

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

*Fundada en 1551*

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**E.A.P. DE PSICOLOGÍA**



**Tesis**

**Digitales UNMSM**

**“EL PROGRAMA DE LECTURA NIVEL 1 SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN NIÑOS QUE CURSAN EL 3er GRADO DE PRIMARIA DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO Y BAJO”**

**TESIS**

Para optar el Título Profesional de:

**PSICÓLOGA**

**AUTORA**

**SARA MARGOT ZARZOSA ROSAS**

**LIMA – PERÚ  
2003**

Con estas palabras quiero agradecer el invaluable apoyo de mis Padres y familia: Don Eleodoro Zarzosa, Doña Isabel Rosas.

A mis grandes amigos Gioconda Swayne y Antonio Berrio, por sus consejos, apoyo y por quienes siento un gran aprecio.

Al Dr. Luis Vicuña Peri, por su sabia orientación.

Al Dr. Victor Hudtwalker por darme las facilidades en la aplicación de mi tesis.

A las psicólogas Pilar Sánchez y Ana Romero, por sus orientaciones en la aplicación del programa de lectura y por su invaluable amistad

# ÍNDICE

## RESUMEN

### CAPÍTULO I – FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA

Pág.

1.1 Descripción y Formulación del Problema	1
1.2 Objetivos	
1.2.1 Objetivo General	5
1.2.2 Objetivo Especifico	5
1.3 Alcances y Limitaciones	6

### CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1 Estudios Previos	
2.1.1 Referidos a la Comprensión de Lectura	8
2.1.2 Referidos a la Comprensión de Lectura – Nivel Socioeconómico	15
2.1.3 Referidos a la Comprensión de Lectura – Sexo	19
2.1.4 Referidos a la Comprensión de Lectura – Ambiente en la Lectura.	22
2.2 Enfoque Teórico	26
2.2.1 Comprensión de Lectura	
2.2.1.1 Definición	26
2.2.1.2 Factores que condicionan la	

Comprensión de Lectura	32
2.2.1.2.1 Nivel Socioeconómico	33
2.2.1.2.2 Sexo	40
2.2.1.2.3 Ambiente de Lectura	42
2.2.2 Teorías sobre el Procesamiento de la Información	45
2.2.2.1 Modelo de Procesamiento de la Lectura Ascendente	47
2.2.2.2 Modelo de Procesamiento de la Lectura Descendente	50
2.2.2.3 Modelo de Procesamiento de la Lectura Interactivo	52
2.2.3 Procesos de Construcción de Significados	55
2.2.3.1 Estructura del Texto	55
2.2.3.2 Los Conocimientos del Lector : La Teoría del Esquema	62
2.3 Hipótesis	67
2.4 Definición de Términos	69
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGÍA</b>	
3.1 Población y Muestra	71
3.2 Diseño de Investigación	75
3.3 Instrumentos para la Recolección de Datos	77

3.3.1 Instrumento 1	77
3.3.2 Instrumento 2	86
3.4 Variables de Estudio	93
3.4.1 Variable Independiente	93
3.4.2 Variable Dependiente	93
3.4.3 Variable Control	93
3.5 Análisis Estadísticos de los Datos	94
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	
<b>DE LOS RESULTADOS</b>	
4.1 El nivel socioeconómico medio y bajo y la comprensión de Lectura.	99
4.2 El sexo y la comprensión de lectura	101
4.3 La aplicación del programa de lectura nivel 1 y su efecto sobre la comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico medio	
4.4 La aplicación del programa de lectura nivel 1 y su efecto sobre la comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico bajo	103
4.5 La aplicación del programa de lectura nivel 1 y su efecto sobre la comprensión de lectura en niños del grupo experimental y grupo control pertenecientes al nivel socioeconómico medio.	

Momento 2	105
4.6 La aplicación del programa de lectura nivel 1 y su efecto sobre la comprensión de lectura en niños del grupo experimental y grupo control pertenecientes al nivel socioeconómico bajo.	
Momento 2.	106
<b>CAPÍTULO V – DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	108
<b>CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
6.1 Conclusiones	114
6.2 Recomendaciones	116
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<b>LISTA DE CUADROS</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## LISTA DE CUADROS

**Cuadro No. 1 :** Prueba de Validez por el Método de Construcción por Consistencia Interna. Pág. 90.

**Cuadro No. 2 :** Norma en Coeficientes para niños de 7 años hasta 8 años 11 meses de Lima. Pág. 92.

**Cuadro No 3 :** Diferencia de la comprensión de lectura según el nivel socioeconómico . Pág. .100

**Cuadro No 4 :** Diferencia de la comprensión de lectura según el sexo. Pág. 101

**Cuadro No 5 :** Diferencia de la comprensión de lectura de los momentos antes y después de la estimulación en niños de nivel socioeconómico medio. Grupo Experimental. Pág. 103

**Cuadro No 6 :** Diferencia de la comprensión de lectura de los momentos antes y después de la estimulación en niños

de nivel socioeconómico bajo. Grupo Experimental.

Pág. 104

**Cuadro No 7 :** Diferencias entre el grupo experimental y de control pertenecientes al nivel socioeconómico medio.

Momento dos. Pág. 106

**Cuadro No 8 :** Diferencias entre el grupo experimental y de control pertenecientes al nivel socioeconómico bajo.

Momento dos. Pág. 107



## **ANEXOS**

**Anexo 1 :** Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística

Progresiva. Formas Paralelas

Tercer Nivel Forma A y B.

**Anexo 2 :** Prueba de Madurez Mental de California para niños de 7

años a 8 años 11 meses.

**Anexo 3 :** Fichas de Lectura del Programa de Comprensión de Lectura

Nivel 1 para niños de 7 a 9 años.

## RESUMEN

El presente estudio se orienta a demostrar los efectos de un programa de comprensión de lectura nivel 1 en niños de niveles socioeconómico medio y bajo, así como la existencia de diferencias en el nivel de comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico medio y bajo, además identificar los niveles de comprensión de lectura según el género del lector. Para ello se plantean como hipótesis los efectos positivos a favor de la comprensión de lectura en los niños de niveles socioeconómico medio y bajo, así como la influencia del nivel socioeconómico y sexo en los niveles de comprensión de la lectura.

El grupo de estudio estuvo conformado por 30 niños del nivel socioeconómico medio (15 eran del grupo experimental y 15 del grupo control) y 30 niños del nivel socioeconómico bajo (15 eran del grupo experimental y 15 del grupo control) de ambos sexos y con una categoría intelectual de Normal que cursaban el 3er grado de primaria y cuyas edades fluctuaban entre 7 a 8 años y seleccionados mediante en método no probabilístico intencional.

Como variable independiente se tiene al programa de comprensión de lectura nivel 1, así como el nivel socioeconómico medio y bajo como el sexo. La variable dependiente es el puntaje dado por la variable comprensión lectora utilizándose como instrumentos para recolectar información el test de Complejidad Lingüística Progresiva y el Test de Madurez Mental de California Serie Primaria.

Para la verificación de la hipótesis los datos fueron calculados con la Prueba de Normalidad encontrando un valor mayor al 0.05 en la Prueba de Significación de Kolmogorov - Smirnov es decir estos datos han sido manejados con estadísticos No paramétricos razón por la cual se utilizó la Prueba Mann Whitney con estadístico de contrastación.

Los resultados de la muestra se analizaron en un primer momento antes de la aplicación del Programa de Comprensión de Lectura Nivel 1, encontrando la no existencia de diferencias en el nivel de comprensión de lectura entre los niveles socioeconómicos medio y bajo de igual forma teniendo en cuenta la variable sexo. En un segundo momento los resultados del grupo experimental y grupo

control se analizaron antes y después de la aplicación del Programa de Comprensión de Lectura Nivel 1, encontrando incrementos significativos en la comprensión de lectura en ambos niveles socioeconómicos en relación con el pretest.

Los datos obtenidos fueron motivo de plantear ciertas estrategias a beneficio de la mejora de la comprensión de lectura.

Cabe señalar que las fichas de lectura trabajadas para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los niños, se consideró pertinente no hacer modificaciones de los términos que no son manejados en nuestro contexto, debido al bajo número que se presentan en las fichas, además, observar si los alumnos podían llegar al significado de la palabra, relacionándolas con las demás que forman la oración, párrafo, etc. de igual forma anticipar significados, despertar el interés o la curiosidad a la lectura del texto.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

#### **1.1 Descripción y Formulación del Problema**

La lectura es una actividad compleja que hace uso de estructuras o esquemas cognitivos. Como bien sabemos, dichas estructuras se desarrollan a través de las experiencias cognitivas, lingüísticas y afectivas que tenga el niño. Si los lectores tienen limitadas experiencias en relación con un tópico específico, su comprensión lectora se verá seriamente limitada. Este desfase obstaculiza un normal desempeño en el aprendizaje y originan problemas de aprendizaje o bajo rendimiento escolar siendo factores causales de desinterés por el estudio y la lectura teniendo como resultados la deserción, repitencia escolar.

Esta realidad en la educación se presenta más en los sectores desfavorecidos. Se ha demostrado en diversas investigaciones que estos niños muestran, por lo general deficiente desarrollo cognitivo, lingüístico y un bajo rendimiento. Las razones de esta situación son múltiples: carencias en la alimentación, el trabajo infantil y hasta las condiciones de extrema pobreza se suman: la falta de un adecuado estímulo en los primeros años

de vida, es decir modelos inadecuados o falta de modelos por parte de los padres en despertar el interés, gusto por la lectura; el ingreso tardío a la escuela y las deficiencias del sistema educativo.

Para quienes trabajamos en el área educativa, ya sea en instituciones de educación primaria, secundaria y superior o fuera de ellas, existe un conjunto constante de preocupaciones sobre características tanto de la enseñanza que se imparte, como del aprendizaje exhibido por los alumnos. Una de estas preocupaciones es, sin duda, desarrollar los medios por los cuales los niños logren conocimientos y destrezas que les permitan desenvolverse independiente y eficientemente en el manejo de los materiales simbólicos que se les ofrece. Nos referimos concretamente a nuestra preocupación por el caso de la lectura.

A raíz de esta problemática se trató de investigar e identificar en nuestra población, qué tan lejana es la distancia en el nivel de comprensión de lectura en diferentes estratos socioeconómicos, así como, plantear sugerencias para el cambio de actitudes de todo aquel que esté inmerso en la educación poniendo énfasis en los estratos más desventajados.

Según los estudios realizados, los sujetos con problemas de inteligencia tienden a presentar dificultades, esto lleva a que la siguiente investigación controle la inteligencia en vista que es un factor asociado, para tal fin se opta por controlarlo como variable de exclusión para la muestra considerando sólo al sujeto con inteligencia promedio según la Prueba de Madurez Mental de California Primaria.

Para tal efecto se aplicará el Programa de Lectura Nivel 1 sobre la comprensión de Lectura en niños que cursan el 3er. Grado de Primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Del problema se desprenden las siguientes interrogantes:

¿Existen diferencias significativas en cuanto a Nivel de Comprensión de Lectura en niños de nivel socioeconómico medio y bajo?

¿Existen diferencias significativas entre varones y mujeres en cuanto a Comprensión de Lectura en niños que cursan el 3er. Grado de primaria de ambos niveles socioeconómicos?

¿En qué medida el Programa de Lectura Nivel 1 modifica el nivel de Comprensión de Lectura en niños de estrato socioeconómico medio?

¿En qué medida el Programa de Lectura Nivel 1 modifica el nivel de Comprensión de Lectura en niños de estrato socioeconómico bajo?

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 **Objetivo General**

Poner a prueba la utilidad del Programa de Comprensión de Lectura de Nivel 1 en los niveles de Comprensión de Lectura en estudiantes de nivel socioeconómico medio y bajo que cursan el 3er. grado de primaria.

### 1.2.2 **Objetivo Específico**

- Identificar los niveles de Lectura en los alumnos de diferente nivel socioeconómico.
- Demostrar los efectos de influencia del Programa de Comprensión de Lectura.
- Identificar la influencia del nivel socioeconómico de los alumnos en el Nivel de Comprensión de Lectura.
- Identificar los niveles de Comprensión de Lectura según el género.



### 1.3. Alcances y Limitaciones

En la presente investigación se ha encontrado las siguientes dificultades:

- El escaso número de horas de aplicación del Programa de Comprensión de Lectura de Nivel 1: El Centro Educativo Particular San Antonio de Padua (Jesús María) aceptó la propuesta de la aplicación del programa de comprensión de lectura en los alumnos de 3er. Grado, dando sólo una hora académica a la semana. El Centro Educativo Nacional Santa Rosa (San Juan de Miraflores) en cambio no presento inconvenientes con las horas para la aplicación del programa, por lo que se tendrá que ajustar el desarrollo del programa a una hora académica a la semana.
- Aplicación del Programa: El Centro Educativo Particular acepto la propuesta de la Aplicación del Programa incluyendo la participación de todos los integrantes del aula, con el fin que el alumnado se beneficie con dicho programa.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Estudios Previos

##### 2.1.1 Referidos a la Comprensión de Lectura.

Se han realizado varios estudios referente a este tema, empezaremos por el estudio de: Tapia Mendieta (1999)<sup>13</sup> el estudio da cuenta de los resultados de la validación de un programa remedial diseñado para mejorar la comprensión lectora en niños deficientes lectores de cuarto y quinto grado de Primaria.

Se aplicó un modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje que incluyó las siguientes estrategias: resumir, preguntar, inferir, predecir, parafrasear y mapas cognitivos.

Se analizaron los resultados del grupo experimental antes, durante y después del proceso de enseñanza. Los datos del pre y post test se contrastaron con los de un grupo control – buenos lectores – cuyo rendimiento inicial sirvió de patrón de referencia.

Los logros obtenidos en relación con el pre - test fueron significativos. Un estudio de seguimiento realizado después de

seis meses mostró un ligero descenso, a un nivel aceptable de rendimiento.

Asimismo, Camargo (1992,1994)<sup>13</sup> capacitó a docentes de un centro educativo en la aplicación de tres técnicas integradas: desarrollo de vocabulario, estructuración de un cuento y desarrollo de la habilidad de inferencia. Participaron en la experiencia 100 alumnos de segundo a sexto de Primaria (50 por grado), cuyo rendimiento fue contrastado antes y después de la intervención pedagógica con 100 alumnos de un grupo control que no recibió el programa. La experiencia tuvo éxito en mostrar la efectividad del programa.

Igualmente, Sara Castellano Sánchez (1994)<sup>15</sup> aplicó un programa experimental de reeducación de la lectura comprensiva en alumnos del segundo grado de primaria en 1994. Este programa se aplicó a 23 niños del 2do. Grado cuyas edades van de los 7 a 9 años cuyo propósito fundamental ha sido reeducar el nivel de lectura comprensiva.

Por otro lado, Fabiola Mares (1995)<sup>14</sup> investigó los Efectos de un Programa de Estimulación sobre las Habilidades para el Aprendizaje de la lectoescritura, en una muestra urbano marginal de Iquitos evaluando las habilidades básicas para el aprendizaje en los niños de 1er.grado de Primaria y en base a

ello experimentar un programa de estimulación con el fin de elevar el nivel de desarrollo de dichas habilidades. Los resultados señalaron que las estrategias de desarrollo de las habilidades empleadas para el aprendizaje de la lectoescritura resultaron beneficiosas, es decir, que los efectos producidos por el programa de estimulación han permitido desarrollar funciones psicológicas básicas posibilitando con ello un mejor desempeño después de la aplicación del Programa Experimental.

De igual forma, Mabel Condemarín (1992) aporta un diseño estructurado aplicado al proceso lector, destinado a proporcionar una comprensión más profunda acerca de la naturaleza de la lectura así como sus prácticas tradicionales y actuales. Diseño que es parte de un Programa de Mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres que se está aplicando el Ministerio de Educación en Chile desde 1990. Se basa en el modelo holístico que engloba los aportes de la psicolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas en donde “estima que los niños son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituiría un recurso primario para aprender que la lectura es construcción del significado y que la escritura es producción de un mensaje significativo”; y el modelo de destrezas que considera a la lectura como una

destreza unitaria y compleja constituida por una serie de subdestrezas secuenciadas.

En el Perú, Rojo (1990) (citada por Yanac 2000)<sup>18</sup> realizó una investigación para determinar los efectos de un programa de habilidades psicolingüísticos en el desarrollo de la lectura comprensiva. El trabajo comprendió la evaluación de la capacidad lectora y de las habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva de los alumnos de 2do y 3er grado de un centro de Educación Primaria, así como la organización, ejecución y evaluación de un programa psicopedagógico experimental para niños deficientes lectores.

Los resultados mostraron un incremento significativo de las habilidades psicolingüísticas. La estimación de los efectos de estas habilidades en el desarrollo de la lectura comprensiva resultó ser positiva en los niños de 2do grado y aunque se evidenció un progreso en el rendimiento de los alumnos de 3er grado no alcanzó a ser significativo. Los hallazgos sugieren que en estos niños las habilidades psicolingüísticas permiten afianzar en el nivel de frase, sin embargo no son suficientes para mejorar los niveles de párrafo y texto complejo.

De igual forma el Perú participó del primer estudio internacional (1998)<sup>24</sup> comparativo sobre lenguaje y

matemática dirigido a alumnos de tercero y cuarto grado (para medir la contribución de un año más de escolaridad al aprendizaje) organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) donde intervinieron en total trece países. La prueba de lenguaje cubrió tres grandes tópicos: comprensión lectora, práctica metalingüística, y producción de textos. Como se puede apreciar, se trató básicamente de una prueba de comprensión de lectura con énfasis en la habilidad de los estudiantes para reconocer información literalmente proporcionada en el texto. Los resultados del LLECE sugieren que la situación respecto a lo que los escolares aprenden en el Perú es descorazonadora. El rendimiento de los estudiantes de tercer y cuarto grado en el Perú estuvo por debajo del promedio obtenido por los países que participaron en el LLECE ocupando el antepenúltimo lugar en lenguaje y último en matemática, con una mediana bastante por debajo de la media de los doce países.

La comparación por estratos refleja la desigualdad de la educación peruana, mayor que la de muchos de los otros países, pues en lenguaje Perú se ubica en un sexto lugar cuando se trata de megaciudades, antepenúltimo en el área urbana y último en el área rural, siendo el nivel de rendimiento bastante más bajo en este sector que en los otros. La misma desigualdad se aprecia en los resultados peruanos al

comparar sector público con privado. La diferencia entre uno y otro es grande, pero además la posición comparativa de la educación pública peruana con respecto a la de los otros países es peor que la de la educación privada: en lenguaje, los alumnos del sector privado se ubican en sexto lugar, con una mediana ligeramente por arriba del promedio de todos los países, en contraste con el décimo lugar en que se ubican los del sector público.

### **2.1.2 Referidos a la Comprensión de Lectura - Nivel Socioeconómico**

La influencia del nivel socioeconómico del lector sobre su comprensión de la lectura también ha sido ampliamente estudiado. De tales estudios se ha llegado a la conclusión de que los hijos de familias de clase media y alta adquieren la competencia en la lectura a más temprana edad que los de clase baja (Briggs y Elkind, 1979 y Sutton, 1964; citados por Wiagfield y Asher, 1984) (citados por Morles, 1991)<sup>1</sup> y en general el Nivel socioeconómico se correlaciona positiva y significativamente con la habilidad de comprender.

En Chile, Bravo Valdivieso, Jaime Bermeosolo Beltrán y Arturo Pinto Guevara (1992)<sup>2</sup> realizaron una investigación de seguimiento comparativo de niños lectores normales y de lectores retrasados severos, desde 2do a 4to año básico,

pertencientes a dos niveles socioeconómico diferentes. El objetivo principal de la investigación fue estudiar algunos factores psicológicos asociados al fracaso escolar de alumnos de educación básica y derivar metodologías de rehabilitación. En términos más precisos, determinar la interacción entre el retardo y el aprendizaje de la lectura y/o dislexia con algunos procesos neuropsicológicos y con el nivel socioeconómico escolar y el efecto producido entre los lectores retrasados severos por diferentes modalidades de tratamiento psicopedagógico. Los resultados globales señalaron que los grupos de lectores retardados, tanto de nivel socioeconómico medio como de nivel socioeconómico bajo, lograron un avance significativo en decodificación y en comprensión lectora al final del período de tratamiento, sin embargo, este progreso no fue suficiente para alcanzar un nivel lector equivalente al respectivo grupo control.

A la vez, Thorndike (1973) (citados por Morles 1999)<sup>1</sup>, en el informe sobre un estudio de grandes proporciones conducido en 15 países, concluye en que los 2 factores que correlacionan más alto con la Comprensión de Lectura de los sujetos, son los recursos de lectura existentes en el hogar y la condición socioeconómica de la familia. Los recursos de lectura incluían el número de libros en el hogar, la posesión de un diccionario y la suscripción a un periódico.



Por su parte, Morles (1975)<sup>1</sup> realizó un estudio aplicando dos pruebas de comprensión de la lectura a cuatro grupos de estudiantes de 5to y 8vo grado, de los cuales un grupo de cada grupo pertenecía al SSE (status socioeconómico) alto y el otro al SSE bajo. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes del SSE alto rindieron consistentemente mejor que los del SSE bajo. Se halló resultados alarmantes ya que los alumnos del 5to grado del SSE alto rindieron en las dos pruebas administradas al mismo nivel de los estudiantes del 8vo grado del SSE bajo. Es decir, los de SSE bajo presentaron tres años de retraso con respecto a los de SSE alto.

De igual forma, Morles (1994)<sup>1</sup> realizó otro estudio de carácter internacional por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). Encontrando que, en Venezuela los estudiantes de 4to y 9no años de las escuelas privadas (comúnmente de SSE alto) presentaron una comprensión muy superior en cantidad y calidad a los de las escuelas públicas (comúnmente de SSE bajo).

Cabrera Flor (1983)<sup>25</sup> en sus estudios observa que las diferencias entre los niveles socioeconómicos son significativas en habilidades tan básicas como la discriminación auditiva y visual de letras y palabras.

Espín (1987) (citados por Cabrera, 1994)<sup>25</sup> realizó un estudio a cerca de la predicción diferencial de la Comprensión Lectora en niños de suburbios y de clase social media-alta se puso de manifiesto los niveles lectores claramente inferiores de los primeros.

Finalmente, Arenas Iparraguirre (Perú, 1992) realizó un estudio sobre “Análisis de las funciones básicas para el rendimiento en la Lectura y Escritura, estudio comparativo entre niños de diferentes grupos sociales” utilizó la Prueba de las Funciones Básicas ( P. F. B. ) en donde arribó a la siguiente conclusión: en términos generales, los niños de status socioeconómico medio tienen más desarrolladas las destrezas y habilidades pre - académicas que los niños de status socioeconómico bajo; evidenciándose con esto que el entorno socioeconómico de la familia influye en el nivel de aprendizaje de los niños.

### **2.1.3 Referidos a la Comprensión de la Lectura – Sexo**

Ddysdra y Tinney (1969) (citados por Morles, 1999)<sup>1</sup> después de hacer una revisión detallada de un elevado número de estos estudios llegaron a la conclusión de que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que los varones, pero sólo durante las primeras etapas de la adquisición y desarrollo de la lectura, equivalente

aproximadamente a los 6 o 7 primeros años de la Educación Básica.

Gibson y Levin (1975) (citados por Morles, 1999)<sup>1</sup> están de acuerdo en que las mujeres parecieran comprender más la lectura, especialmente en las primeras etapas, pero que esto puede obedecer a determinados factores, tales como el hecho de que en ciertas culturas leer no es una actividad varonil, por lo que es considerada de las mujeres. Afirman que: “ el resultado de esa superioridad (de las niñas en las primeras etapas ) es aparentemente el producto de factores culturales, más que genéticos o maduracionales. Al respecto, consideran que “es importante recordar que los valores sociales inculcados en el niño en una edad temprana pueden afectar su motivación natural por aprender una cosa más que otra.” Concluyen insistiendo en que las diferencias en la comprensión de la lectura asociada con el sexo de los lectores no se deben a factores innatos o maduracionales “sino más bien al resultado de las maneras diferentes en que los varones y las mujeres son criados.”

Gardner (1975) (citados por Morles, 1999)<sup>1</sup> también después de una extensa revisión bibliográfica que incluye estudios transculturales, afirma que mientras en Japón, Estados Unidos y Francia hay más varones en las clases remediales de lectura, en Alemania, Nigeria e India sucede lo contrario y en Gran

Bretaña no pareciera existir una diferencia consistente relacionada con el sexo y la lectura.

Por su parte Morles (1994)<sup>1</sup>, como resultado de una investigación conducida en Venezuela, concluye que en los primeros estadios del desarrollo de la habilidad para leer, las mujeres comprenden más que los varones; sin embargo, en las etapas posteriores la tendencia es hacia la no diferenciación.

En la investigación que sirvió de base a la estandarización de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Allende F. Et al 1981)<sup>6</sup>, no se evidencia diferencias en el comportamiento de ambos sexos en una muestra de 612 sujetos.

El estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)<sup>24</sup> encontró ligeras diferencias en los puntajes promedio a favor de las mujeres en Lenguaje, sin embargo, estas diferencias no son significativas en ninguna de las dos áreas en primaria y, por tanto, se concluye que no existe evidencias que sugiera diferencias entre niños y niñas en sus rendimientos.

#### 2.1.4 Referidos a la Comprensión de la Lectura – Ambiente en la Lectura.

Yanac (2000)<sup>18</sup> en su estudio “Participación de los padres en relación a la Comprensión Lectora y su efecto en el mejoramiento lector en escolar de tercer grado de primaria, de nivel socioeconómico medio-bajo.” investigó actividades relacionados a la educación de sus hijos (control de tareas, control de lectura y actividades que fomentan la lectura), marca una diferencia significativa en la Comprensión Lectora de estudiantes deficientes lectores con respecto a otros estudiantes de las mismas características cuyos padres no participan. Encontrándose que a mayor participación de los padres en actividades relacionadas en la educación de sus hijos tiene un efecto positivo en la Comprensión de Lectura.

Rodríguez (1985) (citados por Morles, 1999)<sup>1</sup> realizó un estudio en 24 secciones de 6to grado del sistema escolar venezolano y encontró que, en efecto, los estudiantes provenientes de hogares donde los “alumnos reciben influencia beneficiosa del hogar” leen significativamente mejor que aquellos que no reciben esta influencia. Por “influencia beneficiosa” se entendió la suma de cantidad de lectura que se realiza en el hogar, la existencia de libros diferentes de los textos escolares, la lectura de los niños supervisada por sus padres y el apoyo que ellos reciben en la realización de sus tareas escolares.

Flor Cabrera en su libro cita a Malmquist (1976)<sup>25</sup> destaca la relación afectiva con los padres sobre todo con la madre, y las vivencias lingüísticas del niño en el medio familiar como los condicionantes ambientales más importantes del aprendizaje lector.

Otras investigaciones han estudiado, de manera particular, la influencia de la existencia de libros en el hogar sobre la comprensión en la lectura de los estudiantes y han encontrado efectos consistentemente positivos producto de esta relación (Lamme y Olmsted, 1977 y Sheldon y Carrillo, 1952) (citados por Morles, 1991)<sup>1</sup>.

Wigfield y Asher (1984) (citados por Morles, 1991)<sup>1</sup> basándose los hallazgos de múltiples investigaciones revisadas por ellos, terminan destacando la importancia de la presencia de materiales de lectura en el hogar y la participación de los padres en las actividades de lectura de sus hijos como dos factores altamente determinantes de la habilidad para leer de los estudiantes.

Mc Donald (1976) después de analizar las correlaciones entre rendimiento escolar, aptitudes, factores socioeconómicos y factores instrumentales, concluye que sólo el 33% del aprendizaje del alumno puede ser atribuido a la enseñanza

escolar. Los otros dos tercios de sus conocimientos provienen del hogar y de la comunidad.

Condemarín (1989) realizó en Chile un análisis cuantitativo de literatura empírica para determinar los efectos de la lectura preescolar por los padres. Encontraron que ésta se relaciona con resultados como el desarrollo del lenguaje, alfabetismo emergente y rendimiento en lectura, y sus efectos son independientes del status socioeconómico de la familia. Aunque los efectos de la lectura de libros por los padres se vuelve más débil mientras los niños se vuelven lectores convencionales, parece que esta lectura hace más fácil comenzar el colegio, una conclusión particularmente importante para los niños de familias de status socioeconómico bajo.

Estas investigaciones brevemente comentadas parecieran indicar que el hecho de que los niños tengan a su disposición materiales de lectura, es decir, materiales que puedan manipular y usar cuando lo deseen o requieran, posiblemente desarrolla en ellos una predisposición especial y les suministra las bases para una mejor comprensión de la lectura. (Morles, 1999)<sub>1</sub>

## **2.2 Enfoque Teórico**

### **2.2.1 Comprensión de Lectura**

#### **2.2.1.1 Definición**

Entre las varias definiciones sobre la comprensión de la lectura, en esta investigación se ha tomado la definición de Pinzas que describiremos paso a paso a la vez creemos que encierra los rasgos esenciales de lo que es comprender una lectura, siendo éste la siguiente:

La comprensión de lectura tiene rasgos esenciales:

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la Naturaleza Constructiva de la lectura: para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto u el texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras se lee. Este concepto es fundamental ya que sirve de base a las demás características de la comprensión de la lectura. Leer construyendo significados implica por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y por otro lado, que es una lectura que se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee (Pinzas, 1995)<sup>12</sup>



Para que se de una construcción de significados el niño en este caso tiene que reconocerlas y además conocer el significado de dicha palabra para esto el niño tiene que tener un número referencial de palabras para lograr el significado, este punto es importante o que mayormente los niños con recursos bajos presentan un pobre vocabulario aspectos que le dificultan una buena comprensión.

La segunda característica importante de la Comprensión de la Lectura se desprende de la anterior y la define como un proceso de Interacción con el texto. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directamente o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. De esta manera, por la naturaleza interactiva de la lectura podemos decir que el texto no contiene el significado, sino que éste emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto. Por ello, se dice que en la lectura comprensiva texto y lector entran en un proceso de interacción.

Como consecuencia de esta interacción, el lector se ve involucrado en un activo y constante proceso de integración de información. Esta integración de información se da simultáneamente en dos sentidos. En un primer sentido se da el tipo de integración que ya hemos descrito en el párrafo anterior, el que ocurre cuando el lector integra sus experiencias y conocimientos previos con las novedades que el texto trae. A esto se le denomina integración externa. A otro nivel se da la integración llamada interna, es decir la integración que el lector hace entre las partes del texto mientras va leyendo y que le ayuda a seguir el hilo del pensamiento o la lógica del autor. La primera, la integración externa, es la que permite que aprendamos de lo que leemos, adquiriendo nuevos conocimientos, vocabulario, etc. La integración externa también posibilita que se evalúe la corrección y propiedad de la información que trae el texto, y si las características de éste coinciden con lo que se espera del tipo de discurso o que es.

La integración interna, se centra en seguir el texto evaluando la congruencia y consistencia no en contraste con la experiencia o conocimiento del lector, sino con lo que el autor mismo plantea o describe a lo largo de su texto.

Ambos tipos de integración son necesarios para la denominada lectura crítica.

A mayor experiencia en un niño, mayor conocimiento y mejoras en la solución de problemas, mayormente esto se da en niños con un nivel socioeconómico medio y alto cosa contraria se da en aquellas niños con escasos recursos, pobres modelos (padres que leen poco, mayor importancia a la TV, etc.)etc.

La tercera característica de la Lectura Comprensiva la describe como proceso estratégico. Esto quiere decir, que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos a leer, su motivación o interés, el tipo de discurso o del que se trata, etc. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite.

Finalmente, la cuarta característica de la comprensión lectora se refiere al aspecto Metacognitivo.

La Metacognición (Pinzas, 1997) alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto; y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando e identifica los orígenes de su dificultad. Se trata, entonces de un proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento durante la lectura. Se trata, esencialmente, de estar alerta y de pensar

sobre la manera cómo uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleve a cabo con fluidez y especialmente con comprensión.

La metacognición por ello, tiene una connotación de control y guía de los procesos superiores (de pensamiento) que se utilizan en la Comprensión Lectora. Su desarrollo en el lector es fundamental pues facilita la independencia cognitiva y la habilidad de leer para aprender.

Por tanto, se define a la Comprensión Lectora como: un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta (... o propósito del lector...), la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema (... y el tipo de discurso...). Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

### **2.2.1.2 Factores que condicionan la Comprensión de la Lectura.**

Por ser la Comprensión de la Lectura un proceso que se cumple mediante la interacción del lector con el texto, la efectividad de este proceso va a depender tanto de las características del lector como de las del texto mismo. Es por ello que los niveles de comprensión que manifieste el lector podrá ser influenciados por factores tales como su sexo, edad, nivel de escolaridad, status socioeconómico y su contexto en donde desenvuelve (Condemarin y otros 1991)<sup>11</sup>. Tales factores pueden afectar su manera de procesar la información durante la lectura y, por lo tanto, sus niveles de comprensión.

A continuación se presenta dos factores pues que creemos que son muy importantes y básicos en el desarrollo de la comprensión de la lectura del niño y además factores de estudio en ésta investigación.

#### **2.2.1.2.1 Nivel Socioeconómico**

Al explicar la influencia de los factores socioeconómicos en el aprendizaje lo haremos en un marco constructivista, tomando en cuenta los aportes de Jean Piaget y Lev Vigotsky.

Jean Piaget quien plantea que los procesos del desarrollo evolutivo se dan independientemente del aprendizaje donde el aprendizaje es espontáneo y que esta influenciado por el desarrollo que determina los cambios conductuales. Por lo tanto, las conductas están potencialmente prefijadas y aparecen en determinados momentos o estadios, la cultura puede atrasar o retardar dicho proceso. Piaget señala cuatro factores que coadyuvan el aprendizaje y el desarrollo inteligente del niño: la herencia, la experiencia, el medio ambiente y el equilibrio. Por ejemplo, en el caso de la lateralidad, se debe presentar a los cuatro años en situaciones normales, sin embargo puede adelantarse o retrasarse, ello depende de la influencia de la experiencia o ambiente sociocultural.

El punto de vista de Vigotsky es interaccionista, es decir, que entre aprendizaje y desarrollo hay un permanente proceso dialéctico en la que ambos elementos interactúan y se interpenetran; es decir, que el aprendizaje y el desarrollo no son excluyentes, muy por el contrario, no existe desarrollo sin aprendizaje y tampoco puede haber aprendizaje sin desarrollo previo, por lo tanto, son procesos interdependientes. Vigotsky basa su teoría partiendo de la génesis del origen del hombre, por ello se le conoce a su teoría como histórico-genética o culturalista; pues Vigotsky considera que el hombre es un ser social por naturaleza,

planteando que a lo largo de la evolución del hombre, el desarrollo ha precedido al aprendizaje, que el hombre ha ido logrando a lo largo del tiempo. Por lo tanto, para él, el aprendizaje ha determinado el desarrollo en el ser humano. Para comprender al individuo es necesario establecer las relaciones sociales en las que está inmerso, por cuanto lo determinante es el medio sociocultural en el aprendizaje y desarrollo. Para Vigotsky, lo que determina en última instancia el desarrollo es el medio sociocultural en la que se llevan a cabo los aprendizajes, por cuanto, en todo lo individual existe lo social.

Cabe destacar que para ambos es importante el factor social para el aprendizaje y desarrollo del individuo y que muchas veces se relaciona el nivel socioeconómico con el nivel sociocultural en el que se desenvuelve el niño.

Partiendo desde este punto que todo ser humano es social, que interactúa con su medio (familia, escuela, comunidad), pues, el proceso de aprendizaje de un niño se da frente a una interacción constante con dicho medio. El medio en que se desenvuelve el niño le ofrece un bagaje de estímulos favorables o desfavorables que el alumno continuamente lo va procesando dentro de su esquema o estructura mental, estos estímulos (físicos, humanos, etc.) a su vez van a depender del nivel socioeconómico, cultural de la familia en

un primer instante y luego del sistema educativo (profesores, metodología, infraestructura etc), y de acuerdo a esto, el niño lo procesará en su esquema o estructura cognitiva pues un aspecto importante en la Teoría de Vigotsky es la influencia que las condiciones socio-culturales ejercen en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, por otra parte, estrechamente vinculados con el lenguaje. (Yanac, 2000)<sup>18</sup>

Según Vygotsky, todo ser humano tiene un potencial de desarrollo pero que necesita de una adecuada estimulación para un óptimo desarrollo de la persona (Vigotsky, 1979), es aquí donde consideramos que el factor socioeconómico cumple un papel muy importante porque de acuerdo al nivel socioeconómico que se desenvuelve un niño, favorecerá o no, su aprendizaje en la lectura y en general.

Las familias de posibilidades económicas son los más ventajados, ya que por su solvencia presentan mayores posibilidades en dar a los niños : modelos adecuados (ambos padres que trabajan, padres con estudios superiores enseñarán hábitos de estudio), mayor acceso de información de distinto medios de comunicación (periódicos, libros, computadoras, etc.), acceso a escuelas privadas, etc.. El niño al tener el alcance a estos variables posibilita aumentar su potencial.



Cosa contraria sucede con familias de bajos recursos económicos que no poseen dichos recursos : padres sin estudios superiores carentes de buenos modelos para el aprendizaje de sus niños, un ejemplo de ello, es la actividad lectora, padres que no leen más que uno que otro periódico informal, que es tan escasos de información positiva, aunado a esto la escasos materiales básicos cuadernos y un libro que en muchos casos son fotocopiados por el bajo sueldo de los padres, escuelas de infraestructuras escasa para un buen desenvolvimiento del niño, muchas de ellas hasta ponen en peligro la salud física del alumno, a su vez la zona ubicada del colegio y de la casa que de una manera influye al movimiento a la presencia de niños en la calle.

Pues, vemos que los factores socioeconómicos constituyen una constante que afecta el aprendizaje de la lectura, y el aprendizaje, en general, en sus etapas iniciales y a lo largo de toda la escolaridad. En una etapa inicial del aprendizaje de la lectura, estos factores afectan los intereses, la motivación y la familiarización con el lenguaje escrito. En las etapas más avanzadas del proceso afectan el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso.

Los esfuerzos pedagógicos que se han realizado desde la escuela, a fin de afrontar con mayores probabilidades de

éxito el aprendizaje lector de alumnos con claros déficit socioculturales, se han dirigido fundamentalmente a:

a. Elaborar materiales adaptados a las formas de pensar, lenguaje y vivencias de los alumnos: los materiales que generalmente se utilizan en la escuela corresponden a las características y niveles medios de la población, se elaboran con una estructura de lenguaje estándar que no es familiar y cualitativamente diferente al utilizado por los niños que provienen de medios sociales deficitarios.

b. Promover ayudas económicas y asistenciales a las familias: la pobreza de medios económicos y culturales normalmente va pareja a disfunciones familiares que inciden negativamente en el aprendizaje escolar de los hijos; no sólo por los problemas emocionales que pueden originar, sino también, por las posibles deficiencias en las condiciones higiénicas y médicas y sus obvias repercusiones en los niveles de rendimiento.

c. Combatir el absentismo escolar: como refieren Quirós y Shrager (1977), no se trata siquiera de un factor que incide negativamente sobre el proceso del aprendizaje, sino que este proceso apenas tiene oportunidad para realizarse por el absentismo escolar que caracteriza a esta tipología social de alumnos.

La relación entre clases sociales y resultados en lectura muchas investigaciones han puesto de manifiesto de forma consistente la mayor frecuencia de dificultades lectoras en los niveles socioeconómicos más deficitarios (Collins, 1961; Klaus y Gray, 1968; Fert, 1977; y el estudio internacional realizado en 15 países dirigido por Thorndike, 1973 ) (citados por Cabrera, 1994)<sup>25</sup>

#### 2.2.1.2.2 Sexo

Uno de los factores que ha sido objeto de numerosas investigaciones es la relación entre sexo y el rendimiento lector, dichos estudios parecieran demostrar que el sexo del lector afecta en alguna medida su nivel de comprensión de lectura en el lector. La mayoría de tales estudios han encontrado que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que en los varones. Bien sea porque las niñas presentan un desarrollo más temprano que los niños, bien porque las condiciones escolares se adecuan mejor a la forma de ser de las niñas, tienen mayor facilidad en el habla pues aprenden a hablar más temprano; y tienden a presentar menos trastornos afasia, dislexia, tartamudez. (Mabel Condemarín)<sup>6</sup>

Sin embargo, Dysdra y Tinney (1969) (citados por Morles, 1999)<sup>1</sup> llega a la conclusión de que esa tendencia es cierta, pero

sólo durante las primeras etapas de adquisición y desarrollo de la lectura, equivalente aproximadamente a los seis o siete primeros años de la Educación Básica.

De igual forma Morles (1994)<sup>1</sup>, como resultado de una investigación concluye que en los primeros estadios del desarrollo de la habilidad para leer, las mujeres comprenden más que los varones; sin embargo en las etapas posteriores la tendencia es hacia la no diferenciación.

Gibson y Levin (1975) (citados por Morles, 1999)<sup>1</sup> están de acuerdo en que las mujeres parecieran comprender más la lectura especialmente en las primeras etapas, pero esto puede obedecer a determinados factores, tales como el hecho de que en ciertas culturas leer es una actividad poco varonil, por lo que se considera propias de las mujeres, ambos afirman que el resultado de esa superioridad (de las niñas en las primeras etapas) es aparentemente el producto de factores culturales más que genéticos o maduracionales, es decir que las diferencias en la comprensión de la lectura asociadas con el sexo de los lectores no se deben a factores innatos o maduracionales, sino más bien el resultado de las maneras diferentes en que los varones y las mujeres son criados.

### 2.2.1.2.3 Ambiente de Lectura

Si bien es cierto que el objeto de investigación está centrada en la influencia de los factores socioeconómicos en la comprensión de la lectura, la variable “ambiente de lectura” hay que tomarla en cuenta por el grado de relevancia y relación en el estudio a investigar. Es difícil desligar la influencia ambiental sobre la comprensión de la lectura en el niño como ya se demostró en líneas anteriores.

El hogar y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad. Las actitudes frente a la lectura, los modelos de imitación de las conductas lectoras, los sistemas de premio o de desaprobación por los logros obtenidos, también son de recurso del hogar. Los niños con mayor disposición a favor de la lectura son los que provienen de hogares en que los padres les leen cuentos, comentan con ellos noticias periodísticas. Son aquellos que ven a los adultos leyendo en variedad de situaciones; recorren librerías, hojean allí libros y revistas; comentan las noticias periodísticas leídas; ven a sus padres consultar bibliografía cuando ellos les formulan alguna pregunta; tienen un lugar con libros donde leer tranquilos.

Los alumnos que provienen de hogares en que se estimulan el lenguaje y la lectura, tienden a tener mayor interés en

iniciarla. Un desafío importante para los educadores y los padres es estimular en los niños el interés por la lectura, que se refuerza cuando los niños no encuentran dificultades en el aprender a leer. En general, el fracaso tiende a desarrollar actitudes negativas, y lo contrario refuerza la autoestima.

Muchas investigaciones ratifican la relación positiva entre la lectura de cuentos por parte de los padres a sus hijos y el desarrollo del lenguaje de éstos y el éxito en su aprendizaje lector, puesto que el niño se adecua a las estructuras lingüísticas, sintaxis y exposición de ideas semejantes a las que encontrará en sus primeras experiencias lectoras (Lapp y Flood, 1978) (citados por Cabrera, 1994)<sup>25</sup>

Las conclusiones de los numerosos estudios dedicados a este tema y ratificadas recientemente por el amplio trabajo de Chall, Jacobs y Baldwin (1990) (citados por Cabrera, 1994)<sup>25</sup> coinciden en señalar como relevantes para el aprendizaje lector las siguientes condiciones familiares:

- a. Las relaciones lectoras padres-hijos (lectura de cuentos, etc.) que actúan directamente sobre el lenguaje del niño e, indirectamente, sobre su aprendizaje lector.
- b. La transferencia positiva o la interferencia que pueden ocasionar las actitudes y conductas lectoras de los padres.

Los resultados de los estudios de Dave (1963), recogidos por Chall, Jacobs y Baldwin (1990), pusieron de manifiesto que las actitudes y conductas de los padres tienen una influencia mayor en la educación de sus hijos que el nivel y la posición social.

- c. Las experiencias lingüísticas dentro de las familias que pueden favorecer el desarrollo y enriquecer el nivel del lenguaje oral del niño, tanto en su dimensión articuladora como semántica.

### **2.2.2 Teorías sobre el Procesamiento de la Información**

La posición que tomaremos y la que dará las líneas de acción para la presente investigación se basará en los criterios del programa Allende, Condemarin y Milicic quienes dentro de la Psicología Cognitiva trabajaron el modelo interactivo del procesamiento de la información, modelo que parte del supuesto que para lograr una representación del significado del texto leído es necesario cotejar los contenidos del mismo, con los esquemas del lector de una forma interactiva entre ambos componentes.

Según plantea David Pearson (1984) (citado por Pinzas), lo primero a mencionar sobre la investigación cognitivamente orientada de los años setenta es que no estuvo dirigida hacia

la comprensión de lectura sino hacia entender como la información de todo tipo incluyendo los símbolos gráficos; es procesada. Para el autor, la Psicología Cognitiva es una posibilidad más razonable de asumir la existencia de mecanismos y procesos separados para manejar información visual, auditiva, etc.

La Psicología Cognitiva hace mención a tres modelos de procesamiento de la información, entendiendo un modelo del proceso de lectura como un intento de describir y explicar cómo se desenvuelve el proceso desde el momento que el lector pone los ojos en el texto hasta el momento que utiliza la comprensión de lo leído para su experiencia en otros ámbitos.

Durante este proceso se ejecutan varias operaciones mentales, tales operaciones es lo que se conoce como “procesamiento de la información”. La manera como se lleva a cabo el procesamiento de información es explicado por muchos investigadores para lo cual los estudiaremos tres modelos principales:

#### **2.2.2.1 Modelo de Procesamiento de la Lectura Ascendente.**

Según el modelo ascendente o también llamado de “abajo -arriba” el proceso de la información de la lectura se inicia con los estímulos visuales (gráficas, lexicales, sintácticas,



semánticas, contextuales y estructurales) del texto leído y culminan con la reconstrucción, interpretación que el lector hace sobre el texto. El texto entrega información al lector quien da origen a los procesos mentales y así activa y guía los esquemas cognoscitivos del lector (Condemarin, 1991)<sup>11</sup> Estas conceptualizaciones están basadas en el texto o en niveles inferiores de procesamiento hacia niveles superiores de codificación (comprensión del significado, asociaciones, aplicaciones).

Este modelo pretende explicar que en el procesamiento de información está compuesto por una serie de estadios discretos-separados y relativamente independientes, cada uno a cargo de una transformación específica de la información recibida, para luego pasar esta nueva representación recodificada de la información al estadio siguiente, que tendría otro paso o función procesadora a su cargo. (Stanovich,1980) (Citado por Pinzas, 1987)<sup>5</sup>. Para Jerry Fodor (1983) estos estadios los denomina módulos, término popularizado por él. La concepción modular supone que el sistema está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos, donde el flujo de información discurre sólo de abajo-arriba, o desde los módulos inferiores a los superiores en una sola dirección, otro rasgo del módulo es que cada uno ejecuta sólo una operación.

Para Condemarín (1991)<sup>11</sup> esta posición es restringida, ya que hace consistir en la captación del sentido manifiesto, explícito o literal, se lo hace consistir en la captación del sentido manifiesto con aquello que el autor quiso expresar. Sin embargo en muchas ocasiones, los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte esta posición restringida de la comprensión, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados. Esta concepción limita las preguntas de comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto.

Según Stanovich (citado por Pinzas, 1987)<sup>5</sup>, en la actualidad se ha establecido que este modelo es inadecuado pues fracasa en rendir cuenta de muchos hallazgos empíricos importantes sobre la lectura. El problema fundamental de estas concepciones radicaría en su carencia de mecanismos por los cuales los procesos de nivel superior puedan afectar los de nivel inferior, es decir por su representación lineal en una sola dirección. Un ejemplo de relación a este modelo es el Modelo Perceptivo descrito en "un segundo de lectura".

Coincidimos con el modelo ascendente en la importancia del papel que cumple "el texto" en la representación del significado, pero, también creemos que no es determinante

para el logro de la comprensión. Esto se debe, al no coincidir en su forma lineal, independiente y aislada de procesar la información. Pues qué pasaría con aquel niño que tiene dificultades en la identificación de una palabra dentro de una oración o en la forma de relacionar una oración con otra, etc., pues sus esquemas, sus experiencias o conocimientos del tema no facilitarían el logro de una comprensión, pues creemos que sí.

### **2.2.2.2 Modelo de Procesamiento de la Lectura Descendente**

Una conceptualización opuesta es la ofrecida por los modelos llamados descendentes o también “arriba-abajo”, donde el proceso se inicia en el lector (procesos cognitivos, experiencias previas, etc.) y termina en el texto, es decir que los niveles superiores interactúan con los inferiores y dirigen el flujo de información a través de ellos, por lo tanto; mayoritariamente el sentido está dado por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. Aquí, se ve al lector activamente involucrado en una prueba de hipótesis sobre significados mientras va leyendo un texto. Aquí pasan a tener gran importancia las relaciones que el texto que se quiere comprender establece con otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producirían diferentes comprensiones (Condemarín, 1990)<sup>6</sup>

Stanovich (citado por Pinzas, 1987)<sup>5</sup> plantea sus críticas por su excesiva vaguedad en la conceptualización y supuestos prácticamente imposibles sobre las velocidades relativas de los procesos. Un ejemplo de este tipo lo constituye el modelo descrito por Goodman (1970 y 1985) en la lectura: Un juego psicolingüístico de adivinanza.

Una crítica de Condemarín como se dijo es que no hay dos comprensiones iguales de un texto escrito además esta posición llega a sostener que la comprensión de la lectura no puede enseñarse ni medirse, ya que no se identifica, con habilidades específicas, pudiéndose vincular a cualquier actividad de desarrollo intelectual o de adquisición de información.

### **2.2.2.3 Modelo de Procesamiento de la Lectura Interactivo**

Condemarín, Allende y Millicic toman este modelo y que asumiremos para explicar el procesamiento de la información, modelo que parte del supuesto que para lograr una representación del significado del texto leído son necesarios los contenidos del mismo, con los esquemas del lector de una forma interactiva.

Este modelo, propone que la información utilizada para leer proviene simultáneamente de diferentes fuentes de

conocimiento (conocimiento ortográfico, lexical, sintáctico, semántico) asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y, además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de “abajo-arriba y de arriba-abajo”. Sostienen que la reconstrucción del significado del texto, durante la lectura, resulta de consideraciones iterativas sobre los dos tipos de información que se presentan en el curso de la lectura: la que proviene del texto y lo que posee el lector. Estos modelos establecen que ambos tipos de información son importantes por lo que afirman que para comprender la lectura es necesario hacer uso simultáneo de los dos tipos. Claro ejemplo de estos enfoques lo constituye el Modelo Interactivo de Rumelhart (1985) y el Rudell y Speaker (1985) (citado por Morles, 1999)<sup>1</sup>.

Uno de los conceptos más recientes, representado por las ideas de Stanovich (1980) (citado por Pinzas, 1987)<sup>5</sup> es que un modelo interactivo unido al supuesto de que las varias destrezas componentes de la lectura pueden operar de manera compensatoria lleva a una reconceptualización de las diferencias individuales en la lectura (modelo interactivo – compensatorio). De esta manera, si el niño presenta deficiencia en el estadio temprano de análisis de lo gráfico, estructuras de conocimiento de orden superior intentarían compensar esta limitación. Para el lector pobre, que es aún lento e impreciso en el nivel de reconocimiento de palabras pero que tiene un buen

conocimiento del tema del texto, el procesamiento arriba-abajo puede permitir esta compensación. Por ejemplo, si un niño en el proceso de iniciación en la lectura, con problemas en la decodificación, encuentra en el texto una palabra que no conoce tal como "caoba" en una oración como la siguiente: "El carpintero pintó los muebles de color caoba", el niño podrá usar el contexto (oraciones anteriores y posteriores), y su conocimiento sobre otras maderas y sus colores para inferir de qué color se habla.

Así, para Stanovich, el lector tendría que apoyarse en las fuentes más desarrolladas cuando las fuentes comúnmente usadas son pobres.

Esta posición intermedia postula que es posible enseñar, medir, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura para esto se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen (Condemarin y otros, 1991)<sup>11</sup>.

### 2.2.3 Procesos de Construcción de Significados

En los dos próximos puntos centraremos nuestra atención en los procesos de construcción del significado, analizando cómo influyen el texto y su estructura, por una parte, y los conocimientos del sujeto, por otra parte, en la comprensión.

#### 2.2.3.1 Estructura del Texto

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo; esta representación es producto no sólo de los conocimientos previos del sujeto, sino también de las características del texto y especialmente de la estructura del mismo. Cualquier teoría sobre la comprensión de textos debe dar cuenta de cómo el sistema cognitivo humano es capaz de reproducir, de alguna manera, la estructura jerárquica del texto, ya que en caso contrario no sería posible la comprensión cabal del mensaje del autor trata de transmitir. Según Allende, Condemarín y Milicic (1991)<sup>11</sup> hay que determinar los niveles de complejidad surgidos del mismo texto, tomando en cuenta los factores lingüísticos.

La complejidad de un texto escrito puede provenir de factores sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Sintáctico se refiere al tipo de lenguaje utilizado (léxico y estructuras morfosintácticas). Este aspecto es el más fácil de

controlar: se puede hacer un recuento del vocabulario y clasificarlo desde diversos puntos de vista; las estructuras morfosintácticas utilizadas pueden ser clasificadas y descritas.

Semántico dice relación con los contenidos de los textos escritos. De hecho, los contenidos de un texto son inseparables del aspecto pragmático y, por este motivo, pueden establecer relaciones con muy variados aspectos de la información y la cultura; hasta podría decirse que cualquier contenido se relaciona de un modo u otro con todos los otros contenidos posibles; desde este punto de vista los contenidos serían prácticamente inabarcables.

El hecho experimental básico a este respecto, puesto de manifiesto por los protocolos de recuerdos de los sujetos, consiste en que la memoria de los contenidos de un texto depende del nivel que ocupen dentro de la estructura jerárquica. Según este hecho, llamado efecto de los niveles, los contenidos e ideas más importantes, que ocupan una posición mas alta, serán más probablemente recordados que aquellos que ocupan una posición estructural mas baja.

Durante los años 70 se desarrollaron una serie de teorías que trataron de describir y explicar cómo se construía la representación del texto, de forma que correspondiese a este efecto de los niveles.



Entre estas teorías destaca la propuesta como fruto de la colaboración entre un psicólogo Walter Kintsch, y un lingüista, Teun Van Dijk.

El modelo Kintsch y Van Dijk (1978; Van Dijk y Kintsch, 1983) (citado por Pinzas, 1987)<sup>5</sup>, al que nos vamos a referir brevemente, postula que el lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una Microestructura o Base del Texto, como a continuación se describe.

### **1. Microestructura o Base del Texto**

Estas microestructuras son muy importantes para la lectura inicial y para la comprensión básica de lo que se lee. Los estratos de un texto (las letras, las palabras, las oraciones y los párrafos cuando no son mas que parte de las unidades del texto) son aquellas partes que lo forman sin pertenecer propiamente a su significado. La comprensión normalmente no versa en los estratos; sin embargo según la índole de los textos puede pasar a ser significativa sin embargo, pueden existir correlaciones indirectas que pueden ser útiles para medir el nivel de complejidad o dificultad de la comprensión de un determinado texto.

Además de esta micro estructura o base del texto, el sujeto construye a partir de ésta la Macroestructura o Intertexto, como a continuación se describe.

## **2. Macroestructura o Intertexto**

Entendemos por texto “un conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención significativa”. El intertexto está conformado por las unidades relevantes para la significación del conjunto y por las relaciones que establecen entre sí. Los elementos intertextuales son los que dan unidad y estructura a un escrito. En el fondo, el intertexto está formado por todos los elementos que integran el contexto interno de un solo texto. En primer lugar, son elementos macroestructurales porque las unidades intertextuales no están ligadas sólo a palabras y oraciones sino a elementos de mayor extensión, como párrafos, capítulos, escenas, estrofas. En segundo lugar, porque las relaciones que establecen entre sí forman estructuras mayores que pueden abarcar toda la obra o grandes partes de ella.

La comprensión intertextual, o propiamente textual, consiste, primero, en darse cuenta de lo que el texto es: una anécdota, un chiste, una carta, un cuento, una noticia, etc., segundo, en captar las partes que conforman este todo (hechos, episodios, momentos, etc.) tercero, ver las relaciones que

estas partes establecen entre sí y cuarto ver las estructuras que surgen de estas relaciones.

Estos dos niveles se relacionarían por un conjunto de reglas semánticas llamadas macrorreglas.

Las macrorreglas reducen y organizan la información de la microestructura del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global. Estas macrorreglas permiten mediante su aplicación reducir el número de proposiciones de la microestructura, mantener algunas que son especialmente relevantes e incorporar nuevas proposiciones, mediante generalización o construcción.

### **3. Supraestructurales: Supratexto**

Según Kintsch y Van Dijk (1978) (citados por Pinzas, 1987)<sup>5</sup>, las macrorreglas se aplican bajo el control de un esquema que representa los conocimientos y propósitos, que impide que las macroestructuras se conviertan en abstracciones o generalizaciones sin significado. Este nivel de las estructuras semánticas del discurso o superestructuras, según las llama Van Dijk, juega un papel importante en la comprensión y en la producción del discurso. Las superestructuras esquemáticas, cuyo ejemplo más notorio es el de las estructuras o esquemas de las historias o cuentos, permiten al sujeto reconocer la estructura de una

narración o una exposición y aplicar estrategias estructurales (Meyer, 1984) en la recuperación y el recuerdo.

Para Condemarín es la instancia que compara un texto con otro y señala los elementos que lo enmarcan y le dan su real y última dimensión significativa. El supratexto es el contexto externo de un texto; está formado, en primer lugar, por el puesto que ocupa entre otros textos y las relaciones que establece con ellos, y, en segundo lugar, por el conjunto de circunstancias que lo enmarcan. Es la que le da al texto su última dimensión significativa. Todo lo que se ha entendido a través de los estratos y del intertexto puede cambiar de significación a la luz de la supretextualidad

#### **2.2.3.2. Los Conocimientos del Lector : La Teoría del Esquema**

Basándose en que el lector hará una serie de aportes al texto, el autor le entrega una comunicación muy incompleta. Cada elemento del texto interactúa con el conjunto de conocimientos pertinentes del lector. Como se suele decir, el lector le entrega gran información a la página en un proceso de arriba hacia abajo. Una sola línea de un texto desata una enorme cantidad de procesos mentales en el lector, este conjunto de procesos genera la comprensión.

Por otra parte, el texto le ha entregado información al lector. Los procesos mentales señalados se han originado porque se ha producido un proceso de abajo hacia arriba; el texto ha actuado sobre los esquemas cognoscitivos del lector.

Al existir este doble proceso, la comprensión de un texto depende en parte de los esquemas del lector. Cada vez que el lector lee algo, le aplica un esquema (Teoría de las Hipótesis de Rumerhalt). El esquema inicial puede alterarse rápidamente o confirmarse y hacerse más preciso. Aun mas: muchas veces el texto altera profundamente el esquema mismo del lector.

Para determinar si un texto puede ser comprendido por un lector es de gran importancia tener en cuenta esta interacción entre los contenidos del texto y los esquemas cognoscitivos del lector. Para lograr una representación de lo leído es importante considerar el papel de los conocimientos que el sujeto aporta a la comprensión. Estos conocimientos participan y se relacionan en los niveles del proceso de comprensión, reduciendo su complejidad del proceso.

El conocimiento previo de un tema determinado y la posesión de un conocimiento estratégico adecuado permiten formar una correcta macroestructura de los textos, distinguiendo entre las ideas principales y accesorias. Es, por último, el

conocimiento sobre cómo están organizados los diferentes tipos de textos, ya sean narraciones, artículos científicos o exposiciones con propósitos educativos, el que permite aplicar una estrategia estructural que facilite la eficaz construcción de una representación coherente y acabada de los mismos.

Entre las teorías sobre la organización esquemática del conocimiento se encuentra la teoría de David Rumelhart sobre los esquemas, consideradas como los ejes de la comprensión. En las palabras de Rumelhart: "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"

La teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto, a partir de los indicios que proporciona el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que son evaluados contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación consistente.

Para Rumelhart (1980) los esquemas son:

1. Estructuras de datos para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria.
2. Poseen variables cuyos valores deben rellenarse ya sea mediante la información ambiental, la almacenada en la memoria o infiriendo los 2 "valores ausentes".
3. Están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción.
4. No sólo son estructuras conceptuales, sino que son procesos activos mediante los cuales el sistema cognitivo humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo.

La base de esa interacción con el medio está en la existencia de dos modos básicos de procesamiento: abajo-arriba y arriba-abajo. El procesamiento abajo-arriba está guiado por los datos, es decir, la entrada es sensorial; y el procesamiento arriba-abajo está guiado por el conocimiento conceptual, tratando de encontrar la información que se ajusta a los esquemas que han sido activados, rellenando las variables de los mismos. Ambos procesamientos actúan en direcciones

opuestas y convergen para una interpretación consistente de la información. De esta manera, el proceso se inicia con la activación automática por parte de la entrada sensorial de esquemas de nivel superior que permiten el comienzo del procesamiento arriba-abajo y la comprobación de la bondad del ajuste con los datos sensoriales.

La teoría del esquema nos proporciona una explicación elegante y bastante precisa del proceso de comprensión del discurso, poniendo de manifiesto de carácter interactivo del mismo y, especialmente, la notable influencia que tienen los conocimientos en la comprensión.

### 2.3 Hipótesis de Trabajo

Se plantearon las siguientes hipótesis:

- Ho** No existen diferencias significativas al nivel del 0,05 en cuento a Comprensión de Lectura entre los sujetos procedentes de los niveles socioeconómico medio y bajo.
  
- H1** Existen diferencias significativas al nivel del 0,05 en cuento a Comprensión de Lectura entre los sujetos procedentes de los niveles socioeconómico medio y bajo.



**El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo.** Zarzosa Rosas, Sara Margot.

- Ho** El género no influye en la Comprensión de Lectura en los alumnos de 3er. grado de primaria.
  
- H2** El género influye en la Comprensión de Lectura en los alumnos de 3er grado de primaria.
  
- Ho** El Programa de Comprensión de Lectura no influye en el Nivel de Comprensión de Lectura en los alumnos del nivel socioeconómico medio.
  
- H3** El Programa de Comprensión de Lectura influye en el Nivel de Comprensión de Lectura en los alumnos del nivel socioeconómico medio.
  
- Ho** El Programa de Comprensión de Lectura no influye en el Nivel de Comprensión de Lectura en los alumnos del nivel socioeconómico bajo.
  
- H4** El Programa de Comprensión de Lectura influye en el Nivel de Comprensión de Lectura en los alumnos del nivel socioeconómico bajo.

## 2.4 Definición de Términos

### **Comprensión de Lectura**

Se define a la Comprensión de Lectura como un proceso interactivo, determinado por la información del lector de acuerdo a la edad, grado de instrucción, nivel socioeconómico y el contenido que ofrece el texto en cuenta el nivel de complejidad del texto es decir los factores psicolingüísticos: sintácticos, semánticos y pragmáticos para la elaboración de significados (Condemarin, 1991)<sup>11</sup>.

### **Nivel Socioeconómico Medio**

Identifica al nivel socioeconómico medio a los pobladores que les permite mantener una casa con los servicios de luz, agua, teléfono más artefactos eléctricos de distracción radio, televisión, equipos, computadora, fax y dar educación pagando los estudios académicos.

### **Nivel Socioeconómico Bajo**

Identifica al nivel socioeconómico bajo aquellos cuyos ingresos económicos de la familia no logra satisfacer las demandas primarias tales como alimentación y servicios básicos donde la educación solo puede ser por instituciones



**El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Zarzosa Rosas, Sara Margot.**

financiadas por terceros y gratuitas por el usuario, teniendo pocas probabilidades de éxito académico.

## **Sexo**

Condición orgánica que distingue al hombre de la mujer.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1 Población y Muestra

Como el criterio de selección para la muestra fue la inteligencia promedio y el nivel socioeconómico medio y bajo, debido a ciertas limitaciones de la muestra los datos poblacionales no presentan los esquemas correspondientes por tal razón el método seguido es No Probabilístico Intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a. Para el nivel socioeconómico medio se localizaron los centros educativos de nivel primario particulares con pensiones de 200 hasta 300 soles mensuales, que tengan casa propia de material noble, hijos en colegios particulares, con artefactos eléctricos tales como televisor a colores, teléfono, fax, computadoras y otros accesorios electrodomésticos, con miembros de la familia constituido por el padre, madre y un máximo de tres hijos con ingreso económico declarado verbalmente entre los 2000 a 3500 soles.

- b. Nivel socioeconómico bajo aquellos centros educativos estatales cuyas familias están constituidos por el padre, la madre, tres o más hijos con un ingreso económico oscilante de 600 a 1000 soles mensuales, con algunos artefactos eléctricos tales como televisor a colores, licuadora, plancha y radio, por lo común las casas son alquiladas, compartidas incluso prestadas en tros casos ocupadas por trabajar como guardián por lo que el padre trabaja como guardián en construcción.
- c. Culturalmente los niños del primer grupo proceden de hogares con padres profesionales o con estudios superiores iniciados por lo menos, frente a padres con secundaria incompleta, en el segundo grupo.
- d. Intelectualmente, los niños de centros educativos estatales y particulares tienen un coeficiente intelectual dentro de la categoría promedio en el Test de Madurez Mental California Nivel Primaria.
- e. Los niños para ser incluidos en el estudio deben tener en una edad cronológica correspondiente al estudio de 7 a 8 años. Se excluye a niños mayores o menores a estas edades

- f. Del total de centros educativos estatales y particulares se seleccionará sólo a dos planteles que presten las facilidades para el desarrollo del programa estimulativo que concedan una hora mínimo por sesión de trabajo a la semana en un salón sin interferencias.
- g. Con este criterio se seleccionaron los siguientes centros educativos: el Colegio de San Antonio de Papua, que tiene 105 alumnos; el colegio estatal fue el C.E. Santa Rosa que tiene 80 alumnos. Luego de hacer la depuración por indicadores socioeconómicos de los 105 alumnos del colegio particular se seleccionaron 34 niños, es decir el 32 % cumplían las exigencias del nivel socioeconómico medio y con padres de instrucción superior. De estos 34 niños de padres con instrucción superior 30 de ellos se ubicaron en el rango de inteligencia promedio. De esta manera el tamaño de la muestra quedó constituido por 30 estudiantes.
- h. Del centro educativo estatal de los 80 niños, 50 niños presentaban las características del nivel socioeconómico bajo. De estos 50 niños, 32 procedían de hogares cuyos padres sólo tenían primaria o secundaria incompleta. De estos 32 niños, 30 presentaron inteligencia promedio y dos inferior al promedio quedando excluido.

- i. Finalmente de los 30 niños incluidos en las exigencias de muestreo intencional del colegio particular y los 30 niños del centro estatal fueron distribuidos aleatoriamente formando 2 grupos equitativos uno denominado Experimental o Intervención y el otro denominado Control o dejado en condiciones naturales de esta manera la muestra quedo constituido por 30 del grupo experimental y 30 grupo control subdivididos por el colegio que pertenecen.

### **3.2 Diseño de Investigación**

El diseño que se utilizó en la investigación fue Cuasi-experimental. Este diseño se emplea en situaciones en las cuales es difícil o casi imposible el control de variables extrañas que pueden afectar el trabajo investigado. El tipo de diseño que se usó dentro del diseño Cuasi-experimental fue el Diseño de Dos Grupos no Equivalentes o con Grupo de Control no Equivalente (o con Grupo de Control no Aleatorizado). Este diseño consiste en que una vez que se dispone de los dos grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente, luego a uno de ellos se aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas o actividades rutinarias. En este diseño los sujetos no son asignados aleatoriamente a los grupos de trabajo. Cabe resaltar antes de representar el tipo de diagrama del diseño

en estudio tener en cuenta los niveles socioeconómicos medio y bajo.

El siguiente diagrama representa a este diseño:

GE	O1	X	O2
<hr/>			
GC	O3		O4
GE	O5	X	O6
<hr/>			
GC	O7	X	O8

Donde:

01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 son mediciones de la comprensión de lectora.  
01, 03, 05, 07 corresponden al pre – test  
02, 04, 06, 08 correspondientes al post – test.  
X señala la aplicación del programa de comprensión lectora

Sólo el grupo experimental fue sometido a la variable independiente y posteriormente todos fueron evaluados nuevamente en la comprensión de lectora.



### **3.3 Instrumentos para la Recolección de Datos**

#### **3.3.1 Instrumento 1**

##### **a. Ficha Técnica**

Nombre : Prueba de Complejidad Lingüística  
Progresiva (CLP) Nivel 3. Forma A y B.

Autor : Mabel Condemarin, Felipe Allende, Neva  
Milicic.

Objetivo : Evaluar el Nivel de Comprensión de Lectura.

Nivel de Aplicación : Tercer Nivel

Forma de Aplicación : Individual, Colectiva.

##### **b. Descripción del Instrumento**

#### **La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Formas Paralelas**

Es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura principalmente en las etapas correspondientes a los años de educación general básica (1er grado de primaria a 3er año de secundaria).

Fue elaborado y estandarizado en Chile por Condemarin, Allende y Milici en 1991.

La organización de la prueba está basada en niveles de lectura, los que corresponden en grandes líneas a los grados escolares. El logro de los niveles puede ser considerablemente más lento; sin embargo, se espera al finalizar el 3er año de secundaria, el dominio de todos los niveles.

La prueba está dividida en ocho niveles de lectura. Cada nivel está constituido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión.

Para determinar los niveles se han tenido en cuenta tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación.

### **Operaciones específicas de la lectura**

Las tres operaciones específicas de la lectura que se han considerado en la Prueba, son:

- traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales;
- dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación;

- descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

La prueba está referida fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación.

Los niveles de lectura elegidos para el presente estudio fue : Tercer Nivel – Forma A y B.

Las áreas de lectura son : de la palabra, de la oración o frase, de párrafo o texto simple y la texto complejo.

### **Niveles de Lectura**

Cada nivel está construido sobre la base de un conjunto de habilidades de lectura referidas a cada una de las áreas y operaciones que se señalaron anteriormente.

A continuación se da una descripción del nivel investigado, tercer nivel.

### **Tercer Nivel**

En este nivel se comprueba el dominio de tres habilidades específicas:

- interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase de sentido equivalente;
- obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajar un texto;
- leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entienden las afirmaciones que contienen.

La primera habilidad indicada está destinada a comprobar la capacidad de los niños para entender adecuadamente frases y oraciones aisladas levemente complejas o expresiones cuyo sentido no se deduce del mero conocimiento de palabras que contienen.

La segunda habilidad corresponde al área del párrafo: comprensión de un conjunto de afirmaciones en torno a una situación. Implica, además, la capacidad de vincular el texto escrito con acciones habituales dentro de la vida escolar.

La tercera habilidad es la que introduce a los niños en la comprensión de textos con variedad de personajes y situaciones. El dominio de esta habilidad exige no sólo entender cada una de las afirmaciones que el texto contiene, sino también el sentido general del mismo.

Ambas formas están constituidas por 4 subtest. El primer y segundo subtest contienen 7 preguntas. Corresponden a los

dos últimos subtes del nivel anterior que esta vez deben responder siguiendo instrucciones escritas. El tercer y cuarto subtest tienen 4 y 3 preguntas respectivamente.

Los dos primeros subtest de cada forma comprueban si, siguiendo instrucciones escritas, el niño es capaz de indicar el sentido de un conjunto de frases señalando los sujetos de las acciones y las cualidades asignadas a los nombres o reconociendo otro modo de expresar lo dicho.

El tercer subtest de cada forma pone en contacto al niño con un texto que presenta variados personajes y situaciones. Las preguntas comprueban si el niño entendió ciertos hechos generales que no están dichos explícitamente en una sola frase, sino que corresponden al sentido general de lo narrado.

El cuarto subtest comprueba la comprensión de grupos de 6 expresiones relacionadas. La base es una expresión un tanto compleja y abstracta. Una segunda expresión aclara en términos más familiares y concretos el sentido de la primera. Luego viene una tercera expresión que constituye un uso concreto de la primera. Las tres restantes constituyen alternativas para señalar el sentido del uso concreto de la primera expresión. Este ejercicio sirve para comprobar si los niños son capaces de entender el sentido de una expresión difícil con ayuda de una explicación.

### c. Confiabilidad

El estudio de la confiabilidad del instrumento se hizo utilizando la técnica test-retest. Se realizaron dos aplicaciones de las formas A y B, dejando un período de tres semanas a un mes entre ambas aplicaciones.

Los sujetos de las submuestras fueron niños de ambos sexos, estratificados por curso y nivel socioeconómico con los mismos criterios utilizados en la muestra inicial.

Para los primero cinco niveles se escogió una submuestra de 44 sujetos provenientes de la muestra de estandarización. La segunda aplicación se realizó tres semanas después de la primera.

La correlación entre ambas aplicaciones se obtuvo separadamente para cada forma de la Prueba a través de la fórmula Producto Momento de Pearson.

Los resultados fueron los siguientes:

- Confiabilidad para la forma A: 0,971
- Confiabilidad para la forma B: 0.900.

Los resultados obtenidos constituyen coeficientes de confiabilidad aceptables para este tipo de instrumentos.

#### f. Validez

Para establecer la validez predictiva de las Formas Paralelas se utilizó como criterio la nota de castellano obtenida por los alumnos durante el primer semestre del año en que fueron aplicadas.

Para los cinco primeros niveles el estudio de la validez predictiva se hizo en la totalidad de la muestra (641 sujetos). La fórmula utilizada fue la de Producto Momento de Pearson. Los resultados fueron los siguientes:

- Coeficiente de validez para la forma A: 0,330
- Coeficiente de validez para la forma B: 0,326

Para interpretar estos resultados conviene tener en cuenta que la nota de Castellano no sólo refleja la capacidad lectora, sino el conjunto de objetivos de la asignatura que están referidos a expresión oral, redacción, ortografía, iniciación literaria y otros rubros señalados por los programas oficiales. También conviene tener en cuenta la gran variación que experimentan las calificaciones de un semestre a otro, sobre todo en los primeros niveles. Así, la escasa correlación

puede explicarse por el hecho de que la Prueba se aplicó al final del segundo semestre, y las notas que sirvieron de base para el estudio corresponden al primero.

### 3.3.2 Instrumento 2

#### a. Ficha Técnica

Nombre : Test Gráfico de Razonamiento California. – Adaptación de la Prueba de Madurez de California Serie Pre- Primaria.

Adaptación : Instituto de Investigación de Educación. INIDE. DI. Lima – 1983.

Objetivo : Explora la capacidad de observación, comparación y razonamiento lógico .

Areas : Semejanzas, semejanzas y diferencias, analogías, inferencias, relaciones numéricas y problemas numéricos.

Aplicación : Individual – colectiva

Edad de Aplicación : Niños de 7 a 8 años de edad.

Tipo de Prueba : Prueba Gráfica.

#### b. Descripción del Instrumento

Es una prueba gráfica no verbal, se puede aplicar de forma individual – grupal en una sesión. Dura aproximadamente 30 minutos de trabajo efectivo de los examinados.



Todos los subtest están orientados a la evaluación del razonamiento lógico en sus diversas modalidades. Tales subtest son:

- Subtest 1: Semejanzas
- Subtest 2: Semejanzas y diferencias
- Subtest 3: Analogías
- Subtest 4: Inferencias
- Subtest 5: Relaciones Numéricas
- Subtest 6: Problemas numéricos.

Cada subtest está constituido por 1 ítem que es utilizado como ejemplo y 6 ítems distribuidos en orden creciente de dificultad.

### **c. Confiabilidad**

El Estudio de la confiabilidad del Test Gráfico de Razonamiento California. – Adaptación de la Prueba de Madurez de California Serie Pre- Primaria se hizo utilizando el Método por las Mitades. Se realizó una aplicación a 800 alumnos de colegios nacionales y particulares de los cuales para la investigación se trabajó con 577 alumnos. Los sujetos de la muestras fueron niños de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre 7 años a 8 años 11 meses.

En suma se puede ver que el Test tiene un coeficiente de confiabilidad muy bueno cuyo índice de fiabilidad para la prueba total es 0.93 con un error de medida de 0.07.

#### d. Validez

Para establecer la validez de la prueba se ha dado por el Método de Constructo, para lo cual se ha correlacionado por intertest y test total encontrándose coeficientes significativos lo que indica que cada componente es parte del mismo test.

**Cuadro No 1 : Prueba de Validez por el Método de Construcción por Consistencia Interna**

Subtest	I	II	III	IV	V	VI	IMPAR	PAR	TOTAL
I	1								
II	0.314	1							
III	0.302	0.203	1						
IV	0.222	0.189	0.208	1					
V	0.183	0.16	0.104	0.129	1				
VI	0.355	0.244	0.265	0.219	0.23	1			
IMPAR	0.645	0.581	0.57	0.534	0.384	0.618	1		
PAR	0.647	0.576	0.579	0.549	0.44	0.566	0.781	1	
TOTAL	0.685	0.613	0.609	0.574	0.437	0.627	0.942	0.946	1

Prueba t para Correlaciones de 0.10 al 0.05 con 575 grados de libertad.

Valor de t = 2.427

#### e. Criterios de Baremación

Una baremación tiene como propósito convertir los puntajes directos a una puntuación estándar para interpretar los resultados y compararlos entre sí. En el presente estudio se ha creído conveniente hacer un análisis previo de los sujetos examinados en base a la variable edad cronológica (7-7.6, 7.7-8, 8.1-8.6, 8.7-8.11) logrando determinar la no existencia de diferencias por edades; utilizando una norma global para toda la población estudiada. Para efectuar la conversión de los puntajes originales o brutos a puntuaciones normalizadas, que permiten la comparación entre los sujetos, hemos trabajado con puntuaciones Z, teniendo en cuenta los promedios y las desviaciones estándar, para luego transformar estas puntuaciones Z a la norma en coeficientes W con una

$$\bar{X} = 100 \text{ y D.S.} = 16$$

**Cuadro No 2 : Norma en Coeficientes para Niños de 7.0 hasta 8.11 de Lima**

SUBTEST	I	II	III	IV	V	VI	Total
CATEGORÍA							
Muy Superior							35 a +
Superior	6	6	6	6	6	6	30 a 34
Normal Alto	5	5	5	5	5	5	28 a 29
Normal	3 a 4	3 a 4	3 a 4	3 a 4	3 a 4	3 a 4	23 a 27
Normal Bajo	2	2	2	2	2	2	21 a 22
Inferior	1	1	1	1	1	1	16 a 20
Muy Inferior	0	0	0	0	0	0	15 a -

### **3.4 Variables de Estudio**

#### **3.4.1 Variable Independiente**

Programa de Comprensión de Lectura Nivel 1

Nivel Socioeconómico : Medio

Bajo

Sexo

#### **3.4.2 Variable Dependiente**

Comprensión de Lectura

### 3.4.3 Variable Control

#### Edad

La edad de los niños fue de 7 a 8 años las que fueron verificadas por la relación de los alumnos.

#### Grado de Instrucción

El grado de instrucción de los niños fue de 3er. Grado de primaria verificándolas con las fichas de matrícula

#### Inteligencia.

Los niños deben tener un coeficiente intelectual dentro de la categoría Normal.

### 3.5 Análisis Estadísticos de los datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizará dentro de la estadística descriptiva e inferencial para verificar las hipótesis planteadas.

**El análisis descriptivo** consiste en la presentación de manera resumida de la totalidad de observaciones hechas, como resultado de una experiencia realizada. Nos informa como se ha portado la variable dependiente ante la acción de una independiente. En la estadística descriptiva tenemos dos clases de medidas: de tendencia central y de variabilidad, estadísticos propios de la estadística descriptiva, son: la

media, varianza y desviación estándar. Para el presente estudio se ha trabajado con : la media y desviación estándar.

### ***La Media***

Es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución. Se simboliza como  $\bar{X}$ , y es la suma de todos los valores dividida por el número de casos. Es una medida solamente aplicable a mediciones por intervalo o de razón.

La fórmula simplificada de la media es:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

Donde:

N es el número de evaluados

$X_i$  son las mediciones de los diferentes evaluados correspondientes a las variables de estudio.

### ***La desviación estándar***

Es una medida de variabilidad que indica la dispersión de los datos en la escala de medición. Se define como la raíz cuadrada de la media aritmética de la diferencia de las desviaciones elevadas al cuadrado, de cada uno de los

puntajes respecto de la media aritmética. Es la raíz cuadrada de la varianza.

$$s = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}}$$

**El análisis inferencial** es aquella que ayuda al investigador encontrar significatividad en sus resultados. En la estadística inferencial comparamos dos o más grupos de datos para poder determinar si las posibles diferencias a encontrarse entre ellos son diferencias reales o son debidas solamente al azar. Existen dos maneras de procesar los datos y reciben el nombre de estadísticos paramétricos y no paramétricos. En esta investigación utilizaremos los estadísticos no paramétricos como La Prueba de U de Mann - Whitney.

### ***La Prueba U de Mann - Whitney***

La Prueba U de Mann - Whitney puede usarse para probar si dos grupos independientes han sido tomados de la misma población. Es una de las pruebas no paramétricas más poderosas y constituye la alternativa más útil ante la prueba paramétrica *t* cuando el investigador desea evitar las suposiciones que ésta exige o si la medición en la investigación es más vaga que la escala de intervalo.

Se simboliza "  $U$  ". Su fórmula es :

$$U = n_1 n_2 + \frac{(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$Z = \frac{U - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\left(\frac{n_1 n_2}{N(N-1)}\right) \left(\frac{N^3 - N}{12} - \right)}}$$



## CAPITULO IV

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo damos respuestas a las interrogantes planteadas en el presente estudio. En primer lugar se verá la comprensión de lectura según el nivel socioeconómico y el sexo en estudiantes que cursen el 3er grado de primaria.

En segundo lugar se estudiará la medida en que la aplicación del programa de lectura nivel 1 contribuye a modificar el nivel de comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico medio y lo mismo en niños de nivel socioeconómico bajo.

El análisis de los datos fue utilizando la U de Mann Whitney ya que según la Prueba de Kolmogorov – Smirnov el valor encontrado es mayor al 0,05 lo que indica que los datos no se distribuyen normalmente razón por la cual no podemos trabajar con estadísticos paramétricos.

La U de Mann Whitney es un estadístico que cuya potencia es similar a la Prueba *t* de student y permite comparar grupos en función a los rangos. Para nuestro caso dado que los grupos estudiados son mayores de 20 hemos utilizado la fórmula modificado por las ligas.

A continuación presentamos los resultados en el orden mencionado arriba.

#### 4.1 **El nivel socioeconómico medio y bajo y la comprensión de lectura**

Para este análisis recordemos que en el capítulo anterior mencionamos que la Prueba de comprensión de lectura está constituido por 4 subtest y un puntaje total, razón por la cual la contrastación de la comprensión de lectura entre los grupos por nivel socioeconómico se hará por cada subtest y total.

Al efectuar las contrastaciones hemos encontrado:

- a. El grupo del nivel socioeconómico medio presentan rendimiento significativamente mayores de la comprensión de lectura en el subtest 1 y subtest 4.

No hay diferencias en los subtest 2, 3 y total, de los que se concluye que el nivel socioeconómico no plantea diferencias acentuadas en la comprensión de lectura tal como se puede ver en el siguiente cuadro Nro. 3

**Cuadro Nro. 3 Diferencia de la comprensión de lectura según el nivel socioeconómico**

	Nivel Socio Económico Medio		Nivel Socio Económico Bajo		U	Z	Decisión
	X	D.S	X	D.S			
Subtest 1	5.166	2	3.93	1.95	293	2.88	Hi
Subtest 2	2.6	1.47	2.93	1.73	401	0.74	Ho
Subtest 3	3.9	1.39	3.53	1.35	352.5	1.51	Ho
Subtest 4	1.133	0.95	0.73	0.92	336	1.74	Hi
Puntaje Total	12.866	3.17	11.23	4.24	349	1.51	Ho

#### **4.2 El sexo y la comprensión de lectura**

Siguiendo el análisis similar al anterior hemos encontrado que solo en el subtest 1 el sexo plantea diferencias significativas en la comprensión de lectura a favor de los niños. En tanto que en el subtest 2, 3, 4 y puntaje total no hay diferencias por sexo en la comprensión de lectura de lo que se desprende que la comprensión de lectura no es una variable afectada por el sexo tal como puede verse en el cuadro Nro. 4

**Cuadro Nro. 4 Diferencia de la comprensión de lectura según el sexo.**

	Varones		Mujeres		U	Z	Decisión
	X	D.S	X	D.S			
Subtest 1	4.90	2.11	4.17	1.91	286	2.48	Hi
Subtest 2	2.838	1.50	2.689	1.72	358	1.388	Ho
Subtest 3	3.58	1.21	3.86	1.17	368.5	1.255	Ho
Subtest 4	0.81	0.93	1.068	0.98	378.5	1.13	Ho
Puntaje Total	12.128	3.98	11.965	3.67	369	1.205	Ho

**4.3 La aplicación del Programa de Lectura Nivel 1 y su efecto sobre la Comprensión de Lectura en niños de nivel socioeconómico medio.**

Para éste propósito se efectuó una doble evaluación de la comprensión de la lectura, la primera evaluación para explorar la comprensión de lectura antes de aplicar al grupo experimental el programa de lectura nivel 1 concluido la aplicación del programa de lectura se efectuó una segunda evaluación aplicando un test equivalente.

Al contrastar el momento 1 con el momento 2 se ha encontrado que no hay cambios en el subtest 1 y en el subtest 4.

Hay cambios significativos en el subtest 2, y en el puntaje total. En el subtest 3, al parecer, la prueba equivalente presenta mayor dificultad que el test. Esta afirmación la hacemos a partir del resultado contradictorio, ya que en el momento 1 los sujetos registraron mejor rendimiento que en el momento 2. También se podría pensar que el programa en vez de fortalecer ha generado una interferencia del tipo retroactivo, estos resultados pueden verse en el siguiente cuadro Nro. 5

**Cuadro Nro. 5 Diferencia de la comprensión de lectura de los momentos antes y después de la estimulación en niños de nivel socioeconómico medio. Grupo Experimental**

	Momento 1		Momento 2		U	Z	Decisión
	X	D.S	X	D.S			
Subtest 1	5.33	1.77	6.666	0.86	84	1.18	Ho
Subtest 2	2.33	1.77	4.866	1.30	64	2.01	Hi
Subtest 3	3.733	1.65	3.2	0.65	55	2.385	Hi
Subtest 4	1	0.63	2.066	0.77	85	1.141	Ho
Puntaje Total	12.4	3.28	16.8	2.19	485	2.65	Hi

#### **4.4 La aplicación del Programa de Lectura Nivel 1 y su efecto sobre la Comprensión de Lectura en niños de nivel socioeconómico bajo**

De igual forma se efectuó una doble evaluación de la comprensión de la lectura, la primera evaluación para explorar la comprensión de lectura antes de aplicar al grupo el programa de lectura nivel 1 concluido la aplicación del programa de lectura se efectuó una segunda evaluación aplicando un test equivalente.

Al contrastar el momento 1 con el momento 2 se ha encontrado que no hay cambios en el subtest 1.

En los subtest 2,3,4 y en el puntaje total se han producido cambios significativos, es decir, la aplicación del programa de lectura nivel 1 durante todo este período tuvo efectos satisfactorios en los alumnos de nivel socioeconómico bajo como puede verse en la tabla Nro. 6

**Cuadro Nro. 6 Diferencia de la comprensión de lectura de los momentos antes y después de la estimulación en niños de nivel socioeconómico bajo. Grupo Experimental.**

	Momento 1		Momento 2		U	Z	Decisión
	X	D.S	X	D.S			
Subtest 1	4.133	1.45	6.69	0.8	73.5	1.618	Ho
Subtest 2	3.2	1.68	4.6	1.74	50	2.59	Hi
Subtest 3	3.666	1.07	2.866	0.80	54	2.427	Hi
Subtest 4	1.2	1.04	1.933	0.99	52	2.51	Hi
Puntaje Total	12.2	3.37	16	2.28	26.5	3.568	Hi

**4.5 La aplicación del Programa de Lectura Nivel 1 y su efecto sobre la Comprensión de Lectura en niños del grupo experimental y grupo control pertenecientes al nivel socioeconómico medio. Momento dos.**

Al finalizar la aplicación del programa de comprensión de lectura se efectuó una segunda evaluación de la comprensión lectora esta vez dirigida a ambos grupos : experimental y control, para explorar los niveles de comprensión lectora en niños que llevaron dicho programa y en los que no lo llevaron.

En esta evaluación dada a ambos grupos: experimental y control se encontró que en los subtest 1 y 4 no existe diferencias significativas en ambos grupos, es decir que el programa de comprensión lectora no tuvo efectos satisfactorios pero cabe destacar que en sus promedios el grupo experimental obtiene un puntaje un poco mayor al grupo control.

En el subtest 2,3, y puntaje total se encuentra diferencias significativas a favor del grupo experimental, como puede verse en el cuadro Nro. 7

**Cuadro Nro. 7 Diferencia entre el grupo experimental y de control pertenecientes al nivel socioeconómico medio.**  
**Momento dos**

	Grupo Experimental		Grupo Control		U	Z	Decisión
	X	D.S	X	D.S			
Subtest 1	6.666	0.86	6.13	1.25	84	1.18	Ho
Subtest 2	4.866	1.30	3.066	2.37	64	2.01	Hi
Subtest 3	3.2	0.65	2.4	0.95	55	2.385	Hi
Subtest 4	2.066	0.77	1.666	0.86	85	1.14	Ho
Puntaje Total	16.8	2.19	13.266	3.58	48.5	2.655	Hi



#### **4.6 La aplicación del Programa de Lectura Nivel 1 y su efecto sobre la Comprensión de Lectura en niños del grupo experimental y grupo control pertenecientes al nivel socioeconómico bajo. Momento dos.**

De igual forma los resultados encontrados en los niños del nivel socioeconómico medio se observa en los niños de nivel socioeconómico bajo, es decir que se encontró que en los subtest 1 y 4 no existe diferencias significativas en ambos grupos, es decir que el programa de comprensión lectora no tuvo efectos satisfactorios pero cabe destacar que en sus promedios el grupo experimental obtiene un puntaje poco mayor al grupo control.

En los subtest 2,3, y puntaje total se encuentra diferencias significativas a favor del grupo experimental, como puede verse en el cuadro Nro. 8

**Cuadro Nro. 8      Diferencias entre los grupos experimental y de control pertenecientes al nivel socioeconómico bajo. Momento dos**

	Grupo Experimental		Grupo Control		U	Z	Decisión
	X	D.S	X	D.S			
Subtest 1	6.6	0.8	5.733	1.48	73.5	1.618	Ho
Subtest 2	4.6	1.74	2.733	1.59	50	2.59	Hi
Subtest 3	2.86	0.80	1.866	1.02	54	2.427	Hi
Subtest 4	1.933	0.99	1.4	0.71	78	1.43	Ho
Puntaje Total	16	2.28	11.73	2.79	26.5	3.568	Hi

## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al efectuarse el análisis del nivel de comprensión de la lectura en niños teniendo en cuenta la variable nivel socioeconómico (medio y bajo) se ha podido apreciar la no existencia de diferencias en ambos niveles socioeconómicos, resultado que contradice a investigaciones que consideran la variable socioeconómica como un factor constante que afecta el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje en general en sus etapas iniciales y a lo largo de toda la escolaridad (Condemarín, 1990), conclusión a la que llegan Briggs y Elkin 1977 al considerar el status socioeconómico un factor que se correlaciona positiva y significativamente con la habilidad para comprender la lectura. Estos resultados como se ha manifestado también contradice a la hipótesis planteada en ésta investigación que considera al factor socioeconómico condicionante al desarrollo de la comprensión de la lectura y aprendizaje en general. Cabe mencionar que estos resultados encontrados en la presente investigación no tienen un sustento teórico que lo fortalezca. A raíz de este resultado se ha llegado a plantear algunas apreciaciones que puedan explicar tales resultados.

***El sistema escolar*** constituye un reflejo del proyecto de sociedad que tiene un país y de las características socioculturales del mismo y uno de

los reflejos que se da debido a la falta de una verdadera política nacional en el fomento de la lectura (ya que simplemente se les obliga a los alumnos leer textos escolares), es encontrar estos resultados que contradicen a la investigación.

Otra apreciación que consideramos aunque no es una variable de estudio, es la variable ***Ambiente de lectura en el hogar*** ya que creemos que es un factor importante y predictor de la actitud y de la habilidad para leer (Wigfield y Asher, 1984), Thorndike (1973) (citados por Morles, 1999),<sup>1</sup> concluye en que los dos factores que correlacionan más alto con la comprensión en la lectura de los sujetos, son los recursos de lectura existentes en el hogar y la condición socioeconómica de la familia. Creemos que el hogar y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad.

Dentro de esta variable se puede observar factores que influyen como:

### ***Las imágenes parentales***

La actitud de los padres frente a la lectura, es un elemento básico de contribución a fomentar actitudes positivas frente a la lectura, los modelos de imitación de las conductas lectoras, los sistemas de premio o desaprobación por los logros obtenidos también son de recurso del hogar. Los niños con mayor disposición a favor de la lectura son los que provienen de hogares en que los padres les leen cuentos, comentan con ellos noticias periodísticas. Son aquellos que ven a los adultos

leyendo en variedad de situaciones; recorren librerías, hojean allí libros y revistas; comentan noticias periodísticas leídas; ven a sus padres consultar bibliografía cuando ellos les formulan alguna pregunta; tienen un lugar con libros donde leer tranquilos (Chall, Jacobs y Balwin - 1990; citados por Cabrera, Flor - 1994)<sup>25</sup>

### ***La participación de los padres***

Yanac en su investigación concluye que a mayor participación de los padres en actividades relacionadas con la educación de sus hijos (dentro del hogar y en el colegio) es mayor el rendimiento en su capacidad lectora. Las relaciones lectoras padres e hijos, la transferencia positiva o la interferencia que pueden ocasionar las actitudes y conductas lectoras de los padres, las experiencias lingüísticas dentro de las familias son relevantes para el aprendizaje lector (Chall, Jacobs y Balwin 1990; citados por Cabrera, Flor - 1994)<sup>25</sup>

### ***El factor económico de las familias***

Uno de los factores que genera la escasez de modelos adecuados y un bajo rendimiento del alumno es el factor económico de las familias. La falta de ingresos económicos propicia la búsqueda de trabajo por ambos padres tanto en sectores socioeconómicos medio y bajo. Los niños pertenecientes al nivel socioeconómico medio de padres profesionales y carecen de la supervisión de ellos, suelen quedarse en cuidados familiares quienes consienten a los niños tener acceso a la televisión, play station, computadoras, actividades extracurriculares. Los niños pertenecientes al nivel socioeconómico bajo de padres

trabajadores, el padre con un trabajo más formal y la madre con un trabajo en casa (negocio) supervisando de manera ligera la realización de las tareas, (muchos de ellos realizan tareas en el negocio de las madres, otros en casa en compañía de los demás hermanos) ocupando su tiempo libre a la televisión, play station, computadoras, o a los juegos con amigos.

Es así que vemos en nuestra sociedad la poca relevancia que se da a la educación y más aún al hábito de la lectura. Padres que mayormente se encuentran todo el día fuera de casa y el poco tiempo que se dedican a sus hijos no les permiten presentar modelos adecuados hacia el hábito de leer, niños que durante sus ratos libres o vacaciones se dedican a actividades lúdicas, niños que están horas tras horas frente a un monitor buscando poca información educativa, tanto en los dos niveles socioeconómicos, si en casa y aún en el colegio las estrategias metodológicas de enseñanza hacia la lectura no se dan y si nuestro sistema escolar y el gobierno no manifiestan un cambio de actitud el hábito de leer disminuirá.

Por otro lado al efectuarse el análisis del nivel de comprensión de la lectura en niños de nivel socioeconómico medio y bajo teniendo en cuenta la variable sexo se ha podido apreciar la no existencia de dichas diferencias en niños y niñas, resultado que contradice a los estudios que consideran que el sexo del lector afecta de alguna medida en el nivel de comprensión de la lectura a favor de las niñas que obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que los

varones (Dysdra y Tinney 1969; y Morles 1994). Gibson y Levin afirman que el resultado de superioridad de las niñas en las primeras etapas es aparentemente el producto de factores culturales más que genético o maduracional a las maneras diferentes en que los varones y las mujeres son criados. Sin embargo, cuando se trata de implementar programas de desarrollo de la lectura según las necesidades de los niños, la discusión de las diferencias de sexo en el aprendizaje de la lectura aparece poco relevante.

De igual forma, al efectuarse el análisis de los efectos de la aplicación del Programa de Lectura Nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico medio y bajo se observa la existencia de diferencias significativas en ambos niveles socioeconómicos, es decir que los efectos producidos por el programa de comprensión de la lectura ha permitido desarrollar el nivel de comprensión de lectura posibilitando con ello un mejor desempeño después de la aplicación.

Cabe resaltar que en los subtest 1 y 4 (cuadro 7 y 8) no hay diferencias entre el grupo experimental y grupo control pero se observa que el promedio del grupo experimental en ambos subtest es mayor al del grupo control aún cuando no llegue a ser significativo. El no logro del rendimiento esperado en el grupo experimental estaría asociado al factor: estrategias metodológicas lo que tendrá que reestructurarse procurando continuar con la estimulación una de forma más continua y aplicada en todas las horas de enseñanza educativa.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 6.1 Conclusiones

- Se acepta la hipótesis nula  $(H_0)_1$  y se rechaza la hipótesis alternativa  $(H_1)$ , al no encontrar diferencias significativas en el nivel de Comprensión de Lectura entre los estratos socioeconómicos medio y bajo.
- Se acepta la hipótesis nula  $(H_0)_2$  y se rechaza la hipótesis alternativa  $(H_2)$ , ya que el género no es una variable que plantea diferencias significativas en la Comprensión de Lectura.
- Se rechaza la hipótesis nula  $(H_0)_3$  y se acepta la hipótesis alternativa  $(H_3)$  al no encontrar que los niveles de Comprensión de Lectura en los niños de nivel socioeconómico medio del grupo experimental en el momento 2 registran incrementos significativos en 3 de 5 resultados.
- Se rechaza la hipótesis nula  $(H_0)_4$  y se acepta la hipótesis alternativa  $(H_4)$ , por lo que los niños de nivel



socioeconómico bajo pertenecientes al grupo experimental incrementaron significativamente su nivel de comprensión de lectura.

## 6.2 Recomendaciones

Presentaremos algunos aportes que a medida de toda la investigación se ha observado objetiva y subjetivamente pues creemos necesarios e importantes de tener en consideración para la enseñanza y aprendizaje del alumno logrando así un mejor desarrollo integral del él y de la sociedad. Estas recomendaciones están dirigidas a instituciones inmersas en la educación a profesores, padres de familia, y toda persona que esté interesada en buscar su desarrollo y del otro.

- Se debe señalar una verdadera política nacional en el fomento a la lectura, el cual debe ser obligatorio y tan importante como un programa económico, pues es una herramienta directa para terminar el analfabetismo y es la mejor herencia que se da a los niños y jóvenes del país además que es la puerta de entrada a la educación y al progreso de la persona y por lo tanto de la sociedad.
- Concientizar a la población mediante programas de prevención primaria de tal manera que se informe de la necesidad y la importancia de la lectura como un factor de cultura, de

progreso, trabajando especialmente en sectores de escasos recursos económicos.

- Capacitaciones a profesores en la aplicación, desarrollo de medios y de estrategias lectoras por los cuales los alumnos logren conocimientos y destrezas que le permitan desenvolverse independientemente y eficientemente en el manejo de material simbólico que se les ofrece.
- Los niños, jóvenes y adultos, están perdiendo el gusto y la actitud placentera al acto de leer y éstas se deben despertar en la niñez y adolescencia para que sea un hábito de por vida por eso en las actividades del profesor, buscar un acercamiento de el alumno con la actividad lectora a través de ejercicios, actividades, estrategias lectoras bajo la apariencia formal del juego para crear la necesidad de la lectura que coadyuvan el proceso comprensivo de los textos. cuando se realizan actividades de comprensión lectora y de producción escrita en el aula y no solo ofrecer al alumno una relación de preguntas que aparecen al final de un texto de mayor o menor extensión.
- Ayudarlos a formular un propósito para la lectura.
- Tener en cuenta para iniciar cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje el nivel de experiencias de los alumnos pues de

acuerdo al grado de experiencias facilitará o limitará su comprensión.

- Tener en cuenta factores asociados en el aprendizaje de la lectura y plantear estrategias de solución.
- Los ejercicios de expresión escrita que se propongan más, que tengan una proyección de carácter vivencia lúdico y recreativo que complementen otras actividades más rigurosas o formales de comprensión lectora e invitarlos a compartir sus escritos. Estimularlos a mostrar y comentar sus ideas por eso es necesario hacer escribir a los estudiantes.
- La Incorporación de la familia en el proceso educativo como factor esencial para el éxito en el aprendizaje escolar y no sólo con los alumnos de forma individual. Esta incorporación se puede dar como lo propone What Works; Research About Teaching and Learning (1986; pgs. 7 - 15), para el caso específico del aprendizaje de la lectura de forma de "curriculum para el hogar" a través del cual se enseña al niño en el hogar aquello que es importante para su aprendizaje escolar presente y futuro. Está en los padres de familia la primera responsabilidad de motivar el gusto por la lectura a los hijos desde pequeños, tareas compartida con el colegio.

- La conversación parecer ser un mejor vehículo para aprender a leer, a pensar y a entender, los padres deben de incentivar a que el niño exprese sus sentimientos, opiniones y escucharlos , plantearles temas de conversación y de discusión.
- La mejor manera en que los padres pueden ayudar a sus hijos a ser mejores lectores es leyéndoles desde muy pequeños. Los niños se benefician de que les lean en voz alta cuando discuten los cuentos, aprenden a identificar letras y palabras, y a hablar sobre el significado de las palabras.
- Los modelos que los padres le brinden al niño desde pequeños hacia la lectura es muy importante ya que estimula a repetir la conducta de los padres como modelos esto se puede observar cuando van a comprar juntos los útiles escolares, el periódico, visitas a bibliotecas, etc.
- El profesor tiene que tener en cuenta en la utilización de los materiales bibliográficos estos seis tipos de legibilidad: físico, lingüístico, psicológico, conceptual, estructural, pragmático para ciertos grupos de lectores.
- Que los centros de cultura deben facilitar el acceso de textos y no ser tan estrictos en sus normas para dicha adquisición.



**El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo.** Zarzosa Rosas, Sara Margot.

- Un aspecto importante es considerar la adquisición de material bibliográfico pues creemos que esta lejanía se debe también a los altos costos que tienen los libros (textos escolares, revistas de buena calidad de información) y la gran recepción y adquisición a periódicos textos de poco contenido educativo, pues creemos que los alumnos desarrollan sus habilidades de comprensión lectora en la medida que interactúa con los textos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MORLES, Armando (1999) “El Proceso de la Comprensión en la Lectura”  
Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 4, No. 2B. Universidad Pedagógica Libertador. Caracas.
  
2. BRAVO VALDIVIESO, Luis “Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y diferencias socioeconómicas.”  
Revista de Problemas de Aprendizaje.
  
3. CONDEMARÍN, Mabel (2000) “Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos”  
Revista En Lectura y Vida. Año 21, N°2.
  
4. PINZAS, Juana (1987) “Notas para una propuesta sobre las relaciones entre familia y educación”  
Revista de Psicología PUCP. Año 5. Vol. 5 No 2.

5. PINZAS, Juana (1987) “Del símbolo al Significado”  
Revista de Psicología PUCP. Año 4  
Vol. 4 No 1.
6. CONDEMARÍN, Mabel (1990) “La Lectura : Teoría, evaluación,  
desarrollo”
7. PINZAS, Juana (1997) “Constructivismo y Aprendizaje de la  
Lectura”  
Fondo Editorial. Pontificia Universidad  
Católica. Lima.
8. BRAVO VALIDIVIESO, Luis  
(1991) “Psicología de las Dificultades del  
Aprendizaje Escolar”  
Editorial Universitaria. Santiago de  
Chile.
9. ALLIENDE, Felipe “Evaluación de la legibilidad de los  
materiales escritos: ¿Cómo lograr una  
buena lectura?”  
Revista de Problemas de Aprendizaje.
10. PINZAS, Juana (1999) “Leer mejor para enseñar mejor”  
Ediciones Tarea.

11. **ALLIENDE, Felipe (1991)** “Prueba CLP. Formas Paralelas”  
**CONDEMARÍN, Mabel** Ediciones Universidad. Católica de  
**MILICIC, Neva** Chile.
12. **PINZAS, Juana (1995)** “Leer Pensando”  
Asociación de Investigación Aplicada  
y Extensión Pedagógica Sofía Pinzas.  
Lima
13. **TAPIA MENDIETA, Violeta** “Efectos de un programa de estrategias  
**(1999)** cognitivas y meta cognitivas para  
mejorar la comprensión lectora”.  
Revista de la Facultad de Psicología  
Año III. No 4. UNMSM.
14. **MARES QUISPE, Fabiola (1995)** “Efectos de un programa de  
estimulación sobre las habilidades  
básicas para el aprendizaje de la  
lectoescritura, en una muestra  
urbano marginal de Iquitos”.  
Título UNMSM.
15. **CASTELLANO, Sara (1994)** “Programa experimental de  
reeducción de la lectura  
comprensiva en alumnos de 2do



grado de primaria del C.E. estatal No 6099".

Título UNMSM.

**16. NORIEGA REYNOSO, Ruth  
(1998)**

"Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención."

Maestría UNMSM.

**17. DIOSES, Alejandro (1998)**

"Perfil perceptivo – motor psicolingüístico de un grupo de niños intelectualmente fronterizos pertenecientes a una condición socioeconómica media baja".

Maestría UNMSM.

**18. YANAC REYNOSO, Elisa  
(2000)**

"Participación de los padres en relación a la comprensión lectora y su efecto en el mejoramiento lector en escolares de 3er grado de primaria, de nivel socioeconómico medio – bajo".

Maestría UNMSM.

19. ARANDA, Víctor (1974) “Estandarización de la Prueba de Madurez Mental de California Serie Pre – Primaria”.  
Título UNMSM.
20. HERNÁNDEZ, Roberto (1991) “Metodología de la Investigación”  
Editorial Ultra. México.
21. SIEGEL, Sydney (1986) “Estadística No Paramétrica”  
Editorial Trillas. México.
22. SÁNCHEZ GARLESSI, Hugo “Metodología y Diseños en la Investigación Científica”.
23. BELLO E., Manuel (2001) “Hacia una educación basada en evidencias”  
Revista Crecer. No 2. Ministerio de Educación del Perú.
24. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001) “El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado”.



El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Zarzosa Rosas, Sara Margot.

Boletín UMC No 9. Unidad de  
Medición de la Calidad Educativa.  
Lima

25. CABRERA, Flor y otros (1994) "El proceso lector y su evaluación".  
Editorial Laertes. España

## ANEXO 1

### Prueba de Complejidad Lingüística

#### Administración

#### Tercer Nivel de Lectura: Forma A

El tercer nivel de Lectura, Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples. Consta de 4 substes divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
III – A – (1)	Los colmillos...
III – A – (2)	José, Tomás y Francisco
III – A – (3)	Un paseo a la playa
III – A – (4)	Estar satisfecho.

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídas en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que deben releer la lectura si lo necesitan.

## Instrucciones para los alumnos

### **Subtest III – A – (1). "Los colmillos..."**

Abran el cuadernillo en la página No. 5 (mostrar ). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

### **Subtest III – A – (2). " José, Tomás y Francisco "**

Den vuelta a la página No. 6 (mostrar). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

### **Subtest III – A – (3). "Un paseo a la playa"**

Den vuelta a la página No. 8 (mostrar). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

### **Subtest III – A – (4). "Estar satisfecho"**

Den vuelta a la página No. 10 (mostrar). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

### Tercer Nivel de Lectura : Forma B

El tercer nivel de Lectura, Forma , comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples. Consta de 4 subtest divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
III – B – (1)	La Pieza
III – B – (2)	Noticias Deportivas
III – B – (3)	Problemas con el aire
III – B – (4)	Estar satisfecho.

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídas en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que deben releer la lectura si lo necesitan.

### Instrucciones para los alumnos

#### Subtest III – B – (1). "La Pieza"

Abran el cuadernillo en la página No. 4 (mostrar ). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

### **Subtest III – B – (2). " Noticias Deportivas "**

Den vuelta a la página No. 6 (mostrar). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarle a responder.

### **Subtest III – B – (3). "Problemas en el aire"**

Den vuelta a la página No. 8 (mostrar). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarle a responder.

### **Subtest III – B – (4). "Estar satisfecho"**

Den vuelta a la página No. 10 (mostrar). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarle a responder.

### **Calificación**

Para la calificación se asigna a cada respuesta acertada un punto. Se suman todos las respuestas acertadas para obtener el puntaje bruto. La prueba muestra normas en percentiles, puntaje Z y puntaje T.

## Hoja de Respuestas

### Tercer Nivel de Lectura: Forma A

Subtest III – A (1): Los colmillos	Subtest III – A (2): José, Tomás y Fco.
0 – c	0 – F – J – T
1 – g	1 – T
2 – a	2 – F
3 – f	3 – T
4 – b	4 – F – J – T
5 – d	5 – F – J
6 – e	6 – F – J – T
7 – h	

Subtest III – A (3): Un paseo a la playa	Subtest III – A (4): Estar satisfecho
0 – No	0 – c
1 – No	1 – c
2 – Sí	2 – b
3 – Sí	3 – a
4 – No	
5 – No	



### Tercer Nivel de Lectura: Forma B

<b>Subtest III – B (1): La pieza</b>	<b>Subtest III – B (2): Noticias deportivas</b>
0 – g	0 – E
1 – a	1 – G
2 – d	2 – G
3 – e	3 – P
4 – f	4 – N
5 – h	5 – G
6 – b	6 – E
7 – c	7 – P

<b>Subtest III – B (3): Problemas con el arte</b>	<b>Subtest III – B (4): Estar satisfecho</b>
0 – S	0 – c
1 – C	1 – a
2 – P	2 – c
3 – C	3 – a
4 – S	



El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Zarzosa Rosas, Sara Margot.

## **ANEXO 2**

### **Prueba de Madurez Mental de California**

#### **Serie Primaria**

#### **Administración**

#### **Material**

Un ejemplar del test para cada examinado.

Un lápiz.

Una hoja de papel para ser utilizada como indicador por cada examinado.

Un manual de instrucciones.

#### **Consideraciones**

Para una aplicación adecuada, el examinador deberá contar además con materiales adicionales tales como lápices, borradores y cronómetro o reloj con segundero.

El examinador, auxiliado por el maestro de aula, tomará nota de los alumnos y escribirá en cada ejemplar del test los datos personales que se solicitan en él.

La fecha de nacimiento del alumno se tomará directamente del Registro de Matrícula.

## Instrucciones para la ejecución

Dígase:

“Aquí hay algunas preguntas que deseo que ustedes respondan, no espero que contesten todas correctamente... pero deben procurar responder lo mejor que puedan”

“ Trabajen rápido... pero traten de no equivocarse”.

Luego de una breve pausa, diga:

“Ahora volteen la hoja. Todos deben tener la hoja en el subtest número 1”

(El examinador demostrará cómo deben voltear la hoja, y comprobará si todos los alumnos han comprendido lo que deben hacer).

### **Subtest No. 1 Semejanzas**

(4 minutos)

Dígase:

“Pongan la hoja de papel de manera... que solamente se vea la primera hilera de figuras”

“Aquí hay, primero, dos figuras que se parecen en algo, viene una raya y después aparecen otras figuras”.

“El gato y el perro se parecen en algo. En qué se parecen?... (pausa)... Sí, se parecen en que son animales”.

“Ustedes deben buscar entre las figuras que siguen en la misma hilera otra que se parezca en algo a las dos primeras”

“Cuál es ?... Sí, es el cerdo (chancho). Pongan una X encima del cerdo (chancho). El gato, el perro y el cerdo se parecen en que ellos son ANIMALES”.

“Ahora miren hacia abajo en la siguiente hilera donde están la chompa y los zapatos, viene la raya y después aparecen otras figuras”

“La chompa y los zapatos se parecen en algo, pongan una X sobre la figura de la misma hilera que es parecida en algo a la chompa y los zapatos”.

“Hagan de la misma manera los demás ejercicios de esta página”.

“Pongan una X sobre la figura que es parecida a las dos primeras figuras de cada hilera” ...Listos...empiecen.

### **Subtest No. 2: Semejanzas – Diferencias**

( 4 minutos )

Digase:

“Ahora volteen la hoja. Todos deben tener la hoja en el número 2”

“Pongan la hoja de papel de manera que solamente se vea la primera hilera de figuras”.

“Aquí, ven ustedes cinco figuras: un abrigo, un saco, un pantalón, una silla y un vestido de mujer, una de ellas es más diferente que las otras. Cuál es ?...(Pausa). Sí, es la silla. Pongan una X sobre la figura de la silla”.

“La silla se diferencia porque es un mueble, en cambio las otras figuras son prendas de vestir”.

“Ahora miren la siguiente hilera de figuras. Pongan una X sobre la figura que es más diferente que las otras.”

“Hagan de la misma manera los demás ejercicios de esta página”.

“Pongan una X sobre la figura que es más diferente dentro de cada hilera” ...Listos...empiecen.

### **Subtest No. 3 Analogías**

(4 minutos)

Dígase:

“Ahora volteen la hoja. Todos deben tener la hoja en el número 3”

“Pongan la hoja de papel de manera que solamente se vea la primera hilera de figuras”.

“Aquí se ve primero tres figuras: una niña, un niño y una mujer. Luego siguen otras figuras: un abrigo, dos guantes y un hombre”.

“En este ejercicio ustedes buscarán entre las figuras que siguen algo que va con la mujer como la niña va con el niño. Cuál es?...(pausa)... Sí, es el hombre. Porque niña es a niño como mujer es a hombre”.

“Pongan una X sobre la figura del hombre”.

“Ahora miren la siguiente hilera de figuras, donde se ve al bebé, la mamá, la muñeca y otras figuras que siguen”.

“Marquen con una X sobre la figura que va con la muñeca.” “Hagan de la misma manera las siguientes hileras, comparando las dos primeras figuras y buscando otra figura que vaya con la tercera figura”. Empiecen

### **Subtest No. 4 Inferencias**

( 4 minutos )

Dígase:

“Ahora volteen la hoja. Todos deben tener la hoja en el número 4”

“Pongan la hoja de papel de manera que solamente se vean los dos muchachos”.

“Esto es un juego para ver como piensan ustedes”.

“Escuchen: cuando yo diga marquen, ustedes pondrán una X sobre la respuesta correcta”.

Dígase:

“Voy a repetir cada cosa dos veces, para que ustedes lo comprendan bien. Ejemplo: Juan es masa bajo que Pedro. Cuál de los dos niños es Pedro?...(pausa)...Sí, efectivamente el niño que tiene la cometa es Pedro”.

“Pongan una X sobre Pedro”.

“Miren ahora la siguiente hilera de figuras, hay dos niñas”.

Escuchen:

1. María puede alcanzar más alto que Juana. Pongan una X sobre María. (repita dos veces y conceda 5 segundos).

2. Ahora miren las figuras de los zapatos. El zapato de Carlos es más chico que el de Lucho. Pongan una X sobre el zapato de Lucho. (repita dos veces y conceda 5 segundos).

3. Ahora miren las hileras de figuras de las tres niñas. Escuchen:

La maestra dijo: Yo voy a regalar un libro a la niña que aprenda más palabras cada día. Betty fue la niña que aprendió más palabras. Pongan una X sobre Betty. (repita dos veces y conceda 5 segundos).

4. Ahora miren las hileras de figuras de flores.

Escuchen:

Miren las flores. La flor de Ana es más grande que la de Elena, pero no es tan grande como la flor de Juana. Pongan una X sobre la flor de Ana. (repita dos veces y conceda 8 segundos).

5. Ahora miren las hileras de figuras de los tres perros.

Escuchen:

Fido puede saltar más alto que Bobby, Duque más alto que Fido. Pongan una X sobre Fido. (repita dos veces y conceda 8 segundos).

6. Ahora miren los tres muchachos sentados sobre la banca. Hugo está más cerca de la puerta que Carlos. Víctor está más cerca de la puerta que Hugo. Pongan una X sobre Hugo. (repita dos veces y conceda 8 segundos).

### **Subtest No. 5 Relaciones Numéricas**

(5 minutos)

Dígase:

“Ahora volteen la hoja. Todos deben tener la hoja en el número 5”

“Pongan la hoja de papel de manera que solamente se vea la primera hilera de figuras”.

Aquí se observa 4 árboles, uno de ellos es más alto. Cuál es?...(pausa)...Sí, es el segundo árbol. Pongan una X.

1. Miren ahora la hilera de los pollitos. Pongan una X en el grupo que tienen más pollitos. (conceda 10 segundos)

2. Ahora miren los trompos. Pongan una X en los dos cajoncitos que tienen igual cantidad de trompos. . (conceda 15 segundos)

3. Miren ahora la hilera de los gatitos. Pongan una X sobre el gatito que está en el tercer lugar.(conceda 15 segundos)

4. Ahora miren la siguiente hilera. Se ven patitos que siguen a su mamá. Pongan una X en el cuarto patito que está después de la mamá.. (conceda 15 segundos)
5. Ahora miren las figuras que están unidas por una cuerda, al final de la cuerda le falta una figura, esa figura es una de éstas (señalar las tres figuras alineadas). Pongan una X en la figura que debe ir al final de la cuerda.
6. Miren la última figura. Hay varias bolitas unidas por una cuerda, a esa cuerda le falta una bolita. Pongan una X en el lugar donde le falta la bolita.

### **Subtest No. 6 Problemas Numéricos**

(5 minutos)

Dígase:

“Ahora volteen la hoja. Todos deben tener la hoja en el número 6”

“Pongan la hoja de papel de manera que solamente se vea la primera hilera de figuras”.

“En esta hilera se ven varios nidos con huevos...Cuál es el nido que tiene 5 huevos?...(pausa)...Sí, es el tercero. Pongan una X.

1. Ahora miren la hilera donde están las monedas de un nuevo sol.

Escuchen:

Si tú tienes un sol y te regalan tres soles más... Cuántos soles tendrás?.

Pongan una X en el cajoncito que muestre cuantos soles tendrás.

(conceda 10 segundos)



2. Miren ahora las crayolas. Escuchen: Si tienes dos crayolas y la maestra te regala cuatro más. Cuántas crayolas tendrás? Pongan una X en el cajoncito que muestre cuántas crayolas tendrás..(conceda 15 segundos)
3. Miren ahora los caramelos. Escuchen: Si tienes ocho caramelos y te comes tres... Cuántas te quedarán? Pongan una X en el cajoncito que muestra cuántos caramelos te quedarán.(conceda 20 segundos)
4. Miren ahora los lápices. Escuchen: Si tienes diez lápices y regalas cuatro. Cuántas te quedan? Pongan una X en el cajoncito que muestra cuántos lápices te quedarán.(conceda 20 segundos).
5. Ahora miren la hilera de ganchitos de colgar ropa. Pongan una X sobre la cuerda, de tal manera que los ganchitos queden separados en dos grupos iguales (conceda 20 segundos)
6. En la última hilera se ven unas tortas. Pongan una x sobre la torta que tiene suficientes partes para cuatro niños y quede todavía dos trozos para dos niños más. (conceda 25 segundos).

## Hoja de Respuestas

Subtest I	Subtest II
<p>Ejemplo : cerdo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. gorro</li> <li>2. manzana</li> <li>3. guitarra</li> <li>4. avion</li> <li>5. barco</li> <li>6. círculo</li> </ol>	<p>Ejemplo : silla</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. zanahoria</li> <li>2. meza</li> <li>3. sol</li> <li>4. canasta</li> <li>5. león</li> <li>6. seis</li> </ol>

Subtest III	Subtest IV
<p>Ejemplo : señor</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. niño</li> <li>2. gallina</li> <li>3. mano</li> <li>4. señor</li> <li>5. círculo</li> <li>6. tres rayas</li> </ol>	<p>Ejemplo : niño con cometa</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. María la más alta</li> <li>2. el zapato grande</li> <li>3. niña con libro</li> <li>4. flor mediana</li> <li>5. perro en el medio</li> <li>6. niño en el medio</li> </ol>

Subtest V	Subtest VI
<p>Ejemplo : el segundo pino</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 5 pollitos</li> <li>2. cajones de 8 troncos</li> <li>3. el tercer gato</li> </ol>	<p>Ejemplo : tercera casilla</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. segunda casilla</li> <li>2. tercera casilla</li> <li>3. primera casilla</li> <li>4. tercera casilla</li> </ol>



**El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo.** Zarzosa Rosas, Sara Margot.

4. el cuarto pato	5. mitad de la cuerda
5. cubo	6. segunda torta
6. jota	

## ANEXO 3

### PROGRAMA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

El diseño y desarrollo del programa de comprensión de lectura se sustenta bajo los fundamentos de la psicología cognitiva, en la importancia del enfoque del trabajo educativo es decir en centrar el aprendizaje a través de la relación entre profesor alumno y como lo considera Feurestein que el factor próximo y determinante del desarrollo cognitivo es la presencia o ausencia de experiencias de aprendizaje a través de la mediación logrando una modificabilidad y desarrollo cognitivo adecuado ya que concibe al organismo humano como un sistema abierto a los cambios y a la modificabilidad.

#### I. Objetivos

##### 1.1 Objetivo General

Desarrollar la comprensión de la lectura a través de fichas de lectura.

##### 1.2 Objetivos Específicos

- Desarrollar el vocabulario de los alumnos a través de palabras nuevas, sinónimos, antónimos, etc.

- Desarrollar en los alumnos diferentes modalidades de expresión: oral, escrita, dibujo, pintura, dramatizaciones etc.
- Desarrollar habilidades lectoras en los alumnos a través de estrategias lectoras: ejercicios, actividades, método cloze.
- Desarrollar habilidades de atención en los diferentes pasos del programa.
- Incentivar el hábito de la lectura a través de lecturas amenas de acuerdo a su edad.

### 1.3 **Objetivos Instruccionales**

Al término del programa e alumno estará en condiciones de:

- Identificar las respuestas correctas ya sean pintando o subrayándolas
- Expresar a través del dibujo sus sentimientos, gustos, conocimientos, comentarios.
- Identificar las palabras que significan lo mismo a la primera.
- Expresar verbalmente sus opiniones conocimientos, sentimientos, gustos ante preguntas implícitas o explícitas.
- Expresar de manera escrita sus gustos, sentimientos, conocimientos.
- Señalar párrafos, líneas de un personaje de la historia.
- Dramatizar asumiendo el papel de un personaje o narrador de la historia.
- Identificar si la oración presentada es verdadera o falsa

- Responder de manera escrita ante preguntas explícitas o implícitas.
- Relacionar una oración con su dibujo, oración con palabra, frases con dibujo, frases con cualidad (adjetivo).
- Indicar el orden correspondiente de escenas.
- Convertir oraciones que se encuentran en un tiempo pasado al tiempo presente.
- Identificar el significado correcto de un refrán.
- Identificar las palabras que significan lo contrario a la primera.
- Crear oraciones con la palabra presentada.
- Completar oraciones con palabras creadas por el mismo alumno.
- Escribir preguntas a las respuestas dadas.
- Completar la lectura con la palabra omitida.
- Resolver crucigramas.

## II. Características del Programa

### 2.1 Fichas de Lectura

- Las fichas de lectura han sido graduadas de menor a mayor complejidad sobre la base de dos criterios: selección de los contenidos y complejidad semántica y estructural de los párrafos.

- Las fichas de lecturas son lecturas son cortas y fáciles de leer con contenidos amenos para el niño que necesita expandir sus y habilidades lectoras.
- Los contenidos de las fichas de lectura son variados que incluyen narraciones de experiencias, fábulas, descripciones, folclor oral infantil y otros temas.
- Cada lectura consta de una serie graduada de actividades que, incluyen expresión oral, escrita, pictográfica, dramatizaciones.
- Como complemento cada ficha consta de la técnica que se denomina cloze.

## 2.2 Metodología

La aplicación del programa se hizo siguiendo estos 4 pasos:

### 1. Experiencia Previa

El propósito de esta estrategia fue la exploración y activación de los conocimientos o esquemas sobre el tema antes de iniciar la lectura.

### 2. Enseñanza Recíproca

Esta estrategia tiene como propósito focalizar la atención en las partes relevantes, localizar las palabras difíciles o desconocidas y asegurar su significado por el contexto, por el análisis estructural de la palabra y la formulación de preguntas principales y secundarias.

### 3. Actividades

Es la realización de las diferentes actividades que realiza el alumno según el texto leído, estas actividades son de diferentes modalidades.

### 4. Corrección

La corrección de las actividades se realizó grupal.

## 2.3 Procedimiento

### 1. Experiencia Previa

En esta etapa se les dice a los niños que lean el título y que se imaginen de que se trataría la lectura según el título. Se les pide si tienen información del tema a tratar y se crea un cuento o historia corta con el fin de crear expectativas y al final ver si coincide con la lectura leída. Además el mediador puede hacer preguntas con el fin de motivar a los alumnos a leer. El papel motivacional es importante no sólo porque activa en el niño sus esquemas mentales y los procesos de memoria, sino que lo incita a poner una atención sostenida en el contenido de la lectura, en la búsqueda de confirmación de sus expectativas.

### 2. Enseñanza Recíproca

Después de despertar el interés por la lectura y activar sus esquemas mentales se empieza a leer.



- **Lectura Guiada-Modelada**

El mediador empezará leyendo un párrafo con entonación y siguiendo las reglas de puntuación. Luego el mediador pedirá a un niño que continúe la lectura incentivando la participación, atención, seguridad en los alumnos (esta participación será de 3 alumnos). Al final. Al final de la lectura hay una corrección de los alumnos que leyeron por parte de los demás compañeros, dando a conocer los aspectos positivos y negativos con el fin de buscar el cambio en la mejora de su lectura.

- **Búsqueda de Significados**

a) El niño interpretará una palabra desconocida de acuerdo a las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje y de sus conocimientos previos relacionados con el contenido del texto.

b) A través del uso de un diccionario se busca el significado de la palabra desconocida.

- **Lectura silenciosa**

Se le dice a los niños que lean en forma silenciosa la lectura porque ésta constituye el tipo de lectura más útil para la vida escolar y adulta.

- **Relectura**

Se le pide a los alumnos que releen todo el párrafo en donde se haya producido una dificultad de comprensión.

- **Lectura recurrente**

Luego que los alumnos se les pide que lean la lectura cuantas veces sea necesario para que tenga claro y consolidar su comprensión del texto.

- Se cuenta de manera rápida, breve la historia.
- Se hace preguntas referente al texto.

### **3. Actividades**

El mediador apoya las actividades de los alumnos mediante la facilitación verbal de las instrucciones o proporcionando ejemplos.

### **4. Corrección**

## **III. Duración**

1 vez a la semana durante 5 meses

## **IV. Dirigido**

A alumnos de 3er grado de primaria de los centros San Antonio de Padua y Santa rosa.



**El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Zarzosa Rosas, Sara Margot.**

## **V. Materiales**

Fichas de Lectura

Fólder

Colores

Lápiz, lapicero

## **VI. Actividades**

Evaluación de Entrada

Aplicación del Programa

Evaluación de Salida

## **VII. Evaluación del Programa**