



**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE METODOLOGÍA
DE LA INVESTIGACIÓN**

Aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64 007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria.

AUTORA:

Br. Flor Isuiza Pérez

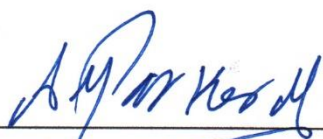
ASESOR:

Mg. Aniceto Elias Aguilar Polo

PUCALLPA - PERÚ

2018

FIRMA DEL JURADO Y ASESOR DE TESIS



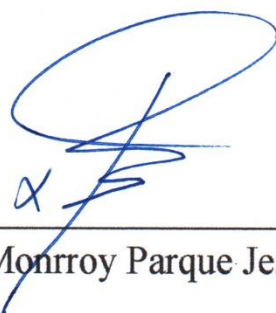
Mg. Parker Mueras Alicia Yboni

Secretario



Dr. Carrera Girón Jemina Lidia

Miembro



Mg. Monrroy Parque Jesús Osvaldo

Presidente



Mg. Aguilar Poló, Aniceto Elías

Asesor

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, por su preocupación en brindarnos una enseñanza de calidad.

Agradezco a los integrantes de la Institución Educativa N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa por haber colaborado en el desarrollo de la presente investigación.

Un agradecimiento especial a Mg. Aniceto Elías Aguilar Polo, por su preocupación y apoyo como docente y guía de la presente tesis.

La autora

DEDICATORIA

A Dios, por mantenerme con vida y salud, por permitirme cumplir mis metas. A mis hermanas e hijos por ser el pilar más importante y demostrarme su cariño y apoyo incondicional, gracias por siempre.

FLOR.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018. El estudio fue de tipo cuantitativa, diseño pre experimental, basado en el método inductivo-deductivo de diseño correlacional; con una población de 115 estudiantes que es el total de estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N.º 64007 Santa Rosa, de Pucallpa, en el año 2018 y la muestra estuvo conformada por 24 estudiantes del 6° B. Los resultados mostraron que, en cuanto a la variable Comprensión lectora tuvo una mejora considerativa en cuanto al el pretest (70.8% se ubicó en el nivel inicio) en relación con el posttest (75% se ubicó en el nivel logro previsto). Se concluye que El resultado $t=-16.319$ y su $Sig.=0.000$, denotan una influencia positiva y altamente significativa de la variable independiente en la comprensión lectora, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Palabras clave: Talleres de lectura, enfoque significativo, comprensión lectora.

ABSTRACT

The objective of this research work was to determine if the application of the reading workshops with the significant focus improves the reading comprehension of the 6th grade students of primary education of the I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018. The study was of a quantitative type, pre-experimental design, based on the inductive-deductive method of correlational design; with a population of 115 students that is the total of students of the 6th grade of primary education of the I.E. No. 64007 Santa Rosa, Pucallpa, in 2018 and the sample was made up of 24 students from the 6th B. The results showed that, regarding the reading comprehension variable had a considerable improvement in the pretest (70.8% it was located at the beginning level) in relation to the posttest (75% was at the expected achievement level). It is concluded that the result $t = -16.319$ and $Sig = 0.000$, denote a positive and highly significant influence of the independent variable in reading comprehension, therefore, the null hypothesis is rejected and the alternative is accepted.

Key words: Reading workshops, meaningful approach, reading comprehension.

ÌNDICE

	Pág.
CARÁTULA.....	i
HOJA DE JURADO Y ASESOR DE TESIS.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DEDICATORIA	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT.....	vi
ÌNDICE.....	vii
ÌNDICE DE TABLAS	ix
ÌNDICE DE GRÁFICOS.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	11
II. REVISIÓN DE LITERATURA	16
2.1. Antecedentes.....	16
2.2. Bases teóricas.....	24
2.2.1. Enfoque significativo.....	24
2.2.2. Comprensión lectora.....	33
III. HIPÓTESIS	43
IV. METODOLOGÍA.....	44
4.1. Diseño de la investigación.....	44
4.2. Población y muestra.....	45
4.2.1. Población	45
4.2.2. Muestra	45
4.3. Definición y operacionalización de variables e indicadores.....	46

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	48
4.4.1. Técnicas	48
4.4.2. Instrumentos.....	49
4.5. Plan de análisis	50
4.6. Matriz de consistencia	52
4.7. Principios éticos.....	55
V. RESULTADOS.....	56
5.1. Resultados.....	56
5.2. Análisis de resultados	62
VI. CONCLUSIONES	65
Aspectos complementarios	66
Referencias bibliográficas.....	67

Anexos

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Comparativo: Comprensión lectora	56
Tabla 2. Comparativo: Comprensión lectora literal	57
Tabla 3. Comparativo: Comprensión lectora inferencial	58
Tabla 4. Comparativo: Comprensión lectora crítica	59
Tabla 5. Prueba t para muestras emparejadas	60

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Comparativo: Comprensión lectora	56
Figura 2. Comparativo: Comprensión lectora literal	57
Figura 3. Comparativo: Comprensión lectora inferencial	58
Figura 4. Comparativo: Comprensión lectora crítica	59

I. INTRODUCCIÓN

La psicología formativa y la del conocimiento, vienen examinando por más de tres decenios, las aptitudes lectoras de los alumnos con carácter cognitivos y metacognitivos. El resultado de estos estudios nos brinda herramientas para optimizar el progreso cognitivo y es el inicio de nuevos proyectos para optimizar el trabajo de comprensión lectora.

La razón y medida en el término cognitivo se aluden al talento que poseen los individuos para planear maniobras y maneras de aproximación a los libros que aporten su perspicacia, y la medida de inspeccionar y autoevaluar este grado de modo que, la vez que no es apropiado, logren comenzar, prolongar y acabar labores que les admitan optimizar la indicada aprehensión.

Los procesos cognitivos evaluados, a niveles de interpretación textual, son: La comprensión literal: donde el estudiante reconoce y recuerda elementos explícitos. identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos. Para este proceso cognitivo, la principal habilidad utilizada es la de reconocer; asimismo la comprensión inferencial: donde el estudiante dialoga o interactúa con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo, para así construir el sentido global del texto. Para esto, utiliza la habilidad de inferir y efectúa las siguientes acciones: Ilustrar (dar un ejemplo específico de un concepto general o principio). Clasificar (agrupar elementos conforme a uno o más principios dados por el texto). Resumir las ideas principales. Concluir (extraer una conclusión lógica a partir de la información que se presenta explícita o implícitamente). El proceso inferencial pone en juego también la habilidad

de analizar información (dividiendo información en sus partes constitutivas y estableciendo cómo se vinculan entre sí y, con el propósito y la estructura) mediante las siguientes acciones: diferenciar (distinguir las partes de un todo en función de su importancia), organizar (ordenar elementos y explicar las relaciones, para lo cual debe construir conexiones entre las partes de la información presentada), inferir (atribuir un punto de vista, sesgo, valor o propósito al mensaje). En la dimensión comprensión crítica: el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la evaluación, la que implica juzgar y reflexionar sobre el contenido o forma de un texto, el uso de un recurso particular, la estructura que presenta, etc., en función de criterios (por ejemplo, juzgar un texto en función de su contenido o de su estructura) (Flotts, y otros, 2016 p.21).

El programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) es un estudio comparativo internacional desarrollado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que evalúa la capacidad que tienen los diferentes sistemas educativos nacionales de desarrollar competencias entre sus estudiantes. (Ministerio de Educación, 2017, p 10).

Los siete niveles de desempeño de la competencia lectora son los mismos a los establecidos en la evaluación PISA 2009 y han estado vigentes también en PISA 2012. Estos niveles permiten describir los resultados de los estudiantes dando cuenta de la progresión y complejidad con los que se desarrollan los procesos de la competencia lectora; es decir, los estudiantes situados en un nivel también logran los desempeños descritos en los niveles inferiores. Entre estos niveles PISA considera el nivel 2 como

el nivel base que permitiría a los estudiantes participar efectivamente y productivamente en la vida. (Ministerio de Educación, 2017,p 91).

Los resultados generales en lectura PISA 2015, se puede identificar cuatro grupos de países considerando el nivel de desempeño en el que se ubican su medida promedio. El primer grupo lo conforman más de la mitad de los países participantes mayormente pertenecientes a países OCDE y otras economías desarrolladas, cuyas medidas promedio los sitúa en el nivel 3 de desempeño. Un segundo grupo, con medidas promedio que logran ubicarlos en el nivel 2 de desempeño, incluye a varios países latinoamericanos en el siguiente orden decreciente: Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia y México. El tercer grupo está conformado por países cuya medida se encuentra en el límite entre los niveles 1^a y 2. Entre estos esta Perú, Tailandia, Jordania, Brasil, Albania, Qatar y Georgia. (Ministerio de Educación, 2017, p 93).

Según estadística efectuado a estudiantes de la región Ucayali, actualmente arroja un crecimiento leve en relación con años anteriores, sobre el resultado ECE- 2016 que manejan datos las direcciones regionales de educación, en la provincia de Coronel Portillo en el cuarto grado de nivel primaria, se ha logrado aprendizaje satisfactorio el 15.5%, en proceso 28.9% y en inicio el 37.3%. Como se puede apreciar un gran porcentaje de estudiantes se encuentra en el nivel de inicio. En la I.E N° 64007 Santa Rosa del distrito de Callería, los estudiantes presentan bajo nivel de comprensión lectora y los maestros no buscan estrategias para solucionar este tema.

Razón por la cual se plantea el siguiente problema ¿En qué medida la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa 2018?

Se planteó como objetivo general: Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018. Y como objetivos específicos: Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018. Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018. Evaluar el nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018, antes y después de la aplicación del programa; Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 20.

La factibilidad de esta investigación requiere la colaboración incondicional de la comunidad educativa por ser de interés primordial. Los gastos han sido autofinanciados por la investigadora, quien tiene los conocimientos necesarios para materializar la presente investigación gracias a la formación académica y experiencia laboral.

La importancia de esta investigación radica en promover el hábito lector en estudiantes de nivel primario. Asimismo, la justificación de la investigación está dado según el interés del niño y niña para lograr nuestros objetivos de enseñanza – aprendizaje, obteniendo un desarrollo integral como personas con valor significativo. De esta

manera el buen resultado de esta investigación contribuye a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y aplicar nuevas estrategias pedagógicas.

La metodología es de diseño pre experimental aplicado a 24 estudiantes del 6to grado del nivel primario de la Institución Educativa N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa.

Los resultados de la investigación después de la aplicación de los talleres de lectura basados en el enfoque significativo obtuvieron un nivel de comprensión de logro previsto y logro destacado en un 46.67 %, lográndose una evolución satisfactoria.

II. REVISIÓN LITERARIA

2.1. Antecedentes

a. Internacional

Yurizti, P. (2009) del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación de México, realizó la tesis denominada: *El aprendizaje significativo en la comprensión de la lectura y propuesta de atención*. Contando para ello con una muestra del total de alumnos de la facultad y se llegó a la conclusión que el desarrollo en cuanto al nivel de lectura forma, se determinó que se observa desinterés en los estudiantes por querer aprender, y por otra parte se observa un bajo porcentaje de aquellos alumnos que al menos no leen de manera fluida, pero si llegan a la comprensión del texto.

Cobo, E. (2008) trabajo la tesis *Una Propuesta para el Aprendizaje Significativo para los alumnos San José la Salle, de la ciudad de Guayaquil*. Universidad Simón Bolívar, muestra de 170 alumnos y los instrumentos utilizados fueron, la entrevista y focus groups. El autor llegó a las siguientes conclusiones, la educación, hoy en día se ha vuelto expuesto a diferentes circunstancias, uno de los es el desinterés que los alumnos demuestran en el proceso de aprendizaje, es por eso que los docentes han empleado diferentes estrategias para que los alumnos puedan tener un mínimo de interés en querer aprender. Por tal razón el interés de esta investigación que propone una situación para la mejoría del aprendizaje. Asimismo, esta investigación permitió determinar cuáles son las debilidades que atraviesa en alumno, para que el docente pueda influir en ello, ayudándole a descubrir sus habilidades y destrezas.

Briceño, J. (2014) de la Universidad del Tolima – Colombia, ejecutó la tesis para optar el Grado de Magister en Educación titulada Modelo de Flower y Hayes: *Una estrategia para la enseñanza de la escritura Académica*, con una muestra de 29 estudiantes de producción de textos usando como instrumento la prueba diagnóstica y arribaron a las siguientes conclusiones: que algunos alumnos – escritores, reconocen el nivel de importancia de las distintas características textuales que existen, para poder aplicarlos en los textos, y de esa manera tener un conocimiento de cómo emplearlo.

Cáceres, Donoso y Guzmán (2012; p. 134), en su tesis de maestría *Significado que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*, Santiago, Universidad de Chile, investigación descriptiva, cuya muestra fue de 14 jefes de unidad técnica pedagógica y que empleó como herramientas la entrevista a fondo, la guía de observación y el interrogatorio, concluyó que algunos docentes no exigen una comprensión lectora efectiva, siendo esta importante para desarrollar las habilidades y destrezas de los niños y niñas, para un educación eficaz y comprensible.

Ramos (2013; p. 60), en su investigación de maestría *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias básicas*, Colombia, Universidad de Colombia, estudio experimental, cuya muestra fue de 97 estudiantes de nivel universitario y que empleó como instrumento un test de lectura, concluye que se ha evidenciado un alto porcentaje que los docentes si están poniendo en práctica la comprensión lectora en sus alumnos, porque mediante los estudios realizados podemos

notar la competitividad que muestran los alumnos, lo cual genera alegría y crecimiento en nuestro país.

Salas (2012; pp. 110-111), en su tesis de maestría *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, Universidad Autónoma de Nuevo León*, estudio descriptivo, cuya muestra fue de 312 estudiantes y que utilizó como instrumento el test de lectura empleado por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, concluye que todas las habilidades empleadas por los docentes, en horario de clase, dan como resultado negativo, porque se dicta pocas horas como para promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, como consecuencia, el estudiante tiende a rendir menos, por tal razón se exige a los docentes que sean más didácticos, tengan más paciencia y dediquen más tiempo en comprensión lectora, ya que depende de ellos que sus alumnos puedan rendir un examen competitivo. Por otro lado, se ve la falta de comunicación que existe entre el alumno y el docente, eso es un problema, puesto que el estudiante no tendrá la confianza suficiente de decir al docente en que puede ayudarlo. Finalmente se concluye que se debe crear planes de estrategias, tales como: hojear y examinar la lectura, proyectar los objetivos de la lectura, o dinámicos que ayuden a la aceleración de conocimientos y su conexión con los conocimientos actuales. De tal manera que anime a los estudiantes a leer y comprender, logrando ser un país lleno de competitividad.

b. Nacional

Cervantes, G. (2013), de la Universidad San Martín de Porres, desarrollo la tesis denominada “*Aprendizaje Significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*”, contando con una muestra de 50 alumnos del tercer grado de primaria del colegio Francisco de Borja, utilizó como herramienta el cuestionario y llegó a las sucesivas terminaciones, que se observa un vínculo significativo entre la enseñanza significativa y los desplazamientos comunicativos; y, está relacionado significativamente entre la enseñanza significativa y la capacidad de palabra expresiva de textos narrativos; además, guarda vínculo significativo y directo entre la enseñanza significativa y los desplazamientos de conocimiento expresiva de textos narrativos del tercer grado de Primaria del colegio San Francisco de Borja; por último, es demostrativa y continua entre la enseñanza significativa y los contenidos de ideología crítica comunicativa de textos narrativos del tercer grado de primaria del colegio San Francisco de Borja.

Rey. F (2008), desarrollo la tesis doctoral titulada *Utilización de los mapas conceptuales como herramienta evaluadora del aprendizaje significativo del estudiante universitario en ciencias con independencia en su conocimiento de la metodología*, tuvo una muestra de 16 alumnos, utilizó como instrumentos las, encuesta el cuestionario y los mapas conceptuales y concluyó en lo siguiente, los mapas conceptuales son herramientas que en la actualidad se emplea, los docentes utilizan como estrategia de aprendizaje para que sus alumnos puedan y logren entender la clase dictada; es por ello que este método es muy importante porque el alumno refleja la

parte más importante de un texto, lo plasma brevemente lo que quiere decir, de esa manera logrará comprender mejor.

Alcalá (2012; p. 103) en su tesis de maestría *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, Piura, Universidad de Piura*, estudio experimental, cuya muestra fue de 33 alumnos y que empleó como instrumento la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP), concluye que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas para el entendimiento en la comprensión lectora (organización, inspección y estimación) en los alumnos. La muestra tuvo influencia en el perfeccionamiento del nivel de comprensión lectora, y de las distintas destrezas que realizan los niños, lo cual ayuda a comprender mejor un texto. Asimismo, favoreció al perfeccionamiento de algunas particularidades de un excelente docente, hacia los alumnos, como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, relacionar los saberes con los actuales términos y saber diferenciar las relaciones entre las investigaciones de un texto.

Gonzáles (2012; p. 96) en su tesis de maestría *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú*, estudio cualitativo, cuya muestra fue de 5 docentes y que empleó como instrumento la entrevista semiestructurada, determina la existencia de una preponderancia de la Teoría contenida productiva, que está agrupada con la

Teoría de la trasmisión de la información, sobre la Teoría sobreentendida interpretativa y la Teoría sobreentendida crítica calificativo. Superioridad que se muestra en las intenciones y las habilidades que presentan en sus caracteres contenidos los docentes aprendidos.

Cubas, A. (2007; p. 51) *en su tesis de maestría Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú*, estudio correlacional, cuya muestra fue de 133 alumnos y su instrumento fue la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP 6 forma A), refiere que el nivel en comprensión lectora obtenido por los estudiantes no es el suficiente, así también se obtuvo que no posee relación con la actitudes hacia la lectura, atribuyéndose el deficiente rendimiento a factores diferentes.

c. Local

Banay y Gómez (2011), en su tesis de licenciatura titulada *Actitudes hacia la lectura y niveles de logro en comprensión lectora: un estudio con alumnos del primer nivel de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ucayali, 2011*, Ucayali: Universidad Nacional de Ucayali, estudio correlacional, cuya muestra fue de 23 alumnos, concluyen que las actitudes hacia la lectura de los estudiantes universitarios del Primer Nivel son favorables, pues así lo demuestra el análisis estadístico descriptivo dimensional del Cuestionario de Actitudes hacia la

Lectura, así como el promedio de los puntajes que obtuvieron los participantes. En cuanto al análisis estadístico descriptivo del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura poco más de la mitad de los participantes, un 54%, muestra una actitud favorable hacia la lectura, mientras que el 46% restante que no la expresa. Este dato es confirmado con el 25.3 de puntaje promedio del Cuestionario, que refleja una leve actitud positiva hacia la lectura. Este mismo hallazgo en estudios con estudiantes de niveles inferiores, sugeriría que estos estudiantes ya poseían dichas actitudes antes de ingresar a la universidad, pues estas pueden mantenerse e incluso mejorar a través del tiempo, con la intervención de otros factores.

El logro en comprensión lectora de los alumnos universitarios del Primer Nivel corresponde a un nivel menor que el básico esperado, resultado que queda comprobado tanto en el análisis estadístico descriptivo dimensional del instrumento, como en la evaluación de las notas finales de los participantes. Los resultados del análisis estadístico descriptivo demuestran que una preocupante mayoría de 69.8% de los estudiantes se encuentran en un nivel de logro menor que el básico. Esta situación se confirma al observar el puntaje promedio de la Prueba, que es de 26 puntos -de 60 de posible obtención- una cifra muy baja, que definitivamente comprueba el bajo nivel de logro lector de los estudiantes. Lamentablemente, otros tantos estudios en estudiantes de diferentes niveles presentan una situación muy similar, lo que marcaría una tendencia negativa en el desempeño lector de nuestros estudiantes a través de los niveles de estudios.

Las similitudes entre las cualidades hacia la lectura y los niveles de logro en comprensión lectora de los alumnos universitarios del Primer Nivel explorados no son

significativas. De acuerdo, al estudio de Correlación de Pearson aplicado a los resultados de ambos instrumentos, quedó demostrado que no existía correlación entre las actitudes hacia la lectura y los niveles de logro en comprensión lectora de los estudiantes universitarios del Primer Nivel, objeto de esta investigación. Esto significa que las actitudes favorables hacia la lectura que presentan los participantes no se corresponden con sus rendimientos en comprensión lectora, que son negativos. El poseer una actitud hacia la lectura positiva sugeriría que los estudiantes son conscientes de la importancia de la lectura en sus vidas, pero esta idea no parece guardar relación con su rendimiento lector. Respecto a esta asociación entre actitud y rendimiento, no hay consenso entre los autores si existe o no. No obstante, se reconoce el impacto que la actitud ejerce sobre el aprendizaje y la formación del estudiante, lo que insta a estimular en él, a través de la enseñanza básica y universitaria, la adopción de actitudes positivas hacia la lectura y el desarrollo de adecuadas capacidades lectoras.

Ríos (2013; p. 74), en su tesis de maestría *Formación escolar e interés en el área de Comunicación en estudiantes del I nivel de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ucayali, Pucallpa, 2012*, Pucallpa, Universidad Nacional de Ucayali, estudio correlacional cuya muestra fue de 37 alumnos y que empleó como instrumento, en el caso de comprensión lectora, un test de comprensión de lectura, concluye que aun cuando la educación básica realiza esfuerzos guiados por diferentes políticas para el mejoramiento de la comprensión de la lectura, este problema no se ha superado, pues la mayoría de alumnos alcanzó un nivel

medio y un importante grupo, aunque minoritario, obtuvo un nivel bajo en comprensión de lectura.

También concluye Ríos, que la Universidad es un espacio de lectura permanente, pero existen dos posibilidades para que en los estudiantes de la población de estudio no exista relación entre los que aprendieron en comprensión lectora y su rendimiento en Comunicación: o la escuela no fue eficaz en la enseñanza de las estrategias pertinentes y de la conciencia de su empleo, o la Universidad se resiste a enseñar estas estrategias, con la idea de que el alumno ya debe manejarlas; sea cual fuere la realidad, son aspectos que perjudican el desempeño de los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Enfoque significativo

a) Definición

Ausubel, D. (1963), menciona el ejemplo de ilustración en que un principiante o alumno compara la investigación novísima con la que hoy tiene, readaptando y retocando uno y otra investigación en esta fase. Explicado de una nueva manera, la ordenación de las nociones anteriores restringe las recientes erudiciones y prácticas, y ellos, a su vez, cambian y reforman aquellos. El aprendizaje significativo es aquel adiestramiento en el cual los maestros instituyen un ambiente de educación donde los educandos conciben lo que van asimilando. El adiestramiento revelador trasladada a la cesión. Este adiestramiento vale para poner en juego lo asimilado en inéditas circunstancias, en una situación versátil, antes que grabar hay que percibir. El

aprendizaje significativo se opone de este modo a la educación mecanicista, se concibe por la labor que un instructor crea para sus discípulos.

Para Hurlock (1966) el aprendizaje es el desarrollo que se produce por el ejercicio y por el esfuerzo por parte del individuo. Por medio del aprendizaje el individuo realiza cambios en su estructura física y en su conducta y adquiere competencia en el uso de los recursos hereditarios.

Se colige de las definiciones aportadas por los diferentes teóricos que aprendizaje significativo es aquel que se produce, como lo señala Hurlock, a partir del aprovechamiento de las características naturales y estructurales que posee el ser humano, tanto a nivel de fisiología como en el punto de las experiencias y afectividades, lo que exige, además de la exposición a situaciones de creatividad, como lo señala Brenson, puesto que en estas el ser humano se ve impelido a exponer todos sus argumentos intelectuales y cognitivos para hacer que lo nuevo que aprende se incorpore como parte de sus nuevos conocimientos.

Según Díaz y Hernández (1998) el aprendizaje significativo implica un procedimiento muy activo de la información por aprender. Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva”.

b) Teorías y enfoques metodológicos

Teoría del aprendizaje significativo

Ontoría y otros (2000), citados por Méndez (2006) explican que Ausubel desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se fundan a partir de nociones preliminarmente desarrolladas o manifiestos por el individuo en su ambiente. Como aspectos característicos de la teoría está la organización del discernimiento en distribuciones y las reestructuraciones que se originan debido a la interacción entre esas organizaciones concurrencias en la persona y la nueva investigación. Ausubel considera que para que esa reestructuración se origine se pide de una educación adecuadamente determinada, que presente de modo constituido y puntual la investigación que debe desempañar las distribuciones positivas.

Según Rodríguez (2004), la teoría del aprendizaje significativo afronta características, elementos y situaciones que atestiguan el beneficio, el aprovechamiento y la conservación del adjunto que se brinda a los alumnos, de modo que obtenga importancia.

Pozo, (1989), citado por Rodríguez (2004), supone una teoría constructivista, ya que es la oportuna persona el que forma y desarrolla su enseñanza.

En el mismo sentido, Díaz (1989), citado por Díaz y Hernández (2002), precisa que la enseñanza, no es simplemente mostrar interés, sino que debe ser de manera armoniosa, y dinamista.

Al respecto, Díaz (1989), citado por Díaz y Hernández (2002) muestra que los materiales de estudio y la información exterior se relacionan e interactúan con las reglas de conocimientos previos y las particularidades propios del practicante. Asimismo, Fiszer, asevera que “solamente podemos aprender (o aprehender) cuando ponemos de nuestra parte, mostrando interés en lo que se proyecta”.

Aprendizaje memorístico y significativo

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje contiene dos dimensiones, que pueden ubicarse en los ejes vertical y horizontal. La dimensión representada en el eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforman y retienen la información e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo. Y la dimensión representada en el eje horizontal hace referencia a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

Según Pozo (2010), la distinción entre los dos ejes mencionados es uno de los aportes más relevantes de Ausubel, que serían bastante independientes uno del otro. Además, al concebir el aprendizaje y la enseñanza como continuos y no como variables dicotómicas, Ausubel evita reduccionismos y establece la posibilidad de interacciones entre asociación y reestructuración en el aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, Ausubel muestra que, aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas

formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje. Es decir, tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación.

La teoría sociocultural que desarrolló Lev Vygotsky (1885-1934)

Plantea la necesidad de interacción con el contexto socio histórico-cultural para el desarrollo del ser humano. Además, articula los procesos psicológicos y socioculturales, es decir, el aprendizaje es un asunto personal como social.

El aprendizaje significativo se da en tres momentos:

Saberes previos: consiste en que los alumnos vienen con una noción de conocimientos desde la familia. Así lo afirma Ausubel: quien su obra *Psicología Educativa* (1978) resume: Si tuviéramos que reducir toda la Psicología educativa a un solo principio diría lo siguiente “para que la enseñanza sea razonable es importante que el niño o niña tenga conocimientos, de esa manera se tendrá un resultado positivo”.

El rol del docente en por supuesto enseñar, que los alumnos aprendan, pero no solo se basa en eso, sino que el docente, se relacione con sus alumnos, se preocupe de sus inquietudes, porque no todos pueden entender al mismo ritmo que el otro, unos que otros necesitamos un poco más de paciencia. Es ahí que intervenga el docente y debe ser tolerante.

En cuanto a las teorías propuestas para la producción de textos, si bien el Ministerio de Educación del Perú ha acogido el enfoque comunicativo textual como eje del desarrollo de competencias en el área de Comunicación, siendo una de esta la

producción de textos, la propuesta de Cassany, que es la más generalizada, desprendida de la teoría de la lingüística del texto o la ciencia del texto de Teun Van Dijk, asume una posición de creatividad y escritura del texto más contextualizada, es decir, se inclina por la asignación de significados desde el conjunto del texto mismo; entonces, ni la palabra ni la oración ni el párrafo, como elementos microestructurales, dan significado global al texto, si no es el texto desde su realidad macroestructural de intencionalidad y propósito y superestructural de secuenciación el que propine sus sentido y significado; así, una sola palabra u una oración pueden verse alterados en sus significados, al observárseles desde el texto en su conjunto.

A esto se apunta en la creación y redacción textual; los elementos microestructurales se sacrifican y ocupan un segundo plano frente a lo que se pretende expresar, a partir de las ideas y la experiencia que el creador o redactor posea.

Enfoque de la enseñanza de producción escrita basada en el proceso

En el estudio investigado por Daniel Cassany (1993), se resalta que la enseñanza en producir textos, es una habilidad que no todos poseen, puesto que algunos tienen dificultades en aprender y comprender un párrafo, es así que el docente debe buscar métodos de enseñanza para que el alumno pueda lograr al entendimiento. De tal manera ir desarrollando y produciendo textos cortos, pero, con fundamento; el docente a medida que va enseñando, va aprendiendo nuevas técnicas, la cual le sirve de mucho para poder orientarlos a sus demás alumnos, porque el aprender se hace todos los días. Así pues, en vez de ejercitar habilidades separadas o contemplar la herencia cultural como algo que nos viene dado, el docente de lengua castellana:

“Debería volver a fijarse en los propósitos por los que el ser humano recurre al lenguaje, así mismo la experiencia, clarificarla, darle forma y establecer conexiones, especular y construir teorías celebrar (o exorcizar) momentos particulares de nuestras vidas; son algunos de los propósitos para los que sirve el lenguaje”. Blomstrand (2000) finita de manera, que no se pueden dar recetas válidas porque cada estudiante debe desarrollar su propia técnica de escritura y por ello, unir la escritura con la experiencia es promover el aspecto de aprender que el de enseñar.

Desde este punto de vista, el estilo narrativo en este trabajo se impuso como estrategia para hacer de la escritura un acto práctico tal y como lo refiere Díaz (1987) “las disertaciones gramaticales desde cualquier enfoque (tradicional, estructural o transformacional) no debe convertirse en un objetivo sino en un recurso en los cursos de composición. Explicar fenómenos gramaticales en el vacío es perder el tiempo. No es la gramática la que enseña a escribir, es el proceso de escribir el que mejora el dominio de la gramática. La mayoría de las deficiencias gramaticales de los alumnos se presentan por la ausencia de conocimientos sólidos por la confusión de los propósitos al escribir, por procesos de pensamientos mal establecidos”. En estas circunstancias, es aprender estrategias que premien el producto de un texto final, ya sea cuento, fábula, autobiografía etc. es importante realizar esquemas o borradores para construir una unión entre las palabras y el conjunto de actitudes que se deben de tener frente al escrito.

c) **Dimensiones de la variable enfoque significativo**

Talleres de lectura

Según Ander (1991, p 19) Las experiencias creativas forman los métodos activos en la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes mediante talleres que perduran en el tiempo. La armonía, reflexión y percepción son importantes para ejecutar este trabajo, el conocer y el saber hacer constituye una proposición pedagógica para educarse en medios formales o no formales, los talleres deben ser atractivos y placenteros para los estudiantes.

Supuestos y principios pedagógicos del taller: Desde el punto de vista pedagógico destacamos ocho notas que nos parecen fundamentales para caracterizar el taller en cuanto modelo de enseñanza aprendizaje. Es un aprender haciendo los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica, la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional. El taller de acuerdo a esta característica, se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826 y que dice aprender una cosa viéndola y haciéndola es mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas. Ceñido en su aplicación a un determinado campo de las ciencias, el taller se fundamenta en el llamado aprendizaje por descubrimiento. Es una metodología participativa como en nuestro proceso de socialización/educación, nos hemos formado más para ser competitivos que para ser cooperativos, es necesario reeducarnos en el aprendizaje de la participación activa; es una pedagogía de la pregunta contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional lo que permite desarrollar una actitud científica que, en lo sustancial, es la

predisposición a detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas problematizando, interrogando, buscando respuestas sin instalarse nunca en certezas absolutas; es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico por su naturaleza, el taller se transforma de hecho en un ámbito de actuación multidisciplinar que, por ser tal, todavía no es interdisciplinaria; la relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje son tanto los docentes y los alumnos organizados co-gestionariamente y mejor aún si es autogestionariamente. Esto supone la superación de todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas, y la superación de reacciones competitivas entre los alumnos por el criterio de producción grupal o en equipo; carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica La modalidad operativa del taller, crea un ámbito y las condiciones necesarias para desarrollar, no solo la unidad del enseñar y el aprender, sino que también para superar las disociaciones y dicotomías que suele darse entre la teoría y la práctica, la educación y la vida. Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas como se trata de un proyecto que se desarrolla en común supone el trabajo grupal. El taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo el grupo alcanza una mayor productividad y gratificación grupal si usa técnicas adecuadas. Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica. Este tres ámbitos o niveles que se dan en la formación de un educando, suelen estar separados y, a veces, transcurren como instancias paralelas y lo que es peor suelen considerarse contrapuestos.

La armonía de los talleres faculta acopiar las capacidades y asimismo forja la facilidad para continuar experimentando y asimilando en la experiencia con todos

ellos, la eventualidad de reflexionar la obra y cambiar ciertas percepciones y asimismo incrementar la ineludible percepción que requiere para ejecutar esta acción. En los talleres se debe tener claro el objetivo, como es el de incentivar el gusto por la lectura y el desarrollo de la comprensión de textos.

Talleres de enfoque significativo

También Ander (1991, p 9) define el taller-como sistema de enseñanza aprendizaje-, no es una tarea fácil, principalmente por una situación de hecho: con este nombre se han designado experiencias de alcances diversos, al aplicarse a diferentes ámbitos de formación. Como es obvio, un taller ha de revestir características bastantes distintas en una carrera de ingeniería que en una carrera de sociología también ha de tener características diferentes si el taller se hace con niños en el preescolar, en los primeros grados de la primaria o en los últimos años

Arthur, (1970). Menciona “La lectura es un proceso complejo dinámico e interactuante, de intelección del material impreso que consiste en la percepción, comprensión, aplicación y contrastación del conocimiento con la realidad”.

Material impreso

Escamilla (1998), los materiales impresos codifican investigación mediante la utilización de la expresión literal combinándolo con representaciones icónicas y que en su totalidad están producidos por un tipo de engranaje de impresión. Existen numerosos y variados tipos de materiales impresos que pueden ser utilizados con un fin pedagógico, conjuntamente “es excelente para la caracterización de conceptos abstractos y densos, raciocinio lógico y argumentación, asimismo permite presentar

gráficas, partituras, dibujos y diagramas. El medio impreso permite la representación de información secuencial o lineal pero también puede ser accesado aleatoriamente".

2.2.2. Comprensión lectora

a) Definición

Anderson y Pearson (1984) definen esta variable como un asunto a través del cual el lector obtiene un importante significado en su interacción con el texto.

Catalá et al (2005) refiere que la comprensión lectora es una extensión de lo que permite aprehender el mensaje de un texto, ya que permite ampliar nuestra manera de concebir el mundo, nos enseña a manejar recursos de apoyo a la comprensión y desarrollar operaciones lógicas como construir, seleccionar, identificar, entre otras.

La Universidad de Piura (2002), al respecto, refiere que comprender un texto es un proceso que implica conectar la lectura con nuestros conocimientos previos, conectar las proposiciones del texto, extraer un significado global superior, crear objetivos de lectura, autoevaluarnos y supervisar el proceso lector.

b) Teorías y enfoques metodológicos

Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

Este investigador suizo postula que existe relación entre inteligencia o mecanismos cognitivos y la afectividad, de este modo, al realizar una actividad de carácter intelectual pueden intervenir sentimientos, motivaciones, emociones que harán que el trabajo cognitivo sea ameno o repulsivo para quien lo realiza. Por el contrario, las

manifestaciones afectivas tienen dosis grandes de lo cognitivo, pues sentimientos como el miedo, el amor o emociones como la alegría tienen sustento si quien los protagoniza conoce las motivaciones de las mencionadas reacciones. Se deduce que la realización de actividades de comprensión lectora, entonces, serán efectivas en la medida que los textos, el ambiente lector e incluso el momento de lectura sean de agrado a los estudiantes y respondan a sus intereses y necesidades.

Este teórico, en la propuesta que postula acerca de los estadios de desarrollo cognitivo del hombre, especifica los momentos en los que el individuo llevará a cabo determinadas actividades intelectuales que incrementan su complejidad a medida que se avance en los estadios, en este caso, de comprensión lectora.

Piaget (2005) plantea seis situaciones del progreso epistémico de la persona, correspondiendo lo erudito con lo afectuoso, pues afirma que la correspondencia entre comprensión y sensibilidad; así, en cierta forma, muestra una contingencia de transformación entre la organización epistemológica de la persona y el argumento.

De tal forma, los alumnos, que cursan en el primer grado de educación secundaria y sus edades entre los 11 y 13 años de edad, están en el proceso de lograr la ejecución de sistematizaciones consecuentes e ir progresando paulatinamente incluso para conseguir una madurez adecuada en lo epistémico. Es decir, que las sistematizaciones epistemológicas que consiguen realizar según su progreso epistemológico estructural permiten que ejecuten derivaciones de incomparables tipos.

Existen dos períodos en el progreso epistémico expresivo humano, instantes que el mismo Piaget nombra antes y después de lo enunciado. Pero el quinto y sexto estadio, son importantes. En el quinto, la persona sólo puede ejecutar instrucciones específicas,

es decir, sistematizando esta aseveración para el caso del conocimiento lector, se deduce que sólo podría atraer el sentido literal del texto que se lee. En el sexto estadio, en cambio, la persona puede plasmar procedimientos prudentes, lo que corresponde a decir que puede ejecutar numerosas deducciones y, en el aspecto expresivo, manifestar reflexiones y resoluciones proporcionadas, con cierto nivel de madurez, reflexionando, lo organizado de este supuesto.

Teoría de la lingüística del texto de Teun Van Dijk

Van Dijk (1998) define la gran jerarquía a la adaptación literal, según nos conviene en esta investigación, para la comprensión lectora, reduciendo que ésta se muestra a nivel de las invocaciones y de la continuidad de oraciones que acceden una disertación. La adaptación no es un dispuesto que se da sólo a nivel gramatical, sino que se la debe prestar atención, incluido, a partir del complemento de cada mecanismo que notifica del texto, la suma de estas adaptaciones, nos condescenderá alcanzar a una conexión completa del texto.

Van Dijk detalla aquello que hace coherente el texto: mecanismo concentrado y los demás medios que están vinculados con éste de diversa manera: introducción, pertenencia, parte-todo, usufructo, etc.

Así, si todo o contenido en el texto guarda relación entre sí hay mayores, por no decir absolutas, posibilidades de que el lector comprenda todo lo que se requiera de un texto.

Ahora bien, Van Dick señala que todo texto posee información explícita e implícita, es decir que, así como hay proposiciones que pueden ser halladas de manera explícita en un texto también las hay implícitas, es decir que se pueden inferir a partir de los

indicios que proporciona la lectura. Ahora bien, entiéndase que un texto información implícita no quiere decir que esté incompleto.

El texto en sí, tal como lo sugiere Van Dijk, conserva un contexto cuya organización es la coexistencia de al menos dos personas, que en el caso del contenido con el autor y el lector (esto es, sistematizando lo consolidado por este científico), el hecho de que ambos corresponden a una definitiva generalidad de hablantes y que, por lo tanto, manipulan un mismo código, de esta manera, la palabra pasa a formar parte de la organización.

El argumento conserva la pertenencia de ser emprendedor, de este modo, refleja circunstancias expresivas diversas, de tal manera que un término y un argumento poseen un importante, en otro contenido lo cambia, además el argumento es un lapso de sucesiones. En este sentido, podemos señalar que la actividad comprensiva de un texto se encuentra en relación directa con el reconocimiento de las diferentes formas o realizaciones del contexto y con la captación integral de las proposiciones que lo conforman, sean éstas explícitas o implícitas, contribuye en este caso, el horizonte de experiencias lectoras, de vida y de manejo del léxico que el lector posea. Porque este aspecto es el que precisa el sentido de lo leído.

Se desprende de este marco epistémico, que en cuanto a lo educativo o a la formación del ser humano, Piaget propone una teoría pedagógica de carácter estructuralista, es decir, que se enmarca dentro de los que el ser humano está preparado para realizar en lo intelectual-cognitivo, según su edad o su evolución natural, pero en vínculo con los afectos para los que está preparado y puede interpretar; así, según esta propuesta, una persona no podría realizar procesos cognitivos como los de inferencia o de evaluación

a los seis o siete años, puesto que sus estructuras naturales no están preparadas para ello, pero una persona de once o doce años, ya lo estaría.

Vygotsky, por su parte, posee otra visión del desarrollo cognitivo, puesto que afirma, según se colige de su propuesta, que el ser humano aprende en el medio, en la cultura, en el espacio tiempo-histórico en el que le toca vivir; así, si a una edad está preparado para tal o cual proceso cognitivo y afecto, el vínculo que este establece con el entorno puede desarrollar más las capacidades y habilidades del ser humano, por lo que Vygotsky está asumiendo una perspectiva dialéctica en la teoría que brinda.

Tomando como referencia que el lector en quien finalmente construye el significado textual, pero en una interacción fluida y profunda con el texto, y, considerando que todo lo que está en el texto es, aun cuando se pueda comprenderlo en función de experiencias previas, Van Dijk considera que quien se contacta con el texto y se sumerge en él, es capaz de reconocer el sistema de estructuras y significados, así como las perspectivas espacio-temporales que se manifiestan o se comunican, pudiendo hallar naturalmente los nexos de causa-efecto de parte-todo y otros que se presenten.

Crear condiciones apropiadas para la concreción de la pedagogía conceptual como herramienta didáctica con el fin que el estudiante logre aprendizajes apropiados que le permitan comprender cualquier tipo de texto es la función didáctica del docente, pues es él quien debe desarrollar una actitud tal que le permita asumir los postulados de De Zubiría como parte natural de su labor pedagógica, más aún cuando tiene que ver con lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo.

Así, en estos aspectos, el docente debe viabilizar una formación en comprensión de lectura que desarrolle en el escolar cualidades afectivo-expresivas tales que lo dirijan

hacia una comunicación asertiva, pero con empleo del léxico del mejor nivel, considerando aspectos eufemísticos, de directez y de recursividad, tales que le permitan emplear apropiadamente la lengua en contextos diversos, atendiendo, también, a la pluralidad de las personas y de las situaciones comunicacionales. Así mismo, estos aspectos son un correlato de lo cognitivo, pues en esta dimensión es en la que el escolar aprehenderá lo que debe emplear, es decir, concretar, en las diferentes realidades en que se sitúe.

Así mismo, la dotación de recursos, la creación de un ambiente escolar, el manejo del tiempo, la secuencia didáctica y el propósito de la clase deben estar muy bien determinados, sin que esto signifique una camisa de fuerza para el docente, menos para el estudiante, porque lo que hay que considerar en todo momento son los intereses y necesidades del escolar.

Es así que, creando estas condiciones se materializará en el contexto amazónico, esencialmente en el de la institución educativa de la muestra y con estudiantes de entre 11 y 14 años de edad, los postulados de De Zubiría, pues son flexibles, pertinentes e idóneos.

c) Dimensiones de la variable comprensión lectora

Las dimensiones o niveles de la comprensión lectora se coligen de lo propuesto por el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (Ministerio de Educación del Perú, 2008). Estos niveles son la comprensión de lectura literal, la inferencial y la crítica:

Literal, puesto que, respecto a la comprensión lectora el currículo escolar indica capacidades como identificación del tema y la información relevante, la discriminación de información, uso del subrayado e identificación de la importancia de datos como el epílogo y las notas al pie, entonces la comprensión lectora en el nivel literal consiste en la ubicación de datos concretos en un texto, enfatizando en el empleo de habilidades como identificar y discriminar. Son indicadores de esta dimensión, según el Ministerio de Educación y en función de lo referido por Cassany, Luna y Sanz (2000):

Identifica información explícita sobre personajes, que es el reconocimiento de datos presentes en un texto y que aluden a quienes intervienen en un texto.

Identifica significados de cosas u objetos, que es el reconocimiento de datos presentes en un texto y que aluden a elementos materiales del texto.

Identifica información explícita en más de una parte del texto, que es el reconocimiento de datos que están presentes en diferentes partes de un texto.

Inferencial, en cuanto a este nivel de comprensión lectora, el currículo escolar peruano nos permite inferir que consiste en analizar obras, organizar información e inferir el propósito comunicativo de los textos, es decir que en este nivel los procesos de razonamiento y deducción son complejos y compromete lo que conocemos antes de contactarnos con la información. Sus indicadores son, según se infiere de lo propuesto por el Ministerio de Educación y Cassany, Luna y Sanz:

Realiza inferencias en función de elementos formales del texto, que es el reconocimiento de información que no está presente, pero se colige del texto, y que se relaciona con elementos de forma.

Infiere significados a partir de hechos o situaciones, que es la asignación de elementos semánticos a partir de hechos precisos del texto, pero en función de los indicios que se presentan.

Deduca el propósito del texto, que es la inferencia del para qué se escribió un texto.

Reconoce la tipología textual en función de la estructura, que es la evidencia del tipo de texto, según su secuencia de desarrollo.

Reconoce la idea central del texto, que es la determinación de la idea que resulta en eje de un texto.

Deduca elementos estilísticos del texto, que es colegir, según indicios textuales cuáles son los recursos estéticos empleados por el autor.

Asigna significados a constructos en función del contexto, que es la determinación de lo semántico de las expresiones de un texto, en función de los demás elementos textuales.

Determina recursos de alternancia léxica, que es la deducción de elementos lexicales empleados por el autor, para evitar la monotonía.

Jerarquiza la información presentada en el texto, que es el proceso cognitivo que permite al lector establecer la interdependencia vertical de las ideas de un texto.

Organiza las ideas del texto según un concepto eje, que es, más allá de un orden jerárquico, el nivel de conexión de las ideas desarrolladas en función de un eje temático.

Infiere la estructura del texto narrativo, que es la determinación, en función de la lectura de la trama, el tipo de estructura de un texto narrativo.

Infiere la estructura del texto científico, que es la determinación, en función de la lectura del contenido, el tipo de estructura de un texto científico.

Crítico, que es un nivel en el que se demuestra que la aprehensión del contenido del texto ha sido integral, pues se tiene la posibilidad de emitir juicios y valoraciones acerca de situaciones, personajes o situaciones aisladas, contenido global del texto, ideas escritas por el autor y el nivel de expresión empleado. Así lo refiere, por ejemplo, la capacidad “enjuicia el contenido y el lenguaje utilizado en los textos que lee”, la que se trabaja en la educación secundaria. Los indicadores son los siguientes, según se infiere de lo sostenido por los estudiosos citados, previamente:

Emite juicios sobre el propósito del texto, que es la opinión que se forma el lector sobre el para qué se escribe un texto.

Emite juicios sobre el contenido textual, que es la opinión que se forma el lector sobre el mensaje y significado de un texto.

Emite juicios sobre aspectos formales del texto, que es la opinión que se forma el lector sobre elementos de forma de un texto -léxico, ortografía o determinadas construcciones-.

Como se desprende de las dimensiones, estas exigen procesos intelectuales cada vez más complejos, porque mientras en la primera, la identificación juega un rol preminente, luego, procesos como la interpretación y la deducción-inducción son privilegiadas, para concluir con la evaluación como capacidad intelectual que lleva a la emisión de juicios y a la argumentación del porqué del juicio, es decir a la opinión.

III. HIPÓTESIS

General

La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Específicas

La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel inferencial de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

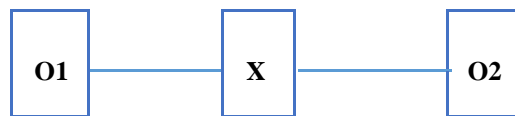
La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación fue pre- experimental con preprueba -posprueba con un solo grupo. Hernández, Fernández y Baptista P. (2006); en su obra “Metodología de la investigación Científica” establecen: A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. El Diseño con prueba – posprueba con un solo grupo. Este diseño ofrece una ventaja; existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la variable dependiente antes del estímulo.

Se utilizó un diseño pre – experimental, el cual es un diseño particular de los estudios experimentales. Se opta por esta estrategia de investigación puesto que no existe la seguridad suficiente de controlar adecuadamente los factores que influyen en la validez interna, así como también en la validez externa. El diseño propiamente es denominado. diseño pre-test post-test con un solo grupo, cuya tipología es la siguiente:



Donde:

O1 = Es el grupo de experimento.

X = El taller de lectura.

O2 = grupo de experimento en el taller.

El tipo de investigación fue cuantitativa ya que la investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación entre variables y esta clase de investigación termina con datos numéricos

4.2. Población y muestra

4.2.1. Población

La población estuvo conformada por 115 estudiantes que es el total de estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N.º 64007 Santa Rosa, de Pucallpa, en el año 2018; distribuidos en:

6° A	23 estudiantes
6° B	24 estudiantes
6° C	22 estudiantes
6° D	23 estudiantes
6° E	23 estudiantes

4.2.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes del 6° B; determinada en base a los objetivos de la investigación, al esquema de la investigación y al alcance de sus contribuciones. La muestra es en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. (Carrasco S. 2009, p 243):

6° B	24 estudiantes
-------------	-----------------------

Criterio de inclusión: Todos los estudiantes correspondientes a la muestra que asistieron el día de la aplicación de los instrumentos.

Criterio de exclusión: Los estudiantes que no asistieron el día de la aplicación de los instrumentos.

4.3. Definición y operacionalización de variables e indicadores

Variable 1: Enfoque significativo

Para Hurlock (1966) el aprendizaje es el desarrollo que se produce por el ejercicio y por el esfuerzo por parte del individuo. Por medio del aprendizaje el individuo realiza cambios en su estructura física y en su conducta y adquiere competencia en el uso de los recursos hereditarios.

Variable 2: Comprensión lectora

La Universidad de Piura (2002), al respecto, refiere que comprender un texto es un proceso que implica conectar la lectura con nuestros conocimientos previos, conectar las proposiciones del texto, extraer un significado global superior, crear objetivos de lectura, autoevaluarnos y supervisar el proceso lector.

Escala de Nivel de Comprensión Lectora.

NIVEL	PUNTAJE	PUNTAJE OBTENIDO
Inicio	00 - 10	
Proceso	11 - 13	
Logro Previsto	14 - 17	
Logro Destacado	18 - 20	
TOTAL	20	

Fuente: Escala de Ministerio de Educación del Perú

Operacionalización de las variables

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Items
Aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo.	Talleres de lectura: Sistema de enseñanza aprendizaje y experiencias de alcances diversos Enfoque significativo: Adiestramiento en que los docentes crean un ambiente de educación en que los alumnos entienden lo que están aprendiendo	Talleres de lectura	Fase de iniciación Fase de preparación Fase de explicación Fase de interacción	Aplicación y realización de talleres.
		Talleres de enfoque significativo	Fase de presentación Fase de evaluación Etapa de inicio Etapa de desarrollo Etapa de culminación	
		Material impreso	Sirve como soporte del aprendizaje	
Comprensión lectora	Echevarría (2006) define la comprensión lectora como un proceso que permite, a partir de la lectura, la construcción de significados y mensajes expresados en modos diversos, de manera que el lector sea capaz de interpretar la realidad que se brinda en el texto.	Literal	1.1. Identifica información explícita sobre personajes 1.2. Identifica significados de cosas u objetos 1.3. Identifica información explícita en más de una parte del texto 1.4. Identifica información explícita sobre espacios y tiempos.	PRETEST: ¿Qué encontró Tesoro mientras correteaba por el jardín? ¿Qué había pasado con el pequeño Gorrión? ¿Cómo reaccionó el gorrión viejo al ver a su hijo en peligro? ¿Por qué se estremecía de terror el gorrión viejo? ¿Cuál fue la reacción de Tesoro cuando vio al gorrión defender a su hijo? POSTEST: ¿Cuáles son los personajes del texto leído? Esta narración se desarrolla en...
		Inferencial	2.1. Realiza inferencias en función de elementos formales del texto 2.2. Infiere significados a partir de hechos o situaciones 2.3. Deduce el propósito del texto	PRETEST: ¿Por qué el autor dirá que el gorrión es un “heroico pajarillo”? ¿De qué modo se expresa el amor? Escribe cuatro ejemplos ¿Cuál es el mensaje de esta lectura?

			<p>2.4. Reconoce la tipología textual en función de la estructura</p> <p>2.5. Reconoce la idea central del texto</p> <p>2.6. Deduce elementos estilísticos del texto</p> <p>2.7. Asigna significados a constructos en función del contexto</p> <p>2.8. Determina recursos de alternancia léxica</p> <p>2.9. Jerarquiza la información presentada en el texto</p> <p>2.10. Organiza las ideas del texto según un concepto eje</p> <p>2.11. Asigna significados a expresiones, según el contexto</p> <p>2.12. Infiere la estructura del texto científico</p>	<p>POSTEST:</p> <p>¿Cuál es la idea principal del texto leído?</p> <p>¿Qué pasa si los ratones hacen caso al ratón de la propuesta?</p>
		Crítico	<p>3.1. Emite juicios sobre el propósito del texto</p> <p>3.2. Emite juicios sobre el contenido textual</p> <p>3.3. Emite juicios sobre aspectos formales del texto</p> <p>3.4. Emite juicios sobre actitudes de los personajes.</p>	<p>PRETEST:</p> <p>A que se refiere la frase “husmeando el camino” Explica</p> <p>¿Qué opinas acerca del amor incondicional?</p> <p>POSTEST:</p> <p>¿Qué crees que habría sucedido si el gato se los hubiera comido al instante?</p> <p>¿Que otro final hubiese tenido el gato si no hubiera molestado a los ratones?</p> <p>¿Qué enseñanzas podemos obtener de la lectura?</p> <p>¿Colaboraron los ratones para solucionar el problema que tenían? ¿Por qué?</p> <p>¿Si tu hubieras sido un ratón y hubieras estado en la asamblea? ¿le hubieras puesto el cascabel al gato?</p>

				¿Qué propuesta hubieses hecho tu para deshacerte del gato?
--	--	--	--	--

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.4.1. Técnicas

En cuanto a la variable estrategias de Aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo, se aplicó mediante Test de comprensión lectora en el desarrollo del taller.

Respecto a la comprensión lectora, la técnica fue la encuesta.

4.4.2. Instrumentos

El instrumento fue una prueba sobre comprensión lectora, el que permitió recabar información de manera directa y de mano del sujeto muestral acerca de esta variable (Chiroque, 2006).

Validez de los instrumentos.

Carrasco (2006) nos dice deben ser adecuados, precisos y objetivos, que posean validez y confiabilidad, de tal manera que permitan al investigador obtener y registrar datos que son motivo de estudio”. Los más usados en la investigación científica suelen ser: la lista de cotejo, el cuestionario, la guía de observación, el test. Para la presente investigación se UTILIZÓ el cuestionario, que es el instrumento para recojo de datos rigurosamente estandarizados.

Validez

La validez del cuestionario respecto a las estrategias didácticas desarrolladas por las docentes del nivel primaria FUE realizada por dos jueces expertos.

La descripción cuantitativa se aplicó la siguiente formula:

$$C = \frac{Ta}{Ta + Td} \times 100$$

Dónde:

C = Concordancia entre jueces

Ta = N° total de acuerdos (1)

Td = N° total de desacuerdos (0)

Confiabilidad

El índice de Confiabilidad del Instrumento se DETERMINÓ con los datos de la primera prioridad de formas de organización de la enseñanza, enfoques y recursos por el método del Alfa de Cronbach, encontrando un coeficiente de 0.928, la que es considerada como alta confiabilidad.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,928	20

4.5. Plan de análisis

El procesamiento se realizó sobre los datos obtenidos luego de la aplicación del instrumento, a los docentes de aula, con la finalidad de apreciar la naturaleza de las estrategias aprendizajes.

Además, se realizó el vaciado en la base de datos de los resultados de la variable comprensión lectora, según los registros de evaluación de las docentes.

En relación con el análisis de los resultados, se utilizó la estadística descriptiva para mostrar los resultados implicados en los objetivos de la investigación.

Para el análisis de los datos se utilizó la hoja de cálculo Excel 2010. El procesamiento se realizó sobre los datos obtenidos luego de la aplicación del instrumento y se empleará, también, el software SPSS versión 21.0.

Respecto a la estadística inferencial, se aplicó como prueba de hipótesis el coeficiente de correlación de Pearson.

4.6. Matriz de consistencia

TÍTULO: Aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64 007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	GENERAL	Variable 1	Talleres de lectura	Fase de iniciación Fase de preparación Fase de explicación Fase de interacción	METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
¿En qué medida la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018?	<p>Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Específicas Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel inferencial lectora de los estudiantes de 6°</p>	<p>La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Específicas La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora del nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora del nivel inferencial de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la</p>	<p>Aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo.</p>	<p>Talleres de enfoque significativo</p> <p>Material impreso</p>	<p>Fase de presentación Fase de evaluación Etapa de inicio Etapa de desarrollo Etapa de culminación</p> <p>Sirve como soporte del aprendizaje</p>	<p>El tipo de investigación es cuantitativa. El nivel es explicativo El diseño fue pre- experimental:</p> <p>O1 X O2</p> <p>Donde: O1 = Es el grupo de experimento. X= El taller de lectura. O2 = grupo de experimento en el taller.</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA La población estuvo conformada por 115 estudiantes que es el total de estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa, de Pucallpa, en el año 2018 La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes del 6° B</p>
			<p>Comprensión lectora</p>	<p>Literal</p>	<p>1.1. Identifica información explícita sobre personajes 1.2. Identifica significados de cosas u objetos 1.3. Identifica información explícita en más de una parte del texto 1.4. Identifica información explícita</p>	

	<p>grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p>	<p>I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora del nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p>		<p>Inferencial</p>	<p>sobre espacios y tiempos.</p> <p>2.1. Realiza inferencias en función de elementos formales del texto</p> <p>2.2. Infiere significados a partir de hechos o situaciones</p> <p>2.3. Deduce el propósito del texto</p> <p>2.4. Reconoce la tipología textual en función de la estructura</p> <p>2.5. Reconoce la idea central del texto</p> <p>2.6. Deduce elementos estilísticos del texto</p> <p>2.7. Asigna significados a constructos en función del contexto</p> <p>2.8. Determina recursos de alternancia léxica</p> <p>2.9. Jerarquiza la información presentada en el texto</p> <p>2.10. Organiza las ideas del texto según un concepto eje</p> <p>2.11. Asigna significados a</p>	
--	---	---	--	--------------------	---	--

					expresiones, según el contexto 2.12. Infiere la estructura del texto científico	
				Crítico	3.1. Emite juicios sobre el propósito del texto 3.2. Emite juicios sobre el contenido textual 3.3. Emite juicios sobre aspectos formales del texto 3.4. Emite juicios sobre actitudes de los personajes.	

4.7. Principios éticos

Se respetó la autoría de los trabajos utilizados en el presente informe de investigación.

Además, la institución y los docentes de la muestra estuvieron informados del procedimiento ya que se había presentado una carta de autorización para la aplicación de la investigación. Así también, se ha tomado en cuenta los derechos de autor en cada fuente utilizada para el desarrollo de la investigación.

Por último, el presente trabajo de investigación se identifica por la liberación en cuanto a principio ético propiamente dicho; es decir, la información contenida en este tipo de documentos debe reflejar el resultado real de las operaciones institucionales. La información tiene que ser veraz, oportuna, íntegra, exacta y completa para los usuarios finales, es decir, alumnos, colaboradores, auditores y directores. a la exigencia, obligación de realizar y de construir aquel nuevo orden en los principios normativos.

V. RESULTADOS

5.1. Resultados

Tabla 1. Comparativo: Comprensión lectora

	Comprensión lectora Pretest		Comprensión lectora Postest	
	fi	%	fi	%
Inicio	17	70,8%	0	0,0%
Proceso	7	29,2%	1	4,2%
Logro previsto	0	0,0%	18	75,0%
Logro destacado	0	0,0%	5	20,8%
Total	24	100,0%	24	100,0%

Fuente: Base de datos.

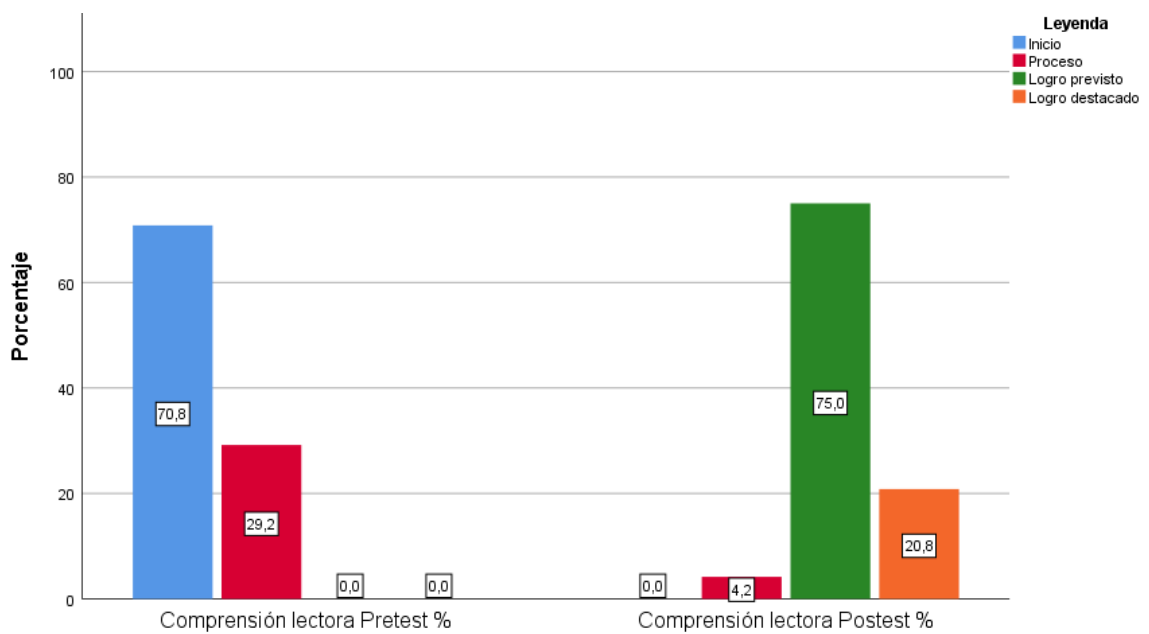


Figura 1. Comparativo: Comprensión lectora

Descripción: La tabla y su gráfico muestran que, en cuanto a la variable Comprensión lectora, en el pretest: 70.8% se ubicó en el nivel Inicio y 29.2% en el nivel Proceso; mientras que en el postest: 75% se ubicó en el nivel Logro previsto, 20.8% en el nivel Logro destacado y 4.2% en el nivel Proceso, en la sede de estudio.

Tabla 2. Comparativo: Comprensión lectora literal

	Literal Pretest		Literal Postest	
	fi	%	fi	%
Inicio	9	37,5%	0	0,0%
Proceso	6	25,0%	2	8,3%
Logro previsto	7	29,2%	11	45,8%
Logro destacado	2	8,3%	11	45,8%
Total	24	100,0%	24	100,0%

Fuente: Base de datos.

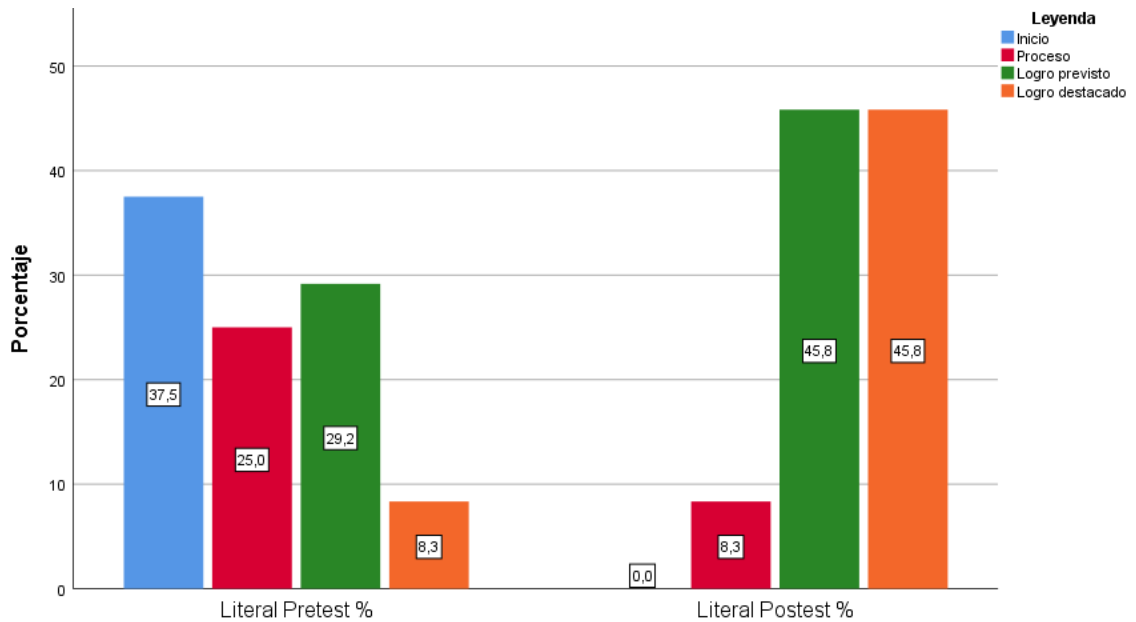


Figura 2. Comparativo: Comprensión lectora literal

Descripción: La tabla y su gráfico muestran que, en cuanto a la dimensión Comprensión lectora literal, en el pretest: 37.5% se ubicó en el nivel Inicio, 29.2% en el nivel Logro previsto, 25% en el nivel Proceso y 8.3% en el nivel Logro destacado; mientras que en el postest: sendos 45.8% se ubicaron en los niveles Logro previsto y Logro destacado y 8.3% en el nivel Proceso, en la sede de estudio.

Tabla 3. Comparativo: Comprensión lectora inferencial

	Inferencial Pretest		Inferencial Postest	
	fi	%	fi	%
Inicio	18	75,0%	1	4,2%
Proceso	6	25,0%	2	8,3%
Logro previsto	0	0,0%	13	54,2%
Logro destacado	0	0,0%	8	33,3%
Total	24	100,0%	24	100,0%

Fuente: Base de datos.

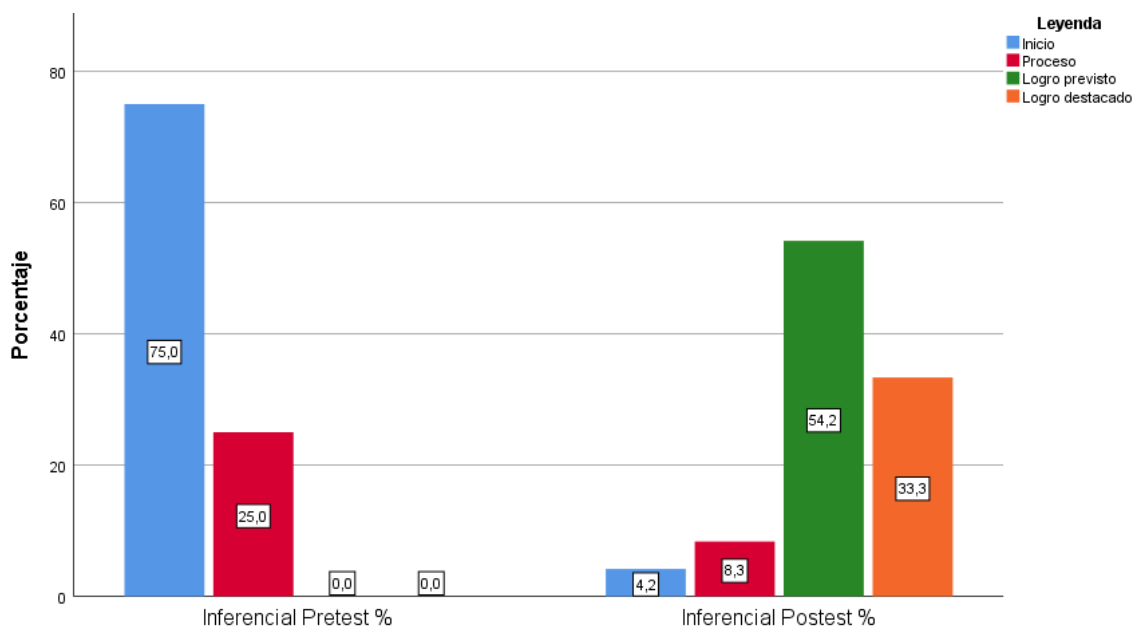


Figura 3. Comparativo: Comprensión lectora inferencial

Descripción: La tabla y su gráfico muestran que, en cuanto a la dimensión Comprensión lectora inferencial, en el pretest: 75% se ubicó en el nivel Inicio y 25% en el nivel Proceso; mientras que en el postest: 54.2% se ubicó en el nivel Logro previsto, 33.3% en el nivel Logro destacado, 8.3% en el nivel Proceso y 4.2% en el nivel Inicio, en la sede de estudio.

Tabla 4. Comparativo: Comprensión lectora crítica

	Crítico Pretest		Crítico Postest	
	fi	%	fi	%
Inicio	11	45,8%	0	0,0%
Proceso	9	37,5%	2	8,3%
Logro previsto	4	16,7%	11	45,8%
Logro destacado	0	0,0%	11	45,8%
Total	24	100,0%	24	100,0%

Fuente: Base de datos.

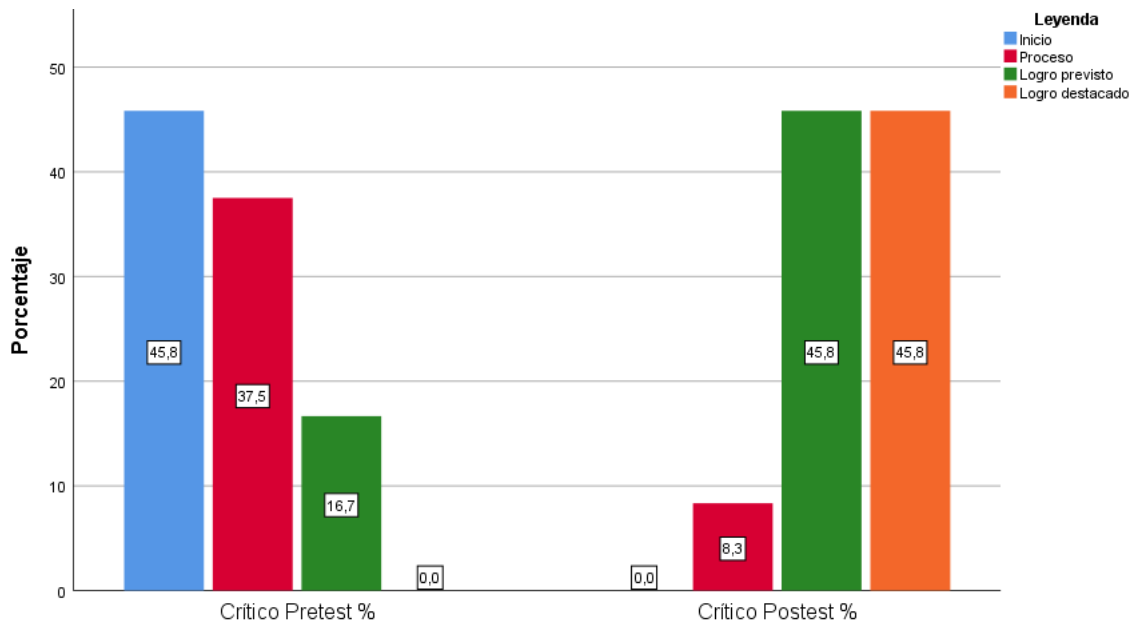


Figura 4. Comparativo: Comprensión lectora crítica

Descripción: La tabla y su gráfico muestran que, en cuanto a la dimensión Comprensión lectora crítica, en el pretest: 45.8% se ubicó en el nivel Inicio, 37.5% en el nivel Proceso y 16.7% en el nivel Logro previsto; mientras que en el postest: sendos 45.8% se ubicaron en los niveles Logro previsto y Logro destacado y 8.3% en el nivel Proceso, en la sede de estudio.

Tabla 5. Prueba t para muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas		t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. Desviación			
Par 1	[Val] Comprensión lectora Pretest - [Val] Comprensión lectora Postest	-7,750	2,327	-16,319	23	,000
Par 2	[Val] Literal Pretest - [Val] Literal Postest	-1,375	1,279	-5,267	23	,000
Par 3	[Val] Inferencial Pretest - [Val] Inferencial Postest	-4,625	1,837	-12,333	23	,000
Par 4	[Val] Crítico Pretest - [Val] Crítico Postest	-1,750	,989	-8,668	23	,000

Fuente: IBM Statistics SPSS 25.

Contrastación de hipótesis general:

Ho: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo no mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Ha: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Descripción: El resultado $t=-16.319$ y su $Sig.=0.000$, denotan una influencia positiva y altamente significativa de la variable independiente en la comprensión lectora, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Contrastación de hipótesis específicas:

Ho1: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo no mejora el nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Ha1: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Descripción: El resultado $t=-5.267$ y su $Sig.=0.000$, denotan una influencia positiva y altamente significativa de la variable independiente en la comprensión lectora literal, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

H02: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo no mejora el nivel inferencial de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Ha2: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel inferencial de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Descripción: El resultado $t=-12.333$ y su $Sig.=0.000$, denotan una influencia positiva y altamente significativa de la variable independiente en la comprensión lectora inferencial, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

H03: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo no mejora el nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Ha3: La aplicación de los talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Descripción: El resultado $t=-8.668$ y su $Sig.=0.000$, denotan una influencia positiva y altamente significativa de la variable independiente en la comprensión lectora crítica, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

5.2. Análisis de los resultados

La tabla 1 muestra que, del total de la muestra, en cuanto a la variable Comprensión lectora, en el pretest el 70.8% se ubicó en el nivel Inicio; mientras que en el posttest el 75% se ubicó en el nivel Logro previsto en la sede de estudio.

Es así que, Salas (2012; pp. 110-111) concluye que todas las habilidades empleadas por los docentes, en horario de clase, dan como resultado negativo, porque se dicta pocas horas como para promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, como consecuencia, el estudiante tiende rendir menos, por tal razón se exige a los docentes que sean más didácticos, tengan más paciencia y dediquen más tiempo en comprensión lectora, ya que depende de ellos que sus alumnos puedan rendir un examen competitivo. Por otro lado, se ve la falta de comunicación que existe entre el alumno y el docente, eso es un problema, puesto que el estudiante no tendrá la confianza suficiente de decir al docente en que puede ayudarlo. Finalmente se concluye que se debe crear planes de estrategias, tales como: hojear y examinar la lectura, proyectar los objetivos de la lectura, o dinamismos que ayuden a la aceleración de conocimientos y su conexión con los conocimientos actuales. De tal manera que anime a los estudiantes a leer y comprender, logrando ser un país lleno de competitividad

También, la Universidad de Piura (2002), al respecto, refiere que comprender un texto es un proceso que implica conectar la lectura con nuestros conocimientos previos, conectar las proposiciones del texto, extraer un significado global superior, crear objetivos de lectura, autoevaluarnos y supervisar el proceso lector.

En cuanto a Van Dijk (1998) define la gran jerarquía a la adaptación literal, según nos conviene en esta investigación, para la comprensión lectora, reduciendo que ésta se muestra a nivel de las invocaciones y de la continuidad de oraciones que acceden una disertación. La adaptación no es un dispuesto que se da sólo a nivel gramatical, sino que se la debe prestar atención, incluido, a partir del complemento de cada mecanismo que notifica del texto, la suma de estas adaptaciones, nos condescenderá alcanzar a una conexión completa del texto.

Referente a las tablas 2, 3 y 4 del total de la muestra, en cuanto a las dimensiones de la variable comprensión lectora, la dimensión literal en el pretest: 37.5% se ubicó en el nivel Inicio; mientras que en el posttest: sendos 45.8% se ubicaron en los niveles Logro previsto y Logro destacado; en cuanto a la dimensión comprensión lectora inferencial, en el pretest el 75% se ubicó en el nivel Inicio, mientras que en el posttest 54.2% se ubicó en el nivel Logro previsto y en cuanto a la dimensión comprensión lectora crítica, en el pretest: 45.8% se ubicó en el nivel Inicio, mientras que en el posttest sendos 45.8% se ubicaron en los niveles Logro previsto y Logro destacado, en la sede de estudio.

Es así que, según el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (Ministerio de Educación del Perú, 2008) fundamenta los resultados obtenidos en el nivel literal, puesto que, respecto a la comprensión lectora el currículo escolar indica capacidades como identificación del tema y la información relevante, la discriminación de información, uso del subrayado e identificación de la importancia de datos como el epílogo y las notas al pie, entonces la comprensión lectora en el nivel

literal consiste en la ubicación de datos concretos en un texto, enfatizando en el empleo de habilidades como identificar y discriminar; también en el nivel inferencial, en cuanto a este nivel de comprensión lectora, el currículo escolar peruano nos permite inferir que consiste en analizar obras, organizar información e inferir el propósito comunicativo de los textos, es decir que en este nivel los procesos de razonamiento y deducción son complejos y compromete lo que conocemos antes de contactarnos con la información y por último el crítico, que es un nivel en el que se demuestra que la aprehensión del contenido del texto ha sido integral, pues se tiene la posibilidad de emitir juicios y valoraciones acerca de situaciones, personajes o situaciones aisladas, contenido global del texto, ideas escritas por el autor y el nivel de expresión empleado.

VI. CONCLUSIONES

- La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo optimizó la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

- La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo eleva el nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

- La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo acrecienta el nivel inferencial de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

- La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo perfecciona el nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

Aspectos complementarios

- A los directivos de la I.E. N° 64007 Santa Rosa, velar por la distribución apta de los sistemas de trabajo docente, pues, como se observa en las conclusiones de esta investigación, tienen carencias.

- A los docentes trabajar con una percepción de transparencia, considerando que este factor se relaciona con la imagen institucional que se conoce mediante el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Educación (2017). Ley de reforma magisterial-Reglamento de la ley de reforma magisterial. Lima: Ministerio de Educación.
- Cobo, E. (2008) Tesis Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José la Salle de la ciudad de Guayaquil. Ecuador: Universidad Simón Bolívar.
- Cáceres, A., Donoso, P. y Guzmán, J. (2012). Tesis. Significado que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2. Santiago: Universidad de Chile.
- Ramos, Z. (2013). Tesis. La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias básicas. Colombia: Universidad de Colombia.
- Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Tesis. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rey, F (2008) Tesis. Utilización de los mapas conceptuales de los mapas conceptuales como herramientas evaluadoras del aprendizaje significativo del alumno universitario en ciencias con independencia de su conocimiento de la metodología.
- Alcalá, V. (2012). Tesis. Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria

del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas. Piura:
Universidad de Piura.

González (2012). Tesis. Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción. Granada: Universidad de Granada.

Cubas, A. (2007). Tesis. Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Banay, J. y Gómez, T. (2011). Actitudes hacia la lectura y niveles de logro en comprensión lectora: un estudio con alumnos del primer nivel de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ucayali, 2011. Ucayali: Universidad Nacional e Ucayali.

Ríos, L. (2013). Tesis. Formación escolar y rendimiento académico en el área de Comunicación en alumnos del I nivel de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ucayali. Pucallpa: Universidad Nacional de Ucayali.

Díaz y Hernández (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill 2da. Edición. México.

Rodríguez (2004) La teoría del aprendizaje significativo. Centro de educación a distancia. España.

- Pozo (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S.L. Décima edición. Madrid, España.
- Díaz y Hernández (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill. 2da. Edición. México.
- Cassany D. (1993), Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paídos.
- Blomstrand (2000) La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos de pensar y escribir. España: Biblioteca de Textos Graó.
- Anderson, R. y Pearson, P. (1984). Psicología y pedagogía de la lectura. Cambridge: MIT.
- Català, G. y Otras (2005). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Grao.
- Piaget, J. (2005). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique.
- Van Dijk, T. (1998). Texto y contexto. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular de Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona, Graó.
- Hernández, R, Fernández, R. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Anexos

ANEXO 01: INSTRUMENTOS

TALLER DE COMPRENSION LECTORA

I.- DATOS GENERALES:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| 1.1.- Institución educativa | : N° 64007 “Santa Rosa” |
| 1.2.- Grado | : 6to.grado |
| 1.3.- Nivel | : Primaria |
| 1.4.- Área | : Comunicación |
| 1.6.- Responsable | : Isuiza Pérez Flor |

II. JUSTIFICACION:

El plan lector es una estrategia pedagógica básica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes, consistentes en la lectura y análisis de diversos tipos de textos.

El plan lector es una estrategia básica para mejorar el nivel de comprensión lectora y acceder a otros aprendizajes, según los intereses de los estudiantes y las exigencias del entorno. Por lo que puedo justificar este taller, que con el plan lector se fomentara el hábito y el gusto por la lectura.

III.-OBJETIVOS:

- Desarrollar la capacidad y el hábito lector de los niños y niñas.
- Promover la ejecución de acciones para desarrollar la capacidad de leer como una de las capacidades esenciales que contribuyen a la formación integral del educando.
- Incentivar la participación de los niños y niñas a la práctica diaria de la lectura.
- Crear en el educando el disfrute por la lectura, para que a partir de sus conocimientos previos y experiencia mejore sus interacciones con la información que provee el texto y a partir de esto puedan producir otros textos.
- Sensibilizarle a la lectura.

IV.- COMITÉ LECTOR DEL AULA:

- Profesora
- Alumnos
- Padres de familia.



V.- TEXTOS A TRABAJAR:

N	LECTURAS	DIAS DE LA SEMANA	TECNICA ESTRATEGIAS /
1	“El gorrión”	Lunes	Pretest
2	“El niño pequeño	Martes	El parafraseo
3	“Una visita inesperada”	Miércoles	El subrayado
4	“Nosepuede”	Jueves	Encontramos la idea principal del texto.
5	“Las tres pipas”	Viernes	Causa efecto.
6	“El consejo de los ratones”	Lunes	Postest

VI.- COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

AREA	COMPETENCIA /CAPACIDADES	DESEMPEÑO	EVIDENCIA	INTRUMENTO DE EVALUACION
COMUNICACIÓN	LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN SU LENGUA MATERNA. -Obtiene información del texto escrito. -Infiere e interpreta información del texto. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Identifica información explícita y relevante ubicada en distintas partes del texto, distinguiéndola de otra cercana y semejante en diversos tipos de textos con algunos elementos complejos en su estructura y vocabulario variado.	Aplica diversos tipos de técnicas y estrategias de comprensión lectora en los textos que lee.	-Lista de cotejo, rubricas, Fichas con las -Preguntas para la comprensión del texto. - Expresión oral.

ANTES DE LA LECTURA	MATERIALES /RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Preparar papelotes con las lecturas a trabajar cada día. - Prepara imágenes de la lecturas grandes y visibles para los niños y niñas - Prepara tiras de papel de colores con los títulos de cada una de las lecturas. - Leer con anticipación la lectura del día. - Alistar copias de la lectura para cada uno de los niños y niñas. - Alistar los instrumentos de evaluación para cada uno de los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelotes - Plumones - Cinta masquintape - Papel bond de colores - Laminas con las imágenes de las lecturas. - Papelotes con las lecturas - USB - Hojas impresas con las lecturas. - Instrumento de evaluación a la mano.

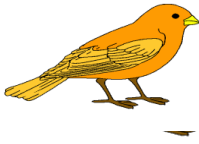
PRETEST: Comprensión lectora



EL GORRIÓN

Volvía yo de casa y caminaba por la senda de un jardín, mi perro Tesoro, corría delante de mí. De pronto, acortó el paso y comenzó a avanzar despacio, husmeando el camino. Miré al largo de la senda y vi un pequeño gorrión tendido de espaldas en el suelo. Se había caído del nido (el viento balanceaba con fuerza los álamos blancos) y estaba quietecito, abriendo lastimosamente las alitas. Con todos los músculos en tensión, Tesoro se acercaba a él; cuando de pronto, saltando de un árbol vecino, un gorrión viejo de negra pechuga cayó como una piedra delante de la boca del perro. Y, todo erizado y enloquecido, jadeante, con un piar desesperado, saltó por dos veces en dirección a las fauces caninas, sin temor a los agudos dientes. Se había arrojado para salvar a su hijo, quería servirle de muralla. Pero todo su cuerpecito se estremecía de terror; su grito era ronco y salvaje, porque estaba a punto de sacrificar su existencia. ¡Qué monstruo tan enorme debía aparecer a sus ojos el perro! Y, sin embargo, no pudo permanecer en su rama, tan alta y segura. Una fuerza más poderosa que su voluntad le habían hecho precipitarse desde ella. Tesoro se detuvo y, después retrocedió. Podría decirse que él mismo había conocido aquella fuerza. Lleno de confusión me apresuré a llamar el perro y me alejé con una especie de santo respeto. Sí, no se rían: era respeto lo que sentí a la vista de aquel heroico pajarillo, ante su impulso de amor. Y pensé: el amor tiene más fuerza que la muerte y que el temor a la muerte. El amor es el principio de la vida.

Iván Turgueniev
Ruso



EL GORRION

Instrucciones: Después de leer el material de lectura realiza las siguientes actividades.

NIVEL LITERAL

1) ¿Qué encontró Tesoro mientras correteaba por el jardín?

.....
.....

2) ¿Qué había pasado con el pequeño Gorrión?

.....
.....

3) ¿Cómo reaccionó el gorrión viejo al ver a su hijo en peligro?

.....
.....

4) ¿Por qué se estremecía de terror el gorrión viejo?

.....
.....

5) ¿Cuál fue la reacción de Tesoro cuando vio al gorrión defender a su hijo?

.....
.....

NIVEL INFERENCIAL

6) ¿Por qué el autor dirá que el gorrión es un “heroico pajarillo”?

.....
.....

7) ¿De qué modo se expresa el amor? Escribe cuatro ejemplos

.....
.....

8) ¿Cuál es el mensaje de esta lectura?

.....
.....
.....
.....

NIVEL CRÍTICO

9) A que se refiere la frase “husmeando el camino” Explica

.....
.....
.....
.....

10) ¿Qué opinas acerca del amor incondicional?

.....
.....
.....



LECTURA

EL NIÑO PEQUEÑO

Una vez un niño pequeño fue a la escuela. Era bastante pequeño y era una escuela bastante grande. Pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior, estuvo feliz y la escuela ya no parecía tan grande.

Una mañana, luego de haber estado un tiempo en la escuela, la maestra dijo: “Hoy vamos a hacer un dibujo”. ¡Qué bueno!, pensó el pequeño. Le gustaba hacer dibujos. Podía hacerlos de todas clases: leones y tiburones, pollos y vacas, trenes y barcos; y sacó su caja de crayones y empezó a dibujar.

Pero la maestra dijo: ¡Esperen!, aún no es tiempo de empezar y esperó a que todos estuvieran listos. Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores. ¡Qué bien!, pensó el pequeño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer unas flores muy bellas con sus crayones rosados, naranjas y azules.

Pero la maestra dijo: ¡Esperen!, yo les enseñaré cómo. Y era roja, con el tallo verde. Ahora, dijo la maestra, ya pueden empezar. El pequeño miró la flor que había hecho la maestra, luego vio la que él había pintado, le gustaba más la suya, mas no lo dijo. Sólo volteó la hoja e hizo una flor como la de la maestra. Era roja, con tallo verde.

Otro día, cuando el pequeño había abierto la puerta desde afuera, la maestra le dijo: “hoy vamos a hacer algo con arcilla”. ¡Qué bien!, pensó el pequeño, le gustaba la arcilla. Podía hacer toda clase de cosas con la arcilla: empezó a estirar y revolver su bola de arcilla.

Pero la maestra dijo: ¡Esperen, aún no es tiempo de empezar! Y esperó a que todos estuvieran

listos. Ahora, dijo la maestra, vamos a hacer un plato. ¡Qué bien!, pensó el pequeño. Le gustaba hacer platos y empezó a hacer algunos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo, ¡Esperen!, yo les enseñaré cómo. Y les enseñó cómo hacer un solo plato hondo. Ahora, dijo, ya pueden empezar.

Y muy pronto, el pequeño aprendió a esperar y a ver y a hacer cosas iguales, y muy pronto no hacía cosas de él solo.

Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era más grande que la otra y no había puerta del exterior hacia el salón. Tenía que subir grandes escalones y caminar un corredor grande para llegar a su salón. Y el primer día que estuvo allí, la maestra dijo: “Hoy vamos a hacer un dibujo”. ¡Qué bien!, pensó el pequeño y esperó a que la maestra le dijera qué hacer.

Pero la maestra no dijo nada, solo caminaba por el salón. Cuando llegó con el niño, le dijo: “¿No quieres hacer un dibujo?”, “Sí”, contestó el niño, “¿Qué vamos a hacer?”

No sé hasta que lo hagas, dijo la maestra. “¿Cómo lo hago?”, preguntó el niño. “Como quieras”, dijo la maestra. “¿Cualquier color?”, preguntó el niño. “Cualquier color”, dijo la maestra. “Si todos usaran los mismos colores, ¿cómo sabría yo quién hizo qué y cuál era cuál?”. “No sé”, contestó el niño y empezó a hacer una flor roja con un tallo verde.



EL NIÑO PEQUEÑO

Instrucciones: Después de leer el material de lectura realiza las siguientes actividades.

NIVEL LITERAL

1) ¿Cuáles son los personajes principales del texto?

.....
.....

2) Esta narración se desarrolla en.....

.....

3) ¿Qué le pasó al niño la primera vez que la maestra le dijo que iba a hacer un dibujo?

.....
.....

4) ¿Cómo aprendió a hacer las cosas el niño?

.....
.....

NIVEL INFERENCIAL

5) ¿Cuál es la idea principal del texto leído?

.....
.....

6. ¿Qué otro final hubiese tenido el niño si la maestra hubiese tenido otro trato?

.....
.....

7. ¿Cuál es el mensaje de la lectura?

.....

.....
.....

NIVEL CRÍTICO

8. ¿Por qué cree usted que el niño reaccionó de ese modo en la nueva escuela?

.....
.....
.....

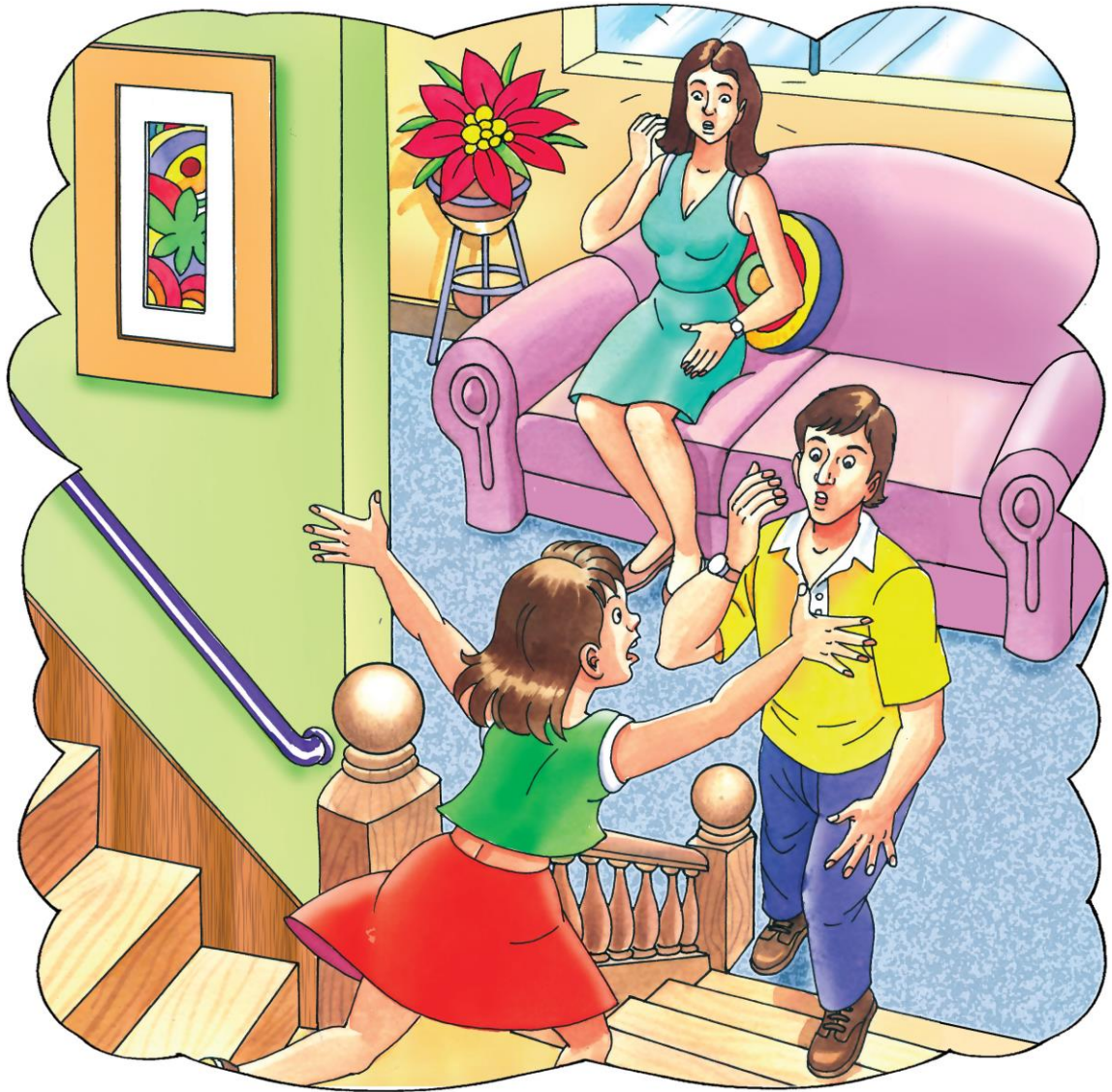
9. ¿Cuál sería tu reacción si eso pasa en tu escuela?

.....
.....
.....

10. ¿Cuál crees que es la mejor forma de enseñanza en la escuela, la de la primera maestra o la de la segunda maestra?

.....
.....

Una visita inesperada



Anita acababa de cumplir once años y estaba en el primer lugar de su clase en la escuela. Además de ser muy aplicada en el estudio, su maestra, la señorita Córdoba, admiraba lo buena y cariñosa que era. Anita siempre estaba lista para limpiar el pizarrón, para poner en orden los libros, para abrir la puerta para la señorita Córdoba; y cuando sucedía que Anita se encontraba con su profesora, camino a la escuela, solicitaba permiso para llevar su maletín de libros. Anita ponía atención durante la clase, y siempre contestaba en un tono de voz bajo y agradable. La señorita Córdoba la observaba y pensaba que sería una joven muy atractiva cuando tuviera unos años más.

Cierta tarde la señorita Córdoba fue a visitar a la señora Menacho, la mamá de Anita, para pedir que la niña la acompañase al día siguiente a una fiesta que se haría para unos niños muy pobres.

—Estoy segura que a Anita le encantaría ir —dijo el señor Menacho—, voy a pedirle que baje. Está en su cuarto arreglando sus libros.

Se acercó al pie de la escalera y llamó a su hija varias veces antes que Anita contestara.

—Ven, Anita, deseo hablar contigo decía el señor Menacho, disimulando su vergüenza con la maestra.

Pasó un largo rato antes de que Anita bajara las escaleras. Cuando se acercó a la puerta de la sala gritó:

—¡Tanto que molestas! ¿No podías esperar? Caminó hasta la sala y quedó estupefacta, sonrojándose, porque sobre un cómodo sillón de la sala estaba sentada la señorita Córdoba.

La profesora estaba muy triste. Pidió a la pequeña que se acercara y le dijo:

—Anita, he quedado pasmada y adolorida al ver cómo te portas con tu papá.

Anita querida, nunca debes hablar así en tu casa. Acuérdate que tu papá te ama con ternura y hace más por tu bienestar que por cualquier otra persona. Creo que sería bueno si fueras con tu papá, le dieras un abrazo y le pidieras perdón. Temo que tienes dos clases de modales: uno para la casa y otra para afuera. Siempre he creído que el elogio más grande que puede recibir una niña es que alguien diga que es tan amable en su casa como en otras partes.

Anita se mostró muy avergonzada.

Caminó a lo largo del cuarto hacia su papá, y poniéndole los brazos alrededor del cuello, le susurró:

—Papá querido, lo siento mucho. Jamás volveré a hablarte tan groseramente.

Y cumplió su palabra.

Adaptación

- **Une** con una línea cada palabra con su significado.

Sonrojar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Aplicada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alabanza de las cualidades y méritos de una persona o cosa.
Disimular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hacer que a alguien se le ponga la cara roja de vergüenza.
Susurro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Que se muestra furiosa, enojada.
Elogio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ocultar algo que uno siente o padece.
Airada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sonido suave que resulta de hablar con voz baja.

- **Marca** una (X) el sinónimo de la palabra resaltada en color.

1. Caminó a la sala y se quedó **estupefacta**.

satisfecha tranquila asombrada
serena

2. Jamás volveré hablarte tan **groseramente**.

delicadamente amablemente divertidamente
descortésmente

3. Siempre contestaba en un tono **agradable**.

amable aburrida lenta
fuerte

4. Las Pascuas no estaban muy **distantes**.

Cercanos lejanas festejadas
promocionadas

- **Completa** las oraciones escribiendo el antónimo que corresponda a la palabra resaltada.

1. La maestra admiraba lo **amable** que era, sin saber que en casa era

.....

2. A la maestra hablada en tono de voz **bajo**, y para su padre usaba un tono

.....

3. Yo estaba **contenta** con tu proceder; pero al verte hoy, me siento

4. La maestra **criticó** la conducta de Anita, cuando ante la

NIVEL LITERAL

- **Completa la ficha.**

FICHA PERSONAL



Nombre: _____ Apellidos: _____

Edad: _____

Ocupación: _____

Cualidades (Marca con):

<input type="checkbox"/> Aplicada	<input type="checkbox"/> Responsable	<input type="checkbox"/> Amable
<input type="checkbox"/> Cariñosa	<input type="checkbox"/> Analfabeta	<input type="checkbox"/> Irrespetuosa

- **Recuerda y contesta.**

1. ¿Por qué la señora Córdova admiraba a su alumna Anita?

.....
.....

2. ¿Qué descubre la maestra en la casa de la niña?

.....
.....
.....

3. ¿Cómo reacciona Anita al ser descubierta?

.....
.....
.....

4. ¿Cómo se siente la maestra al observar la malacrianza de Anita?

.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué le aconseja la maestra luego de este suceso?


.....
.....
.....
.....

6. ¿Hace caso la niña? ¿Qué decide hacer finalmente?

.....
.....
.....
.....

• **Completa el esquema.**

INICIO	
LUGAR: _____ _____ _____	PERSONAJES: _____ _____ _____
NUDO	DESENLACE
_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____



NIVEL INFERENCIAL

- **Escribe** la letra (C) si la conducta de Anita es correcta o (I) si es incorrecta.

- Ella ocupaba el primer lugar de su clase.
- Se enojaba y gritaba a su padre en casa.
- Limpiaba el salón y ponía en orden los libros.
- Ponía atención en clase.
- Se sonrojó al ver que su maestra vio su mal comportamiento.
- Era colérica y caprichosa en casa.
- Abrazó y pidió perdón a su padre.

- **Infiere** las causas que originan los hechos planteados.

• La decepción que siente la maestra en casa de Anita.

• La maestra va a casa de Anita.

• Anita aprende a ser cariñosa con su padre.

- **Completa** el cuadro con acciones amables y groseras que realizaba Anita.

Acciones amables	Acciones groseras
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

NIVEL CRÍTICO - VALORATIVO

- **Reflexiona** y opina.

1. ¿Es fácil portarse bien? ¿Por qué?

.....

2. ¿Apruebas la conducta de Anita con su papá? ¿Por qué?

.....

3. ¿Actúas igual que Anita en tu casa? ¿Por qué?

.....

4. ¿Cómo piensas que debe actuar con su padre ante la mala crianza de su hijo?

.....

No se puede



En el pueblo de Nosepuede, nadie jamás había probado juntarse con otro para pensar, para trabajar o compartir. Sus habitantes vivían aislados porque no se tenían confianza unos a otros Ni siquiera entre hermanos se llevaban bien, y ni se les ocurría ayudarse, cada uno pensaba que el otro podía arreglárselas solo; después de todo, siempre había sido así. Con el tiempo se había convertido en personas demasiado orgullosas como para admitir que necesitaban ayuda. Como no le gustaba ser ayudados, no existían los maestros ni las escuelas. Cada uno aprendió su oficio observando a otro y se las ingeniaba para realizar lo mejor posible. Claro que por algo el pueblo se llamaba como se llamaba. Es que por este capricho de sus habitantes, había un montón de cosas que no se podían hacer:

Mover objetos pesados, compartir un juego, construir algo grande. De modo que todo allí era pequeño, liviano y para disfrutar en soledad.

Sara era una niña muy cuestionadora y no la conformaba la idea de resignarse a hacer sólo las pocas cosas que se podían. En una de esas aburridas y solitarias tardes, observó algo que cambiaría su forma de pensar para siempre. Una hormiguita intentaba levantar una inmensa rama caída, y por supuesto que no podía. –¡Pobre hormiguita, jamás podrá levantar semejante carga! –Pensó Sara. Pero de inmediato se acercó otra hormiga, luego otra más, y otra más,

hasta que por fin las hojitas más pequeñas comenzaron a temblar. El tronco se estaba desplazando lentamente hacia el hormiguero.

–No podrán hacer que semejante rama entre en ese pequeño agujerito –pensó Sara.

Pero entonces vio cómo sus diminutas boquitas, las hormiguitas cortaban la rama en trocitos muy pequeños y separaban las hojas.

En minutos, la inmensa rama se había transformado en un montón de aserrín. Tiempo después, se colaba por el diminuto orificio, tal como el agua al desagotar la batea de lavar la ropa.

Entonces, alzó la vista y vio cerca de ella a su madre, que estaba tratando de mover una enorme tinaja con agua, pero no podía. Se acercó y, sin darle tiempo a reaccionar, juntó sus brazos a los de ella, hasta que el gran recipiente cedió y comenzó a desplazarse.

–Hubiese jurado que no podía, pero..., hijita, creo que entre las dos lo logramos...

–Sí, mamá, lo logramos. Hoy aprendí que lo que parece imposible para uno, no lo es cuando se unen las fuerzas.

Desde ese día, la gente de Nosepuede comenzó a unir fuerzas, a ayudarse y a poder hacer lo que antes no hicieron. Poco después, decidieron cambiarle el nombre al pueblo: le pusieron “La Unión”. Y construyeron escuelas, clubes, sociedades de fomento y muchos otros lugares donde compartir las ilusiones, para que lo que antes parecía imposible ahora se haga realidad.

- **Une** con una línea la palabra y su significado.

Capricho	Tener fe en algo o alguien.
Confianza	Deseo irreflexivo.
Aislados	Agujero.
Orificio	Apartados, solos
Resignarse	Madera en polvo.
Aserrín	Conformarse

- **Escribe** el sinónimo que corresponde al término propuesto.

1. Era muy

orgullosa

altivo - arrogante - serio

2. Nunca se algo grande.

construía

creaba - promovía - edificaba

3. Quería mover una tinaja.

enorme

inmensa - normal - atroz

4. La rama no

entra

invade - ingresa - acepta

• **Forma** antónimos añadiendo el prefijo im- a cada palabra. Luego escríbelas en el significado que le corresponda.

<input type="text"/> No posible.	<input type="text"/> Que no pertenece a una persona.	<input type="text"/> Falto de piedad.	Pío Par Personal Posible Productivo Previsto
<input type="text"/> Lo que no produce.	<input type="text"/> Inesperado, no previsto	<input type="text"/> Que no par o igual.	

NIVEL LITERAL

• **Contesta** brevemente.

1. ¿Quién es el personaje principal del cuento?

.....
.....

2. ¿Por qué no habían logrado progresar?

.....
.....
.....
.....

3. ¿Cómo es Sara?

.....
.....
.....
.....

4. ¿Qué hecho hizo cambiar la actitud de Sara?

.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué demostró Sara al ayudar a su mamá?


.....
.....
.....
.....

• **Completa** el esquema.




- **Ordena** secuencialmente las ideas colocando el número del 1 al 7.

Sara observa el trabajo colectivo de las hormigas.	Los pobladores desconfiaban uno del otro.	Nosepuede progresa y se convierte en la Unión.
Nosepuede no progresaba pues nadie se ayudaba.	La niña ayuda a su mamá y el pueblo los imita.	
Nosepuede es un pueblo que no progresa.	Sara es una niña observadora y vivaz.	



- **Escribe** las oraciones anteriores en la parte de la narración que le corresponda.



Nosepuede

Inicio

Nudo

Desenlace

- Describe lo que observas en las imágenes.



NIVEL INFERENCIAL

- Piensa y subraya la alternativa correcta.

1. Si Sara hubiera sido conformista:

- a) Nosepuede no hubiera progresado.
- b) la gente no se hubiera ayudado entre sí.
- c) no se hubieran construido escuelas.
- d) todas son correctas.

2. El tema del cuento es:

- a) el beneficio del trabajo cooperativo.
- b) el amor al prójimo.
- c) el conformismo de las personas.
- d) la felicidad.

3. ¿Qué valor destaca en este relato?

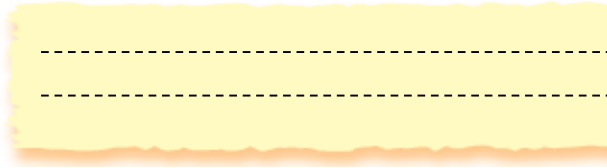
- a) La responsabilidad.
- b) La solidaridad.
- c) La honestidad.
- d) La paz.

4. Este relato es:

- a) una fábula.
- b) una leyenda.
- c) una novela.
- d) un cuento.

- **Infiere** una consecuencia de la siguiente acción.

• Si Sara no hubiera imitado el trabajo de las hormigas.



NIVEL CRÍTICO - VALORATIVO

- **Reflexiona** y opina.

1. ¿Qué deberíamos cambiar en el Perú para que no se parezca a Nosepuede?

.....
.....
.....
.....

2. ¿La gente de tu barrio se comporta como los pobladores de Nosepuede?
¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

3. Plantea una solución para uno de estos problemas.

Existencia de analfabetismo Falta de trabajo Aumento de la delincuencia

Solución:.....
.....
.....

Las tres pipas



Una vez Pluma Azul, miembro de la tribu piel roja, se presentó furioso ante su jefe para informarle que estaba decidido a tomar venganza de un enemigo que lo había ofendido. Quería ir inmediatamente y matarlo sin piedad. El jefe lo escuchó atentamente y luego, le propuso que fuera a hacer lo que había pensado, pero antes de hacerlo llenara su pipa de tabaco y la fumara con calma al pie del árbol sagrado del pueblo. El hombre cargó su pipa y fue a sentarse bajo la copa del gran árbol. Tardó una semana en terminar la pipa. Luego sacudió sus cenizas y decidió volver a hablar con el jefe piel roja para decirle que lo había pensado mejor, que era excesivo matar a su enemigo; pero que sí, le daría una paliza memorable para que nunca se olvidara de la ofensa. Nuevamente el anciano lo escuchó y aplaudió su decisión, pero le ordenó que ya que había cambiado de parecer, llenara otra vez la pipa y fuera a fumarla al mismo lugar. También esta vez, el hombre cumplió su encargo y estuvo media hora meditando. Después regresó a donde estaba el cacique piel roja y le dijo que consideraba excesivo castigar físicamente a su enemigo, pero que iría a echarle en cara su mala acción y le haría pasar vergüenza delante de todos. Como siempre, fue escuchado con bondad, pero el anciano volvió a ordenarle que repitiera su meditación como lo había hecho las veces anteriores. El hombre medio molesto; pero ya mucho más sereno, se dirigió al árbol centenario y allí sentado, fue convirtiendo en humo, su tabaco y su problema. Cuando terminó, volvió al jefe piel roja y le dijo: “Pensándolo mejor, veo que la cosa no es para tanto. Iré donde me espera mi agresor para darle un abrazo. Así recuperaré a un amigo que seguramente se arrepentirá de lo que ha hecho”. El jefe le regalo dos cargas de tabaco para que fueran a fumar juntos al pie del árbol, diciéndole: “Eso es precisamente lo que tenía que pedirle, pero no podía decírtelo yo; era necesario darte tiempo para que lo descubrieras tú mismo”.

Anónimo

NIVEL LEXICAL

- Une con una línea cada palabra con su significado.

cacique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tiempo de cien años.
centenario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tiempo de cien años.
venganza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jefe en algunas tribus indias.
sagrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Conjunto de familias que obedecen a un jefe.
pipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Satisfacción que se toma por un agravio o ofensa.
tribu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Utensilio usado para fumar tabaco picado.

- Escribe un sinónimo para cada palabra.

ofensa	excesivo	sereno	agresor
-----	-----	-----	-----
paliza	meditando	molesto	regalo
-----	-----	-----	-----

- **Completa** las oraciones, escribiendo un antónimo para cada palabra destacada.

1. Se presentó **furioso** ante su jefe, quien se mostraba
2. Estaba decidido a tomar **venganza**, sin pensar en el
3. El **anciano** lo escuchó y el habló.
4. **Salió** a fumar nuevamente la pipa; pero luego

5. Fue escuchado con **bondad**, pues el jefe se oponía a la
6. Iré donde me espera mi **agresor**; así recuperaré a un

NIVEL LITERAL

- **Contesta las preguntas.**

1. ¿Qué le informa pluma azul a su jefe?

.....
.....
.....
.....

2. ¿Qué causó la cólera de Pluma Azul?

.....
.....
.....
.....

3. ¿Por qué el jefe pidió a Pluma Azul que fumara la pipa?

.....
.....
.....
.....

4. ¿Cuántas veces el jefe le hizo el mimo pedido?

.....
.....

5. ¿Cuál fue la decisión final de Pluma Azul?

.....
.....
.....
.....

6. ¿Qué significa fumemos la pipa de la paz?

.....
.....

- **Coloca (V) si la expresión es verdadera o (F) si es falsa.**

- () Pluma Azul fumó tres pipas.
- () El jefe era una persona colérica y vengativa.
- () Según el texto, el tiempo calma la cólera.
- () Pluma Azul intentó desobedecer a su jefe.
- () El hombre fumaba la pipa junto a un árbol centenario.
- () El jefe ordenó a Pluma Azul que perdonara a su enemigo.

• **Escribe** cuatro adjetivo que caractericen a cada personaje.

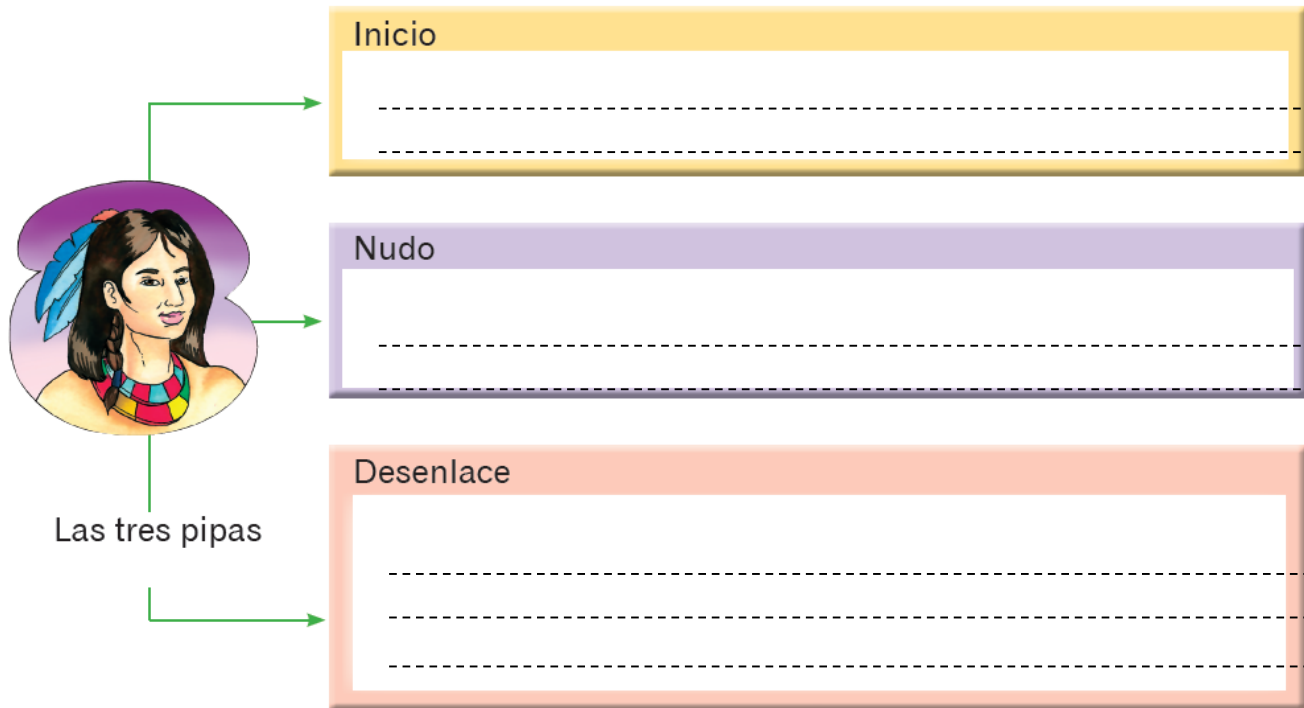


• -----
 • -----
 • -----
 • -----



• -----
 • -----
 • -----
 • -----

- **Lee** las ideas y **escríbelas** donde corresponda: Inicio, nudo y desenlace.
- Pluma Azul informa al jefe que iba a matar al que lo ofendió.
- Al final, Pluma Azul entendió que, en vez de pelear, era mejor perdonar.
- El jefe de la tribu era sabio y paciente.
- El jefe le pide en tres ocasiones que fume la pipa.
- Después de fumar se calmó y cambio su actitud frente al problema.
- Pluma Azul era miembro de una tribu.



- **Completa** cada expresión escribiendo las palabras que correspondan.

El personaje principal era miembro de una
 Deseaba a su enemigo, porque lo
 había Al fumar, este piel roja
 logró

Al final, el jefe le regalo dos cargas de
 porque tomó una acertada.

NIVEL INFERENCIAL

- **Infiere** las consecuencias de las siguientes acciones.


• Si Pluma Azul no informaba su decisión al jefe de la tribu.

• Si el jefe ordenaba a Pluma Azul que no ataque a nadie.

- **Completa** el esquema.

¿Cuál fue la intención del autor al escribir este texto?

¿Crees que la cólera es buena consejera?
¿Por qué?



Mensaje

¿De qué trata?

NIVEL CRÍTICO - VALORATIVO

- Reflexiona y opina.

1. “El hombre no debe tomar decisiones cuando lo domina la cólera”. ¿Estás de acuerdo con este pensamiento? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

2. ¿Piensas que fue correcta la decisión final del piel roja? ¿Por qué?

.....
.....
.....

POS TEST: Comprensión lectora



Lectura: EL CONSEJO DE LOS RATONES

En un determinado lugar había un gato que era el terror de los ratones. No les dejaba vivir ni un instante. Les perseguía de día y de noche, de manera que los pobres animales no podían respirar tranquilos.

Como los ratones veían que cada día desaparecían varios ratones en las garras del malvado gato, decidieron hacer un consejo para estudiar el caso y buscar entre todos una solución al problema.

Una noche oscura, se reunieron en el lugar convenido todos los ratones de la vecindad. Después de saludarse cordialmente, pues el peligro hace que la gente se vuelva más amable, comenzó la asamblea.

Pasaron varias horas discutiendo, pero no llegaron a ningún acuerdo.

Entonces, un ratón se levantó pidiendo silencio. Todos se callaron y escucharon con atención la propuesta:

- Creo; que lo mejor sería atar un cascabel al cuello del gato, para que cada vez que se acerque a nosotros podamos oírle a tiempo, para poder escapar.

Los ratones se entusiasmaron ante la idea, saltaron y abrazaron al que la había propuesto, como si fuera un héroe.

En cuanto se calmaron, el mismo ratón que había hecho la propuesta pidió de nuevo silencio y preguntó solemnemente:

- ¿Y quién le pone el cascabel al gato?

Al oír estas palabras, los ratones se miraron unos a otros confusos...y empezaron a dar excusas:

- Yo no sé hacerlo. - Yo soy muy torpe y me caería. - Yo me voy de viaje....

Y uno a uno se marchando a sus casas sin dar ninguna solución al problema del gato. Porque es muy fácil proponer soluciones, lo difícil es ponerlas en práctica.



EL CONSEJO DE LOS RATONES

Instrucciones: Después de leer el material de lectura realiza las siguientes actividades.

NIVEL LITERAL

1. ¿Cuáles son los personajes del texto leído?

.....
.....

2. Esta narración se desarrolla en

.....

NIVEL INFERENCIAL

3. ¿Cuál es la idea principal del texto leído?

.....
.....

4. ¿Qué pasa si los ratones hacen caso al ratón de la propuesta?

.....
.....

NIVEL CRÍTICO

5. ¿Qué crees que habría sucedido si el gato se los hubiera comido al instante?

.....
.....

6. ¿Que otro final hubiese tenido el gato si no hubiera molestado a los ratones?

.....
.....

7. ¿Qué enseñanzas podemos obtener de la lectura?

.....
.....
.....

8. ¿Colaboraron los ratones para solucionar el problema que tenían? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

9. ¿Si tu hubieras sido un ratón y hubieras estado en la asamblea? ¿le hubieras puesto el cascabel al gato?

.....
.....
.....
.....

10. ¿Qué propuesta hubieses hecho tu para deshacerte del gato?

.....
.....
.....

**I.E N° 64007 – SANTA ROSA -
PUCALLPA**

Lista de Alumnos del 6^{TO} Grado “B”

N°	Apellidos y Nombres
1.	ESQUIAGOLA RÍOS, Breizhlander Yannick
2.	ESQUIAGOLA RÍOS, Louis Philippe
3.	FLORES VELA, Cindy Camila
4.	GONGORA GONZALES, Sebastian Ramiro
5.	HINOJOSA HILARES, Marcos Gabriel
6.	HINOSTROZATAFUR, Juan Gerardo
7.	ISMIÑO BASALDUA, Andrea
8.	MARTÍNEZ ACHO, Antony Leandro
9.	MOZOMBITE SANGAMA, Johan Enrique
10.	PALACIN ISUIZA, Herly Parid
11.	PAREDES RENGIFO, Kasumi Hiroe
12.	PÉREZ TAPULLIMA, Mayara
13.	PINA ARBILDO, Dony
14.	QUIROZ FLORES, Brittany Areli
15.	RICOPA FLORES, Luis Gustavo
16.	RODRÍGUEZ TUESTA, Margarita Steffanni
17.	RUIZ PÉREZ, Jhostine Joseph
18.	SAAVEDRA FEBRES, Ciro Fernando
19.	SÁNCHEZ PACHECO, Víctor Manuel
20.	SHUPINGAHUA SHICA, Jan
21.	TUESTA VILLEGAS, Edilberto De Jesús
22.	UPIACHIHUA OROCHE, Lis Karina
23.	YENQUE DAVILA, Nataly Solange
24.	SABOYA NAPUCHI, Niurka

ANEXO 02: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Yo, **CARLOS ALBERTO LÓPEZ MARRUFO**, con DNI 09886003:

Grados y Títulos:

Bachiller en Educación

Licenciado en Educación Secundaria-Especialidad: Lengua y Literatura

Magister en Educación-Mención: Comunicación y Literatura

Doctor en Administración de la Educación

Experiencia profesional:

Docente de Comunicación en Educación Básica Regular

Docente universitario de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales-UNU

Docente universitario de posgrado de la Universidad Nacional de Ucayali

He procedido a evaluar el instrumento:

TEST: COMPRENSIÓN LECTORA

Para la tesis cuyo título es:

APLICACIÓN DE TALLERES DE LECTURA CON ENFOQUE SIGNIFICATIVO PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. Nº 64 007 SANTA ROSA DE PUCALLPA, 2018.

Tal como se detalla:

Indicadores	Criterios	NIVELES				
		Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica					X
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					X
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos					X
COHERENCIA	Entre índices, dimensiones e indicadores					X

METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					X
PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación					X

En consecuencia, el instrumento es: **MUY BUENO** y **APLICABLE** para los fines de la investigación mencionada.

Pucallpa, 26 de Junio del 2018



VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Yo, **JONATHAN WALTER BANAY ZAMBRANO**, con DNI 021354304

Grados y Títulos:

Bachiller en Educación

Licenciado en Educación Secundaria-Especialidad: Lengua y Literatura

Magister en Psicología educativa

Experiencia profesional:

Docente de Comunicación en Educación Básica Regular

Docente universitario de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales-UNU

Docente universitario de posgrado de la Universidad Nacional de Ucayali

He procedido a evaluar el instrumento:

TEST: COMPRENSIÓN LECTORA

Para la tesis cuyo título es:

APLICACIÓN DE TALLERES DE LECTURA CON ENFOQUE SIGNIFICATIVO PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. Nº 64 007 SANTA ROSA DE PUCALLPA, 2018.

Tal como se detalla:

Indicadores	Criterios	NIVELES				
		Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica					X
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					X
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos					X
COHERENCIA	Entre índices, dimensiones e indicadores					X
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					X

PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación					X
--------------------	--	--	--	--	--	---

En consecuencia, el instrumento es: **MUY BUENO** y **APLCABLE** para los fines de la investigación mencionada.

Pucallpa, 26 de Junio del 2018



ANEXO 03: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64 007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
PREGUNTA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	GENERAL	Variable 1	Talleres de lectura	Fase de iniciación Fase de preparación Fase de explicación Fase de interacción	METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
¿En qué medida la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018?	<p>Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Específicas Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel inferencial lectora de los estudiantes de 6°</p>	<p>La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Específicas La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora del nivel literal de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora del nivel inferencial de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la</p>	<p>Aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo.</p>	<p>Talleres de enfoque significativo</p> <p>Material impreso</p>	<p>Fase de presentación Fase de evaluación Etapa de inicio Etapa de desarrollo Etapa de culminación</p> <p>Sirve como soporte del aprendizaje</p>	<p>El tipo de investigación es cuantitativa. El nivel es explicativo El diseño fue pre- experimental:</p> <p>O1 X O2</p> <p>Donde: O1 = Es el grupo de experimento. X= El taller de lectura. O2 = grupo de experimento en el taller.</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA La población estuvo conformada por 115 estudiantes que es el total de estudiantes del 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa, de Pucallpa, en el año 2018 La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes del 6° B</p>
			<p>Comprensión lectora</p>	<p>Literal</p>	<p>1.1. Identifica información explícita sobre personajes 1.2. Identifica significados de cosas u objetos 1.3. Identifica información explícita en más de una parte del texto 1.4. Identifica información explícita</p>	

	<p>grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>Determinar si la aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo mejora el nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p>	<p>I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p> <p>La aplicación de talleres de lectura con enfoque significativo fue positivo para la mejora del nivel crítico de los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa, 2018.</p>		<p>Inferencial</p>	<p>sobre espacios y tiempos.</p> <p>2.1. Realiza inferencias en función de elementos formales del texto</p> <p>2.2. Infiere significados a partir de hechos o situaciones</p> <p>2.3. Deduce el propósito del texto</p> <p>2.4. Reconoce la tipología textual en función de la estructura</p> <p>2.5. Reconoce la idea central del texto</p> <p>2.6. Deduce elementos estilísticos del texto</p> <p>2.7. Asigna significados a constructos en función del contexto</p> <p>2.8. Determina recursos de alternancia léxica</p> <p>2.9. Jerarquiza la información presentada en el texto</p> <p>2.10. Organiza las ideas del texto según un concepto eje</p> <p>2.11. Asigna significados a</p>	
--	---	---	--	--------------------	---	--

					expresiones, según el contexto 2.12. Infiere la estructura del texto científico	
				Crítico	3.1. Emite juicios sobre el propósito del texto 3.2. Emite juicios sobre el contenido textual 3.3. Emite juicios sobre aspectos formales del texto 3.4. Emite juicios sobre actitudes de los personajes.	

ANEXO 04: BASE DE DATOS

N°	PRETEST								POSTEST							
	LITER AL		INFEREN CIAL		CRÍTIC O		COMPRESIÓN LECTORA		LITER AL		INFEREN CIAL		CRÍTIC O		COMPRESIÓN LECTORA	
	P	N	P	N	P	N	T	N	P	N	P	N	P	N	T	N
1	1	1	7	2	2	2	10	1	4	4	10	3	4	4	18	4
2	4	4	7	2	0	1	11	2	4	4	12	4	4	4	20	4
3	0	1	5	1	1	1	6	1	4	4	10	3	3	3	17	3
4	3	3	6	1	1	1	10	1	4	4	6	1	4	4	14	3
5	1	1	2	1	2	2	5	1	4	4	10	3	3	3	17	3
6	1	1	3	1	2	2	6	1	3	3	11	4	3	3	17	3
7	3	3	5	1	1	1	9	1	2	2	10	3	4	4	16	3
8	0	1	6	1	1	1	7	1	3	3	9	3	3	3	15	3
9	3	3	7	2	2	2	12	2	3	3	11	4	3	3	17	3
10	1	1	5	1	0	1	6	1	3	3	11	4	3	3	17	3
11	1	1	4	1	3	3	8	1	3	3	11	4	3	3	17	3
12	2	2	5	1	1	1	8	1	4	4	10	3	3	3	17	3
13	2	2	4	1	1	1	7	1	4	4	9	3	4	4	17	3
14	2	2	7	2	1	1	10	1	3	3	11	4	2	2	16	3
15	3	3	6	1	2	2	11	2	4	4	10	3	3	3	17	3
16	1	1	6	1	1	1	8	1	3	3	8	2	2	2	13	2
17	2	2	7	2	2	2	11	2	4	4	10	3	3	3	17	3
18	3	3	3	1	2	2	8	1	4	4	8	2	4	4	16	3
19	2	2	6	1	3	3	11	2	2	2	9	3	4	4	15	3
20	3	3	4	1	2	2	9	1	3	3	11	4	4	4	18	4
21	2	2	4	1	1	1	7	1	3	3	9	3	4	4	16	3
22	3	3	5	1	3	3	11	2	4	4	10	3	4	4	18	4
23	1	1	5	1	3	3	9	1	3	3	9	3	4	4	16	3
24	4	4	7	2	2	2	13	2	3	3	12	4	3	3	18	4

ANEXO 05: SOLICITUD PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.



“AÑO DEL DIALOGO Y LA RECONCILIACION NACIONAL”

Pucallpa 28 de Mayo del 2018.

SEÑOR:

**DIRECTOR DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA
LOS ANGELES DE CHIMBOTE.**

PRESENTE.

Es grato dirigirme a Usted para saludarle y a la vez para hacer de su conocimiento lo siguiente:

Que **FLOR ISUIZA PEREZ**, Bachiller de Educación de la Universidad **ULADECH – CATOLICA**, que usted dignamente dirige, ha desarrollado en nuestra **I.E N° 64007 “SANTA ROSA”** de Pucallpa, sesiones de aprendizaje de comprensión lectora en el 6º grado de primaria.

Dichas sesiones han sido desarrolladas de manera exitosa lográndose los aprendizajes esperados por los que se diseñaron.

Hago de su conocimiento las acciones realizadas para los fines que Usted crea conveniente.



[Handwritten Signature]
I.E. N° 64007 - I.E. N° 472
DIRECCIÓN
Prof. Aldo Carlo Gordon Gonzalez
C.M. N° 1005847181
DIRECTOR

ANEXO 06: EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

Iniciando el taller de lectura con enfoque significativo

En el aula del 6° grado de educación primaria I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa



Entrega de los cuestionarios del taller de lectura en el aula del 6° grado de educación primaria I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa



Alumnos contestando los cuestionarios del taller de lectura en el aula del 6° grado de educación primaria I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa



Recogiendo los cuestionarios del taller de lectura en el aula del 6° grado de educación primaria I.E. N° 64007 Santa Rosa de Pucallpa

