: http://formación-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprensión%20de%20Textos%20Lectorales.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* 5ª ed. Barcelona, España: Graó.

- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Niveles de la comprensión lectora*. Barcelona, España: Grao.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona, España: Grao.
- Condemarín, M. (2013). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile, Chile: Planeta Chilena S.A.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- Contreras, E. E. (2012). *Estrategias para fortalecer la comprensión lectora: mi portafolio de meta cognición y comprensión lectora, dirigido a alumnos de sexto grado del nivel primario de la escuela oficial urbana mixta N° 142 república de Panamá, jornada matutina, Guatemala* (Tesis maestría, Universidad de del Istmo, Guatemala). Recuperado de <http://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2012/44711.pdf>.
- Cruz, S. (2004). *Acerca de la lectura*. Juliaca, Perú: San Marcos.
- Dubois. M. (1995). *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/licad/archivos/modulos/sem-a/archivos/biblio/biblio1/445.pdf>
- Espín, G. I. (2010). *Las estrategias metodológica y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del instituto superior tecnológico experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 - 2010* (Tesis maestría, Universidad Técnica de Ambato, Ambato - Ecuador). Recuperado de

<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5943/1/FCHE-MDCES-743.pdf>.

García Madruga, J., Elosúa, R., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/99799/159769>

Goodman, k. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto. N° 2: Los procesos de lectura y escritura*. 5-68. Argentina: Asociación Internacional de Lectura. Recuperado de <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/ecomun/goodman.pdf>

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 2ª. Ed. México: Mc Graw Hill.

Jiménez, J. J. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura* (Tesis Doctoral, Universidad de Antioquía, Medellín - Colombia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/28>.

Marín, M. (2006). *Alfabetización académica temprana*. Buenos Aires, Argentina: *Lectura y Vida*.

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Ministerio de educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular 2° Ed*. Lima Perú: MED.

Ministerio de educación (2012). *Unidad de medición de la calidad*. Lima, Perú: MED

Ministerio de Educación (2012). *Evaluación censal del estudiante*, Recuperado de:
http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/conferencia_de_prensa_ece_ministra_-_version_final_02.04.13.pdf.

Pascual, J., Frías D. y García, F. (1996). *Manual de psicología experimental*. España, Ariel, S.A. Recuperado de <http://www.uv.es/garpe/C /L /014 Pascual et 1996.pdf>

Parodi, G. (2005). *Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras*". Buenos Aires: Andrés Bello.

Pearson, P.D. & Gallagher, M. (1983). The Instruction of Reading Comprehension, Contemporary. Educational Psychology, 8. 317-344. Recuperado de https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf?s

Pérez. Z. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, Número extraordinario*.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España: Critica.

Pinzás, J. (2007). *Metacognición y lectura*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

PISA (2013). *Pruebas de comprensión lectora*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>

- Quintana, H. (2005). La enseñanza de la comprensión lectora (basada en los postulados de Dubois). Revisado el 8 de octubre de 2005.
- Ramos, D. (2013). Estrategias lectoras y comprensión de textos. Programa presupuestal Logros de aprendizaje para Tacna 2013. Recuperado de https://issuu.com/alamedaperu/docs/estrategias_lectoras_y_comprensi_n
- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales* (Tesis maestría, Universidad nacional de Colombia, Medellín - Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Roque, W. (2010). *“Pedagogía y currículo, teorías psicológicas del aprendizaje”*. Juliaca, Perú: Recuperado de: <http://www.concursoeducared.org.pe/biblioteca/pedagogia-curriculo-roque-vargas-willean.pdf>
- Ruiz, C. (2000). Inteligencia y estilos de aprendizaje en estudiantes de quinto año de secundaria del C.E. Andrés Avelino Cáceres del distrito de Los Olivos. Tesis no publicada para optar el título de Licenciada en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima- Perú: Visión Universitaria.
- Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes: hacia una propuesta didáctica. *Revista Educare N°42*, (12).
- Smith, F. (1982). *Lectura como proceso interactivo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Solé, I. (2004). *“Estrategias de Lectura”*. 15ª. ed. Barcelona, España: Grao.

- Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011* (Tesis Maestría, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú). Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/618/3/soto_a.pdf
- Subia, L. E., Mendoza, R. G. y Rivera, A. (2012). *“Influencia del programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga”* (Tesis Maestría, Universidad César Vallejo, Puno – Perú). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/141036171/INFLUENCIA-DEL-PROGRAMA-MIS-LECTURAS-PREFERIDAS-EN-EL-DESARROLLO-DEL-NIVEL-DE-COMPRESION-LECTORA-DE-LOS-ESTUDIANTES>.
- Tamayo, M. (2005). *El proceso de investigación científica*. 3^{era} edición. México D.F.: Noriega. Editores.
- Vara, A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis. Cómo elaborar y asesorar una tesis para Ciencias Administrativas, Finanzas, Ciencias Sociales y Humanidades*. Lima, Perú: Universidad San Martí de Porras.
- Vega, C.H. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista - Callao* (Tesis Maestría, Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1345/1/2012_Vega_Niveles%20de%20comprension%20lectora%20en%20alumnos%20del%20quinto%20grado%20de%20primaria%20de%20una%20institucion%20educativa%20de%20Bellavista%20-%20Callao.pdf

VIII. ANEXOS

Anexo N° 1

Matriz de consistencia

Título: Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017.							
Autora: Diana Arroyo Rios							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
Problema General: ¿Cómo es la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017? Problemas	Objetivo general: Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.	Hipótesis general: Existe incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.	Variable 1: Estrategias de lectura				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Se pregunta qué va a leer Infiere de que tratará la lectura Se pregunta qué tipo de texto leerá Explora conocimientos previos sobre el título del texto. Deduca el contenido del texto mediante imágenes. 	01 - 05	Siempre	Muy adecuado (37.6 – 45.0)
			Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Compara predicciones o hipótesis que formulo antes de iniciar la lectura. Realiza subrayados para identificar ideas principales. Se auto pregunta, para saber si entiende la lectura. Relee para un mejor entendimiento de la lectura. Encuentra significados dentro de 			06 - 10
			A Veces	Poco adecuado (22.6– 30.0)			
					No adecuado (15 – 22.5)		

<p>específicos:</p> <p>¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017?</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>	<p>Hipótesis específicas:</p> <p>Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>	<p>los párrafos de la lectura.</p>		<p>11 - 15</p>			
			<p>Estrategias después de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> Al final de la lectura realiza resúmenes de los párrafos del texto. Luego de leer, puedes decir con sus propias palabras de qué trato el texto. Organiza la información en gráficos, para resumir el texto leído. Reflexiona sobre los hechos que ocurrieron en el texto. Reflexiona sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lee. 				
<p>Variable 2: niveles de comprensión lectora</p>								
		<p>Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>	<p>Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>					
		<p>Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>	<p>Existe incidencia de las estrategias de</p>	<p>Dimensiones</p>	<p>Indicadores</p>	<p>Ítems</p>	<p>Escala de valores</p>	<p>Niveles o rangos</p>
<p>¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel reorganizacional de</p>				<p>Nivel literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir entre información relevante e información secundaria. Saber encontrar la idea principal. Identificar relaciones causa efecto. Seguir unas 	<p>4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 23</p>	<p>Correcto 1 Incorrecto 0</p>	<p>Nivel muy alto (21,5-25,0) Nivel alto (18,0-21,4)</p>

<p>los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017?</p>	<p>Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>	<p>lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>		<p>instrucciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las secuencias de una acción. • Identificar los elementos de una comparación. • Identificar analogías. • Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado. • Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. • Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. • Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. 		<p>Nivel moderadamente alto (14,4-17,9)</p> <p>Nivel dentro de la normalidad (10,8 – 14,3)</p> <p>Nivel moderadamente bajo (7,2- 10,7)</p> <p>Nivel bajo (3,7-7,1)</p> <p>Nivel muy bajo (0,0-3,6)</p>
<p>¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017?</p>	<p>Determinar la incidencia de las estrategias de lectura en el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>	<p>Existe incidencia de las estrategias de lectura en el nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.</p>	<p>Nivel Reorganizacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir información trivial o redundante. • Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos. • Reorganizar la información según determinados objetivos. • Hacer un resumen de forma jerarquizada. • Clasificar según unos criterios dados. • Deducir los criterios 		
<p>¿Cómo inciden las estrategias de lectura en el nivel criterial de</p>						

<p>los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017?</p>				<p>empleados en una clasificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reestructurar un texto esquematizándolo. • Interpretar un esquema dado. • Poner títulos que engloben el sentido de un texto. • Dividir un texto en partes significativas. • Encontrar subtítulos para estas partes. • Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico....) 			
			<p>Nivel inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir resultados. • Inferir significados de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsibles a determinadas causas. • Entrever la causa de determinados efectos. • Inferir secuencias lógicas. • Inferir el significado de frases hechas, según el contexto. • Interpretar con corrección el lenguaje figurativo. • Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación.... 			

				<ul style="list-style-type: none"> • Prever un final diferente. 		
			Nivel crítico - valorativo	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. • Distinguir un hecho de una opinión. • Emitir un juicio frente a un comportamiento. • Manifiestar las reacciones que les provoca un determinado texto. • Comenzar a analizar la intención del autor. 		
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar		
<p>Tipo: Básica</p> <p>Alcance. Instituciones a nivel UGEL 02.</p> <p>Diseño:</p>	<p>Población: 80 estudiantes de segundo grado de las secciones "A", "B" y "C" del nivel primario.</p>	<p>Variable 1: Estrategias De lectura</p> <p>Técnicas: encuesta</p> <p>Instrumentos: cuestionario</p> <p>Autor: Diana Arroyo Ríos</p> <p>Año: 2017</p>		<p>DESCRIPTIVA:Se establecerán tablas de distribución de frecuencias y gráficas de barras, las cuales se interpretan a través de promedios y variaciones.</p>		

<p>Correlacional Causal</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p>	<p>Tipo de muestreo: NO probabilístico de tipo intencional</p> <p>Tamaño de muestra: 80 estudiantes del segundo grado sección "A", "B", "C" del nivel primario.</p>	<p>Monitoreo: individual</p> <p>Ámbito de Aplicación: Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos</p> <p>Forma de Administración: individual,</p>	<p>INFERENCIAL:Se establecerá, mediante el Método de Regresión y Correlación, las influencias de las dimensiones de la variable x, con la variable y luego la correlación correspondiente.</p>
		<p>Variable 2: Niveles de comprensión Lectora</p> <p>Técnicas: Pruebas ACL</p> <p>Instrumentos: cuestionario</p> <p>Autor: Diana Arroyo Ríos</p> <p>Año: 2017</p> <p>Monitoreo: individual</p> <p>Ámbito de Aplicación: Institución Educativa</p>	

		N° 3040 20 de abril, Los Olivos. Forma de Administración: individual.	
--	--	--	--

Anexo N°2

Constancia de realización del estudio in situ



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL N° 2
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3040 20 DE ABRIL
AVENIDA 8-10 MZ 57



CODIGO MODULAR N°0855114

CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

La que suscribe, Director de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, autoriza a la Srta :

ARROYO RIOS DIANA
DNI N° 41380224

A realizar su trabajo de investigación (tesis) "Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. N° 3040 20 de abril, los olivos, 2017".

Se expide la presente constancia a solicitud de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Los Olivos, 11 de abril de 2017.

Atentamente,



Prof. Jorge Caballero Ponte
DIRECTOR

Director:
Jorge Caballero Ponte
Avenida 8-10 MZ 57
Los Olivos

teléfono: 5288650



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL N° 2
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3040 20 DE ABRIL
AVENIDA 8-10 MZ 57



CODIGO MODULAR N°0855114

CONSTANCIA

La que suscribe, Director de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, hace constar que la Srta :

ARROYO RIOS DIANA
DNI N° 41380224

Aplico los instrumentos de su trabajo de investigación (tesis) "Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. N° 3040 20 de abril, los olivos, 2017".

Se expide la presente constancia a solicitud de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Los Olivos, 16 de Mayo de 2017.

Atentamente,



Prof. Jorge Caballero Ponte
DIRECTOR

Director:
Jorge Caballero Ponte
Avenida 8-10 MZ 57
Los Olivos

teléfono: 5288650

Anexo N° 3

Matriz de datos

ESTRATEGIAS DE LECTURA																			
ANTES DE LA LECTURA					DURANTE LA LECTURA					DESPUÉS DE LA LECTURA					TOTAL	ANTES	DURANTE	DESPUÉS	
it_1	it_2	it_3	it_4	it_5	it_6	it_7	it_8	it_9	it_10	it_11	it_12	it_13	it_14	it_15					
en_1	3	2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	27	12	8	7
en_2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	1	35	12	12	11
en_3	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	26	10	7	9
en_4	3	2	1	2	3	1	3	3	2	3	1	3	3	2	3	35	11	12	12
en_5	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	26	9	8	9
en_6	3	2	3	3	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	30	12	10	8
en_7	2	2	2	1	3	1	2	2	3	1	2	1	2	2	2	28	10	9	9
en_8	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	39	14	12	13
en_9	2	2	2	1	3	2	3	1	3	2	1	2	1	1	2	28	10	11	7
en_10	3	2	2	1	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	30	11	9	10
en_11	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	35	14	11	10
en_12	3	2	3	3	1	2	2	3	2	2	2	1	1	2	1	30	12	11	7
en_13	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	1	39	15	13	11
en_14	3	3	2	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	35	13	11	11
en_15	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	38	14	13	11
en_16	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	35	13	11	11
en_17	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	30	13	10	7
en_18	3	2	3	3	3	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	30	14	9	7
en_19	3	3	3	1	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	37	13	12	12

en_20	1	2	1	2	3	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	23	9	7	7
en_21	2	2	1	2	3	1	1	2	2	3	1	1	2	2	3	28	10	9	9
en_22	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	1	2	1	30	10	11	9
en_23	2	1	1	2	1	3	2	1	2	2	2	2	3	1	3	28	7	10	11
en_24	3	2	3	1	2	2	3	2	1	1	1	1	1	2	2	27	11	9	7
en_25	3	2	1	1	2	2	3	3	3	3	1	1	1	2	2	30	9	14	7
en_26	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	1	25	8	7	10
en_27	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	37	14	12	11
en_28	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	32	11	11	10
en_29	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	36	14	11	11
en_30	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	35	13	11	11
en_31	3	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	28	12	9	7
en_32	1	2	2	3	2	2	3	2	2	3	1	1	2	1	2	29	10	12	7
en_33	2	1	3	2	2	3	2	3	3	2	1	1	2	1	2	30	10	13	7
en_34	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	30	12	11	7
en_35	3	2	2	2	3	2	1	2	3	2	1	1	2	2	2	30	12	10	8
en_36	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	29	13	10	6
en_37	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	30	12	10	8
en_38	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	38	13	13	12
en_39	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	33	11	12	10
en_40	2	1	2	1	3	2	1	2	2	2	2	1	3	3	3	30	9	9	12
en_41	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	37	14	12	11
en_42	1	1	3	1	3	1	3	1	3	2	2	3	2	1	3	30	9	10	11
en_43	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	38	13	13	12

en_44	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	25	7	10	8
en_45	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	36	14	12	10
en_46	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	36	13	11	12
en_47	1	2	2	1	2	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	28	8	10	10
en_48	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	41	15	12	14
en_49	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	29	12	9	8
en_50	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	24	10	6	8
en_51	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	11	6	5
en_52	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	1	3	3	2	30	8	11	11
en_53	3	2	2	2	3	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	25	12	6	7
en_54	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	3	2	2	23	5	8	10
en_55	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	1	3	3	3	3	38	14	11	13
en_56	3	2	2	2	3	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	26	12	6	8
en_57	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	41	15	13	13
en_58	3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	3	1	29	11	8	10
en_59	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	36	15	10	11
en_60	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	29	12	10	7
en_61	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	26	9	9	8
en_62	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	30	10	9	11
en_63	3	2	2	1	3	2	1	2	2	3	1	1	1	2	2	28	11	10	7
en_64	3	2	3	1	3	2	3	2	1	2	1	1	2	2	2	30	12	10	8
en_65	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	28	11	8	9
en_66	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	37	12	12	13
en_67	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	30	10	11	9

en_68	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30	10	10	10
en_69	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	43	15	14	14
en_70	3	2	2	1	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	29	11	9	9
en_71	3	2	3	1	3	2	2	2	1	2	2	1	1	3	2	30	12	9	9
en_72	2	3	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	28	10	8	10
en_73	1	2	1	2	3	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	23	9	7	7
en_74	1	2	1	2	3	1	1	2	2	3	1	1	2	2	3	27	9	9	9
en_75	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	37	12	13	12
en_76	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	35	15	12	8
en_77	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	30	11	9	10
en_78	3	3	2	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	30	13	8	9
en_79	3	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	28	12	8	8
en_80	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	3	2	2	23	5	8	10

VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA																														
COMPRENSIÓN LITERAL									REORGANIZACIÓN					COMPRENSIÓN INFERENCIAL								COMPRENSIÓN CRÍTICA			TOTAL	D 1	D 2	D 3	D 4	
	it_4	it_5	it_6	it_7	it_8	it_9	it_9	it_20	it_23	it_11	it_12	it_16	it_18	it_25	it_11	it_13	it_10	it_14	it_15	it_17	it_22	it_24	it_21	it_23						it_21
en_1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	9	2	3	3	0
en_2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	14	5	2	3	2
en_3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0
en_4	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	9	2	1	4	0
en_5	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	9	3	1	3	1
en_6	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	10	3	2	3	1
en_7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0
en_8	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	15	3	4	4	2
en_9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	7	0	1	4	1
en_10	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	9	2	1	3	2
en_11	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	8	3	2	2	0
en_12	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	8	2	2	4	0
en_13	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	12	5	2	3	2
en_14	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	8	2	2	2	2
en_15	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	21	5	4	7	3
en_16	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	11	5	2	3	1
en_17	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	10	2	3	3	0

en_1_8	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	9	1	2	4	2
en_1_9	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	11	3	2	4	1	
en_2_0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	7	1	1	4	0	
en_2_1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	6	1	1	2	1
en_2_2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	0	
en_2_3	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	6	2	1	1	1	
en_2_4	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	8	2	2	3	1	
en_2_5	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	8	2	1	4	1
en_2_6	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	6	2	0	2	1	
en_2_7	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	10	2	2	4	1	
en_2_8	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	10	3	1	3	2
en_2_9	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	12	4	1	3	2
en_3_0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	11	3	2	4	0	
en_3_1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4	1	1	2	0	
en_3_2	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	9	4	2	3	0	
en_3_3	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	10	2	1	4	2
en_3_4	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	2	0	0	1
en_3_5	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	10	3	2	3	0	
en_3_6	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	9	2	2	3	0	
en_3_7	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	9	3	1	3	1
en_3_8	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	12	5	2	2	2
en_3_9	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	9	4	0	1	3

en_4_0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	6	1	0	2	1	
en_4_1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	12	3	1	4	2		
en_4_2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	1	1	
en_4_3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	10	2	2	3	1	
en_4_4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	7	1	2	3	1	
en_4_5	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	10	4	0	3	2
en_4_6	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	12	4	0	5	1
en_4_7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	1	1	2	1
en_4_8	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	14	4	3	4	1
en_4_9	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0	1	0
en_5_0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	7	2	0	3	1	
en_5_1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	8	2	1	2	1	
en_5_2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1	1	1	
en_5_3	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	10	3	2	4	0
en_5_4	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	3	1	1	0	
en_5_5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	15	7	2	4	1
en_5_6	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	9	4	1	3	0
en_5_7	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	20	5	4	7	2
en_5_8	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	10	3	3	3	0
en_5_9	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	9	2	3	1	2
en_6_0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	10	2	2	3	1
en_6_1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0

en_6_2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	8	3	1	3	1
en_6_3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	6	1	0	5	0	
en_6_4	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	10	3	3	4	0	
en_6_5	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	10	6	0	4	0	
en_6_6	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	11	3	2	3	2	
en_6_7	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	1	1	2	0	
en_6_8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	5	0	0	5	0	
en_6_9	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	16	5	4	3	2	
en_7_0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6	3	1	2	0	
en_7_1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	8	0	2	5	1
en_7_2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6	2	1	2	1	
en_7_3	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	9	2	1	5	0	
en_7_4	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	1	0	
en_7_5	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	12	3	1	5	1	
en_7_6	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	10	3	1	6	0	
en_7_7	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	5	1	1	2	0	
en_7_8	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	7	2	0	4	1
en_7_9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	1	0	1
en_8_0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	7	1	3	2	0	

Anexo N° 4

Instrumentos



CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

INSTRUCCIONES:

Estimado estudiante, la presente encuesta tiene el propósito de recoger información sobre las estrategias de lectura. Se te agradece marcar con un aspa "x" en el recuadro que corresponda según tu apreciación (marcar solo una opción). Le solicitamos SINCERIDAD en las respuestas.

N°	Dimensión: antes de la lectura.	SIEMPRE	ALGUNA VEZ	NUNCA
1	Antes de leer te haces la pregunta ¿Para qué vas a leer?			
2	Antes de leer, puedes decir de qué tratará la lectura.			
3	Antes de leer, puedes decir ¿qué tipo de texto leerás?			
4	Antes de leer, te preguntas ¿qué sé sobre el título del texto?			
5	Las imágenes te ayudan a deducir el contenido del texto.			
	Dimensión: durante la lectura.	SIEMPRE	ALGUNA VEZ	NUNCA
6	Comparas tus predicciones o hipótesis que formulaste antes de iniciar la lectura.			
7	Realizas subrayados para identificar ideas principales.			
8	Te realizas preguntas, para saber si entiendes lo que lees.			
9	Cuando no entiendes alguna parte de la lectura vuelves a leer para aclarar tus dudas.			
10	Cuando no entiendes el significado de una palabra, vuelves a leer el párrafo donde se encuentra.			
	Dimensión: después de la lectura.	SIEMPRE	ALGUNA VEZ	NUNCA
11	Al final de la lectura realizas resúmenes de los párrafos del texto.			
12	Luego de leer, puedes decir con tus propias palabras de qué trata el texto.			
13	Organizas la información en gráficos, para resumir el texto leído.			
14	Reflexionas sobre los hechos que ocurrieron en el texto.			
15	Reflexionas sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lees.			



INSTRUMENTO DEL NIVEL Y COMPRENSIÓN DE LECTURA

Cuestionario

INSTRUCCIONES: Estimado(a) estudiante: Completa los datos:

NOMBRES Y APELLIDOS:.....

GRADO Y SECCIÓN:..... **TURNO:**..... **EDAD:**.....

A continuación se presenta una lectura, que debes leer atentamente, luego contesta las preguntas, encerrando la alternativa correcta.

(Lectura)

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 rubia 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

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 encontraros 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

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 la 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 significa 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 la 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 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

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 figuritas."

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

Los he acertado. Con estas figuritas, ¿Cuántas páginas del álbum podre llenar?

12. ¿Qué número es?

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

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

- A) Cuántas figuritas van en cada sobre
- B) Cuántas figuritas caben en cada página
- C) Cuántas figuritas tiene la colección
- D) Cuántas figuritas tendré en total
- E) Cuántas figuritas 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

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 largas y delgadas. Como viven cerca del agua, se llaman de rivera.

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?

- A) Largo y delgado
- B) Duro y grueso
- C) Delgado y puntiagudo
- D) Largo y grueso
- E) Grande y ganchudo

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

17. ¿Por qué crees que las aves de rivera tienen el pico largo y delgado?

- 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

18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- A) Granívoros – insectívoros – de pico largo – pico corto
- B) Granívoros – insectívoros – de rivera – de rapiña
- C) De pico grueso – de pico delgado – de rivera – de pico curvo
- D) Granívoros – insectívoros – de rapiña – de pico curvo

E) De pico duro – de pico delgado – de rivera – de rapiña

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda esplendida. 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

Son de abrigas las aguas mil
sopla el viento achubascado
Y entre nublado y nublado
Hay trozos de cielo añil.

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

Antonio machado

23. ¿Qué quiere decir “viento achubascado”?

- A) Viento muy fuerte
- B) Viento huracanado
- C) Viendo 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 la poesía?

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

Anexo N° 5

Validar los instrumentos de medición a través de juicio de expertos



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita):

Presente

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

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de maestría con mención educación de la UCV, en la sede Lima Norte, promoción 2015 II, aula 313 B, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magister.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. N° 3040 20 de abril, los olivos, 2017 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

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

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

Atentamente.

Firma
Apellidos y nombre:

D.N.I:

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable: Estrategias de lectura

Según Condemarín (2005) estas estrategias: "Los procedimientos para cumplir este fin constituyen un efectivo andamiaje o ayuda para mejorar la comprensión lectora y pueden ser divididos en estrategias antes, durante y después de la lectura" (p. 87).

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

En las estrategias antes de la lectura, Condemarín (2006) afirma que:

La activación y desarrollo de los conocimientos previos de los estudiantes son importantes cuando tienen que leer un tema que requiere determinados conceptos para poder entenderlo. Se requiere entonces, hacerles tomar conciencia sobre lo que ya saben del tema, apoyarlos para organizar sus conocimientos o experiencias y relacionarlos con el texto que van a leer (p. 87).

Dimensión 2

Para Condemarín (2006) durante la lectura se desarrolla las siguientes actividades:

Identificar la información importante o las ideas principales. "captar o reconocer la idea principal". La idea principal se identifica gracias a claves dadas por el autor a través de su resumen, comentarios, o mediante señales semánticas tales como "lo más importante es..." (p. 90).

Dimensión 3

Como actividades después de la lectura Condemarín (2006) propone lo siguiente:

Estimular el recuerdo o paráfrasis. Consiste en decir los contenidos de un párrafo o texto con las propias palabras. La paráfrasis aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la narración (p. 92).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Estrategias de lectura

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Se pregunta qué va a leer •Infiere de que tratará la lectura •Se pregunta qué tipo de texto leerá •Explora conocimientos previos sobre el título del texto. •Deduce el contenido del texto mediante imágenes. 	01-05	Muy adecuado (35- 45)
Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Compara predicciones o hipótesis que formulo antes de iniciar la lectura. •Realiza subrayados para identificar ideas principales. •Se auto pregunta, para saber si entiende la lectura. •Relee para un mejor entendimiento de la lectura. •Encuentra significados dentro de los párrafos de la lectura. 	06-10	Adecuado (24- 34) Poco adecuado (12 – 23)
Estrategias después de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> •Al final de la lectura realiza resúmenes de los párrafos del texto. •Luego de leer, puedes decir con sus propias palabras de qué trato el texto. •Organiza la información en gráficos, para resumir el texto leído. •Reflexiona sobre los hechos que ocurrieron en el texto. •Reflexiona sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lee. 	10-15	No adecuado (0– 11)

Fuente: Adaptado de "Estrategias para la enseñanza de la lectura", Condemarín, M., (2013), Chile.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRATEGIAS DE LECTURA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinen- cia ¹		Relevan- cia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Estrategias antes de la lectura							
1	Antes de leer te haces la pregunta ¿Para qué vas a leer?							
2	Antes de leer, puedes decir de qué tratará la lectura.							
3	Antes de leer, puedes decir ¿qué tipo de texto leerás?							
4	Antes de leer, te preguntas ¿qué sabes sobre el título del texto?							
5	Las imágenes te ayudan a deducir o entender el contenido del texto.							
	DIMENSIÓN 2: Estrategias durante la lectura	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Comparas tus hipótesis o ideas que hiciste antes de iniciar la lectura.							
7	Realizas subrayados para identificar ideas principales.							
8	Te realizas preguntas, para saber si entiendes lo que lees.							
9	Cuando no entiendes alguna parte de la lectura vuelves a leer para aclarar tus dudas.							
10	Cuando no entiendes el significado de una palabra, vuelves a leer el párrafo donde se encuentra.							
	DIMENSIÓN 3: Estrategias después de la lectura	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Al final de la lectura realizas resúmenes de los párrafos del texto.							
1	Luego de leer, puedes decir con tus propias							

2	palabras de qué trato el texto.								
1	Organizas la información en gráficos, para resumir el texto leído.								
3									
1	Reflexionas sobre los hechos que ocurrieron en el texto.								
4									
1	Reflexionas sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lees.								
5									

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: DAVID SERRA MELER

DNI: 19873533

Especialidad del validador: LA TEMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN

...de 19 de 05 del 2017


Firma del-Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: 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



DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable: Niveles de comprensión lectora

Según Catalá (2001), afirma que el proceso de lectura debe asegurar que el lector va construyendo una idea de su contenido y que puede obtener lo que le interesa en función de sus objetivos. Siendo inseparables los componentes de comprensión lectora y se la ha clasificado como literal, reorganizacional, inferencial y criterial (p. 16).

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

Catalá (2001), "Se entiende por comprensión literal al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquel sobre la cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas" (p. 16).

Dimensión 2

Catalá(2001),"Se entiende por comprensión reorganizativa a la información recibida, sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de las mismas"(p. 16)

Dimensión 3

Catalá (2001), "En la comprensión inferencial o interpretativa es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa" (p.47).

Dimensión 4

Catalá (2001), "El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios" (p.17).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: niveles de comprensión lectora

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre información relevante e información secundaria. • Saber encontrar la idea principal. • Identificar relaciones causa efecto. • Seguir unas instrucciones. • Reconocer las secuencias de una acción. • Identificar los elementos de una comparación. • Identificar analogías. • Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado. • Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. • Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. • Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. 	4,5,6,7,8,9,19,20,23	<p>Nivel muy alto (22-25)</p> <p>Nivel alto (18-21)</p> <p>Nivel moderadamente alto (15-17)</p> <p>Nivel dentro de la normalidad (11 – 14)</p>

<p>Comprensión reorganizativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir información trivial o redundante. • Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos. • Reorganizar la información según determinados objetivos. • Hacer un resumen de forma jerarquizada. • Clasificar según unos criterios dados. • Deducir los criterios empleados en una clasificación. • Reestructurar un texto esquematizándolo. • Interpretar un esquema dado. • Poner títulos que engloben el sentido de un texto. • Dividir un texto en partes significativas. • Encontrar subtítulos para estas partes. • Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico....) 	<p>11, 12, 16, 18, 25</p>	<p>Nivel moderadamente bajo (8 - 10)</p>
<p>Comprensión inferencial o interpretativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir resultados. • Inferir significados de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsibles a determinadas causas. • Entrever la causa de determinados efectos. • Inferir secuencias lógicas. • Inferir el significado de frases hechas, según el contexto. • Interpretar con corrección el lenguaje figurativo. • Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación.... • Prever un final diferente. 	<p>1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24</p>	<p>Nivel muy bajo (0-3)</p>

Comprensión crítica	<ul style="list-style-type: none">• Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.• Distinguir un hecho de una opinión.• Emitir un juicio frente a un comportamiento.• Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.• Comenzar a analizar la intención del autor.	2,13,21
---------------------	---	---------

Fuente: Catalá, G.,(2001),*Evaluación de la comprensión lectora*,España.

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

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
4	<p>¿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>							
5	<p>¿En qué orden encontramos 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>							
6	<p>¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?</p> <p>A) Porque encontró dos seta 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>							
7	<p>¿Por qué dice que María hizo trampa?</p> <p>A) Porque se dedicó a coger hierbas B) Porque se dedicó a coger setas</p>							

	<p>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>							
8	<p>¿Qué significa 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 la patas D) Los cambios en la cola E) Los cambios en las branquias</p>							
9	<p>¿Qué orden siguen los cambios que hace?</p> <p>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</p>							
19	<p>¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?</p> <p>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</p>							

3	<p>¿Qué significa "musitar"?</p> <p>A) Hablar bajito B) Hablar muy alto C) Hablar en público D) Hablar mal E) Cantar al oído</p>								
10	<p>¿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>								
14	<p>¿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>								
15	<p>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>								

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] No aplicable []
Apellidos y nombres del juez validador: SALVATORENA, J. ALEXA DNI: 19879877

Especialidad del validador: M. P. S. M. P. T. G. - B. P. M. J. S. G. 19 de 05 de feb 2017


Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: 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



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita):

Presente

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

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de maestría con mención educación de la UCV, en la sede Lima Norte, promoción 2015 II, aula 313 B, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magíster.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. N° 3040 20 de abril, los olivos, 2017 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

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

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

Atentamente.

Firma
Apellidos y nombre:

D.N.I:

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable: Estrategias de lectura

Según Condemarín (2005) estas estrategias: "Los procedimientos para cumplir este fin constituyen un efectivo andamiaje o ayuda para mejorar la comprensión lectora y pueden ser divididos en estrategias antes, durante y después de la lectura" (p. 87).

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

En las estrategias antes de la lectura, Condemarín (2006) afirma que:

La activación y desarrollo de los conocimientos previos de los estudiantes son importantes cuando tienen que leer un tema que requiere determinados conceptos para poder entenderlo. Se requiere entonces, hacerles tomar conciencia sobre lo que ya saben del tema, apoyarlos para organizar sus conocimientos o experiencias y relacionarlos con el texto que van a leer (p. 87).

Dimensión 2

Para Condemarín (2006) durante la lectura se desarrolla las siguientes actividades:

Identificar la información importante o las ideas principales. "captar o reconocer la idea principal". La idea principal se identifica gracias a claves dadas por el autor a través de su resumen, comentarios, o mediante señales semánticas tales como "lo más importante es..." (p. 90).

Dimensión 3

Como actividades después de la lectura Condemarín (2006) propone lo siguiente:

Estimular el recuerdo o paráfrasis. Consiste en decir los contenidos de un párrafo o texto con las propias palabras. La paráfrasis aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la narración (p. 92).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Estrategias de lectura

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Se pregunta qué va a leer •Infiere de que tratará la lectura •Se pregunta qué tipo de texto leerá •Explora conocimientos previos sobre el título del texto. •Deduce el contenido del texto mediante imágenes. 	01-05	Muy adecuado (35- 45)
Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Compara predicciones o hipótesis que formulo antes de iniciar la lectura. •Realiza subrayados para identificar ideas principales. •Se auto pregunta, para saber si entiende la lectura. •Relee para un mejor entendimiento de la lectura. •Encuentra significados dentro de los párrafos de la lectura. 	06-10	Adecuado (24- 34) Poco adecuado (12 – 23)
Estrategias después de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> •Al final de la lectura realiza resúmenes de los párrafos del texto. •Luego de leer, puedes decir con sus propias palabras de qué trato el texto. •Organiza la información en gráficos, para resumir el texto leído. •Reflexiona sobre los hechos que ocurrieron en el texto. •Reflexiona sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lee. 	10-15	No adecuado (0– 11)

Fuente: Adaptado de "Estrategias para la enseñanza de la lectura", Condemarín, M., (2013), Chile.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRATEGIAS DE LECTURA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinen- cia ¹		Relevan- cia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Estrategias antes de la lectura							
1	Antes de leer te haces la pregunta ¿Para qué vas a leer?							
2	Antes de leer, puedes decir de qué tratará la lectura.							
3	Antes de leer, puedes decir ¿qué tipo de texto leerás?							
4	Antes de leer, te preguntas ¿qué sabes sobre el título del texto?							
5	Las imágenes te ayudan a deducir o entender el contenido del texto.							
	DIMENSIÓN 2: Estrategias durante la lectura	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Comparas tus hipótesis o ideas que hiciste antes de iniciar la lectura.							
7	Realizas subrayados para identificar ideas principales.							
8	Te realizas preguntas, para saber si entiendes lo que lees.							
9	Cuando no entiendes alguna parte de la lectura vuelves a leer para aclarar tus dudas.							
10	Cuando no entiendes el significado de una palabra, vuelves a leer el párrafo donde se encuentra.							
	DIMENSIÓN 3: Estrategias después de la lectura	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Al final de la lectura realizas resúmenes de los párrafos del texto.							
1	Luego de leer, puedes decir con tus propias							

2	palabras de qué trato el texto.								
3	Organizas la información en gráficos, para resumir el texto leído.								
1	Reflexionas sobre los hechos que ocurrieron en el texto.								
4									
1	Reflexionas sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lees.								
5									

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Naffis F. Roque Roca
 DNI: 32610176

Especialidad del validador: Teórico

..... de del 20.....



Firma del Experto Informante.

.....
Naffis F. Roque Roca
 Magister en Lingüística

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: 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



DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable: Niveles de comprensión lectora

Según Catalá (2001), afirma que el proceso de lectura debe asegurar que el lector va construyendo una idea de su contenido y que puede obtener lo que le interesa en función de sus objetivos. Siendo inseparables los componentes de comprensión lectora y se la ha clasificado como literal, reorganizacional, inferencial y criterial (p. 16).

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

Catalá (2001), "Se entiende por comprensión literal al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquel sobre la cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas" (p. 16).

Dimensión 2

Catalá(2001),"Se entiende por comprensión reorganizativa a la información recibida, sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de las mismas"(p. 16)

Dimensión 3

Catalá (2001), "En la comprensión inferencial o interpretativa es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa" (p.47).

Dimensión 4

Catalá (2001), "El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios" (p.17).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: niveles de comprensión lectora

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre información relevante e información secundaria. • Saber encontrar la idea principal. • Identificar relaciones causa efecto. • Seguir unas instrucciones. • Reconocer las secuencias de una acción. • Identificar los elementos de una comparación. • Identificar analogías. • Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado. • Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. • Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. • Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. 	4,5,6,7,8,9,19,20,23	<p>Nivel muy alto (22-25)</p> <p>Nivel alto (18-21)</p> <p>Nivel moderadamente alto (15-17)</p> <p>Nivel dentro de la normalidad (11 – 14)</p>

<p>Comprensión reorganizativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir información trivial o redundante. • Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos. • Reorganizar la información según determinados objetivos. • Hacer un resumen de forma jerarquizada. • Clasificar según unos criterios dados. • Deducir los criterios empleados en una clasificación. • Reestructurar un texto esquematizándolo. • Interpretar un esquema dado. • Poner títulos que engloben el sentido de un texto. • Dividir un texto en partes significativas. • Encontrar subtítulos para estas partes. • Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico....) 	<p>11, 12, 16, 18, 25</p>	<p>Nivel moderadamente bajo (8 - 10)</p>
<p>Comprensión inferencial o interpretativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir resultados. • Inferir significados de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsibles a determinadas causas. • Entrever la causa de determinados efectos. • Inferir secuencias lógicas. • Inferir el significado de frases hechas, según el contexto. • Interpretar con corrección el lenguaje figurativo. • Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación.... • Prever un final diferente. 	<p>1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24</p>	<p>Nivel muy bajo (0-3)</p>

Comprensión crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. • Distinguir un hecho de una opinión. • Emitir un juicio frente a un comportamiento. • Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto. • Comenzar a analizar la intención del autor. 	2, 13, 21	
---------------------	---	-----------	--

Fuente: Catalá, G., (2001), *Evaluación de la comprensión lectora*, España.

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

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
4	<p>¿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>							
5	<p>¿En qué orden encontramos 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>							
6	<p>¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?</p> <p>A) Porque encontró dos seta 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>							
7	<p>¿Por qué dice que María hizo trampa?</p> <p>A) Porque se dedicó a coger hierbas B) Porque se dedicó a coger setas</p>							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Naffs Roca Roca DNI: 32610176

Especialidad del validador: Teóricos

.....de.....del 20.....



Firma del/Experto Informante.

Naffs R. Roca Roca
Magister en Lingüística

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: 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



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(ita):

Presente

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

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de maestría con mención educación de la UCV, en la sede Lima Norte, promoción 2015 II, aula 313 B, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaremos el grado de Magister.

El título nombre de nuestro proyecto de investigación es: Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. N° 3040 20 de abril, los olivos, 2017 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

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

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

Atentamente.

Firma
Apellidos y nombre:

D.N.I:

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable: Estrategias de lectura

Según Condemarín (2005) estas estrategias: "Los procedimientos para cumplir este fin constituyen un efectivo andamiaje o ayuda para mejorar la comprensión lectora y pueden ser divididos en estrategias antes, durante y después de la lectura" (p. 87).

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

En las estrategias antes de la lectura, Condemarín (2006) afirma que:

La activación y desarrollo de los conocimientos previos de los estudiantes son importantes cuando tienen que leer un tema que requiere determinados conceptos para poder entenderlo. Se requiere entonces, hacerles tomar conciencia sobre lo que ya saben del tema, apoyarlos para organizar sus conocimientos o experiencias y relacionarlos con el texto que van a leer (p. 87).

Dimensión 2

Para Condemarín (2006) durante la lectura se desarrolla las siguientes actividades:

Identificar la información importante o las ideas principales. "captar o reconocer la idea principal". La idea principal se identifica gracias a claves dadas por el autor a través de su resumen, comentarios, o mediante señales semánticas tales como "lo más importante es..." (p. 90).

Dimensión 3

Como actividades después de la lectura Condemarín (2006) propone lo siguiente:

Estimular el recuerdo o paráfrasis. Consiste en decir los contenidos de un párrafo o texto con las propias palabras. La paráfrasis aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la narración (p. 92).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Estrategias de lectura

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Se pregunta qué va a leer •Infiere de que tratará la lectura •Se pregunta qué tipo de texto leerá •Explora conocimientos previos sobre el título del texto. •Deduce el contenido del texto mediante imágenes. 	01-05	Muy adecuado (35- 45)
Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> •Compara predicciones o hipótesis que formulo antes de iniciar la lectura. •Realiza subrayados para identificar ideas principales. •Se auto pregunta, para saber si entiende la lectura. •Relee para un mejor entendimiento de la lectura. •Encuentra significados dentro de los párrafos de la lectura. 	06-10	Adecuado (24- 34) Poco adecuado (12 – 23)
Estrategias después de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> •Al final de la lectura realiza resúmenes de los párrafos del texto. •Luego de leer, puedes decir con sus propias palabras de qué trato el texto. •Organiza la información en gráficos, para resumir el texto leído. •Reflexiona sobre los hechos que ocurrieron en el texto. •Reflexiona sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lee. 	10-15	No adecuado (0– 11)

Fuente: Adaptado de "Estrategias para la enseñanza de la lectura", Condemarín, M., (2013), Chile.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRATEGIAS DE LECTURA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinen- cia ¹		Relevan- cia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Estrategias antes de la lectura							
1	Antes de leer te haces la pregunta ¿Para qué vas a leer?							
2	Antes de leer, puedes decir de qué tratará la lectura.							
3	Antes de leer, puedes decir ¿qué tipo de texto leerás?							
4	Antes de leer, te preguntas ¿qué sabes sobre el título del texto?							
5	Las imágenes te ayudan a deducir o entender el contenido del texto.							
	DIMENSIÓN 2: Estrategias durante la lectura	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Comparas tus hipótesis o ideas que hiciste antes de iniciar la lectura.							
7	Realizas subrayados para identificar ideas principales.							
8	Te realizas preguntas, para saber si entiendes lo que lees.							
9	Cuando no entiendes alguna parte de la lectura vuelves a leer para aclarar tus dudas.							
10	Cuando no entiendes el significado de una palabra, vuelves a leer el párrafo donde se encuentra.							
	DIMENSIÓN 3: Estrategias después de la lectura	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Al final de la lectura realizas resúmenes de los párrafos del texto.							
1	Luego de leer, puedes decir con tus propias							

2	palabras de qué trato el texto.								
1	Organizas la información en gráficos, para resumir el texto leído.								
3									
1	Reflexionas sobre los hechos que ocurrieron en el texto.								
4									
1	Reflexionas sobre las actitudes positivas o negativas de los personajes del texto que lees.								
5									

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EL INSTRUMENTO TIENE CONSISTENCIA METODOLÓGICA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: RAFAEL GARCÍA ARGANDOÑA
 DNI: 1.047.4687

Especialidad del validador: E. DUCARAZ

.....de.....del 20.....



Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: 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

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable: Niveles de comprensión lectora

Según Catalá (2001), afirma que el proceso de lectura debe asegurar que el lector va construyendo una idea de su contenido y que puede obtener lo que le interesa en función de sus objetivos. Siendo inseparables los componentes de comprensión lectora y se la ha clasificado como literal, reorganizacional, inferencial y criterial (p. 16).

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

Catalá (2001), "Se entiende por comprensión literal al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquel sobre la cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas" (p. 16).

Dimensión 2

Catalá(2001), "Se entiende por comprensión reorganizativa a la información recibida, sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de las mismas"(p. 16)

Dimensión 3

Catalá (2001), "En la comprensión inferencial o interpretativa es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa" (p.47).

Dimensión 4

Catalá (2001), "El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios" (p.17).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: niveles de comprensión lectora

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre información relevante e información secundaria. • Saber encontrar la idea principal. • Identificar relaciones causa efecto. • Seguir unas instrucciones. • Reconocer las secuencias de una acción. • Identificar los elementos de una comparación. • Identificar analogías. • Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado. • Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. • Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. • Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. 	4,5,6,7,8,9,19,20,23	<p>Nivel muy alto (22-25)</p> <p>Nivel alto (18-21)</p> <p>Nivel moderadamente alto (15-17)</p> <p>Nivel dentro de la normalidad (11 – 14)</p>

<p>Comprensión reorganizativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir información trivial o redundante. • Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos. • Reorganizar la información según determinados objetivos. • Hacer un resumen de forma jerarquizada. • Clasificar según unos criterios dados. • Deducir los criterios empleados en una clasificación. • Reestructurar un texto esquematizándolo. • Interpretar un esquema dado. • Poner títulos que engloben el sentido de un texto. • Dividir un texto en partes significativas. • Encontrar subtítulos para estas partes. • Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico....) 	<p>11,12,16,18,25</p>	<p>Nivel moderadamente bajo (8 - 10)</p>
<p>Comprensión inferencial o interpretativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir resultados. • Inferir significados de palabras desconocidas. • Inferir efectos previsibles a determinadas causas. • Entrever la causa de determinados efectos. • Inferir secuencias lógicas. • Inferir el significado de frases hechas, según el contexto. • Interpretar con corrección el lenguaje figurativo. • Reconponer un texto variando algún hecho, personaje, situación.... • Prever un final diferente. 	<p>1,3,10,14,15,17,22,24</p>	<p>Nivel muy bajo (0-3)</p>

Comprensión crítica	<ul style="list-style-type: none">• Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.• Distinguir un hecho de una opinión.• Emitir un juicio frente a un comportamiento.• Manifiestar las reacciones que les provoca un determinado texto.• Comenzar a analizar la intención del autor.	2,13,21
---------------------	--	---------

Fuente: Catalá, G., (2001), *Evaluación de la comprensión lectora*, España.

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

N°	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
4	<p>¿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>							
5	<p>¿En qué orden encontramos 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>							
6	<p>¿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>							
7	<p>¿Por qué dice que María hizo trampa?</p> <p>A) Porque se dedicó a coger hierbas B) Porque se dedicó a coger setas</p>							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El INSTRUMENTO TIENE CONSISTENCIA METODOLÓGICA

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

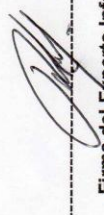
Apellidos y nombres del juez validador. DNI Mg: RODRIGUEZ, CAROL DNI: 10474687

Especialidad del validador: ENFERMERIA, P.O.

.....de.....del 20.....

- ¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³Claridad: 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



Firma del Experto Informante.

Anexo N° 6

Registro fotográfico







ARTÍCULO CIENTÍFICO

Anexo N° 7

Artículo científico

Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos
2017

Br. Diana Arroyo Rios

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes. El método usado es hipotético-deductivo, siendo una investigación básica de diseño no experimental, transeccional y correlacional-causal. Se trabajó con una muestra no probabilística, recogiendo los datos a través de cuestionarios. Finalmente, los resultados obtenidos afirman que el 65% de los estudiantes presentan un uso poco adecuado en las estrategias de lectura, mientras que el 42.5% de los estudiantes presentan un uso moderadamente bajo en los niveles de comprensión lectora; los resultados también afirman que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes depende del 64.1% de las estrategias de lectura de los estudiantes y con ello se determina la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora a través de la prueba de regresión R cuadrado.

Palabras clave: Estrategias de lectura, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

The research aims to determine the impact of reading strategies on reading comprehension of students. The method used is hypothetico-deductive, being a basic research of non-experimental, transectional and correlational-causal design. We worked with a non-probabilistic sample, collecting the data through

questionnaires. Finally, the obtained results affirm that 65% of the students present a no adequate use in the reading strategies, while 42.5% of the students present a moderately low use in the levels of reading comprehension; The results also state that the reading comprehension level of the students depends on 64.1% of the reading strategies of the students and with this it is determined the incidence of reading strategies in reading comprehension through the R squared regression test.

Key words: Reading strategies, levels of reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Frente a los retos a los que se enfrenta cada día, el ser humano ha desarrollado una serie de mecanismos y acciones organizadas que le permiten salir airoso de estos desafíos que, muchas veces, determinan su éxito o fracaso. Los estudiantes peruanos no escapan a esta realidad y somos nosotros, docentes, quienes aplicamos las pruebas, los retos, a los que ellos se enfrentan empleando sus mejores estrategias. El desafío es lograr la comprensión lectora, para ello emplearemos las estrategias de lectura más adecuadas según el momento de la lectura y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Pero, ¿qué es entonces una estrategia? Condemarín (2013) las define como “un plan seleccionado deliberadamente para cumplir una meta específica” la cual se cumplirá siempre y cuando las estrategias constituyan “un efectivo andamiaje o ayuda para mejorar la comprensión lectora”; Tales procedimientos están organizados “antes, durante y después de la lectura”.

Desde el ámbito de la educación, hace ya algunas décadas que los estudios sobre la correlación existente entre comprensión lectora y nivel académico evidencian que, a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora (Aragón y Solanlly, 2005). Este punto será desarrollado con ejemplos a lo largo de la presente investigación, pues es un

factor importante para tratar el tema central de esta tesis, cuyo eje es la comprensión lectora.

El desarrollo de la comprensión lectora ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base para la comprensión del resto de las asignaturas, es por ello que el estudio de las estrategias más apropiadas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes es una prioridad. En vista de ello, esta tesis se presenta como una investigación que tiene por objetivo determinar la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos. Los datos de esta investigación se obtuvieron de estudiantes que realizaron un cuestionario y fichas de aplicación sobre las estrategias de lectura para comprobar el nivel de comprensión lectora que poseen.

El objetivo de los trabajos de Contreras (2012) y Ramos (2013) es fortalecer los niveles de comprensión lectora mediante estrategias como el uso de portafolio, en ambos casos se logró resultados favorables. Vega (2012) empleó como instrumento de medición de la comprensión lectora el modelo de evaluación de Catalá, Molina y Monclús para determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. En la tesis de Mendoza y Rivera (2013) el instrumento es un pretest y un postest, su aplicación tiene como objetivo determinar la influencia del programa “Mis Lecturas Preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora en los estudiantes, en ambos casos los estudios arrojaron resultados favorables. Similar a los estudios anteriores, el presente trabajo plantea determinar cuál es la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora.

METODOLOGÍA

La metodología usada en esta investigación es el método hipotético-deductivo. El tipo de investigación es básica, diseño no experimental, correlacional-causal. La población fue de 460 estudiantes, tomándose una

muestra no probabilística de 80 estudiantes, todos pertenecientes al tercer grado de primaria.

En la investigación, tanto para la variable Estrategias de lectura como para los Niveles de Comprensión Lectora se utilizaron cuestionarios en la forma de Encuesta y pruebas de evaluación. El instrumento de medición para la variable estrategias de lectura fue un cuestionario basado en la escala de Likert con preguntas cerradas con alternativas de respuestas para cada pregunta: siempre, algunas veces y nunca. Para la elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta la concordancia con los indicadores y esta, a su vez, con las dimensiones de la variable: estrategias de lectura.

Se empleó una prueba escrita con respuestas dicotómicas: 1= correcta y 0= incorrecta. Para la elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta la concordancia con los indicadores y esta a su vez con las dimensiones de la variable: niveles de comprensión de lectura.

RESULTADO

Se realizó el análisis de los datos a través del software estadístico SPSS versión 23. Se realizaron análisis descriptivos de los datos a través de tablas de frecuencia. El 65% de los estudiantes se encuentran en un nivel poco adecuado en el uso de estrategias de lectura. Del mismo análisis se observa que el 42.5% de los estudiantes presentan un nivel moderadamente bajo en comprensión lectora.

Se efectuaron pruebas pseudo R² para determinar la dependencia de una variable sobre otra. Así, se observa que los niveles de comprensión lectora dependen en un 64.1% de las estrategias de lectura. El nivel de comprensión literal depende en un 39.5% de las estrategias de lectura. El nivel de comprensión reorganizativa depende de las estrategias de lectura en un 26.5%. El nivel de comprensión inferencial depende en un 9.4% de las estrategias de lectura.

Finalmente, el nivel de comprensión criterial depende en un 31.7% de las estrategias de lectura

DISCUSIÓN

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de medición de la variable estrategias de lectura: un cuestionario de escala de Likert con preguntas cerradas, este contiene alternativas de respuestas para cada pregunta: 3) siempre, 2) algunas veces y 1) Nunca. La elaboración de las preguntas tuvo en cuenta la concordancia con los indicadores y esta, a su vez, con las dimensiones de la variable: estrategias de lectura. En la medición para la variable niveles de comprensión de lectura se empleó una prueba escrita con respuestas dicotómicas: 1= correcta y 0= incorrecta. Para la elaboración de las preguntas se tuvo en cuenta la concordancia con los indicadores y esta a su vez con las dimensiones de la variable: niveles de comprensión de lectura. Estos instrumentos fueron aplicados a una muestra de 80 estudiantes de tercer grado de primaria.

Respecto a la hipótesis general formulada, que plantea la incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado, el análisis estadístico muestra que su nivel de la comprensión lectora depende del 64.1% de las estrategias de lectura que los niños posean, lo que indica una relación significativa entre ambas variables. Esto se corrobora en los resultados obtenidos por Contreras (2012), quien trabajó con alumnos de sexto grado del nivel primario de la "Escuela Oficial Urbana Mixta N° 142 República de Panamá, jornada matutina, Guatemala". Su objetivo fue fortalecer el nivel de comprensión de lectura en una población de 80 alumnos. Comparando resultados de los dos grupos en los que aplicó sus estrategias, se comprobó la hipótesis planteada: de aplicar la propuesta, se fortalecerá la comprensión lectora. De este modo quedó

comprobado el uso efectivo de estrategias en las distintas dimensiones de la comprensión.

En el caso de Ramos (2013), este logró una notable mejoría en todos los niveles de comprensión lectora trabajados, denotando que las actividades realizadas fueron las que permitieron llegar a este resultado. Estas se basaron en la aplicación de estrategias de lectura como una herramienta básica en la comprensión de la ciencia. Al finalizar el estudio, las cifras muestran un aumento en número de aciertos de 23.1% para la competencia literal, de 22.1% para la inferencial y de 18.9% para la de tipo crítico.

En la presente tesis se comprobó el alto nivel de incidencia de las estrategias en los niveles literal e inferencial, en contraste a los resultados obtenidos por Vega (2012), quien halló que, en el nivel de comprensión lectora literal, los alumnos se ubicaron en un nivel bajo. Vega explica que estos resultados se deben a la poca capacidad para prever la formulación de un texto y la escasa habilidad de reordenar las ideas a partir de la información obtenida para hacer una síntesis comprensiva. Y, dado que también presentan dificultades para activar los conocimientos previos del lector y formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto, su nivel de comprensión lectora inferencial se ubica en un nivel bajo. Sin embargo, y contrario a los resultados de esta tesis, los niños de quinto grado en los que Vega aplicó su estrategia, lograron un mayor desempeño en el nivel de la comprensión lectora criterial, ubicándose los estudiantes en el nivel medio y alto, al ser capaces de formar juicios propios con respuestas de carácter subjetivo.

Aliaga (2012) demostró en su trabajo de investigación que sí existe una incidencia significativa de la aplicación de estrategias en los niveles de comprensión lectora. Al igual que en esta tesis, comprobó que las estrategias inciden significativamente en el nivel literal. La diferencia radica en las dimensiones reorganizativa y criterial, donde la relación es significativa moderada. Sin embargo, no existe incidencia entre los logros del nivel inferencial y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Comunicación. A pesar

de ello, sí es posible afirmar que los niveles de comprensión lectora inciden directamente en el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

- Primera:** El nivel de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 64.1% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Segunda:** La comprensión lectora en la dimensión literal de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 39.5% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Tercera:** La comprensión lectora en la dimensión reorganizacional de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 26.5% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Cuarta:** La comprensión lectora en la dimensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 9,4% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.
- Quinta:** El nivel criterial de los estudiantes de tercer grado de primaria depende del 31.7% de las estrategias de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos, 2017.

Referencias

- Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla* (Tesis Maestría, Universidad San

Ignacio De Loyola, Lima, Perú). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1082/1/2012_Aliaga_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20comunicaci%C3%B3n%20de%20alumnos%20del%20segundo%20grado%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20Ventanilla.pdf.

Barboza P. y Peña G, (2014). El problema de la enseñanza de lectura en la educación primaria. Redalyc.org(52).133-142

Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Niveles de la comprensión lectora*. Barcelona, España: Grao.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona, España: Grao.

Condemarín, M. (2013). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile, Chile: Planeta Chilena S.A.

Contreras, E. E. (2012). *Estrategias para fortalecer la comprensión lectora: mi portafolio de meta cognición y comprensión lectora, dirigido a alumnos de sexto grado del nivel primario de la escuela oficial urbana mixta N° 142 república de Panamá, jornada matutina, Guatemala* (Tesis maestría, Universidad de del Istmo, Guatemala). Recuperado de <http://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2012/44711.pdf>.

Espín, G. I. (2010). *Las estrategias metodológica y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del instituto superior tecnológico experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 - 2010* (Tesis maestría, Universidad Técnica de Ambato, Ambato - Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5943/1/FCHE-MDCES-743.pdf>.

Goodman, k. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto. N° 2: Los procesos de lectura y escritura*. 5-68. Argentina: Asociación Internacional de Lectura. Recuperado de <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/ecomun/goodman.pdf>

Ramos, D. (2013). Estrategias lectoras y comprensión de textos. Programa presupuestal Logros de aprendizaje para Tacna 2013. Recuperado de https://issuu.com/alamedaperu/docs/estrategias_lectoras_y_comprensi_n

- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales* (Tesis maestría, Universidad nacional de Colombia, Medellín - Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Solé, I. (2004). *“Estrategias de Lectura”*. 15ª. ed. Barcelona, España: Grao.
- Vara, A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis. Cómo elaborar y asesorar una tesis para Ciencias Administrativas, Finanzas, Ciencias Sociales y Humanidades*. Lima, Perú: Universidad San Martín de Porras.
- Vega, C.H. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista - Callao* (Tesis Maestría, Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1345/1/2012_Vega_Niveles%20de%20comprension%20lectora%20en%20alumnos%20del%20quinto%20grado%20de%20primaria%20de%20una%20institucion%20educativa%20de%20Bellavista%20-%20Callao.pdf

DECLARACIÓN JURADA**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo, Diana Arroyo Rios, estudiante (x), egresado (), docente (), del Programa Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI 41380224, con el artículo titulado.

“Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiado; es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Posgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lugar y fecha 18 de agosto del 2017

Nombres y apellidos: Diana Arroyo Rios