



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

El hábito de lectura en la comprensión lectora del 6to grado
de primaria, Vegueta 2015

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Magíster en administración de la educación

AUTOR:

Br. Lilia Agüero Tenorio

ASESOR:

Dr. José Víctor Quispe Atúncar

SECCIÓN:

Educación e idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y calidad educativa

PERÚ - 2017

Dra. Isabel Menacho Vargas

Presidente

Dr. Joaquín Vertiz Osores

Secretario

Dr. José Quispe Atúcar

Vocal

Dedicatoria

A Dios por guiarme por el buen camino. A la memoria de mi padre y a mi familia por estar siempre conmigo.

Agradecimientos

Mi agradecimiento a mi familia por su apoyo incondicional y sus sabios consejos para realizarme profesionalmente, a los profesores y a mi asesor de la Universidad César Vallejo por sus sabias enseñanzas para concretizar el presente trabajo de investigación y lograr uno de mis objetivos, y a mis compañeros por haber compartido los momentos inolvidables.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Lilia Agüero Tenorio, estudiante de Programa de Maestría en Administración de la Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado (a) con DNI, 15731783, con la tesis titulada hábito de lectura y comprensión lectora del 6to grado de primaria de Vegueta, 2015.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada, es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

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.

Huacho, Noviembre 2015

Lilia Agüero Tenorio

DNI: 15731783

Presentación

Señores(as) integrantes del jurado:

A los Señores Miembros del Jurado de la Escuela de Post Grado de la Universidad César Vallejo, filial Los Olivos presento la Tesis titulada: “Hábito de lectura en la comprensión lectora de 6to grado de primaria de Vegeta, 2015; en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, para obtener el grado de: Magíster en Administración de la Educación.

La presente investigación está estructurada en siete capítulos. En el primero se expone los antecedentes de investigación, la fundamentación científica de las dos variables y sus dimensiones, la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis. En el capítulo dos se presenta las variables en estudio, la operacionalización, la metodología utilizada, el tipo de estudio, el diseño de investigación, la población, la muestra, la técnica e instrumento de recolección de datos, el método de análisis utilizado y los aspectos éticos. En el tercer capítulo se presenta el resultado descriptivo y el tratamiento de hipótesis. El cuarto capítulo está dedicado a la discusión de resultados. El quinto capítulo está refrendado las conclusiones de la investigación. En el sexto capítulo se fundamenta las recomendaciones y el séptimo capítulo se presenta las referencias. Finalmente se presenta los apéndices correspondientes.

La autora

Índice

	Pág.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	
1.1 Antecedentes	15
1.2 Fundamentación científica, técnica	18
1.3 Justificación	56
1.4 Problema	60
1.6 Hipótesis	61
1.7 Objetivos	62
II. Marco metodológico	
2.1. Variables	65
2.2. Operacionalización de variables	67
2.3. Metodología	68
2.4. Tipo de estudio	68
2.5. Diseño	69
2.6. Población, muestra y muestreo	69
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	69
2.8. Métodos de análisis de datos	70
2.9. Consideraciones éticas	71

III. Resultados	73
IV. Discusión	83
V. Conclusiones	86
VI. Recomendaciones	88
VII. Referencias bibliográficas	90
Apéndices	95
Apéndice 1. Matriz de consistencia	
Apéndice 2. Encuesta	
Apéndice 3. Validaciones	
Apéndice 4. Base de datos	
Apéndice 5. Artículo científico	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Matriz de operacionalización de hábitos de lectura	67
Tabla 2. Matriz de operacionalización de comprensión lectora	67
Tabla 3. Hábito de lectura	74
Tabla 4. Hábitos de lectura por dimensiones	75
Tabla 5. Comprensión lectora	76
Tabla 6. Comprensión lectora por dimensiones	77
Tabla 7. Niveles de hábito de lectura*niveles de comprensión lectura cruzada	78
Tabla 8. Prueba de hipótesis general	79
Tabla 9. Prueba de hipótesis específico 1	80
Tabla 10. Prueba de hipótesis específico 2	81
Tabla 11. Prueba de hipótesis específico 3	82

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Hábito de lectura	74
Figura 2. Hábitos de lectura por dimensión	75
Figura 3. Comprensión lectora	76
Figura 4. Comprensión lectora por dimensiones	77
Figura 5. Hábitos de lectura comprensión lectura cruzada	78

Resumen

El presente trabajo de investigación, tuvo como problema general ¿Cómo los hábitos de lectura influyen en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015? y como objetivo general determinar cómo los hábitos de lectura influyen en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta, 2015.

La investigación es cuantitativa no experimental, se realizó un estudio descriptivo correlacional. La muestra es probabilística aleatoria simple, con una población de 200 estudiantes del Distrito de Vegueta del nivel primaria. Se administró la encuesta a los estudiantes sobre los hábitos de lectura y comprensión lectora y se usó el coeficiente de correlación de Spearman.

Se concluye que el hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015, con una Rho de Spearman de 0,920 y una significancia estadística de 0,001.

Palabras claves: Habito, lectura, comprensión, lectora.

Abstract

The present research has as general problem How reading habits influence the reading comprehension of students in the 6th grade of primary school in the district of Vegueta in 2015? and general objective Determine how reading habits influence the reading comprehension of students in the 6th grade of primary school in the district of Vegueta in 2015.

The experimental research is not quantitative, correlational descriptive study. The random probability sample is simple, with a population of 200 students in the District of Vegueta the primary level. The survey was administered to students on reading habits and reading comprehension and Spearman correlation coefficient was used.

We conclude that the reading habit is related to reading comprehension of students in the 6th grade of primary school district Végueta in 2015, with a Spearman Rho 0.920 and 0.001 statistical significance.

Key words: Habit, reading, comprehension, reading.

I. Introducción

¿Nuestros niños están motivados hacia la lectura? ¿Tiene interés ellos hacia la lectura? Debemos tener presente que lo que se entiende por leer es insuficiente. Nuestra realidad nos muestra que entendemos por leer a la habilidad para pronunciar las palabras escritas de un texto con cierta fluidez, que cuando el niño alcanza un dominio suficiente para descifrar las letras con un cierto grado de automatización, decimos que ya sabe leer. Y asumimos que al saber leer, el proceso de comprensión lectora se da por descontado. Y cuando el niño se enfrenta a leer textos más complejos, lee sin comprender la mayor parte ya que solo se dedica a decodificar las palabras. Y quién no entiende lo que lee no tiene los elementos básicos para desarrollar hábitos de lectura.

En esta orientación se consideró necesario llevar a cabo la presente investigación, con el afán de determinar hasta qué punto resulta importante relacionar estas dos variables, de manera que, una vez entendido y descrita esta relación, podamos comprender las características del problema para poder plantear sugerencias pertinentes para una mejor hábito de lectura y en la comprensión lectora en el ámbito educativo del nivel primaria.

Por tal fin, nos hemos planteado como objetivo general determinar cómo los hábitos de lectura influyen en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta, 2015.

Así también, para una mejor presentación de la tesis, se desarrolla en siete capítulos, seguido de conclusiones, sugerencias y referencias así como de apéndices según el lineamiento del protocolo establecido por la Universidad.

El capítulo I: está referido a la introducción y al planteamiento del problema, el cual contiene a su vez el problema general y los problemas específicos, los objetivos de la investigación, el general como los específicos, la justificación y limitaciones además de los antecedentes, nacionales e internacionales, de la investigación. El capítulo II: Corresponde al marco metodológico, en el cual se exponen las hipótesis de investigación, tanto la general como las específicas; así también se desarrolla la definición conceptual y operacional de las variables en estudio; la metodología, el tipo de estudio y diseño, descripción de la población y la muestra y la forma del procesamiento de los datos obtenidos, que se utilizó para el desarrollo de la investigación. El capítulo III: contiene los

resultados de la investigación, donde se describen e interpretan los datos obtenidos, El capítulo IV: en el presente se presenta la discusión con la contratación de las hipótesis de la investigación. El capítulo V: en esta parte trata sobre las conclusiones de la investigación. El capítulo VI: el presente capítulo detalla la recomendación de la investigación basados en el resultado. El capítulo VII: se menciona las referencias bibliográficas, las cuales han servido para la presente investigación. Finalmente se encuentra los apéndices.

1.1. Antecedentes

Internacionales

López (2008), en su tesis titulada “*La comprensión lectora en los bachilleres del colegio Juan Lechín Oquendo en la Universidad Técnica de Oruro, Bolivia*”; para obtener el grado de magister en educación con mención en Ciencias de la educación en donde plantea la hipótesis que “Existe un deficiente nivel de comprensión lectora, en cuanto a la enseñanza directa de las habilidades cognoscitivas en los estudiantes del colegio Juan Lechín Oquendo, de cuarto de secundaria del centro minero de Totoral”. Aplica el método inductivo-deductivo, siendo una investigación descriptiva, integrando las técnicas de la encuesta, lista de control, la observación y cuatro textos de lectura, para obtener los resultados del problema planteado. Concluye que la mayoría de los estudiantes presentan relevantes dificultades de comprensión lectora, referidos principalmente a no poner en práctica las habilidades cognoscitivas, asimismo que ejecutan la lectura en forma empírica, si bien conocen teóricamente la estrategia de las habilidades cognoscitivas no la ponen en práctica ni la aplican, motivo por el cual el nivel de comprensión lectora es deficiente en los estudiantes. Recomienda estimular y desarrollar funciones cognoscitivas totalmente prácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje del hábito a la lectura y comprensión de la misma logrando obtener estudiantes con rendimiento eficiente en la comprensión de la lectura.

Valencia y Osorio (2011), con su tesis titulada “*Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo de la educación básica*” en la Universidad Libre de Bogotá Colombia para obtener el grado de magister en educación con mención en Educación Parvularia y básica inicial en la Universidad de Santiago de Chile, Chile; el objetivo de la investigación es fomentar el gusto y el hábito de la lectura del texto literario

en los niños de primer ciclo del Colegio Robert F. Kennedy a través de prácticas lectoras basadas en la lúdica y el juego. Concluyen que a partir de la aplicación de los talleres se trabajó el concepto de lectura de los niños, cambiando la concepción tradicionalista de la decodificación hacia la significación e interpretación. Asimismo la propuesta creada y desarrollada arrojó resultados positivos para ser utilizados en el aula de clase como actividades viables a incluir o adecuar en el proceso inicial del hábito lector, de una manera que posibiliten el mayor encuentro con los libros de forma espontánea y dinámica. Recomiendan que esta propuesta fuera diseñada para los niños del proceso inicial de lectura (primaria) pero puede ser trabajada y adaptada en diferentes contextos teniendo en cuenta que la creatividad no tiene límites y las lecturas deben ser seleccionadas según la edad, gustos e intereses.

Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), con su tesis titulada “*Significados que le atribuyen los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2 en la Universidad de Santiago de Chile, Chile*”; para obtener el grado de magister en educación con mención en ciencias de la educación, el objetivo de la investigación fue conocer los significados que atribuyen las y los docentes a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas. En esta investigación se utilizó la metodología cualitativa, bajo el paradigma interpretativo, con un tipo de estudio exploratorio, cuyo enfoque se enmarca en el estudio de casos. Los instrumentos aplicados correspondieron a entrevista en profundidad, observación participante y cuestionario, las cuales evidenciaron los siguientes resultados: las y los docentes enuncian en sus discursos la importancia de la comprensión lectora, como proceso fundamental para adquisición de diferentes aprendizajes. Además, la comprensión lectora conlleva el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, que permiten no tan sólo decodificar un texto, sino que, también comprender un texto leído, interpretando la globalidad del mismo. Finalmente, las y los docentes, se constituyen como uno de los pilares fundamentales en la promoción y potenciación de la lectura y su comprensión, gracias a la aplicación de diversos métodos, modelos y estrategias, los que permiten ampliar la construcción de aprendizajes significativos.

Nacionales

Arce (2010), en su tesis titulada “*Hábito lector en el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 4to de secundaria de la Institución Educativa Gerónimo Cafferata del Distrito*

de Villa María”, en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Perú; para optar el grado magister en educación con mención en Psicopedagogía, comprueba que el hábito lector de los alumnos de 4^a grado de secundaria de la Institución Educativa Gerónimo Cafferata del Distrito de Villa María influye significativamente en el nivel de comprensión lectora de los alumnos lo cual corrobora los descubrimientos hechos en estudios anteriores sobre hábito de lectura y comprensión lectora, que influyen directamente en la comprensión lectora se halla dentro del ámbito del hábito lector. Concluye que en vista de que se ha comprobado que el hábito de lectura de los alumnos de la institución educativa Nacional de Educación Secundaria del Distrito de Villa María, influye significativamente en la comprensión lectora de los mismos, el determinar en qué medida se relacionan el hábito de lectura y la comprensión lectora; servirá de base para la organización y aplicación de manera permanente y sistemática programas de hábitos de lectura (mediante capacitaciones y talleres)destinados a fomentarlo y consolidarlo.

Quispe y Tapia (2011), con la tesis titulada “*Influencia del programa Lectura es vida en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños y niñas del quinto grado de la IEP N^o 72596 Cesar Vallejo de Putina Puno*” en la Universidad Cesar Vallejo, para optar el grado de magister en educación con mención en Administración de la educación, la investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del programa “Lectura es vida” en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del quinto grado de la IEP N^o 72596 “Cesar Vallejo” de Putina Puno,2011. En la investigación utilizaron el método el diseño de investigación cuasi experimental con una población de 64 estudiantes (5^o A, B y C), y una muestra de 19 estudiantes (5^o C –grupo experimental) y 25 estudiantes (5^o A – grupo control) con la aplicación de un pre test y un post test en ambos grupos, que se evidencian a través de las tablas y figuras presentadas, que muestran los resultados por dimensiones. En el nivel literal, inferencial y criterial con la aplicación del programa. Lectura es vida se obtuvo un valor $t = 5$, siendo esta altamente significativa. En base a los resultados obtenidos concluye que el programa responde al problema planteado, al elevar el nivel de la capacidad de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de educación primaria de dicha institución, como lo demuestra la prueba T de student, donde $t = 6$ mayor en valor absoluto que el valor crítico de $t = 2,01$ encontrado en las tablas especiales, para un $\alpha = 0,05$, concluyo que realmente el programa, Lectura es vida influyó significativamente de un 15% un 90% en el desarrollo de la comprensión lectora en los

niveles literal, inferencial y crítico, en los 19 estudiantes del quinto grado sección —C de la Institución Educativa Primaria N° 72596 —Cesar Vallejo de Putina. Recomienda a la DRE Puno que se aplique el programa “Lectura es Vida”, con la finalidad de elevar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en todas la I.E. de su jurisdicción, asimismo sugiere que este programa Lectura es Vida, se puede aplicar dentro de una adecuación a todas las instancias de la Educación Básica Regular, dando énfasis a las dimensiones: Literal, inferencial y crítico, respetando los grupos étnicos cuando se aplique

Aliaga (2012), en su tesis titulado “*Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de los alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla*” en la Universidad Cesar Vallejo, Lima Perú; para optar el grado de magister en educación con mención en Psicopedagogía , la investigación tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el Área de Comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla. Convoco a alumnos de 7 y 8 años (muestra de 60 alumnos). Para la variable comprensión lectora utilizo el método la Prueba de Aplicación de la Comprensión Lectora 2 de Gloria Catalá (2005) y para medir el rendimiento académico en el área de comunicación uso los promedios finales de las actas de evaluación. Utilizó el coeficiente de correlación de Spearman; y los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación positiva significativa ($r = 0.662$) entre ambas variables. Concluyó que existe una relación significativa entre las variables de comprensión lectora y rendimiento académico y recomienda a las autoridades de educación incluyan en los planes curriculares la enseñanza de los procesos básicos de la lectura, haciendo especial hincapié en la necesidad de trabajar sobre la comprensión de modo transversal a lo largo del currículo.

1.2 Fundamentación científica teórico o humanístico

De la variable 1: Hábito de lectura

Leer es una actividad integral que consiste en encontrar sentido en lo escrito. Cuando decimos integral estamos insistiendo en que leer no constituye una serie de actividades sucesivas; primero la decodificación de las letras, después el reconocimiento de las palabras, y sólo después la comprensión. Quien lee, simultáneamente interpreta diversas

marcas de lo escrito, algunas de las cuales son:

Grafemas (letras) que traduce a fonemas (sonidos), en secuencias que constituyen palabras

Información contextual, por ejemplo ¿de dónde ha sacado este escrito?, ¿quién lo produjo?, ¿para qué?

La disposición espacial de las palabras, la que permite distinguir una carta de un poema.

Las divisiones y partes del escrito.

Por otra parte, cuando decimos encontrar sentido, destacamos que el sentido no está dado en el escrito de una manera obvia, sino que hay que realizar un trabajo para construirlo. Y esto no es demasiado distinto de lo que ocurre con otros usos de la lengua. Cuando un hablante desea comunicarnos algo, elabora señales que, en relación con toda la situación comunicativa, nos ayudan a descubrir cuál fue su intención, es decir, cuál fue el mensaje que nos quiso comunicar.

En los textos escritos debemos interpretar la intención del emisor sin que él se encuentre presente, sin que podamos oír su voz o ver sus gestos o ademanes al hablar. Por eso, la asignación de sentido puede volverse una área mucho más compleja. Pero lo más interesante de esta concepción de la lectura como proceso de construcción de significados, es que podemos preguntarnos ¿Y quién construye ese significado? El lector, que asigna interpretación a los indicios que el texto ofrece. Entonces, dado que un mismo texto puede ser leído por diversos lectores, habrá posiblemente varias lecturas diferentes de un mismo texto, y esto de ningún modo será necesariamente un defecto de la lectura. Goodman, a quién debemos tal concepción interactiva de la lectura, destaca que el sentido de lo leído no es una propiedad del texto aislado. Sino que resulta de una dinámica interacción entre el lector y el texto.

Ello desvirtúa, desde un principio, nuestra clásica concepción de que al leer se transfiere información, que está inscrita en el libro y que debe “pasar” a la mente del lector. Por el contrario, veremos que los conocimientos previos del que lee influyen mucho en el sentido que éste puede reconstruir. El lector conoce una serie de conversaciones de su

comunidad; no sólo que lengua se usa en ella, sino qué informaciones se suelen escribir en un libro determinado y cuáles no; también conoce aspectos de los seres y objetos referidos en el texto. Cuando interpreta conectadamente todos estos datos, el lector encuentra sentido a lo escrito; entonces decimos que ha hecho una lectura coherente. De modo que la coherencia textual no es una propiedad de los textos mismos, sino una característica de la interacción entre lector y texto. Nuestros niños realizarán esa tarea de modos diversos, influidos hasta por sus propios objetivos como lectores.

Hay incluso una concepción de la lectura que avanza más en esta dirección y que afirma que los propios textos se van enriqueciendo con los sucesivos sentidos que han recibido de distintos lectores, en distintos espacios y tiempos. No se interpreta hoy el Quijote como cuando vivía su autor. A esta concepción tan rica y dinámica de la lectura, Rosenblatt la llama transaccional.

Esto, desde luego, contradice ciertos conceptos acerca de la propiedad de las ideas y de los libros, respecto de sus autores. Ya decía un investigador que en los libros se encuentra más de lo que el autor piensa. Lo importante es que a partir de esas conocidas afirmaciones acerca de la literatura, estamos repensando nuestra tarea de docentes interesados en la comprensión lectora de nuestros niños.

En este sentido, es importante reflexionar para no confundirnos. ¿Podemos concluir que el texto es un esquema vacío, y entonces, de un texto dado, se puede extraer cualquier sentido? No. Porque el autor, que tenía una intención cuando lo escribió, colocó una serie de ‘pistas o marcas’ de su intención. Sus lectores, en la medida en que pertenecen a una misma cultura, reconstruyen de un modo similar aquella intención original. Sin embargo, ‘lecturas similares’ no quiere decir ‘lecturas idénticas’. Siempre hay posibilidades de que dos lectores interpreten con matices levemente distintos un mismo texto; lo enriquezcan o lo empobrezcan. Y hay textos más abiertos que otros, porque dan más intervención a la colaboración interpretativa del lector, ya sea porque dejan sin establecer alguna información, o la determinan de una manera ambigua. En ambos casos, la mente es invitada claramente a ir por diversos caminos posibles.

Según Carney (1996) afirma que:

Un conjunto de investigaciones que ha tenido una gran influencia es el grupo de modelos de lectura denominados teorías de transferencia de información. A su vez, estas teorías han recibido una importante influencia de la psicología cognitiva y son, en gran medida, responsables del extendido punto de vista respecto a que la lectura es un proceso de transferencia de información. Los teóricos que han mantenido esta perspectiva señalan que se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Creen que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Para hacer esto, se da por supuesto que los lectores necesitan técnicas específicas que les permitan realizar la transferencia. (p 68)

Durante los años sesenta y setenta, algunos teóricos (Goodman y Smith) comenzaron a poner objeciones a los supuestos básicos de las teorías de la lectura centradas en la transferencia, elaborando teorías interactivas que daban mucha mayor importancia al rol del lector (y a sus conocimientos previos) en el proceso de lectura. Goodman (1984) afirma: “La lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos” (p 96). Los lectores eficientes – señalaban – utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado.

Una consecuencia obvia de este trabajo es que los profesores tienen que emplear más tiempo en conseguir que los lectores con los que trabajan se “dediquen” a sus textos. Seguidamente, aparecieron una serie de teorías transaccionales (Rosenblatt, 1978; Shanklin, 1982) como ampliación de las teorías interactivas. La principal diferencia entre las teorías transaccionales y las interactivas consiste en que las primeras indican que el significado no está sin más en el texto y el lector. En cambio, el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos se considera “mayor que” el texto escrito o que los conocimientos previos del lector.

Rosenblatt (1978) afirma que:

Al leer, el lector crea un “poema” (texto) que es diferente tanto del texto escrito en el papel como del texto almacenado en su cerebro (o sea, que la activación de los conocimientos previos, el banco de datos lingüísticos, etc.). El significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. Parece que hay casi tantas teorías de la lectura como métodos. Definir la naturaleza del proceso de la lectura es una empresa difícil. Después de todo, tratamos de describir un proceso que no podemos ver (se desarrolla en el cerero). (p. 76)

El rol del lector

La forma de definir el rol del profesor varía mucho de una teoría sobre la lectura a otra.

Para La Berge y Samuels (1985) afirman que:

En un extremo, se considera al lector como un puro receptor de información. La información que el lector aporta al texto se desprecia, considerándola poco más que una interferencia en el proceso de acceder al significado “correcto” transmitido por un pasaje, o sin considerarla en absoluto cuando se expone el proceso de lectura. Esencialmente la tarea del lector consiste en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir, a alguien que asimila el significado que el escritor ha procurado comunicar. (p. 85)

En el extremo opuesto de este continuo aparecen las teorías que reconocen que el lector toma parte activa como constructor de significado (Holland, 1975). Estas teorías reconocen que el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Éste, a su vez, tiene una profunda influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de a uno solo.

Al aceptar que los lectores que comparten conocimientos, cultura y experiencia similares compartirán también significados cuando lean el mismo texto, las características individuales del lector conducirán de manera invariable a que cada uno construya un texto

único cuando lee. De hecho, dado que los lectores cambian con el tiempo, también lo hacen sus significados. Por tanto, múltiples lecturas del mismo texto producirán siempre distintos significados.

Categoría del texto

Algunas teorías consideran que el texto tiene un solo significado. El autor lo codifica utilizando los sistemas lingüísticos del léxico, sintaxis, semántica, gramática del relato, pragmática, etc. Gough (1972) considera, “que el objetivo de la lectura consiste en un esfuerzo para extraer satisfactoriamente el significado de un texto” (p. 86). Por lo tanto establece que la prueba de lectura eficiente consiste en ver si el significado extraído coincide con el que, en principio, trató de comunicar el autor.

Para Bleich (1978) dice, “que un texto no es más que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados” (p. 55). El texto escrito en la página carece de sentido en absoluto, y no puede tener significado alguno con independencia de los lectores. Los significados construidos a partir de la lectura existirán siempre en el cerebro de los lectores y no coincidirán con el que el autor trató de comunicar. El significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales.

Para la construcción del significado es necesaria la correlación entre estos tres elementos clave. Ninguno de los componentes es más importante que los otros, aunque, como es obvio, los distintos elementos ejerzan diversos grados de influencia sobre actos independientes de lectura de cada lector individual. Por ejemplo, la madre que trata de descifrar la nota garabateada que su hijo de 5 años le ha dejado en la puerta del refrigerador tendrá que basarse en gran medida en la información contextual para construir el significado.

Otra dimensión del rol que desempeña el texto en la lectura es la influencia que la forma (género) del texto tiene sobre el significado.

La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto

Esta cuestión está íntimamente relacionada con la categoría del texto. Gough (1972) afirma que:

Los lectores utilizan el conocimiento basado en el texto de abajo arriba, sugiriendo que empiezan por el conocimiento de las relaciones entre sonidos y símbolos, pasan al conocimiento del vocabulario, de ahí a las reglas de sintaxis, etc., de manera que, antes de acceder al significado, el lector va utilizando su conocimiento en orden sucesivo. (p. 97)

En otras palabras, el lector comienza a partir del símbolo, pasa a la palabra, de ahí a la oración y, por último, al texto, momento en el que se “descubre” el significado. En el extremo opuesto se sitúan las teorías que afirman que el significado es el punto de partida de la lectura y dirige todo lo que hacemos. Las demás fuentes de información (por ejemplo, el vocabulario, las relaciones entre sonidos y símbolos, etc.) se tienen en cuenta a medida que se precisan y sólo en respuesta a esta búsqueda del significado.

La lectura comienza (no acaba) con la búsqueda de significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados previstos antes de que sus ojos se enfrenten a una página impresa. El significado lleva al lector a escoger muestras de información y conocimientos textuales y contextuales. Entonces se utilizan éstos en concordancia con los conocimientos y experiencias previas para construir el significado. No obstante, hay que reconocer que, en cualquier momento del proceso de lectura, los lectores pueden dejar que ocupen el “núcleo central” distintas fuentes de conocimiento. Por ejemplo, cuando lee un libro técnico perteneciente a un campo que no conoce muy bien, el lector puede detenerse y utilizar preferentemente la información grafofonémica para descifrar una palabra desconocida. La diferencia esencial entre ésta y la primera perspectiva consiste en que no creemos que la lectura sea un proceso lineal, sino de construcción de significado interactivo y repetido.

El lugar del significado

Unas teorías suponen que en la lectura no se llega al significado hasta que se ha descifrado por completo el texto impreso, mientras otras defienden que la lectura comienza con una

búsqueda de significado. Las primeras suponen también que sólo es posible un único significado, de manera que el papel del lector consistiría en extraer este significado específico. Sin embargo, la segunda perspectiva sugiere que cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción (en oposición a “extracción”) de múltiples significados.

Esta última propuesta es importante porque, deberíamos aceptar que el significado es relativo, dependiendo de las transacciones que se produzcan entre lectores y textos en un contexto específico. En consecuencia, los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus cerebros. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que releen un texto conocido nunca lo comprenden de manera idéntica. Como nosotros cambiamos, y también el ambiente en el que leemos, el significado que creamos también cambia. Cualquiera que haya releído una novela varias veces sabe que en cada lectura ha visto (o entendido) cosas nuevas.

El impacto del contexto sobre la lectura

Distintas teorías alternativas otorgan diferentes grados de importancia al contexto de la lectura. Una perspectiva extrema mantiene que influye poco sobre el significado, o sea, que un buen lector será capaz de extraer el significado “correcto” con independencia de las limitaciones contextuales. Sin embargo, Rosenblatt (1978) afirma que, “el contexto causa un profundo impacto configurando el significado que se construye” (p. 123). Dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado. El contexto influye en una serie de niveles.

Primero, los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que ha vivido. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen.

Segundo, todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y el entramado social en el que se crea. Sólo el reconocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construya cuando se

enfrente a un texto. Por ejemplo, si los lectores abordan el libro bíblico del Génesis del Antiguo Testamento conociendo el contexto en el que fue escrito y teniendo conciencia del objetivo que se perseguía con él, no lo leerán con el mismo sentido crítico que si se trata de un texto científico.

Tercero, los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles. Por ejemplo, la madre que lee la nota dejada por su hijo de 5 años sobre el refrigerador puede utilizar factores contextuales para determinar el objeto de la nota. En otro nivel, si se dice a los alumnos que lean una novela para preparar un examen, la leerán de forma diferente a si la hubiesen descubierto en la biblioteca y lo hicieran por su gusto.

Entonces, el contexto forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen.

La influencia del objetivo del lector

El rol que desempeña el objetivo perseguido por el lector en la lectura es también un aspecto importante. La mayor parte de las teorías sobre la lectura no reconocen el rol que desempeña el propósito del lector en la comprensión. A falta de este tratamiento en la mayoría de las teorías, resulta más difícil determinar las opiniones al respecto en este campo. Podemos suponer que la perspectiva más extrema considere que el propósito del lector no tiene influencia alguna sobre el significado. En otras palabras, un texto tiene un significado preciso que los lectores tienen que extraer con independencia de que lean por gusto o buscando información. Este punto de vista sería coherente con las teorías sobre la lectura de Gough y con las teorías literarias que se agrupan bajo la denominación “Nueva Crítica”, que defiende la supremacía del texto. Parece difícil justificar o sostener esta perspectiva si tenemos en cuenta la cantidad de lecturas posibles de un único texto (por ejemplo, un artículo periodístico) incluso cuando varía el objetivo de la lectura.

En el extremo opuesto se encuentran teóricos como Rosenblatt, que reconocen que el fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo de enfocar el lector el texto y sobre el significado derivado. El fin que persigue el lector limita los significados que

podría construir. Si un profesor pide a la clase que lean Como construyen las arañas sus telares, para que aprendan las técnicas que utilizan las arañas para tejer sus telas, se limitan los enfoques que puedan adoptar los lectores y los significados que construyen.

Descripción de la lectura según el modelo de procesamiento de la información

Según el modelo de Schwartz, la lectura se inicia con una fijación de los ojos. El movimiento de los ojos está influido por lo que se va a leer; interactúa con las características del texto y guía las fijaciones oculares. El movimiento de los ojos y los tiempos de fijación son el resultado de la interacción entre los procesos ascendentes y descendentes. En cada fijación se capta una imagen visual que se almacena en un registro sensorial. Esta imagen sensorial incluye unas 15 ó 20 letras y espacios y persiste en la retina hasta que una nueva fijación reemplaza esta imagen por otra nueva. Las unidades visuales muy familiares en este registro sensorial pueden acceder directamente al significado procedente de la memoria a largo plazo de forma automática por la ruta visual. La información captada por el registro sensorial no se categoriza como letras, palabras o cualquier otra unidad con significado; es simplemente una colección de líneas, ángulos y espacios. El registro de la información en este primer momento no parece diferenciar a los buenos o malos lectores.

Esta imagen visual almacenada en el registro sensorial pasa por un proceso de filtro y categorización, también como consecuencia de la interacción entre los procesos ascendentes y descendentes. Por ejemplo, las expectativas del lector pueden influir en la categorización al conceder prioridad de atención a ciertos estímulos sensoriales, en estas expectativas entran los conocimientos previos sobre combinaciones posibles de letras.

El filtro perceptual y el estudio van más allá de lo que sería un reconocimiento de los rasgos de las letras o palabras de la imagen visual localizada en el registro sensorial. En esta fase se realiza una recodificación en la que las hipótesis generadas por los procesos descendentes interactúan con la información sensorial para determinar qué tipo de información recoger a partir del registro sensorial. El resultado de la fase anterior, es un tipo de código o input categorizado. El input se puede categorizar como letras, sílabas, palabras u otro tipo de unidades, como frases. Estos códigos pueden conducir directamente a unidades con sentido mediante patrones de recuerdo visual, o se pueden traducir a un

código fonético, que es el que se emplea para acceder al significado.

Durante la lectura, las unidades con significado que se han extraído de la memoria a largo plazo se van almacenando en la memoria de trabajo. En esta memoria de trabajo se verifica un proceso de integración de la información con el objetivo de construir un modelo de texto. Debido a que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada de almacenar información, conforma las proposiciones del texto van siendo entendidas por el lector, éste, para comprender el texto, las va trasladando a la memoria a largo plazo dentro del esquema activado en esa memoria. Este esquema que representa al texto se utiliza, a su vez, como guía para el procesamiento posterior: movimiento de los ojos, generación de hipótesis, etc.

En este modelo se pueden contemplar las diferencias entre los buenos y malos lectores en cada uno de los estadios del procesamiento de la información. Los malos lectores pueden tener problemas para realizar los procesos de categorización, de codificación, o pueden tener una tendencia a emplear más proceso de decodificación fonético que los patrones visuales. En general se han encontrado diferencias entre malos y buenos lectores en alguno de los siguientes aspectos:

Acceso a la información codificada en la memoria a largo plazo.

Retención de información en la memoria de trabajo.

Empleo menos frecuente de los procesos de reconocimiento automáticos.

Mayor dependencia de los procesos de decodificación

Dificultad para realizar procesos de integración de la información.

El modelo interactivo de lectura

Este modelo supera alguna de las intransigencias de los modelos descendentes surgidos de su oposición a los ascendentes. No es posible concebir un modelo descendente puro, aun reconociendo que la lectura es un proceso dirigido por la hipótesis que haga el lector, ésta no se pueden hacer sobre el mundo en general, puesto que para plantearse hipótesis se ha de partir de algún texto o contenido concreto. El modelo interactivo acepta que el análisis del texto en los niveles inferiores (procesos de descodificación) está guiado por las predicciones e hipótesis que se formulan en los niveles superiores. Este modelo asume que

el procesamiento de la información textual en sentido descendente y ascendente son condiciones necesarias pero no suficientes para explicar la lectura. Solé (1987) explica cómo interactúan ambos tipos de procesamiento de forma simultánea y coordinada:

Cuando el lector se enfrenta a un texto, sus rasgos componentes despiertan en él expectativas a diferente nivel (letras, palabras...), de tal manera que la información procesada en cada uno de estos niveles funciona como un input para el nivel siguiente; de esta forma y gracias a un sistema ascendente, la información se propaga hacia los niveles cada vez más elevados. De forma simultánea, y dado que el texto despierta expectativas de nivel elevado (semántico, sintáctico), éstas funcionan como hipótesis que buscan en los niveles inferiores su verificación, por un procedimiento descendente. (p. 38)

Para explicar el modo de cómo se accede a la comprensión del lenguaje oral y escrito, este modelo acude al marco ofrecido por la teoría de los esquemas. Esta teoría que explica cómo está organizado el conocimiento en la memoria y como la organización facilita su empleo para comprender los sucesos y acontecimientos del mundo que nos rodea. Se consideran los esquemas como los ejes de la comprensión.

Para Rumelhart y Ortony (1982):

La comprensión consiste en seleccionar esquemas... que expliquen el material que es necesario comprender, y después verificar que estos esquemas realmente lo explican. Se dice que un esquema explica una situación siempre que esta situación pueda representarse como un ejemplo del concepto que representa el esquema... así, en general, se puede considerar el proceso de comprensión similar al que utiliza el científico para probar una teoría. (p. 131)

El lector construye el significado – a partir de la información contenida en el texto y de sus propios conocimientos – por medio de un proceso de generación y verificación de hipótesis, que le permitirán tanto la integración de la información como el control de la propia comprensión. Cada una de estas dimensiones del proceso incluye componentes perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

En la exploración del texto por parte del lector intervienen procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos relacionados con la descodificación y comprensión del mensaje. Las anticipaciones realizadas sobre el tipo y estructura del texto se van confirmando mediante los indicios gráficos de éste, pero también se han de confirmar las inferencias. El proceso lector consiste en una sucesión de actos que le permiten a éste ir contrastando y verificando las hipótesis realizadas al inicio de la lectura, al tiempo que va generando otras nuevas, a partir de la información y de los datos que obtiene mientras avanza en la lectura.

Como afirma Solé (1987) es preciso un control o verificación de la comprensión. Este proceso de control se realiza de forma automática. Durante la lectura se constata la presencia de este control cuando el lector topa con algún obstáculo. El mecanismo de control de la comprensión consiste en establecer la relación entre lo que dice el texto y los conocimientos del lector, así como sus propósitos y expectativas al iniciar la lectura. Es una actividad metacognitiva, de autoevaluación constante del lector sobre su proceso de construcción del sentido. Esta actividad le permite aceptar como válida o inválida la información que recibe, y por tanto continuar con la lectura o iniciar estrategias de comprobación cuando se produce algún tipo de error, por ejemplo, desconocimiento de alguna palabra, ambigüedad de frase, no correspondencia de una información con los conocimientos previos, etc.

Markman, defiende que no es preciso preguntarse continuamente, mientras se lee, si entendemos o no. En la medida que se va realizando la supervisión de si la hipótesis planteadas se van cumpliendo, ya se está llevando a cabo este control y por tanto es posible detectar si ha habido algún error de comprensión. Se puede fallar al comprender una palabra, una frase, varias o el contenido entero de un texto. Cuando se controla la comprensión, es preciso conocer las condiciones que desencadenan los fallos y las estrategias que se pueden emplear para remediarlos.

Collins y Smith distinguen entre errores de comprensión de palabras, de comprensión de frases y de relaciones entre las frases y del texto en sus aspectos más globales. Estos autores plantean una relación de estrategias que puede emplear el lector cuando detecta un problema de comprensión. Estas estrategias van desde las menos disruptivas (ignorar el problema y seguir leyendo) a las que implican una interrupción de la lectura (dirigirse a

una fuente experta: diccionario, enciclopedia...). Las estrategias de comprobación que adoptan los buenos lectores, según estos autores consisten básicamente en:

Desestimar la incoherencia y seguir leyendo.

Suspender el juicio hasta que el texto aporte más información que permita reorientar la comprensión.

Buscar explicaciones alternativas, abandonando las hipótesis previas.

Retroceder en la lectura o explorar partes del texto para situar el elemento discordante.

Buscar la solución fuera del texto.

Estas estrategias forman parte de la evaluación de la actividad metacognitiva de la lectura, propuesta como un aspecto importante a valorar en la eficiencia lectora. Otros factores que permiten al lector el control de la comprensión son los procesos de descodificación que pone en juego durante la lectura, aunque sea de forma automatizada. En el proceso perceptivo del acto lector influyen, aspectos tales como el movimiento de los ojos, la amplitud de la mirada y la significación de los signos.

El movimiento de los ojos. El lector no avanza en un movimiento continuo a lo largo del texto sino que lo explora a saltos produciéndose, en su lectura, fijaciones y pausas. Mientras que los ojos se desplazan por el texto, el lector va procesando estos signos y confiriéndoles significado, sin realizar ningún tipo de lectura. Estos signos procesados se integran al hacer las pausas. Las anticipaciones que hace el lector le permiten adelantar los signos que espera, de tal forma que los ojos buscan indicios de esos signos y, cuando aparecen otros diferentes, el ojo se detiene durante más tiempo para comprobar la incoherencia con lo esperado y verificarlo. Se han dado diversas explicaciones de cómo procede el lector para verificar la hipótesis que ha realizado sobre el texto. Unos teóricos acentúan el papel de los procesos de descodificación y otros hablan de la importancia del significado. Perfetti (1986) plantea dos perspectivas:

Acceso gradual. A partir de la información textual (input gráfico) se inicia un proceso que va pasando progresivamente desde el análisis de rasgos (detección de líneas y ángulos), a los niveles intermedios (identificación de letras), descodificación gráfica (reconocimiento de palabras), el análisis sintáctico y la interpretación semántica que

finaliza con las inferencias sobre lo que se lee. Los procesos graduales son esenciales en el reconocimiento de palabras y en la percepción en general. Son los que permiten el lector ver lo que está realmente en la página y no palabras imaginarias. Esta descripción se corresponde con la que aportan los modelos ascendentes. Como se puede apreciar, se destaca en ella el papel de la percepción y la descodificación.

Procesos interactivos. Se acepta el planteamiento de la teoría de acceso gradual, pero se amplía explicando que la información puede fluir en ambas direcciones (de los rasgos a la palabra o viceversa). Una palabra, una vez activada, activa las letras y éstas los rasgos de las letras. (p. 39)

Mientras que Adams y Collins (1979) afirman que “la comprensión del texto se logra mediante la interacción de los procesos ascendentes y descendentes” (p. 46). Este doble procesamiento facilita la activación de los esquemas adecuados y la verificación de los datos presentes en el texto. Estos autores distinguen diferentes niveles de análisis; lexical, sintáctico, semántico e interpretativo, y analizan cómo funcionan estos niveles de análisis en diferentes tipos de textos. Señalan los autores que estos niveles de análisis no son separables y que los procesos que se producen en cada uno de ellos no se efectúan en forma secuencial, sino interactiva intra e inter niveles.

Perfetti (1986) plantea el siguiente ejemplo:

La habitación estaba mal ventilada hacía mucho calor, por lo que abrieron la..
 Había bastantes trabajos de reparación por hacer, el primero era ele fijar la..
 VENTANA, es una terminación correcta para ambas frases, pero más predecible en la primera que en la segunda. (p. 52)

En términos del modelo de activación interactiva, la palabra “ventana” recibe una cantidad apreciable de activación durante el procesamiento de la primera frase y menos en la segunda. Esto es debido a los procesos semánticos que operan antes de que se encuentren los rasgos visuales de la palabra al final de la frase. Es lo que se denomina activación de arriba abajo o descendente, que interactúa con la activación gradual o ascendente, porque en el nivel de palabras se acumula la información procedente de ambas

fuentes. Las letras y los rasgos concordantes con la palabra que está recibiendo la activación semántica se vuelven más activas y, en consecuencia, incrementan la activación para la palabra “ventana”, en este caso. Como señalan Colomer y Camps, los procesos ascendentes y descendentes se integran en la actividad del sujeto que emplea la información visual para identificar las unidades con sentido. Desde este proceso de captación deliberada, lo que favorece la comprensión del lector son la significación y la amplitud perceptiva.

Según estas autoras, la anticipación que guía los procesos de identificación de los signos se realiza a partir del reconocimiento del significado. El lector realiza sus previsiones con relación al sentido del texto y a partir de los datos que recibe al procesar todos sus elementos. En este sentido, se sabe que las letras se identifican con más rapidez si forman parte de una palabra, por el hecho de que el lector limita el número de posibilidades de aparición de éstas según los contenidos morfemáticos que posee. Por otra parte, las palabras se reconocen más rápidamente si forman parte de una frase, porque el lector anticipa las categorías gramaticales que espera a partir de las percepciones realizadas.

Smith (1990) señala que:

Cuando el lector se encuentra con una palabra poco familiar acude fundamentalmente al contexto en el que está escrita para derivar su significado y si esta estrategia falla, busca la significación mediante la semejanza “ortográfica” de “configuración interna de los grafemas” con otras palabras. (p. 58)

Para este autor el significado está relacionado directamente con la ortografía de las palabras y no de los fonemas que la componen. Otro de los elementos que guía el movimiento de los ojos es el propósito lector. El para qué se lee condiciona la velocidad lectora y por tanto interviene en marcar los tiempos de fijación.

Amplitud de la mirada. Durante la lectura, se pasa la vista por encima de todas las palabras, aunque parezca que se lee a golpes. La diferencia entre los lectores eficientes y

los menos habilidosos estriba en el número de palabras que perciben en un golpe de vista. Parece que los buenos lectores tienen un campo de visión más amplio en cada fijación. La amplitud de la visión permite operar con más datos a la vez y por tanto interpretar con más rapidez, con lo cual se produce menos saturación en la memoria de trabajo.

En los lectores principiantes o menos expertos se da lo que Smith llama “efecto túnel”, es decir, un campo perceptivo muy reducido que les obliga a centrarse en los niveles inferiores de procesamiento de los rasgos de los signos, con lo cual ocupan mucho espacio en la memoria de trabajo para la descodificación y no dejan espacio para la interpretación, por lo que es frecuente un movimiento regresivo de los ojos, ya que al finalizar una palabra no la recuerdan entera y han de volver atrás. Este fenómeno se produce cuando el cerebro está sobrecargado de información visual. La lectura sin sentido genera este mismo efecto, por la sencilla razón de que no permite al lector hacer predicciones o anticipaciones sobre lo que vendrá a continuación.

La significación de los signos. En la amplitud y la duración de la fijación de la mirada en el texto influyen también la significación de los signos, la dificultad o familiaridad del lector con el texto y la longitud y dificultad estructural del mismo. Por otra parte, la última palabra de cada frase consume más tiempo que las anteriores, ya que la mirada efectúa una pausa. Es lo que se denomina tiempo de cobertura de la frase, para resumir la información que se ha procesado.

Todos estos factores se han de tener en cuenta en el proceso de enseñanza de la lectura a los niños. Por este motivo es importante, desde el comienzo, acentuar el proceso comprensivo y enseñar las estrategias de verificación. Una vez determinado que la lectura oral de un texto sólo puede realizarse cuando se ha comprendido, ya no puede plantearse la enseñanza de la lectura a partir de la descodificación del signo gráfico y su asociación con el oral para la atribución de la significación a la palabra.

El hábito de la lectura y los procesos fisiológicos

Nuestra experiencia, está implicada en la problemática que se suscita, desde hace ya mucho tiempo, sobre la madurez para la lectura y la escritura. Tradicionalmente se ha venido entendiendo el término madurez para cualquier clase de aprendizaje como el

momento en que, primero, el niño puede aprender con facilidad y sin tensión emocional, y segundo, en que el niño aprende con provecho, porque los esfuerzos tendentes a enseñarle dan resultados positivos.

Siempre que se aborda el tema de la enseñanza de la lectura aparece la necesidad de saber en qué grado de desarrollo están las capacidades básicas para poder acceder a ella con esperanzas de éxito. Dicho de otro modo, si el alumno ha logrado ya la buena “disposición para la lectura”, significando con ello, el conjunto de características que influyen en la facilidad o dificultad con la que el niño es capaz de conseguir el aprendizaje de la lectura. Es lo que otros denominan adaptación de las capacidades para un cierto aprendizaje o, en nuestro caso, la aptitud para aprender a leer.

Pero hemos de reconocer y exponer que, en este momento, existen opiniones, razones y teorías, no solo diversas, sino encontradas, sobre cuando enseñar a los niños a leer, hallando, por citar posturas extremas, desde quien opina que ya en el primer año de vida el niño puede y quiere aprender a leer, hasta que dilata dicho aprendizaje hacia los siete años.

Opinamos en este punto que hay que partir, en primer lugar, de lo que cada uno entienda por aprender a leer para analizar y criticar, con más conocimiento de causa, si es necesario adelantar o retrasar la enseñanza de la lectura. Sea cual sea la postura que se adopte ante este proceso tan complejo como es la lectura, casi todos los entendidos están de acuerdo en que son necesarias unas habilidades previas y que deben ser medidas y evaluadas antes de comenzar dicho aprendizaje. Hacen relación casi siempre a niveles adecuados de psicomotricidad, de percepción-discriminación auditiva y visual, así como a un desarrollo del lenguaje, sobre todo en vocabulario, que permita darse cuenta de lo que se hace y de comprender lo que se lee.

Dewey, por el año 1898 en un artículo sobre la educación primaria por Downing (1974), discute largamente el tema de la madurez del niño para el estudio del lenguaje en los primeros grados, sin mencionar el término específico: “Los conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de ocho años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje” (p. 10).

R. Cohen, a su vez, siguiendo en parte los postulados y la metodología de G. Doman, afirma que los niños pueden aprender a leer antes de los seis años, es decir en edad temprana, término éste que le agrada más que el de precoz. “El niño –dice- puede aprender a leer como aprender a hablar”.

El Dr. Kovacs, en una Ponencia sobre Neurobiología y Educación Temprana, afirma que hacia los dos años o, incluso, hacia los dieciocho meses, se pueden considerar como momentos óptimos para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura: El aprendizaje de la lectura no tiene que iniciarse por las letras, sino por las palabras y con orden. Además, hay dos componentes en el aprendizaje de la lectura, como el poder de acomodación, es decir, que tamaño tienen que tener las letras y a qué distancia tienen que estar. Como podemos observar, las tendencias actuales partidaria de la Educación Temprana tienden a aprovechar cuanto antes las capacidades y potencialidades de los niños para cualquier aprendizaje y, concretamente, a adaptar los materiales y contenidos de la lectura a las propias, asombrosas y desconocidas cualidades de los niños de cero a seis años.

Las consideraciones de M. Monfort y A. Juárez Sánchez (1992) ofrecen una perspectiva distinta sobre este complejo asunto de la madurez:

El estado de la madurez se puede definir como el estado a partir del cual se puede iniciar con fruto el desarrollo de una función o el aprendizaje de una destreza. Resulta de la acción de tres factores básicos:

La maduración neurobiológica de los “centros” nerviosos que intervienen en su control y estructuración...: Discriminación analítica, memoria, estructuración temporal, etc. Esa maduración tiene un ritmo predeterminado, lo que algunos han dado en llamar “reloj biológico”.

La estimulación exterior, cuyo papel es muy complejo, se divide en dos aspectos: la aportación de informaciones y la estimulación sensomotriz, indispensable a la misma evolución neurobiológica del cerebro.

Las experiencias realizadas por el niño, en la que se efectúa la síntesis de los dos factores anteriores. Se aprecia, en efecto, que en la realidad observamos niños con una maduración aparentemente normal, que viven en un ambiente normalmente estimulador y que, sin embargo, son inmaduros por falta de experiencias, carencia provocada bien por su propia inhibición (dificultad de

personalidad) o por restricciones del medio ambiente (represivo o sobreprotector). (p. 30)

Estos investigados concluyen con una serie de deducciones que nos hacen reflexionar sobre la importancia de la consideración de esta cuestión: “En general, existe un cierto sincronismo evolutivo entre la motivación afectiva y el grado de madurez, lo que hace que un niño normal empiece a interesarse o a intentar dominar una determinada realización sólo cuando ha alcanzado un nivel mínimo de madurez. El forzar a un niño (el adelantar, la realización a la madurez) resulta, en el mejor de los casos, inútil y a veces puede ser perjudicial.

La madurez se convierte, de este modo, en un punto fundamental para considerar la conveniencia o no de adelantar la edad para el aprendizaje de la lectura. Los factores que inciden sobre esta última circunstancia son tan variados que una misma metodología puede resultar eficaz con un grupo de niños y fracasar con otro.

Madurez y desarrollo fisiológico o madurez y medio ambiente son los factores que entran en contacto y se interrelacionan: “Para mí la inteligencia se inicia con el movimiento”, apunta Doman

El hábito de la lectura y los procesos psicológicos

Abordar el aprendizaje de la lectura desde la perspectiva evolutiva del niño supone tener en cuenta no sólo los procesos psicológicos que intervienen en la misma, sino también la situación de aprendizaje en un sentido amplio: como aprende el niño, cuál es el papel del maestro, qué repercusiones tiene el ambiente social en dicho aprendizaje, etc.

A lo largo de la historia de la psicología, los experimentos realizados para analizar qué sucede cuando uno lee han sido numerosísimos. Las distintas perspectivas han mantenido vivo un debate que aún no ha concluido. En la lectura podemos encontrar cuatro procesos psicológicos que, a su vez, se componen de otros subprocesos, y son:

Procesos perceptivos. La primera operación que realizamos al leer es extraer los signos gráficos para su identificación.

Procesamiento léxico. Llegar al significado a partir de la palabra escrita.

Procesamiento sintáctico. Establece la relación de las palabras entre sí.

Procesamiento semántico. Extracción del mensaje del texto para integrarlo con los demás conocimientos que se poseen.

Se pensaba que, sin tener adquiridas una serie de habilidades de tipo psicomotor, los aprendizajes básicos, la lectura y la escritura no podrían desarrollarse o, en el mejor de los casos, presentarían dificultades insalvables si no se reeducaba el aspecto motor. Así, durante una época se diseñaron toda una serie de ejercicios de psicomotricidad, lateralidad, esquema corporal, etc., muy saludables para el objetivo inicial que pretendían, pero que no repercuten en la lectura. Por otro lado, los procesos perceptivos han sido posiblemente los más investigados e incluso los más trabajados con los niños, olvidándose con frecuencia que los otros procesos han de ser también objeto de aprendizaje.

Respecto a la unidad de reconocimiento, debe señalarse un fenómeno que en psicología se conoce como efecto de superioridad de las palabras. Las palabras son predecibles, y las series de letras no relacionadas no lo son. Por tanto, es difícil esperar que adiestrando al niño en el reconocimiento de letras aisladas se dé una transferencia a las palabras y aumente su velocidad al enfrentarse a un texto. Además, al estudiar los problemas de lectura se ha comprobado que las dificultades son pocas veces debidas a cuestiones perceptivas.

En numerosas ocasiones los niños son simples decodificadores de signos gráficos porque se han desatendido en el proceso de enseñanza los aspectos sintáctico y semántico y todas las funciones cognitivas y operaciones mentales que el niño ha de emplear para realizar esta tarea, así como el papel del adulto y todo el aspecto social en el que se desenvuelve cualquier aprendizaje. Lo mismo ha sucedido con la lectura oral. El error está en considerarla un método de enseñanza, cuando es más bien un objetivo. La lectura se puede entender como una posibilidad más para analizar el funcionamiento cognitivo de la persona y, sobre todo como una nueva ocasión para ayudar a este último a construir su propio conocimiento.

La lectura es un proceso evolutivo y continuado. El niño avanza en su capacidad para interpretar materiales cada vez más complejos, lo que requiere un nivel de funcionamiento cognitivo más elevado a fin de organizar los nuevos contenidos e ir ampliándolos sucesivamente. Al enfrentarse a un texto tiene que discriminar cuáles son los aspectos relevantes del material, que informaciones son importantes y cuáles no. Su vocabulario ha de ser suficiente para entender lo que lee. Las palabras nuevas o inusuales tendrán que ser previamente enseñadas, pero resaltando su relación con otras ya conocidas.

La comprensión de un texto, por sencillo que sea, requiere un conocimiento y unas experiencias previos. Y muchas veces los niños son incapaces de entender un texto porque no poseen los conocimientos necesarios para ello. Se ha comprobado que los lectores deficientes poseen menos conocimientos generales que los lectores capaces, aunque esto puede ser causa y consecuencia de la dificultad lectora, ya que algunos niños no comprenden los materiales porque no poseen los conocimientos apropiados, y esto les aleja de la lectura y con ello de la mejor fuente de adquisición de tales conocimientos.

Pero no es suficiente el proporcionar al niño buenos materiales de lectura. El profesor, el mediador, deberá explicarle las estrategias para ser un buen lector, y la forma más natural de enseñar estrategias es la demostración. No se les puede decir cómo han de leer. Una vez que alcanzan un cierto nivel, se les da un material para que lo lean por su cuenta. Sin embargo, nosotros tenemos nuestras propias experiencias con la lectura. Sabemos que la estructura de un texto, la familiaridad con su contenido, su marco de referencia, el vocabulario empleado, influyen en nuestra velocidad de lectura y en nuestra comprensión. Y en función de todos estos factores modificamos nuestras estrategias.

A pesar de conocer lo que nos sucede, pocas veces lo transmitimos a los niños. Es importante que primero hagamos nosotros el esfuerzo por hacer explícito el pensamiento metacognitivo: qué es lo que hacemos y como lo realizamos.

Es decir, tenemos que examinar nuestro propio proceso a la hora de leer, para tratar después de desarrollar en los niños el uso de las estrategias para la lectura, y una forma sencilla de hacerlo es comentar con ellos lo que ocurre antes, durante y después de leer. Tan importante es comentar lo que han leído como la forma en que lo han hecho. Debemos

verbalizar las estrategias que se utilizan y ayudarles a tomar conciencia de las que ellos mismos emplean. El modelado, la práctica y la retroalimentación clara y concreta son importantes para cualquier tipo de aprendizaje.

Los elementos que Gagné (1991) señala como constitutivos de un proceso eficaz de aprendizaje deben aplicarse también a la lectura. Son los siguientes: 1) estrategia para atender de forma selectiva los aspectos más informativos de un estímulo; 2) estrategias para codificar eficazmente el material nuevo, para poder recuperarlo con facilidad cuando sea necesario; 3) conocer bajo qué condiciones una estrategia es eficaz y 4) controlar la efectividad de las propias estrategias.

Puede pensarse que esto es un arduo trabajo, sobre todo con niños de diez o doce años. Sin embargo, incluso antes de comenzar la Educación Primaria, poseen unas habilidades cognitivas. Nuestro esfuerzo consistirá en saber qué estrategias de aprendizaje pueden ser trabajadas en cada nivel evolutivo.

Las estrategias de aprendizaje incluyen tanto los procesos cognitivos como los afectivos. Respecto al funcionamiento cognitivo, una sencilla explicación de lo que sucede ante una información es que la persona debe recibir primero esa información, recoger los datos y después trabajar con ellos para poder finalmente dar una respuesta. Es decir, observar, ordenar, comparar, clasificar, representar los hechos, retener para poder recuperar datos, interpretar la información, extraer conclusiones o practicar inferencias, aplicar lo aprendido y evaluar los procesos seguidos y los productos conseguidos.

Respecto a los procesos afectivos, hay que conocer cómo afrontan los niños las tareas escolares. En un principio, cuando entran en la escuela, se enfrentan a las tareas con confianza y con ganas, fracasar no suele ocasionarles graves problemas emocionales. A partir del segundo nivel, los alumnos cambian y empiezan a aparecer conductas que tienen como fin evitar el fracaso; hay más niños que no responden espontáneamente o de forma voluntaria y que eligen las tareas que requieren menos esfuerzos. A medida que aumenta la edad, se incrementa este tipo de conductas. Potenciar la motivación intrínseca, mejorar el autoconcepto y crear nuevos intereses y necesidades en los niños contribuirá a hacer atractivo el aprendizaje.

Lo que hasta aquí se ha ido diciendo tiene que entenderse como parte de un tejido en el que los hilos se cruzan y mezclan para dar lugar a una tupida red de relaciones en la que es muy difícil aislar elementos, porque todo está relacionado con todo. Ayudar al niño a desarrollar todo su potencial no es sólo trabajo de la escuela. Tampoco es únicamente tarea de la escuela hace de él un experto lector.

Las palabras de Bugelski (1974) siguen teniendo plena vigencia:

La lectura debería aprenderse en un ambiente lleno de libros, revistas, periódicos, con una conversación razonablemente concreta y con un vocabulario rico y variado. (...) Si los padres no cuentan cuentos ni leen historias a los niños, si hablan en “argot” o en dialecto o no hablan en absoluto al niño, es poco probable que éste se convierta en un lector ávido y competente. (p. 60)

El hábito de la lectura y la familia

Las investigaciones sobre el papel de la familia en el aprendizaje de la lectura han concluido que las dos terceras partes del aprendizaje proviene de ella, que los buenos lectores provienen de hogares donde los padres proporcionan un modelo lector y estimulan a sus hijos en la experiencia lectora.

En nuestra experiencia educativa, todos, en algún momento, hemos deseado saber cuál es la forma o método para poder alcanzar el éxito en la escuela pues lo consideramos el primer escalón al triunfo, la aceptación, la admiración y el reconocimiento. Sin embargo, este ideal educativo que debiera asumir la escuela, no es una tarea de fácil alcance, en tanto que debemos reconocer que los niños en su formación educativa establecen diferentes estrategias individuales para lograr desarrollar diversas competencias y habilidades como son: los conocimientos y aprendizajes en diversas áreas del saber, la formación de valores y criterios para orientar su comportamiento en situaciones adversas, el fortalecimiento de habilidades para trabajar en equipo y resolver conflictos en forma efectiva.

Si nos detenemos en el rol del docente, puedo señalar que la calidad de la relación que logre establecer el maestro con sus alumnos dentro de la escuela, puede influir poderosamente en el desarrollo intelectual y social del niño en formación.

Al respecto Jorge Jaramillo (2002) en el libro *Familia y Colegio* afirma:

El desarrollo intelectual es ante todo una construcción personal de rigor para los niños, a la cual pueden contribuir significativamente padres y maestros, a través de lo que enseñen, pero sobre todo brindando oportunidades organizadas de aprendizaje que abarquen sus intereses y constituyan un desafío a su capacidad de comprensión. (p. 45)

Ante esta encomiable tarea, no debe estar solo, pues necesitará el refuerzo y respaldo imprescindible de los padres para fortalecer en los niños la atracción a la lectura desde el hogar. NCuando hablamos del hogar, es necesario recordar que la mayoría de hábitos, costumbre y creencia que adquiere el niño surgen del contexto familiar; de esta manera, puedo afirmar sin lugar a dudas, que es en el hogar donde se inserta en los niños la primeras experiencias educativas para determinar el éxito educativo; además, son los padres con frecuencia quienes tienen un conocimiento más profundo de la potencialidades y debilidades de su hijo. Es allí donde el niño adquiere los fundamentos básicos de lo que serán los sentimientos de logro y autoconfianza para su comportamiento personal y social. Gran parte de la motivación escolar que ellos necesitan depende del grado de interés, cariño y confianza que expresen los padres ante las experiencias educativas de sus hijos.

Una de las actividades que se debe incluir en la rutina familiar es la lectura, considerada el núcleo o corazón del aprendizaje, porque representa la experiencia educativa más cercana al éxito escolar. Cabe considerar que, por medios de libros fundamentales, conocerá lo que ocurre en el mundo y comprenderá a los demás para elaborar sus propios significados, valores culturales y sociales.

El hogar es el espacio donde se forma al lector, se va logrando paso a paso, siempre que se convierta en una actividad placentera, deleitable y amorosa. Es necesario que se inculque el amor hacia la lectura, antes de pensar en habilidades y destrezas. Cuando hablamos de promover la lectura en el hogar.

Ruth Barrios (2006) nos dice al respecto:

La promoción de la lectura en el hogar es una tarea sencilla si en ella se pone una buena dosis de ternura y afecto, de imaginación y de juego, así como una actitud adulta y bien informada, para orientar a niños y jóvenes en la búsqueda de respuestas. (p. 10)

Siguiendo este planteamiento, podemos asociar dos aspectos que interactúan en forma dinámica para fortalecer el hábito lector desde el hogar; una es la actitud cariñosa e interesada de los padres en disfrutar del texto y la otra es la manifestación afectiva que puede representar este hecho para ambos; en consecuencia se establece entre padre, madre e hijo, una complicidad que los une e identifica, al compartir ese único momento en la intimidad de hogar.

Para estimular el hábito lector desde el hogar, es imprescindible el contacto cercano de los niños con los libros; por consiguiente, deben tener acceso a textos y pequeñas bibliotecas familiares donde puedan seleccionar lecturas diversas, según su interés y preferencia. Muchas veces podemos empezar con textos de tipo entretenimiento para luego introducirlos en textos cada vez más complejos. Entre las recomendaciones que pueden ser acogidas tenemos:

Establecer unos minutos diarios para disfrutar de un cuento, fragmento o texto de interés para el pequeño. No olvidar establecer un clima familiar plácido y amoroso.

La lectura con acompañamiento familiar debe ser planificada y organizada por los padres previamente, con responsabilidad y cariño, en respuesta al doble significado que representa para el niño el contacto con el libro, sus personajes y la historia, y otro con aquel que ha sido tan amable de compartir con él un cuento.

Durante el acompañamiento de la lectura, el padre puede pedirle intercambiar secuencias de lecturas de párrafos en voz alta, demostrándoles interés y entusiasmo al escucharlo leer.. A pesar de reconocer serios errores, los padres deben expresar una conducta alentadora y estimulante.

Es recomendable para el desarrollo de la habilidad lectora recurrir a ciertos materiales accesorios como: diccionario, real

Dimensiones de la variable1: hábito de lectura

Los hábitos de lectura son una costumbre o práctica adquirida con frecuencia o repetición del proceso de la recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte.

Según Cassany (1998) manifestó que:

Las dimensiones de los hábitos de lectura son las siguientes:

Dimensión 1: Fisiológicos

Para poder desarrollar los hábitos de lectura en un niño, debemos de tener en cuenta su capacidad fisiológica para poder desarrollar esta, como su percepción visual, auditiva, su desarrollo neurológico y también tener su motricidad desarrollada y coordinada. En la lectura y su comprensión intervienen procesos perceptivos que son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento. La recogida de información se realiza mediante los sentidos de la vista o mediante el sentido del tacto cuando el lector carece de visión y ha de emplear el código Braille. En el proceso lector se produce una discriminación perceptiva de tipo visual o táctil (en el caso de los lectores ciegos) y de carácter auditivo-fonético. (p. 62)

Dimensión 2: Psicológica

El hábito de lectura desde una óptica psicológica está relacionado con comportamientos y procesos mentales del ser humano, orientada a un fin motivador en relación con el medio ambiente físico y social que lo rodea. Destacada investigadora de la lectura, define de manera comprensible y explícita el nexo y la relevancia de la lectura y la inteligencia emocional. La especialista afirma que si la lectura sigue teniendo sentido para numerosos niños y adolescentes que leen con frenesí, de manera episódica, es en su opinión, porque la consideran un medio privilegiado para elaborar su mundo interior y en consecuencia, de manera indisolublemente ligada, para establecer su relación con el mundo exterior. (p. 66)

Dimensión 3: Familiar

Rodríguez (2005) afirma:

El entorno familiar es potencialmente el más idóneo para iniciar el gusto por la lectura, ya que cuanto antes aprendan a disfrutar de lo que hablan, leen, piensan, supone entrar en el mundo de la alfabetización; Crear y fomentar el hábito leer desde pequeños es la base para la Alfabetización en cualquiera de sus dimensiones, física, digital y ecológica. (p. 13)

Se considera que la institución escolar tiene la misión de alfabetizar en todos los niveles y promover la lectura ya que es una de las competencias básicas del currículum y uno de los objetivos transversales de las materias de cada etapa. La escuela también ha de favorecer la formación de personas competentes, críticas y con capacidad de trabajo autónomo y cooperativo, fomentando dos dimensiones: el uso reflexivo de la tecnología y el desarrollo de habilidades de información en colaboración y/o cooperación con la familia, las bibliotecas públicas cercanas y el uso de los recursos de la web.

De la variable 2: comprensión lectora

La comprensión en la lectura se concibe, en términos generales, como la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto impreso. El verbo comprender aun siendo un vocablo muy utilizado, tiene un significado bastante ambiguo; por comprender un texto puede entenderse obtener la información que está explícita en el texto, o bien extraer las ideas implícitas en él, o bien para llegar a interpretar y valorar la información expresada en el texto. Validamos la propuesta que conceptualiza la comprensión lectora como el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten a sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso”.

Muchas y variadas son las teorías que los especialistas han propuesto como posibles modelos explicativos del complejo proceso mental que subyace en la comprensión lectora; sobre todo desde que se reconoce que la lectura supone mucho más que una buena discriminación y correspondencia visual – fónica y la comprensión de significados individuales. Estas teorías o perspectivas de estudio de la lectura representan tres aproximaciones diferentes, si bien complementarias: 1) la comprensión lectora entendida como un proceso en esencia de carácter cognitivo; 2) la comprensión lectora concebida como un proceso de tipo eminentemente psicolingüístico; y 3) la comprensión lectora

como resultado de la combinación de habilidades específicas que el lector pone en juego para obtener la máxima información posible del texto impreso. A continuación se exponen las aportaciones más significativas que ofrecen estas tres perspectivas explicativas sobre el proceso de la comprensión lectora.

La comprensión lectora como proceso cognitivo

Ya en 1971 Thorndike estableció un paralelismo entre las estrategias de razonamiento exigidas en la resolución de problemas matemáticos y las estrategias que el lector utiliza para llegar a la comprensión de lo que lee, aunque el contenido sobre el que operan es diferente.

Puede leerse en Thondike (1971) :

Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente, dándole además a cada uno su debida importancia. Debe seleccionar, restringir, enfatizar, relacionar y organizar, todo esto bajo la influencia del tema que se lee o del propósito o demanda del lector. (p. 329)

La naturaleza de las operaciones psicológicas básicas que ocurren en la comprensión lectora fueron explicadas por Gray (1957) en términos de los procesos mentales de asociación y evaluación propios del razonamiento general:

En una frase cualquiera la lectura de las dos primeras palabras suscita diversas asociaciones, el significado de ellas es restringido y se hace más preciso a medida que se reconoce la tercera, cuarta, quinta y sexta palabra. Las ideas que evocan se retienen a medida que el lector continúa leyendo hasta el final de la frase. Con frecuencia, las primeras asociaciones no son exactamente las que el autor deseaba comunicar, en este caso el lector necesita modificar sus primeras impresiones a medida que la lectura progresa. (p. 93)

En el análisis de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques diferentes. Un enfoque, el más clásico y tradicional, distingue tres niveles de lectura – literal, inferencial y crítico – según la complejidad de las habilidades de conocimiento que

utiliza el lector para llegar a construir el significado de texto. El otro enfoque, más actual y prometedor por sus posibilidades diagnósticas, aborda el proceso de la comprensión desde las estrategias operacionales cognitivas que pone en juego el lector para obtener significado de las páginas impresas.

Desde el enfoque más clásico, la aportación que ha tenido relevancia en la enseñanza y en la evaluación de la comprensión lectora es la distinción de tres niveles de comprensión de un texto: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Distinguir estos tres niveles de comprensión lectora y analizar las operaciones mentales exigidas en los mismos presenta la ventaja de diferenciar tres categorías manejables y relativamente fáciles de operativizar a la hora de establecer objetivos instructivos en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, cada vez son más los autores que muestran sus reservas ante tal distinción, puesto que se deja de lado procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que hoy se reconocen relevantes en el proceso de comprensión lectora.

La llamada de atención más importante que los especialistas hacen sobre la práctica de diferenciar tres niveles de comprensión lectora es la falacia de creer que se trata de niveles lineales de dificultad en el aprendizaje lector; induce al error de creer que el alumno deberá dominar bien el primero – la comprensión literal – para luego pasar al segundo – la comprensión inferencial – y de éste al tercero – la comprensión crítica -. En otras palabras, si se asumiera que estos tres niveles representan tres procesos mentales jerárquicamente ordenados en función de la complejidad de las operaciones mentales que implican, puede caerse sin más en el pensamiento simplista de que el mismo desarrollo cognitivo del niño limita el uso que en determinadas edades puede hacerse de los tipos de comprensión lectora. Ante la posibilidad de esta errónea suposición, se insiste en la presencia de estos niveles de comprensión desde los inicios del aprendizaje lector. Tanto es así, que, aún reconociendo que los procesos mentales de la comprensión literal dominan el estadio inicial del aprendizaje, las estrategias de comprensión inferencial y de comprensión crítica deben igualmente ejercitarse adecuando el material de lectura al nivel intelectual e intereses de los niños. Incluso se postula, tal como lo hace Jenkinson (1976), la necesidad de que estos tres niveles de comprensión lectora se trabajen desde el principio de la enseñanza como requisitos previos para el desarrollo de una posterior lectura funcional.

Desde las perspectivas más actuales sobre el proceso cognitivo de la lectura, Johnston (1989) propone un cambio bastante radical en la concepción de la comprensión lectora: entenderla como el proceso de inferir el significado a partir de poner en juego, de una parte, los conocimientos previos que tiene el lector y, de otra parte, utilizar las claves dadas por el autor del texto. Tal concepción puede parecer una ruptura con la tradicional distinción de los tres niveles de comprensión lectora que se comentaba más arriba. Una comprensión de carácter meramente literal sería más un producto de la capacidad de memoria del sujeto que un indicador de su comprensión lectora; como dice Johnston (1989) : “No consideramos que los lectores han comprendido un texto si solo son capaces de repetir de memoria sus elementos” (p. 25). Sin embargo, cuando Johnston reconoce que existe una diferencia entre la “inferencia activa” y la “inferencia pasiva” acepta un nivel mínimo de comprensión que puede considerarse similar al tradicional nivel de comprensión literal.

Las perspectivas más prometedoras de los trabajos que abordan la comprensión lectora desde las estrategias cognitivas que el lector pone en juego cuando lee, consisten en presentarnos esa comprensión como proceso y no como un producto final. No hay duda de que el disponer de un marco teórico cognitivo sobre la naturaleza de los procesos comprensivos de la lectura en estrecha conexión con aquellos elementos determinantes del proceso comportaría consecuencias muy valiosas para su enseñanza aprendizaje y para el diagnóstico de las dificultades lectoras.

La comprensión lectora como proceso psicolingüístico

Desde una perspectiva psicolingüística, la lectura se considera como una extensión del desarrollo natural del lenguaje. Los trabajos en esta línea pretenden dar respuesta a preguntas tales como: “¿cuál es el proceso de lenguaje que ocurre durante la lectura?”, “¿cómo el lenguaje del sujeto moldea la conducta lectora?”. En los modelos y teorías que se han desarrollado para responder a estas cuestiones u otras similares prevalecen los principios de la sintaxis propuesta por Chomsky (1965); sobre todo en la utilización de los tres componentes básicos de la gramática generativa: la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas transformacionales (sintaxis) como puente entre ambas estructuras (Smith, 1973).

Estos componentes de la gramática generativa están presentes en los modelos sobre el proceso lector propuestos por reconocidos especialistas en esta área como Goodman (1966), Smith (1971) y Rudell y Singer (1970).

El modelo de Goodman

Según Goodman, en la comprensión del mensaje escrito operan tres sistemas gráfico – fónico, el sintáctico y el semántico. En el sistema gráfico – fónico, el lector responde a la secuencia gráfica usando la correspondencia entre el sistema gráfico y el fonético de su lengua. En el sistema sintáctico el lector, sirviéndose del punto de referencia obtenido en la estructura superficial, busca inferir la estructura profunda, es decir, el significado.. En el sistema semántico, el lector debe realizar un input semántico, a fin de derivar el significado del lenguaje.

Según Goodman, la comprensión lectora exige un proceso de recodificación del mensaje, y en la medida en que autor y lector “hablen en el mismo lenguaje” esta recodificación tendrá éxito o no. Esta reconstrucción del lenguaje no es un proceso simple, se trata de un proceso selectivo donde, a modo de juego psicolingüístico de hipótesis, el lenguaje y el razonamiento interaccionan. Desde esta orientación, la lectura eficiente no es tanto el resultado de una percepción precisa de todos los elementos del texto como de la habilidad del lector en seleccionar el mínimo de señales – aquellas que le sean más provechosas y necesarias para hacer suposiciones correctas sobre lo que va a seguir en el texto –. La posición de Goodman no es lejana a los procesos de razonamiento inferencial de Johnston descrito en el punto anterior cuando se abordaba el proceso cognitivo que subyace en la lectura. También Goodman sugiere que el lector hace suposiciones acerca del mensaje original, aplica reglas para determinar lo que sería el input, si su suposición fuera cierta, y comprueba si el input es como esperaba. La contribución original de Goodman es acentuar el carácter de proceso de recodificación de la comprensión lectora, la importancia que tiene para el éxito en la lectura la adecuación entre las expectativas del lector y las intenciones de autor del texto.

El modelo de F. Smith

Smith (1971) rechaza claramente la necesidad de que para llegar al significado de un texto el lector debe descodificar los signos gráficos en signos auditivos. Al igual que Goodman, el

autor minimiza el proceso visual de la lectura y enfatiza como elemento decisivo de la comprensión lectora el conocimiento y experiencia que el lector tiene del lenguaje utilizado por el autor del texto escrito. Los tres postulados básicos que subyacen en sus formulaciones teóricas son: 1) leer no es descifrar sonidos; 2) en las páginas impresas sólo se encuentra una pequeña parte de la información necesaria para leer con comprensión; y 3) la comprensión debe preceder a la identificación de palabras individuales.

La posición de Smith supone un rechazo total a las teorías que mantienen la comprensión lectora como un proceso de descodificación en que, los signos gráficos pasan primero por los signos orales del lenguaje para poder llegar al significado e interpretación semántica de los mismos. Para Smith el estímulo visual remite directamente al significado, de tal manera que en sus esquemas, los términos cambian orden incluso en la lectura oral.

Una de las interesantes aportaciones de Smith es la aplicación del concepto lingüístico de redundancia. A medida que el lector va reconociendo las palabras en la frase va adquiriendo, también, cierto conocimiento de las palabras que posiblemente seguirán en el texto; la redundancia es este conocimiento antecedente que reduce el número de alternativas – sean visuales, sean semánticas – a seleccionar por el lector durante la lectura. Según esta idea, el lector hábil se identifica con aquél que hace el máximo uso de la redundancia, sea en la identificación visual de la palabra, sea en su comprensión.

El modelo de Rudell y Singer

El modelo desarrollado por Rudell y Singer (1970) supone un considerable avance respecto a los anteriores puesto que intenta ofrecer una visión más comprensiva de los subsistemas psicolingüísticos, cognitivos y afectivos que subyacen bajo el proceso de la comprensión lectora, así como las interrelaciones entre los elementos que los configuran.

La propuesta de esos autores es, en esencia, un análisis del proceso de comunicación que tiene lugar en la actividad lectora. Los autores distinguen en su modelo cuatro grandes sistemas que a su vez implican subsistemas específicos: Un sistema lingüístico formado por cuatro subsistemas o niveles interrelacionados: 1) Un nivel de input auditivo visual; 2) Un nivel de estructura superficial que comprende un sistema grafémico, fonémico y morfonémico y sus interrelaciones; 3) Un nivel estructural y semántico que incorpora un

sistema sintáctico, la memoria a corto plazo, las reglas transformacionales y de “reescritura” y un diccionario mental; y 4) Un nivel de estructura profunda que comprende la interpretación semántica a largo plazo. Un sistema afectivo, formado por los valores e intereses del lector, que interviene en todas las fases valorativas de la comunicación de tal manera que mediatiza todas las operaciones que se realizan en los otros sistemas. Un sistema cognitivo que, en conexión con el anterior, influye en la organización del proceso de decodificación, elaboración y recodificación de la información. Un sistema de feedback contextual que sirve para que el lector vaya valorando la adecuación de sus operaciones en la captación del mensaje escrito.

La comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas

Otra manera de abordar la naturaleza de la comprensión lectora es concebirla como el resultado de la contribución particular de muchas habilidades específicas.

Los estudios en esta dirección se han dirigido a identificar habilidades mentales relativamente independientes que se dan en una lectura funcional. Por ejemplo, Sanchez (1974) distingue cuatro habilidades básicas, cada una, a su vez, formada por una serie de habilidades específicas: la interpretación (formarse una opinión, obtener la idea central, sacar conclusiones, etc.); la retención (conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados, etc.); la organización (establecer secuencias, seguir instrucciones, resumir y generalizar, etc.) y la valoración (captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causales, separar los hechos de las opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso, etc.

Los intentos más serios en la identificación de habilidades relativamente independientes en la comprensión lectora los ofrecen los estudios correlacionales de tests sobre comprensión lectora y la aplicación de las técnicas del análisis factorial para extraer las habilidades subyacentes (factores) a las conductas lectoras exigidas en los tests.

El panorama sobre los factores implicados en la comprensión lectora no está aún nada claro, tal como puede deducirse de los resultados obtenidos por los diferentes análisis factoriales. Algunos estudios se preocupan por buscar el factor general de razonamiento presente en la comprensión lectora; otros, en cambio, se centran en identificar factores que

se refieran a habilidades relativamente independientes; y entre estos últimos, se han revelado distintos número y tipo de factores. Estas divergencias en los resultados factoriales tampoco deben extrañar a la vista de las diferentes técnicas de análisis utilizadas en los estudios; así como la presencia de otros aspectos que normalmente afectan a los resultados de los análisis: la naturaleza de los tests que se factorializan (su homogeneidad o heterogeneidad interna), las características de la muestra de sujetos utilizadas en el estudio (edad, nivel académico, nivel cultural) y la decisión que el propio investigador adopta en el momento de “dar nombre” al factor. No obstante estas limitaciones, los resultados factoriales aportan algunas conclusiones esclarecedoras sobre la naturaleza de las habilidades de comprensión lectora, las más ampliamente aceptadas hoy son:

Las habilidades lectoras en el reconocimiento de palabras aparecen diferenciadas de aquellas habilidades de razonamiento que exige la comprensión lectora. Es decir, en términos factoriales aparecen dos factores relativamente independientes: uno, donde saturan las habilidades propias del reconocimiento de palabra; y otro, donde saturan las habilidades de naturaleza comprensiva de párrafos y textos.

Dentro de las habilidades de razonamiento lector se admite la presencia de funciones de tipo inferencial relativamente independientes de otras como: reconocer el tono, el estado de ánimo y propósito del autor, y la capacidad para seguir la estructura de un texto.

El hecho de que se observen intercorrelaciones entre los distintos factores es un resultado también plausible, en cuanto que es bastante realista la hipótesis de que las habilidades son especificaciones de una capacidad general de razonamiento en la lectura.

Desarrollo de los procesos de la comprensión lectora

Los dos factores principales responsables de la comprensión lectora son los procesos de decodificación y de comprensión del lenguaje. El papel que desempeñan ambos tipos de procesos sobre la comprensión lectora depende de la edad. Catts, Hogan, Adlof y Barth (2003) evaluaron el reconocimiento de palabras, la comprensión oral y la comprensión lectora en niños de 2º, 4º y 8º curso. Sus resultados indicaron que, como cabía esperar, tanto las habilidades de reconocimiento de palabras como de comprensión oral permitieron explicar parte de la varianza en las tareas de comprensión lectora. Sin embargo, la varianza explicada por cada factor difirió entre los tres curso. La varianza explicada por el

reconocimiento e palabras fue más importante en 2° que en 4°, mientras que la explicada por la comprensión oral fue progresivamente más importante de 2° a 8°. En un estudio más reciente, Tilstra (2009) evaluaron el vocabulario y la fluidez, además de la decodificación, comprensión del lenguaje y comprensión lectora, en niños de cuarto, séptimo y noveno curso. Sus resultados indicaron que los cuatro factores explicaron porcentajes significativos de la varianza en todos los cursos, si bien el porcentaje explicado cambiaba en cada curso. La varianza explicada por las habilidades de decodificación era mucho mayor en cuarto que en séptimo o en noveno curso, mientras que la varianza explicada por la comprensión del lenguaje era mayor en séptimo que en cuarto. Estos resultados muestran que las habilidades de decodificación son más importantes en los cursos iniciales, mientras que las de comprensión del lenguaje comienzan a serlo en los cursos más avanzados.

Este patrón es el que cabe esperar según las etapas generales “aprender a leer” (aproximadamente hasta los 8 años) y “leer para aprender” (9 años en adelante) (Chall, 1996). En la primera etapa, el lector aprende a decodificar y a leer con fluidez. En la segunda etapa es capaz de leer para aprender información nueva, además de para identificar y sintetizar distintos puntos de vista. Esta segunda etapa está más directamente relacionada con la comprensión lectora. Los cinco tipos de lectores propuestos en el modelo de Wolf (2008) se pueden relacionar con estas dos etapas o periodos generales. Los tipos incipiente, novel y descifrador se corresponden con el primer periodo, y los tipos fluido y experto, con el segundo.

En español, el patrón es parecido y se identifican estos dos mismos periodos. Calet (2014) realizaron un estudio con una muestra de 122 niños y niñas de 2° y 4° de educación primaria, a los que evaluaron en habilidades tales como la lectura de palabras y pseudopalabras, la lectura con expresividad y la comprensión lectora. Sus resultados indicaron que las habilidades de decodificación (evaluadas a través de la lectura de palabras y pseudopalabras) estuvieron más relacionadas con la comprensión lectora en 2° que en 4°, mientras que la lectura expresiva (que podría relacionarse con la comprensión del lenguaje) lo estuvo en mayor medida en 4° que en 2°.

En relación con los procesos específicos de comprensión, la investigación indica que se encuentran diferencias evolutivas. En el nivel de la microestructura, se encontró que los niños de 4° recordaban menos proposiciones en los textos con mayor cantidad de argumentos. De igual modo, tardaban más tiempo en procesar cada proposición que recordaban, si bien las diferencias se encontraban en textos de temáticas poco familiares (historia y ciencias). La interacción encontrada entre edad y tipo de texto no conllevaba que hubiera diferencias cualitativas en el tipo de representación elaborada, sino más bien en el procesamiento eficiente por proposición recordada.

En el caso de la macroestructura, inicialmente los niños y niñas no aplican macrorreglas, sino que para referirse al significado del texto seleccionan una parte de este que reproducen literalmente. Posteriormente, la primera macrorregla que aprenden es la de supresión de la información irrelevante, y después, las de generalización e integración. De igual modo, una vez que son capaces de utilizar estas reglas, pasan por una fase en la que usan las macrorreglas de forma inconsistente y en una fase más avanzada las usan ya con regularidad.

En cuanto a la capacidad para elaborar modelos de la situación, su desarrollo depende del conocimiento de los lectores sobre relaciones espaciales, causales, temporales o factores psicológicos y motivacionales, en definitiva, del conocimiento del lector para conectar el texto base con su propia experiencia. La capacidad de seguir la perspectiva de los personajes e un cuento se desarrolla relativamente rápido, entre los 3 y 5 años. Los cambios en capacidad para elaborar un modelo temporal se producen en un periodo mayor, que abarca el segundo y el tercer ciclo de educación primaria. Por el contrario, la capacidad para utilizar modelos visuales no parece cambiar demasiado entre los 9 y los 16 años.

El proceso de construcción del texto base y el modelo de la situación conlleva que deban hacerse inferencias; se sabe que el número de inferencias aumenta con la edad, así como su variedad, que abarca desde las causas físicas de un hecho al estado emocional del protagonista de una historia.

Los niños y niñas de entre 7 y 11 años son cada vez más capaces de realizar inferencias, con independencia del conocimiento proporcionado en forma de ilustraciones en el texto. De igual modo los niños y niñas de entre 6 y 15 años realizan cada vez más inferencias, principalmente inferencia puente, independientemente del conocimiento previo a la lectura del texto.. Sin embargo, pese a que el conocimiento

Dimensiones de comprensión lectora

Según Cabrera (1994) señala las siguientes :

Dimensión 1: Literal

La comprensión literal: exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas en párrafos y capítulos. Es decir, el lector consigue una comprensión literal de texto cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos conocimientos que, de forma directa y explícita, manifiesta el autor del escrito.

Dimensión 2: Inferencial

La comprensión inferencial: se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los posibles sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior; implica las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios y aseveraciones, estado de ánimo y actitudes; incluye, igualmente, inferir situaciones y relaciones contextuales, y estado de ánimo de los personajes no manifestado de manera explícita por el autor del texto.

Dimensión 3: Crítica

La comprensión crítica: requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte de lector sobre las ideas leídas, sin ánimo de establecer principios dogmáticos sino más bien de desarrollar los principios y fundamentos que le permitan juzgar adecuadamente las ideas expresadas por el autor. Exige que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, que elabore juicios críticos sobre las

fuentes, la autoridad y competencia del autor y que detecte los recursos que éste utiliza para presentar sus ideas. (p. 29)

1.3 Justificación

Realizo la presente investigación porque vivimos en un país donde no solo se lee poco sino que, además, ocho de cada diez escolares, no comprenden lo que leen, como dijo el ex - Director de la Biblioteca Nacional del Perú (BNP), Hugo Neyra, basándose en estadísticas mundiales. Actualmente la lectura es una de las prioridades que el gobierno peruano ha asumido y constatado, que la deficiencia lectora es la principal causa de los resultados tan bajos que han obtenido los estudiantes peruanos en pruebas estandarizadas aplicados por organismos extranjeros. Esto nos lleva a buscar las mejores estrategias que permitan elevar la calidad de los lectores para de esa manera contribuir a mejorar la calidad de la educación de los estudiantes. Con esta investigación se estará contribuyendo a que los educadores presten atención a este aspecto de la formación de los alumnos; por lo tanto es justificable porque sus resultados servirán para tomar conciencia y corregir aquellos defectos o irregularidades que se puedan encontrar en las diferentes instituciones educativas tiene como fundamento las siguientes justificaciones:

Epistemológica

El propósito de la investigación es llegar a indagar y comprender sobre las concepciones anteriores produciendo nuevos conocimientos para promover el hábito de lectura hacia la comprensión lectora en los niños del nivel primaria, aplicando una metodología de trabajo pertinente al caso, cuando hablamos de comprender, nos referiremos a dar sentido a la información materia de la lectura. También implica la comprensión de la estructura de la unidad temática, a las ideas fundamentales y las relaciones que se establecen entre ellas. De allí la importancia de mejorar nuestra comprensión lectora.

Según Bunge (2011) en el Curso Internacional: Investigación Científica y Universidad, Ciencia y Técnica. Vigencia de la Filosofía y Epistemología afirma:

Que hay una confusión muy corriente: la que existe entre información y conocimiento, y otro error es confundir información o mensaje con

conocimiento. Científicamente, dentro de la investigación, se cumplirá con los pasos del método científico, con el rigor que exige para generar el conocimiento. Es una investigación descriptiva que busca observar la influencia de los hábitos de lectura para mejorar la comprensión lectora. La presente investigación será muy útil porque ampliará la información sobre el tema, y abre una línea de investigación que debe ser profundizada para pensar en propuestas de cambio que, dadas las características del trabajo docente, implica una mirada de conjunto. Esta investigación radica en la posibilidad de incorporar a la teoría científica los resultados de la investigación se demuestre la relación entre las variables en estudio (p. 28).

Teórica

El presente trabajo de investigación teóricamente de este proyecto se justifica ya que daremos a conocer la información importantes que nos permitirá identificar las potencialidades de las variables hábitos de lectura y el proceso de comprensión lectora, para promover permanentemente a los estudiantes hacia el aprendizaje. lo cual nos servirá de utilidad para entender con claridad de que hablamos cuando nos referimos a la hábito de lectura y comprensión lectora, pues como producto de los resultados obtenidos las conclusiones conformarán un cuerpo teórico que permitirá tener mayores luces sobre el problema, por consiguiente se ampliarían el horizonte cultural en el campo sobre el desarrollo de las capacidades comunicativas básicas en la educación básica regular del nivel primaria.

Clavijo (2011) señala que:

La comprensión lectora es considerada un acto de razonamiento que lleva al estudiante a la construcción activa y consciente de una interpretación del mensaje escrito. En el mismo, se asume que el proceso lector, debe analizarse desde cuatro elementos fundamentales como son: un lector, un texto, un contexto, en el cual se está leyendo y un significado. Esto quiere decir que el estudiante-lector interactúa con el texto dentro de un contexto y construye un determinado significado, esto se llamaría proceso de adaptación, en el cual se lee, se interactúa con el texto, se traen al acto de leer la experiencia, los esquemas previos desarrollados y se relacionan con la información que se encuentra en el texto para derivar, de ahí, un significado. Es así, como de un

texto se pueden encontrar diferentes lecturas; de ahí que el estudiante-lector, como parte de un contexto, según el sector o al grupo social al que pertenece, puede encontrar una u otro tipo de significado en el mismo texto. (p. 29)

Práctica

Este trabajo de investigación tiene utilidad práctica, ya que en base a la problemática detectada en los estudiantes, nos permitirá diagnosticar, conocer y tener información sobre las deficiencias y dificultades referidas al hábito lector y la comprensión lectora de nuestros niños, en base a lo cual se podrá elaborar nuevos métodos o estrategias didácticas que ayuden a superar las anomalías de lectura existentes. También podremos tener información sobre las deficiencias y carencias en la enseñanza de la comprensión lectora de parte de los docentes y proponer acciones de capacitación pertinentes, principalmente sobre métodos y estrategias de enseñanza de comprensión lectora así como desarrollar en los estudiantes el hábito de lectura.

Para Aliaga, (2012) afirma:

Durante los últimos años en el nivel de educación primaria se ha observado que los alumnos tienen poco interés por la lectura. Ellos consideran a la lectura como un proceso normal que ya saben hacer y que no necesitan practicar para mejorarla. Es por eso que la mayoría de los niños que egresan del nivel de educación primaria tienen grandes deficiencias lectoras tanto en velocidad como en comprensión. Aun cuando los docentes de aula han mostrado interés por formar buenos lectores a través de sus clases donde inciden a la lectura, con un alto nivel de comprensión y velocidad, para que los alumnos tengan un buen desenvolvimiento en etapas posteriores de su preparación, no se han alcanzado los resultados esperados. (p.22)

Siguen existiendo en los alumnos grandes dificultades para comprender textos y alcanzar una velocidad óptima. El problema se torna aún mayor, cuando los estudiantes ingresan a la educación media, en las que el ritmo de trabajo y las exigencias propias de este nivel, requieren de una buena preparación en cuanto a

lectura se refiere, pues el bajo nivel de comprensión y velocidad lectora reduce en mucho la capacidad de los alumnos para aprender a estudiar. Esto se convierte en una limitante que muchas veces provoca la deserción escolar. Esta investigación permitirá conocer la comprensión lectora de los niños y niñas del nivel primaria y los docentes entiendan con claridad por qué desarrollar en los estudiantes el hábito de lectura, creando así un ambiente favorable para que puedan expresar con libertad sus ideas, aportes, reclamos y cualquier otro aspecto que sea necesario para el interés educacional.

Pedagógico

Ante el poco interés por la lectura de parte de nuestros niños es necesario llevar a cabo la presente investigación en donde se podrá analizar las técnicas del trabajo pedagógico, analizar las estrategias que ayudan a comprender, a reflexionar, a comparar, a relacionar, y a extraer conclusiones en nuestros estudiantes. Desde el punto de vista pedagógico, en cuanto a la comprensión de lectura, el actual Diseño Curricular Nacional (2009, p.168). Minedu (2012) pone en énfasis la capacidad de leer, comprendiendo textos escritos. Se busca que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto, utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de la lectura. Sobre la comprensión de textos el Diseño Curricular Nacional (2009) menciona que se le debe dar importancia a la lectura, que el estudiante aplique su conocimiento previo, sus estrategias de procesamiento de la información, sus hipótesis que le permitan inferir para poder interpretar adecuadamente el contenido del texto.

Desde el punto de vista pedagógico según Vega y Alva (2008) refiere que:

El hábito de la lectura es uno de los mejores recursos de aprendizaje. También es un medio por el cual el niño adquiere, contrasta y mejora sus ideas llevándolo a tener una buena comprensión lectora. Además, debe considerarse que la lectura es la base de la cultura y por medio de ella el hombre se auto educa, enriqueciendo su capacidad intelectual, permitiéndole relacionarse eficientemente en la sociedad. (p. 61)

Metodológica

El problema de la comprensión lectora en nuestro país es muy latente en todos los sectores de la sociedad, y sin duda en las escuelas y colegios, se pretende buscar soluciones como las que ahora está empeñado el Ministerio de Educación pero, nosotros de niños fuimos formados con metodologías que llevaron a la repetición y al memorismo, que en vez de integrar palabras y frases, las separaban en sílabas, consonantes y vocales para volverlas a integrar en silabas y formar palabras, y que ahora, inconscientemente, seguimos leyendo tal como lo aprendimos, uniendo sílabas y en ese proceso de estar uniendo no comprendemos el significado de lo que leemos y hace falta darse una segunda lectura, para ahora si saber qué leemos. Con un proceso de aprendizaje de lectura cansado, Cómo pretendemos ser buenos lectores, y más aún, queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, haciendo exactamente lo mismo que hicieron con nosotros, lectores pasivos de textos. La justificación metodológica del estudio se da cuando el proyecto pone un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento valido y confiable, su estudio se pone a buscar nuevos métodos o técnica para generar conocimientos.

Según Kerlinger (2002), el presente trabajo de investigación utiliza métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos que tienen validez y confiabilidad logradas a través de una revisión de expertos los cuales corroboran si el instrumento es confiable para de esta forma tener la certeza de que los datos que obtengamos con la aplicación de los instrumentos sean confiable, el proceso investigativo dará lugar a un material escrito, que podrá ser utilizado como antecedente para otros trabajos de investigación que aborden el tópico expuesto, así como de material de apoyo para diversos estudios porque contiene, además, un instrumento de recolección de información validado por expertos en el área. (p. 10)

1.4 Problema

Problema general

¿Cómo los hábitos de lectura se relacionan con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015?

Problemas específicos

Problema específico 1

¿Cómo se relacionan los hábitos de lectura con el nivel literal en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015?

Problema específico 2

¿Cómo se relacionan los hábitos de lectura en el desarrollo del nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015?

Problema específico 3

¿Cómo se relacionan los hábitos de lectura en el desarrollo del nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015?

1.5 Hipótesis

Sampieri define hipótesis como aquello que nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones. Las hipótesis pueden no ser verdaderas, por ello necesitan comprobarse con hechos, pero el investigador al formularlas no puede asegurar que vayan a comprobarse. Así mismo Samperi menciona que dentro de la investigación científica, las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre dos o más variables y se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados. Pueden ser más o menos precisas, involucrar a dos o más variables, pero en cualquier caso estas son proposiciones sujetas a comprobación empírica, a verificación en la realidad.

Hipótesis general

Ha: El hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

Ho: El hábito de lectura no se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Vegueta, 2015.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

El Hábito de lectura se relaciona de manera significativa en el desarrollo del nivel literal en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

Hipótesis específica 2

El Hábito de lectura se relaciona de manera significativa en el desarrollo del nivel inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

Hipótesis específica 3

El Hábito de lectura se relaciona de manera significativa en el desarrollo del nivel crítico en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

1.6. Objetivos

Objetivo general

Determinar cómo los hábitos de lectura se relacionan con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar la relación de los hábitos de lectura con el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

Objetivo específico 2

Determinar la relación de los hábitos de lectura con el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

Objetivo específico 3

Determinar la relación de los hábitos de lectura con el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015.

II. Marco metodológico

El siguiente capítulo detalla los principales aspectos metodológicos que guían la investigación desarrollada. En este sentido, el objetivo del siguiente apartado es dar cuenta de la forma en cómo los objetivos de investigación se llevarán a cabo, teniendo en cuenta los antecedentes desarrollados y el marco conceptual construido. Para ello, en un primer momento se describirá el tipo de estudio a desarrollar. En un segundo momento se detallará el enfoque metodológico de la investigación, dando cuenta del enfoque a partir del cual esta se desarrollará. A partir de esto, en un tercer momento se detallarán las principales técnicas de recolección de información, lo que permitirá posteriormente describir la unidad de observación y la unidad de análisis. En quinto lugar, se definirá la muestra, distinguiendo entre la muestra ideal y la muestra realizada. Finalmente, se detallará la operacionalización, que estructura las principales dimensiones a estudiar.

2.1. Identificación de Variables

Variable 1: El hábito de la lectura

El hábito de lectura es de crucial importancia pues nos permite adquirir nuevos conocimientos y destrezas e incluso ocupar momentos de ocio permitiéndonos desarrollarnos individual y culturalmente. Cuando los maestros y los estudiantes escuchan o utilizan la palabra leer, normalmente la relacionan con el concepto que el acto de leer debe realizarse frente a un texto, pero sin embargo leer es una actividad que nos conlleva a la asimilación de varios sistemas de símbolos, el de la grafía que representa sonidos el de la palabra y de los contenidos en realidad es la culminación de una serie de aprendizajes en el nivel perceptivo, emocional, intelectual y social, pero la lectura es definida con diferentes conceptos por algunos investigadores.

Cassany, Luna y Sanz (1998) se refiere al hábito de lectura como:

Uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, como de los instrumentos más potentes del aprendizaje el proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito y constituye el logro académico más importante en la vida de los Estudiantes, sosteniendo que leyendo libros, periódicos o papeles podremos aprender cualquier disciplina del saber humano por cuanto la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector. (p. 65)

Variable 2: Comprensión lectora

Saber leer no es sólo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, sino que fundamentalmente, se trata de comprender aquello que se lee, es decir, el estudiante debe ser capaz de reconstruir el significado global de un texto; e identificar la idea principal que quiere comunicarnos el autor, el propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto, la estructura que emplea, etc. En resumen, se puede decir que implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que el estudiante que lee elaborara un significado del texto que ha leído. La lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos, y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo. La mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector sea consciente de ellos; éstos son muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras.

Esta multiplicidad de procesos que se dan de manera simultánea no se desarrollan de forma espontánea y unívoca, sino que se va adquiriendo y construyendo, la mayoría de las veces, sin instrucción intencional. La educación formal en pocas ocasiones se encarga de enseñar la comprensión lectora, más bien la hace funcionar como demanda que se le plantea al estudiante, el deber "comprender" y el deber "entender". Este descuido en la formación de hábitos de lectura hace que frecuentemente nos encontremos con estudiantes que no comprenden lo que leen, ante esta problemática resulta vital promover en el estudiante desarrolle estas habilidades.

Vargas (1990) afirma:

La comprensión lectora es el intercambio dinámico donde el mensaje que trasmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos, es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Es el proceso más importante de

aprendizaje en el cual se utilizan un proceso fisiológico y mecánico, que consiste en llevar la vista sobre las líneas escritas del texto identificando los símbolos que van apareciendo, pero hay otro proceso de abstracción mental donde se provoca una actividad cerebral que consiste en elaborar el significado de los símbolos visualizados. Para que haya una lectura se necesita de estos dos elementos o no sería aprovechable para el lector. (p. 37)

2.2. Operacionalización de las variables

Tabla 1
Matriz de Operacionalización de la Variable Hábito de Lectura

Dimensiones	Indicadores	N ítems	Categorías
Fisiológicos	Percepción visual	8	Malo
	Percepción auditiva		Regular
	Motricidad desarrollada y coordinada		Bueno
Psicológicos	Estado emocional	8	Malo
	Inteligencia		Regular
	Disposición innata por la actividad intelectual		Bueno
Familiares	Hábitos lectores de los padres	8	Malo
	Valor otorgado a la lectura		Regular
	Relación afectiva en el hogar		Bueno
Hábitos de lectura		24	Malo Regular Bueno

Tabla 2
Matriz de Operacionalización de la variable Comprensión Lectora.

Dimensiones	Indicadores	N° de ítems	Categorías
Literal	Identifica	8	Malo
	Reconoce		Regular
	Relaciona		Bueno
Inferencial	Infiere	8	Malo
	Predice		Regular
	Deduce		Bueno
Crítica	Juzga	8	Malo
	Valora		Regular
	Reflexiona		Bueno
	Comprensión lectora	24	Malo Regular Bueno

Escala para la Correlación de Spearman (según Dr. José Supo, 2013)

1. 0.00 a 0.19	Muy baja correlación
2. 0.20 a 0.39	Baja correlación
3. 0.40 a 0.59	Moderada
4. 0.60 a 0.79	Buena
5. 0.80 a 1.00	Muy buena

2.3. Metodología

La metodología de la investigación es cuantitativa por que se ha realizado la medición de las variables y se ha expresado los resultados de la medición en valores numéricos.

Al respecto Hernández *et al.* (2010) afirma que “los enfoques cuantitativos usa la recolección de datos para probar las hipótesis, con base en medición numérica y el análisis estadísticos” (p. 49)

Cada una de las variables y dimensiones son agrupadas por niveles con sus correspondientes baremos o intervalos, se realizaron las contrastaciones de las variables con su correspondiente análisis descriptivo de cada una de las variables y dimensiones de la investigación

2.4. Tipo de estudio

El tipo de estudio que realizare es principalmente básico descriptivo. Según Hernández *et al.* (2010), estas investigaciones se llevan a cabo cuando el objetivo es describir situaciones específicas, es decir, la manera en que se manifiesta un fenómeno en particular. Debido a que el tema que estudiaremos pretende identificar en qué medida ciertas variables del hábito de lectura influyen en los resultados de la Comprensión lectora de los estudiantes, consideramos pertinente utilizar este tipo de estudio. A su vez, tal como plantean los autores, estos estudios se caracterizan por medir las variables para “decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, lo cual coincide con el sentido del objetivo de investigación planteado (p. 50).

2.5. Diseño

No experimental correlacional. Como señala Kerlinger (1979): “es la investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones” (p. 116).

Fue descriptivo por que busca especificar y describir las características importantes de los elementos de la muestra también es correlacional dado que se establece correlaciones entre las variables que lo estructuran y comparación entre los elementos de la muestra.

2.6. Población, muestra y muestreo

Población

La población que se ha tomado para el trabajo de investigación está compuesto por 200 estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015

Muestra

La muestra por conveniencia de la investigación se ha tomado a los 200 alumnos de las instituciones educativas del nivel primaria del distrito de Vegueta, 2015 a quien se aplicó los instrumentos de recolección de datos.

Muestreo

El muestreo es no probabilístico. Según Parra (2003) “es la técnica de muestreo en la que todos los estudiantes que forman la población y que, por lo tanto, están descritos en el marco muestral, tienen idéntica probabilidad de ser seleccionados para la muestra” (p. 36).

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La técnica empleada en el desarrollo del presente trabajo fue la encuesta, el instrumento aplicado fue el cuestionario. Es un procedimiento que permite explorar cuestiones que

hacen a subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas.

Instrumento

El instrumento que se utilizó fue el cuestionario. Es el método que utiliza un instrumento o formulario impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio y que el consultado llena por sí mismo.

Para medir los hábitos de lectura se consideró la siguiente escala de Likert

Nunca	(1)
Casi nunca	(2)
A veces	(3)
Casi siempre	(4)
Siempre	(5)

Para medir la comprensión lectora se consideró la siguiente escala de Likert.

Nunca	(1)
Casi nunca	(2)
A veces	(3)
Casi siempre	(4)
Siempre	(5)

2.8 Método de análisis de datos

Hernández, Fernández y Batista, (2010) El análisis de datos consiste en la realización de las operaciones a las que el investigador someterá los datos con la finalidad de alcanzar los objetivos del estudio. A Todas estas operaciones no pueden definirse de antemano de manera rígida. La recolección de datos y ciertos análisis preliminares pueden revelar problemas y dificultades que desactualizarán la planificación inicial del análisis de los datos sea válida y confiable. Se utilizó dos métodos, tales como:

Método descriptivo

Según Danhk (1989) Citado por Hernández, Fernández y Batista (2010), La investigación descriptiva se ocupa de la descripción de datos y características de una población permite recopilar, clasificar, analizar e interpretar los datos de los ítem referidos en los cuestionarios aplicados a los estudiantes que constituyeron la muestra de población. Se emplea la medida de tendencia central y de dispersión. Los estudios descriptivos raramente involucran experimentación ya que están más preocupados con los fenómenos que ocurren con la observación de situaciones controladas. (p.117)

Método inferencial

Según Danhk (1989) Citado por Hernández, Fernández y Batista, (2010) Proporciona las teorías necesarias para inferir o estimular la generalización o toma de decisiones sobre la base de la información parcial mediante técnicas descriptivas. La estadística inferencial comprende aspectos importantes: la toma de muestra o muestreo que se refiere a la forma adecuada de considerar una muestra que permita obtener conclusiones estadísticamente válidas. La estadística inferencial es una parte de la estadística que comprende los métodos y procedimientos que por medio de la inducción determina propiedades de una población estadística a partir de una pequeña parte de la misma, la estadística inferencias comprende como aspectos importantes la toma de muestra o muestreo que se refiere a la forma adecuada de considera una muestra que permitas obtener conclusiones estadísticamente válidas y significativas., (p.120).

2.9. Aspectos éticos

De acuerdo a las características de la investigación se consideró los aspectos éticos que son fundamentales ya que se trabajó con estudiantes. La investigación contó con la autorización correspondiente de los directores de la institución educativa, como de los docentes de las aulas investigadas. Asimismo, guardaremos el anonimato de los sujetos investigados, el respeto hacia el evaluado en todo momento y resguardando los instrumentos respecto a las respuestas brindadas, en ningún momento se juzgará si sus respuestas fueron las más acertadas o no. Los criterios e ideas de los encuestados solo es para el proceso de investigación no tiene ninguna otra finalidad la de ser solamente parte de datos que se tienen que procesar para la veracidad y autenticidad del trabajo que se está

realizando con fines de estudio para optar el grado de Magister en la Universidad Cesar Vallejo de Lima en el presente año.

III. Resultados

3.1. Análisis descriptivos

Hábito de lectura

De acuerdo a los resultados de la tabla y figura, podemos observar las tendencias de los hábitos de lectura de acuerdo de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015; así, el 99.5% presenta un nivel moderado y el 0.5% que es de nivel alto. Por tanto concluimos que la tendencia de los hábitos de lectura de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015 es moderado.

Tabla 3

Hábito de lectura

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0.0
Moderado	199	99.5
Alto	1	0.5
Total	200	100.0

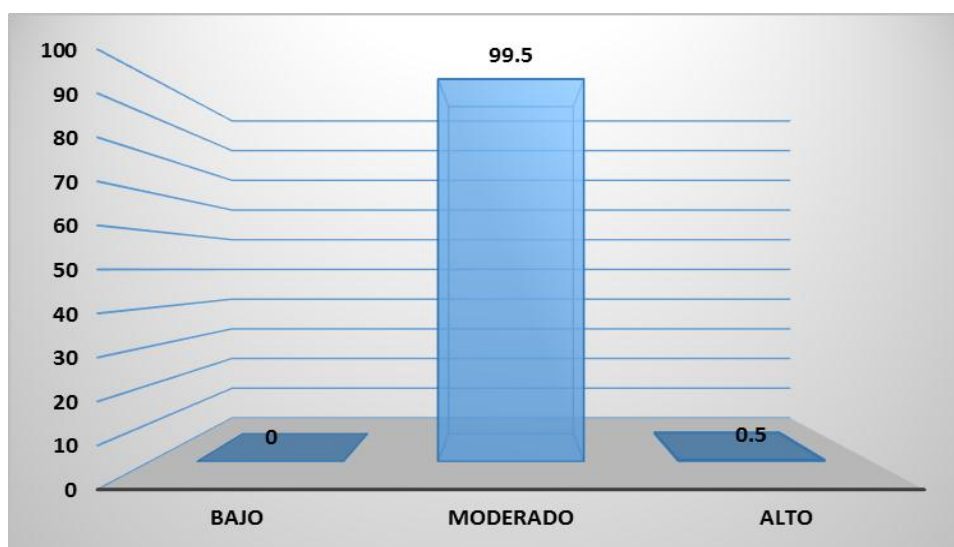


Figura 1. Hábito de lectura

De acuerdo a los resultados de la tabla y figura, podemos observar las tendencias de los hábitos de lectura de acuerdo de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015, en la dimensión fisiológicos, el 11.5% es de nivel bajo, el 88.5% es de nivel moderado. En la dimensión psicológicos, el 8.5% es de nivel bajo, el 90.5% es de nivel moderado y el 1.0% es de nivel bajo. En la dimensión familiares, el 14.0% es de nivel bajo, el 85.5% es de nivel moderado y el 0.5% es de nivel bajo.

Tabla 4
Hábitos de lectura por dimensiones

	Fisiológicos		Psicológicos		Familiares	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	23	11.5	17	8.5	28	14.0
Moderado	177	88.5	18	9.0	17	8.5
Alto	0	0.0	5	2.5	5	2.5
Total	200	100.0	20	10.0	20	10.0

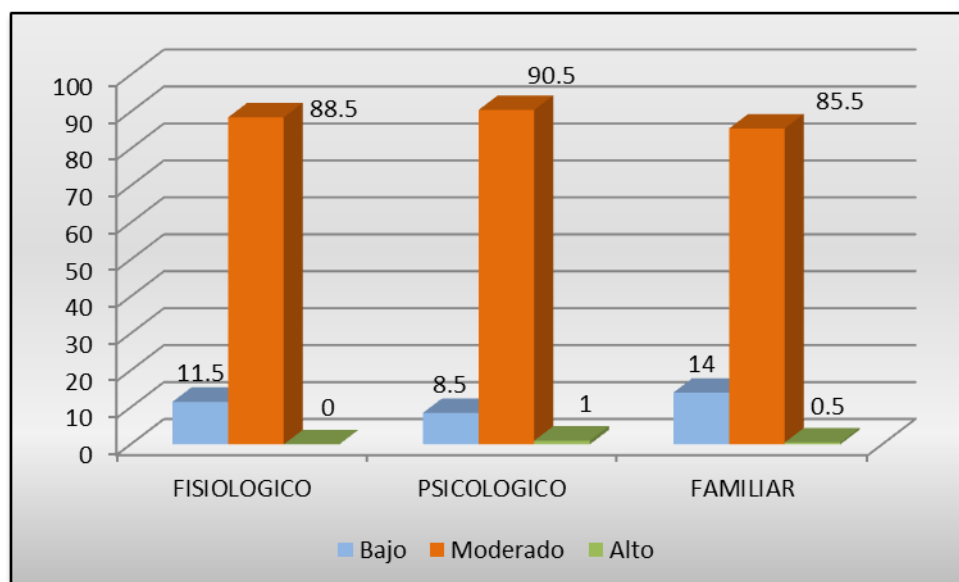


Figura 2. Hábitos de lectura por dimensiones

Variable comprensión lectora

De acuerdo a los resultados de la tabla y figura, podemos observar las tendencias de la comprensión lectora de acuerdo de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015; así, el 8.0% presenta un nivel bajo, el 74.0% presenta un nivel moderado y el 18.0% que es de nivel alto. Por tanto concluimos que la tendencia de los hábitos de lectura de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015 es moderado.

Tabla 5
Comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	8.0
Moderado	37	74.0
Alto	9	18.0
Total	161	100.0

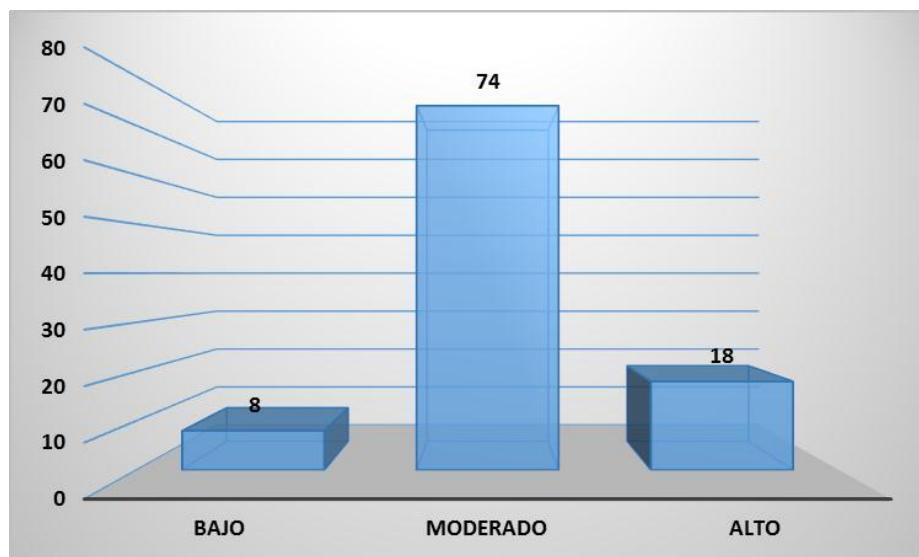


Figura 3. Comprensión lectora

De acuerdo a los resultados de la tabla y figura, podemos observar las tendencias de la comprensión lectora de acuerdo de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015; así en la dimensión literal el 13.0% presenta un nivel bajo, el 87.0% presenta un nivel moderado y el 0.0% que es de nivel alto. En la dimensión inferencial el 8.0% presenta un nivel bajo, el 91.0% presenta un nivel moderado y el 1.0% que es de nivel alto. En la dimensión crítico el 13.0% presenta un nivel bajo, el 86.5% presenta un nivel moderado y el 0.5% que es de nivel alto.

Tabla 6
Comprensión lectora por dimensiones

	Literal		Inferencial		Crítico	
	F	%	f	%	f	%
Bajo	26	13.0	16	8.0	26	13.0
Moderado	174	87.0	18	91.0	173	86.5
Alto	0	0.0	2	1.0	1	0.5
Total	200	100.	20	100.	200	100.
	0	0	0		0	

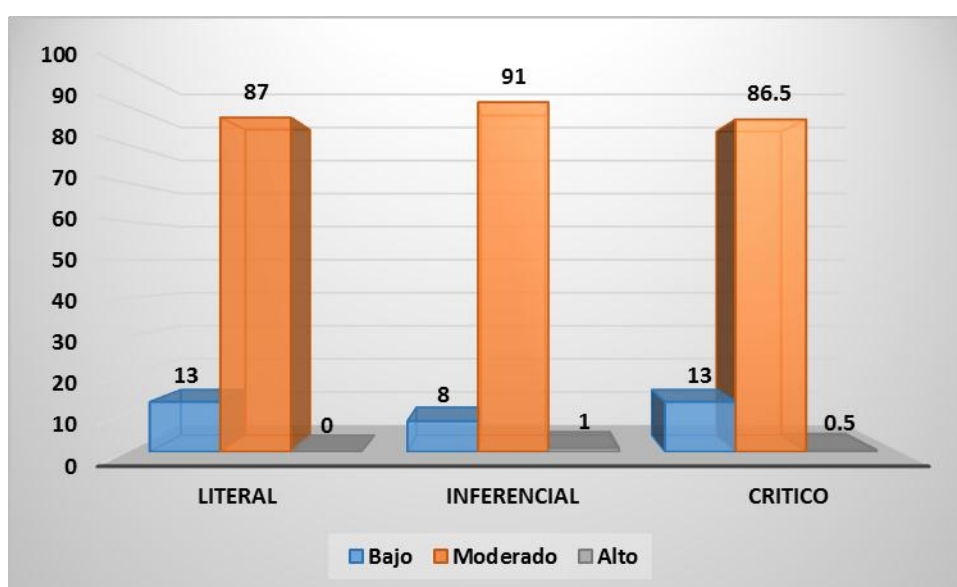


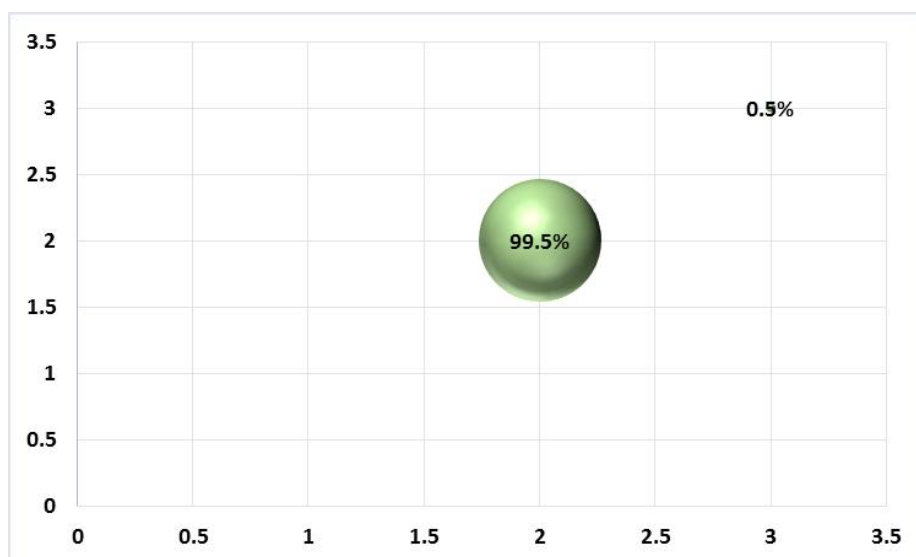
Figura 4. *Comprensión lectora por dimensiones*

De acuerdo a los resultados de la tabla y figura, podemos observar las tendencias de la comprensión lectora y los hábitos de estudio de acuerdo de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015; así el 99.5% considera que los hábitos de lectura y la comprensión de lectura es de nivel moderado; asimismo, el 0.5% considera que los hábitos de lectura y la comprensión lectora es de nivel alto.

Tabla 7

*Niveles de Hábito de lectura*Niveles de Comprensión lectora tabulación cruzada*

		Niveles de Comprensión lectora			
		Moderado	Alto	Total	
Niveles de Hábito de lectura	Moderado	Recuento	199	0	199
		% del total	99,5%	0,0%	99,5%
	Alto	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	0,5%	0,5%
Total		Recuento	199	1	200
		% del total	99,5%	0,5%	100,0%



*Figura 5. Hábitos de lectura*comprensión lectora cruzada*

3.2 Análisis inferencial

Prueba de hipótesis

Para la prueba de hipótesis se realizó las siguientes estimaciones que llevan a la presentación de datos. Se trata de dos variables cualitativas categóricas por lo tanto no es necesario realizar la prueba de normalidad, en función que este tipo de análisis requiere de dos pruebas conjuntas:

Para el análisis se previó el sistema de hipótesis.

Ho. No existe relación entre las variables

Hi. Existe relación entre las variables.

95% de nivel de confianza

0,05 α nivel de significancia

Prueba de Hipótesis General

Ho: El hábito de lectura no se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Ha: El hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Como se muestra en la tabla el hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,920, representando este resultado como muy alto con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluye que: El hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015, con una Rho de Spearman de 0,920 y una significancia estadística de 0,001.

Tabla 8

Prueba de hipótesis general

				Hábito de lectura	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Hábito de lectura	Coefficiente de correlación		1,000	0,920**
		Sig. (bilateral)		.	0,000
		N		200	200
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación		0,920**	1,000
		Sig. (bilateral)		0,000	.
		N		200	200

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: La dimensión fisiológica no se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Ha: La dimensión fisiológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Como se muestra en la tabla la dimensión fisiológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,503, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Por lo tanto, se concluye que: La dimensión fisiológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, con una Rho de Spearman de 0,503 y una significancia estadística de 0,001.

Tabla 9
Prueba de hipótesis específica 1

			Fisiológicos	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Fisiológicos	Coefficiente de correlación	1,000	,503**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	200	200
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,503**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	200	200

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Prueba de Hipótesis específica 2

Ho: La dimensión psicológica no se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Ha: La dimensión psicológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Como se muestra en la tabla la dimensión psicológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,577, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Por lo tanto, se concluye que: La dimensión psicológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015, con un rho de Spearman de 0,577 y una significancia estadística de 0,001.

Tabla 10
Prueba de hipótesis específica 2

			Psicológicos	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Psicológicos	Coefficiente de correlación	1,000	,577**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	200	200
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,577**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	200	200

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Prueba de hipótesis específica 3

Ho: La dimensión familiar no se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Ha: La dimensión familiar se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.

Como se muestra en la tabla la dimensión familiar se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,575, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Por lo tanto, se concluye que: La dimensión psicológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015, con un rho de Spearman de 0,575 y una significancia estadística de 0,001.

Tabla 11
Prueba de hipótesis específica 3

			Familia es	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Familiares	Coefficiente de correlación	1,000	,555**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	200	200
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,555**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	200	200

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

IV. Discusión

Como se muestra en la tabla 8 el hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,920, representando este resultado como muy alto con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula

Con respecto a la hipótesis general, se ha comprobado que las actitudes hacia la lectura o los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado tanto en los primeros años de la Educación Primaria Aliaga, (2012) al intentar comprender las razones que se encuentran detrás de los excelentes resultados que los estudiantes finlandeses han logrado en la evaluación de la comprensión lectora realizada en el marco del programa, los cuales podrían ser explicados, en primer lugar, por el compromiso de los estudiantes con la lectura y el interés por la misma. Ambas variables llegan a explicar un 40% de la varianza de las puntuaciones de los alumnos finlandeses en comprensión lectora

En relación a la primera hipótesis específica existe una relación moderada, como se muestra en la tabla la dimensión fisiológica con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,503 con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Al respecto Quispe, I. y Tapia, E. (2011) se refieren a los sentidos que se “activan” sin relación con objetos externos, entre ellos se ubican el sentido vestibular y el cenestésico que son importantes para el desarrollo de percepciones como el esquema corporal: esto es lo que se conoce como propio percepción (sensaciones que emergen del propio cuerpo de la persona).

En la segunda hipótesis específica, como se muestra en la tabla la dimensión psicológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,577 representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Arándiga, (2005). los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora, incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación en conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Todo ello comúnmente para alcanzar la comprensión del texto y exigen un procesamiento múltiple de la información; la lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que se dan en la aprehensión de los códigos escritos. Sin embargo la capacidad humana de procesamiento es limitada de acuerdo con la experiencia del lector. Cuando se da este desajuste entre la capacidad del lector y la demanda de la comprensión se produce un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora.

Finalmente la tercera hipótesis específica, muestra en la tabla la dimensión familiar se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,575, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula.

Salazar y Ponce (1999). Hábitos de Lectura. Ellos realizaron una investigación para caracterizar las condiciones y prácticas de lectura de niños que cursan el sexto grado de educación primaria en centros educativos estatales ubicados en el distrito de Cajamarca, capital del departamento de Cajamarca. Llegan a la conclusión de que la escuela familiariza al niño con el libro para cumplir con su objetivo de enseñar a leer para cubrir una necesidad.

V. Conclusiones

Primero: Existe relación significativa entre el hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, debido a la correlación de Spearman que devuelve de 0.920, representando una alta asociación.

Segundo: Existe relación significativa entre la dimensión fisiológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, por que la correlación de Spearman que devuelve de 0.503, representando una moderada asociación.

Tercero: Existe relación significativa entre la dimensión psicológica se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, debido a la correlación de Spearman que devuelve un valor de 0.577, representando una moderada asociación.

Cuarto: Existe relación significativa entre la dimensión familiar con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, debido a la correlación de Spearman que devuelve un valor de 0,575 representando una moderada asociación.

VI. Recomendaciones

- Primera:** Los directores y docentes de las instituciones educativas deben promover el hábito de lectura para mejorar la comprensión lectora, a fin lograr en mejor aprendizaje de los estudiantes del nivel primario de la jurisdicción del Distrito de Vegueta.
- Segunda:** Desarrollar capacitaciones para el personal docente en dos áreas específicas: Especialidad y Estrategias y técnicas de lectura, lo cual redundará en mejor hábito de lectura y la comprensión lectora de parte de los estudiantes.
- Tercera:** Desarrollar capacitaciones para los padres de familia, sobre aspectos relacionados con el hábito de lectura para su interacción en la formación y aprendizaje de los estudiantes y de esa manera se logre una buena comprensión lectora.
- Cuarta:** Trabajar en consenso y toma de decisiones con las autoridades, directores, subdirectores y docentes de las Instituciones educativas del Distrito de Vegueta, a fin de dotar los materiales adecuados y necesarios para poner en practicar los diferentes hábitos y técnicas de lectura con los estudiantes.
- Quinta:** Se recomienda a los investigadores, analizar otros aspectos como: aspecto fisiológico, aspecto psicológico y aspecto familiar, para ampliar la investigación mejorándola para otros investigadores.

VII. Referencias bibliograficas

- Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de ventanilla*. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Lima Perú.
- Arce, E. (2010). *Hábito Lector en el Nivel de Comprensión Lectora de los Alumnos de 4to de Educación Secundaria de la I. E. Gerónimo Cafferata, Villa María del Triunfo*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Perú
- Barrios, R. (2006). *Compartir la lectura en familia*. Lima: bnp
- Bugelski, B. (1974). *Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza* Madrid : J.B.
- Bunger, M. (2011) *Vigencia de la filosofía y de la epistemología*. Lima: UNMSM
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marin, M. (1994) *El proceso lector y su evaluación* Barcelona: Laertes
- Cáceres, A., Donoso, P. y Guzmán J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2* (Tesis de maestría). Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Clavijo, J., Maldonado, A., y Sanjuanelo M. (2011). *Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información*. Barranquilla: Exelus
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid Morata
- Cairney, T. (1996). *El proceso de la lectura*. Madrid Morata
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4ª edición). Barcelona : Grao
- Cohen, J. (1991). *Sensacion y percepcion visuales*. Mexico:Trelles
- Defior, S., Serrano, F., Gutiérrez, N. (2003). *Dificultades específicas de aprendizaje* Madrid: Síntesis
- Diez, J., Moulines, U. (2008) *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=dNS0z4w-ZFAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor
- Goodman, K. (1984) *The child witness: An Introduction*. Journal of social issues 40 (2)
- Gough, P. (1972). *Theoretical models and processes of reading*. In J.F. Cambridge, MA: MIT Press
- Hernández, Fernández y Batista, (2010). *Metodología de la investigación* Mexico:McGraw Hill
- Jaramillo, J. (2002). *Familia y Colegio*. Cali : Norma
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.
- Kintsch, W. y Teun A. (1978). *Toward a Model of Text. Comprehension and Production*” en *Psychological Review* Volume 85 N^o 5 1978 pp. 363 - 394.
- López, B. (2008). *La comprensión lectora en los bachilleres del colegio “Juan Lechin Oquendo”* (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Oruro, Bolivia.
- La Berge, David and S. Jay Samuels. (1974). *“Toward a theory of automatic information processing in reading” en Cognitive Psychology, Volume 6, Issue 2, April 1974,* Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028574900152>
- MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, Comunicación*. Lima, Perú.
- MINEDU. (2012). *Como mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes* Lima. Perú
- Neyra, H. (2009). *El éxito escolar: La familia y el hábito de la lectura*. *Rev Signo Educativo* 17 (174), 6 – 8.
- Orellana, V., Marra, L., Collado, A. (1998) *Comprendiendo la lectura con los más chicos* San Juan ,Argentina : bfhh

- Paz, W. (2006). *La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual*. Perú: Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucp/Doc?id=10105282&ppg=9>
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2003): *Leer mejor para enseñar mejor*, Lima: Tarea.
- Quintana, J., Fabreget, A., López, C. (2008) *Para leer mejor* Madrid: Bruño
- Quispe, I., y Tapia E. (2011). *Influencia del programa "lectura es vida" en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del quinto grado de la institución educativa N° 72596 "Cesar Vallejo"*(Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Lima Perú.
- Rosenblatt, L. M.(1994) *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* SIU Press. Recuperado de http://books.google.com/books?id=PIDDa4z_R4QC&dq=%22The+reader,+the+text,+the+poem&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Rufinelli, J. (1999). *Comprensión de la lectura* México: Trillas.
- Salazar, S., y Ponce, D. (1999). *Hábitos de lectura. Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, (2), 3.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona: Infancia y Aprendizaje.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé del Castillo, M. (2005) *La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora en Kaleidoscopio* Revista de Educación, humanidades y artes. Vol. 2 Núm.3 Recuperado de: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=DE%20CASTILLO,%20MAIRA%20SOLE&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=

Trigo, J., Ruiz, A. (1993) *Aprendizaje precoz de la lectura: Una investigación en el aula*
Sevilla: Guadalmena

Valencia y Osorio, (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo de la educación básica* en la Universidad Libre de Bogotá Colombia (Tesis de maestría). Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Vargas, T (1990). *Como leer para aprender*. Colombia: Espacio.

Vega, J. y Alva, C. (2008). *Métodos y técnicas de comprensión lectora*. Lima: Ediciones San Marcos.

Apéndices

Apéndice 1**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

TÍTULO: EL HÁBITO DE LECTURA EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL 6TO GRADO DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE VEGUETA 2015.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>Problema general: ¿Cómo los hábitos de lectura influyen en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015?</p> <p>Problemas específicos: ¿Cómo influye los hábitos de lectura el nivel literal en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015?</p> <p>¿Cómo influye los hábitos de lectura en el desarrollo del nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015?</p> <p>•¿Cómo influye los hábitos de lectura en el desarrollo del nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015?</p>	<p>Objetivo general: Determinar cómo los hábitos de lectura influyen en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar como el nivel literal influye en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.</p> <p>Determinar la influencia de los hábitos de lectura en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.</p> <p>Determinar la influencia de los hábitos de lectura en el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015</p>	<p>Hipótesis general: El hábito de lectura influye positivamente en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.</p> <p>Hipótesis específicas: El Hábito de lectura influye de manera significativa en el desarrollo del nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.</p> <p>El Hábito de lectura influye de manera significativa en el desarrollo del nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.</p> <p>El Hábito de lectura influye de manera significativa en el desarrollo del nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015.</p>	Variable 1: Hábito de lectura			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Fisiológicos	Percepción visual Percepción auditiva Motricidad desarrollada y coordinada	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	N CN AV CS S
			Psicológicos	Estado emocional Inteligencia Disposición innata por la actividad intelectual	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	
			Familiares	Hábitos lectores de los padres Valor otorgado a la lectura Relación afectiva en el hogar	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	
			Variable 2: Comprensión lectora			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Literal	Identifica, Reconoce y relaciona	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	N CN AV CS S
			Inferencial	Infiere, predice y deduce	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	
			Crítico	Juzga, valora y reflexiona	17, 18, 19,20, 21, 22, 23, 24	

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR
<p>TIPO: De acuerdo a su orientación es básica y de acuerdo a la técnica de contrastación es relacional</p> <p>DISEÑO: No experimental – Correlacional</p> <p>MÉTODO: Descriptiva</p>	<p>POBLACIÓN: 200 alumnos</p> <p>TIPO DE MUESTRA: Probabilística</p> <p>TAMAÑO DE MUESTRA: 200 alumnos</p>	<p>Variable 1: Hábitos de lectura</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Autor: Lili Agüero Tenorio Año: 2015 Monitoreo: Ámbito de Aplicación: Es del Distrito Vegueta Forma de Administración: Directa</p> <hr/> <p>Variable 2: Comprensión lectora</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Autor: Lili Agüero Tenorio Año: 2015 Monitoreo: Ámbito de Aplicación: .Es. del Distrito Vegueta Forma de Administración: Directa :</p>	<p>DESCRIPTIVA: Recolectaremos, ordenaremos, analizaremos y representaremos al conjunto de datos, con el fin de describir apropiadamente las características de cada variable Usaremos la Correlación de Spearman para contrastar nuestras hipótesis.</p>

Apéndice 2

ENCUESTA DE HABITO DE LECTURA

I.E..... Fecha.....

Instrucciones:

El presente instrumento es para un trabajo de investigación. La información que nos proporciona será sólo de conocimiento del investigador, por lo tanto se le solicita su opinión en forma sincera y veraz, respondiendo a las siguientes interrogantes, en función a la siguiente escala.

NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

HABITOS DE LECTURA						
Dimensión 1: Fisiológicos		N	CN	AV	CS	S
01	El niño observa con atención la lectura que lee					
02	Escucha con atención las lecturas narradas por su compañero					
03	El niño comprende con claridad lo que está leyendo					
04	Interactúa grupalmente, formando círculos de lectura					
05	Posee una veloz lectura del texto.					
06	Practica la lectura veloz al leer.					
07	Desarrolla gestos con sus extremidades al momento de leer					
08	El niño experimenta una tensión nerviosa al momento de leer ante sus compañeros.					
Dimensión 2: Psicológicos		N	CN	AV	CS	S
09	Lee respetando los signos de puntuación la lectura indicada por la docente.					
10	Investiga conceptos de los términos desconocidos de las lecturas leídas para una mejor comprensión.					
11	Pronuncia correctamente las palabras al momento de leer.					
12	Comparte la lectura que le agrada de manera recreacional con sus compañeros.					
13	El niño adquiere el hábito de la lectura.					

14	El niño comprende con claridad en el objetivo de la lectura.					
15	Reflexiona críticamente sobre el texto leído.					
16	Analiza la información que lee de forma activa.					
Dimensión 3: Familiares		N	CN	AV	CS	S
17	El niño integra a su familia en casa en sus lecturas diarias.					
18	El niño comparte en el aula los saberes nuevos aprendidos en casa.					
19	El niño respeta y valora su entorno social, económico al que pertenece.					
20	El niño expresa espontánea el interés por la lectura.					
21	Los padres leen a sus hijos un libro de lectura.					
22	Los padres incentivan a sus hijos el hábito de lectura.					
23	El niño percibe la lectura en casa como una forma de entretenimiento y de resolver sus tareas escolares.					
24	Los padres participan en jornadas y encuentros pedagógicos realizadas por la Institución Educativa.					

ENCUESTA DE COMPRENSION LECTORA

I.E..... Fecha.....

Instrucciones

El presente instrumento es para un trabajo de investigación. La información que nos proporciona será sólo de conocimiento del investigador, por lo tanto se le solicita su opinión en forma sincera y veraz, respondiendo a las siguientes interrogantes, en función a la siguiente escala.

NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

COMPRENSIÓN LECTORA						
Dimensión 1: Literal		N	CN	AV	CS	S
01	Identifica el significado de palabras en las oraciones.					
02	Narra correctamente la secuencia de un hecho leído anteriormente.					
03	Lee con precisión en el espacio y el tiempo adecuado la lectura indicada.					
04	Lee correctamente respetando los signos de puntuación.					
05	Reconoce información que se puede encontrar fácilmente en el texto.					
06	Reconoce el orden en que suceden las acciones.					
07	Identifica los personajes importantes de la lectura.					
08	Relaciona una oración con la imagen.					
Dimensión 2: Inferencial		N	CN	AV	CS	S
09	Infiere en la reconstrucción de acontecimiento de las lecturas en clases.					
10	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.					
11	Propone ideas para el título de un texto.					
12	Analiza lo leído en clase con sus compañeros mediante lluvias de ideas.					
13	Deduce relaciones de causa o finalidad que se pueden establecer fácilmente.					
14	Deduce relaciones de semejanza y diferencia.					
15	Deduce el significado de palabras o expresiones usando parte de la información del texto.					
16	Deduce el tema central del texto.					

Dimensión 3: Crítico		N	CN	AV	CS	S
17	Juzga positivamente las aportaciones de sus compañeros.					
18	Valora la lectura como fuente de desarrollo intelectual.					
19	Opina de forma voluntaria antes sus compañeros en clase.					
20	Incentiva a sus compañeros el hábito de la lectura.					
21	Revisa si se han utilizado de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.					
22	Opina sobre el propósito y la postura del autor en el texto leído					
23	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos leídos.					
24	Enjuicia la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.					

Apéndice 3

VALIDACIONES

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

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: FISIOLÓGICOS							
1	El niño observa con atención la lectura que lee.	/		/		/		
2	Escucha con atención las lecturas narradas por su compañero .	/		/		/		
3	El niño comprende con claridad lo que está leyendo.	/		/		/		
4	Interactúa grupalmente, formando círculos de lectura.	/		/		/		
5	Posee una veloz lectura del texto.	/		/		/		
6	Practica la lectura veloz al leer.	/		/		/		
7	Desarrolla gestos con sus extremidades superiores al momento de leer.	/		/		/		
8	El niño experimenta una tensión nerviosa al momento de leer ante sus compañeros.	/		/		/		
	DIMENSIÓN 2: PSICOLÓGICOS	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Lee respetando los signos de puntuación la lectura indicada por la docente.	/		/		/		

10	Investiga conceptos de los términos desconocidos de las lecturas leídas para una mejor comprensión.	/		/		/	
11	Pronuncia correctamente las palabras al momento de leer.	/		/		/	
12	Comparte la lectura que le agrada de manera recreacional con sus compañeros.	/		/		/	
13	El niño adquiere el hábito de la lectura.	/		/		/	
14	El niño comprende con claridad el objetivo de la lectura.	/		/		/	
15	Reflexiona críticamente sobre el texto leído.	/		/		/	
16	Analiza la información que lee de forma activa.	/		/		/	
	DIMENSIÓN 3: FAMILIARES	Si	No	Si	No	Si	No
17	El niño integra a su familia en casa en sus lecturas diarias.	/		/		/	
18	El niño comparte en el aula los saberes nuevos aprendidos en casa.	/		/		/	
19	El niño respeta y valora su entorno social, económico al que pertenece.	/		/		/	
20	El niño expresa de manera espontánea el interés por la lectura.	/		/		/	

21	Los padres leen a sus hijos un libro de lectura.	✓		✓		✓	
22	Los padres incentivan a sus hijos el hábito de lectura.	✓		✓		✓	
23	El niño percibe la lectura en casa como una forma de entretenimiento y de resolver sus tareas escolares.	✓		✓		✓	
24	Los padres participan en jornadas y encuentros pedagógicos realizadas por la Institución Educativa.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiente

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dra. Rina Ruyay Rosa Isobel DNI: 085 111 55

Especialidad del validador: Temático

02 de Octubre del 2015.....

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

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

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

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



Dra. Rosa I. Rivera Ruyay
DOCENTE UNIVERSITARIA

10	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.	✓		✓		✓		
11	Propone ideas para el título de un texto.	✓		✓		✓		
12	Analiza lo leído en clase con sus compañeros mediante lluvias de ideas.	✓		✓		✓		
13	Deduce relaciones de causa o finalidad que se pueden establecer.	✓		✓		✓		
14	Deduce relaciones de semejanza y diferencia.	✓		✓		✓		
15	Deduce el significado de palabras o expresiones usando parte de la información del texto.	✓		✓		✓		
16	Deduce el tema central del texto.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: CRITICO	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Juzga positivamente las aportaciones de sus compañeros.	✓		✓		✓		
18	Valora la lectura como fuente de desarrollo intelectual.	✓		✓		✓		
19	Opina de forma voluntaria antes sus compañeros en clase.	✓		✓		✓		
20	Incentiva a sus compañeros el hábito de la lectura.	✓		✓		✓		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPRENSION LECTORA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: LITERAL							
1	Identifica el significado de palabras en las oraciones.	✓		✓		✓		
2	Narra correctamente la secuencia de un texto leído anteriormente.	✓		✓		✓		
3	Lee con precisión en el espacio y el tiempo adecuad la lectura indicada.	✓		✓		✓		
4	Lee correctamente respetando los signos de puntuación.	✓		✓		✓		
5	Reconoce información que se puede encontrar fácilmente en el texto.	✓		✓		✓		
6	Reconoce el orden en que suceden las acciones.	✓		✓		✓		
7	Identifica los personajes importantes de la lectura.	✓		✓		✓		
8	Relaciona la oración con la imagen.							
	DIMENSIÓN 2: INFERENCIAL							
9	Infiere en la reconstrucción de acontecimiento de las lecturas leídas en clase.	✓		✓		✓		

10	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.	✓		✓		✓		
11	Propone ideas para el título de un texto.	✓		✓		✓		
12	Analiza lo leído en clase con sus compañeros mediante lluvias de ideas.	✓		✓		✓		
13	Deduce relaciones de causa o finalidad que se pueden establecer.	✓		✓		✓		
14	Deduce relaciones de semejanza y diferencia.	✓		✓		✓		
15	Deduce el significado de palabras o expresiones usando parte de la información del texto.	✓		✓		✓		
16	Deduce el tema central del texto.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: CRITICO	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Juzga positivamente las aportaciones de sus compañeros.	✓		✓		✓		
18	Valora la lectura como fuente de desarrollo intelectual.	✓		✓		✓		
19	Opina de forma voluntaria antes sus compañeros en clase.	✓		✓		✓		
20	Incentiva a sus compañeros el hábito de la lectura.	✓		✓		✓		

21	Revisa si se han utilizado de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas principales.	✓		✓		✓	
22	Opina sobre el propósito y la postura del autor en el texto leído.	✓		✓		✓	
23	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos leídos.	✓		✓		✓	
24	Enjuicia la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiente

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dra. Rivea Ruyay Rosa Isabel DNI: 08511155

Especialidad del validador: Temática

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

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

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

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

02 de Octubre del 2015


Dra. Rosa I. Rivera Ruyay
 DOCENTE UNIVERSITARIA

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

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: FISIOLÓGICOS							
1	El niño observa con atención la lectura que lee.	✓		✓		✓		
2	Escucha con atención las lecturas narradas por su compañero .	✓		✓		✓		
3	El niño comprende con claridad lo que está leyendo.	✓		✓		✓		
4	Interactúa grupalmente, formando círculos de lectura.	✓		✓		✓		
5	Posee una veloz lectura del texto.	✓		✓		✓		
6	Practica la lectura veloz al leer.	✓		✓		✓		
7	Desarrolla gestos con sus extremidades superiores al momento de leer.	✓		✓		✓		
8	El niño experimenta una tensión nerviosa al momento de leer ante sus compañeros.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: PSICOLÓGICOS	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Lee respetando los signos de puntuación la lectura indicada por la docente.	✓		✓		✓		

10	Investiga conceptos de los términos desconocidos de las lecturas leídas para una mejor comprensión.	/		/		/	
11	Pronuncia correctamente las palabras al momento de leer.	/		/		/	
12	Comparte la lectura que le agrada de manera recreacional con sus compañeros.	/		/		/	
13	El niño adquiere el hábito de la lectura.	/		/		/	
14	El niño comprende con claridad el objetivo de la lectura.	/		/		/	
15	Reflexiona críticamente sobre el texto leído.	/		/		/	
16	Analiza la información que lee de forma activa.	/		/		/	
	DIMENSIÓN 3: FAMILIARES	Si	No	Si	No	Si	No
17	El niño integra a su familia en casa en sus lecturas diarias.	/		/		/	
18	El niño comparte en el aula los saberes nuevos aprendidos en casa.	/		/		/	
19	El niño respeta y valora su entorno social, económico al que pertenece.	/		/		/	
20	El niño expresa de manera espontánea el interés por la lectura.	/		/		/	

21	Revisa si se han utilizado de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas principales.	/		/		/	
22	Opina sobre el propósito y la postura del autor en el texto leído.	/		/		/	
23	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos leídos.	/		/		/	
24	Enjuicia la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	/		/		/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiente

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mg. Ayala Quiñonez Magua DNI: 10616893

Especialidad del validador: Turístico

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

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

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

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

02 de Octubre del 2015



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPRENSION LECTORA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: LITERAL							
1	Identifica el significado de palabras en las oraciones.	✓		✓		✓		
2	Narra correctamente la secuencia de un texto leído anteriormente.	✓		✓		✓		
3	Lee con precisión en el espacio y el tiempo adecuad la lectura indicada.	✓		✓		✓		
4	Lee correctamente respetando los signos de puntuación.	✓		✓		✓		
5	Reconoce información que se puede encontrar fácilmente en el texto.	✓		✓		✓		
6	Reconoce el orden en que suceden las acciones.	✓		✓		✓		
7	Identifica los personajes importantes de la lectura.	✓		✓		✓		
8	Relaciona la oración con la imagen.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: INFERENCIAL							
9	Infiere en la reconstrucción de acontecimiento de las lecturas leídas en clase.	✓		✓		✓		

10	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.	✓		✓		✓		
11	Propone ideas para el título de un texto.	✓		✓		✓		
12	Analiza lo leído en clase con sus compañeros mediante lluvias de ideas.	✓		✓		✓		
13	Deduce relaciones de causa o finalidad que se pueden establecer.	✓		✓		✓		
14	Deduce relaciones de semejanza y diferencia.	✓		✓		✓		
15	Deduce el significado de palabras o expresiones usando parte de la información del texto.	✓		✓		✓		
16	Deduce el tema central del texto.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: CRITICO	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Juzga positivamente las aportaciones de sus compañeros.	✓		✓		✓		
18	Valora la lectura como fuente de desarrollo intelectual.	✓		✓		✓		
19	Opina de forma voluntaria antes sus compañeros en clase.	✓		✓		✓		
20	Incentiva a sus compañeros el hábito de la lectura.	✓		✓		✓		

21	Los padres leen a sus hijos un libro de lectura.	✓		✓		✓	
22	Los padres incentivan a sus hijos el hábito de lectura.	✓		✓		✓	
23	El niño percibe la lectura en casa como una forma de entretenimiento y de resolver sus tareas escolares.	✓		✓		✓	
24	Los padres participan en jornadas y encuentros pedagógicos realizadas por la Institución Educativa.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiente

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Mg. Ayala Quintero Magna DNI: 10616893

Especialidad del validador: Temático

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

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

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

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

02 de Octubre del 2015



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

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: FISIOLÓGICOS							
1	El niño observa con atención la lectura que lee.	✓		✓		✓		
2	Escucha con atención las lecturas narradas por su compañero .	✓		✓		✓		
3	El niño comprende con claridad lo que está leyendo.	✓		✓		✓		
4	Interactúa grupalmente, formando círculos de lectura.	✓		✓		✓		
5	Posee una veloz lectura del texto.	✓		✓		✓		
6	Practica la lectura veloz al leer.	✓		✓		✓		
7	Desarrolla gestos con sus extremidades superiores al momento de leer.	✓		✓		✓		
8	El niño experimenta una tensión nerviosa al momento de leer ante sus compañeros.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: PSICOLÓGICOS	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Lee respetando los signos de puntuación la lectura indicada por la docente.	✓		✓		✓		

10	Investiga conceptos de los términos desconocidos de las lecturas leídas para una mejor comprensión.	/		/		/	
11	Pronuncia correctamente las palabras al momento de leer.	/		/		/	
12	Comparte la lectura que le agrada de manera recreacional con sus compañeros.	/		/		/	
13	El niño adquiere el hábito de la lectura.	/		/		/	
14	El niño comprende con claridad el objetivo de la lectura.	/		/		/	
15	Reflexiona críticamente sobre el texto leído.	/		/		/	
16	Analiza la información que lee de forma activa.	/		/		/	
	DIMENSIÓN 3: FAMILIARES	Si	No	Si	No	Si	No
17	El niño integra a su familia en casa en sus lecturas diarias.	/		/		/	
18	El niño comparte en el aula los saberes nuevos aprendidos en casa.	/		/		/	
19	El niño respeta y valora su entorno social, económico al que pertenece.	/		/		/	
20	El niño expresa de manera espontánea el interés por la lectura.	/		/		/	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE COMPRENSION LECTORA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: LITERAL							
1	Identifica el significado de palabras en las oraciones.	/		/		/		
2	Narra correctamente la secuencia de un texto leído anteriormente.	/		/		/		
3	Lee con precisión en el espacio y el tiempo adecuad la lectura indicada.	/		/		/		
4	Lee correctamente respetando los signos de puntuación.	/		/		/		
5	Reconoce información que se puede encontrar fácilmente en el texto.	/		/		/		
6	Reconoce el orden en que suceden las acciones.	/		/		/		
7	Identifica los personajes importantes de la lectura.	/		/		/		
8	Relaciona la oración con la imagen.	/		/		/		
	DIMENSIÓN 2: INFERENCIAL							
9	Infiere en la reconstrucción de acontecimiento de las lecturas leídas en clase.	/		/		/		

10	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.	✓		✓		✓		
11	Propone ideas para el título de un texto.	✓		✓		✓		
12	Analiza lo leído en clase con sus compañeros mediante lluvias de ideas.	✓		✓		✓		
13	Deduce relaciones de causa o finalidad que se pueden establecer.	✓		✓		✓		
14	Deduce relaciones de semejanza y diferencia.	✓		✓		✓		
15	Deduce el significado de palabras o expresiones usando parte de la información del texto.	✓		✓		✓		
16	Deduce el tema central del texto.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: CRITICO	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Juzga positivamente las aportaciones de sus compañeros.	✓		✓		✓		
18	Valora la lectura como fuente de desarrollo intelectual.	✓		✓		✓		
19	Opina de forma voluntaria antes sus compañeros en clase.	✓		✓		✓		
20	Incentiva a sus compañeros el hábito de la lectura.	✓		✓		✓		

21	Revisa si se han utilizado de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas principales.	✓		✓		✓	
22	Opina sobre el propósito y la postura del autor en el texto leído.	✓		✓		✓	
23	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos leídos.	✓		✓		✓	
24	Enjuicia la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiente

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dr. Quispe Atúnca José Víctor DNI: 08560838

Especialidad del validador: Metodólogo

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

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

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

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

02 de Octubre del 2015


 Dr. José Quispe Atúnca
 Docente universitario

Apendice 4
BASE DE DATOS DE LA VARIABLE I HABITO DE LECTURA

	FISIOLOGICOS								PSICOLOGICOS						FAMILIARES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	3	1	4	3	4	2	3	5	3	2	5	3	2	3	4	5	1	2	5	3	3	1	2	2
2	1	4	5	2	3	3	4	3	5	4	1	2	5	1	4	5	2	3	2	5	4	2	3	5
3	2	5	1	3	3	1	2	5	2	3	1	2	1	3	2	4	3	5	2	1	2	3	2	3
4	5	2	3	3	2	3	1	4	5	3	1	2	4	4	3	3	2	2	5	4	2	2	5	4
5	3	5	4	3	3	5	2	3	3	5	4	3	3	3	4	2	3	1	3	2	1	2	3	3
6	1	3	1	5	1	4	1	1	5	2	2	5	3	3	3	3	3	1	5	3	1	1	2	3
7	4	4	5	3	2	2	5	1	4	3	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5
8	2	5	2	3	2	2	2	1	4	1	5	4	3	2	4	3	3	2	5	2	2	3	2	5
9	3	5	4	2	2	1	2	5	2	3	2	4	2	3	1	3	2	3	3	3	2	3	1	3
10	3	4	5	2	5	3	2	1	3	2	3	3	2	2	5	4	5	2	1	2	3	5	3	2
11	3	2	4	3	2	2	1	4	4	2	3	5	3	2	4	4	5	4	1	3	4	4	5	4
12	3	5	3	2	1	1	1	3	5	3	5	2	1	5	3	5	5	3	5	3	1	3	3	3
13	4	2	5	4	3	2	3	4	4	5	4	5	4	3	1	5	4	3	4	2	4	1	5	1
14	3	3	4	3	4	1	1	2	3	2	3	5	3	3	4	3	3	5	3	5	3	5	4	1
15	4	3	3	2	3	5	2	4	4	3	3	2	3	3	2	2	1	3	5	4	1	3	3	5
16	3	4	4	3	2	1	3	3	3	1	5	3	3	4	3	3	3	2	3	3	5	3	5	2
17	2	1	3	5	2	3	1	4	1	3	2	2	5	3	2	4	5	1	3	2	2	4	2	5
18	1	3	2	5	3	2	2	3	4	1	2	2	3	5	3	1	2	3	4	1	2	2	3	5
19	5	2	3	2	1	2	3	4	5	2	3	2	1	2	3	3	4	3	2	2	5	1	2	3
20	2	3	3	1	5	4	2	2	3	3	1	5	1	2	4	2	2	1	3	5	3	2	2	3
21	2	2	2	3	1	5	1	2	2	5	3	2	4	3	3	1	2	2	5	1	1	2	2	2
22	5	3	2	1	4	1	2	2	3	5	2	2	3	4	1	3	2	2	3	5	1	2	2	5
23	5	2	2	2	3	1	5	3	2	3	5	1	2	2	4	3	3	3	1	5	2	2	2	4
24	1	2	2	3	3	5	2	2	3	3	4	1	1	2	2	5	3	2	4	5	3	3	1	2
25	2	3	5	3	1	4	2	2	5	1	2	2	4	3	3	2	2	5	1	2	3	5	2	2
26	2	3	3	4	5	2	2	1	3	2	3	4	5	1	2	2	3	5	2	2	3	3	4	1
27	2	3	2	3	4	1	2	2	5	4	2	2	3	3	1	2	5	1	2	2	3	4	3	3
28	4	2	1	5	2	2	2	3	2	1	5	2	2	3	2	4	1	2	2	5	2	1	2	3
29	3	5	4	1	2	2	3	1	2	2	3	3	4	5	1	2	2	2	3	3	4	1	2	3
30	3	3	1	2	2	1	5	4	2	2	3	3	2	1	5	4	1	2	2	3	3	4	1	5
31	5	3	3	1	4	4	2	2	3	3	5	1	2	2	3	4	1	2	3	3	5	3	2	3
32	5	3	3	3	1	2	2	4	4	5	2	3	3	5	5	1	2	2	3	2	4	1	2	2
33	2	5	1	2	2	2	3	3	3	4	1	2	2	5	1	2	3	4	5	1	2	5	3	3
34	3	3	2	5	4	1	2	2	2	4	3	3	4	5	1	2	2	2	3	3	5	1	2	3
35	1	1	2	3	4	2	2	3	5	1	3	3	2	3	4	1	5	2	2	3	3	4	2	2
36	4	2	2	1	5	4	2	2	3	3	2	1	3	2	3	3	2	3	5	2	2	5	2	2
37	5	1	2	2	3	4	1	3	3	3	2	2	2	4	5	5	3	3	2	4	1	2	2	3
38	2	5	3	1	5	2	2	2	4	1	2	3	2	4	1	2	2	3	5	2	2	3	3	5

39	3	3	5	1	3	2	3	2	5	4	3	2	4	1	5	5	2	3	3	2	1	3	4	5
40	3	2	3	5	1	4	2	3	3	3	4	5	1	2	2	3	3	5	4	3	2	3	1	4
41	3	3	1	2	2	5	3	3	4	3	2	1	5	2	2	3	3	4	1	5	3	3	2	2
42	2	1	2	4	3	3	5	5	2	2	3	1	3	2	2	3	1	4	2	1	3	5	4	
43	2	2	1	5	3	3	1	4	2	2	3	2	2	5	1	2	3	3	3	5	4	3	2	1
44	2	2	3	4	2	1	3	3	3	2	2	2	5	1	2	3	3	4	2	1	5	3	2	1
45	4	5	1	2	3	2	5	1	2	2	3	3	2	3	5	4	1	3	1	2	2	2	1	3
46	5	2	2	3	3	4	1	2	3	2	1	4	5	2	2	2	3	3	5	2	3	3	4	1
47	3	3	2	5	1	2	2	3	1	2	3	5	2	2	3	3	2	3	5	1	4	2	2	4
48	1	2	2	3	4	5	2	3	3	1	4	2	2	3	1	5	5	2	2	3	2	3	4	2
49	2	5	4	1	2	2	3	4	2	2	3	5	2	1	3	1	3	3	1	2	3	4	5	1
50	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	5	1	2	3	2	5	1	3	3	4
51	4	3	3	2	1	5	2	3	3	2	1	5	2	3	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3
52	2	4	1	3	3	4	1	2	3	2	2	5	5	2	2	3	3	4	1	2	3	5	1	2
53	2	2	5	3	2	3	1	4	2	2	3	2	2	5	3	3	1	4	1	1	2	3	3	3
54	5	3	3	1	4	3	3	1	2	2	5	5	2	2	3	3	4	3	3	3	1	4	2	3
55	5	2	1	5	2	2	3	3	4	5	3	5	2	4	2	3	3	1	2	2	2	2	5	1
56	2	2	3	3	1	5	3	3	3	2	1	4	2	2	3	3	2	3	1	5	4	2	2	2
57	1	3	2	5	1	3	3	3	2	2	4	5	1	3	3	3	2	2	5	1	3	3	3	1
58	2	2	5	2	1	4	3	3	2	3	2	5	4	1	3	3	5	1	1	2	3	2	3	5
59	4	5	2	3	1	3	3	2	2	1	3	5	2	4	1	3	3	2	2	5	3	3	4	2
60	1	2	2	2	2	5	2	3	3	4	1	2	2	2	3	3	4	5	1	2	3	4	5	1
61	2	3	3	3	2	2	3	4	5	2	1	2	3	3	3	2	5	1	4	3	3	2	2	2
62	2	2	5	1	2	3	1	3	3	2	3	3	2	5	2	3	2	3	4	3	2	1	5	2
63	3	5	4	1	2	3	2	3	1	5	3	3	2	2	1	5	2	2	4	1	3	2	3	3
64	1	3	5	3	3	2	2	2	5	1	3	2	3	2	3	5	4	1	2	3	3	2	5	1
65	3	5	4	2	3	3	2	2	1	4	2	2	3	3	5	2	1	3	3	2	4	5	1	2
66	3	2	3	2	5	3	4	1	1	2	3	5	4	2	3	1	2	5	3	2	1	4	3	3
67	5	3	2	5	2	4	5	3	2	1	4	5	2	3	1	5	2	3	3	2	2	5	1	4
68	2	5	1	3	2	2	3	3	1	4	2	3	2	3	1	5	2	2	3	3	5	2	3	1
69	4	2	2	3	2	3	5	5	4	1	3	2	3	2	4	1	5	2	3	4	3	3	3	2
70	1	5	4	2	2	5	2	3	3	1	4	2	3	2	3	5	2	1	3	3	3	2	2	2
71	2	2	3	2	1	2	5	2	2	3	4	1	2	3	5	2	3	2	5	1	4	2	3	3
72	2	3	5	1	2	3	4	1	2	3	5	5	2	3	1	4	2	3	3	1	2	3	3	2
73	5	4	1	3	2	1	3	2	5	1	2	3	3	2	4	2	1	3	5	1	2	2	2	2
74	3	4	5	1	3	3	2	3	2	1	5	2	3	2	4	1	2	3	2	1	4	5	2	3
75	2	3	5	1	3	3	3	2	1	3	2	4	5	1	2	3	5	4	3	2	3	2	3	2
76	2	4	1	5	3	2	1	3	3	2	3	1	3	1	2	5	2	3	1	2	3	5	2	5
77	5	3	2	1	4	2	2	2	3	3	3	5	1	2	4	4	2	3	4	1	5	2	1	3
78	4	3	2	2	3	2	5	2	3	4	1	2	3	5	4	2	3	1	5	2	3	2	3	3
79	1	1	4	2	5	3	3	5	3	3	2	2	2	3	5	4	3	3	3	1	2	1	2	2
80	2	4	3	3	3	2	2	2	5	1	3	2	3	5	2	2	3	3	4	2	3	3	3	3
81	2	2	3	3	4	1	2	2	2	5	2	2	4	2	2	2	3	3	1	2	2	3	2	3
82	3	4	3	2	3	5	1	3	3	2	1	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3	2	2	2
83	3	3	2	1	2	3	2	3	1	3	2	3	5	2	3	2	3	1	2	3	5	3	2	1

84	2	2	5	4	1	3	3	3	2	2	2	5	3	3	2	2	3	1	5	4	2	3	3	2
85	4	2	2	2	3	5	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1	5	4	3	2	5	2	3	4
86	3	2	5	4	1	2	5	3	3	3	4	3	3	1	2	2	5	1	2	2	5	4	3	2
87	3	2	3	2	5	2	1	4	3	2	4	3	5	1	2	3	3	2	3	3	2	5	2	3
88	5	3	2	1	3	3	3	2	2	4	1	3	3	2	2	5	1	3	3	3	2	4	3	3
89	5	4	1	3	2	5	2	3	4	1	3	2	3	2	3	5	2	3	1	4	2	3	2	3
90	4	2	2	2	3	3	3	1	4	5	2	3	1	3	3	2	2	5	2	2	2	3	3	5
91	1	3	2	5	5	4	3	3	1	2	3	2	3	3	5	3	1	2	3	2	1	3	2	5
92	2	5	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	3	2	3	5	3	2	1	3	2	1	1
93	2	3	1	3	3	3	2	4	3	2	3	5	2	3	1	2	3	2	3	5	2	3	1	2
94	3	2	1	4	4	5	2	3	5	4	3	2	1	2	3	4	3	2	5	2	2	3	5	2
95	2	3	5	2	3	2	3	4	5	2	3	1	4	2	3	2	3	5	2	3	2	3	1	3
96	5	3	5	2	4	5	2	1	3	4	2	3	3	3	1	3	2	1	2	3	5	2	1	3
97	4	1	4	2	3	2	3	5	2	3	1	3	2	3	2	4	2	2	3	3	5	1	2	4
98	4	3	2	3	1	3	2	3	2	4	2	3	3	2	1	2	3	5	2	3	4	1	2	3
99	2	2	1	5	2	5	4	1	3	3	3	2	2	3	2	1	3	2	5	2	4	2	3	3
100	1	2	3	4	5	1	2	2	3	3	2	4	5	2	2	3	1	2	5	3	3	3	2	1
101	2	2	3	3	1	5	4	2	1	3	3	2	3	2	3	2	5	1	2	3	2	4	1	5
102	3	4	5	1	2	2	2	3	2	3	5	2	3	1	2	3	5	2	3	3	4	1	2	3
103	2	2	2	3	3	5	1	2	3	2	1	2	3	4	1	2	3	4	5	2	3	3	3	2
104	2	5	3	3	1	3	2	3	4	2	3	1	2	2	3	5	2	2	3	3	1	5	2	2
105	2	2	4	1	5	2	3	2	2	3	4	1	2	3	5	1	2	3	3	2	1	5	1	2
106	1	2	2	3	3	2	4	2	3	2	3	1	2	3	2	5	1	2	3	2	1	3	2	5
107	2	3	4	5	1	2	3	2	3	5	2	1	3	2	2	3	5	1	2	3	2	3	4	5
108	3	4	5	1	3	3	2	1	2	2	3	3	3	2	5	2	3	2	3	4	3	2	3	2
109	5	2	3	1	4	5	2	3	1	5	2	2	3	2	1	2	2	3	2	3	5	2	3	2
110	1	5	3	3	4	3	3	2	1	3	3	2	2	5	3	3	2	1	4	3	2	1	5	4
111	4	3	1	2	2	3	3	4	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	5	2	2	3	4	3
112	2	4	3	2	1	3	2	3	2	5	3	2	3	2	1	5	2	3	2	1	5	2	2	2
113	2	3	1	4	5	2	2	3	1	3	2	5	2	3	2	4	2	3	3	2	1	4	3	2
114	3	3	2	4	2	2	2	1	3	2	3	2	4	1	2	3	2	3	5	2	3	2	1	5
115	3	1	2	2	2	4	3	2	3	1	3	2	5	3	3	2	3	4	1	3	2	3	2	3
116	4	2	2	3	3	4	1	2	2	3	2	3	4	2	1	3	3	3	4	1	2	2	2	3
117	2	3	2	3	1	2	3	4	3	3	3	3	2	5	2	2	1	4	3	3	2	3	3	1
118	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	5	4	1	2	3	3	5	2	1	2	2	3	2	4
119	5	2	2	1	3	2	3	5	2	2	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	5	4	1	3
120	1	3	3	1	3	1	3	4	2	3	5	1	2	2	3	2	5	2	3	2	2	1	5	2
121	3	5	2	2	4	3	1	2	5	1	2	3	2	3	3	2	3	3	5	3	1	4	3	2
122	2	4	1	3	2	3	2	5	1	3	2	3	2	4	5	3	2	4	1	3	2	3	2	3
123	2	1	3	2	3	2	3	4	2	3	3	5	5	2	3	3	2	3	2	3	4	3	2	3
124	4	2	3	2	3	2	5	2	3	4	5	3	2	4	1	5	2	3	3	2	5	1	3	2
125	5	3	2	3	4	3	2	3	2	3	3	4	1	3	2	2	3	2	5	3	2	3	2	3
126	3	2	3	4	1	3	3	2	2	2	2	5	2	3	2	3	5	1	2	3	2	4	1	3
127	1	3	3	5	2	2	3	4	1	3	3	2	3	2	5	3	2	1	3	2	3	3	2	4
128	1	2	5	2	3	4	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	1	4	3	5	2	3	4	5

129	2	3	2	3	2	5	2	3	2	3	4	1	2	3	2	3	3	2	3	1	3	2	3	1
130	2	3	2	3	2	3	2	3	5	3	2	3	4	3	2	2	3	5	2	4	3	2	1	5
131	3	3	5	3	2	1	5	3	2	3	2	4	1	2	3	5	4	2	3	1	3	2	3	3
132	3	2	5	2	3	1	2	5	2	3	2	3	5	2	3	4	2	3	5	2	3	2	4	2
133	4	3	2	3	2	3	4	2	1	3	5	2	1	3	2	5	3	4	2	3	2	3	3	2
134	4	1	2	3	5	2	3	2	3	2	3	1	5	3	2	3	2	3	2	5	4	2	3	3
135	1	2	3	2	3	5	2	1	3	2	1	3	2	3	2	3	3	2	5	3	2	3	2	3
136	5	2	3	2	5	2	3	2	3	4	2	3	2	5	4	1	2	3	5	3	2	4	1	2
137	1	3	2	3	2	5	1	4	3	4	3	2	3	2	4	5	4	2	3	2	4	2	5	5
138	2	3	2	3	4	2	3	5	1	2	3	2	3	5	2	3	2	5	3	4	2	5	3	2
139	2	4	3	2	5	2	3	4	4	2	3	1	2	3	2	4	3	2	3	1	2	4	2	3
140	4	1	2	3	3	5	2	3	1	2	3	4	2	3	5	4	2	3	2	3	1	5	2	5
141	3	2	3	4	3	2	3	2	5	2	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	3	3	3	3
142	3	2	3	2	3	5	2	3	5	4	2	3	2	3	4	4	2	3	2	3	2	3	4	5
143	4	3	2	3	4	3	2	3	3	2	3	2	1	4	2	3	3	4	4	2	3	5	2	3
144	3	2	3	2	5	3	2	3	5	2	3	4	2	3	4	3	5	2	4	3	2	5	3	2
145	3	2	3	2	5	2	3	4	3	2	4	2	3	5	2	1	3	2	4	3	2	4	2	3
146	2	2	1	3	2	5	2	3	2	1	3	3	2	1	4	2	1	3	3	4	3	5	3	2
147	1	2	5	2	3	2	1	5	4	2	3	5	4	3	2	5	3	2	4	2	3	4	5	2
148	2	3	3	1	2	3	3	2	1	3	3	1	4	2	3	3	5	2	2	4	3	2	3	2
149	1	3	2	3	4	5	4	5	3	2	4	2	4	3	2	3	2	3	5	3	3	2	3	2
150	3	2	3	2	5	4	2	3	5	1	2	3	2	5	3	2	4	2	3	4	2	3	2	4
151	4	3	2	3	2	4	2	3	1	5	2	3	1	2	3	4	3	2	5	2	3	5	2	3
152	2	3	2	5	1	4	2	3	2	5	2	3	1	4	2	3	2	5	3	2	4	1	2	3
153	2	5	4	1	2	3	1	2	3	2	5	4	1	2	2	4	1	2	5	3	2	3	5	1
154	3	2	3	4	2	5	3	2	4	5	2	3	2	3	4	5	2	3	2	3	3	4	3	4
155	3	2	5	2	3	2	3	4	5	2	3	1	2	3	5	4	3	2	5	3	2	3	2	1
156	3	2	1	4	2	3	2	5	1	2	3	2	4	3	2	4	3	5	2	3	3	2	4	5
157	5	3	2	3	2	3	2	1	5	3	2	4	1	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2	3
158	4	2	3	2	3	5	4	3	2	3	2	1	5	4	3	2	5	1	3	2	5	5	3	2
159	4	3	2	3	2	2	3	4	5	5	1	2	3	5	1	2	3	2	3	4	3	2	4	3
160	1	2	3	2	3	4	2	3	1	5	3	2	4	3	2	4	2	3	2	1	3	2	5	3
161	1	3	2	3	2	3	1	3	2	3	4	2	3	2	2	3	2	3	2	3	4	2	3	1
162	5	3	3	2	3	2	3	1	5	4	2	3	2	3	2	4	2	3	5	3	2	5	4	3
163	5	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	2	3	1	2	3	4	2	3	1	2
164	2	3	2	3	1	5	2	3	1	2	5	4	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	4	3
165	2	5	2	3	4	3	2	5	3	1	5	4	2	3	2	4	3	2	5	4	2	3	1	2
166	1	2	3	4	1	2	5	2	3	2	1	2	3	2	3	5	2	1	3	2	1	3	4	2
167	5	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	5	4	2	3	2	3	5	3	3	3
168	3	3	2	3	2	3	5	3	2	5	5	4	2	3	3	2	3	2	4	3	3	2	3	3
169	2	4	3	2	3	2	5	2	3	2	4	2	3	2	3	2	1	2	3	2	3	5	2	3
170	2	3	2	3	2	3	4	3	2	1	3	2	4	2	3	5	2	3	2	3	5	2	3	3
171	2	3	4	5	1	2	3	3	3	5	2	4	1	2	3	4	2	3	4	2	3	2	3	4
172	4	2	3	2	3	2	3	2	5	2	3	2	3	2	4	2	5	2	3	2	3	5	2	3
173	5	4	2	1	4	3	2	3	2	3	5	2	3	2	4	2	5	2	3	2	4	1	2	3

174	5	2	3	3	2	3	2	5	3	2	3	2	3	4	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3
175	1	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	1	2	3	5	2	3	2	3	4	5	2	5	3
176	1	2	3	2	3	5	4	2	3	5	2	3	2	4	2	3	5	2	3	2	4	2	3	2
177	4	2	3	2	3	2	5	1	2	3	2	1	3	2	4	3	4	3	2	1	2	1	5	4
178	4	1	2	3	2	5	2	5	2	3	4	1	2	3	5	2	3	2	3	1	3	3	2	1
179	2	3	2	3	2	1	3	2	3	5	1	2	3	1	4	2	3	2	5	1	2	3	3	3
180	2	2	3	3	4	2	3	5	2	3	5	3	4	5	2	3	3	3	3	5	3	1	2	3
181	1	3	3	2	2	5	2	2	5	2	3	2	3	2	5	2	3	4	3	2	3	5	3	2
182	5	2	2	3	4	1	2	5	2	3	2	3	1	3	3	5	2	3	5	2	3	3	4	3
183	3	5	3	5	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	2	3	5	2	3	5	2	5	4	3
184	2	5	4	2	1	2	4	2	5	1	2	2	3	4	2	1	3	2	4	5	2	4	2	3
185	4	3	2	5	2	3	2	4	2	3	1	3	2	3	2	4	1	2	3	2	5	1	2	3
186	3	5	2	3	3	2	3	1	3	5	2	3	4	2	3	5	4	2	3	4	2	3	4	2
187	2	5	4	3	2	5	4	1	2	1	2	3	2	4	1	2	4	1	5	2	1	3	2	3
188	5	2	3	2	5	2	3	4	2	3	1	2	3	3	3	3	4	3	2	3	3	1	2	3
189	4	2	1	3	2	3	2	5	2	3	4	5	2	3	1	2	4	2	3	5	4	2	3	2
190	1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	5	1	2	2	2	3	2	1	2	3	5	2	4	3
191	2	3	2	4	5	2	3	2	5	4	2	5	1	2	3	3	2	3	2	3	2	1	5	4
192	5	2	3	2	1	5	2	4	2	5	2	4	1	5	2	3	2	4	2	5	1	5	1	3
193	1	2	3	4	2	3	2	3	2	3	1	2	5	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3
194	4	2	3	2	2	3	5	4	2	1	2	2	3	2	3	2	3	5	2	3	4	3	4	4
195	2	3	2	3	1	5	3	4	3	4	3	2	3	2	5	1	2	4	5	3	2	5	1	4
196	2	1	3	4	3	2	3	2	3	4	2	3	2	5	4	2	1	3	2	2	3	1	3	5
197	3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	4	3	2	3	3	5	3	1	4	3	5	2	5
198	3	1	2	3	2	3	4	3	2	5	3	2	1	4	3	5	3	2	3	2	3	5	4	1
199	1	2	3	2	5	3	2	1	4	3	5	2	4	5	2	3	2	3	5	4	3	2	4	3
200	2	1	3	2	3	4	3	2	3	5	3	2	3	2	4	3	2	4	3	2	5	2	2	3

BASE DE DATOS DE LA VARIABLE II COMPRESION LECTORA

	FISIOLOGICOS								PSICOLOGICOS								FAMILIARES							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	2	1	4	3	4	2	3	5	3	2	5	3	2	3	4	5	1	2	5	3	3	1	2	2
2	1	4	5	2	3	3	4	3	5	4	1	2	5	1	4	5	2	3	2	5	4	2	3	5
3	2	5	1	3	3	1	2	5	2	3	1	2	1	3	2	4	3	5	2	1	2	3	2	3
4	4	2	3	3	2	3	1	4	5	3	1	2	4	4	3	3	2	2	5	4	2	2	5	4
5	3	5	4	3	3	5	2	3	3	5	4	3	3	3	4	2	3	1	3	2	1	2	3	3
6	1	3	1	5	1	4	1	1	5	2	2	5	3	3	3	3	3	1	5	3	1	1	2	3
7	4	4	5	3	2	2	5	1	4	3	4	4	5	4	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5
8	2	5	2	3	2	2	2	1	4	1	5	4	3	2	4	3	3	2	5	2	2	3	2	5
9	1	5	4	2	2	1	2	5	2	3	2	4	2	3	1	3	2	3	3	3	2	3	1	3
10	3	4	5	2	5	3	2	1	3	2	3	3	2	2	5	4	5	2	1	2	3	5	3	2
11	3	2	4	3	2	2	1	2	4	2	3	5	3	2	4	1	4	4	1	3	4	4	5	4
12	3	5	3	2	1	1	1	3	5	3	5	2	1	5	3	2	5	3	2	3	1	3	3	3
13	4	2	5	4	3	2	3	4	4	5	4	5	4	3	1	5	4	3	4	2	4	1	5	1
14	3	3	4	3	4	1	1	2	3	2	3	5	3	3	4	3	3	5	3	5	3	5	4	1
15	4	3	3	2	3	5	2	4	4	3	3	2	3	3	2	2	1	3	5	4	1	3	3	5
16	3	4	4	3	2	1	3	3	3	1	5	3	3	4	3	3	3	2	3	3	5	3	5	2
17	2	1	3	5	2	3	1	4	1	3	2	2	5	3	2	4	5	1	3	2	2	4	2	5
18	1	3	2	5	3	2	2	3	4	1	2	2	3	5	3	1	2	3	4	1	2	2	3	5
19	5	2	3	2	1	2	3	4	5	2	3	2	1	2	3	3	4	3	2	2	5	1	2	3
20	5	3	3	1	5	4	2	2	3	3	1	5	1	2	4	2	2	1	3	5	3	2	2	3
21	2	2	2	3	1	5	1	2	2	5	3	2	4	3	3	1	2	2	5	1	1	2	2	2
22	3	3	2	1	4	1	2	2	3	5	2	2	3	4	1	3	2	2	3	5	1	2	2	5
23	5	2	2	2	3	1	5	3	2	3	5	1	2	2	4	3	3	3	1	5	2	2	2	4
24	1	2	2	3	3	5	2	2	3	3	4	1	1	2	2	5	3	2	4	5	3	3	1	2
25	2	3	5	3	1	4	2	2	5	1	2	2	4	3	3	2	2	5	1	2	3	5	2	2
26	2	3	3	4	5	2	2	1	3	2	3	4	5	1	2	2	3	5	2	2	3	3	4	1
27	2	3	2	3	4	1	2	2	5	4	2	2	3	3	1	2	5	1	2	2	3	4	3	3
28	4	2	1	5	2	3	2	3	2	1	5	3	2	3	2	4	1	2	2	5	2	1	2	1
29	3	5	4	1	2	2	3	1	2	2	3	3	4	5	1	2	2	5	3	3	4	2	2	2
30	3	3	1	2	2	1	5	4	2	2	3	3	2	1	5	4	1	2	2	3	3	4	1	5
31	2	3	3	1	4	4	2	2	3	3	5	1	2	2	3	4	1	2	3	3	5	3	2	3
32	5	3	3	3	1	2	2	4	4	5	2	3	3	5	5	1	2	2	3	2	4	1	2	2
33	1	5	1	2	2	2	3	3	3	4	1	2	2	5	1	2	3	4	5	1	2	5	3	3
34	3	3	2	5	4	1	2	2	2	4	3	2	4	5	1	2	2	4	3	5	3	2	1	1
35	1	2	2	3	4	2	2	3	5	1	3	5	2	3	4	1	5	2	2	3	3	4	2	3
36	4	2	2	1	5	4	2	2	3	3	2	1	3	2	3	3	2	3	5	2	2	5	2	2
37	5	1	2	2	3	4	1	3	3	3	2	2	2	4	5	5	3	3	2	4	1	2	2	3
38	2	5	3	1	5	2	2	2	4	1	2	3	1	4	1	2	2	3	5	2	2	2	3	5
39	3	3	5	1	3	2	3	2	5	4	3	2	4	1	5	5	2	3	3	2	1	3	4	5
40	3	2	3	5	1	4	2	3	3	3	4	5	1	2	2	3	3	5	4	3	2	3	1	4
41	2	3	1	2	2	5	3	3	4	3	2	1	5	2	2	3	3	4	1	5	3	3	2	2

42	2	1	2	4	3	3	5	5	2	2	2	3	1	3	2	2	3	1	4	2	1	3	5	4
43	2	2	1	5	3	3	1	4	2	4	3	2	2	5	1	2	3	3	3	5	4	3	2	1
44	2	2	3	4	2	1	3	3	3	2	2	2	5	1	2	3	3	4	2	1	5	3	2	1
45	4	5	1	2	3	2	5	1	2	2	3	3	2	3	5	4	1	3	1	2	2	2	1	3
46	5	3	2	3	3	4	1	2	3	2	1	4	5	2	2	2	3	3	5	2	3	3	4	5
47	3	3	2	5	1	2	2	3	1	2	3	5	2	2	3	3	2	3	5	1	4	2	2	4
48	1	2	2	3	4	5	2	3	3	1	4	2	2	3	1	5	5	2	2	3	2	3	4	2
49	2	5	4	1	2	3	3	4	2	2	3	5	3	1	3	1	3	3	1	2	3	4	5	2
50	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	5	1	2	3	2	5	1	3	3	4
51	4	3	3	2	1	5	2	3	3	2	1	5	2	3	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3
52	2	4	1	3	3	4	1	2	3	2	2	5	5	2	2	3	3	4	1	2	3	5	1	2
53	2	2	5	3	2	3	1	4	2	2	3	2	2	5	3	3	1	4	1	1	2	3	3	3
54	5	3	3	1	4	3	3	1	2	2	5	5	2	2	3	3	4	3	3	3	1	4	2	3
55	5	2	1	5	2	2	3	3	4	5	3	5	2	4	2	3	3	1	2	2	2	2	5	1
56	2	2	3	3	1	5	3	3	3	2	1	4	2	2	3	3	2	3	1	5	4	2	2	2
57	1	3	2	5	1	3	3	3	2	2	4	5	1	3	3	3	2	2	5	1	3	3	3	1
58	2	2	5	2	1	4	3	3	2	3	2	5	4	1	3	3	5	1	1	2	3	2	3	5
59	4	5	3	3	1	3	2	2	2	1	3	5	2	4	1	3	1	2	2	5	3	3	4	2
60	1	2	2	2	2	5	2	3	3	4	1	2	2	2	3	3	4	5	1	2	3	4	5	1
61	2	2	3	3	2	2	3	4	5	2	1	2	3	3	3	2	5	1	4	3	3	2	2	2
62	2	2	5	1	2	3	1	3	3	2	3	3	2	5	2	3	2	3	4	3	2	1	5	2
63	3	5	4	1	2	3	2	3	1	5	3	3	2	2	1	5	2	2	2	4	1	3	2	3
64	1	3	5	3	3	2	2	2	5	1	3	2	3	2	3	5	4	1	2	3	3	2	5	1
65	3	5	4	2	3	3	2	2	1	4	2	2	3	3	5	2	1	3	3	2	4	5	1	2
66	1	2	3	2	5	3	4	1	1	2	3	5	4	2	3	1	2	5	3	2	1	4	3	3
67	5	3	2	5	2	4	5	3	2	1	4	5	2	3	1	5	2	3	3	2	2	5	1	4
68	2	5	1	3	2	2	3	3	1	4	2	3	2	3	1	5	2	2	3	3	5	2	3	1
69	4	2	2	3	2	3	5	5	4	1	3	2	3	2	4	1	5	2	3	4	3	3	3	2
70	1	5	4	2	2	5	2	3	3	1	4	2	3	2	3	5	2	1	3	3	3	2	2	2
71	2	2	3	2	1	2	5	2	2	3	4	1	2	3	5	2	3	2	5	1	4	2	3	3
72	2	3	5	1	2	3	4	1	2	3	5	5	2	3	1	4	2	3	3	1	2	3	3	2
73	5	4	1	2	2	1	3	2	5	1	3	3	3	2	4	2	1	3	5	1	2	2	2	5
74	3	3	5	1	3	3	2	3	2	4	5	2	3	2	4	1	2	3	2	1	4	5	2	4
75	2	3	5	1	3	3	3	2	1	3	2	4	5	1	2	3	5	4	3	2	3	2	3	2
76	4	2	1	5	3	3	1	3	3	2	3	1	3	1	3	5	2	3	1	2	3	5	2	5
77	5	3	2	1	4	2	2	2	3	3	3	5	1	2	4	4	2	3	4	1	5	2	1	3
78	4	3	2	2	3	2	5	2	3	4	1	2	3	5	4	2	3	1	5	2	3	2	5	2
79	1	1	4	2	5	3	3	5	3	3	2	2	2	2	3	5	4	3	3	3	1	2	1	2
80	2	4	3	3	3	2	2	2	5	1	3	2	3	5	2	2	3	3	4	2	3	3	3	3
81	2	2	3	3	4	1	2	2	2	5	2	2	4	2	2	5	3	3	1	2	2	3	2	5
82	3	4	3	2	3	5	1	3	3	2	1	4	3	3	3	3	3	5	3	3	2	2	2	2
83	3	3	2	1	2	3	2	3	1	3	2	3	5	2	3	2	3	1	2	3	5	3	2	1
84	2	2	5	4	1	3	3	3	2	2	2	5	3	3	2	2	3	1	5	4	2	3	3	2
85	4	2	1	2	3	5	2	1	2	3	3	3	3	2	2	1	5	4	3	2	5	2	3	3
86	3	2	5	4	1	2	5	3	3	3	4	3	3	1	2	2	5	1	2	2	5	4	3	2

87	2	2	3	2	5	2	1	4	3	2	4	3	5	1	2	3	3	2	3	3	2	5	2	3
88	5	3	2	1	3	3	3	2	2	4	1	3	3	2	2	5	1	3	3	3	2	4	3	3
89	5	4	1	3	2	5	2	3	4	1	3	2	3	2	3	5	2	3	1	4	2	3	2	3
90	4	2	3	2	3	3	3	1	4	5	2	3	1	3	3	2	2	5	2	2	4	3	3	5
91	1	3	2	5	5	4	3	3	1	2	3	2	3	3	5	3	1	2	3	2	1	3	2	5
92	2	5	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	3	2	3	5	3	2	1	3	2	1	1
93	2	3	1	3	3	3	2	4	3	2	3	5	2	3	1	2	3	2	3	5	2	3	1	2
94	3	2	1	4	4	5	2	3	5	4	3	2	1	2	3	4	3	2	5	2	2	3	5	2
95	2	3	5	2	3	2	3	4	5	2	3	1	4	2	3	2	3	5	2	3	2	3	1	3
96	5	3	5	2	4	5	2	1	3	4	2	3	3	3	1	3	2	1	2	3	5	2	1	3
97	4	1	4	2	3	2	3	5	2	3	1	3	2	3	2	4	2	2	3	3	5	1	2	4
98	4	3	2	3	1	3	2	3	2	4	2	3	3	2	1	2	3	5	2	3	4	1	2	3
99	2	2	1	5	2	5	4	1	3	3	3	2	2	3	2	1	3	2	5	2	4	2	3	3
100	1	2	3	4	5	1	2	2	3	3	2	4	5	2	2	3	1	2	5	3	3	3	2	1
101	2	2	3	3	1	5	4	2	1	3	3	2	3	2	3	2	5	1	2	3	2	4	1	5
102	3	4	5	1	2	2	2	3	2	3	5	2	3	1	2	3	5	2	3	3	4	1	2	3
103	2	2	2	3	3	5	1	2	3	2	1	2	3	4	1	2	3	4	5	2	3	3	3	2
104	3	5	3	3	1	3	2	5	4	2	3	1	2	2	3	5	4	2	3	3	1	5	2	3
105	2	2	4	1	5	2	3	2	2	3	4	1	2	3	5	1	2	3	3	2	1	5	1	2
106	1	2	2	3	3	2	4	2	3	2	3	1	2	3	2	5	1	2	3	2	1	3	2	5
107	2	3	4	5	1	2	3	2	3	5	2	1	3	2	2	3	5	1	2	3	2	3	4	5
108	3	4	5	1	3	3	2	1	2	2	3	3	3	2	5	2	3	2	3	4	3	2	3	2
109	5	2	3	1	4	5	2	3	2	5	2	2	3	2	1	2	2	3	4	3	5	2	3	1
110	1	5	3	3	4	3	3	2	1	3	3	2	2	5	3	3	2	1	4	3	2	1	5	4
111	4	3	1	2	2	3	3	4	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	5	2	2	3	4	3
112	2	4	3	2	1	3	2	3	4	5	3	2	3	2	1	5	2	3	2	4	5	2	2	1
113	2	3	1	4	5	2	2	3	4	3	2	5	2	3	2	4	5	3	3	2	1	4	3	3
114	3	3	2	4	2	2	2	1	3	2	3	2	4	1	2	3	2	3	5	2	3	2	1	5
115	3	1	2	2	2	4	3	2	3	1	3	2	5	3	3	2	3	4	1	3	2	3	2	3
116	4	2	2	3	3	4	1	2	2	3	2	3	4	2	1	3	3	3	4	1	2	2	2	3
117	2	3	1	3	1	2	3	4	2	3	3	3	2	5	2	5	1	4	3	3	2	3	3	5
118	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	5	4	1	2	3	3	5	2	1	2	2	3	2	4
119	5	2	2	1	3	2	3	5	2	2	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	5	4	1	3
120	1	3	3	1	3	1	3	4	2	3	5	1	2	2	3	2	5	2	3	2	2	1	5	2
121	3	5	2	2	4	3	3	2	5	1	2	3	2	3	3	2	2	3	5	3	1	4	3	1
122	2	4	1	3	2	3	2	5	1	3	2	3	2	4	5	3	2	4	1	3	2	3	2	3
123	2	1	3	2	3	2	3	4	2	3	3	5	5	2	3	3	2	3	2	3	4	3	2	3
124	4	2	3	2	3	2	5	2	3	4	5	3	2	4	1	5	2	3	3	2	5	1	3	2
125	5	3	2	4	4	3	2	3	2	3	3	4	1	3	2	1	3	2	5	3	2	3	2	2
126	3	2	3	4	1	3	3	2	2	2	2	5	2	3	2	3	5	1	2	3	2	4	1	3
127	1	3	3	5	2	2	3	4	1	3	3	2	3	2	5	3	2	1	3	2	3	3	2	4
128	1	2	5	2	3	4	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	1	4	3	5	2	3	4	5
129	2	3	2	3	2	5	2	3	2	3	4	1	2	3	2	3	3	2	3	1	3	2	3	1
130	2	3	2	3	1	3	2	3	5	3	2	3	4	3	2	4	3	5	2	4	3	1	1	5
131	3	3	5	3	2	1	5	3	2	3	2	4	1	2	3	5	4	2	3	1	3	2	3	3

132	3	2	5	2	3	1	2	5	2	3	2	3	5	2	3	4	2	3	5	2	3	2	4	2
133	4	3	2	3	2	3	4	2	1	3	5	2	1	3	2	5	3	4	2	3	2	3	3	2
134	4	1	2	3	5	2	3	2	3	2	3	1	5	3	2	3	2	3	2	5	4	2	3	2
135	1	2	3	3	3	5	3	1	3	2	1	3	2	3	2	3	2	2	5	3	2	2	2	1
136	5	2	3	2	5	2	3	2	3	4	2	3	2	5	4	1	2	3	5	3	2	4	1	2
137	1	3	2	3	2	5	1	4	3	4	3	2	3	2	4	5	4	2	3	2	4	2	5	5
138	2	3	2	3	4	2	3	5	1	2	3	2	3	5	2	3	2	5	3	4	2	5	3	2
139	2	4	3	2	5	2	3	4	4	2	3	1	2	3	2	4	3	2	3	2	3	4	2	1
140	4	1	2	3	3	5	2	3	1	2	3	4	2	3	5	4	2	3	2	3	1	5	2	5
141	3	2	3	4	3	2	3	2	5	2	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	3	3	3	3
142	3	2	3	2	3	5	2	3	5	4	2	3	2	3	4	4	2	3	2	3	2	3	4	5
143	4	3	2	3	4	3	2	3	3	2	3	2	1	4	2	3	3	4	4	2	3	5	2	3
144	4	2	3	2	5	3	2	3	5	2	3	4	2	3	4	3	5	2	4	3	2	5	3	2
145	3	2	3	2	5	2	3	4	3	2	4	2	3	5	2	1	3	2	4	3	2	4	2	3
146	2	2	1	3	2	5	2	3	2	1	3	3	2	1	4	2	1	3	3	4	3	5	3	2
147	1	2	5	2	3	2	1	5	4	2	3	5	4	3	2	5	3	2	4	2	3	4	5	2
148	2	3	3	1	2	3	3	2	1	3	3	1	4	2	3	3	5	2	2	4	3	2	3	2
149	1	2	2	3	4	5	4	5	3	2	4	2	4	2	2	3	2	3	5	3	3	2	3	1
150	3	2	3	2	5	4	2	3	5	1	2	3	2	5	3	2	4	2	3	4	2	3	2	4
151	2	2	2	3	2	4	3	3	1	5	2	3	5	2	3	4	3	2	5	2	3	5	2	3
152	1	3	2	5	1	4	2	3	2	5	3	3	1	4	2	3	4	5	3	2	4	1	2	2
153	2	5	4	1	2	3	1	2	3	2	5	4	1	2	2	4	1	2	5	3	2	3	5	1
154	3	2	3	4	2	5	3	2	4	5	2	3	2	3	4	5	2	3	2	3	3	4	3	4
155	2	2	5	2	3	2	3	4	5	2	3	1	2	3	5	4	3	2	5	3	2	3	2	1
156	3	2	2	4	2	3	2	5	1	2	3	2	4	3	2	4	3	5	1	3	3	5	4	2
157	5	3	2	3	2	3	2	1	5	3	2	4	1	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2	3
158	4	2	3	2	3	5	4	3	2	3	2	1	5	4	3	2	5	1	3	2	5	5	3	2
159	4	3	2	3	2	2	3	4	5	5	1	2	3	5	1	2	3	2	3	4	3	2	4	3
160	1	2	3	2	3	4	2	3	1	5	3	2	4	3	2	4	2	3	2	1	3	2	5	3
161	1	3	2	3	2	3	1	3	2	3	4	2	3	2	2	3	2	3	2	3	4	2	3	1
162	5	3	3	2	3	2	3	1	5	4	2	3	2	3	2	4	2	3	5	3	2	5	4	3
163	4	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	2	3	1	2	3	4	2	3	1	2
164	2	3	2	3	1	5	2	3	1	2	5	4	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	4	3
165	2	5	2	3	4	3	2	5	3	1	5	4	2	3	2	4	3	2	5	4	2	3	1	2
166	1	2	3	4	1	2	5	2	3	2	1	2	3	2	3	5	2	1	3	2	1	3	4	2
167	5	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	5	4	2	3	2	3	5	3	3	3
168	3	3	1	3	2	3	5	3	2	5	5	4	2	3	2	2	3	2	4	3	3	3	3	3
169	2	4	3	2	3	2	5	2	3	2	4	2	3	2	3	2	1	2	3	2	3	5	2	3
170	3	3	2	3	2	3	4	3	2	1	3	2	4	2	3	5	2	3	2	3	5	2	3	3
171	2	3	4	5	1	2	3	3	3	5	2	4	1	2	3	4	2	3	4	2	3	2	3	4
172	4	2	3	2	3	2	3	2	5	2	3	2	3	2	4	2	5	2	3	2	3	5	2	3
173	5	4	2	1	4	3	2	3	2	3	5	2	3	2	4	2	5	2	3	2	4	1	2	2
174	5	2	3	3	2	3	2	5	3	2	3	2	3	4	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3
175	1	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	1	2	3	5	2	3	2	3	4	5	2	5	3
176	1	2	3	2	3	5	4	2	3	5	2	3	2	4	2	3	5	2	3	2	4	2	3	2

177	4	2	3	2	3	2	5	1	2	3	2	1	3	2	4	3	4	3	2	1	2	1	5	4
178	4	1	2	3	2	5	2	5	2	3	4	1	2	3	5	2	3	2	3	1	3	3	2	1
179	2	3	2	3	2	1	3	2	3	5	1	2	3	1	4	2	3	2	5	1	2	3	3	3
180	2	2	3	3	4	2	3	5	2	3	5	3	4	5	2	3	3	3	3	5	3	1	2	3
181	2	3	3	2	2	5	2	2	5	2	3	2	3	2	5	2	3	4	3	2	3	5	3	2
182	5	2	2	3	4	1	2	5	2	3	2	3	1	3	3	5	2	3	5	2	3	3	4	3
183	3	5	3	5	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	2	3	5	2	3	5	2	5	4	3
184	2	5	4	2	1	2	4	2	5	1	2	2	3	4	2	1	3	2	4	5	2	4	2	3
185	4	3	2	5	2	3	2	4	2	3	1	3	2	3	2	4	1	2	3	2	5	1	2	3
186	1	5	2	3	3	2	3	1	3	5	2	3	4	2	3	5	4	2	3	4	2	3	4	2
187	2	1	4	3	2	5	4	2	2	1	2	3	2	4	1	2	4	1	5	2	1	3	2	5
188	5	2	3	2	5	2	3	4	2	3	1	2	3	3	3	3	4	3	2	3	3	1	2	3
189	4	2	1	3	2	3	2	5	2	3	4	5	2	3	1	2	4	2	3	5	4	2	3	2
190	3	5	1	5	3	2	3	2	3	2	5	1	2	3	2	3	2	1	2	3	5	2	4	3
191	1	3	2	4	5	2	3	2	5	4	2	5	1	4	3	3	2	3	2	3	2	1	5	2
192	5	2	3	2	1	5	2	4	2	5	2	4	1	5	2	3	2	4	2	5	1	5	1	3
193	1	2	3	4	2	3	2	3	2	3	1	2	5	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3
194	4	2	3	2	2	3	5	4	2	1	2	2	3	2	3	2	3	5	2	3	4	3	4	4
195	3	3	2	3	1	5	3	4	3	4	3	2	3	2	5	1	2	4	5	3	2	5	1	4
196	2	1	5	4	3	2	3	2	3	2	2	3	2	5	4	2	1	3	2	2	3	1	3	5
197	3	2	3	2	2	1	3	2	3	3	3	4	3	2	3	1	5	3	1	4	3	5	2	4
198	3	1	2	3	2	3	4	3	2	5	3	2	1	4	3	5	3	2	3	2	3	5	4	1
199	1	2	3	2	5	3	2	1	4	3	5	2	4	5	2	3	2	1	5	4	3	2	4	3
200	2	1	3	2	3	4	3	2	2	5	3	2	3	2	4	3	3	4	3	2	5	1	2	2

Apendice 5



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

El hábito de lectura en la comprensión lectora del 6to grado de primaria -vegueta 2015.

Autor:

Br. Agüero tenorio Lilia

Escuela de posgrado

Universidad Cesar Vallejo Sede Huacho

Cede huacho

Aries.lili 2103@gmail.com

Huacho, 2015

Resumen

El presente trabajo de investigación, tuvo como problema general ¿Cómo los hábitos de lectura influyen en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015? y como objetivo general Determinar cómo los hábitos de lectura influyen en la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta, 2015.

La investigación es cuantitativa no experimental, se realizó un estudio descriptivo correlacional. La muestra es probabilística aleatoria simple, con una población de 200 estudiantes del Distrito de Vegueta del nivel primaria. Se administró la encuesta a los estudiantes sobre los hábitos de lectura y comprensión lectora y se usó el coeficiente de correlación de Spearman.

Se concluye que el hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015, con una Rho de Spearman de 0,920 y una significancia estadística de 0,001.

Palabras claves. Hábito de lectura, comprensión lectora, psicológico, familiar, inferencial, critico

Abstract

. The present research has as general problem How reading habits influence the reading comprehension of students in the 6th grade of primary school in the district of Vegueta in 2015? and general objective Determine how reading habits influence the reading comprehension of students in the 6th grade of primary school in the district of Vegueta in 2015.

The experimental research is not quantitative, correlational descriptive study. The random probability sample is simple, with a population of 200 students in the District of Vegueta the primary level. The survey was administered to students on reading habits and reading comprehension and Spearman correlation coefficient was used.

We conclude that the reading habit is related to reading comprehension of students in the 6th grade of primary school district Végueta in 2015, with a Spearman Rho 0.920 and 0.001 statistical significance.

Key words. Habit eading, comprehension reading, Psychological, family, inferential, critical.

Introducción

El hábito de lectura busca que los estudiantes tengan la capacidad de mejorar intelectualmente para poder analizar y comprender lo que leen, entender la formación de hábito de leer como un proceso educativo, como otros muchos aprendizajes que se llevan a cabo dentro del proceso de socialización en el que nos hallamos involucrados a lo largo de la vida, permite acercarse de una forma más rigurosa a estos procesos que vinculan los libros a los niños y niñas, desde la posición de un mediador, al que se puede considerar un educador, teniendo como problema general como se relacionan los hábitos de lectura en la comprensión lectora de los cuyo objetivo es Determinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora, de los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015. Desarrollar capacitaciones para el personal docente, especialidad y estrategias y técnicas de lectura, lo cual redundará en mejor hábito de lectura y la comprensión lectora de parte de los estudiantes.

Antecedentes

Internacionales

Fuentes, (2009). Artículo Investigación diagnóstico de comprensión lectora en educación básica, Este trabajo se funda en la necesidad de conocer en profundidad los bajos rendimientos en comprensión lectora de los niños de 4° año básico evaluados en la prueba nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que otorga a esta región los resultados más bajos de Chile. La prueba básicamente corrobora el bajo rendimiento nacional, llegando a niveles de comprensión que no superan el 50 por ciento en un nivel superficial o el 20 por ciento en niveles de comprensión profunda.

Muñoz, (2013). Artículo Investigación código: (CP-70700) la comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje El desarrollo de habilidades lectoras y el conocimiento de elementos teóricos para la comprensión de los textos científicos, Facultad de Tecnología de la Salud Dr. Octavio de la Concepción y de la Pedraja. Departamento de Extensión Universitaria Cuba. La comprensión lectora, debe ser dirigida por todos los docentes que han de dominar estrategias, métodos, metodologías, técnicas y procedimientos para lograr tales propósitos en los alumnos, donde se pongan en práctica diferentes modalidades de lectura, teniendo como objetivo desarrollar habilidades en los estudiantes.

Nacionales

Gómez, (2011).El artículo Investigación comprensión lectora y rendimiento escolar trata del nivel de comprensión de textos en los alumnos de educación primaria considerando elementos tales como la comprensión del texto, la velocidad en la lectura y la precisión de lo leído. Se aplicó el método experimental con 200 alumnos del cuarto grado de primaria escogidos aleatoriamente y con criterio probabilístico a quienes se evaluó con el Test de Lectura Oral de Gray-Gort 3; mientras que para medir el rendimiento escolar fue necesario utilizar instrumentos tales como exámenes escritos, orales, evaluación de proyectos educativos y otros. Los resultados obtenidos permiten caracterizar la actual enseñanza de la lectura en las Instituciones Escolares primarias, sus limitaciones y el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Marco conceptual

Cassany, Luna y Sanz, (1998) se refiere al hábito de lectura como uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, como de los instrumentos más potentes del aprendizaje el proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito y constituye el logro académico más importante en la vida de los Estudiantes, sosteniendo que leyendo libros, periódicos o papeles podremos aprender cualquier disciplina del saber humano por cuanto la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector. (p. 65).

Solé (1996, p) menciona que es un proceso interno, inconsciente y automático, lo cual se logra mediante el uso de estrategias que llevan a que el lector comprenda lo que lee; leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, pues cada lector le otorga un significado propio al texto, más allá del que este último tiene en sí mismo, (p. 22),

Vargas, (1990) la comprensión lectora una persona. Es el proceso más importante de aprendizaje en el cual se utilizan un proceso fisiológico y mecánico, que consiste en llevar la vista sobre las líneas escritas del texto identificando los símbolos que van apareciendo, pero hay otro proceso de abstracción mental donde se provoca una actividad cerebral que consiste en elaborar el significado de los símbolos visualizados. Para que haya una lectura se necesita de estos dos elementos o no sería aprovechable para el lector (p. 37)

Rufinelli, (1999) indicó sobre la comprensión lectora, que “simplemente leer no es lo mismo que comprender lo que se lee es decir, es preciso diferenciar entre una lectura, digamos neutra e insustancial, de reconocimiento, de la comprensión lectora. Se deduce además que en esta definición ya se hace evidente y manifiesta la relación directa entre una triada básica: lector- texto- autor. Estos tres elementos se articulan de manera tal que uno influye en el otro, siendo así que desde esta óptica no se acepta un lector “pasivo”, sino activo (p. 9).

Metodología

La metodología de la investigación es cuantitativa por que se ha realizado la medición de las variables, se justifica la presente investigación porque vivimos en un país donde no solo se lee poco sino que, además, ocho de cada diez escolares, no comprenden lo que leen, Para obtener la muestra se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple, el cual permitió elegir individual y directamente la muestra de 200 alumnos a través de un proceso

aleatorio, tomando en cuenta que cada unidad de la población tuvo la misma oportunidad de ser seleccionada ya que se tenía disponible una lista del total de la población, es decir, de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015. Para la investigación se utilizó principalmente la encuesta como herramienta metodológica, dirigida a los estudiantes del 6to grado de primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Vegueta, 2015. El diseño de los cuestionarios se enmarcó en el cumplimiento de los objetivos, en busca de información que revele las causas y efectos del problema, para poder plantear una posible solución.

Los recursos utilizados principalmente fueron, humano en todo el proceso investigativo, tecnológico en el procesamiento, análisis, interpretación, de la información, material en lo que se refiere a la impresión de encuestas y del documento final, y el económico en el costo de la investigación.

Resultados

Como se ha mencionado, esta investigación demostró que existe relación en el hábito de lectura y la comprensión lectora a continuación se presenta La siguiente tabla que permiten evidenciar dichos resultados.

Tabla 1

Relación entre el hábito de lectura y la comprensión lectora

		Comprensión lectora		
		Hábito de lectura		
Rho de Spearman	Hábito de lectura	Coefficiente correlación	de 1,000	,920**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	200	200
	Comprensión lectora	Coefficiente correlación	de ,920**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	200	200

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Discusión

El hábito de lectura está relacionado significativamente con lo fisiológico, psicológico y familiar conllevando a la comprensión lectora a lo inferencial, literal y crítico garantizando el aprendizaje de los estudiantes de las instituciones educativas

Gómez, (2011). El artículo Investigación comprensión lectora y rendimiento escolar trata

del nivel de comprensión de textos en los alumnos de educación primaria considerando elementos tales como la comprensión del texto, la velocidad en la lectura y la precisión de lo leído. Se aplicó el método experimental con 200 alumnos del cuarto grado de primaria escogidos aleatoriamente y con criterio probabilístico a quienes se evaluó con el Test de Lectura Oral de Gray-Gort 3; mientras que para medir el rendimiento escolar fue necesario utilizar instrumentos tales como exámenes escritos, orales, evaluación de proyectos educativos y otros. Los resultados obtenidos permiten caracterizar la actual enseñanza de la lectura en las Instituciones Escolares primarias, sus limitaciones y el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Como se muestra en la tabla el hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, según la correlación de Spearman de 0,920, representando este resultado como muy alto con una significancia estadística de $p=0,001$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis del investigador y se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluye que: El hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Végueta en el año 2015, con una Rho de Spearman de 0,920 y una significancia estadística de 0,001.

Conclusiones

Existe relación significativa entre el hábito de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, debido a la correlación de Spearman que devuelve de 0.920, representando una **alta** asociación.

Existe relación significativa entre la dimensión fisiológica con la comprensión lectora de los estudiantes del 6to grado del nivel primario del distrito de Vegueta en el año 2015, por que la correlación de Spearman que devuelve de 0.503, representando una moderada asociación.

Referencias

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4ª edición). Barcelona

Elena María Muñoz Calvo. *Licenciada en Educación especialidad Español y Literatura, Máster en Educación Superior*, profesora Asistente. Facultad de Tecnología de la Salud Dr. Octavio de la Concepción y de la Pedraja. Departamento de Extensión

Universitaria. Avenida Madame Curie. Camagüey, Cuba. CP 70700. Rev. Hum Med vol.13 no.3 Ciudad de Camaguey sep.-dic. 2013.

Fuentes, L. (2003), *Estilos de pensamiento y estrategias de comprensión lectora en una muestra de estudiantes universitarios*, Tesis de Doctorado, Valparaíso, Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Perfiles educativos vol.31 no.125 México ene. 2003

Juan Gómez Palomino, (2011). Psicólogo titulado en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa; Magister en Psicología Clínica-Educativa de la Niñez y la Adolescencia por la Universidad Nacional de San Agustín;

Rufinelli, J. (1999) “*Comprensión de la lectura*”. Editorial Trillas. 6ta Reimpresión. México. Rufinelli, J. (1999) “*Comprensión de la lectura*”. Editorial Trillas. 6ta Reimpresión. México.

Solé, Isabel. (1997). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.

Vargas, T (1990) “*Como leer para aprender*”. Editorial Espacio. 2da Edición. Colombia

Recomendaciones

Los directores y docentes de las instituciones educativas deben promover el hábito de lectura para mejorar la comprensión lectora, a fin lograr en mejor aprendizaje de los estudiantes del nivel primario de la jurisdicción del Distrito de Vegueta.

Desarrollar capacitaciones para el personal docente en dos áreas específicas: Especialidad y Estrategias y técnicas de lectura, lo cual redundará en mejor hábito de lectura y la comprensión lectora de parte de los estudiantes.

DECLARACIÓN JURADA
DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y AUTORIZACIÓN PARA LA
PUBLICACIÓN DEL ARTICULO CIENTIFICO

Yo.....,estudiante ()
 egresado(), docente (), del programade la
 Escuela de Postgrado de la universidad Cesar Vallejo, identificado con
 DNI.....con el artículo titulado

.....

Declaro bajo juramentó que:

- 1) El articulo pertenece a mi autoría
- 2) El artículo no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiada, es decir no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio(información sin citar a autores), autoplágio(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 debieren , 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, sedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Pos grado, de la Universidad Cesar Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lugar y fecha:

Nombre y apellido: