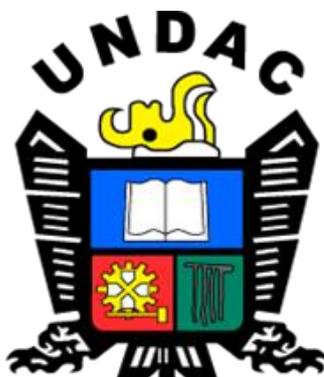


UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



T E S I S

**Conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico
en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002
“Zoila Amoretti de Odría” - Pasco - 2022**

**Para optar el Título Profesional de:
Licenciada en Educación Primaria**

Autores:

Bach. Cindy ROMERO RODRIGUEZ

Bach. Kirsthy ROMERO RODRIGUEZ

Asesora:

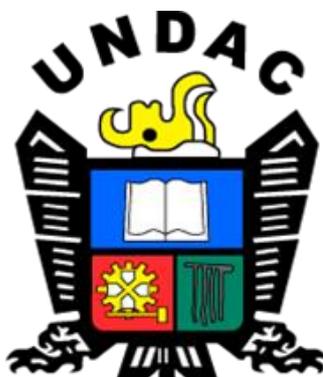
Dr. Jenny Maura CONTRERAS HUAMÁN

Cerro de Pasco - Perú - 2024

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



T E S I S

**Conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico
en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002
“Zoila Amoretti de Odría” - Pasco - 2022**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Mg. Nérida Rosario RICALDI HINOSTROZA
PRESIDENTE

Mg. Elsa Carmen MUÑOZ ROMERO
MIEMBRO

Mg. Wilfredo Florencio ROJAS RIVERA
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 41-2024

La Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

ROMERO RODRÍGUEZ, Cindy y ROMERO RODRÍGUEZ, Kirsthy

Escuela de Formación Profesional

Educación Primaria

Tipo de trabajo: **Tesis**

Título del trabajo

**Conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en
estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002
“Zoila Amoretti de Odría” - Pasco – 2022**

Asesora:

CONTRERAS HUAMÁN, Jenny Maura

Índice de Similitud: **23%**

Calificativo

APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software Turnitin similarity.

Cerro de Pasco, 02 de febrero del 2024

Dr. Jacinto Alejandro Alejos Lopez
Directo r(e)
Unidad de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación

DEDICATORIA

A ***nuestros adorables padres***, constituyen la fuerza motivadora de nuestra existencia y son la fuente de nuestra felicidad.

AGRADECIMIENTO

Nuestro profundo agradecimiento, a cada uno de los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría” del distrito de Chaupimarca, Pasco, quienes han participado desinteresada y gentilmente durante el trabajo de campo que se ha realizado.

También hacemos llegar nuestro sincero agradecimiento a los docentes y plana jerárquica de la Institución Educativa en mención, por las facilidades que nos brindaron para llevar a cabo el trabajo que realizamos con los estudiantes.

Asimismo, expresamos nuestra eterna gratitud a nuestros seres queridos, por su apoyo decidido y permanente que nos brindaron durante nuestra formación universitaria. Su desprendimiento y calidez inagotable hicieron posible nuestra realización profesional. Siempre estaremos agradecidos de ustedes.

A todos ustedes, gracias.

RESUMEN

La presente tesis es una **investigación de tipo científica básica**; pertenece al diseño de investigación **No Experimental** y se delimita como una investigación **correlacional**. Es un estudio que mide el grado de correlación que existe entre tres variables de estudio: conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes de nivel primaria.

En la investigación se utilizó la técnica de **Pruebas Adaptadas y Estandarizadas**; los instrumentos de medición que se utilizaron fueron: la *Escala de conciencia lectora (ESCOLA) - Versión 28 A*, para medir la variable **conciencia lectora**; la *Prueba de Comprensión de Textos para estudiantes de Educación Primaria por el Método Dolorier*, que mide la variable **comprensión de textos**; y, para medir la variable **aprendizaje académico**, se analizó los *Registros de Evaluación de los estudiantes*.

Se trabajó con una muestra conformada por 140 estudiantes. Los resultados mostraron efectivamente que existen relaciones estadísticamente positiva y significativa entre la conciencia lectora, la comprensión de textos y el aprendizaje académico en los estudiantes.

Palabras claves: Conciencia lectora, Comprensión de textos, Aprendizaje académico.

ABSTRACT

This thesis is a **basic scientific research**; it belongs to the **Non-Experimental** research design and is defined as a **correlational** research. It is a study that measures the degree of correlation that exists between three study variables: reading awareness, text comprehension and academic learning in primary school students.

The **Adapted and Standardized Testing** technique was used in the research; The measurement instruments that were used were: *the Reading Awareness Scale (ESCOLA) - Version 28 A*, to measure the **reading awareness** variable; *the Text Comprehension Test for Primary Education students using the Dolorier Method*, which measures the **text comprehension** variable; and, to measure the **academic learning** variable, the students' *Evaluation Records* were analyzed.

We worked with a sample made up of 140 students. The results effectively showed that there are statistically positive and significant relationships between reading awareness, text comprehension and academic learning in students.

Keywords: Reading awareness, Text comprehension, Academic learning.

INTRODUCCIÓN

Señor presidente del jurado y miembros:

Ponemos a vuestra consideración la presente tesis intitulado: **“Conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría” - Pasco - 2022”**.

La habilidad lectora es una piedra angular en el proceso educativo. Desde el momento en que un estudiante comienza su recorrido en el sistema educativo, la capacidad para leer, entender y, posteriormente, reflexionar sobre los textos se convierte en un indicador esencial de su progreso y éxito académico.

La lectura es una habilidad fundamental en la vida académica de cualquier estudiante. No sólo es una herramienta para el acceso a la información, sino que también es un medio para el desarrollo cognitivo y la construcción de conocimientos en diversos campos del saber. Dentro del proceso de lectura, la conciencia lectora y la comprensión de textos juegan roles cruciales, y su dominio puede influir directamente en el aprendizaje académico.

La conciencia lectora es la capacidad del lector para reflexionar y tener conocimiento acerca de sus propios procesos cognitivos durante la lectura. Es una forma de metacognición que permite a los estudiantes monitorear, evaluar y, si es necesario, ajustar su comprensión a medida que avanzan en un texto. Por otro lado, la comprensión de textos es la habilidad para entender, interpretar y construir significado a partir de la información escrita. Es evidente que ambas habilidades son intrínsecamente valiosas, pero ¿cómo se relacionan entre sí?, ¿cómo impactan en el aprendizaje académico de los estudiantes?

Por estas y otras consideraciones, el propósito de esta tesis es explorar y analizar las relaciones entre la conciencia lectora, la comprensión de textos y el aprendizaje académico en estudiantes del nivel primario de educación básica.

Se plantea la hipótesis de que una mayor conciencia lectora puede influir positivamente en la comprensión de textos y, consecuentemente, en el rendimiento académico general de los estudiantes.

Al centrarse en esta población específica, los resultados son relevantes tanto para los educadores de la institución como para otros profesionales de la educación interesados en mejorar las habilidades lectoras y el aprendizaje académico.

La estructura de esta tesis incluirá, en primer lugar, el marco teórico en el que se fundamentan los conceptos de conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico. Seguidamente, se detallará la metodología empleada para la recolección y análisis de datos. Finalmente, se presentarán y discutirán los resultados obtenidos, culminando con las conclusiones y recomendaciones que emanen del estudio.

La Institución Educativa N° 35002 "Zoila Amoretti de Odría", comprometida con la formación integral y de calidad de sus estudiantes, ha sido el centro de investigación para la presente tesis, particularmente los estudiantes de sexto grado. Esta etapa educativa representa un momento crucial para los estudiantes en la transición hacia niveles más avanzados de estudio, donde las demandas en términos de lectura y comprensión se intensifican.

Se espera que este estudio sea una contribución significativa en la promoción de labores pedagógicas efectivas.

Las autoras

ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
ÍNDICE	

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1. Identificación y determinación del problema	1
1.2. Delimitación de la investigación	3
1.3. Formulación del problema.....	4
1.3.1. Problema general	4
1.3.2. Problemas específicos	4
1.4. Formulación de objetivos	4
1.4.1. Objetivo general	4
1.4.2. Objetivos específicos.....	4
1.5. Justificación de la investigación	5
1.6. Limitaciones de la investigación.....	6

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes de estudio	7
2.2. Bases teóricas – científicas.....	8
2.2.1. La conciencia lectora.....	8
2.2.2. La comprensión de textos.....	16
2.2.3. El aprendizaje académico.....	30
2.3. Definición de términos básicos	44
2.4. Formulación de hipótesis	45

2.4.1. Hipótesis general.....	45
2.4.2. Hipótesis específicas.....	45
2.5. Identificación de variables.....	46
2.6. Definición operacional de variables e indicadores.....	46

CAPITULO III

METODOLOGIA Y TECNICAS DE INVESTIGACION

3.1. Tipo de Investigación.....	49
3.2. Nivel de investigación.....	49
3.3. Métodos de investigación.....	49
3.4. Diseño de investigación.....	50
3.5. Población y muestra.....	50
3.5.1. Población.....	50
3.5.2. Muestra.....	51
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	52
3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	55
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	57
3.9. Tratamiento estadístico.....	57
3.10. Orientación ética, filosófica y epistémica.....	57

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo.....	59
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	60
4.3. Prueba de hipótesis.....	67
4.4. Discusión de resultados.....	71

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Conciencia lectora de los estudiantes.....	60
Tabla 2: Comprensión de textos de los estudiantes	63
Tabla 3: Aprendizaje académico de los estudiantes	65
Tabla 4: Coeficiente de correlación de Pearson entre dimensiones de conciencia lectora y aprendizaje académico en los estudiantes	67
Tabla 5: Coeficiente de correlación de Pearson entre dimensiones de comprensión de textos y aprendizaje académico en los estudiantes.....	69
Tabla 6: Coeficiente de correlación de Pearson entre dimensiones de conciencia lectora y dimensiones de comprensión de textos en los estudiantes.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conciencia lectora de los estudiantes.....	61
Gráfico 2: Comprensión de textos de los estudiantes	64
Gráfico 3: Aprendizaje académico de los estudiantes.....	66
Gráfico 4: Aprendizaje académico de los estudiantes según niveles de logro.....	66

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1. Identificación y determinación del problema

Numerosos estudios enfocados en la comprensión lectora en alumnos de primaria han revelado que la gran mayoría de ellos lee poco y enfrenta desafíos significativos al hacerlo. En otras palabras, no tienen un hábito consolidado de lectura debido a que les falta criterio, interés, dedicación y habilidades lectoras. Esto se refleja claramente en su dificultad para comprender a profundidad los textos que leen.

Existen múltiples factores, como los económicos, sociales, culturales y políticos, entre otros, que contribuyen a esta deficiencia en la comprensión de textos. Todos estos elementos tienen un impacto en la falta de costumbre y en la comprensión lectora deficiente que tienen los estudiantes.

La lectura es un proceso complejo que utiliza esquemas mentales. Estos esquemas se moldean a partir de las vivencias cognitivas, lingüísticas y emocionales. Si los alumnos carecen de experiencias relacionadas con ciertos temas, su habilidad para entender los textos disminuirá notablemente, lo que a su vez afecta su rendimiento académico.

Leer implica decodificar las letras para asignarles un significado, lo que resulta en la comprensión del contenido. La acción de leer abarca diversos

procesos, desde el reconocimiento visual de palabras hasta captar la esencia completa del texto. Aunque a lo largo del tiempo se han estudiado las dificultades en la lectura, la atención ha sido dirigida principalmente a los problemas de decodificación más que a los de comprensión. Sin embargo, no se puede atribuir el fracaso en la comprensión lectora solamente a problemas de decodificación. También intervienen otros factores interconectados, como la falta de conocimiento previo, estrategias adecuadas, control en la comprensión, claridad en la interpretación de tareas y cuestiones emocionales y motivacionales. Actualmente se argumenta que, en muchos casos, las dificultades en la comprensión lectora radican en la falta de estrategias adecuadas para abordarla. Esto destaca la importancia de los aspectos metacognitivos en la lectura, es decir, la autoconciencia sobre el propio proceso lector, como un elemento clave para comprender adecuadamente.

Según Lorente (2009: 249-250), la conciencia lectora se entiende como la capacidad del lector para reconocer su efectividad, saber cómo percibe y si puede adaptarse a la dificultad de la tarea, saber si tiene los recursos para resolverla, y saber qué estrategias utiliza para evaluar el proceso y la producción de lectura.

Uno de los temas centrales para los expertos en educación es la metacognición. Esta palabra se origina de "meta", que significa más allá, y "cognoscere", verbo latino que denota conocer; en esencia, se refiere a ir más allá de lo que ya se conoce.

Desde una perspectiva metalingüística, la metacognición es entendida como el acto de pensar sobre el pensamiento, o tener conocimiento sobre el propio conocimiento.

La conciencia en la lectura potencia el rendimiento académico y el interés en el estudio. La propuesta es que los estudiantes pueden enriquecer su aprendizaje al ser conscientes de sus procesos mentales mientras

aprenden, escriben o enfrentan desafíos académicos. Los docentes tienen la oportunidad de fomentar esta conciencia, educando a los alumnos sobre estrategias metacognitivas y motivándolos a ser participativos en su proceso de comprensión.

Las estrategias que promueven la conciencia durante la lectura facilitan una comprensión efectiva tanto en lectores avanzados como en aquellos con dificultades. El objetivo al implementar estas estrategias en alumnos de primaria es formar estudiantes proactivos y autónomos en su aprendizaje.

De esta manera, la presente investigación analiza la posible relación que pueda establecerse entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del nivel primario de educación básica.

1.2. Delimitación de la investigación

Teniendo en cuenta los planteamientos de la investigación, la presente tesis se delimita en:

Delimitación espacial. Comprende el ámbito de la Provincia y Región de Pasco, Distrito de Chaupimarca; se circunscribe dentro de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”.

Delimitación temporal. La investigación se desarrolla durante el período temporal de 2022.

Delimitación del universo. Se trabajó con el equipo humano que estuvo conformado por alumnos del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa en mención.

Delimitación del contenido. Las tres variables que comprenden la investigación son: conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué relación existe entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?

1.3.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?
- b) ¿Qué relación existe entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?
- c) ¿Qué relación existe entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar las relaciones que existen entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Establecer la relación que existe entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

- b) Establecer la relación que existe entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”
- c) Establecer la relación que existen entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

1.5. Justificación de la investigación

Entender textos de manera efectiva ofrece incontables ventajas para el desarrollo completo de un estudiante, no solo a nivel intelectual sino también personal. Estar al tanto del proceso de lectura durante una experiencia lectora potencia la calidad de la comprensión. Es decir, emplear técnicas metacognitivas al leer (ser consciente de la lectura) facilitar una mejor comprensión de textos y lograr una excelencia en el aprendizaje académico.

Por estas y otras consideraciones, se ha tomado la determinación de realizar el presente la presente investigación.

El **valor teórico** de este estudio está en que aportará al conocimiento existente nuevos indicios sobre la relación entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes de primaria. Actualmente, no hay referencia de una investigación similar en nuestro contexto.

Desde una **perspectiva práctica**, este estudio es importante ya que facilitará la elaboración de estrategias psicopedagógicas que refuercen la conciencia lectora, la comprensión de textos y el rendimiento académico en alumnos de nivel primario.

Desde un punto de vista de la **utilidad metodológica**, la investigación contribuye con la adaptación de dos instrumentos de medición: una centrada

en la conciencia lectora y la otra en la comprensión de textos, utilizando una muestra de estudiantes de educación primaria.

Además, la investigación tiene un **valor social**, ya que describe datos relevantes para estudiantes, docentes, administrativos, padres, investigadores y otros interesados referentes a la problemática lectora en los estudiantes.

1.6. Limitaciones de la investigación

El principal obstáculo que enfrentamos fue el económico, ya que no hay fuentes de financiación que respalden investigaciones universitarias, lo que nos lleva a los graduandos a financiar nuestros propios proyectos. A pesar de este desafío, llevar a cabo este estudio fue esencial, dado que aborda temas cruciales en la educación peruana actual, como son la conciencia lectora, la comprensión de textos y el aprendizaje académico en alumnos de primaria. Por tal motivo, se hizo todo un esfuerzo para cubrir esta limitación.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes de estudio

A nivel local, no se han ubicado trabajos de investigación que tratan sobre las variables de la investigación.

A nivel nacional, se ha ubicado una Tesis titulado: **Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos(as) del sexto grado "B" de educación primaria de la Institución Educativa "Fe y Alegría" N°49- Piura 2012**, presentado por Carmen-Gutierrez el año 2013 en la Universidad de Piura, Perú.

Conclusión: El hallazgo más destacado es que los estudiantes del sexto grado "B" tenían una comprensión lectora inicial limitada. En el ámbito de la comprensión literal, muchos podían extraer información directamente del texto. Sin embargo, en el nivel inferencial, una cantidad considerable de estudiantes no podía identificar conexiones más profundas en la lectura. Y, en el nivel crítico-valorativo, una gran mayoría mostró dificultades para formular juicios basados en el texto.

A nivel internacional, se han ubicado algunos trabajos de investigación que tratan sobre la metacompreensión lectora. Una de las más

resaltantes es la que realizó Natalia Irrazabal el año 2007 en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y se titula: ***Metacomprensión y comprensión lectora***. Su conclusión fue: En general, la investigación en el campo de la metacomprensión ha encontrado evidencia de que la capacidad de los lectores para monitorear y ajustar la comprensión lectora no es muy precisa. Sin embargo, el estudio también ha evidenciado que estos niveles se pueden mejorar porque la lectura se orienta a la construcción de modelos situacionales, mediante la aplicación de estrategias como la relectura o el análisis de la estructura del texto.

2.2. Bases teóricas – científicas

2.2.1. La conciencia lectora

2.2.1.1. La metacognición

La metacognición implica que una persona entienda su propio proceso de aprendizaje, planificando de manera consciente técnicas para el aprendizaje, memoria, resolución de problemas y toma de decisiones, culminando en la autorregulación. Esta habilidad le permite aplicar este conocimiento en contextos o acciones similares. Es una reflexión profunda sobre nuestros patrones de pensamiento y representa una herramienta avanzada para el crecimiento intelectual y la creatividad. Reconocer y entender las variadas influencias sociales que impactan a un individuo también es una faceta de la metacognición.

Según López (1999) “Esta forma de conocimiento ayuda a adaptar planes de acción o estrategias a tareas específicas. Luego, para realizar el control metacognitivo del proceso, los sujetos deben conocer qué conceptos necesitan saber para realizar la tarea, qué estrategias son las adecuadas y cómo aplicar las estrategias seleccionadas. Fomentar el desarrollo de dicho conocimiento

condicional en la disciplina se ha convertido en la base para potenciar la reflexión metacognitiva. Se debe aprender a reconocer la diferencia entre poseer información y poder acceder a ella cuando sea necesario, entre poseer habilidades y poder aplicarla de manera rentable, entre conocer el método y saber cuándo, dónde, cómo y por qué usarlas” (p. 103).

Antonijevick y Chadwick (1982) definieron el término metacognición como el grado de comprensión de una persona de sus propias actividades mentales, es decir, sus propios pensamientos y lenguaje.

La esencia de la inteligencia radica en la habilidad de distribuir recursos cognitivos, determinando cómo y cuándo ejecutar tareas.

Jacobs y Paris (1987) definieron la metacognición como cualquier conocimiento sobre estados o procesos cognitivos que pueden ser compartidos entre individuos, es decir, el conocimiento sobre la cognición puede ser probado, comunicado, verificado y discutido.

Ríos (1991) se refiere a la metacognición como la capacidad de pensar en las propias ideas, incluyendo hacer un plan de acción, recordarlo cuando sea necesario y luego reflexionar y evaluar una vez finalizada la tarea.

Burón (1993) define la metacognición como el conocimiento de diferentes operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué utilizarlas. Después, expandió la idea y la descripción como la comprensión y adaptación de su propia actividad cognitiva y de sus procesos mentales, como percepción, atención, memoria, lectura,

escritura y comunicación; entendiendo qué son, cómo operan, cuándo emplearlos y qué elementos potencian o dificultan su desempeño.

Consecuentemente, Burón (1993) considera que: “La metacognición puede ser más adecuada para denominarse conocimiento de autorreflexión, porque se refiere al conocimiento de la propia mente obtenido a través de la autoobservación” (p. 10).

Dorado (1996) entiende la metacognición como: “... la capacidad del sujeto para autorregular su propio aprendizaje, es decir, planificar las estrategias que se deben utilizar en cada situación, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallas, y por lo tanto, transferirlas a nuevas situaciones” (p. 149).

Etimológicamente, la palabra metacognición proviene de "meta" que significa *más allá*, "cognoscere", que significa conocer; proviene del verbo latino cognoscere, es decir, ir más allá o trascender el conocimiento.

En general, la metacognición se puede definir como el conocimiento y control del propio proceso cognitivo. También ayuda a seleccionar y asignar técnicas y estrategias para completar con éxito las tareas.

2.2.1.2. Definición de conciencia lectora

La **conciencia lectora**, es un constructo que ha sido desarrollado por Lorente (2009), él la define como “...la habilidad del lector para conocer su capacidad, saber cómo se percibe y se ajusta a la complejidad de la tarea, identificar sus recursos para resolverla, identificar qué estrategias son las más adecuadas y así lograr evaluar su progreso y producción de lectura” (p. 48). Además, argumenta que la conciencia lectora se fundamenta en tres procesos metacognitivos:

planificación, supervisión y evaluación. De ello se deduce que la conciencia lectora alude a la habilidad metacognitiva aplicada a la lectura.

Para Jiménez (2004), “El control de la comprensión es un conjunto de procesos metacognitivos en la cual el lector planifica el propósito de la lectura (la meta a alcanzar), elige las estrategias necesarias para alcanzar esa meta propuesta, supervisa y controla si está alcanzando su objetivo y si es necesario corregir el problema detectado” (p. 16). A esto lo denomina como conciencia lectora. Y debido a que es una habilidad superior para capacitar a los estudiantes, estos deben actuar con estrategias frente a la lectura.

La conciencia lectora se define como la capacidad de ser consciente del propio nivel de comprensión durante la lectura y de controlar la conducta cognitiva mediante el uso de estrategias que promuevan la comprensión de tipos específicos de texto durante la lectura, basadas en tareas específicas (Major, Suengas y González; 1995).

En definitiva, para los lectores principiantes, este tipo de actividad mental es verdaderamente desafiante. Es razonable esperar que solo aquellos lectores que dominan y aplican estrategias metacognitivas en la lectura sean capaces de realizar esta actividad conscientemente. Por lo tanto, es esencial que los docentes instruyan a sus alumnos en técnicas de conciencia lectora.

Pinzas (1997) propuso que la conciencia lectora es controlar la lectura mediante el uso de estrategias que promuevan el aprendizaje significativo. Por lo mismo, se deben enseñar habilidades de conciencia

lectora para cultivar lectores estratégicamente conscientes o metacomprendivos dentro y fuera de la escuela.

También Jiménez (2004) puntualiza que: “Es importante mencionar que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión; por lo mismo la metacognición tiene que ver con la metapercepción, metamemoria, metaatención y metacomprensión” (p. 54). Queda aclarado que no hay metacomprensión si de por medio no hay cognición y metacognición.

En términos generales, según Cherchiaro, Paba y Sánchez (2011), “El componente metacognitivo cumple un rol bastante importante en la comprensión de textos, identificando así dos componentes metacognitivos claves que actúan en la regulación de esta. El primero se refiere al conocimiento del propósito lector, es decir al saber qué es lo que se está leyendo, y el segundo alude a la autorregulación de la actividad mental para lograr leer, y explica el cómo se debe leer, buscando encontrar una manera determinada de controlar la actividad mental y dirigirla hacia una meta en específico. Ambos procesos se encuentran muy relacionados entre sí debido a que están determinados por la finalidad que se busca al leer. Por otro lado, estos autores también señalan que la metacognición en la comprensión de textos implica cuatro variables: En primer lugar, el texto, que contempla las características del mismo, tanto a nivel de estructura, grado de familiaridad y dificultad; así como las características de los materiales lectores que afectan su comprensión y retención. En segundo lugar, se encuentra la tarea, la cual implica generar una ejecución en el lector, tomando en cuenta los requisitos de almacenamiento y recuperación de

información. Como tercera variable se encuentran las estrategias, las cuales componen las actividades que realiza el lector con el objetivo de guardar y recuperar la información; y finalmente, la cuarta variable hace referencia a las características del lector, considerado su grado de motivación, su capacidad y otras fortalezas personales que aporten en la comprensión” (p. 105).

Los componentes de metacognición de la lectura abarcan la regulación de habilidades cognitivas pertinentes, la organización de tareas cognitivas, la selección de diferentes opciones, el monitoreo del desempeño de las tareas elegidas, la adaptación de acciones cuando se requiere, y la valoración del cumplimiento de objetivos. definidos al comienzo de la actividad. A la par, para dominar esta lectura metacognitiva, es fundamental entender la relación entre los individuos (en este caso, los lectores), las misiones (lo que los lectores buscan lograr antes de leer), las técnicas y el contenido del texto.

En resumen, Jiménez (2004) afirma que. “La *conciencia lectora* se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima. Es aquí donde radica la importancia, que el lector debe aplicar sus propias estrategias y además controlarlas, para realizar una mejor comprensión del texto” (p. 82).

La conciencia lectora también se puede interpretar como el nivel de conciencia que refleja el entendimiento del lector acerca de sí mismo y las modificaciones hechas a dicho proceso. Al instruir a los lectores sobre la esencia de los procesos y en la implementación de

técnicas para gestionarlos, se potenciará la habilidad de la conciencia lectora.

2.2.1.3. Evaluación metacognitiva de la lectura mediante la *Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)*

Evaluar la conciencia lectora no es una medida de cuánto se dice o hace un tema mientras lee, pero le ayuda a comprender las estrategias que usa mientras lee. Esto sirve para tomar decisiones acerca de su comportamiento estratégico al considerar diferentes opciones relacionadas con la lectura. Debemos darnos cuenta de que la conciencia lectora no se puede evaluar directamente, porque no es un comportamiento observable, por lo que el método de evaluación debe ser indirecto.

La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) es una herramienta desarrollada para medir el proceso metacognitivo en el proceso de lectura. Tiene dos objetivos, la primera es evaluar de qué manera los participantes se ven a sí mismos como lectores y cuál creen que es la mejor estrategia para resolver las dificultades encontradas en hipótesis futuras. Al responder la prueba, los sujetos deben reflexionar sobre lo siguiente:

- a) En mi rol de lector, ¿cuáles son mis puntos fuertes y áreas de mejora?
- b) En el nivel de complejidad de la tarea, ¿es sencilla o complicada?
- c) En gestión de tareas y medios a mi alcance, ¿dispongo de los recursos necesarios para finalizar la actividad?
- d) ¿De qué manera gestiono y superviso mi proceso lector?, ¿qué técnicas empleo?
- e) ¿De qué forma valoro mi avance y los resultados de mi lectura?

Después de haber evaluado el nivel de conciencia lectora, lo que sigue es centrarse en desarrollar planes de intervención específicos a nivel grupal e individual. El segundo objetivo es "la idea principal del proyecto". Las evaluaciones de diagnóstico son necesarias y específicas para informaciones más importantes como el desarrollo de materiales de intervención, realización de seminarios destinados a promover y aumentar la conciencia lectora.

La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA), pretende *evaluar la percepción* de los lectores y sus *capacidades* lectoras tomando en cuenta tres dimensiones metacognitivas: conocimiento, habilidades y experiencias.

El *conocimiento* metacognitivo incluye dimensiones relacionadas con las características de las actividades lectoras, habilidades, posibilidades de los lectores, restricciones permanentes o temporales y una selección de estrategias que pueden utilizarse para realizar tareas. Este autoconocimiento se manifiesta en declaraciones orales.

Las capacidades metacognitivas se refieren esencialmente al proceso de control y a las habilidades de autorregulación. Estos se enfocan en los métodos que permiten a los individuos relacionar eficientemente las acciones que resultaron en la exitosa realización de sus actividades. Incorporan habilidades que gestionan los procesos mentales, tales como la identificación de experiencias, la organización, el monitoreo y la valoración de la lectura

Las ***experiencias*** metacognitivas son pensamientos, sentimientos o sensaciones que acompañan a las actividades cognitivas. Por ejemplo, leer textos con contenido familiar puede

estimular nuestras reacciones porque ya lo sé. Por tanto, la experiencia implica una reflexión consciente sobre la propia cognición y comportamiento en determinadas circunstancias. Ésta es la razón del aprendizaje significativo.

La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) combina ítems que consisten en procesos, variables y comportamientos estratégicos.

En ESCOLA, el proceso de **planificación** se mide a través de los procedimientos de búsqueda de información, las actitudes de los lectores hacia los exámenes de acuerdo con los objetivos de lectura, los requisitos de las tareas y los tipos de texto.

Los elementos de la escala destinados a evaluar el proceso de **supervisión** aluden a la modulación de concentración y dedicación (control) que los participantes necesitan aplicar previamente a la actividad de lectura. Estos ítems consideran el empleo de técnicas para identificar datos esenciales del texto, la tenacidad y la confianza en sí mismos. El lector domina y gestiona las herramientas lectoras que le facilitan entender el contenido y superar los retos al leer, así como evaluar cuán cerca o lejos está de su objetivo.

En ESCOLA, el proceso de **evaluación** se determina mediante elementos que observan el manejo del rendimiento lector frente al reto de lectura planteado, el chequeo de la pertinencia de las técnicas empleadas para solucionar inconvenientes en la actividad lectora y el reconocimiento de los logros alcanzados.

2.2.2. La comprensión de textos

2.2.2.1. Esbozo sobre la lectura

Las investigaciones sobre lectura comprensiva muestran que la lectura es una actividad cognitiva compleja que moviliza el entusiasmo

del lector y le hace tomar una posición positiva frente al texto (Solé, 2005). Ahora también se entiende que la comprensión lectora involucra más factores.

Durante el proceso de la lectura, se debe mantener predicciones positivas, buscar verificarlas y establecer una conexión entre lo que sabe y lo que está leyendo; el lector debe comprobarse atentamente si comprende lo que está leyendo y si es coherente, cuando encuentre dificultades en la comprensión; los lectores deben utilizar diversas estrategias para superar el problema.

Brown y Palincsar (1984) señalaron que, si la capacidad de decodificación no es un problema, la comprensión será producto de tres factores: se considere el texto, que exista compatibilidad entre los conocimientos previos del lector y el contenido presentado por el texto; y que el lector utilice estrategias para garantizar la comprensión.

Para estos autores, el texto bien pensado asume que es coherente, lógico, bien escrito y que el lector está familiarizado con su estructura. La compatibilidad de conocimientos previos ha demostrado ser necesaria para la comprensión, porque cuanto más familiarizado esté el lector con el tema, más fácil será incluirlo en su conocimiento. Existen estrategias que se usan antes de leer, estrategias que se usan durante la lectura y estrategias que se usan después de leer.

Los profesores pueden controlar los dos elementos de la lectura en la escuela, a saber: el texto y el contexto.

En la escuela, utilizamos principalmente dos tipos de texto: narrativo y explicativo.

Los textos narrativos van desde el preescolar hasta la narración de cuentos, y generalmente se usan para temas en las

escuelas primarias y secundarias; estos textos se presentan en orden y tienen un comienzo, un medio y un final. Hay roles, escenarios, problemas, acciones y soluciones.

El texto explicativo se utiliza en realidad para todos los demás temas, y su característica básica es que depende del tipo de información involucrada y el objetivo perseguido. Pueden ser descriptivos, demostrativos o instructivos. Los libros utilizados en las materias del curso suelen presentar su contenido en ciertos formatos, por lo que es probable que los estudiantes estén más familiarizados con este tipo de texto. El educador debe asegurarse de que el lenguaje usado no sea muy avanzado para sus estudiantes y de que los temas sean de su interés. Si no tiene la opción de elegir el texto, debe tomar medidas para garantizar que se cumplan estas dos condiciones.

El **contexto** alude a las circunstancias en las que se lleva a cabo la lectura. El maestro tiene la capacidad de determinar si estas condiciones en el salón son adecuadas, pudiendo optar por el tipo de lectura basándose en las particularidades del texto y el tiempo destinado para ello. Las modalidades pueden incluir lectura individual y en silencio, lectura grupal en voz alta, discusiones y lecturas en grupos reducidos, o implementar métodos innovadores para involucrar a los estudiantes en la lectura.

En esencia, la lectura se entiende como la generación de interpretación a través de la interacción entre el lector y el contenido escrito; este proceso se vincula con los saberes previos del lector para crear una representación lógica, integral y relevante.

2.2.2.2. Aspectos que explican la lectura

La lectura se explica a partir de dos aspectos:

1. **El acceso léxico;** el acto de identificar una palabra inicia con la percepción visual. Al captar rasgos gráficos, como palabras o letras, si nos topamos con una palabra que nos es conocida y podemos reconocerla instantáneamente, podemos acceder de forma directa a nuestro repertorio léxico; mientras que, si nos encontramos con palabras desconocidas o complejas, accedemos de manera indirecta a este repertorio. Posteriormente, es esencial entender nuestra habilidad para segmentar palabras o enfocarnos en las condiciones contextuales que facilitan un acceso más ágil al léxico.
2. **La comprensión;** se distinguen dos niveles.

- **Comprensión de las proposiciones del texto.**

Una proposición es vista como una "unidad de significado", una afirmación conceptual respecto a un individuo o un objeto. El entendimiento de las proposiciones surge de la fusión de componentes del texto (datos aportados por el mismo contenido) y elementos personales (saberes anteriores). Esta primera etapa, en conjunto con el acceso léxico, se categoriza como un microproceso de la destreza.

- **Integración de la información suministrada por el texto.**

Consiste en conectar ciertas proposiciones con otras para construir una representación lógica del contenido global que se está interpretando. Este nivel es más deliberado que instintivo y se categoriza como un proceso macro.

Para tener una comprensión real, es necesario tener una comprensión general del contenido que se lee.

2.2.2.3. Modelos que explican la lectura

En la actualidad, la lectura se considera un proceso de construcción de significado activo y complejo. Este proceso de lectura se considera un proceso de varios niveles, que consta de hilos simultáneos e interactivos (Boekaerts, citado en Thorne, 1991). Por tanto, la lectura constituye una actividad en la que intervienen diversas operaciones mentales (Cuetos, 1996), lo que consta de un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo de alta complejidad, que involucra una serie de habilidades y destrezas (Vallés, 1998). Los autores del estudio y la lectura tienen la misma comprensión de los hilos o módulos que componen la lectura, pero usan nombres diferentes.

Rumelhart estableció una clasificación de los procesos lectores fundamentada en tres esquemas: el modelo ascendente, descendente e interactivo (Thorne, 1991). En el enfoque ascendente, todo comienza con el estímulo textual, que orienta el proceso hasta alcanzar un nivel más elevado. En contraste, en el modelo descendente, el proceso inicia desde las expectativas y anticipaciones del lector, las cuales se contrastan a lo largo de la lectura con el estímulo escrito, facilitando la comprensión del contenido.

Stanovich (Pinzás, 1986) criticó ambos esquemas. Argumentó que el primer modelo carece de una estructura que permita que los procesos de alto nivel influyan en los de nivel más básico. Paralelamente, indicó que el segundo modelo, debido a su imprecisión conceptual, no logra explicar variaciones individuales significativas en la lectura. Por ello, se inclinó por un modelo interactivo que sostiene que las habilidades de lectores pueden actuar de forma compensatoria. A este esquema lo denomina modelo de compensación interactiva. Según

diversas fuentes (Pinzás, 1986; Samuels y Kamil, 1984 y Thorne, 1991), en este modelo, cualquier grado del proceso puede equilibrar las deficiencias presentes en otro nivel.

2.2.2.4. Procesos que explican la lectura

Cuetos (1996) utiliza un modelo lector para llamar al proceso de lectura una operación mental o un módulo separable, que es relativamente autónomo y completa funciones específicas. Estos procesos o módulos son:

- *Proceso de percepción:* Responsable de recopilar y analizar los mensajes, para luego procesarlos.
- *Procesamiento de vocabulario:* Encargado de encontrar conceptos relacionados con las unidades perceptivas del lenguaje.
- *Procesamiento sintáctico:* se refiere al conocimiento de las reglas gramaticales del idioma, lo que nos permite saber cómo se relacionan las palabras.
- *Procesamiento semántico:* los lectores extraen información de las oraciones y la integran en su conocimiento. Solo después de esto puedes decir que se ha completado el proceso de comprensión, porque es en este proceso que a las palabras, frases o textos se les da significado y la información en ellos se relacionan con las ideas previas del lector.

En realidad, existen diferentes operaciones psicológicas en el proceso de lectura. Primero se debe activar y seleccionar el significado del vocabulario, luego se asignan roles gramaticales a las palabras, se integra el significado de la oración y finalmente se interpreta y razona el texto en base a la comprensión de la realidad (De Vega, 1990). Este proceso involucra los aspectos personales del lector: género, edad,

nivel educativo, nivel socioeconómico, sus antecedentes o entorno lector, sus conocimientos previos, supuestos y expectativas relacionadas con la información del autor del texto (Morse, 1999); al mismo tiempo, también intervienen el tema, la estructura, la forma y el contenido del texto. Por todas estas razones, cuando hablamos de lectura nos referimos a un proceso activo, porque el lector interactúa con el texto, y cada interacción tiene características definidas; y, cuando interactúan, entre ellas se establece una relación de significado (Pinzás, 2001).

En palabras de De Vega (1990): “El proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto. Al leer, el lector va mucho más allá de lo que el autor del texto quiere decir. De esta forma, construye un significado recurriendo a otras áreas de su conocimiento y experiencias; es el lector quien construye el significado cuando lo va integrando con otras fuentes de información” (p. 17).

En algunos casos, la gente suele pensar que cuando un niño puede reconocer palabras, ya sabe leer (Thorne y Pinzás, 1988); o algunas personas piensan que cuando se enseña a leer, no considerar la lectura significa comprender el texto (Schumacher, 1988).

El reconocimiento de palabras constituye una etapa clave del proceso de lectura, pues si no se logra, es imposible ingresar a la siguiente etapa (Cuetos, 1996 y Defior, 1996). Si no se comprende, no es posible aprender a través de la lectura. Esta fase requiere que los lectores puedan guiar su lectura basándose en sus metas individuales, logrando así una mayor autonomía lectora. Por ello, es esencial que los docentes generen un ambiente en el cual los jóvenes puedan vivir experiencias directas y explorar por cuenta propia, favoreciendo un

aprendizaje más efectivo. De igual manera, es fundamental otorgarles la libertad de elegir sus lecturas, ya que esto les involucra activamente en el proceso de aprendizaje y les otorga el control del mismo.

La lectura ofrece un beneficio distintivo en comparación con otras formas de comunicación: otorga al lector la capacidad de gestionar diversos aspectos de su experiencia lectora, como decidir cuándo, dónde y cómo leer. Asimismo, puede seleccionar sus lecturas basadas en sus preferencias, curiosidades o requisitos. De esta manera, el lector goza de autonomía y libertad, ya que se involucra activamente, crea anticipaciones sobre el contenido y toma decisiones sobre su proceso lector.

2.2.2.5. Definición de comprensión de textos

Para explorar adecuadamente la idea de comprensión textual, es esencial abordar algunos elementos fundamentales, como el acto mismo de leer.

Leer se define como la habilidad de interpretar y entender un texto. Es el medio mediante el cual el lector se relaciona e interactúa con el contenido escrito, buscando lograr el propósito que le llevó a leer en primer lugar.

Leer es entrar en diálogo con las mentes brillantes de la historia. Se trata de establecer una conversación con el escritor, adentrándose en sus reflexiones, reconociendo su intención, planteándole cuestionamientos y buscando respuestas dentro de sus palabras.

Además, leer implica evaluar y, en ocasiones, desafiar las ideas presentadas. No se trata de aceptar todo lo que se presenta sin cuestionar, sino que exige un profundo entendimiento del contenido

para poder criticarlo o proponer alternativas. Una vez que se culmina con el acto de leer y se ha alcanzado la interpretación deseada, se transita hacia la verdadera comprensión del material.

El entendimiento que los lectores logran durante su lectura se nutre de su bagaje personal y experiencial, que es crucial para descifrar palabras, oraciones, pasajes y la intención general del escritor.

Leer va más allá de la mera decodificación de símbolos escritos; es principalmente un ejercicio de reflexión. Implica guiar un conjunto de reflexiones para obtener conocimiento a partir de la interacción entre el contenido textual y el lector.

La actividad de leer es táctica. Los lectores habilidosos operan con intención, supervisando constantemente su comprensión del texto. Están atentos a posibles dificultades de atención en la comprensión, dirigen su hacia diferentes elementos del texto y ajustan paulatinamente su interpretación del mismo.

La comprensión lectora se refiere al proceso de construir significado al analizar ideas en el texto y relacionarlas con conceptos ya conocidos. Se basa en la interacción del lector con el texto, y este intercambio se produce de manera constante, sin importar la longitud del pasaje leído.

Una definición relacionada al componente lingüístico con la comprensión de textos, es la que presenta Stanovich (1990), al sostener que: "La decodificación lectora es un proceso de extraer la suficiente información de las palabras, para lo cual se activa el léxico mental, resultando de ello que la información semántica se hace presente en la conciencia. La lectura es un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo. Comienza en nivel perceptivo y termina en un nivel conceptual. Una buena

decodificación lectora es previa a la comprensión lectora, la cual puede definirse como el entendimiento del significado de un texto y la intencionalidad del autor” (p. 29).

Por su parte, Chase-Clark (1992) menciona que: “La comprensión de textos es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión” (p. 126).

La actitud lectora es enriquecer el vocabulario, porque las palabras, sus significados y funciones se encuentran en un entorno social específico. Reconocer las palabras en uso conducirá al acceso directo o indirecto a la biblioteca mental que almacena todas las palabras familiarizadas o desconocidas; fáciles de leer o difíciles de leer, a medida que se practiquen y actualicen las habilidades de lectura se seguirá conociendo y aprendiendo.

2.2.2.6. Niveles de comprensión de textos

La comprensión se lleva a cabo mediante diversas acciones que varían según su nivel de complejidad y que forman los estratos de la interpretación de textos.

a) Nivel literal

Leer de manera literal significa seguir fielmente el texto. Pide respuestas directas que están claramente expresadas en el escrito, aunque es necesario conocer las palabras utilizadas. Este nivel podría dividirse en dos partes:

1. Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

Se enfoca en las ideas e información claramente presentada en el texto, ya sea por identificación o recuerdo de hechos. Este

reconocimiento puede ser de **detalles**, como identificar nombres, personajes, tiempo y lugar de una narración; de **ideas centrales**, destacando la idea primordial de un párrafo o narración; de **secuencias**, reconociendo la secuencia de eventos; a través de comparaciones, distinguiendo características, tiempos y lugares mencionados; y de **causas o efectos**, entendiendo las razones explícitas detrás de ciertas acciones o eventos.

Por lo tanto, se lleva a cabo una lectura básica: se sigue minuciosamente el texto, se determina la época y el lugar, y, en el caso de una historia o novela, se identifican los personajes principales y secundarios. Se pone énfasis en el vocabulario y las expresiones figuradas. Muchas dificultades en el ámbito educativo surgen del desconocimiento del lenguaje específico de una materia (como el lenguaje matemático) o de la comprensión errónea de ciertas palabras en un contexto particular. Es esencial que el estudiante se familiarice con el significado de las palabras y comprenda la definición adecuada de las presentes en el diccionario, según el contexto en el que se encuentren.

2. Lectura literal en profundidad (nivel 2)

Se lleva a cabo una lectura más detallada, profundizando en el entendimiento del escrito, identificando las ideas consecutivas y el tema central, elaborando cuadros sinópticos, mapas mentales, resúmenes y consolidaciones. La mayoría de estas estrategias son más aptas para textos informativos que para literarios.

Características generales del nivel literal:

- Traslado de los contenidos del escrito a la mente del lector.
- Interpretación del significado de palabras, frases y segmentos.
- Detección de detalles específicos.
- Determinación precisa de lugar y momento.
- Ordenación cronológica de eventos.
- Habilidad para entender y asimilar el contenido del escrito.
- Recreación de escenarios descritos.
- Reconocimiento de fragmentos y pormenores.
- Enfoque en los puntos clave del escrito.
- Recolección de información puntual.
- Receptividad ante el mensaje transmitido.
- Interpretación y vinculación de conexiones.
- Identificación de las razones y consecuencias de eventos.
- Comprensión del tema central del escrito.
- Distinción entre personajes líderes y secundarios.
- Reorganización de eventos en un orden específico.
- Síntesis y abstracción del contenido.

b) Nivel inferencial

Es buscar aspectos que trascienden lo leído directamente, se desglosa el texto con mayor profundidad, incorporando información y experiencias pasadas, y vinculando el contenido con conocimientos previos, generando suposiciones y conceptos innovadores. El objetivo del nivel inferencial es deducir conclusiones. Esta fase de la comprensión es poco ejercitada en el ámbito escolar, dado que exige un nivel significativo de

pensamiento abstracto por parte del lector. Estimula la conexión con otras áreas del conocimiento y la asimilación de nuevas informaciones en un conjunto coherente.

Incluye las siguientes acciones:

- Deducir detalles que, según el lector, podrían haberse añadido al texto para enriquecerlo, hacerlo más atractivo y persuasivo;
- Deducir ideas centrales que no se presentaron de forma explícita;
- Presuponer secuencias, considerando eventos que podrían haber sucedido si el desenlace del texto hubiera sido diferente;
- Establecer conexiones de causa y efecto, formulando suposiciones sobre las razones o las personalidades y cómo estas interactúan en el contexto temporal y espacial. Es posible especular sobre lo que llevó al autor a incorporar determinadas ideas, términos, descripciones o eventos;
- Anticipar eventos basándose en un relato que parece no estar completo, ya sea intencionadamente o no;
- Analizar un lenguaje metafórico para deducir el mensaje directo de un texto.

Características generales del nivel inferencial:

- Descubre detalles implícitos del texto.
- Descubre aspectos ocultos del texto.
- Agrega detalles desconocidos en el texto.
- Formula supuestos sobre el papel de los protagonistas.
- Se infiere enseñanza.

c) Nivel crítico

Se formulan opiniones sobre el contenido leído, respaldando la aceptación o el rechazo con argumentos sólidos. La lectura crítica posee una naturaleza valorativa en la que influye la educación del lector, su discernimiento y su entendimiento del material.

Las opiniones consideran aspectos como precisión, validez y verosimilitud. Estas opiniones pueden categorizarse de la siguiente manera:

1. Basadas en realidad o imaginación: de acuerdo con la relación del lector con su entorno o con otros textos y narraciones que ha experimentado.
2. De congruencia y autenticidad: contrasta el contenido con otras fuentes informativas.
3. De internalización: necesita una evaluación segmentada del texto para integrarlo adecuadamente.
4. De conformidad o discrepancia: está influenciado por el marco ético y el conjunto de valores del lector.

Formar individuos con pensamiento crítico es esencial en la educación actual y solo puede florecer en un ambiente amigable y de expresión libre, donde los estudiantes puedan compartir sus puntos de vista con serenidad, mostrando respeto por las opiniones de sus compañeros.

Características generales del nivel crítico:

- Reconfigura los contenidos del texto bajo una nueva perspectiva.
- Generación de una postura o comentario.
- Anticipación de efectos y repercusiones.

- Identificación del mensaje subyacente en un escrito.
- Distinción entre juicios basados en existencia y juicios basados en valor.
- Recreación del texto original a través de una síntesis personal.
- Emite opiniones respaldadas en experiencias y principios.
- Percepción de significados subyacentes.
- Opinión sobre la credibilidad o importancia del texto.
- Distinción entre datos objetivos y puntos de vista.
- Valoración de la calidad de ejecución del texto.
- Evaluación del comportamiento de los protagonistas.
- Valoración estética del contenido.

2.2.3. El aprendizaje académico

2.2.3.1. Definición de aprendizaje académico

A lo largo de la historia, la concepción del aprendizaje ha variado. No obstante, es esencial entender su esencia. Para lograrlo, se han examinado distintas teorías con el fin de comprender su alcance. Observando su origen etimológico, encontramos que viene del término latino "aprehendere", que se traduce como adquirir o aprehender. Esto se asocia con llegar a conocer o aprender.

Otra perspectiva es la proporcionada por el conductismo y el cognoscitivismo, dos prominentes teorías del siglo XX que tienen visiones particulares sobre el aprendizaje.

El **conductismo** se basa en los experimentos de Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner, que trata el aprendizaje como un cambio relativamente permanente en el comportamiento o la conducta, y utiliza la experiencia y la interacción con el entorno como intermediario (Lahey, 1999; Ellis, 2007). Para esta teoría, el aprendizaje es producto de la

correlación entre dos estímulos: uno es incondicional, el otro es condicional y el resultado es una respuesta que vendría a ser el aprendizaje.

Según Thorndike, el aprendizaje se da por prueba y error, o en el término de estímulo de reacción de Skinner. La respuesta o efecto adecuado se convertirá en un estímulo para nuevos aprendizajes, y continuará en el tiempo; lo más importante, como han señalado sus seguidores, producirá satisfacción, por lo que tiende a repetirse y convertirse en una especie de guía didáctica, en la que se las respuestas correctas son recompensadas y las respuestas incorrectas son castigadas (Schunk, 1997).

En definitiva, el aprendizaje según el conductismo se realiza por factores externos, en tanto que el sujeto es una entidad pasiva que fortalece el aprendizaje.

Las **teorías cognitivas**, populares a partir de finales del siglo XX, sostienen que el aprendizaje se genera a través de la construcción personal, emergiendo de la interacción entre procesos mentales internos y los estímulos externos. Desde esta perspectiva, aprender es un acto activo, lleno de motivación y relevancia, donde el individuo toma control y responsabilidad de su propio aprendizaje, basándose en su autoconsciencia. Como propuso Ausubel, requiere un contenido estructurado lógicamente, por lo que es muy importante; una estructura cognitiva de los alumnos que permita combinar la información significativa con la información existente y forme una tendencia de aprendizaje.

2.2.3.2. Teorías del aprendizaje

Las contribuciones posteriores dejaron importantes conocimientos sobre el origen del pensamiento y una gran contribución a la psicología educativa.

Jean Piaget, argumentaba que el avance cognitivo es una transición constante desde estados de menor equilibrio a estados más estables. Sostenía que la forma de pensar de los niños es fundamentalmente distinta a la de los adultos. A medida que maduran, ocurren cambios profundos en su modo de pensar, proceso al que se refirió como metamorfosis, transformando el pensamiento infantil hacia el adulto.

Piaget plantea que las etapas del desarrollo cognitivo son:

- 1) En la etapa sensoriomotora (0-2 años), los niños muestran una viva y fuerte curiosidad por el mundo que les rodea.
- 2) En la etapa de preoperacional (2-7 años), el pensamiento de los niños es mágico y egocéntrico.
- 3) En la etapa de operación concretas (7-11 años), el pensamiento del niño es literal y concreto, pero la expresión abstracta está fuera de su alcance.
- 4) En la etapa de operaciones formales, ya puede realizar alto grado de abstracción.

El nivel avanzado de operaciones formales, que se espera que los estudiantes hayan alcanzado al entrar a la educación superior, surge de una madurez en constante desarrollo y se potencia con experiencias físicas y sociales. Esta etapa se distingue por un razonamiento hipotético-deductivo y una lógica preposicional. En este periodo, los estudiantes son capaces de clasificar según diversos criterios, realizar

comparaciones mentales, elaborar conclusiones abstractas, formular hipótesis, entender el punto de vista contrario, considerar las repercusiones de sus argumentos y reconocer y valorar las perspectivas ajenas.

Lev Vigotsky, basó su teoría en la premisa de que el individuo es esencialmente un ser social y que el conocimiento se origina como un constructo social. Los conceptos básicos de su teoría son los siguientes:

- **Funciones mentales superiores:** Son innatas y condicionan nuestra capacidad de respuesta y reacción al entorno desde el nacimiento. Esta conducta es impulsiva y reactiva.
- **Funciones mentales secundarias:** Estas se adquieren y evolucionan a través de las interacciones sociales. Están influenciadas por la cultura y sociedad en la que vive el individuo. Según Vygotsky, al aumentar la interacción social, crece el conocimiento y fortalece estas funciones, ampliando las posibilidades de acción del individuo.
- **Competencias psicológicas:** En el crecimiento cultural de un niño, cada función se manifiesta dos veces: inicialmente en interacciones con otros (interpsicológica) y luego internamente en el niño (intrapsicológica). Todas las habilidades psicológicas avanzadas se originan en las interacciones humanas.
- **Zona de desarrollo próximo (ZDP):** Representa la brecha entre lo que un individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda. Es decir, entre el nivel actual de desarrollo y el potencial. El conocimiento adquirido no se transfiere de manera directa de un individuo a otro, sino que se procesa a través de

operaciones mentales durante la interacción con el entorno físico y social.

Vygotsky también planteó la organización estructural de las actividades del lenguaje de la forma siguiente:

- El lenguaje es un acto verbal insertado en la producción humana y las actividades cognitivas.
- Toda la actividad está orientada por la motivación. Sus motivos o jerarquía impulsan a los hombres a establecer metas de antemano.
- El lenguaje, cuando se vincula a la resolución de desafíos cognitivos, se convierte en una herramienta esencial para solucionar problemas.
- El proceso de orientación y control involucra cualquier nivel de actividad orientadora. Entender un texto es esencial para la acción verbal que, en su mayoría, planea el enunciado en un nivel semántico, fundamentado en imágenes y estructuras, y ocasionalmente en términos o agrupaciones de estos.
- Durante la fase de ejecución, se contempla una estructura gramatical. La teoría de la actividad verbal, tanto teóricamente como en la práctica, brinda una perspectiva valiosa para entender los procesos psicológicos detrás de la comunicación oral.

Ver la comunicación como una actividad implica abordarla tanto como un proceso en desarrollo como un resultado que integra los elementos objetivos y subjetivos de las acciones humanas. A partir de esta idea, es evidente que los estudiantes no pueden aprender a comunicarse sin involucrarse en actividades prácticas. La mejor manera de aprender a comunicarse es participando activamente en el proceso comunicativo.

Benjamin Bloom, tras examinar los aprendizajes y habilidades que un estudiante podría adquirir en clase, identificó tres dominios: cognoscitivo, psicomotor y afectivo. Del cognoscitivo, destacó distintos niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, ordenándolos jerárquicamente según su complejidad, conocido como la Taxonomía de Bloom.

Conocimiento, según Bloom, se refiere a la capacidad de recordar y recitar información. Los estudiantes en este nivel recuerdan, listan, reconocen o repiten lo aprendido.

Comprensión, en este nivel, los estudiantes traducen, interpretan o extrapolan la información.

Aplicación, en este estadio, se emplean diferentes herramientas conceptuales como modelos, teorías, definiciones y procedimientos, entre otros.

Análisis, implica desglosar información o ideas en partes para entender cómo se relacionan y organizan.

Síntesis, aquí, los estudiantes generan ideas o conceptos nuevos y originales, proponiendo o creando algo único.

Evaluación, este nivel implica hacer juicios sobre el valor o importancia de algo dentro de un contexto determinado.

Jerome Bruner, un psicólogo originario de Nueva York, impulsó la psicología cognitiva con el objetivo de potenciar las habilidades intelectuales del individuo para maximizar su aprendizaje. La esencia de la teoría de Bruner sobre el pensamiento radica en la percepción como la principal fuente de información que nutre nuestras estructuras mentales. Todo pensamiento comienza con actos perceptivos y se consolida en estas estructuras, las cuales, a su vez, amplifican el

desarrollo cognitivo a niveles superiores, proporcionando significado y comprensión al aprendizaje.

Bruner adoptó una metodología científica basada en la observación directa de fenómenos para luego derivar conclusiones. Su enfoque es esencialmente social. Sostenía que el intercambio con adultos es fundamental para el desarrollo del lenguaje en los niños. Antes de aprender a hablar, los niños comienzan a usar el lenguaje en su interacción con el entorno, siendo la comunicación con la madre un factor esencial para la transición a lo lingüístico. El lenguaje, en esta perspectiva, se aprende mediante su uso comunicativo.

En relación con la evolución de la inteligencia, Bruner creía que se construye gradualmente, abordando primero los elementos básicos del aprendizaje y luego avanzando hacia los más avanzados. Su principal interés radicaba en el lenguaje como principal herramienta cultural y cognitiva, ya que permite representar y reformular experiencias.

Introdujo también el concepto de "andamiaje", que describe cómo un educador puede guiar y apoyar al estudiante, llevándolo de su nivel actual de conocimiento a uno más avanzado, proporcionando el apoyo necesario para sus logros y esfuerzos.

David Ausubel, desarrolló una teoría sobre el aprendizaje significativo, buscando entender cómo se produce el proceso de aprendizaje en las personas. Según Ausubel, para que se lleve a cabo un aprendizaje significativo, deben cumplirse tres requisitos:

A.- Es esencial que el contenido a aprender esté estructurado de manera lógica y coherente, y que sea compatible con la estructura cognitiva del aprendiz.

B.- Es crucial que el alumno tenga los conocimientos previos necesarios para relacionar y absorber la nueva información.

C.- Es fundamental que el alumno tenga la motivación para aprender.

El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se vincula o relaciona con conocimientos previos en la mente del individuo. Esto sugiere que la cognición es un proceso secuencial y en desarrollo, evolucionando desde simples representaciones hasta conceptos, y de estos a proposiciones más complejas. Ausubel creía que los individuos no simplemente reciben significados, sino que los construyen y descubren por sí mismos. En esta línea, el acto de aprender es equivalente a comprender; y aquello que se entiende adecuadamente tiende a ser mejor retenido, ya que se integra a la estructura de conocimientos preexistentes del individuo.

Howard Gardner, propuso una revolucionaria teoría sobre las inteligencias múltiples. Esta teoría sugiere que no existe una única inteligencia, sino que hay al menos ocho distintas. Estas se agrupan en 3 categorías: Auditivo-oral: Incluye la inteligencia musical, lingüístico-verbal y el dominio de la escritura; relación con objetos: Engloba las inteligencias lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal y naturalista; inteligencias personales: estas se dividen en intrapersonal, que es la habilidad de autoconocimiento y reflexión, e interpersonal, centrada en entender y conectarse con otros, reconociendo sus estados emocionales y motivaciones.

De la teoría de Gardner se infiere que cada persona aprende de manera diferente, dependiendo de su tipo dominante de inteligencia. Esto lleva a la idea de que la educación debería ser diversificada, para abordar y potenciar las diferentes capacidades cognitivas de los

estudiantes. Gardner identifica cinco enfoques para acceder al conocimiento:

- Narrativa: Relacionada con la inteligencia verbal, se basa en contar historias.
- Lógica: Enfocada en la inteligencia lógico-matemática, aplica el razonamiento.
- Fundacional: Explora aspectos filosóficos.
- Estética: Vinculada con las inteligencias espacial y cinestésica, pone énfasis en lo artístico y sensorial.
- Experimental: Conectada con las inteligencias naturalista y lógico-matemática, se basa en la manipulación e interacción directa con los conceptos.

La teoría de Gardner es la piedra angular de un enfoque educativo orientado hacia la comprensión profunda. Para llevar a cabo esta educación, Gardner propone responder a cuatro cuestionamientos esenciales:

- ¿Cuál es el contenido esencial a enseñar?
- ¿Qué es realmente importante entender?
- ¿Qué metodologías se deben adoptar para fomentar la comprensión?
- ¿Cómo evaluar y fomentar una comprensión más profunda en los estudiantes?

Edward de Bono introdujo los conceptos de pensamiento lateral y paralelo como herramientas innovadoras para potenciar el razonamiento. Estos métodos, basados en una combinación consciente e intuitiva, aprovechan los estímulos y sensaciones que se procesan en la mente para generar nuevas ideas. La aplicación del pensamiento

paralelo, en particular, optimiza nuestra habilidad para valorar y explorar ideas y posibilidades en la búsqueda de soluciones creativas.

2.2.3.3. La evaluación del aprendizaje académico a través de los logros de aprendizaje

La evaluación determina el nivel de éxito en el aprendizaje. Desde una perspectiva cognitiva, esta evaluación indica si las habilidades intelectuales y actitudinales del alumno están progresando adecuadamente. Elvis Flores (2004) señala que: “La evaluación es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo” (p. 7).

Al recolectar datos mediante distintos instrumentos, es esencial abordar varios aspectos como cognitivos, emocionales y axiológicos, centrando la atención tanto en los resultados alcanzados como en cómo se desarrolla el aprendizaje. Al analizar los resultados, es crucial evaluar si las acciones tomadas están llevando al estudiante en la dirección correcta. Es vital ver si los alumnos están alcanzando su máximo potencial o si están quedando atrás. Identificar tanto áreas de mejora como avances es esencial.

Tomar decisiones basadas en estos hallazgos es crítico. Es relevante hacer ajustes cuando se identifica un área de mejora, así como mantener estrategias que están funcionando. Tomar decisiones en el momento adecuado es crucial para prevenir problemas mayores en el futuro académico. La clave es anticiparse y actuar durante todo el proceso educativo, no sólo cuando aparecen dificultades.

Hoy en día, el enfoque de evaluación del aprendizaje se basa en principios cognitivistas y se ve como un proceso integrado que comienza evaluando dónde están los estudiantes en relación con los objetivos del currículo. Basándose en esta información inicial, el educador introduce actividades de refuerzo para que los alumnos potencien sus habilidades, actitudes y adquieran el conocimiento deseado. A lo largo de estas actividades, el maestro, utilizando diversas técnicas, ya sean formales, semi formales o informales, recolecta datos sobre el avance del aprendizaje y enseñanza, con el propósito de ajustarlos a través de retroalimentación. Al concluir un ciclo específico, es vital conocer hasta qué punto los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje planteados.

En esencia, la evaluación mide si los estudiantes han alcanzado los aprendizajes esperados en relación con habilidades y actitudes previamente definidas para diferentes materias.

Muchos estudiantes ven los exámenes a través de perspectivas subjetivas y juicios individuales como situaciones de riesgo, llevando a niveles de ansiedad cuya intensidad varía según cómo cada individuo perciba la amenaza. Se cree que ciertos individuos son inherentemente más susceptibles al temor en contextos de examen, interpretando dicha ansiedad como un rasgo de personalidad específico en tales circunstancias. Además, en varios casos, la visión del examen como una situación potencialmente peligrosa, que genera ansiedad, se debe a la idea de que no superarlo podría impedir lograr objetivos clave, como pasar un curso, o porque un rendimiento insatisfactorio podría afectar su autoestima. Esta perspectiva también sugiere que los niveles de ansiedad son mayores en exámenes percibidos como desafiantes en comparación

con los más sencillos, y que exámenes rigurosos exponen a los estudiantes a dos obstáculos: la complejidad inherente del cuestionario y el efecto potencialmente distorsionador de la ansiedad. Mientras que un aumento moderado de la ansiedad puede motivar al alumno a esforzarse más y concentrarse en el examen, niveles excesivos pueden ser contraproducentes. Es reconocido que el miedo y la ansiedad antes y durante un examen es un sentimiento común, que a menudo lleva a resultados no deseados, como bajas notas, abandono escolar y una incapacidad general para alcanzar objetivos que, en otras circunstancias, serían viables.

Hoy en día, se reconocen dos facetas en la ansiedad relacionada con los exámenes: la inquietud y la emoción. La inquietud se entiende como los pensamientos vinculados a las posibles repercusiones de no tener éxito. Por otro lado, la emoción engloba las respuestas físicas y sensaciones desagradables originadas por el estrés del examen. Ambas, la inquietud y la emoción, parecen afectar negativamente el desempeño de aquellos estudiantes con altos niveles de ansiedad en pruebas cognitivas y tareas de aprendizaje. La mente divagante debido a la inquietud desvía el foco, mientras que las intensas respuestas emocionales pueden provocar equivocaciones y bloquear la memoria. Altos grados de ansiedad pueden entorpecer y desordenar la realización de una tarea, como resultar en pérdida de concentración o negligencia de detalles cruciales del examen.

Si definimos la ansiedad frente a los exámenes como la respuesta emocional de un estudiante ante la inminencia de una prueba, que puede manifestarse antes, durante y después de la evaluación, entonces es esta ansiedad la que, mientras el estudiante se prepara,

desvía su atención hacia pensamientos negativos persistentes, interfiriendo con una adecuada preparación o rendimiento en la evaluación

2.2.3.4. Los logros en el aprendizaje académico

Hay tres tipos de logros de aprendizaje, de acuerdo al contenido del aprendizaje académico de los estudiantes:

- Logros cognoscitivos.
- Logros procedimentales.
- Logros actitudinales.

a) ***Logros cognoscitivos:***

Estos se refieren al dominio del conocimiento, es decir, a los hechos, sucesos y conceptos que los alumnos tienen la capacidad de adquirir. Estos contenidos se convierten en aprendizaje cuando se basan en lo que el estudiante ya sabe y cómo se relaciona con otros contenidos.

Por mucho tiempo, estos fueron la base principal de la enseñanza. Están compuestos por conceptos, principios, leyes, declaraciones, teoremas y modelos.

No obstante, simplemente adquirir información y tener conocimientos sobre ciertos hechos, fenómenos y conceptos de un área específica, ya sea científica o cotidiana, no es suficiente. Es esencial entenderlos y relacionarlos con otros conceptos de manera significativa, interpretando y considerando el conocimiento previo que ya se tiene.

b) ***Logros procedimentales:***

Son un conjunto de acciones diseñadas para alcanzar un objetivo específico. El alumno toma el papel principal en la ejecución de estas acciones requeridas por los contenidos, desarrollando así su

habilidad para llevar a cabo tareas. En esencia, se refieren a saber cómo realizar acciones que se han internalizado. Estos contenidos incluyen habilidades cognitivas, motoras, técnicas, estrategias y procesos que requieren una serie de acciones. Estos procedimientos se presentan de manera ordenada y metódica, y demandan la repetición constante hasta que el estudiante domine la técnica o habilidad en cuestión.

Se dividen en:

- Generales, son comunes en todos los campos.
- Un programa para buscar información.
- Procedimientos para el procesamiento de la información obtenida.
- Algoritmos, que especifiquen el orden y el número de pasos a realizar para resolver problemas.
- Heurísticas, que son contextuales, no se pueden aplicar automáticamente y siempre de la misma forma. Ejemplo: explicación del texto, etc.

c) **Logros actitudinales:**

Representan valores, normas, creencias y posturas que promueven el bienestar personal y una sana convivencia social. La actitud se ve como una característica personal que guía el comportamiento humano, y está intrínsecamente ligada a la esencia del individuo. Estas se forman a través del aprendizaje y las experiencias que brindan ejemplos para que los estudiantes puedan reflexionar. La transformación de actitudes se desarrolla progresivamente, influenciada por los contenidos, vivencias significativas y la

disponibilidad de herramientas pedagógicas y apoyos humanos que permiten la construcción de nuevos entendimientos.

2.3. Definición de términos básicos

Las definiciones principales que prevalecen en la presente investigación son las siguientes:

➤ **Conciencia lectora**

“La conciencia lectora se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima. Es aquí donde radica la importancia, que el lector debe aplicar sus propias estrategias y además controlarlas, para realizar una mejor comprensión del texto” (Jiménez, 2004, p. 82).

➤ **Comprensión de textos**

“La comprensión de textos es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión” (Chase-Clark, 1992, p. 126).

➤ **Aprendizaje académico**

“El aprendizaje académico se refiere al proceso a través del cual los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y competencias específicas en un contexto formalizado, como escuelas u otras instituciones educativas. Dicho aprendizaje no sólo se relaciona con la memorización de información, sino con la capacidad de comprender, analizar y aplicar dicha información en diferentes contextos” (Woolfolk, 2010, p. 85).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

H_1 = Existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

H_0 = No existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

2.4.2. Hipótesis específicas

H_{11} = Existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

H_{01} = No existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

H_{21} = Existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

H_{02} = No existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

H_{31} = Existe una relación estadísticamente significativa entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes

del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

H_0 = No existe una relación estadísticamente significativa entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”

2.5. Identificación de variables

Variables estudiadas:

- ⇒ Conciencia lectora
- ⇒ Comprensión de textos
- ⇒ Aprendizaje académico

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

Variables	Concepto	Dimensiones	Indicadores
Conciencia Lectora	“La conciencia lectora se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima. Es aquí donde radica la importancia, que el lector debe aplicar sus propias	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Método para localizar datos, • Postura del lector frente a la evaluación, • Elección de las técnicas de lectura más apropiadas según el propósito de la lectura, las necesidades de la actividad y la naturaleza del documento.
		Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Modulación del enfoque y dedicación (regulación) que el individuo necesita aplicar en la actividad de lectura. • Aplicación de técnicas para identificar los datos esenciales del documento. • Determinación y confianza del lector al manejar y supervisar las “técnicas de lectura” que facilitan la comprensión del contenido. • Manejo de los obstáculos durante la lectura y el acercamiento o distanciamiento del objetivo propuesto.

	estrategias y además controlarlas, para realizar una mejor comprensión del texto” (Jiménez, 2004, p. 82).	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del desempeño del lector frente al desafío de lectura planteado. • Comprobación de la adecuación de las técnicas empleadas para abordar inconvenientes presentados durante la actividad lectora. • Identificación de los logros alcanzados.
--	---	------------	---

Variables	Concepto	Dimensiones	Indicadores
Comprensión de Textos	“La comprensión de textos es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión” (Chase-Clark, 1992, p. 126).	Comprensión literal	Detección de particularidades, Exactitud en ubicación temporal y espacial, Ordenamiento de eventos, Habilidad para asimilar y aprender la información del documento, Representación de contextos, Memorización de fragmentos y pormenores, Reconocimiento de la relación causa-consecuencia, Comprensión del mensaje central del documento, Reconocimiento de protagonistas y personajes secundarios.
		Comprensión inferencial	Detecta elementos subyacentes en el documento, Añadidura de pormenores no explícitos en el escrito, Especulación sobre eventos pasados o potenciales, Elaboración de suposiciones respecto a los personajes, Inferencia de lecciones.
		Comprensión crítica	Expresión de un punto de vista, Anticipación de desenlaces y repercusiones, Valoración artística, Reinterpretación del documento en una recapitulación personal, Emite criterios fundamentados en experiencias y principios, Interpretación de significados subyacentes, Evaluación del comportamiento de los personajes, Contraste entre juicios de realidad y juicios éticos.

Variabes	Concepto	Dimensiones	Indicadores
Aprendizaje Académico	“El aprendizaje académico se refiere al proceso a través del cual los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y competencias específicas en un contexto formalizado, como escuelas u otras instituciones educativas. Dicho aprendizaje no sólo se relaciona con la memorización de información, sino con la capacidad de comprender, analizar y aplicar dicha información en diferentes contextos” (Woolfolk, 2010, p. 85).	Conceptual	Conceptos, principios, leyes, axiomas, etc.
		Procedimental	Destrezas cognitivas, motrices, habilidades y estrategias.
		Actitudinal	Normas, valores, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal y social.

CAPITULO III

METODOLOGIA Y TECNICAS DE INVESTIGACION

3.1. Tipo de Investigación

Dadas las peculiaridades del problema y los objetivos establecidos, este estudio se enmarca en el tipo de ***investigación científica básica***. Su finalidad es contribuir con información novedosa que enriquezca y profundice el entendimiento teórico científico. No busca abordar directamente un evento específico ni solucionar problemas prácticos, sino más bien explorar en profundidad las conexiones entre distintas variables.

3.2. Nivel de investigación

La investigación pertenece al nivel **correlacional**. Estudia el grado de relación entre tres variables: Conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico.

3.3. Métodos de investigación

En la investigación se aplicaron procedimientos de los principales métodos generales:

- ⇒ Método Inductivo
- ⇒ Método Deductivo
- ⇒ Método Analítico

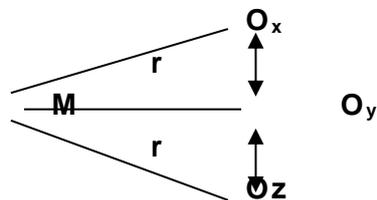
⇒ Método Sintético.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es **No Experimental**.

El diseño específico es **transeccional correlacional**. Estudia las conexiones de tres variables en un momento específico en el tiempo. Aunque esta investigación muestra las relaciones entre estas tres variables, no especifica una dirección causal.

Su esquema es el siguiente:



Donde:

M = Muestra

O = Indica las observaciones a cada nivel.

x, y, z = representa sub-indicaciones en cada O

r = es la posible relación entre las variables estudiadas.

En el presente estudio, se correlacionan las variables conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en una muestra de estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población en este estudio, comprende a la totalidad de estudiantes que cursan el sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría” del distrito de Chaupimarca, Pasco.

Población = 206 estudiantes

$$N = 206$$

3.5.2. Muestra

a) Tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra se determinó aplicando la fórmula estadística diseñada por Cochran (1981) con los siguientes parámetros:

(p) probabilidad de ocurrencia = 0.5

(q) probabilidad de no ocurrencia = (1- p) = 0.5

(e) margen de error permitido = 0.05

(z) nivel de confianza del 95 % = 2

(N) tamaño de la población = 206

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + z^2 \cdot p \cdot q}$$

Calculando:

$$n = (2)^2 (0.5) (0.5) (206) / (0.05)^2 (206-1) + (2)^2 (0.5) (0.5)$$

$$n = (4) (0.5) (0.5) (206) / (0.0025) (205) + (4) (0.5) (0.5)$$

$$n = 206 / (0.5125) + (1)$$

$$n = 206 / 1.5125$$

$$n = 136.1983471$$

El resultado del cálculo matemático establece que la muestra de la investigación debe tener un tamaño mínimo de 136.1983471 elementos. En razón a la operatividad de cifras, queda determinado una muestra probabilística de 140 estudiantes.

Muestra = 140 estudiantes

$n = 140$

b) Muestreo

Todos los elementos de la población tuvieron las mismas características primordiales para ser seleccionadas, por el cual el **diseño muestral es probabilístico**.

En razón a la presentación de la población por categorías, se diseñó una **muestra probabilística estratificada**. La composición de la muestra de cada estrato, es la siguiente:

ESTRATOS (Secciones del sexto grado)	TOTAL POBLACIÓN (FH) = 0.6796 Nh (fn) = nh	MUESTRA (en cifras redondeadas)
A	25	17
B	22	15
C	21	14
D	23	16
E	22	15
F	25	17
G	23	16
H	24	16
I	21	14
TOTAL	N = 206	n = 140

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A) Para medir conciencia lectora

- **Escala de conciencia lectora (ESCOLA) - Versión 28 A**

Ficha Técnica

Autores : Aníbal Puente Ferreras, Virginia Jiménez
Rodríguez, Jesús Ma. Alvarado Izquierdo.

Administración : Individual y/o colectiva

Edad de aplicación : De 8 a 13 años.

Duración : Aproximadamente 20 minutos.

Finalidad : Evaluar la percepción de los lectores y sus capacidades lectoras, así como identificar a estudiantes con baja conciencia lectora.

Calificación y Puntuaciones

Para la evaluación de la *Escala de Conciencia Lectora* se asigna un valor determinado a cada respuesta y en cada ítem. Las alternativas **a**, **b**, y **c**, de cada pregunta, tienen un puntaje de 0, 1, y 2, respectivamente, de acuerdo a la corrección o aproximación a la respuesta correcta. Luego, se suman los puntos y se obtiene el Puntaje Total. Finalmente, se realiza la interpretación de la conciencia lectora que tiene el estudiante de acuerdo a las siguientes pautas:

Pautas para Interpretar la Escala de Conciencia Lectora

NIVELES	VALORES	INTERPRETACIÓN
Sobresaliente	43 - 56	Aseguran que son lectores con un nivel de conciencia elevado o notablemente elevado en la actividad de lectura.
Adecuado	29 - 42	Muestran un progreso y desempeño lector apropiado. Necesitan un plan de seguimiento a largo plazo.
Deficiente	15 - 28	Su desempeño es ligeramente menor al anticipado. Necesitarán una intervención inmediata y de intensidad y duración moderadas.
Muy deficiente	0 - 14	Su desempeño es menor al proyectado. Necesitan un plan de acción urgente, intenso y de larga duración.

B) *Para medir comprensión de textos*

- **Prueba de Comprensión de Textos para estudiantes de Educación Primaria por el Método Dolorier**

Ficha Técnica

Autor : Ricardo Dolorier Urbano

Año de construcción : 1996

Administración : Individual y/o colectiva

Edad de aplicación : De 9 a 12 años.

Es una prueba que evalúa el desarrollo de comprensión de textos que tienen los niños y mide las siguientes dimensiones:

- Comprensión Literal
- Comprensión Inferencial
- Comprensión Crítico

Pautas para Interpretar la Capacidad de Comprensión de Textos en cada Nivel de Comprensión

Niveles	Valores	Interpretación
Alto	37 - 50	Capacidad de Comprensión de Textos muy desarrollada.
Medio	24 - 36	Capacidad de Comprensión de textos buena.
Bajo	10 - 23	Capacidad de Comprensión de Textos por mejorar.

C) *Para medir aprendizaje académico*

- **Análisis de contenido**

Se analizaron los **registros de evaluación** que reportan los resultados finales de aprendizaje académico de los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría” del distrito de Chaupimarca, Pasco.

Los niveles de **aprendizaje académico** que tienen los estudiantes se establecieron teniendo en cuenta los valores del siguiente cuadro:

Escala de calificación de los aprendizajes académicos en educación primaria (numérica y descriptiva)

ESCALA DE CALIFICACIÓN	NIVELES DE LOGROS DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN
18 – 19 - 20	Logro de aprendizaje académico destacado	El alumno muestra la ejecución de los aprendizajes planificados, exhibiendo un dominio muy adecuado en todas las actividades planteadas.
14 – 15 – 16 - 17	Logro de aprendizaje académico alcanzado	El alumno demuestra la ejecución de los aprendizajes establecidos en el plazo determinado.
11 – 12 - 13	Logro de aprendizaje académico en proceso	El alumno está avanzando hacia la consecución de los aprendizajes planificados.
10 a menos	Logro de aprendizaje académico en inicio	El alumno está iniciando el proceso de adquirir los aprendizajes planificados o muestra obstáculos en su desarrollo.

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

La **validez** de un instrumento indica si realmente se puede utilizar para medir una determinada variable estudiada. Seguidamente, se detalla los procedimientos de validación de cada uno de los instrumentos utilizados en el presente estudio.

Instrumento de conciencia lectora

El instrumento que se aplicó para medir la variable conciencia lectora en los estudiantes, se validó mediante el siguiente proceso:

1. Se ha buscado por vía internet los instrumentos que miden la variable *conciencia lectora* para estudiantes de nivel primario.

2. Luego se identificó y se seleccionó el instrumento más apropiado para la investigación. El instrumento se denomina: *Escala de conciencia lectora (ESCOLA) - Versión 28 A*.
3. Seguidamente se aplicó el instrumento en una prueba piloto para medir el nivel de confiabilidad.
4. Finalmente quedó establecido el instrumento con un total de 28 ítems.

La **confiabilidad** del instrumento se calculó mediante el estadístico Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.87 de confiabilidad. Este índice, considerado como un coeficiente alto, permite establecer que los ítems del instrumento miden de una forma confiable la variable conciencia lectora en los estudiantes.

Instrumento de comprensión de textos

El instrumento que mide el nivel de comprensión de textos en los estudiantes, se validó a través del siguiente procedimiento:

1. Se ha consultado por vía virtual los instrumentos que miden la variable *comprensión de textos* en estudiantes de nivel primario.
2. Se ubicó y se seleccionó el instrumento más adecuado para la investigación: *Prueba de Comprensión de Textos para estudiantes de Educación Primaria por el Método Dolorier*.
3. Se analizó los ítems del instrumento para verificar la claridad lógica y gramatical de acuerdo al contexto de los estudiantes.
4. Luego, se aplicó el instrumento establecido en una prueba piloto para medir el nivel de confiabilidad.
5. Se determinó el instrumento final con un total de 30 ítems.

Para establecer la **confiabilidad** del instrumento, se calculó mediante la técnica estadística Alfa de Cronbach. El instrumento obtuvo un valor de 0.89 de confiabilidad.

Instrumento de aprendizaje académico

El instrumento que se utilizó para medir la variable aprendizaje académico en los estudiantes, fueron los *Registros de Evaluación*, que los docentes reportan al finalizar cada año académico. En los registros se informan los resultados referentes a los niveles de aprendizaje que los estudiantes han logrado mediante una serie de evaluaciones permanentes y a través de una escala cuantitativa de valoración. Estos *Registros de Evaluación*, son las fuentes que tienen mayor validez y confiabilidad para obtener datos objetivos relacionados al aprendizaje académico de los estudiantes.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Las estadísticas utilizadas son las siguientes:

- Distribución de Frecuencia
- Media Aritmética
- Desviación Estándar
- Coeficiente de Correlación de Pearson

3.9. Tratamiento estadístico

Los análisis y el procesamiento estadístico se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 22, que es un software utilizado principalmente en investigaciones sociales.

3.10. Orientación ética, filosófica y epistémica

La orientación ética que identifica a esta investigación, está basada en los principios básicos de autonomía, confidencialidad y justicia, que han sido tomados en cuenta a lo largo de todo el proceso de investigación.

1. ***El principio de autonomía.*** Las respuestas de los encuestados no han sido influenciadas por las personas que aplicaron los instrumentos.

2. ***El principio de confidencialidad.*** A los participantes se les garantizó el uso confidencial y la completa reserva de los datos que se reciben; asimismo, se les informó la forma en que serán tratados.
3. ***El principio de justicia.*** Basado en el principio de equidad y justicia, todos los estudiantes han sido tratados de manera justa. Además, su participación fue voluntaria, sin ningún tipo de coacción y con total libertad.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

Después de haber establecido la versión definitiva de los tres instrumentos de investigación que miden las variables *conciencia lectora*, *comprensión de textos* y *aprendizaje académico* en los estudiantes, se procedió con el estudio de la prueba piloto para el análisis correspondiente de confiabilidad en los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”. Después de concluido con el procesamiento de la prueba piloto, se establecieron los resultados siguientes: la prueba denominado *Escala de conciencia lectora (ESCOLA) - Versión 28 A* para medir conciencia lectora, resultó con un Alfa de Cronbach de 0.87 de confiabilidad; asimismo, la prueba denominado *Prueba de comprensión de textos para estudiantes de educación primaria por el método dolorier* que mide la variable comprensión de textos, tuvo un Alfa de Cronbach de 0.89 de confiabilidad; valores que son considerados como altos índices para establecer la confiabilidad de los instrumentos. Consecuentemente, se procedió con la aplicación de los dos instrumentos a los 140 estudiantes que conforman los elementos muestrales en el estudio.

Los estudiantes se seleccionaron al azar y se distribuyeron proporcionalmente de acuerdo con la tabla de la muestra estratificada. Antes de aplicar los instrumentos que miden las variables, se realizó una sesión de introducción con los alumnos para que pudieran responder correctamente al desarrollo de las encuestas.

En cuanto al aprendizaje académico de los estudiantes, el personal administrativo de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”, nos proporcionó las copias de los Registros de Evaluación correspondientes a los estudiantes que constituyen la muestra.

Luego, se analizaron los resultados estadísticos descriptivos y correlacionales. Finalmente, se redactó el informe final de la investigación.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

Seguidamente, se presentan las tablas y los gráficos de los resultados del trabajo de campo.

Tabla 1:
Conciencia lectora de los estudiantes

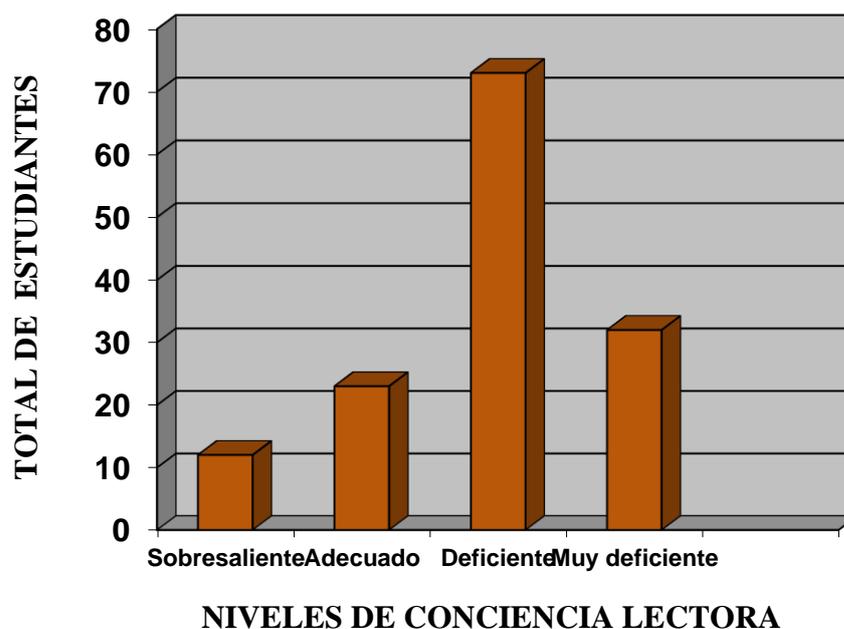
NIVELES	CONCIENCIA LECTORA							
	DIMENSIONES DE LA CONCIENCIA LECTORA						CONCIENCIA LECTORA EN GENERAL DEL TOTAL DE ESTUDIANTES	
	PLANIFICACIÓN		SUPERVISIÓN		EVALUACIÓN			
	fi	hi	fi	hi	fi	Hi	fi	hi
Sobresaliente	13	9 %	13	9 %	10	7 %	12	9 %
Adecuado	25	18 %	23	16 %	21	15 %	23	16 %
Deficiente	73	52 %	72	52 %	74	53 %	73	52 %

Muy deficiente	29	21 %	32	23 %	35	25 %	32	23 %
TOTAL	140	100	140	100	140	100	140	100

NIVELES	INTERPRETACIÓN
Sobresaliente	Aseguran que son lectores con un nivel de conciencia elevado o notablemente elevado en la actividad de lectura.
Adecuado	Muestran un progreso y desempeño lector apropiado. Necesitan un plan de seguimiento a largo plazo.
Deficiente	Su desempeño es ligeramente menor al anticipado. Necesitarán una intervención inmediata y de intensidad y duración moderadas.
Muy deficiente	Su desempeño es menor al proyectado. Necesitan un plan de acción urgente, intenso y de larga duración.

Gráfico 1:

Conciencia lectora de los estudiantes



La presentación descriptiva de la *conciencia lectora* que tienen los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”, se exponen en la tabla N° 01 y en su correspondiente gráfico N° 01, descritos con su respectiva frecuencia (fi) y porcentaje (hi), tanto por dimensiones, como la *conciencia lectora* en general.

Los resultados estadísticos en *conciencia lectora* obtenidos por los estudiantes, se evidencian en los siguientes datos cuantitativos:

- El 23 % (32) de estudiantes tienen una conciencia lectora ***muy deficiente***. En este grupo, el rendimiento lector es inferior al valor esperado, por lo tanto, requieren un programa de intervención inmediato, intensivo y prolongado.
- El 52 % (73) de estudiantes tienen una conciencia lectora ***deficiente***. En este grupo, el rendimiento lector es levemente inferior al valor esperado, por lo que requieren un programa inmediato y moderado en intensidad y duración.
- El 16 % (23) de estudiantes tienen una conciencia lectora ***adecuado***. En este grupo se encuentran los estudiantes que demuestran un adecuado desarrollo en rendimiento lector. Ellos requieren un programa de mantenimiento extendido en el tiempo.
- El 9 % (12) de estudiantes tienen una conciencia lectora ***sobresaliente***. En este grupo están los estudiantes que son lectores con un grado de conciencia alto o significativamente alto en la tarea lectora.

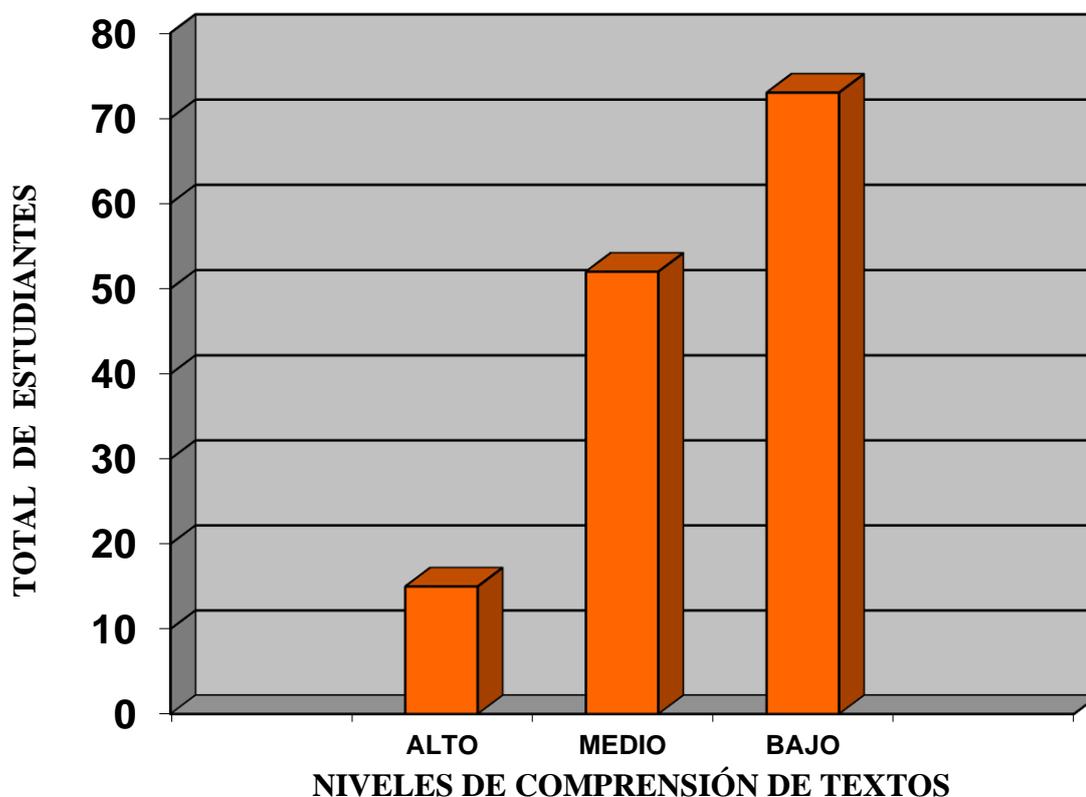
Tabla 2:

Comprensión de textos de los estudiantes

NIVELES	COMPRESIÓN DE TEXTOS							
	DIMENSIONES DE COMPRESIÓN DE TEXTOS						COMPRESIÓN DE TEXTOS EN GENERAL DEL TOTAL DE ESTUDIANTES	
	COMPRESIÓN LITERAL		COMPRESIÓN INFERENCIAL		COMPRESIÓN CRÍTICO			
	fi	hi	fi	hi	fi	hi		
Alto	16	11 %	16	11 %	13	9 %	15	11 %
Medio	54	39 %	49	35 %	53	38 %	52	37 %
Bajo	70	50 %	75	54 %	74	53 %	73	52 %
TOTAL	140	100	140	100	140	100	140	100

NIVELES	INTERPRETACIÓN
ALTO	Capacidad de Comprensión de Textos muy desarrollada.
MEDIO	Capacidad de Comprensión de Textos buena.
BAJO	Capacidad de Comprensión de Textos por mejorar.

Gráfico 2:
Comprensión de textos de los estudiantes



La presentación descriptiva de la *comprensión de textos* que tienen los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”, se exponen en la tabla N° 02 y en su correspondiente gráfico N° 02, descritos con su respectiva frecuencia (fi) y porcentaje (hi), tanto por dimensiones, como la *comprensión de textos* en general.

Los resultados estadísticos en *comprensión de textos* obtenidos por los estudiantes, se evidencian en los siguientes datos cuantitativos:

- El 52 % (73) de estudiantes tienen un **bajo nivel** en comprensión de textos. En este grupo se encuentran los estudiantes que demuestran una capacidad de comprensión de textos **por mejorar**.

- El 37 % (52) de estudiantes tienen un **nivel medio** en comprensión de textos. En este grupo se encuentran los estudiantes que demuestran una **buena** capacidad de comprensión de textos.
- El 11 % (15) de estudiantes tienen un **alto nivel** en comprensión de textos. En este grupo se encuentran los estudiantes que demuestran una capacidad de comprensión de textos **muy desarrollada**.

Tabla 3:

Aprendizaje académico de los estudiantes

NIVELES DE LOGROS DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	NOTA PROMEDIO	F R E C U E N C I A			
		fi	hi	fi	hi
Nivel de logros de aprendizaje académico DESTACADO (18-19-20)	20	0	0	07	5
	19	03	2		
	18	04	3		
Nivel de logros de aprendizaje académico ALCANZADO (14-15-16-17)	17	05	3	25	18
	16	05	3		
	15	07	5		
	14	08	6		
Nivel de logros de aprendizaje académico EN PROCESO (11-12-13)	13	22	16	86	61
	12	31	22		
	11	33	24		
Nivel de logros de aprendizaje académico EN INICIO (10 a menos)	10	14	10	22	16
	09	8	6		
	08	0	0		
TOTAL		140	100	140	100

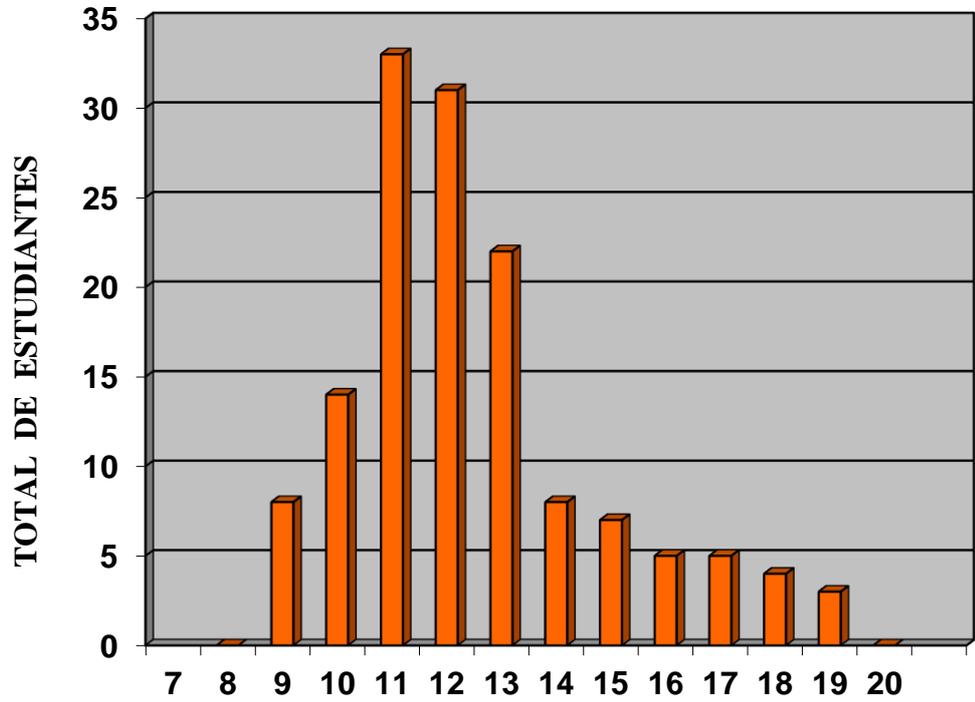
N = 140

Promedio total = 12,46

Desviación estándar = 1,03

Gráfico 3:

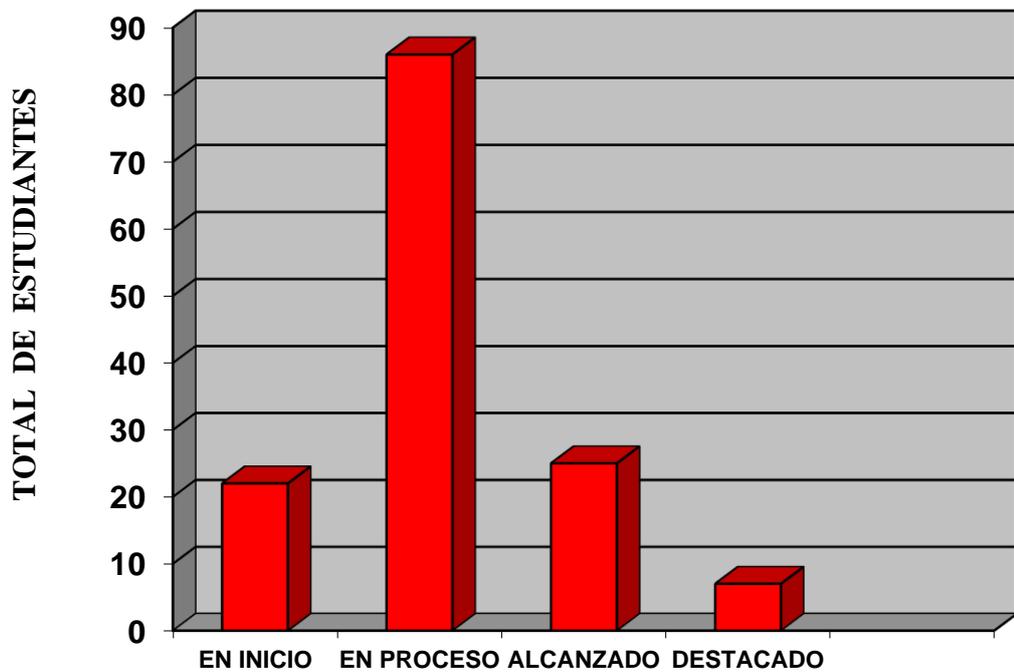
Aprendizaje académico de los estudiantes



NOTAS PROMEDIO DE LOGROS DE APRENDIZAJE ACADÉMICO

Gráfico 4:

Aprendizaje académico de los estudiantes según niveles de logro



NIVELES DE LOGROS DE APRENDIZAJE ACADÉMICO

La presentación descriptiva del *aprendizaje académico* que tienen los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”, se exponen en la tabla N° 03 y en sus correspondientes gráficos N° 03 y N° 04; descritos con su respectiva frecuencia (fi) y porcentaje (hi) y de acuerdo a sus notas promedio y a sus niveles de logro.

Los resultados estadísticos en *aprendizaje académico* obtenidos por los estudiantes, se evidencian en los siguientes datos cuantitativos:

- El 16 % (22) de estudiantes demostraron que su aprendizaje académico se encuentra en una fase **inicial**.
- El 61 % (86) de estudiantes demostraron que su aprendizaje académico se encuentra en **proceso** de desarrollo.
- El 18 % (25) de estudiantes demostraron que han **alcanzado** el nivel previsto en su aprendizaje académico.
- El 5 % (07) de estudiantes demostraron tener un nivel **destacado** en su aprendizaje académico.

4.3. Prueba de hipótesis

Análisis correlacional entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico

Tabla 4:

Coeficiente de correlación de Pearson entre dimensiones de conciencia lectora y aprendizaje académico en los estudiantes

VARIABLE: CONCIENCIA LECTORA	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N
Planificación	16,37	2,73	140
Supervisión	10,92	1,82	140
Evaluación	8,46	1,37	140

VARIABLE: APRENDIZAJE ACADÉMICO	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N
Logros de aprendizaje académico	12,46	1,03	140

	Planificación	Supervisión	Evaluación	Logros de aprendizaje académico
Planificación	1,00	0,75*	0,79*	0,82*
Supervisión	0,75*	1,00	0,77*	0,81*
Evaluación	0,79*	0,77*	1,00	0,78*
Logros de aprendizaje académico	0,82*	0,81*	0,78*	1,00

* $p < 0.05$

N = 140

La correlación estadística entre las dimensiones de la variable *conciencia lectora* y la variable *aprendizaje académico* en los estudiantes, se exponen en la tabla N° 04. Este estudio se ha realizado mediante el estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson.

Es notable destacar en primer lugar que, la correlación entre sí mismas de las dimensiones de la variable *conciencia lectora*, presentan valores de una correlación alta entre ellas mismas ($r > 0,75$). Esto evidencia de lo exitoso que resultó el instrumento de medición denominado *Escala de Conciencia Lectora* (ESCOLA) en su versión 28 A, que ha servido para medir la variable ***conciencia lectora*** en los estudiantes.

Consecuentemente, los resultados estadísticos que se exponen en la tabla N° 04, muestran que existe una ***correlación positiva y considerable*** ($r > 0.75$) y ($r < 0.90$) entre las variables *conciencia lectora* y *aprendizaje académico* en los estudiantes, determinando que existe una relación significativa entre ambas variables al nivel de significancia de 0,05 bilateral.

Tabla 5:

Coefficiente de correlación de Pearson entre dimensiones de comprensión de textos y aprendizaje académico en los estudiantes

VARIABLE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N
Comprensión literal	22,45	1,94	140
Comprensión inferencial	20,83	2,61	140
Comprensión crítico	18,74	1,78	140

VARIABLE: APRENDIZAJE ACADÉMICO	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N
Logros de aprendizaje académico	12,46	1,03	140

	Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión crítico	Logros de aprendizaje académico
Comprensión literal	1,00	0,79*	0,82*	0,77*
Comprensión inferencial	0,79*	1,00	0,76*	0,80*
Comprensión crítico	0,82*	0,76*	1,00	0,79*
Logros de aprendizaje académico	0,77*	0,80*	0,79*	1,00

* $p < 0.05$

N = 140

La correlación estadística entre las dimensiones de la variable *comprensión de textos* y la variable *aprendizaje académico* en los estudiantes, se exponen en la tabla N° 05. Este estudio se ha realizado mediante el estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson.

Es notable destacar en primer lugar que, la correlación entre sí mismas de las dimensiones de la variable *comprensión de textos*, presentan valores de una correlación alta entre ellas mismas ($r > 0,75$). Esto evidencia de lo exitoso que resultó el instrumento de medición denominado *Prueba de Comprensión*

de *Textos para estudiantes de Educación Primaria por el Método Dolorier*, que ha servido para medir la variable **comprensión de textos** en los estudiantes.

Consecuentemente, los resultados estadísticos que se exponen en la tabla N° 05, muestran que existe una **correlación positiva y considerable** ($r > 0.75$) y ($r < 0.90$) entre las variables *comprensión de textos* y *aprendizaje académico* en los estudiantes, determinando que existe una relación significativa entre ambas variables al nivel de significancia de 0,05 bilateral.

Tabla 6:

Coefficiente de correlación de Pearson entre dimensiones de conciencia lectora y dimensiones de comprensión de textos en los estudiantes

	Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión crítico
Planificación	0,84*	0,76*	0,77*
Supervisión	0,78*	0,79*	0,82*
Evaluación	0,76*	0,81*	0,79*

* $p < 0.05$
N = 140

La correlación estadística entre las dimensiones de las variables *conciencia lectora* y *comprensión de textos* en los estudiantes, se exponen en la tabla N° 06. Este estudio se ha realizado mediante el estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson.

Consecuentemente, los resultados estadísticos que se exponen en la tabla N° 06, muestran que existe una **correlación positiva y considerable** ($r > 0.75$) y ($r < 0.90$) entre las variables *conciencia lectora* y *comprensión de textos* en los estudiantes, determinando que existe una relación significativa entre ambas variables al nivel de significancia de 0,05 bilateral.

4.4. Discusión de resultados

La investigación llevada a cabo en la Institución Educativa N° 35002 "Zoila Amoretti de Odría" arrojó resultados que establecen correlaciones significativas entre la conciencia lectora, la comprensión de textos y el aprendizaje académico en estudiantes de sexto grado, además que son relevantes para la comunidad educativa y para la literatura existente en el campo educativo. Estos resultados proporcionan evidencia valiosa sobre la importancia de cultivar habilidades lectoras sólidas en los estudiantes para fomentar un aprendizaje académico efectivo.

En primer lugar, en cuanto a la relación entre la conciencia lectora y la comprensión de textos, el estudio demostró una correlación positiva y significativa. Esto sugiere que los estudiantes que demuestran una mayor conciencia de sus propios procesos de lectura también tienen una mayor habilidad para comprender textos. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones anteriores que han establecido la importancia de la metacognición en la lectura. La conciencia lectora, que es una forma de metacognición, permite a los estudiantes monitorear y regular su comprensión mientras leen, lo que a su vez mejora la comprensión del texto.

Los estudiantes que demuestran mayor conciencia de sus habilidades lectoras y estrategias a menudo muestran niveles superiores de comprensión de textos, ya que pueden adaptar y aplicar estrategias de lectura apropiadas cuando enfrentan dificultades en el texto.

La conciencia lectora no solo permite a los estudiantes reconocer las dificultades de comprensión, sino también aplicar estrategias adecuadas para resolverlas. Por lo tanto, es lógico que los estudiantes con una mayor conciencia lectora tengan un desempeño superior en tareas de comprensión.

En segundo lugar, los resultados también evidencian que la conciencia lectora está positiva y significativamente relacionada con el aprendizaje

académico. Esta correlación indica que aquellos estudiantes con una mayor conciencia de sus habilidades y estrategias lectoras tienden a tener un mejor desempeño académico. Esto puede deberse a que estos estudiantes son más proactivos en la búsqueda de estrategias efectivas para aprender y en la identificación y corrección de posibles obstáculos en su aprendizaje. Es probable que estudiantes con una elevada conciencia lectora sean más eficientes en la adquisición de conocimientos y habilidades en distintas áreas académicas, dado que la lectura es una herramienta fundamental en el proceso educativo.

En tercer lugar, se ha evidenciado que existen relaciones significativas y positivas entre la comprensión de textos y el aprendizaje académico. Esto es coherente con la amplia literatura que señala que la habilidad para comprender textos es fundamental para el éxito académico. En ambientes educativos, donde la mayor parte de la información se transmite a través de textos escritos, aquellos estudiantes que pueden comprender eficientemente tienen una ventaja significativa en su aprendizaje. La comprensión de textos es esencial no solo para las asignaturas relacionadas directamente con la lengua y literatura, sino también para materias como las ciencias y las matemáticas, donde la habilidad para comprender y aplicar información escrita es crucial.

El acto de leer y comprender adecuadamente textos permite a los estudiantes construir y ampliar sus conocimientos, lo que a su vez impacta positivamente en su aprendizaje académico en general.

Consecuentemente, estos resultados resaltan la importancia de fomentar tanto la conciencia lectora como la comprensión de textos en estudiantes de nivel básico. Las intervenciones educativas que se centren en estas habilidades podrían ofrecer beneficios sustanciales para el aprendizaje académico efectivo de los estudiantes.

CONCLUSIONES

1. Se determina que existen relaciones estadísticamente significativas y positivas entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”.
2. Se determina que existen relaciones estadísticamente significativas y positivas entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”.
3. Se determina que existen relaciones estadísticamente significativas y positivas entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”.

RECOMENDACIONES

1. El docente debe manejar las técnicas y estrategias que desarrollan tanto la conciencia lectora como la comprensión de textos en los estudiantes, por lo mismo, es necesario la realización de cursos de actualizaciones y capacitaciones sobre temáticas referidos a estas variables.
2. Demostrada la influencia que tienen la conciencia lectora y la comprensión de textos en el aprendizaje académico de los estudiantes, se recomienda a los maestros que consideren en su planificación curricular actividades relacionadas con estos temas.
3. Se debe promover la realización de otras investigaciones que versan temas referidos a la lectura, con distintas características de poblaciones y relacionadas con distintas variables. Esto dará mayor fundamento empíricos sobre la importancia de la conciencia lectora y la comprensión de textos en el aprendizaje académico de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumann, James. (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cabrera, Flor y otros. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. España: Laertes.
- Cairney, Trevor. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Cerchiaro, Elda, Paba, Carmelina y Sánchez, Ligia (2011). *Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional*. Duazary. Revista Internacional de Ciencias de la Salud. Santa Martha, volumen 8, número, pp. 99 - 111.
- Chadwick, C. (1988). *Estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje*. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 20. Nº 2.
- Chase - Clark. (1992). *El Procesamiento en la comprensión lectora*. Madrid: CECSA.
- Chávez, J. M. (2007). *Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos*. 2da. Edición. Perú: Ministerio de Educación.
- Coll, César y Otros. (1994). *El Constructivismo en el aula*. 2da. Edic. España: Mc Graw Hill.
- Condemarín, Mabel. (1990). *La lectura: teoría, evaluación, desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- De Vega, Manuel y otros. (1990). *Lectura y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Hernández Sampieri, Roberto y Otros. (1996): *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, R. V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana S.A.
- Kerlinger, F. (1979). *Investigación del comportamiento. técnica y metodología*. México: Interamericana S.A.
- Lorente, Elena (2009). *Escola: Escala de conciencia lectora*. Ciencia Psicológica Online. Montevideo, 2009, volumen 3, número 2, pp. 249 -250.
- Martí, E. (1995). *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto*. Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Mayor, J. y otros (1993). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Mayor, J., Suengas, A. Y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Padua, Jorge. (2001). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura y Económica.
- Pinzas, Juana. (1997). *Constructivismo y aprendizaje de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzas, Juana. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzas, Juana. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea.
- Pinzas, Juana. (2007). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ministerio de Educación.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prieto, A. (2010). *Actividades recreativas para un aprendizaje significativo en las escuelas básicas (tesis de maestría)*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Roa, C. F. T. (2007). *Estrategias metacomprendivas y comprensión de lectura*. Tesis publicada en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

- Rodríguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. España: Centro Cultural Tenerife.
- Rodríguez, M. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. España: Octaedro.
- Sanford, John. (1993). *La comprensión lectora*. New York: Cambridge University Press.
- Schraw, G. y Sperling, R. (1994). *Atendiendo a la metacognición*. New York: Psicología Educacional Contemporánea.
- Selmes, I. (1989). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Smith, Frank. (1999). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, Isabel. (2000). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: Grao.
- Stanovich, Petter: (1990). *Potencializar la comprensión lectora*. Massachuset: MIT.
- Torre, J. C. (1999). *Técnicas para saber aprender en aprender a pensar y pensar para aprender*. México: Trillas.
- Van Dijk, Teun A. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

ANEXOS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 35002 “ZOILA AMORETTI DE ODRÍA”

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA) Versión 28 A

APELLIDOS Y NOMBRES:

GRADO DE ESTUDIOS: SECCIÓN:

EDAD:SEXO:FECHA:

Este cuestionario es una prueba muy fácil, consiste en que señales la frecuencia de la manera en que procesas la información en relación a la lectura.

A continuación, se presenta un conjunto de situaciones ya sea como enunciados o preguntas. Piense en estas situaciones y elige una de las tres alternativas según sus apreciaciones. Luego, marque con un aspa (X) en la casilla correspondiente en la HOJA DE RESPUESTAS.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo debes responder con la mayor precisión y sinceridad posible a las situaciones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar complete los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?

- a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad.
- b) Algunos son más difíciles de comprender que otros.
- c) No importa la dificultad si se sabe leer.

2. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...

- a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta.
- b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras.
- c) Leen veloz y correctamente las palabras.

3. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?

- a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada.
- b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños.
- c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores.

4. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...

- a) La comprensión será más fácil y rápida.
- b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión.
- c) Conocer el tema no ayudará nada.

5. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?

- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.
- b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema.
- c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante.

6. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?

- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...
- b) Lo leo varias veces para asegurarme que lo he comprendido.
- c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo.

7. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?

- a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer.
- b) Dedicar más tiempo a la lectura.
- c) Darme cuenta de los errores y corregirlos.

8. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?

- a) Leer las partes más importantes del texto.
- b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas.
- c) Leer hasta donde me permita el tiempo.

9. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?

- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles.
- b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo.
- c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender.

10. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?

- a) El texto, que es muy difícil de leer.
- b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien.
- c) La forma en que leo, que no es la adecuada.

11. Cuando lees un texto...

- a) Leo simplemente por leer.
- b) Leo procurando comprender lo leído.
- c) Leo para obtener información.

12. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...

- a) Leo sólo el primer párrafo.
- b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda.
- c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos.

13. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?

- a) Normalmente no se puede saber.
- b) Por las palabras y pistas del texto.
- c) Por lo que espero que me cuente el texto.

14. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?

- a) Leo sólo la primera parte.
- b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general.
- c) Leo todo muy deprisa.

15. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?

- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande.
- b) Los que su contenido me resulta familiar.
- c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión.

16. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...

- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique.
- b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo.
- c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo.

17. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?

- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras.
- b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes.
- c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa.

18. La mejor forma de empezar a leer un texto es...

- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va.
- b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo.
- c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido.

19. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?

- a) Busco el significado en un diccionario.
- b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto.
- c) Me salto la palabra y sigo leyendo.

20. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar, etc., te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?

- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor.
- b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo.
- c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas.

21. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?

- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto.
- b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito.
- c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído.

22. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?

- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia.
- b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído.
- c) No necesito leerla porque ya tengo la información.

23. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?

- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo.
- b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender.
- c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura.

24. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...

- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes.
- b) Vuelvo a leer todo el texto.
- c) Leo sólo el párrafo más importante.

25. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?

- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración.
- b) No importa puesto que la actividad es la misma.
- c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta.

26. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?

- a) Me la salto y sigo leyendo.
- b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra.
- c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a.

27. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?

- a) Lo leo varias veces.
- b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo.
- c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer.

28. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?

- a) Cuando lo leo en voz alta.
- b) Cuando lo leo "para mí".
- c) Cuando lo oigo leer a otro.

HOJA DE RESPUESTAS - ESCOLA 28 A

APELLIDOS Y NOMBRES:

GRADO DE ESTUDIOS: SECCIÓN:

EDAD:SEXO:FECHA:

Ítem	RESPUESTAS		
1	a	b	c
2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c
6	a	b	c
7	a	b	c
8	a	b	c
9	a	b	c
10	a	b	c
11	a	b	c
12	a	b	c
13	a	b	c
14	a	b	c

Ítem	RESPUESTAS		
15	a	b	c
16	a	b	c
17	a	b	c
18	a	b	c
19	a	b	c
20	a	b	c
21	a	b	c
22	a	b	c
23	a	b	c
24	a	b	c
25	a	b	c
26	a	b	c
27	a	b	c
28	a	b	c

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 35002 “ZOILA AMORETTI DE ODRÍA”

**PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS PARA
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA POR EL
MÉTODO DOLORIER**

Apellidos y Nombres:.....

Grado de Estudios:..... **Sección:**

Edad:..... **Sexo:**.....**Fecha:**.....

INSTRUCCIONES

- Esta prueba ha sido diseñado para identificar el nivel de tu comprensión lectora.
- El tiempo límite para contestar al cuestionario es de 30 minutos.
- Es obligatorio contestar todas las preguntas.

Gracias.

Lectura

EL LOBO Y LA GRULLA

A un lobo, por comer como un desesperado, se le atravesó un hueso en la garganta. Todo el día no hacía más que quejarse porque no comía y apenas podía respirar. Sin remedio, estaba condenado a morir. Cuando ya se resignaba a su triste suerte, apareció por allí una grulla. Se le quedó mirando un rato y sintió pena por él.

- Creo que puedo ayudarte – le dijo la grulla -. ¡Abre la boca!

El lobo abrió como pudo su negra boca. La grulla metió su largo cuello hasta la garganta del lobo y, sin mucho esfuerzo, sacó en su pico el hueso. El lobo, ya aliviado, pudo respirar tranquilo.

Cuando estuvo del todo bien, le dio las espaldas a la grulla, y se fue muy campante.

- ¿Ni siquiera me das las gracias? – preguntó la grulla.

- ¡Eres tú la que debe dármelas! – respondió el lobo.

- ¿Y yo por qué?

- Porque has metido tu cabeza en la boca de un lobo... y, ¡aún estás viva!

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN LITERAL

1. ¿Por qué el lobo no comía y apenas podía respirar?

2. ¿Por qué al lobo se le atravesó un hueso?

3. ¿Dónde se le atravesó el hueso?

4. ¿A qué estaba condenado el lobo?

5. ¿Quién sintió pena por el lobo?

6. ¿Cómo era la boca del lobo?

7. ¿Cómo se sintió el lobo sin el hueso?

8. ¿Cómo era el cuello de la grulla?

9. ¿A qué estaba resignado el lobo?

10. ¿Cómo se fue el lobo?

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

11. ¿Por qué se quejaba el lobo?

12. ¿Por qué la grulla ayudó al lobo?

13. ¿Por qué era triste la suerte del lobo?

14. ¿Por qué el lobo estaba resignado a morir?

15. ¿Cómo sacó el hueso, la grulla?

16. ¿Por qué el lobo no se lo comió a la grulla?

17. ¿Qué esperaba la grulla de parte del lobo?

18. ¿Por qué el lobo no le dio las gracias?

19. ¿Por qué la grulla sacó el hueso, sin esfuerzo?

20. ¿Por qué el lobo pudo respirar tranquilo?

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN CRÍTICO

21. ¿Está bien comer como un desesperado? ¿Por qué?

22. ¿Hizo bien la grulla en ayudar al lobo? ¿Por qué?

23. ¿Es bueno ayudar al que está en un apuro? ¿Por qué?

24. ¿Está bien que el lobo se resignara a morir? ¿Por qué?

25. ¿Hizo bien el lobo en no dar las gracias? ¿Por qué?

26. ¿Está bien que la grulla se queje de la ingratitud del lobo? ¿Por qué?

27. ¿Es bueno ser presumido como el lobo? ¿Por qué?

28. ¿Es correcto la actitud del lobo? ¿Por qué?

29. ¿Cuál de los dos debió dar las gracias? ¿Por qué?

30. ¿Si no te dan las gracias, es correcto hacer otro favor? ¿Por qué?

**HOJA DE CALIFICACIONES DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE
TEXTOS PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
POR EL MÉTODO DOLORIER**

Apellidos y Nombres:.....

Grado de Estudios:..... **Sección:**

Edad:.....**Sexo:**.....**Fecha:**.....

COMPRENSIÓN LITERAL

Nº de PREGUNTA	MUY INCORRECTO 1	INCORRECTO 2	REGULAR 3	CORRECTO 4	MUY CORRECTO 5	PUNTAJE TOTAL
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

COMPRESIÓN INFERENCIAL

Nº de PREGUNTA	MUY INCORRECTO 1	INCORRECTO 2	REGULAR 3	CORRECTO 4	MUY CORRECTO 5	PUNTAJE TOTAL
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

COMPRESIÓN CRÍTICO

Nº de PREGUNTA	MUY INCORRECTO 1	INCORRECTO 2	REGULAR 3	CORRECTO 4	MUY CORRECTO 5	PUNTAJE TOTAL
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: “CONCIENCIA LECTORA, COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y APRENDIZAJE ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 35002 “ZOILA AMORETTI DE ODRÍA” – PASCO - 2022”

	Problema	Objetivos	Hipótesis	Metodología
General	¿Qué relación existe entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?	Determinar las relaciones que existen entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	Hi = Existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora, comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de investigación: <i>Investigación científica básica</i> 2. Diseño de investigación: <i>Investigación No Experimental</i> Diseño específico: <i>Transeccional correlacional</i> 3. Población: N = 206 4. Muestra: n = 140 5. Métodos: Inductivo, Deductivo, Analítico, Sintético. 6. Instrumentos de recolección de datos: Para medir Conciencia Lectora: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Escala de conciencia lectora (ESCOLA) Versión 28 A.</i> Para medir Comprensión de Textos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Prueba de Comprensión de Textos para estudiantes de Educación Primaria por el Método Dolorier</i> Para medir Aprendizaje Académico: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Registros de Evaluación</i> 7. Técnicas de procesamiento de datos: Distribución de Frecuencia, Media Aritmética, Desviación Estándar, Coeficiente de Correlación de Pearson. 8. Tratamiento estadístico: Análisis con el programa computacional SPSS, versión 22.
Específico 1	a) ¿Qué relación existe entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?	a) Establecer la relación que existe entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	H1 = Existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora y comprensión de textos en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	
Específico 2	b) ¿Qué relación existe entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?	b) Establecer la relación que existe entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	H2 = Existe una relación estadísticamente significativa entre conciencia lectora y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	
Específico 3	c) ¿Qué relación existe entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”?	c) Establecer la relación que existen entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	H3 = Existe una relación estadísticamente significativa entre comprensión de textos y aprendizaje académico en estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N° 35002 “Zoila Amoretti de Odría”	

OPERACIONALIZACIÓN

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Conciencia Lectora	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de búsqueda de la información, • Actitud del lector ante el examen, • Selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.
	Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste de atención y esfuerzo (control) que debe realizar el sujeto ante la tarea de lectura. • Uso de estrategias para seleccionar la información relevante del texto. • Perseverancia y autoeficacia del lector conociendo y controlando las “herramientas lectoras” que le ayudan a comprender el texto. • Enfrentamiento a la dificultad mientras lee y la aproximación o el alejamiento de la meta.
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Control del rendimiento lector ante la tarea de lectura propuesta. • Verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas para la solución de problemas surgidos en la tarea de lectura. • Reconocimiento de los resultados obtenidos.
Comprensión de Textos	Comprensión literal	Identificación de detalles, Precisión de espacio y tiempo, Secuenciación de sucesos, Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto, Reproducción de situaciones, Recuerdo de pasajes y detalles, Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, Captación de la idea principal del texto, Identificación de personajes principales y secundarios.
	Comprensión inferencial	Descubre aspectos implícitos en el texto, Complementación de detalles que no aparecen en el texto, Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir, Formulación de hipótesis acerca de los personajes, Deducción de enseñanzas.
	Comprensión crítico	Formulación de una opinión, Predicción de resultados y consecuencias, Enjuiciamiento estético, Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia, Formula juicios basándose en la experiencia y valores, Captación de los sentidos implícitos, Juicio de la actuación de los personajes, Diferenciación de los juicios de existencia de los juicios de valor.
Aprendizaje Académico	Conceptual	Conceptos, principios, leyes, enunciados, teoremas y modelos.
	Procedimental	Habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos.
	Actitudinal	Valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal y social.