

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

## ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



*Una Institución Adventista*

### **Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2020**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria

**Por:**

Alejandro Jesús Soncco Aroni

**Asesora:**

Dra. Gabriela Requena Cabral

Lima, febrero de 2022

## DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Yo, Dra. Gabriela Requena Cabral, de la Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: “**COMPRENSIÓN LECTORA Y ACTITUDES HACIA LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE CUARTO A SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA ASOCIACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA SUR ORIENTAL DEL PERÚ, 2020**”, constituye la memoria que presenta el bachiller Alejandro Jesús Soncco Aroni para aspirar al Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 16 días del mes de marzo del año 2022.



---

Dra. Gabriela Requena Cabral

Asesora

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a ..... 10 días ..... del mes de ..... marzo ..... del año ..... 2022, siendo las ..... 04:00 p.m., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: ..... [Dr. Jorge Platón Maquera Sosa](#) ....., la secretaria: ..... [Dra. Wilma Villanueva Quispe](#) ....., los demás miembros: ..... [Mg. Nestor Roger Apaza](#) ..... y el asesora: ..... [Dra. Gabriela Requena Cabral](#) ....., con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: ..... [Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2020](#) ..... del Bachiller/Licenciado(a) ..... [Alejandro Jesús Soncco Aroni](#) .....

..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en: ..... [Educación](#) .....

(Nomenclatura del Grado Académico)

[Investigación y Docencia Universitaria](#)

..... con Mención en ..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a): ..... [Alejandro Jesús Soncco Aroni](#) .....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<a href="#">Aprobado</a>	18	A-	<a href="#">Con nominación de Muy Bueno</a>	<a href="#">Sobresaliente</a>

(\*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.



\_\_\_\_\_  
Presidente

\_\_\_\_\_  
Secretaria

\_\_\_\_\_  
Asesor

\_\_\_\_\_  
Miembro

\_\_\_\_\_  
Miembro

\_\_\_\_\_  
Bachiller/Licenciado(a)

### **Dedicatoria**

A Kimberly Solange Narvaez Cruz, por su amor, su confianza y su motivación para concluir este proyecto de investigación.

A Regina Aroni Kjuero, por todos sus consejos y por su constante apoyo.

## **Agradecimientos**

A la Universidad Peruana Unión por la oportunidad de realizar esta maestría.

A la Escuela de Posgrado por aceptar este proyecto de investigación.

A la Dra. Gabriela Requena Cabral, asesora de la presente tesis, por sus valiosas orientaciones y sugerencias.

A los dictaminadores de este trabajo por todas sus valiosas indicaciones para mejorar este trabajo.

A los docentes de la maestría por su apoyo y por su guía para emprender esta investigación.

A todos los estudiantes que amablemente colaboraron con este trabajo.

A Kimberly Solange Narvaez Cruz por su apoyo incondicional en los momentos de desánimo y por la motivación que significa su compañía.

A mis padres por su ejemplo de superación y por sus palabras de ánimo.

A todos los colegas por su colaboración en este estudio y por sus palabras de ánimo para la culminación de esta tesis.

En especial, a nuestro buen Dios, porque sin Él nada hubiera sido posible.

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de contenido.....	vi
Índice de tablas .....	viii
Resumen.....	xi
Abstract .....	xii
Capítulo I. Planteamiento del problema .....	1
1.1 Identificación del problema .....	1
1.2 Objetivos .....	4
1.3 Justificación .....	6
1.4 Marco Filosófico .....	7
Capítulo II. Marco teórico/Revisión de la literatura .....	9
2.1 Antecedentes .....	9
2.2 Bases teóricas.....	20
2.3 Hipótesis .....	44
Capítulo III. Materiales y métodos .....	46
3.1 Tipo de investigación .....	46
3.2 Diseño de la investigación .....	46
3.3 Población y muestra .....	46
3.3.1 Definición de la población .....	46
3.3.2 Técnica de muestreo.....	47
3.4 Operacionalización de variables.....	48

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	50
3.6 Procesamiento y análisis de datos .....	53
3.7 Aspectos éticos .....	54
Capítulo IV. Resultados y Discusión .....	55
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones.....	77
Referencias .....	84
Anexos .....	89

## Índice de tablas

Tabla 1: Número de estudiantes por institución educativa .....	47
Tabla 2: Operacionalización o diseño de variables .....	48
Tabla 3: Validación por juicio de expertos .....	52
Tabla 4: Fiabilidad escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura.....	53
Tabla 5: Descriptivos de la escala ACL .....	55
Tabla 6: Descriptivos de las dimensiones de comprensión lectora – Puntaje relativo	56
Tabla 7: Descriptivos según género y la comprensión lectora .....	57
Tabla 8: Descriptivos de actitudes hacia la lectura.....	58
Tabla 9: Descriptivos por dimensiones de la escala de actitudes hacia la lectura ....	59
Tabla 10: Actitudes hacia la lectura según género.....	59
Tabla 11: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	60
Tabla 12: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	60
Tabla 13: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión literal y gusto por leer .....	61
Tabla 14: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	61
Tabla 15: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	62
Tabla 16: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la reorganización y el gusto por leer .....	62
Tabla 17: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	63
Tabla 18: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	63
Tabla 19: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión inferencial y el gusto por leer.....	64



Tabla 20: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	64
Tabla 21: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	65
Tabla 22: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión crítica y el gusto por leer .....	65
Tabla 23: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	66
Tabla 24: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	66
Tabla 25: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión literal y facilidad de lectura .....	67
Tabla 26: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	67
Tabla 27: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	68
Tabla 28: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la reorganización y facilidad de lectura.....	68
Tabla 29: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	69
Tabla 30: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	69
Tabla 31: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión inferencial y facilidad de lectura .....	70
Tabla 32: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	71
Tabla 33: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	71
Tabla 34: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión crítica y facilidad de lectura. ....	72
Tabla 35: Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk).....	72
Tabla 36: Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene.....	73

Tabla 37: Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión lectora y actitudes hacia la lectura..... 73

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar en qué medida la comprensión lectora se relaciona con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2020. El diseño fue no experimental, transeccional o transversal. La población de estudio estuvo conformada por 408 estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de seis instituciones educativas. Para la recolección de datos se utilizó las “Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)” de Català, Català, Molina y Monclús (2001), adaptadas por Muñante (2010), Vega (2012) y Ortega y Ramírez (2009) para medir la comprensión lectora en cuarto, quinto y sexto grado de primaria respectivamente. Asimismo, se utilizó la “Encuesta de actitudes hacia la lectura” de Fuentes, Errázuriz, Davison y Cocio (2019). Este instrumento fue validado por juicio de expertos y la fiabilidad se obtuvo a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados del análisis inferencial evidencian que la comprensión lectora se relaciona significativamente, en una baja magnitud ( $p < 0.05$ ), con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Además, la relación entre las variables de estudio es directa.

**Palabras clave:** comprensión lectora, actitudes hacia la lectura.

## Abstract

The present study aimed to determine to what extent reading comprehension is related to attitudes towards reading in students from fourth to sixth grade of primary school of the South Eastern Adventist Educational Association of Peru, 2020. The design was non-experimental, transectional or cross. The study population consisted of 408 students from fourth to sixth grade of primary school from six educational institutions. For data collection, the ACL Tests (1st - 6th grade) by Català, Català, Molina and Monclús (2001) were used, adapted by Muñante (2010), Vega (2012) and Ortega and Ramírez (2009) to measure reading comprehension in fourth, fifth and sixth grade of primary school respectively. Likewise, the *Survey of attitudes towards reading* by Fuentes, Errázuriz, Davison and Cocio (2019) was used. This instrument was validated by expert judgment and reliability was obtained through Cronbach's Alpha coefficient. The results of the inferential analysis show that reading comprehension is significantly related, in a low magnitude ( $p < 0.05$ ), with attitudes towards reading in students from fourth to sixth grade of primary school. Furthermore, the relationship between the study variables is direct.

**Keywords:** reading comprehension, attitudes towards reading.

## **Capítulo I. Planteamiento del problema**

### **1.1 Identificación del problema**

A nivel internacional, la última evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018) se ejecutó en nuestro país en los meses de agosto a septiembre de 2018, en ella participaron 8028 estudiantes de 342 instituciones educativas (70% colegios estatales y 30% colegios no estatales). Los estudiantes de 15 años fueron evaluados en competencias cognitivas (lectura, matemática y ciencia) y en competencias de educación financiera. Los resultados obtenidos indican que el 79% de los estudiantes en América Latina poseen un bajo nivel en las competencias de ciencia, matemática y lectura. Particularmente, para el caso de lectura, nuestro país se ubica en los últimos lugares, incluso en comparación con los países de la región. Los resultados evidencian que Brasil obtuvo un promedio de 513 puntos; Chile, 452 puntos y Colombia, 412 puntos. El Perú alcanzó un promedio de 401 puntos, por debajo del promedio establecido por la OCDE.

En el Perú, a nivel nacional, la última Evaluación Muestral (EM), para estudiantes de primaria, se realizó en noviembre de 2019. En esta evaluación participaron 165 658 estudiantes de 5 976 instituciones educativas. Los grados evaluados fueron segundo y cuarto de primaria en las áreas de Lectura y Matemática. Respecto del segundo grado de primaria, los resultados no son muy alentadores. Del total de estudiantes evaluados el 37,6% logró el nivel satisfactorio; el 58,6% alcanzó el nivel en proceso, mientras que el 3,8% se ubicó en el nivel de inicio. En comparación con los años anteriores los resultados decrecen. En 2018, el 37,8% alcanzó el nivel satisfactorio, mientras que, en 2016, del total de estudiantes

evaluados, el 46,4% logró el nivel satisfactorio (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2019)

Los resultados que se obtuvieron en cuarto grado tampoco son muy alentadores, incluso decrecen en comparación con el año anterior. Así, del total de estudiantes evaluados, solo el 34,5% logró el nivel satisfactorio, mientras que el 35,5% alcanzó el nivel en proceso. El 25,0% se ubica el nivel de inicio y el 4,9% se ubica en el nivel previo al inicio. En comparación con el año anterior, los resultados decrecen; pues, en 2018 el 34,8% alcanzó el nivel satisfactorio, mientras que el 30,9% logró el nivel en proceso y el 24,2% se ubicaba en el nivel inicio (MINEDU, 2019).

Respecto de educación secundaria, a nivel nacional, la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) se realizó en noviembre de 2019 para el segundo grado de secundaria. En ella participaron 511 874 estudiantes de 13 437 instituciones educativas nacionales y privadas. Las áreas evaluadas fueron Lectura, Matemática y Ciencia y Tecnología. Los resultados para el caso de Lectura son muy bajos, incluso decrecen en comparación con los años anteriores. Así, del total de estudiantes evaluados, solo el 14,5% logró el nivel satisfactorio, el 25,8% logró el nivel en proceso, el 42,0% se ubica el nivel de inicio y 17,7% se ubica en el nivel previo al inicio. Esta situación es muy alarmante considerando, además, que los resultados obtenidos han bajado en comparación con el año anterior. En 2018, el 16,2% de los estudiantes evaluados logró el nivel satisfactorio y un 27,7%, el nivel en proceso. Mientras que en 2018 el 37,5% se ubicaba en el inicio, esta cifra aumentó para el 2019 a 42,0% (MINEDU, 2019).

Para quinto de secundaria, el último programa de evaluación que se realizó a nivel nacional, denominado Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil, respecto de la comprensión de textos escritos, se ejecutó en 2004. Los resultados de la misma indican que del total de los estudiantes evaluados solo el 9,8% logró el nivel suficiente; el 45,3%, el nivel básico; el 14,8%, el nivel previo y el 30,1% se ubica por debajo del nivel previo. Asimismo, se precisa que los estudiantes que se ubican en el nivel básico, previo y por debajo del nivel previo, no logran los aprendizajes esperados. Estos resultados son muy bajos para los estudiantes que concluyen la educación básica regular (MINEDU, 2005).

De los resultados obtenidos, de las evaluaciones a escala nacional en nuestro país, se observa que los resultados son muy bajos. Respecto de secundaria más del 50 % de estudiantes no logra siquiera el nivel en proceso, es decir, los estudiantes lograron aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el ciclo evaluado, incluso un buen porcentaje de estudiantes (17,7 % para segundo de secundaria y 30,1% para quinto de secundaria) se ubica por debajo del nivel de inicio, es decir, no logran los aprendizajes necesarios siquiera para estar en el nivel de inicio. Por otro lado, considerando los resultados obtenidos en cuarto y en segundo de primaria, se visualiza que hay una tendencia al empeoramiento de los resultados. Es decir, a medida que los estudiantes avanzan de grado, los resultados en comprensión lectora decrecen (en 2. ° de primaria el 37,6 % logró el nivel satisfactorio; en 4. ° de primaria, 34,5%; en 2. ° de secundaria, 14,5% y en 5. ° de secundaria, el 9,8% logró el nivel suficiente). Esta situación es muy preocupante considerando que los desempeños bajos de los estudiantes en una habilidad tan

básica como la comprensión lectora ocasiona consecuencias negativas en el rendimiento general de las otras áreas curriculares, considerando, además, que la lectura es una puerta de acceso a los conocimientos de las otras disciplinas.

Frente a esta situación, es necesario realizar más investigaciones que identifiquen las posibles causas de estos resultados negativos con el propósito de proponer alternativas para solucionar esta problemática. Hasta el momento se han realizado varias investigaciones sobre la comprensión de textos en el Perú; sin embargo, no se cuentan con muchos trabajos que consideren entre las variables de investigación las actitudes hacia la lectura como una de las variables que podrían coadyuvar a la comprensión de este problema. Además, es necesario emprender investigaciones en esta etapa estudiantil (4. ° a 6. ° de primaria) porque en ella se concluye el cuarto y el quinto ciclo de educación primaria. Se cuentan con resultados hasta el cuarto ciclo, pero no hay investigaciones actuales a escala nacional para el final del quinto ciclo. En este tramo y en el sexto ciclo, particularmente, decaen enormemente los resultados en el desempeño lector. En consecuencia, esta investigación pretende aportar datos sobre la relación entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general.**

- Determinar en qué medida la comprensión lectora se relaciona con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2020.



### **1.2.2. Objetivos específicos.**

- Determinar en qué medida la comprensión literal se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- Determinar en qué medida la reorganización se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- Determinar en qué medida la comprensión inferencial se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- Determinar en qué medida la comprensión crítica se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- Determinar en qué medida la comprensión literal se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- Determinar en qué medida la reorganización se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- Determinar en qué medida la comprensión inferencial se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.

- Determinar en qué medida la comprensión crítica se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.

### **1.3 Justificación**

En primer lugar, la mejora en los resultados a nivel nacional e internacional en comprensión lectora de nuestros estudiantes de los niveles primario y secundario es muy lenta. Hasta el momento no se alcanzan los niveles esperados. Esta situación se agrava tomando en cuenta que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia lectora se ha priorizado la comprensión lingüística en el nivel literal como evidencian los resultados de las pruebas. En segundo lugar, respecto de las actitudes hacia la lectura, en nuestro país, particularmente en el nivel primario, es todavía tarea pendiente. Se cuentan con pocos trabajos teóricos. Existe, sin embargo, investigación aplicada; no obstante, es aún incipiente y algunos de los resultados, particularmente en la población en la que se ubica esta investigación, van en dirección contraria a la evidencia encontrada a nivel internacional. Un tercer aspecto que justifica esta investigación es que, si bien hay varios trabajos teóricos y aplicados sobre la comprensión lectora, hasta el momento son muy pocos los trabajos de investigación que se han realizado sobre la relación entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura. Los resultados permitirán, entre otras cosas, profundizar en esta relación y detectar sus posibles causas para plasmar las medidas más pertinentes tomando en cuenta que a nivel internacional se cuenta con estudios que indican que estudiantes que evidencian actitudes positivas hacia la lectura tienen un mejor desempeño como lectores. Este aspecto puede coadyuvar a mejorar los

resultados que hasta el momento se observa en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. En cuarto lugar, según la investigación, el cuarto grado de primaria es una etapa clave de transición en los aprendizajes respecto de la lectura; pues, los estudiantes que ingresan a este grado ya han aprendido a leer. Ahora utilizarán sus competencias lectoras para aprender. En consecuencia, es necesario investigar lo que sucederá con la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura, a partir de este grado; pues, el rendimiento académico de los estudiantes en las demás áreas curriculares depende, en gran medida, del desarrollo de sus habilidades de lectura.

#### **1.4 Marco Filosófico**

Esta investigación ha sido abordada desde la cosmovisión bíblica y cristiana. Se ha partido de los presupuestos bíblicos; pues, la habilidad de leer debería cultivarse no solo por cuestiones de educación, sino también por cuestiones de fe. Hoy más que antes se requiere que se estudie la Biblia para no caer en los engaños ni en las diferentes doctrinas de este mundo que rechazan o mezclan los principios divinos. En la Biblia, según la versión Reina-Valera de 1995, se encuentran orientaciones específicas sobre este asunto. Así, en Nehemías 8:8 dice “Y leían claramente en el libro de la ley de Dios, y explicaban su sentido, de modo que entendieran la lectura”. Como se observa la habilidad de leer es sumamente importante para la comprensión de las Escrituras que fundamentan nuestra fe. El apóstol Pablo se hace eco de esta misma enseñanza, pues señala “Entre tanto que voy, ocúpate en la lectura, la exhortación y la enseñanza” (1 Timoteo 4:13).

Por otro lado, White (1989) insiste en la importancia de la lectura y en ciertos cuidados que se debe tener: Considera a la lectura como alimento saludable para la mente. Para la escritora, la lectura sana y saludable es para la mente lo que el alimento saludable es para el cuerpo. De este modo, el individuo se fortalecerá para resistir las tentaciones, para formar hábitos correctos y para actuar de acuerdo a los principios divinos.

White (1989) considera que se debe hacer, sin embargo, uso sabio de esta habilidad. En su pensamiento, la lectura inapropiada contribuye a una educación falsa, puede destruir los principios morales y la verdadera piedad. Los talentos han sido concedidos a los seres humanos para ser aprovechados con sabiduría.

También añade que el carácter de una persona se revela por la elección de la lectura. La experiencia religiosa se revela por la naturaleza de los libros que se escoge para leer en los momentos de ocio. En consecuencia, es necesario cuidar la elección de los libros que se va a leer a lo largo de la vida (White, 1989).

## Capítulo II. Marco teórico/Revisión de la literatura

### 2.1 Antecedentes

#### 2.1.1 Antecedentes internacionales.

A nivel internacional se cuenta con varios estudios que aportan evidencia sobre la relación entre la comprensión lectora y las actitudes en estudiantes del nivel primario.

Mckenna, Kear y Ellsworth, (1995) en su trabajo *Children's Attitudes toward Reading: A National Survey* (Actitudes de los niños hacia la lectura: una encuesta nacional) dieron conocimiento de un estudio transversal de alcance nacional en Estados Unidos en la que participaron 18.185 niños de primero a sexto grado. Respecto del instrumento, aplicaron el test *The Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)* (Encuesta de actitud hacia la lectura en primaria), elaborado por Mckenna y Kear (1990) el cual está compuesto por 20 ítems. Este instrumento mide las actitudes hacia la lectura recreativa y académica. Contiene una escala pictórica de rangos. Los estudiantes tenían que señalar la imagen de una caricatura que representaba la emoción o la actitud. Entre los resultados que hallaron se encontró que las actitudes de los estudiantes hacia la lectura académica y recreativa son más positivas en el primer grado, pero que se hacían más negativas a lo largo de los años en la educación primaria. En sexto grado manifestaban un nivel de indiferencia más pronunciado. También observaron que las niñas mostraban actitudes más positivas que los niños; sin embargo, según la etnia no había diferencias. Los lectores que no alcanzaron niveles mayores mostraron actitudes más negativas que los lectores más

capaces. Este estudio mostró que la actitud juega un papel importante, pues afecta al rendimiento lector.

Merisuo-Storm y Soininen (2012) en su trabajo de investigación *Young boy`s opinions about reading, literacy lessons and their reading competence* (Opiniones de los niños sobre la lectura, las lecciones de alfabetización y su competencia lectora) dieron a conocer una investigación realizada en Finlandia el cual tenía tres objetivos. El primero era determinar las actitudes que poseían los niños y niñas ante actividades de lectura en los dos primeros años de su educación básica. El segundo propósito era analizar qué tipo de material de lectura y qué métodos de enseñanza podrían motivar tanto a los niños como a las niñas a leer y disfrutar durante las actividades de lectura. El último objetivo era analizar qué tan bien los alumnos podrían evaluar su competencia lectora. En esta investigación, realizada en 2011, participaron en total 563 niños (281 niños y 259 niñas). Respecto de los instrumentos, basándose en otros instrumentos como el de Mckenna y Kear (1990), elaboraron un cuestionario constituido por 17 preguntas para ambos grupos y cinco preguntas adicionales para los estudiantes de segundo grado. El cuestionario abarcó cuatro áreas: actitudes hacia la lectura, actitudes hacia el estudio, actitudes hacia la lectura social y sentimiento de competencia. La escala que se utilizó en este cuestionario es de tipo Likert. Respecto de los resultados se encontró que en ambos grados las niñas poseían actitudes más positivas que los niños. No obstante, en el segundo grado la diferencia no fue tan significativa como en el primer grado. En cuanto a las actitudes ante la lectura, tanto niños como niñas disfrutaban de ir a la biblioteca. Las diferencias más significativas entre ambos estaban en sus actitudes

hacia la lectura de cuentos de hadas. Los varones los consideraban más para niñas. Respecto de sus actitudes hacia el estudio, los varones poseían actitudes menos favorables. Ante la lectura en voz alta en clase, los niños se sentían menos complacidos con esta práctica. Sin embargo, al evaluar su competencia de lectura, los varones poseían opiniones más positivas que las niñas. También, la prueba de comprensión lectora evidenció que las niñas poseían habilidades de lectura significativamente mejores.

Artola, Sastre y Barraca (2017) en su trabajo *Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria*; planteó como objetivo contribuir al estudio de la diversidad entre sexos en la lectura a través del análisis de las diferencias entre niños y niñas de sexto de primaria de España en su motivación ante la lectura, sus intereses lectores y la percepción que tenían de su nivel de competencia lectora. Para esta investigación trabajaron con una muestra constituida por 968 estudiantes españoles (478 varones y 490 mujeres) que cursaron el sexto grado de primaria de 15 colegios diferentes. Como instrumento han utilizado una adaptación del cuestionario de Merisuo-Storm y Soininen (2012) utilizado para estudiantes de Finlandia. Este instrumento, a través de una escala tipo Likert, evaluó cuatro dimensiones (motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitudes hacia la lectura social y percepción de la competencia lectora). Entre los resultados que se encontró figuran el hecho de que existen diferencias significativas entre las niñas y los niños del sexto grado de primaria en cuanto a su motivación hacia las tareas de lectura, su actitud ante la lectura social o colectiva y su actitud general. Las niñas obtuvieron, en estas variables, actitudes más favorables. Por otro

lado, no se evidenciaron diferencias significativas respecto de la percepción que niños y niñas tienen de su competencia lectora. También encontraron diferencias significativas en los intereses lectores y en el tipo de materiales que son atractivos para niñas y niños.

Artola, Sastre y Alvarado (2018) en su investigación *Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes* presentaron los resultados de un trabajo que pretende validar un instrumento de evaluación de las actitudes e intereses lectores dirigido a estudiantes de los primeros grados de primaria. La muestra para esta investigación estuvo constituida por 1135 estudiantes de segundo de primaria, con una edad de entre 7 y 8.4 años (media 7.7 y DT=0.99). El instrumento se derivó de la escala elaborada por Merisuo-Storm y Soininen (2012). Este cuestionario evaluó cinco dimensiones: motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitudes hacia la lectura social, percepción de la competencia lectora y motivación hacia el aprendizaje y el estudio. Se ha realizado un análisis factorial confirmatorio que muestra un buen ajuste del modelo de los cinco factores a los datos. También se han realizado los estudios de invarianza exigibles para que dicho instrumento pueda aplicarse en estudiantes de este grado. Los resultados de su aplicación evidenciaron que las niñas presentan una mayor motivación hacia las tareas de lectura que los varones. También se evidenció una actitud más positiva hacia la lectura social por parte de las niñas; es decir que presentaron mayor disposición hacia la lectura en voz alta y compartida, mientras que los niños mostraron una mejor percepción de su competencia lectora.



Errázuriz et al. (2020) publicaron recientemente un trabajo titulado *¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile*; en esta investigación se plantearon como objetivo evaluar las actitudes hacia la lectura la comprensión lectora en estudiantes de cuarto a sexto de primaria de escuelas públicas de Chile. La población estuvo constituida a partir del total de 100 escuelas básicas públicas urbanas de la región de La Araucanía, se consideró para la investigación el universo total de 36 establecimientos. La muestra fue representativa de las comunas seleccionadas, quedando integrada por 18 escuelas básicas municipales urbanas de estos territorios, es decir el 50% de este universo. El criterio de selección fue aleatorio y la muestra fue de tipo probabilístico. Respecto de la metodología, fue descriptiva y cuantitativa. Para medir las actitudes ante la lectura aplicaron la encuesta de Actitudes hacia la Lectura y Escritura. Instrumento diseñado para niños de segundo a sexto grado de primaria, elaborado por Merisuo-Storm y Soininen (2012). Este instrumento presenta 28 preguntas acerca de las prácticas de lectura y una escala de tipo Likert pictórica de 4 puntos. Y para evaluar la comprensión lectora aplicaron la Prueba ACL de cuarto, quinto y sexto de Català et al. (2001) prueba que mide las dimensiones de la comprensión lectora: literal reorganizativa, inferencial y crítica. Entre los resultados a los que se ha llegado están el hecho de que el desempeño lector de los estudiantes es bajo y decrece de manera significativa a medida que avanzan en su escolaridad y las actitudes hacia la lectura también decaen de cuarto a sexto grado. Respecto de si hay relación entre el desempeño lector y las actitudes hacia la lectura del estudiantado, se evidenció que las variables

Gusto por leer y Facilidad de la lectura están correlacionadas con el rendimiento en ACL en una baja magnitud. Asimismo, precisaron que el resultado más destacable ha sido evidenciar que cerca del 90% de los alumnos que alcanzaron mayor desempeño en las tareas de lectura de ACL presentó también altos niveles de actitudes hacia lectura en las dimensiones de Gusto por leer y Facilidad de lectura. Por otro lado, también se confirmó que las niñas presentan más altos puntajes que los niños en comprensión de lectura y también mantienen actitudes más positivas ante las tareas de lectura.

Recientemente, Melero, Villalón e Izquierdo (2020) publicaron un trabajo titulado *Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria*. Este trabajo tuvo como objetivo abordar la relación entre las cuatro variables mencionada en el título. Este es uno de los pocos trabajos que existen a nivel internacional que se plantean este propósito, tal como lo evidencian en el trabajo. En esta investigación han participado 181 niños y 167 niñas, en total 348 estudiantes de segundo grado de primaria de España. Se trata de un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo correlacional. En esta investigación se utilizó entre los instrumentos para medir la comprensión lectora una selección de textos de las pruebas ACL (Català et al., 2001). Para medir la actitud hacia la lectura y el sentimiento de competencia como lector emplearon una adaptación del cuestionario de Merisuo-Storm y Soininen (2012). Como resultados encontraron que los estudiantes poseían actitudes muy positivas hacia la lectoescritura, también un elevado sentimiento de competencia. Sin embargo, las niñas obtuvieron puntuaciones más altas que los niños. Esta última

variable y la implicación familiar exhibieron correlaciones significativas con la comprensión lectora. En consecuencia, para estos grados no se ha encontrado correlaciones entre la actitud hacia la lectura y las medidas de comprensión lectora, lo cual coincide con los resultados de algunas investigaciones internacionales.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales.**

A nivel nacional son escasos los trabajos de investigación que analizan la relación entre las variables de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la educación básica regular. En general, se cuentan con varios trabajos sobre la comprensión lectora en nuestro país para los niveles de primaria y secundaria; sin embargo, se cuentan con muy pocas investigaciones para el estudio de la variable de actitudes hacia la lectura en nuestro país. Por otro lado, las investigaciones que existen y que abordan la relación entre ambas variables se encuentran distribuidas a lo largo del territorio nacional.

Cueto, Andrade y León (2003) en su trabajo titulado, *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*, precisaron que las investigaciones acerca de las actitudes hacia la lectura y la escritura en nuestro país son limitadas. Este estudio formó parte de la Evaluación Nacional de 2001, ejecutada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú. En esta investigación a diferencia de las evaluaciones nacionales anteriores, se incluyeron componentes afectivos, siendo la actitud el más destacable. Este estudio tuvo el propósito de dar cuenta sobre las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. Para dar cuenta de este hecho se administró escalas de

actitudes a estudiantes de cuarto y sexto grado de primaria, y cuarto grado de secundaria a escala nacional. Como se precisa en la misma investigación, se diseñó la muestra para ser representativa a escala nacional. Para el caso de primaria, la muestra estuvo constituida por 2414 alumnos a escala nacional (Sáenz, 2012). Respecto de los resultados, en esta investigación se evidenció que la asociación entre las actitudes y el rendimiento en el curso de comunicación integral, en este caso solo para el área de comprensión de lectura, es estadísticamente significativa en cuarto y sexto grado de primaria. No obstante, esta asociación disminuye para el caso de secundaria. También se evidenció que el rendimiento alcanzado en lectura estuvo por debajo de lo esperado para los grados en cuestión.

Cubas (2007) en su trabajo *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*, planteó como objetivo identificar las actitudes ante la lectura en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria. Estableció determinar si había relación entre las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora que alcanzaban dichos estudiantes. La muestra estaba constituida por 74 niños y 59 niñas, en total 133 estudiantes de sexto grado de un colegio nacional de Lima Metropolitana. Empleó dos instrumentos. La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A) y un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura. En cuanto a la metodología se trató de un estudio descriptivo correlacional. Respecto de los resultados se halló, en general, que existía un bajo rendimiento en comprensión de lectura. También se determinó que la relación entre las actitudes hacia la lectura y la comprensión lectora no era estadísticamente significativa, por lo que no existía

correlación alguna. Los resultados de este primer trabajo van en una dirección contraria a los hallazgos encontrados en la investigación internacional.

Sáenz (2012) en su trabajo *Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en escolares del quinto grado de primaria del asentamiento humano Angamos – Ventanilla*, planteó como objetivo determinar si existe relación entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de primaria de dicho asentamiento. La muestra estuvo constituida por 183 estudiantes correspondientes a cinco instituciones educativas. Tres colegios nacionales y dos particulares. Utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP 5 forma A y un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, que fue adaptado y validado con un nivel de confiabilidad de .793. Es una investigación no experimental, de diseño descriptivo correlacional. Los resultados evidenciaron que existe una relación positiva y significativa entre las variables de comprensión lectora y actitudes hacia la lectura. El 49.2% de los participantes con un nivel medio en comprensión de lectura lograron a su vez un nivel medio en sus dimensiones de utilidad con un 82,5%, gusto y autoeficacia con un 65% respectivamente de las actitudes hacia la lectura.

Ayala, (2016) en su trabajo titulado *Comprensión lectora y actitudes en estudiantes del 6° grado de Puente Piedra 2016*, planteó el objetivo de determinar la relación de la comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes del grado mencionado. Para ello trabajó con una muestra de 170 estudiantes. Fue una investigación cuantitativa, método descriptivo correlacional, diseño no experimental, corte transversal. Como instrumentos utilizó la prueba de Comprensión lectora de

Complejidad Lingüística Progresiva CLP 8 forma B de Alliende, Condemarín y Milicia en el año 1991 y un cuestionario de Actitudes hacia la lectura de Cueto et al. (2003), el cual fue adaptado y validado con nivel de confiabilidad de ,856. Los resultados evidenciaron que no existe correlación entre las variables comprensión lectora y actitudes hacia la lectura. Otra vez, estos resultados van en una dirección contraria a la encontrada por Cueto et al., (2003) para el caso nacional y en una dirección distinta también a la hallada en la investigación internacional.

Pinedo, (2016) en su trabajo titulado *Actitudes hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado primaria en la I.E. Ruy L. Guzmán Hidalgo*, planteó el objetivo de determinar la relación entre las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora en el último grado de primaria. La población estuvo constituida por 150 estudiantes. La muestra fue de 133 estudiantes de ambos sexos, seleccionados de manera intencional. Se trató de una investigación de tipo descriptivo-explicativo, el diseño fue de tipo no experimental Ex Post Facto. Se aplicó dos instrumentos: la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A) y un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura. Las conclusiones de esta investigación evidenciaron que el rendimiento en lectura de los estudiantes de sexto grado se encontraba por debajo de lo esperado para este grado y para el año en el cual fueron evaluados. Respecto de las actitudes hacia la lectura de los estudiantes evaluados fueron favorables. En consecuencia, se concluyó que no existe relación alguna entre las dos variables del estudio. Por lo tanto, el bajo nivel de comprensión en lectura fue atribuido a otras

variables diferentes a las actitudes. Nuevamente, los resultados de esta investigación van en una dirección distinta a la hallada en la investigación a nivel internacional.

Castro y Cueva (2017) en su investigación *Actitudes hacia la lectura y comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I.E. "Jorge Basadre Grohman" de Huaraz-2016*, plantearon como objetivo determinar la relación entre las actitudes hacia la lectura y a comprensión lectora de los textos narrativos. La población estuvo constituida por 147 estudiantes del cuarto grado de primaria con una muestra conformada por 32 estudiantes, 15 mujeres y 17 varones. Fue un trabajo de investigación de tipo descriptivo correlacional. Utilizó como instrumentos una escala de actitudes hacia la lectura y cuestionarios de comprensión lectora de la fábula, leyenda y cuento. Los resultados de esta aportación determinaron que existe una relación significativa entre la comprensión lectora de textos narrativos y las actitudes hacia la lectura en los estudiantes de esta institución.

Alfaro (2018) en su trabajo titulado *Relación entre el nivel de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E. N° 80822 Santa María – Trujillo, 2018*, planteó como objetivo determinar la relación entre el nivel de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa nacional. La población estaba conformada por 180 estudiantes. Se seleccionó como muestra a 123 estudiantes, mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple. Se trató de una investigación no experimental correlacional. Utilizó como instrumentos una Prueba de Comprensión Lectora y un Cuestionario de Actitudes hacia la lectura. Los

resultados de esta investigación mostraron que existía un nivel de comprensión lectora alta en un 70 % al igual que las actitudes hacia la lectura en un 68 %. Según las conclusiones existe una correlación directa, de grado medio y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en los estudiantes del cuarto grado de primaria de esta institución educativa.

Pulido (2020) en su reciente contribución titulada *Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao*, planteó como objetivo determinar la relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora. La población y la muestra estuvo conformada por 100 estudiantes (muestreo no probabilístico) del quinto grado de primaria de ambos sexos. Se trató de una investigación descriptiva correlacional simple. Utilizó dos instrumentos. El cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) adaptado para esta investigación y la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 5) Forma A. Los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva media o moderada entre ambas variables y concluyó que los estudiantes de quinto grado de primaria de esta institución que estaban motivados para leer, también alcanzaron una adecuada comprensión lectora.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 La comprensión lectora.**

Este trabajo de investigación se basa teóricamente en el modelo teórico interactivo de la comprensión lectora, que es el modelo más rentable y más aceptado en la comunidad científica. Además, los instrumentos de investigación para evaluar la



comprensión de lectura (Pruebas ACL 1.º - 6.º de primaria) han sido elaborados desde esta perspectiva (Català et al., 2001).

La definición de comprensión del texto que se adoptó, corresponde al modelo teórico que guio a esta investigación y, también, cabe precisar, está relacionada con el instrumento de investigación. En consecuencia, comprender un texto consiste en “construir su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo (conocimientos previos)” (Català et al., 2001, p.28).

Como precisa Rodrigo (2019), el proceso de lectura es altamente complejo, activo, interactivo e inconsciente. Es complejo porque es un proceso cognitivo; ocurren cosas en la mente le lector, aunque no es posible ver. Es activo, pues el lector pone en marcha diversos tipos de conocimiento, el lector no es pasivo. Asimismo, es interactivo; la información que posee el lector se relaciona con la información que contiene el texto. Por último, es inconsciente; simultáneamente se activan muchos mecanismos sin que lo advierta el lector.

### **2.2.2 Modelos teóricos de comprensión lectora.**

Català et al. (2001) precisa que, en una actividad compleja como la lectura, comprender cuál es la naturaleza de este proceso y cuáles son las condiciones que ayudan en su aprendizaje es fundamental para comprender las actitudes de los niños hacia la lectura; ello permitirá adecuar la actividad educativa a sus necesidades. En consecuencia, para que se pueda adentrar en la naturaleza del proceso lector, es necesario abordar los modelos teóricos que explican dichos procesos. En la literatura al uso hay acuerdo en clasificar los diferentes modelos que explican la lectura en

modelos ascendentes, descendentes e interactivos. La diferencia entre estas aproximaciones reside en la importancia que se da a uno de los tres aspectos: al texto, al lector o a la interacción entre esos dos.

#### **2.2.2.1 Modelo jerárquico ascendente.**

El modelo ascendente o *bottom up*, conocido también como modelo del texto al lector, postula que, ante el texto, el lector procesa sus componentes iniciando por las letras, siguiendo con las palabras, las frases hasta llegar a la comprensión del texto. En consecuencia, el proceso es ascendente, secuencial y jerárquico. Así, se inicia con el reconocimiento visual de las letras para concluir con el procesamiento del texto. Respecto de la enseñanza, en este modelo se da mucha importancia a las habilidades de decodificación. Se entiende que la persona que lee puede comprender los textos escritos porque es capaz de descodificarlo en su totalidad. El modelo ascendente está centrado en el texto. Según Solé (1999) esta postura no puede explicar fenómenos tan comunes como el hecho de que constantemente los individuos están infiriendo información, el que se pueda leer y, al mismo tiempo, pasar por alto de manera inadvertida ciertos errores tipográficos, e incluso entender un texto sin comprender completamente cada uno de sus componentes.

#### **2.2.2.2 Modelo jerárquico descendente.**

El segundo modelo es también secuencial, jerárquico, pero descendente. Es también denominado de *arriba-abajo* o *top-down*, también se lo conoce como modelo del lector al texto. Esta postura entiende que al momento de leer lo más importante es la información que se pueda aportar al texto. El lector hace uso de sus conocimientos previos y de los recursos cognitivos que tiene para precisar

anticipaciones sobre el significado del texto. Posteriormente, el lector procesa el texto para verificar sus hipótesis. Solé (1999) señala que las propuestas de enseñanza desde este modelo teórico han destacado el reconocimiento global de palabras en menoscabo de las destrezas de decodificación, que, según la autora, en las acepciones más radicales se valoran como perniciosas para una lectura eficaz.

### **2.2.2.3 Modelo interactivo.**

Según Cassany, Luna, y Sanz, (2003) el modelo interactivo es el más completo y el más consistente; por su parte, Català et al. (2001) precisa que esta postura teórica, actualmente, es compartida por los investigadores más relevantes. Solé (2001) indica, asimismo, que esta aproximación integra y trasciende los aportes de los modelos anteriores. Del mismo modo, Pipkin y Reynoso (2010) precisan que las aproximaciones interactivas representan progreso respecto de los modelos ascendentes y descendentes. En consecuencia, en esta investigación se adoptó el modelo interactivo, pues, en cierta medida, combina los modelos anteriores. Para esta perspectiva el proceso de comprensión lectora no es secuencial, sino que se realiza de manera simultánea; es decir, no ocurre un proceso detrás de otro. Ambos modelos, ascendente y descendente, se combinan y se realizan de manera simultánea. La construcción del significado del texto se crea en interacción; pues, no se centra exclusivamente en el texto o en el lector. Así, el texto activa los conocimientos que el lector posee y estos conocimientos son aplicados a lo que se extrae del texto. Hay interacción entre el conocimiento que aporta el lector con la información que está en el texto. Solé (1999), quien también se adhiere a esta perspectiva de estudio, lo explica de la siguiente manera: en el momento en el que el

lector se sitúa frente al texto, los elementos que lo configuran originan en él expectativas en distintos niveles (letras, palabras, etc.) de modo que la información que sea procesada en cada nivel funcione como input para el siguiente nivel. De este modo, mediante un proceso ascendente, la información se extiende hacia niveles superiores, pero al mismo tiempo, debido a que el texto también genera expectativas en el nivel semántico, sobre su significado global. Estas expectativas se encargan de guiar el proceso de lectura y buscan su contrastación en indicadores o señales de nivel inferior (grafo-fónico, sintáctico, léxico), mediante un proceso que es descendente. De este modo, al mismo tiempo, el lector utiliza su conocimiento del mundo y su información del texto con la intención de construir una interpretación del mismo.

Pipkin y Reynoso (2010) precisan que, el significado de un texto, en esta aproximación, se construye por un lector que debe ser activo, variable y para quien las tareas de lectura tienen objetivos y que lo realiza con determinados propósitos. Además, puntualizan que

Actualmente, existe acuerdo generalizado en que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente, enfatizándose el aspecto "constructivo" de la comprensión lectora. -El lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (p.27).

Estos autores plantean que no existe un único modelo interactivo; pues, estos modelos integran cualquier modelo que intente explicar al menos algo más que un procesamiento en serie y que lo realice bajo el supuesto de que interactuará cualquier procesamiento paralelo o jerárquico.

En síntesis, en este modelo se concibe a la lectura como un proceso permanente de emisión y contrastación de hipótesis, en el que se construye la comprensión del texto. El control y la comprobación de este proceso de comprensión también es constante. En esta postura, el lector es un procesador activo del discurso o texto.

#### ***2.2.2.4. Modelo de interactivo de Van Dijk y Kintsch.***

Como se sabe, los modelos interactivos se han considerado como punto de partida para las investigaciones sobre lectura en estos últimos años, tanto en lengua materna, así como en segundas lenguas. De este modo, a nivel internacional, uno de los modelos interactivos más aceptados y extendidos es la desarrollada por Van Dijk y Kintsch (1983). Esta propuesta ha sido desarrollada y ampliada por Kintsch y otros estudiosos, posteriormente.

Van Dijk y Kintsch (1983) plantean un modelo que permite abordar la comprensión lectora y explicar cómo algo que se ve o se escucha llega a formar parte de las estructuras mentales del lector. Desde una perspectiva semántica y pragmática, explican que el lector de manera permanente establece una retroalimentación entre las unidades con menor complejidad como las palabras y unidades con mayor complejidad como el texto. En el proceso de comprensión del texto, el lector además de utilizar el propio texto como fuente de información también

utiliza el contexto y los esquemas previos de conocimiento del mundo que guarda en su memoria.

Por su parte, Cubo (2007) precisa, además, que la comprensión lectora es un proceso complejo. Dicho proceso está constituido por un conjunto de actividades, que están integradas, de procesos y de representaciones que actúan en niveles diversos. Dichos niveles se llevan a cabo en distintos subsistemas y cumplen distintas etapas de procesamiento que interactúan en el sistema cognitivo y que permiten que los estímulos verbales que son percibidos por la vista o el oído sean comprendidos.

La misma autora plantea, para procesar un texto, un sistema cognitivo modular/interactivo constituido por un procesador perceptual, un procesador lingüístico, un sistema de memoria u un sistema de control.

#### *2.2.2.4.1 El procesador perceptual.*

El procesador perceptual reconoce y procesa las señales que envían los sentidos. Aquí se inicia el procesamiento de la información. Se recibe estímulos físicos constituidos por trazos que son percibidos de manera visual o también sonidos y se procesa la información, que se realiza casi sin un esfuerzo consciente. Sin embargo, si el estímulo es una señal lingüística, entonces automáticamente entra a funcionar el procesador lingüístico.

#### *2.2.2.4.2 El procesador lingüístico.*

Este módulo decodifica los signos lingüísticos de acuerdo con parámetros gramaticales y les atribuye un significado. Su función final es la de construir una representación semántica para, luego, ser procesada a través del sistema de

memoria y del sistema de control (procesador central), procurando alcanzar la mayor eficiencia. Este procesador está constituido por los siguientes submódulos: componente fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Siguiendo a Cubo (2007), este procesador ejecuta los subprocesos siguientes: a) activa el conocimiento lingüístico del lector que funciona de acuerdo con los principios universales y los parámetros de su lengua; b) compara las señales recibidas desde el texto con ese conocimiento sistemático; c) aplica estrategias de procesamiento lingüístico; a través de las letras e identifica grafemas y fonemas (componente fonológico); d) analiza morfemas y estructuras de las palabras (componente morfológico); e) identifica relaciones y funciones oracionales (componente sintáctico); f) reconoce significados (componente semántico) y descubre el sentido del enunciado por su uso en contexto (componente pragmático).

Este proceso complejo se ejecuta en la totalidad de niveles de estructuración; es decir, desde el acceso al léxico hasta el texto o discurso total. Además, paralelamente a esta decodificación se inicia la comprensión inferencial del texto. El lector trata de descubrir lo desconocido desde lo conocido.

#### *2.2.2.4.3 El sistema de memoria.*

Este constituyente procesa y almacena la información que ingresa por los sentidos. Así, después de ser procesada por el procesador lingüístico, es convertida en un lenguaje mental que la memoria entiende como procesador central.

La memoria de trabajo o memoria a corto plazo cumple la función de procesar de manera estratégica la información y, luego, la almacena transitoriamente. Esta memoria posee capacidad limitada. Almacena las señales lingüísticas (hasta dos

proposiciones) por un breve tiempo. Se vacía parcialmente para seguir recepcionando información. Puede reducir y asignar un significado global cuando la información posee una estructura o una organización, para ello necesita recuperar la información relacionada con el texto de la memoria a largo plazo. La persona realiza conclusiones o inferencias a partir del texto para asignarle coherencia o sentido.

En la memoria a largo plazo, no solo se almacena conocimientos, sino también sentimientos, deseos, metas, miedos, preferencias. Así dentro de la memoria a largo plazo se distinguen tres tipos de memorias. La memoria semántica o conceptual guarda, a partir de diferentes clases de información, la representación o nuestro conocimiento del mundo, en esquemas jerárquicos. En la memoria episódica se almacena la información de situaciones vividas a través de otros medios como la televisión, el cine, las conversaciones, etc. Se los organiza en esquemas situacionales o escenarios con precisión de tiempo, espacio y personajes que están relacionados a los objetivos, planeas, valores, creencias, que permite asignar una intención comunicativa al discurso o texto. Por otro lado, los esquemas de acción aprendidos y mecanizados, se archivan en la memoria procedimental. De este modo no se tiene que volver a aprender cómo se escribe en una computadora, por ejemplo. Estas representaciones cognitivas globales cumplen la función de instruir sobre cómo se puede conseguir un determinado resultado.

#### *2.2.2.4.4 El sistema de control.*

Dirige y gerencia la interacción de todo el proceso estratégico de manera interactiva y eficaz, con el propósito de que el procesador central realice su tarea. Según Cubo (2007) cumple las siguientes funciones: a) conecta la información



relevante de tipo lingüístico textual que envía el procesador lingüístico con la información contextual relevante, con los esquemas de conocimiento general del mundo y los guiones, planes, metas y conceptos de la memoria a largo plazo; b) controla la reducción de la información en la MCP; c) dirige el proceso inferencial a fin de reconstruir el sentido del texto y las intenciones comunicativas: no sólo lo que el escritor puso en el texto, sus intenciones informativas y el contexto, sino también el sentido que es más relevante para el interés, objetivos, o conocimiento del mundo del lector; d) controla que la representación mental del texto incluya el modelo de texto base y el modelo de situación (estos constructos son explicados más adelante).

### **2.2.3 Estrategias discursivas de comprensión textual.**

Comprender un texto consiste en construir su significado al elaborar un modelo mental el cual se enriquece considerando las informaciones nuevas contrastadas con los conocimientos previos. Para entender cómo sucede el proceso de la construcción del significado del texto es pertinente conocer los procesos cognitivos que entran en juego.

Entre las operaciones que intervienen sobre las denominadas estructuras cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental que tenga coherencia con el texto se encuentran: la microestructura, la macroestructura, la superestructura, la construcción de un modelo mental, la autorregulación.

El lector necesita de estas estrategias cognitivas para decodificar e inferir información, con el propósito final de comprender el texto. La estrategia es una representación cognitiva global de los medios para lograr alcanzar la meta Van Dijk y

Kintsch (1983). En consecuencia, las estrategias discursivas son procedimientos eficientes para procesar un discurso. Estos, por el uso constante, han sido esquematizadas y, luego, almacenadas en la memoria a largo plazo. Son rutas estratégicas que requieren ser aprendidas y ejercitadas antes de ser mecanizadas.

En la bibliografía no existe consenso a la hora de determinar sus tipos ni de clasificarlos. También se precisa, que no parece factible evaluar, al mismo tiempo, todas las estrategias inferenciales. En consecuencia, para este trabajo se adoptan los postulados del modelo cognitivo de Van Dijk y Kintsch (1983), quienes establecen que los niveles microestructural, macroestructural y superestructural son los que forman el modelo de texto base.

#### ***2.2.3.1 Microestructura.***

Van Dijk (1996) denomina microestructura para referirse a la estructura local de un discurso; esto es, la estructura de las oraciones, además, de las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas. En consecuencia, este tipo de estrategias se utilizan para relacionar el significado de cada proposición con la anterior y posterior. Le permiten al lector establecer la coherencia local: conectar referentes idénticos, establecer relaciones de espacio, tiempo, relaciones causales o condicionales, etc.

#### ***2.2.3.2 Macroestructura.***

La macroestructura da cuenta del contenido global del texto o discurso. En consecuencia, este tipo de estrategias permiten reducir la información total y ayudan a distinguir la idea principal del texto, en términos de Van Dijk y Kintsch (1983) la macroestructura semántica; pero no solo eso, sino también, la macroestructura pragmática. Por otro lado, cuando se habla acerca de comprender un texto o

discurso se alude a conocer el sentido, no de una parte, sino de todo el texto en su conjunto; en consecuencia, el lector debe realizar inferencias globales para poder identificar la información relevante de la no relevante.

### **2.2.3.3 Superestructura.**

Las superestructuras son estructuras o esquemas globales que caracterizan a los tipos de textos. Estas estructuras son independientes del tema del texto. Van Dijk (1996) añade que la superestructura es semejante a la forma sintáctica de las oraciones; en consecuencia, se describe a través de categorías y reglas de formación. Por ejemplo, entre las categorías de un cuento se podrían determinar la introducción, la complicación, la resolución, etc. Las reglas de la superestructura determinan el orden en que aparecen las categorías.

En consecuencia, estas estrategias superestructurales son utilizadas por el lector para identificar el esquema global del texto, hallando sus categorías textuales y sus reglas de combinación.

### **2.2.4 Dimensiones de la comprensión lectora.**

Català et al. (2001) entre las dimensiones cognitivas de la comprensión lectora, consideran la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial y la comprensión crítica o de juicio. Estos significados no se realizan por separado. Un buen lector los emplea simultáneamente a medida que va leyendo. Por otro lado, no siempre se puede asumir que estos niveles están ordenados jerárquicamente, pues todos ellos son necesarios al momento de comprender cualquier texto.

#### **2.2.4.1. La comprensión literal.**

Se enfoca en ideas e informaciones que están explícitamente manifiestas en los textos. Las tareas de reconocimiento son: a) Reconocimiento de detalles. b) Reconocimiento de las ideas principales. c) Reconocimiento de una secuencia. d) Reconocimiento comparativo (se pide al alumno que sitúe o identifique similitudes y diferencias de caracteres, épocas y lugares que están explícitamente manifiestos en el texto). e) Reconocimiento de la causa y el efecto de las relaciones. f) Reconocimiento de los rasgos de carácter (Català et al., 2001).

#### **2.2.4.2. La reorganización.**

Requiere que el estudiante analice, sintetice y/o organice la información o las ideas que están explícitamente manifiestas en el texto. Otras posturas ubican la reorganización en el nivel de comprensión literal, se trata de manipular información que está explícita. Las tareas de la reorganización son: a) Clasificar. b) Esquematizar. c) Resumir. d) Sintetizar (Català et al., 2001).

#### **2.2.4.3. La comprensión inferencial o interpretativa.**

En este nivel los estudiantes van más allá de lo escrito, realizan conjeturas y elaborar hipótesis. Para ello utilizan simultáneamente la información expresa del texto, por un lado, y, por otro, utilizan su experiencia personal y su intuición. Las tareas que se realizan en este nivel son: a) Deducción de los detalles de apoyo. b) Deducción de las ideas principales. c) Deducción de una secuencia. d) Deducción de comparaciones. e) Deducción de relaciones causa y efecto. f) Deducción de rasgos de carácter. g) Deducción de características y aplicación a una situación nueva. h)

Predicción de resultados. i) Hipótesis de continuidad. j) Interpretación del lenguaje figurativo (Català et al., 2001).

#### **2.2.4.4. La comprensión crítica o de juicio.**

En este nivel el estudiante proporciona respuestas que den cuenta que ha hecho un juicio evaluativo, a través de la comparación de la información o de ideas presentes en el texto, con un criterio externo que le ha sido proporcionado por el docente o de fuentes escritas; o bien con un criterio interno extraído de sus experiencias, conocimientos o valores que posee. Los estudiantes realizan los siguientes juicios: a) Juicio de realidad o fantasía. b) Juicio de hechos u opiniones. c) Juicio de suficiencia y validez. d) Juicio de propiedad. e) Juicio de valor, conveniencia y aceptación (Català et al., 2001).

#### **2.2.5. Herramientas para evaluar la comprensión lectora.**

La evaluación de la comprensión lectora, a lo largo de las décadas, se ha realizado mediante la aplicación de diversas pruebas que permitan establecer las dimensiones de esta compleja actividad, como lo es la comprensión de textos. Para esta investigación se ha considerado la aplicación de una prueba estandarizada, la prueba de evaluación de comprensión lectora denominada "Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)", elaboradas por las investigadoras Català, Català, Molina y Monclús en 2001. Estas pruebas han sido aplicadas en el Perú en varias investigaciones, en estos últimos años, previamente validadas. Se ha elegido estas pruebas, además, porque tienen como propósito determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primaria de 4.º a 6.º que son objeto de esta investigación. Este instrumento considera diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos, poéticos y

multimodales), además, los textos son breves y se refieren a diferentes campos temáticos. Las preguntas tienen cuatro alternativas y están diseñadas para recoger las dimensiones cognitivas de la comprensión de textos (literal, reorganizativa, inferencial y crítica). Las características de las pruebas que se han utilizado en cuarto, quinto y sexto grado son las siguientes: la ACL-4 para cuarto grado presenta 8 textos y 28 ítems, las ACL-5 para quinto grado contiene 10 textos y 35 ítems y la ACL-6, para sexto grado, presenta 10 textos y 36 ítems.

Otro aspecto importante que permite trabajar con este instrumento es que han sido elaborados considerando el modelo interactivo de comprensión lectora, modelo teórico que fundamenta esta tesis; pues este modelo es el más actual y el más completo para abordar las cuestiones referentes a la comprensión de lectura, como lo atestiguan las investigaciones publicadas en estos últimos años (Rodrigo, 2019). Las propias autoras de estos instrumentos de investigación explican que, actualmente, este modelo teórico es adoptado por los investigadores más relevantes. Asimismo, precisan su orientación teórica en los siguientes términos:

Compartimos el modelo de lectura interactivo y, por lo tanto, para nosotros la lectura es a la vez una base —la comprensión de los textos comporta una mejor comprensión de la vida—, pero también es una resultante —mediante el conocimiento que el niño tiene del mundo puede comprender mejor o peor lo que los textos le ofrecen. (Català et al., 2001, p.12).

## **2.2.6. Las actitudes hacia la lectura.**

### **2.2.6.1 *El estudio de las actitudes.***

Uno de los temas centrales de la psicología social es precisamente el estudio de las actitudes. El interés por este concepto surge por la necesidad de contar con categorías que posibiliten reducir la enorme complejidad y diversidad de la conducta social, que permita hallar sus posibles causas generales. Es como se ha precisado en la bibliografía uno de los factores mediadores más importantes entre el individuo y su contexto social de pertenencia. Las actitudes desempeñan un rol importante en los procesos de los cambios sociales.

Respecto de su definición se han esbozado varios intentos. Sin embargo, la mayoría de los estudiosos considera que la actitud es la predisposición que es aprendida con el propósito de responder en forma consistente de manera favorable o desfavorable ante un hecho u objeto dado. De este modo, en esta investigación se ha adoptado la definición que plantea Aiken (2003), este autor define a la actitud como una predisposición que es aprendida con el propósito de responder de manera positiva o negativa ante una situación, una institución, un objeto o persona de manera particular. Las actitudes constan de componentes afectivos (motivacional y emocional), cognoscitivos (de conocimientos o intelectuales) y de desempeño (de acción o conductual). Además, precisa las diferencias que hay entre lo que se entiende como actitud y otros términos como interés, opinión, creencia o valor. Aunque el concepto de actitud es similar en ciertos aspectos al de interés, opinión, creencia o valor, hay diferencias en la forma en que se usan estos términos. Para este tratadista un *interés* es una preferencia o sentimiento referido a nuestras propias

actividades. En cambio, una actitud implica aprobación o desaprobación; es decir un juicio moral. Por otro lado, una *opinión* es una reacción específica frente a sucesos o situaciones. En cambio, una actitud es más general respecto de sus efectos en las respuestas a un rango amplio de personas o acontecimientos. Mientras que las personas son conscientes de sus opiniones, no sucede así con las actitudes, pues probablemente no las perciba del todo. El término *valor*, está asociado a la importancia, utilidad o mérito que adquieren determinados objetos actividades. Del mismo modo, para este autor, las actitudes se diferencian de las *creencias*; pues, estas son juicios respecto de ciertas proposiciones considerados como hechos consumados.

Las actitudes se caracterizan por su consistencia como consecuencia de su estructura interna. Esta consistencia permite definir el tipo de conducta que se realizará ante una situación posible. Por otro lado, es necesario precisar que las actitudes se constituyen en estados internos las cuales se deben inferir a partir de las respuestas observables y manifiestas frente a un hecho u objeto, pues la actitud siempre se dirige a algo de manera positiva o negativa.

#### **2.2.6.2 Las actitudes hacia la lectura.**

La actividad de comprender un texto es un proceso complejo. Su estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas; sin embargo, el estudio de las actitudes hacia la lectura es un aspecto que no ha recibido la atención que merece. Recientemente, Errázuriz et al. (2020), Melero et al. (2020), entre otros, han dado a conocer varios trabajos que muestran que las actitudes hacia la lectura predicen el desempeño lector; es decir, estudiantes que poseen una actitud positiva frente a las



tareas de lectura tienden a ser buenos lectores; en consecuencia, tienden a poseer un mejor rendimiento académico.

En esta misma línea, Artola et al. (2018) precisa que la importancia de la actitud con la que se abordan las tareas de lectura es evidente; pues, la actitud de los estudiantes hacia la lectura, se constituye en uno de los factores que más influencia posee sobre el desempeño lector. Además, precisa que, en base a las investigaciones internacionales, la mayor parte de las contribuciones se han focalizado más en evaluar la comprensión lectora y, en cambio, son escasos los estudios que se han concentrado en investigar la relación entre la competencia lectora, las percepciones y las actitudes de los lectores principiantes, en especial, añade, cuando se refiere a lectores de los países de habla hispana.

Sin embargo, en estos últimos años se ha dado un vuelco en esta perspectiva; pues en diferentes países se han estado publicando varios trabajos sobre las actitudes hacia la lectura, particularmente en estudiantes de la educación básica regular. Es lo que advierte, recientemente, Melero et al. (2020), quien precisa además que la actividad de comprensión lectora implica desarrollar capacidades complejas en las que intervienen diversas variables psicológicas y contextuales que interactúan entre sí. Refiriéndose a las variables psicológicas, precisa, la autora, que son de naturaleza cognitiva y emocional o motivacional (entre estas se encuentran las actitudes que manifiestan los lectores cuando abordan las cuestiones de lectura y escritura).

Para esta investigación, se adoptó la definición de actitudes hacia la lectura de Errázuriz et al., (2020), estos investigadores definen la actitud hacia la lectura como

“la predisposición de responder de manera favorable o desfavorable respecto de una actividad de lectura (...) Es decir, es la imagen que el lector tiene sobre sus interacciones con la lectura” (p. 555).

Por otro lado, de acuerdo con los resultados que arrojan algunas investigaciones, es necesario prestar especial atención al contacto con la lectura que los estudiantes tienen en sus primeros años de la educación primaria, pues, como afirma Artola et al. (2017), tendrán consecuencias importantes en los grados posteriores; esto es, condicionarán la formación de las actitudes futuras hacia el aprendizaje y el estudio. Sin embargo, tanto la competencia lectora como la motivación y el gusto por las actividades de lectura varían significativamente entre los niños. Precisamente, añade, el género ha sido abordado en diversos estudios como una fuente de diversidad.

Las investigaciones a nivel internacional muestran algunos resultados sobre las actitudes hacia la lectura y la comprensión de textos. Respecto de la competencia lectora, se ha encontrado diferencia entre niños y niñas; pues en muchos países son las niñas las que obtienen mejores resultados (Errázuriz et al., 2020). Los informes de PISA muestran que las niñas de diez y quince años superan en rendimiento lector a los niños de su misma edad (Artola et al., 2017). Respecto de las actitudes hacia la lectura, las aportaciones científicas a nivel internacional muestran algunos resultados que es necesario tener en cuenta. A continuación, se enumeran algunas de estas conclusiones a las que se ha llegado:

- Las contribuciones muestran que los niños valoran menos la lectura que las niñas. Más que una actividad de ocio, consideran a la lectura como una actividad para obtener información (Artola et al., 2017).
- Otras investigaciones muestran que las variables motivacionales se relacionan con el rendimiento en lectura. Además, se precisa que el grado de implicación y de motivación hacia las actividades de lectura está condicionado por la percepción que tienen de su competencia (Melero et al., 2020).
- Otras investigaciones evidencian la diferencia que hay respecto de la motivación hacia las tareas de lectura entre niños y niñas. Se muestra que estas últimas, en los primeros años de su educación, disfrutaban más de la lectura que los niños. Además, se ha constatado que es la motivación intrínseca (implicancia y sentimiento de eficacia) lo que los diferencia, más que la motivación extrínseca o la habilidad. Estos resultados son sumamente importantes a la hora de planificar programas para la mejora de la lectura en los niños y niñas de la educación básica regular (Artola et al., 2017).
- Hay otro grupo de investigaciones que evidencian que la motivación hacia la lectura y las actitudes en los varones están más relacionadas con el rendimiento lector que las mujeres. La percepción que tienen de su nivel de competencia lectora y su motivación intrínseca influyen en el esfuerzo que realizan cuando leen o estudian (Artola et al., 2017).
- Respecto de los libros que los niños y niñas escogen para sus lecturas, también se muestran diferencias. Aquellos prefieren leer textos relacionados con los deportes, ciencia ficción, espionaje, guerras, fantasía. Por su parte, las

niñas prefieren leer libros sobre aventuras realistas y romances. También se muestra que hay algunos tipos de lectura que son aceptados y preferidos tanto por niñas y niños como textos de aventuras, de humor, misterio o terror. En esta línea, Artola et al., (2017) da cuenta de algunas investigaciones a nivel internacional que evidencian que los niños son los más selectivos al momento de escoger un libro que sea propio para niños. Acota, que las niñas no tienen mayores inconvenientes a la hora de dejar los estereotipos respecto de lo propio o no de su sexo. Un aspecto importante que precisa la autora es que la opinión de sus compañeros, en el caso de los niños, es de mucha influencia respecto de la actitud hacia la lectura: muchos estudiantes varones tienen miedo de ser calificados como raros si dan muestras de su gusto por la lectura.

- La lectura en voz alta es otro aspecto que también se ha investigado en contextos internacionales. Algunas contribuciones indican que los varones son los que muestran menos aprecio a este tipo de actividad lectora. Además, los varones considerados mejores lectores también reflejan cierta vergüenza al participar de la lectura en voz alta (Artola et al., 2018).
- Los estudiantes también reciben influencia de sus familias en la formación de sus actitudes hacia la lectura. Cassany et al. (2003) indica que antes de que un estudiante aprenda a leer ya ha formado algunas actitudes hacia la lectura; pues, el entorno familiar le transmite una determinada actitud hacia la lectura. El autor afirma, además, que todo depende de cómo el estudiante ha vivido en

los primeros años de su existencia, de si en su entorno familiar hay libros o no, de si se lee o no.

- Asimismo, los resultados de los trabajos de investigación evidencian que las actitudes hacia la lectura por parte de los estudiantes se desarrollan también en la escuela. Así, los estudiantes son influenciadas por las prácticas y perfiles de sus profesores. Como precisa Errázuriz et al. (2020) se ha encontrado que los profesores que disfrutan de las actividades de lectura pueden proyectar y recrear en sus estudiantes estas mismas experiencias positivas.
- Otro aspecto importante a tener en cuenta es que, si bien las actitudes hacia la lectura en los dos primeros años de la educación básica son positivas, estas actitudes se deterioran conforme pasan los años. Esta situación evidentemente tendrá consecuencias en su desempeño lector, también en su desempeño en las demás áreas curriculares (Errázuriz et al., 2020).

Estos datos pueden dar algunas pistas sobre este complejo problema del rendimiento en lectura. Se requiere hacer más investigaciones para ver si estos resultados también se dan en nuestro país. Estos resultados permitirían iniciar programas de intervención lectora a temprana edad, pues tendrán consecuencias futuras en sus actitudes y hábitos lectores.

### ***2.2.6.3 Dimensiones de las actitudes hacia la lectura.***

Respecto de los factores centrales que conforman las actitudes, en la bibliografía se provee de varios modelos. Así, para Mathewson (1994), la actitud se compone de cuatro factores que son: los objetivos, el autoconcepto, los valores, y la retroalimentación cognitiva y afectiva. Posteriormente, en Mckenna et al. (1995) se

plantea un modelo constituido por tres factores: las creencias acerca de los resultados de lectura según su deseabilidad, las creencias acerca de las expectativas de los demás y, finalmente, la motivación por satisfacerlas y los resultados respecto de incidentes de lectura específicos. Cueto et al. (2003) plantea la utilidad de lectura, el gusto por la lectura y la autoeficacia en lectura como los factores de la actitud hacia la lectura. Sin embargo, para este trabajo de investigación se utilizará, considerando el instrumento, el modelo de dos factores: Gusto por leer, que alude a la motivación por las tareas de lectura y la Facilidad de lectura referido al autoconcepto y a la autoeficacia que la persona tiene como lector. Este modelo creado por Merisuo-Storm y Soininen (2012) fue recientemente validado y adaptado por Fuentes et al. (2019).

#### *2.2.6.3.1 Gusto por leer.*

Se refiere al placer que los estudiantes sienten al leer. La dimensión del gusto por leer mide el componente afectivo de la actitud mediante un continuo con extremos positivos y negativos sobre el gusto por las tareas de lectura. Es decir, responde a la pregunta de si los estudiantes creen que la lectura es divertida. El gusto posiblemente es el que más incide en el componente afectivo.

#### *2.2.6.3.2 Facilidad de lectura.*

Este componente está referido al autoconcepto y a la autoeficacia que la persona tiene como lector. Es decir, se refiere a la organización de las actitudes que el lector tiene hacia sí mismo y a la percepción que el individuo tiene acerca de su eficacia como lector, de las creencias en su propia capacidad para organizar y

ejecutar las tareas de lectura. En este caso, responde a la pregunta de cuán seguro o inseguro se siente el estudiante con relación a este tipo de actividades.

#### ***2.2.6.4 Herramientas para evaluar las actitudes hacia la lectura.***

En la bibliografía al uso no se han encontrado muchos instrumentos para determinar las actitudes hacia la lectura, menos aún para analizarlos en estudiantes de educación primaria. En realidad, son muy escasos. Por ello para la presente investigación se decidió aplicar la adaptación y validación de la encuesta de Actitudes hacia la lectura elaborado por Merisuo-Storm y Soininen (2012). Este instrumento ha sido aplicado y validado para su uso en Finlandia y España con resultados muy positivos de validación. Es una herramienta para ser aplicada en estudiantes de segundo a sexto de primaria. Recientemente ha sido validado y adaptado por Fuentes et al. (2019) para ser aplicado en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria, que son los grados en los que se ha realizado esta investigación. Además, han considerado las dimensiones de Gusto por leer, relacionada con la motivación hacia las tareas de comprensión de textos, y la dimensión de facilidad de la lectura, que se refiere al autoconcepto y a la autoeficacia que las personas tienen como lectores. Es un instrumento muy actual que condensa los últimos aportes de la investigación científica. Por otro lado, en un trabajo reciente, Errázuriz et al. (2020) utiliza este instrumento para evaluar las actitudes hacia la lectura de los estudiantes de 4.º a 6.º grado de primaria, utilizó, además, las Pruebas ACL (1.o - 6.o de primaria) elaboradas por Català et al. (2001), que son las mismas pruebas que se ha utilizado para analizar la variable de comprensión lectora de esta investigación. Estos hechos han brindado orientación y precisión para la ejecución

del presente trabajo de investigación que se suma a los pocos trabajos que se han realizado en el Perú y que divergen en los resultados a los que han llegado.

## **2.3 Hipótesis**

### **2.3.1 Hipótesis principal.**

- La comprensión lectora se relaciona significativamente con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2020.

### **2.3.2 Hipótesis derivadas.**

- La comprensión literal se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- La reorganización se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- La comprensión inferencial se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- La comprensión crítica se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- La comprensión literal se relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- La reorganización se relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.



- La comprensión inferencial se relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.
- La comprensión crítica se relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.

## **Capítulo III. Materiales y métodos**

### **3.1 Tipo de investigación**

La presente investigación fue de enfoque cuantitativo y de tipo correlacional múltiple. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este tipo de estudios tiene como propósito conocer el grado de asociación o relación que existe entre dos o más variables, conceptos o categorías en una muestra o contexto particular. En este tipo de estudios, con la finalidad de analizar el grado de asociación entre las variables, primero se mide cada una de éstas, y, luego, se cuantifican, se analizan y se establecen las vinculaciones. En esta investigación se buscó analizar la relación que existe entre las actitudes hacia la lectura y la comprensión lectora en los colegios de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú.

### **3.2 Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación fue no experimental, transeccional o transversal, puesto que no se realizó manipulación de las variables. Además, los datos se recolectaron en un solo momento o en un tiempo único. Como precisa Hernández et al. (2014) su objetivo es describir las variables y, luego, analizar su incidencia e interrelación en un determinado momento.

### **3.3 Población y muestra**

#### **3.3.1 Definición de la población.**

La población de estudio estuvo conformada por 408 estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1

*Número de estudiantes por institución educativa*

Institución Educativa	GRADO		
	Cuarto	Quinto	Sexto
Pedro Kalbermatter	14	15	13
Adventista Espinar	20	27	29
José Pardo	36	35	28
Jaime White	48	37	49
Buen Maestro	6	22	18
Adventista Huepetuhe	11	0	0
Total	135	136	137

### **3.3.2 Técnica de muestreo.**

El muestreo fue no probabilístico e intencional; es decir, para calcular el tamaño de la muestra, no se utilizó una fórmula y tampoco el principio del azar para la selección de los estudiantes, sino que el tamaño y la selección, se realizó de acuerdo con los objetivos de la investigación. Por lo tanto, se trabajó con toda la población.

### 3.4 Operacionalización de variables

Tabla 2

*Operacionalización o diseño de variables*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional/ Valoración	
Comprensión lectora	Comprensión literal	Reconocimiento de detalles		Comprender un texto consiste en construir su significado al elaborar un modelo mental el cual se enriquece considerando las informaciones nuevas contrastadas con los conocimientos previos.	
		Reconocimiento de las ideas principales	<b>ACL-4:</b> 5, 6, 7, 15, 16, 19, 22, 23, 24		
		Reconocimiento de una secuencia	<b>ACL-5:</b> 8, 9, 23, 24, 26, 28		
		Reconocimiento comparativo	<b>ACL-6:</b> 4, 9, 10, 11, 16, 18, 19, 23, 24		
		Reconocimiento de la causa y efecto de las relaciones			
	Reconocimiento de los rasgos de carácter				
	Reorganización	Clasificar			<b>ACL-4:</b> 8, 18, 25, 28
		Esquematizar			<b>ACL-5:</b> 1, 6, 15, 16, 17, 18, 30, 32
		Resumir			<b>ACL-6:</b> 5, 6, 8, 17, 20, 21, 27
		Sintetizar			
Comprensión inferencial	Deducción de los detalles de apoyo		<b>ACL-4:</b> 3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 26, 27		
	Deducción de las ideas principales		<b>ACL-5:</b> 2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 22, 27, 29		
	Deducción de una secuencia				

		Deducción de comparaciones		<b>ACL- 6:</b> 1, 3, 7, 13, 14, 22, 25, 26, 28	
		Deducción de relaciones de causa y efecto			
		Deducción de rasgos de carácter			
		Deducción de característica y aplicación a una situación nueva			
		Predicción de resultados			
		Hipótesis de continuidad			
		Interpretación del lenguaje figurativo			
		Juicio de realidad o fantasía			
		Juicio de hechos u opiniones		<b>ACL-4:</b> 1, 2, 10	
Comprensión crítica		Juicio de suficiencia o validez		<b>ACL-5:</b> 3, 19, 21, 25, 31	
		Juicio de propiedad		<b>ACL-6:</b> 2, 12, 15	
		Juicio de valor, conveniencia o aceptación			
Actitudes hacia la lectura	Gusto por leer	Motivación por la lectura	1-21		Es la predisposición de responder de manera favorable o desfavorable a una actividad de lectura. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy contento</li> <li>• Contento</li> <li>• Aburrido</li> <li>• Muy aburrido</li> </ul>
	Facilidad de la lectura	Autoconcepto como lector			
		Autoeficacia como lector	21- 28		

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos que se utilizaron en este trabajo de investigación han sido dos: las pruebas de comprensión lectora ACL y una Encuesta de actitudes hacia la lectura.

#### **3.5.1 Pruebas de comprensión lectora ACL.**

Para evaluar la comprensión lectora se utilizó las pruebas estandarizadas ACL (1.º - 6.º de primaria) de Català et al. (2001). Estas pruebas tienen como propósito determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Considera diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos, poéticos y multimodales). Los textos son breves y se refieren a diferentes campos temáticos. Las preguntas tienen cuatro alternativas y están diseñadas para recoger las dimensiones cognitivas de la comprensión de textos (literal, reorganizativa, inferencial y crítica). Las características de las pruebas que se utilizaron en cuarto, quinto y sexto grado son las siguientes: la prueba ACL-4 para cuarto grado presenta 8 textos y 28 ítems, la prueba ACL-5 para quinto grado contiene 10 textos y 35 ítems y la prueba ACL-6, para sexto grado, presenta 10 textos y 36 ítems. Estos instrumentos han sido utilizados, validados y adaptados en el Perú y en diferentes países con buenos resultados. Para el caso peruano, la prueba ACL-4 que se aplica para 4.º de primaria, ha sido adaptadas por Muñante (2010). La prueba ACL-5, que se aplica para 5.º de primaria, ha sido validada por Vega (2012); finalmente, la prueba de ACL-6, que se aplica para 6.º de primaria, ha sido validada por Ortega y Ramírez (2009). Estas validaciones han sido aplicadas en varias investigaciones a lo largo de los años, por ejemplo, está última ha sido aplicado recientemente por Sierra (2019).

### **3.5.2 Encuesta de actitudes hacia la lectura.**

La Encuesta de Actitudes hacia Lectura fue elaborada por Merisuo-Storm y Soininen (2012) para ser aplicado en niños de 2.º a 6.º grado de primaria. Este instrumento fue aplicado en los países de Finlandia y España con resultados buenos de validación. Recientemente fue validada y adaptada por Fuentes et al. (2019). La muestra representativa correspondió a 1190 estudiantes de 4.º a 6.º de educación primaria. Presenta 28 preguntas respecto de las prácticas de lectura, con una escala tipo Likert pictórica de 4 puntos. Los niveles muestran imágenes de osos reflejando los estados de ánimo de: muy contento, contento, aburrido y muy aburrido. Las dimensiones están constituidas por dos factores: Gusto por leer y Facilidad de la lectura. El primero se refiere a la motivación por las tareas de lectura y el segundo alude al autoconcepto y a la autoeficacia que el estudiante tiene como lector. Este instrumento fue adaptado para ser aplicado en estudiantes de 4.º a 6.º grado de primaria, con el propósito de evaluar las actitudes hacia la lectura. La validez de constructo mediante análisis factorial confirmatorio indica que las dos escalas o factores extraídos dan cuenta del 33,32% de la varianza. Respecto de la carga factorial de los ítems de la encuesta se destaca que las cargas presentan cargas factoriales de magnitud  $\geq 0,3$ . Para esta investigación se realizó la validez de contenido por juicio de expertos y se realizó también una prueba piloto en 36 estudiantes de 4.º a 6.º grado de primaria.

### 3.5.3 Validación del instrumento.

#### 3.5.3.1. Validación por juicio de expertos.

A continuación, en la siguiente tabla, se presenta los resultados de la validación por juicio de expertos:

Tabla 3

*Validación por juicio de expertos*

Experto	Especialidad	Decisión
Dr. Salomón Vásquez Villanueva	Lengua y Literatura	Aplicable
Mg. Esther Anita Acuña Huamán	Lingüística	Aplicable
Mg. Dino Barrientos Velito	Lingüística	Aplicable
Mg. Dámaris Pinedo Chambi	Educación primaria	Aplicable

#### 3.5.3.2. Prueba Piloto de la “Encuesta de actitudes hacia la lectura”.

Para la validación estadística de la Encuesta de actitudes hacia la lectura elaborada por Fuentes et al. (2019) se realizó una prueba piloto en el colegio José Pardo de Cusco, previa a la recolección de los datos. El instrumento se aplicó a un grupo de 36 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.

La fiabilidad global de la encuesta y de sus dimensiones se obtuvo por medio del coeficiente Alpha de Cronbach, que mide el índice de consistencia interna del instrumento como se muestra en la siguiente tabla.



Tabla 4

*Fiabilidad escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura*

Escala	N° de sujetos	N° de ítems	Fiabilidad
Gusto por leer	36	21	0.854
Facilidad de lectura	36	7	0.759

La tabla 4 muestra los resultados para las dimensiones Gusto por leer (21 ítems) y Facilidad de lectura (7 ítems) presentes en la Encuesta de Actitudes hacia la Lectura. De acuerdo con la clasificación de George y Mallery (2003), este coeficiente resulta bueno para la escala Gusto por leer ( $\alpha = 0.854$ ) y aceptable para la escala Facilidad de Lectura ( $\alpha = 0.759$ ). De este modo, los resultados que se muestra indicaron que la encuesta resultó adecuada para los fines de estudio y se observó, al mismo tiempo, las dimensiones del instrumento.

### **3.6 Procesamiento y análisis de datos**

Para determinar las propiedades de validez y confiabilidad de la encuesta de actitudes hacia la lectura, se utilizó el paquete estadístico SSPS 22 con el que se realizó la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach.

Para el análisis y procesamiento de datos, se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Asimismo, se comparó las medias y nivel de significancia de los grupos de cuarto, quinto y sexto. Para la comprobación de la hipótesis se utilizó la prueba no paramétrica coeficiente de correlación de Rho Spearman, ya que no se cumplieron los criterios de normalidad y homogeneidad, lo que permitió comprobar si la comprensión lectora se relaciona significativamente con las actitudes hacia la lectura

en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Para ello se hizo uso del programa estadístico Jamovi 1.2.27.

### **3.7 Aspectos éticos**

Se consideró todos los pasos necesarios que una investigación requiere. Los estudiantes fueron tratados con respeto, teniendo en cuenta la integridad física y moral. Se mantuvo la anonimidad de los participantes y la confiabilidad de sus respuestas y acciones en el momento de la recolección de los datos. Por otro lado, se aplicó el consentimiento informado. Los datos recolectados fueron utilizados solamente para fines de investigación. Se procesó los datos en forma agrupada. Además, se analizó los resultados en su conjunto. Por otro lado, en ningún momento y por ningún motivo se difundió la información individualizada.

## Capítulo IV. Resultados y Discusión

Considerando que las diferentes pruebas ACL poseen extensiones disímiles, y a pesar de que no es posible la comparación entre ellas, pues poseen distintas características constructivas, se presenta junto con el puntaje bruto en cada una de ellas, el puntaje relativo expresado como porcentaje de logro. Esta medida permitió posteriormente el análisis de correlación entre variables.

### 4.1. Análisis descriptivo de los resultados

#### 4.1.1. Descriptivos de la escala ACL.

Tabla 5

*Descriptivos de la escala ACL*

	GRADO	Puntaje bruto ACL	Puntaje relativo ACL
N	Cuarto	135	135
	Quinto	136	136
	Sexto	137	137
Media	Cuarto	16.1	57.7
	Quinto	14.8	46.3
	Sexto	12.7	45.5
Desviación estándar	Cuarto	4.48	16.0
	Quinto	5.24	16.4
	Sexto	4.39	15.7
Percentil 25	Cuarto	13.5	48.2
	Quinto	11.0	34.4
	Sexto	10.0	35.7
Percentil 50	Cuarto	16.0	57.1
	Quinto	14.0	43.8
	Sexto	12.0	42.9
Percentil 75	Cuarto	19.0	67.9
	Quinto	19.0	59.4
	Sexto	16.0	57.1

La tabla 5 presenta las medidas principales relacionadas con los resultados obtenidos por los estudiantes en la medición ACL. Se observa que, en cuarto grado, la media de los resultados se ubica un 7.7 % sobre la mitad de la escala y que la

distribución presenta mayores concentraciones en la parte alta de la escala, por lo que el desempeño es alto, según indican los percentiles 50 y 75. En quinto grado se destaca que la media de los resultados se ubica un 3.7 % bajo la mitad de la escala y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte baja de la escala, según indican los percentiles 25 y 50; por lo que el desempeño es bajo. Finalmente, en sexto grado se observa que la media de los resultados se ubica un 4.5 % por debajo de la mitad de la escala y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte baja de la escala, según indican los percentiles 25 y 50. En este caso el rendimiento también es bajo.

Tabla 6

*Descriptivos de las dimensiones de comprensión lectora – Puntaje relativo*

	<b>GRADO</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>SE</b>
Compresión literal	Cuarto	135	74.6	23.1	1.99
	Quinto	136	49.8	24.4	2.09
	Sexto	137	40.1	19.2	1.64
Reorganización	Cuarto	135	37.8	24.6	2.12
	Quinto	136	49.8	21.8	1.87
	Sexto	137	50.6	22.6	1.93
Compresión inferencial	Cuarto	135	51.5	17.1	1.47
	Quinto	136	44.6	17.9	1.54
	Sexto	137	47.9	20.1	1.72
Compresión crítica	Cuarto	135	58	28.5	2.45
	Quinto	136	40.7	24.5	2.1
	Sexto	137	42.3	30.1	2.57
Puntaje relativo ACL	Cuarto	135	57.7	16	1.38
	Quinto	136	46.3	16.4	1.4
	Sexto	137	45.5	15.7	1.34

Se aprecia en la tabla 6 que las medias son diferentes, respecto de las dimensiones de comprensión lectora (comprensión literal, reorganización,

comprensión inferencial y comprensión crítica), lo que podría indicar que a nivel de los grados existen diferencias en el desempeño lector.

Tabla 7

*Descriptivos según género y la comprensión lectora*

	Género	Puntaje relativo ACL
N	Femenino	182
	Masculino	226
Media	Femenino	50.4
	Masculino	49.3
Mediana	Femenino	50
	Masculino	50
Desviación estándar	Femenino	17
	Masculino	16.9

En la tabla 7 con relación a las diferencias de género, en el rendimiento lector, las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL entre sujetos de género masculino y femenino muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias.

#### **4.1.2. Descriptivos de la escala de actitudes hacia la lectura.**

Las principales medidas de las actitudes hacia la lectura que corresponde a escalas tipo Likert, y con el propósito de facilitar la comunicación y comprensión de los resultados se ha utilizado la media y la desviación estándar como medida de tendencia central y dispersión de la distribución. De este modo, considerando que el rango de respuestas válidas toma valores entre 1 y 4, se ha computado el valor total de cada escala como la media aritmética de las respuestas, siendo la mitad de cada escala igual a 2,5 puntos.

Tabla 8

*Descriptivos de actitudes hacia la lectura*

	Grado	Actitudes hacia la lectura
N	Cuarto	135
	Quinto	136
	Sexto	137
Media	Cuarto	3.34
	Quinto	3.25
	Sexto	3.23
Desviación estándar	Cuarto	0.49
	Quinto	0.62
	Sexto	0.46
Percentil 25	Cuarto	3.00
	Quinto	3.00
	Sexto	3.00
Percentil 50	Cuarto	3.00
	Quinto	3.00
	Sexto	3.00
Percentil 75	Cuarto	4.00
	Quinto	4.00
	Sexto	3.00

En la tabla 8 se observa que, en cuarto grado, la media de los resultados es 3.34 ubicándose en un 0.84 puntos sobre la mitad de la escala 2.5 y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte alta de la escala, por lo que el nivel de actitudes es alto, según indican los percentiles 50 y 75. En quinto grado se destaca que la media de los resultados es 3.25 ubicándose en un 0.75 puntos sobre la mitad de la escala 2.5 y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte alta de la escala, según indican los percentiles 50 y 75; por lo que el nivel de actitudes es alto. Finalmente, en sexto grado se observa que la media de los resultados es 3.23 ubicándose en un 0.73 puntos sobre la mitad de la escala 2.5 y que la distribución presenta mayores concentraciones en la parte alta de

la escala, según indican los percentiles 50 y 75. En este caso el nivel de actitudes es alto.

Tabla 9

*Descriptivos por dimensiones de la escala de actitudes hacia la lectura*

	Grado	N	Media	SD	SE
Gusto por leer	Cuarto	135	3.18	0.471	0.0405
	Quinto	136	3.04	0.514	0.0441
	Sexto	137	3	0.437	0.0374
Facilidad de lectura	Cuarto	135	3.19	0.535	0.0461
	Quinto	136	3.21	0.61	0.0523
	Sexto	137	3.2	0.526	0.045

Se aprecia en la tabla 9 que las medias no son muy diferentes, respecto de las dimensiones de las actitudes hacia la lectura (gusto por leer y facilidad por la lectura), lo que podría indicar que a nivel de los grados no existen diferencias.

Tabla 10

*Actitudes hacia la lectura según género*

	Género	Actitudes hacia la lectura
N	Femenino	182
	Masculino	226
Media	Femenino	3.29
	Masculino	3.27
Mediana	Femenino	3.00
	Masculino	3.00
Desviación estándar	Femenino	0.47
	Masculino	0.57

De acuerdo a la tabla 10 al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en el cuestionario Actitudes hacia la lectura entre sujetos de género masculino y femenino se observa que no hay diferencias entre sus puntuaciones medias.

## 4.2. Análisis inferencial de los resultados

### 4.2.1. Análisis inferencial de las comprensión literal y gusto por leer.

#### 4.2.1.1. Normalidad (*Shapiro Wilk*).

Tabla 11

*Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk)*

	W	p
Comprensión literal	0.978	< .001
Gusto por leer	0.759	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 11 se observa que el p valor de la dimensión comprensión literal es 0.001 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión gusto por leer es 0.001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### 4.2.1.2. Homogeneidad de varianzas (*test de Levene*).

Tabla 12

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene*

	F	df1	df2	p
Comprensión literal	2.79	2	405	0.063
Gusto por leer	6.14	2	405	0.002

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

En la tabla 12 se observa que el p valor de la dimensión comprensión literal es 0.06 ( $p > 0.05$ ), lo que significa que cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión Gusto por leer el p valor es 0.002 ( $p < 0.05$ ); no cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas



#### **4.2.1.3. Prueba de hipótesis entre la comprensión literal y gusto por leer.**

Tabla 13

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión literal y gusto por leer*

	Comprensión literal	
Gusto por leer	Rho de Spearman	0.162
	p-valor	0.001

Analizando la relación entre las dimensiones de Comprensión literal y Gusto por leer, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 13, se tuvo el resultado de 0.162 y un p valor de 0.001 ( $p < 0.05$ ). Se acepta la hipótesis alterna; existe relación significativa entre las dimensiones. Además, la relación entre las dimensiones de estudio es directa; es decir, mientras que el Gusto por leer sea mayor, mayor será la Comprensión literal.

#### **4.2.2. Análisis inferencial de reorganización y gusto por leer.**

##### **4.2.2.1. Normalidad (Shapiro Wilk).**

Tabla 14

*Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Reorganización	0.972	< .001
Gusto por leer	0.759	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 14 se observa que el p valor de la dimensión Reorganización es 0.001 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión gusto por leer es 0.001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### 4.2.2.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).

Tabla 15

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene*

	F	df1	df2	p
Reorganización	3.25	2	405	0.04
Gusto por leer	6.14	2	405	0.002

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

En la tabla 15 se observa que el p valor de la dimensión reorganización es .04 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que no cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión Gusto por leer el p valor es .002 ( $p < 0.05$ ); no cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### 4.2.2.3. Prueba de hipótesis entre la reorganización y el gusto por leer.

Tabla 16

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la reorganización y el gusto por leer*

		Reorganización
Gusto por leer	Rho de Spearman	-0.048
	p-valor	0.337

Analizando la relación entre las dimensiones de Reorganización y Gusto por leer, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 16, se tuvo el resultado de - 0.048 y un p valor de 0.337 ( $p > 0.05$ ). Se acepta la hipótesis nula; no existe relación significativa entre las dimensiones.

### 4.2.3. Análisis inferencial de comprensión inferencial y gusto por leer.

#### 4.2.3.1. Normalidad (Shapiro Wilk).

Tabla 17

*Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Comprensión inferencial	0.989	0.004
Gusto por leer	0.759	< .001

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 17 se observa que el p valor de la dimensión comprensión inferencial es .004 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión gusto por leer es .001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### 4.2.3.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).

Tabla 18

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene*

	F	df1	df2	p
Comprensión inferencial	3.33	2	405	0.037
Gusto por leer	6.14	2	405	0.002

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

En la tabla 18 se observa que el p valor de la dimensión comprensión inferencial es .037 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que no se cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión Gusto por leer el p valor es .002 ( $p < 0.05$ ); no cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### **4.2.3.3. Prueba de hipótesis entre la comprensión inferencial y el gusto**

**por leer.**

Tabla 19

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión inferencial y el gusto por leer*

Comprensión inferencial		
Gusto por leer	Rho de Spearman	0.101
	p-valor	0.042

Analizando la relación entre las dimensiones de Comprensión inferencial y Gusto por leer, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 19, se tuvo el resultado de 0.101 y un p valor de 0.042 ( $p < 0.05$ ). Se acepta la hipótesis alterna; existe relación significativa entre las dimensiones. Además, la relación entre las dimensiones de estudio es directa; es decir, mientras que el Gusto por leer sea mayor, mayor será la Comprensión inferencial.

#### **4.2.4. Análisis inferencial de comprensión crítica y gusto por leer**

##### **4.2.4.1. Normalidad (Shapiro Wilk).**

Tabla 20

*Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Comprensión crítica	0.973	< .001
Gusto por leer	0.759	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 20 se observa que el p valor de la dimensión comprensión crítica es .001 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión gusto por leer es .001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución

no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### **4.2.4.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).**

Tabla 21

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene*

	F	df1	df2	p
Comprensión crítica	4.78	2	405	0.009
Gusto por leer	6.14	2	405	0.002

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

En la tabla 21 se observa que el p valor de la dimensión comprensión crítica es .009 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que no cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión Gusto por leer el p valor es .002 ( $p < 0.05$ ); no cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### **4.2.4.3. Prueba de hipótesis entre la comprensión crítica y el gusto por leer.**

Tabla 22

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión crítica y el gusto por leer*

	Comprensión crítica	
Gusto por leer	Rho de Spearman	0.088
	p-valor	0.077

Analizando la relación entre las dimensiones de Comprensión crítica y Gusto por leer, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 22 se tuvo el resultado de 0.088 y un p valor de 0.077 ( $p > 0.05$ ). Se acepta la hipótesis nula; no existe relación significativa entre las

dimensiones. Además, la relación entre las dimensiones de estudio es directa; es decir, mientras que el Gusto por leer sea mayor, mayor será la Compresión crítica.

#### **4.2.5. Análisis inferencial de comprensión literal y facilidad de lectura.**

##### **4.2.5.1. Normalidad (Shapiro Wilk).**

Tabla 23

*Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Comprensión literal	0.978	< .001
Facilidad de lectura	0.712	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 23 se observa que el p valor de la dimensión comprensión literal es .001 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión facilidad de lectura es .001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

##### **4.2.5.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).**

Tabla 24

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene*

	F	df1	df2	p
Comprensión literal	2.79	2	405	0.063
Facilidad de lectura	0.928	2	405	0.396

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales.

En la tabla 24 se observa que el p valor de la dimensión comprensión literal es .063 ( $p > 0.05$ ), lo que significa que cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión facilidad de lectura el p valor es .396 ( $p > 0.05$ ); cumple el supuesto de homogeneidad.

#### **4.2.5.3. Prueba de hipótesis entre la comprensión literal y facilidad de lectura.**

Tabla 25

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión literal y facilidad de lectura.*

Comprensión literal		
Facilidad de lectura	Rho de Spearman	0.087
	p-valor	0.079

Analizando la relación entre las dimensiones de Comprensión literal y Facilidad de lectura, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 25 se tuvo el resultado de 0.087 y un p valor de 0.079 ( $p > 0.05$ ). Se acepta la hipótesis nula; no existe relación significativa entre las dimensiones. Además, la relación entre las dimensiones de estudio es directa; es decir, mientras que la facilidad de lectura sea mayor, mayor será la Comprensión literal.

#### **4.2.6. Análisis inferencial de reorganización y facilidad de lectura.**

##### **4.2.6.1. Normalidad (Shapiro Wilk).**

Tabla 26

*Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Reorganización	0.972	< .001
Facilidad de lectura	0.712	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 26 se observa que el p valor de la dimensión reorganización es .001 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión facilidad de lectura es .001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no

es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### **4.2.6.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).**

Tabla 27

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene*

	F	df1	df2	p
Reorganización	3.248	2	405	0.04
Facilidad de lectura	0.928	2	405	0.396

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales.

En la tabla 27 se observa que el p valor de la dimensión reorganización es .04 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que no cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión facilidad de lectura el p valor es .396 ( $p > 0.05$ ); cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### **4.2.6.3. Prueba de hipótesis entre la reorganización y facilidad de lectura.**

Tabla 28

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la reorganización y facilidad de lectura.*

	Reorganización	
Facilidad de lectura	Rho de Spearman	0.097
	p-valor	0.05

Analizando la relación entre las dimensiones de Reorganización y Facilidad de lectura, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 28 se tuvo el resultado de 0.097 y un p valor de 0.05 ( $p = 0.05$ ). Se acepta la hipótesis alterna; existe relación significativa de baja magnitud entre las dimensiones. Además, la relación entre las dimensiones de estudio es



directa; es decir, mientras que la facilidad de lectura sea mayor, mayor será la Reorganización.

#### **4.2.7. Análisis inferencial de comprensión inferencial y facilidad de lectura.**

##### **4.2.7.1. Normalidad (Shapiro Wilk).**

Tabla 29

##### *Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Comprensión inferencial	0.989	0.004
Facilidad de lectura	0.712	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 29 se observa que el p valor de la dimensión comprensión inferencial es 0.004 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión facilidad de lectura es 0.001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

##### **4.2.7.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).**

Tabla 30

##### *Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene*

	F	df1	df2	p
Comprensión inferencial	3.331	2	405	0.037
Facilidad de lectura	0.928	2	405	0.396

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

En la tabla 30 se observa que el p valor de la dimensión comprensión inferencial es 0.037 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que no cumple con el supuesto de

homogeneidad de varianzas. En la dimensión facilidad de lectura el p valor es 0.396 ( $p > 0.05$ ); cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

**4.2.7.3. Prueba de hipótesis entre la comprensión inferencial y facilidad de lectura.**

Tabla 31

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión inferencial y facilidad de lectura.*

		Comprensión inferencial
Facilidad de lectura	Rho de Spearman	0.078
	p-valor	0.117

Analizando la relación entre las dimensiones de Comprensión inferencial y Facilidad de lectura, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 31 se tuvo el resultado de 0.078 y un p valor de 0.117 ( $p > 0.05$ ). Se acepta la hipótesis nula; no existe relación significativa entre las dimensiones. Además, la relación entre las dimensiones de estudio es directa; es decir, mientras que la Facilidad de lectura sea mayor, mayor será la Comprensión inferencial.

#### 4.2.8. Análisis inferencial de comprensión crítica y facilidad de lectura.

##### 4.2.8.1. Normalidad (Shapiro Wilk).

Tabla 32

*Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Comprensión crítica	0.973	< .001
Facilidad de lectura	0.712	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la tabla 32 se observa que el p valor de la dimensión comprensión crítica es 0.001 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que su distribución no es normal, de la misma manera el p valor de la dimensión facilidad de lectura es 0.001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

##### 4.2.8.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).

Tabla 33

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene)*

	F	df1	df2	p
Comprensión crítica	4.783	2	405	0.009
Facilidad de lectura	0.928	2	405	0.396

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

En la tabla 33 se observa que el p valor de la dimensión comprensión crítica es 0.009 ( $p < 0.05$ ), lo que significa que no cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión facilidad de lectura el p valor es 0.396 ( $p > 0.05$ ); cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

**4.2.8.3. Prueba de hipótesis entre la comprensión crítica y facilidad de lectura.**

Tabla 34

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión crítica y facilidad de lectura.*

		Comprensión crítica
Facilidad de lectura	Rho de Spearman	0.058
	p-valor	0.241

Analizando la relación entre las dimensiones de Comprensión crítica y Facilidad de lectura, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 34 se tuvo el resultado de 0.058 y un p valor de 0.241 ( $p > 0.05$ ). Se acepta la hipótesis nula; no existe relación significativa entre las dimensiones. Además, la relación entre las dimensiones de estudio es directa; es decir, mientras que la Facilidad de lectura sea mayor, mayor será la Comprensión crítica.

**4.2.9. Análisis inferencial de comprensión lectora y actitudes hacia la lectura.**

**4.2.9.1. Normalidad (Shapiro Wilk).**

Tabla 35

*Prueba de normalidad (Shapiro Wilk)*

	W	p
Comprensión lectora	0.995	0.168
Actitudes hacia la lectura	0.701	< .001

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

En la Tabla 35 se observa que el p valor de la dimensión Comprensión lectora es 0.168 ( $p > 0.05$ ), lo que significa que su distribución es normal; asimismo, el p valor

de la dimensión Actitudes hacia la lectura es 0.001 ( $p < 0.05$ ). Esta distribución no es normal; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### **4.2.9.2. Homogeneidad de varianzas (test de Levene).**

Tabla 36

*Prueba de homogeneidad de varianzas por el test de Levene)*

	F	df1	df2	p
Comprensión lectora	0.24	2	405	0.787
Actitudes hacia la lectura	3.449	2	405	0.033

Nota. Un p valor bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

En la tabla 36 se observa que el p valor de la dimensión Comprensión lectora es 0.787 ( $p > 0.05$ ), lo que significa que cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas. En la dimensión Actitudes hacia la lectura el p valor es 0.033 ( $p < 0.05$ ); no cumple el supuesto de homogeneidad; en consecuencia, se utilizó el estadístico Rho de Spearman para medir la relación entre las dimensiones mencionadas.

#### **4.2.9.3. Prueba de hipótesis entre la comprensión lectora y actitudes hacia la lectura.**

Tabla 37

*Prueba de correlación Rho de Spearman entre la comprensión lectora y actitudes hacia la lectura*

	Comprensión lectora	
Actitudes hacia la lectura	Rho de Spearman	0.14
	p-valor	0.005

Analizando la relación entre las dimensiones de Comprensión lectora y Actitudes hacia la lectura, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de

Rho Spearman, tal como se muestra en la tabla 37, se tuvo el resultado de 0.14 y un p valor de 0.005 ( $p < 0.05$ ). Se acepta la hipótesis alterna; existe relación significativa de baja magnitud entre las variables. Además, la relación entre las variables de estudio es directa; es decir, mientras que las Actitudes hacia la lectura sea mayor, mayor será la Comprensión lectora.

#### **4.3. Discusión de los resultados**

Después de haber analizado los resultados se logró comprobar que existe relación significativa de baja magnitud entre las variables comprensión lectora y actitudes hacia la lectura; pues, al analizar la relación entre dichas variables, por el análisis estadístico del coeficiente de correlación de *Rho Spearman* se tuvo el resultado de 0.14 y un p valor de 0.005 ( $p < 0.05$ ). Además, la relación entre las variables de estudio es directa; es decir, que mientras las Actitudes hacia la lectura sea mayor, mayor será la Comprensión lectora. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Errázuriz et. al (2020). Según los resultados de su investigación se encontró que las dimensiones de facilidad de la lectura y gusto por leer están correlacionadas en una baja magnitud con el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de 4. ° a 6. ° de primaria. Constataron, además, que cerca del 90% de los estudiantes con mejor desempeño en lectura, presentó niveles altos en sus actitudes hacia la lectura. Asimismo, coincide con lo hallado por Cueto et al. (2003) en una muestra constituida por 2014 estudiantes, a escala nacional en Perú. Se evidenció que la asociación entre las actitudes y la comprensión lectora es estadísticamente significativa en 4. ° y 6. ° grado de primaria. Coincide también con lo encontrado por Sáenz (2012), quien halló, en una muestra de 183 estudiantes de 5. ° de primaria, una relación

significativa y positiva entre las variables de comprensión lectora y actitudes hacia la lectura. Coincide, asimismo, con los resultados de la investigación realizada por Castro y Cueva (2017), quienes hallaron, en una muestra de 32 estudiantes de 4. ° de primaria, una relación significativa entre las variables de la comprensión lectora de textos narrativos y las actitudes hacia la lectura. También coincide con los resultados encontrados por Alfaro (2018) en una muestra de 123 estudiantes de 4. ° de primaria. Encontró que existe una correlación directa, de grado medio y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura. Coincide, asimismo, con lo encontrado por Pulido (2020), en una muestra de 100 estudiantes de 5. ° de primaria. Halló que existe una correlación positiva media o moderada entre las variables motivación hacia la lectura y comprensión lectora.

Sin embargo, existen investigaciones, en nuestro ámbito nacional, que han encontrado resultados distintos a los anteriores. Así, Cubas (2007), en una muestra de 133 estudiantes de 6. ° de primaria, determinó que la relación entre las variables de actitudes hacia la lectura y la comprensión lectora no era estadísticamente significativa, por lo que no existía correlación alguna. Ayala (2016) también encontró, en una muestra de 170 estudiantes de 6. ° de primaria, que no existe correlación entre las variables comprensión lectora y actitudes hacia la lectura. Asimismo, Pinedo (2016), en una muestra de 133 estudiantes de 6. ° de primaria, concluyó que no existe relación alguna entre las variables de actitudes hacia la lectura y comprensión lectora.

En nuestro país, no existen investigaciones, que aborden esta cuestión, para el grupo específico de cuarto a sexto de primaria. La investigación más importante,

pues se ha realizado a escala nacional, y la que más se acerca es la de Cueto et al. (2003) quien realizó su investigación en 4. ° y 6. ° de primaria. Las otras investigaciones que coinciden con los resultados de nuestro trabajo realizaron sus investigaciones en un grado específico: cuarto de primaria (Castro & Cueva, 2017 y Alfaro, 2018) y quinto de primaria (Sáenz, 2012 y Pulido, 2020), y en un determinado lugar (Lima, Trujillo y Huaraz); Por otro lado, las investigaciones cuyos resultados no coinciden con lo encontrado a nivel internacional ni con aquellos encontrados en nuestro país han sido realizados específicamente en sexto de primaria. Dos de ellas en Lima (Cubas, 2007 y Ayala, 2016) y una en Iquitos (Pinedo, 2016). En consecuencia, los resultados de estas investigaciones no se pueden generalizar, exigiendo, además, seguir ampliando la muestra.



## **Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones**

### **5.1. Conclusiones**

Este trabajo tuvo como objetivo general determinar en qué medida la comprensión lectora se relaciona con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú. Las evidencias encontradas muestran que la comprensión lectora se relaciona significativamente en una baja magnitud con las actitudes hacia la lectura en este grupo de estudiantes. En consecuencia, en algún grado, se confirma que las actitudes influyen en el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en la educación básica. En relación con los objetivos específicos y con las hipótesis de estudio se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Se planteó determinar en qué medida la comprensión literal se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que, en este grupo de estudiantes, la comprensión literal se relaciona significativamente con el gusto por leer ( $p < 0.05$ ). En consecuencia, este resultado puede indicar que a medida que los estudiantes sientan más placer al realizar tareas de lectura, mayor será su rendimiento lector, particularmente en la dimensión literal que tiene que ver con que el estudiante reconozca la información que está explícita en el texto. El gusto por la lectura posiblemente es el que más incide en el componente afectivo.

Se planteó determinar en qué medida la reorganización se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que la reorganización no se relaciona significativamente con el gusto

por leer ( $p > 0.05$ ) en este grupo de estudiantes. Este resultado puede indicar que el hecho de que los estudiantes creen que la lectura es divertida o que sientan más placer al realizar tareas de lectura, no influye en su rendimiento lector, particularmente en la dimensión de la reorganización que tiene que ver con hacer una síntesis comprensiva de la información, esquematizándola, haciéndola más precisa y clara. El bajo rendimiento en lectura puede deberse a que en la práctica escolar de estos grados se privilegie algunos tipos de actividades en el nivel literal que, asimismo, se trabaje mayoritariamente con textos narrativos y se deje de lado otros tipos de textos y sus géneros como los textos expositivos, argumentativos, de interpretación de gráficos, poéticos, etc.

Se planteó determinar en qué medida la comprensión inferencial se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que, en este grupo de estudiantes, la comprensión inferencial se relaciona significativamente con el gusto por leer ( $p < 0.05$ ). Este resultado puede indicar que a medida que los estudiantes sientan más placer al realizar actividades de lectura, mayor será su rendimiento lector, particularmente en la dimensión inferencial. Es decir, si el estudiante cree que la lectura es divertida, mayor será su compromiso para manipular la información del texto y combinarla con lo que sabe para derivar en conclusiones. El nivel inferencial es la esencia de la comprensión de lectura.

Se planteó determinar en qué medida la comprensión crítica se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que la comprensión crítica no se relaciona significativamente con el

gusto por leer ( $p > 0.05$ ) en este grupo de estudiantes de primaria. Este resultado puede indicar que el hecho de que los estudiantes sientan más placer al realizar tareas de lectura o que creen que la lectura es divertida, no influye en su rendimiento lector, particularmente en la dimensión crítica o profunda de la comprensión lectora, que tiene que ver con que el estudiante se forme juicios propios respecto de la información del texto. Probablemente, esta dimensión, el nivel crítico, es una de las más descuidadas por los docentes en la ejecución de sus planes de lectura. Además, es posible que el estudiante hasta estos grados esté más familiarizado con textos narrativos que con otros tipos de textos y sus géneros como los poéticos o de interpretación de gráficos; pues, estos exigen que el lector ponga en práctica diferentes estrategias para interpretarlos y, luego, plantear sus opiniones críticas.

Se planteó determinar en qué medida la comprensión literal se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que, en este grupo de estudiantes, la comprensión literal no se relaciona significativamente con la facilidad de lectura ( $p > 0.05$ ). Este resultado puede indicar que el autoconcepto como lector o el hecho de que los estudiantes se sientan más competentes al realizar tareas de lectura, no influye en su rendimiento lector, particularmente en la dimensión literal que tiene que ver con que el estudiante reconozca la información que está explícita en el texto. Probablemente el bajo rendimiento en lectura este asociado a que existe una tendencia a privilegiar en el aula el texto narrativo sobre otros tipos de textos y de sus diferentes géneros como el poético, el expositivo o el de interpretación de gráficos, por ejemplo, textos que considera el instrumento que se ha aplicado en este trabajo. Es posible, además, que

en las actividades de lectura se den más importancia solo a las preguntas directas y dirigidas a ubicar datos, pero que no van acompañados con otras preguntas de mayor complejidad como el de relacionar los datos para encontrar la información.

Se planteó determinar en qué medida la reorganización se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que la reorganización se relaciona significativamente con la facilidad de lectura ( $p = 0.05$ ) en este grupo de estudiantes. En consecuencia, este resultado puede indicar que el autoconcepto como lector o el hecho de que a medida que los estudiantes se sientan más competentes al realizar tareas de lectura, mayor será su rendimiento lector, particularmente en la dimensión de la reorganización que tiene que ver con hacer una síntesis comprensiva de la información, esquematizándola, haciéndola más precisa y clara.

Se planteó determinar en qué medida la comprensión inferencial se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que, en este grupo de estudiantes, la comprensión inferencial no se relaciona significativamente con la facilidad de lectura ( $p > 0.05$ ). Este resultado puede indicar que el autoconcepto como lector o el hecho de que los estudiantes se sientan más competentes al realizar tareas de lectura, no influye en su rendimiento lector, particularmente en la dimensión inferencial, que tiene que ver con su compromiso para manipular la información del texto y combinarla con lo que sabe para derivar en conclusiones. El bajo rendimiento en lectura puede deberse a que en buena parte del trabajo en el aula se dé más importancia en la práctica al desarrollo de actividades sobre el nivel literal. Además, es posible que el estudiante

hasta estos grados esté más familiarizado con textos narrativos que con otros tipos de textos y sus géneros como los poéticos, los argumentativos, los expositivos o de interpretación de gráficos; pues, estos exigen que el lector ponga en práctica diferentes estrategias para interpretarlos.

Se planteó determinar en qué medida la comprensión crítica se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria. Se llegó a la conclusión de que la comprensión crítica no se relaciona significativamente con la facilidad de lectura ( $p > 0.05$ ) en este grupo de estudiantes de primaria. Este resultado puede indicar que el autoconcepto como lector o el hecho de que los estudiantes se sientan más competentes al realizar tareas de lectura, no influye en su rendimiento lector, particularmente en la dimensión crítica o profunda de la comprensión lectora, que tiene que ver con que el estudiante se forme juicios propios respecto de la información del texto. El bajo rendimiento en lectura puede deberse a que en buena parte del trabajo en el aula se dé más importancia en la práctica al desarrollo de actividades sobre el nivel literal. Además, es posible que el estudiante hasta estos grados esté más familiarizado con textos narrativos que con otros tipos de textos y sus géneros como los poéticos o de interpretación de gráficos; pues, estos exigen que el lector ponga en práctica diferentes estrategias para interpretarlos y, luego, plantear sus opiniones críticas.

## **5.2. Recomendaciones**

Después de haber analizado los resultados de este trabajo de investigación, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Realizar más investigaciones sobre la relación entre las actitudes hacia la lectura y la comprensión lectora, considerando que en estos últimos veinte años se han encontrado resultados diferentes para el mismo objetivo de investigación; asimismo, se sugiere ampliar la muestra y considerar a otras regiones del país.
- Investigar el desarrollo de las actitudes hacia la lectura entre niños y niñas, considerando la percepción que tienen de su nivel de competencia lectora, los tipos de textos de textos que escogen para leer en sus momentos de ocio y la influencia de sus familiares con el propósito de planificar programas de intervención en esta etapa de su educación básica.
- Ampliar las investigaciones para considerar no solo las actitudes de los estudiantes hacia la lectura, sino también las actitudes de los docentes respecto de la lectura, siendo que son los mentores en el desarrollo de la competencia lectora. Se recomienda considerar, además, sus concepciones sobre la lectura y sus prácticas de enseñanza con la intención de analizar su influencia en el desarrollo de las actitudes de los estudiantes sobre las prácticas de lectura.
- Considerar en los planes de lectura de las instituciones educativas no solo el desarrollo de las diferentes estrategias de lectura, sino también el desarrollo de las actitudes hacia la lectura; pues, considerando los resultados de esta investigación y los resultados de los estudios internacionales, los estudiantes que poseen mejores actitudes hacia la lectura tienden a constituirse en

mejores lectores y, en consecuencia, a tener un mejor rendimiento en otras áreas curriculares.

- Implementar programas para el desarrollo de las actitudes hacia la lectura en las instituciones educativas adventistas, desde el inicio de su escolaridad y fortalecerlos particularmente a partir de cuarto grado de primaria, pues es un grado de transición sumamente importante para el desarrollo de los estudiantes como lectores. A partir de esta edad, los niños que ya han aprendido a leer, ahora leerán para aprender.

## Referencias

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Alfaro, M. (2018). *Relación entre el nivel de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes del 4. ° grado de primaria de la I.E.N° 80822 Santa María - Trujillo, 2018* (Tesis de licenciatura). Obtenido de <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/6437>
- Artola, T., Sastre, S., & Alvarado, M. (diciembre de 2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 141–157. Obtenido de <http://doi.org/https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.227>
- Artola, T., Sastre, S., & Barraca, J. (11 de octubre de 2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69(1), 11–26. Obtenido de <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Ayala, J. (2016). *Comprensión lectora y actitudes en estudiantes del 6° grado de Puente Piedra 2016* (Tesis de pregrado). Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/2755?show=full>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Castro, N., & Cueva, Y. (2017). *Actitudes hacia la lectura y comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohman” de Huaraz-2016* (Tesis de licenciatura). Obtenido de <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/3398>



- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1.o - 6.o de primaria)*. Barcelona, España: Graó.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria* (Tesis de pregrado). Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/427>
- Cubo, L. (2007). ¿Cómo comprendemos un texto escrito? En L. Cubo, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (págs. 18–38). Córdoba. Argentina: Comunicarte.
- Cueto, S., Andrade, F., & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas (No. 44)*. Lima. Lima: GRADE.
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R., & Aguilar, P. (Julio-Setiembre de 2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3). Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KJt8npybDVjr5xDh89yVzRB/?lang=es>
- Fuentes, L., Errázuriz, M., Davison, O., & Cocio, A. (2019). Validación de una encuesta de actitudes de lectura en estudiantes de educación básica. *Literatura Y Lingüística*, 1(39), 225–250. Obtenido de <http://doi.org/https://doi.org/10.29344/0717621X.39.2012>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Mathewson, G. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. En H. Singer, & R. Ruddell, *Theoretical models and processes of reading* (págs. 1131–1161). Newark: International Reading Association.
- Mckenna, M., & Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading : A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626–639. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20200500>
- Mckenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. Obtenido de <http://doi.org/https://doi.org/10.2307/748205>
- Melero, Á., Villalón, R., & Izquierdo, B. (1 de Abril de 2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 159-182. Obtenido de <http://doi.org/https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). Young boy`s opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. En L. Gómez, A. López, & I. Candel, *5th International Conference of Education* (págs. 4109–4118). Madrid, España: Research and Innovation.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 Informe pedagógico de resultados Comprensión de textos escritos Tercer grado de Secundaria Quinto grado de Secundaria*.

Obtenido de MINEDU:  
[http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/ComunicacionS3\\_5.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/ComunicacionS3_5.pdf)

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2019). *Evaluaciones de logro de aprendizaje - Resultados*. Obtenido de Ministerio de Educación Perú:  
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>

Muñante, Y. (2010). *Niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de primaria del Centro Poblado Mi Perú - Ventanilla (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/12345>

Ortega, Ó., & Ramírez, P. (2009). *Adaptación del ACL6*. Callao, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Pinedo, O. (2016). *Actitudes hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado primaria en la I.E. Ruy L. Guzmán Hidalgo (Tesis doctoral)*. Obtenido de [https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/4418/Olga\\_Tesis\\_Doctorado\\_2016.pdf?sequence=1](https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/4418/Olga_Tesis_Doctorado_2016.pdf?sequence=1)

Pipkin, M., & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA]. (octubre de 2018). *Resultados de la Evaluación Internacional PISA*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

Pulido, O. (2020). *Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao (Tesis de*

maestría). Obtenido de

[http://200.37.102.150/bitstream/USIL/9781/1/2020\\_Pulido-Falcon.pdf](http://200.37.102.150/bitstream/USIL/9781/1/2020_Pulido-Falcon.pdf)

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres/Nueva York: Routledge.

Sáenz, J. (2012). *Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en escolares del quinto grado de primaria del asentamiento humano Angamos- Ventanilla (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/>

Sierra, C. (2019). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública del Callao (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8901>

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAÓ.

Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En M. Bofarull, *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (págs. 15–34). Barcelona, España: Graó.

Van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores.

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vega, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista - Callao (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456>

White, E. (1989). *Mente, carácter y personalidad I*. [versión Adobe Digital Editions].

Obtenido de [https://egwwritings-a.akamaihd.net/pdf/es\\_1MCP89\(1MCP\).pdf](https://egwwritings-a.akamaihd.net/pdf/es_1MCP89(1MCP).pdf)

## **Anexos**



### Matriz instrumental

Título	Variables	Dimensiones	Indicadores	Fuente de información	Instrumento Autor y año
Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2020	Comprensión lectora	Comprensión literal	Reconocimiento de detalles	Estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP	Encuesta de Actitudes de Lectura elaborado por Merisuo-Storm & Soininen (2012), validada y adaptada por Fuentes, Errázuriz, Davison y Cocio (2019).
			Reconocimiento de las ideas principales		
			Reconocimiento de una secuencia		
			Reconocimiento comparativo		
			Reconocimiento de la causa y efecto de las relaciones		
			Reconocimiento de los rasgos de carácter		
		Reorganización	Clasificar		
			Esquematizar		
			Resumir		
			Sintetizar		
		Comprensión inferencial	Deducción de los detalles de apoyo		
			Deducción de las ideas principales		
			Deducción de una secuencia		
			Deducción de comparaciones		
			Deducción de relaciones de causa y efecto		
			Deducción de rasgos de carácter		
			Deducción de característica y aplicación a una situación nueva		
			Predicción de resultados		
Hipótesis de continuidad					

			Interpretación del lenguaje figurativo		
		Comprensión crítica	Juicio de realidad o fantasía		
			Juicio de hechos u opiniones		
			Juicio de suficiencia o validez		
			Juicio de propiedad		
		Juicio de valor, conveniencia o aceptación			
	Actitudes hacia la lectura	Gusto por leer	Motivación por la lectura	Estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP	Prueba de Evaluación de la comprensión lectora ACL, elaborado por Català, et al. (2001)
		Facilidad de la lectura	Autoconcepto como lector		
			Autoeficacia como lector		



### Matriz de consistencia

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
<b>Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú, 2020</b>	<b>General</b> ¿En qué medida la comprensión lectora se relaciona con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020?	<b>General</b> Determinar en qué medida la comprensión lectora se relaciona con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020	<b>General</b> Hi La comprensión lectora se relaciona significativamente con las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.	<b>Tipo de Investigación</b>  De enfoque cuantitativo  <b>Diseño de investigación</b>	<b>Comprensión lectora</b> Consiste en “construir su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo (conocimientos previos).” (Catalá et al., 2001, p. 28) - <i>Comprensión literal.</i> Se enfoca en ideas e informaciones que están explícitas en el texto. - <i>Reorganización.</i> Se concentra en
	<b>Específicos</b> 1. ¿En qué medida la comprensión literal se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020? 2. ¿En qué medida la reorganización se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria	<b>Específicos</b> 1. Determinar en qué medida la comprensión literal se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020. 2. Determinar en qué medida la reorganización se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la	<b>Específicas</b> H1. La comprensión literal se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020. H2. La reorganización se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria	No experimental, Transeccional o transversal. Correlacional múltiple	

	<p>de la AEASOP, 2020?</p> <p>3. ¿En qué medida la comprensión inferencial se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020?</p> <p>4. ¿En qué medida la comprensión crítica se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020?</p> <p>5. ¿En qué medida la comprensión literal se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020?</p> <p>6. ¿En qué medida la reorganización</p>	<p>AEASOP, 2020.</p> <p>3. Determinar en medida la comprensión inferencial se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>4. Determinar en qué medida la comprensión crítica se relaciona con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>5. Determinar en qué medida la comprensión literal se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>6. Determinar en qué medida la reorganización se relaciona con la</p>	<p>de la AEASOP, 2020.</p> <p>H3. La comprensión inferencial se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>H4. La comprensión crítica se relaciona significativamente con el gusto por leer en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>H5. La comprensión literal se relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>H6. La reorganización se</p>		<p>el análisis, síntesis y/o organización de la información explícita del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comprensión inferencial.</i> Se concentra en la elaboración de conjeturas e hipótesis a partir del uso de la información explícita y su intuición o experiencia personal.</li> <li>- <i>Comprensión crítica.</i> Se concentra en realizar una comprensión profunda y a través de un juicio evaluativo., considerando criterios externos e internos.</li> </ul>
--	---	---	---	--	---

	<p>se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020?</p> <p>7. ¿En qué medida la comprensión inferencial se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020?</p> <p>8 ¿En qué medida la comprensión crítica se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020?</p>	<p>facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>7. Determinar en qué medida la comprensión inferencial se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>8 Determinar en qué medida la comprensión crítica se relaciona con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p>	<p>relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>H7. La comprensión inferencial se relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p> <p>H8. La comprensión crítica se relaciona significativamente con la facilidad de lectura en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la AEASOP, 2020.</p>		<p><b>Actitudes hacia la lectura</b></p> <p>Es “la predisposición de responder de manera favorable o desfavorable respecto de una actividad de lectura (...) Es decir, es la imagen que el lector tiene sobre sus interacciones con la lectura” (Errázuriz, 2020, p. 555).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gusto por leer.</i> Se refiere a la motivación por la actividad de leer.</li> <li>- <i>Facilidad de lectura.</i> Alude al autoconcepto y a la autoeficacia que se tiene como lector.</li> </ul>
--	---	---	--	--	--

## Instrumento de investigación

### ENCUESTA DE ACTITUDES HACIA LA LECTURA

(Fuentes et al., 2019)

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_





Grado: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_





### INSTRUCCIONES

Apreciado estudiante, pedimos tu opinión sobre diferentes cosas relacionadas con la lectura. Aquí abajo verás figuras de cuatro ositos con cuatro caras distintas. Escoge la cara que mejor coincida con tu opinión sobre las preguntas que te haremos. Marca con una X sobre la figura que escojas.

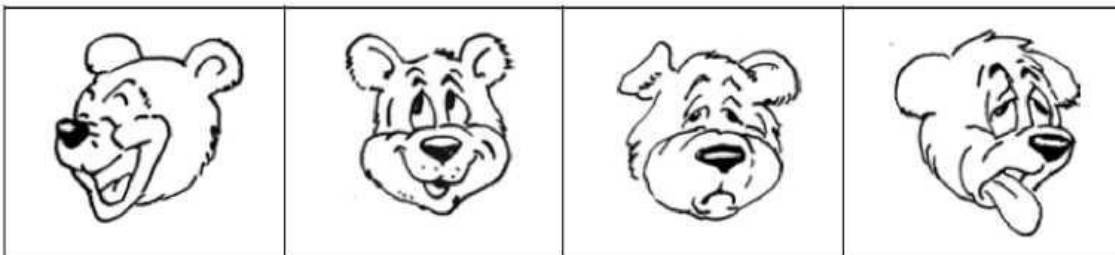
Recuerda que tu sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrate de contestar todas.

Si <b>TE ENCANTA HACER</b> lo que te preguntamos, marca esta cara.	Si <b>TE GUSTA HACER</b> lo que te preguntamos, marca esta cara.	Si <b>NO TE GUSTA HACER</b> lo que te preguntamos, marca esta cara.	Si <b>ODIAS HACER</b> lo que te preguntamos, marca esta cara.
			

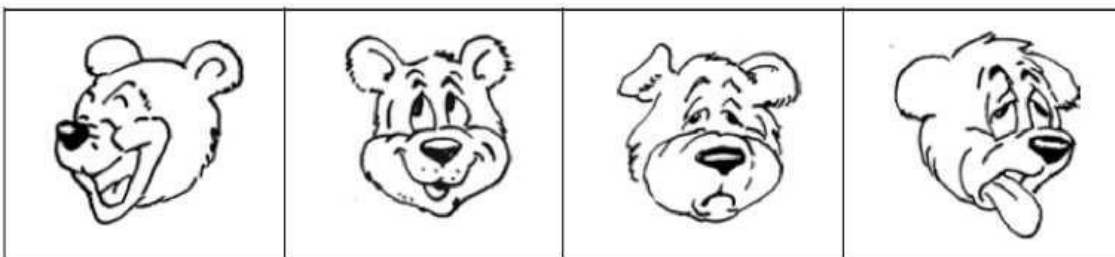
1 ¿Te gusta leer?

			
---	---	--	---

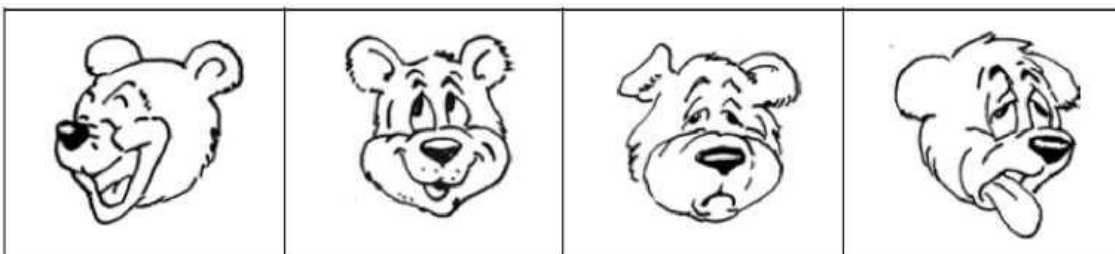
2 ¿Te gusta escribir?



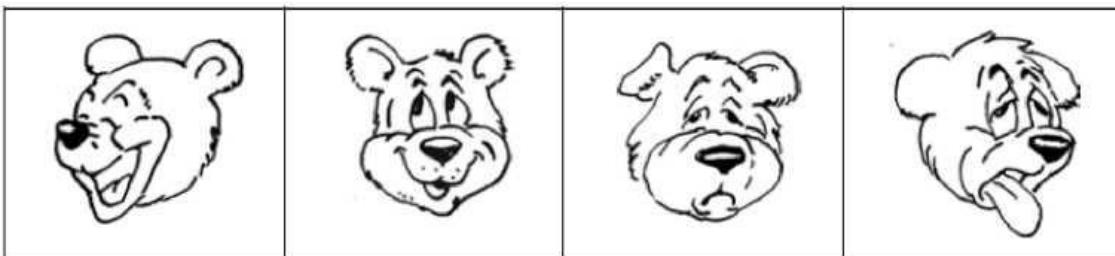
3 ¿Te gusta leer cómics y/o historietas?



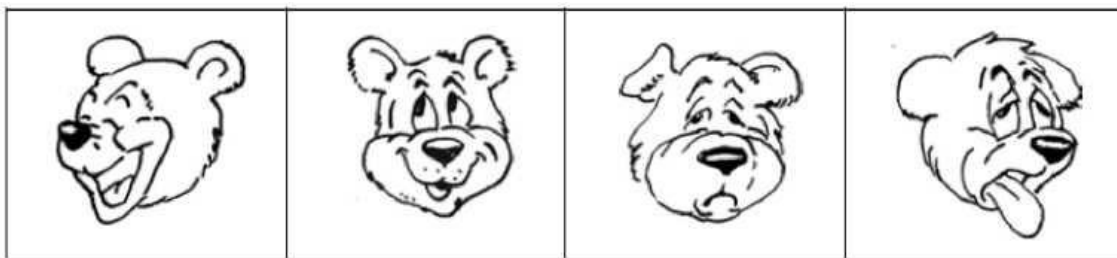
4 ¿Te gusta que te regalen libros?



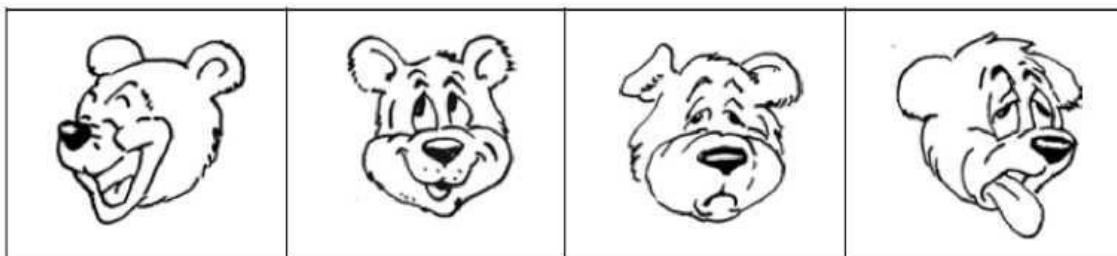
5 ¿Te gusta que te lean en voz alta?



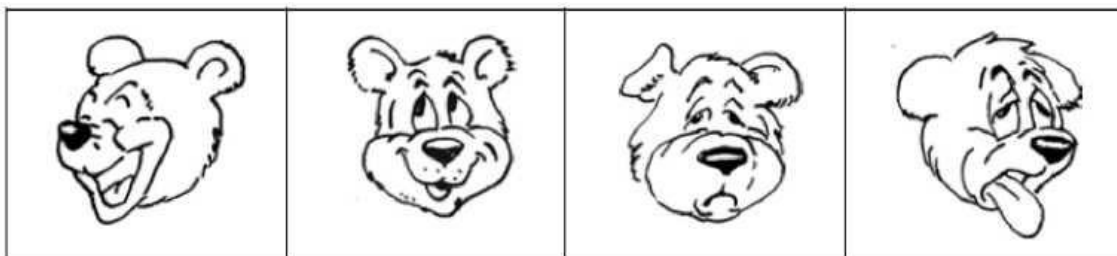
6 ¿Te gusta leer cuentos?



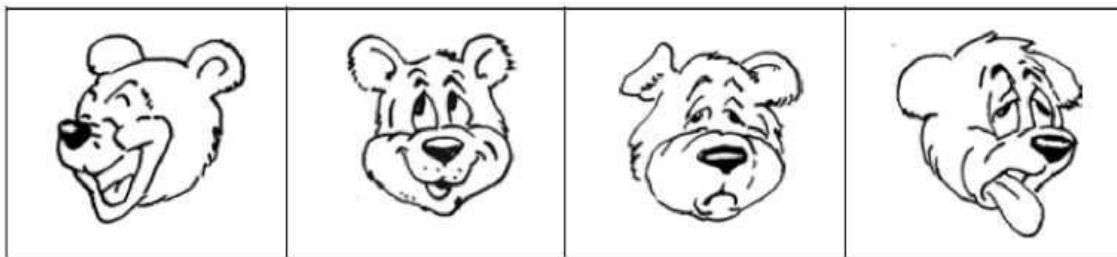
7 ¿Te gusta leer libros o textos que digan cómo son las cosas: animales, deportes, lugares, personas, etc.?



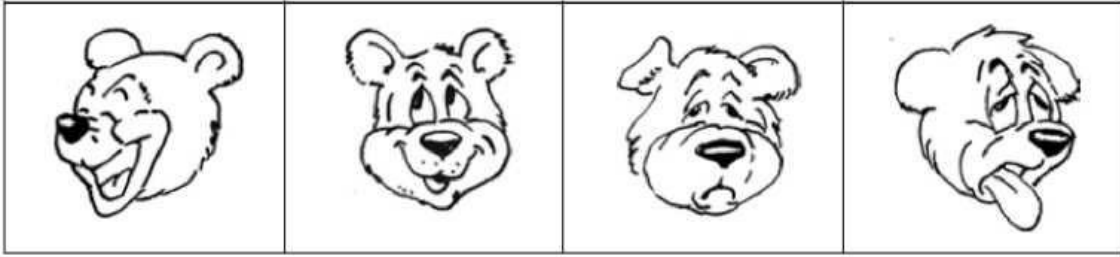
8 ¿Te gusta ir a la biblioteca de tu escuela o de tu comuna?



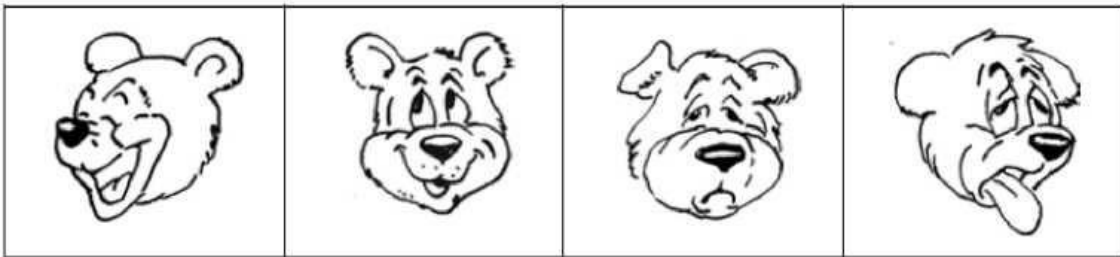
9 ¿Te gustó lo que tuviste que hacer en la escuela para aprender a leer?



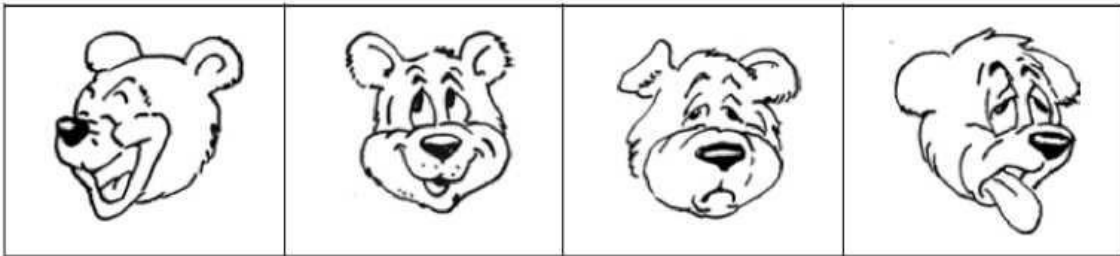
10 ¿Te gustó lo que tuviste que hacer en la escuela para aprender a escribir?



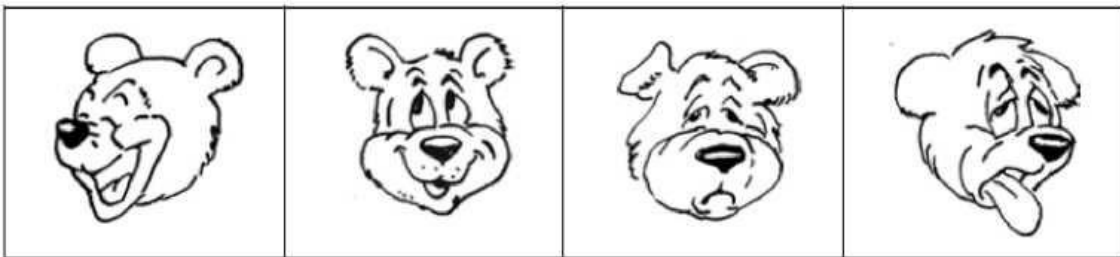
11 ¿Te gustó leer esos libros que usaste para aprender las letras?



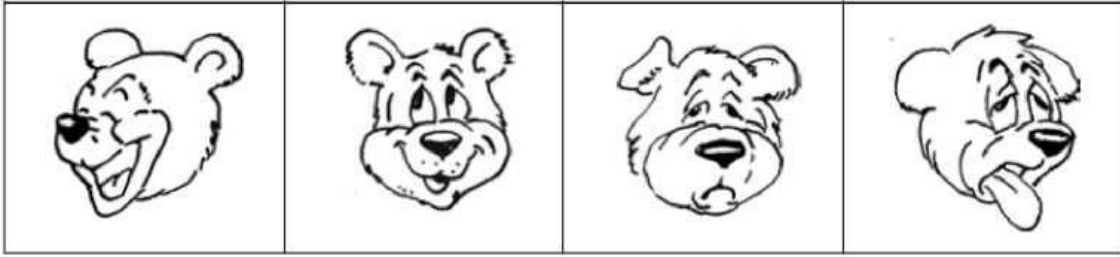
12 ¿Te gustó hacer actividades en clase de Lenguaje para aprender a leer y escribir?



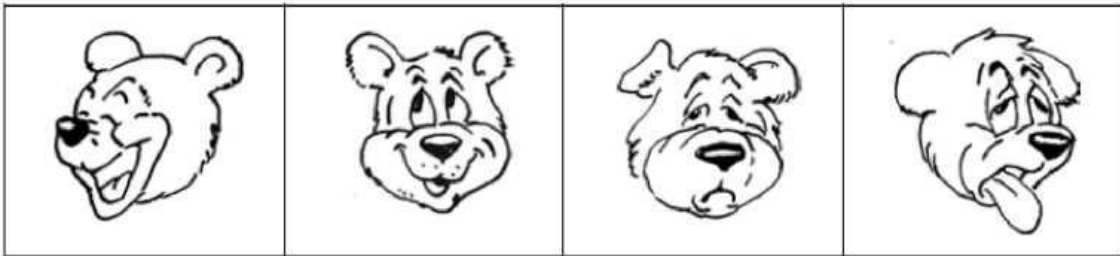
13 ¿Te gusta escribir sobre lo que has leído?



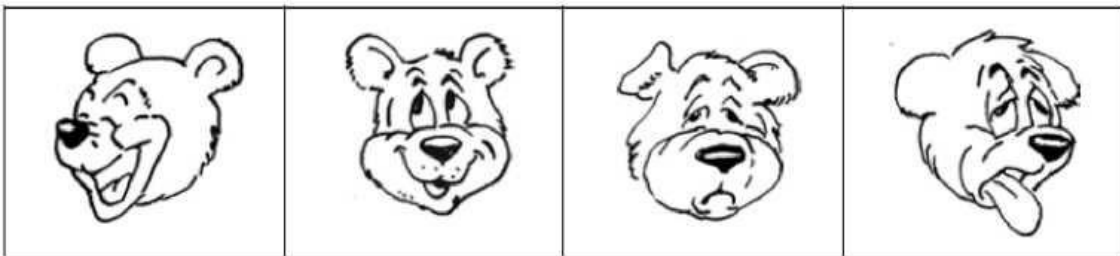
14 ¿Te gusta hacer otras actividades sobre lo que has leído?



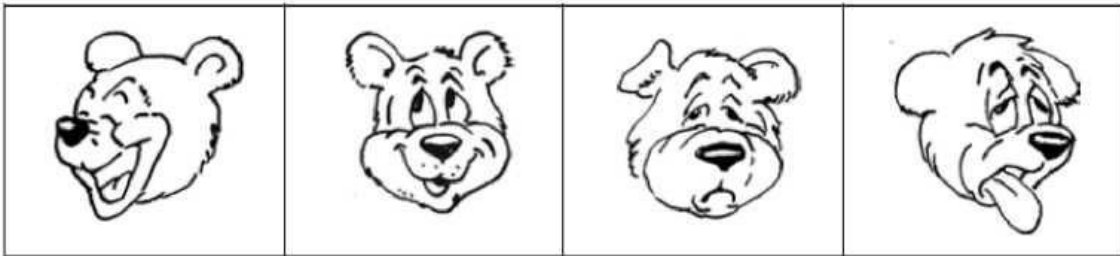
15 ¿Te gusta hacer las tareas de leer y escribir que tu profesora o profesor te manda para la casa?



16 ¿Te gusta hablar con tus compañeros sobre los libros y textos que estás leyendo?

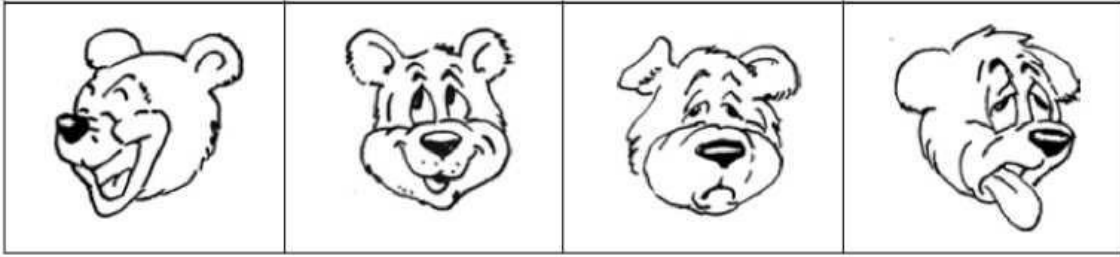


17 ¿Te gusta hacer las tareas de leer y escribir junto con algún compañero?

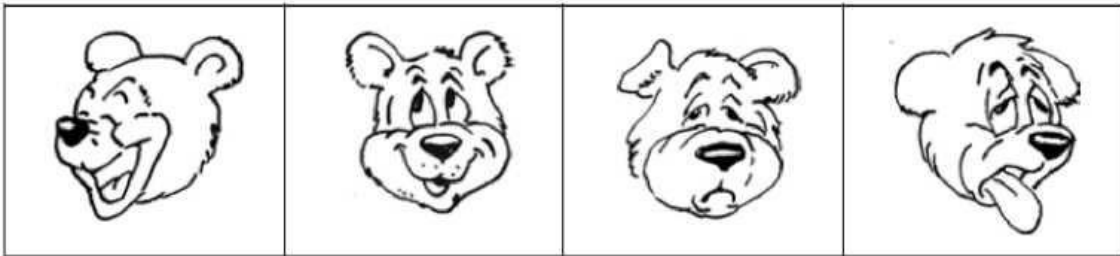




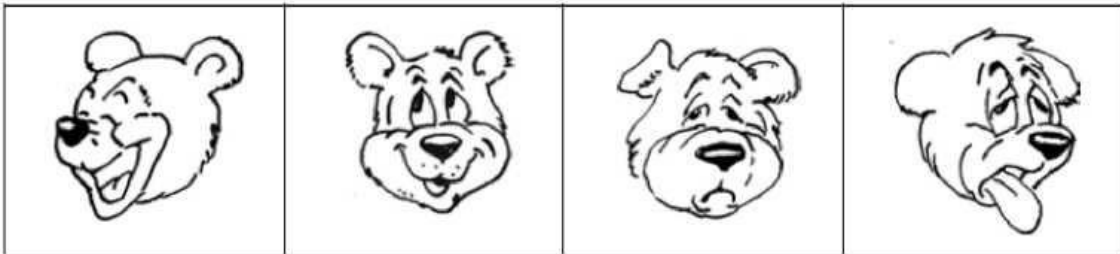
18 ¿Te gusta leer en voz alta en clase?



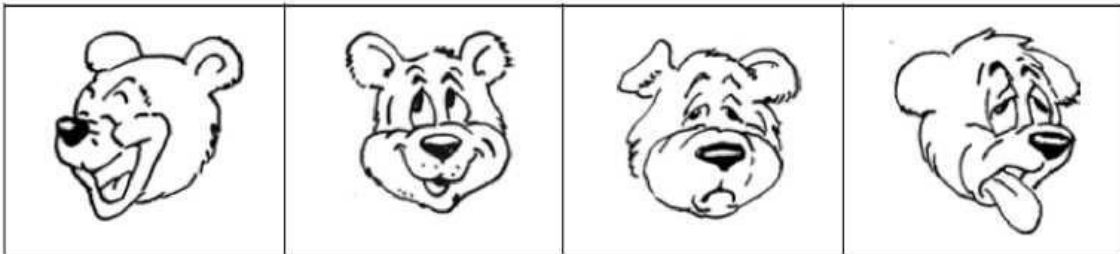
19 ¿Te gusta comentar con otros compañeros un libro o texto que has leído (por ejemplo, si te ha gustado o no y por qué)?



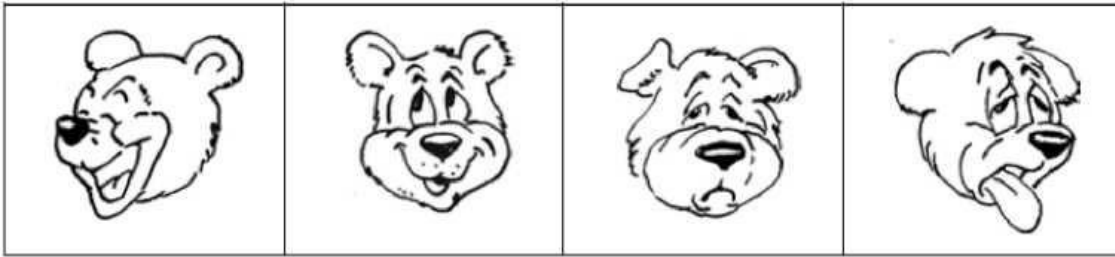
20 ¿Te gusta leer junto con otro compañero?



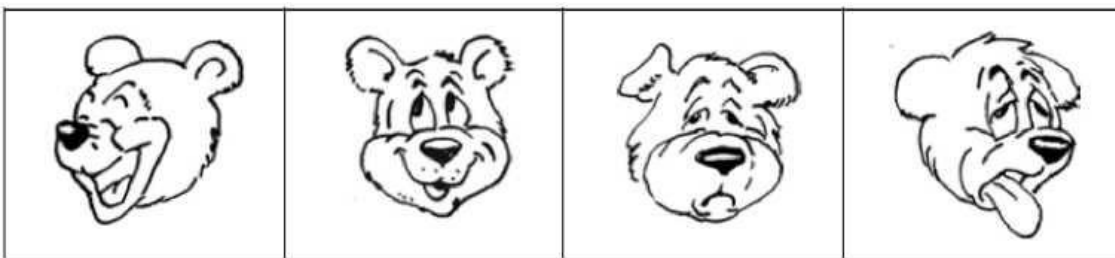
21 ¿Te gusta leer textos en Internet o en el computador o el Tablet?



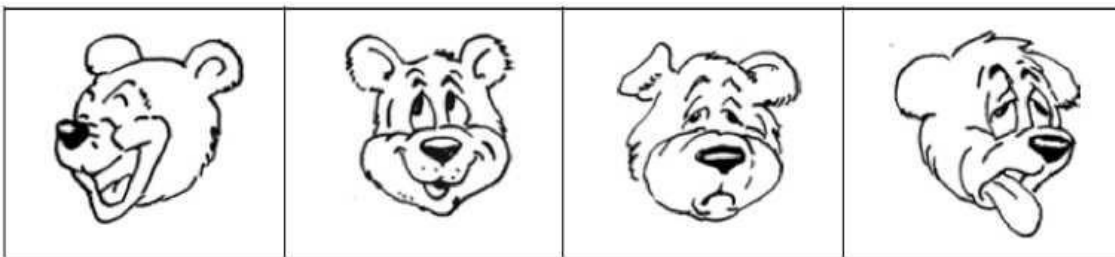
22 ¿Te resulta fácil leer?



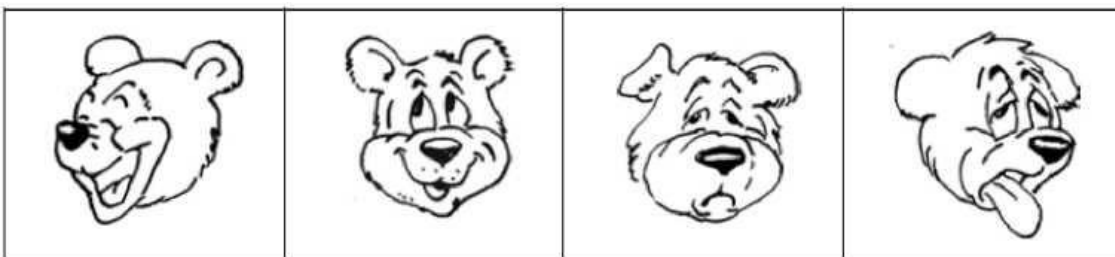
23 ¿Te resulta fácil escribir?



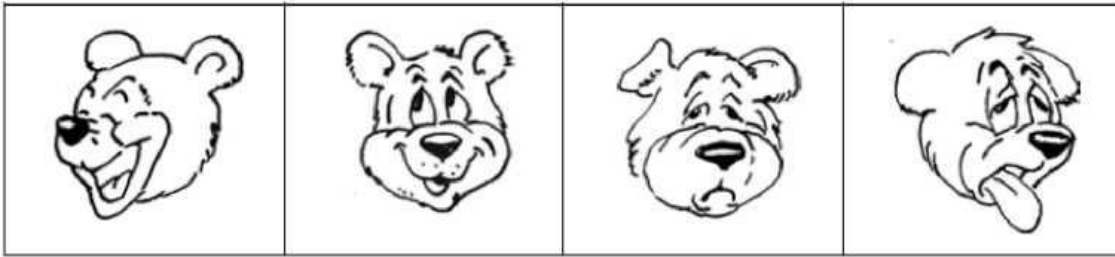
24 ¿Has aprendido fácilmente a leer?



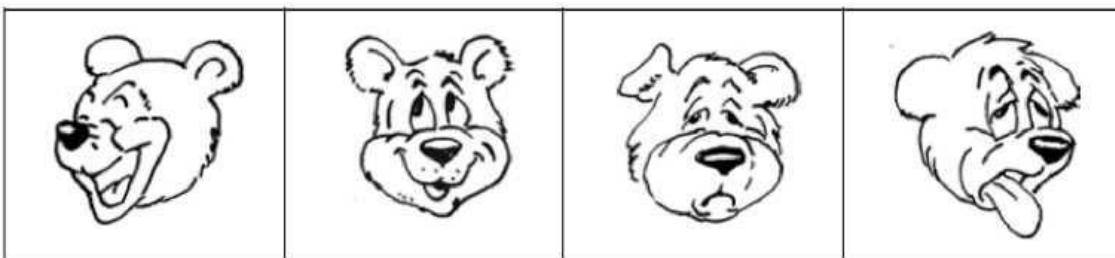
25 ¿Has aprendido fácilmente a escribir?



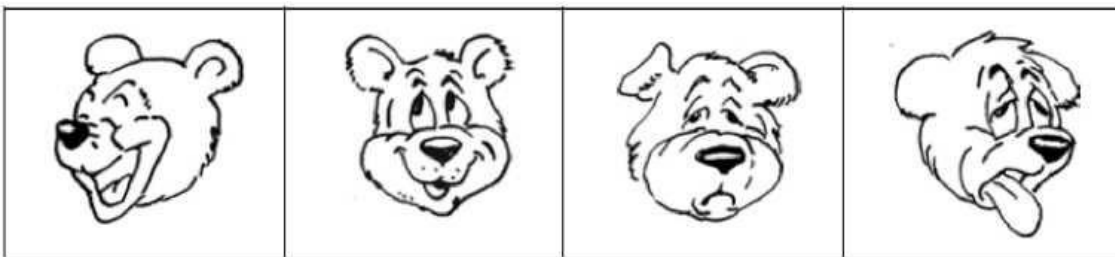
26 ¿Es fácil para ti entender lo que lees en la escuela?



27 ¿Es fácil para ti entender las palabras que lees?



28 ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees?



## EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL-4

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Puntuación total: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

### Ejemplo para comentar colectivamente

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene un hambre que le devora, en cuanto le llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

—¡Me duele la barriga!

. ¿Por qué crees que dice «me duele la barriga»?

- A) Porque de repente no se encuentra bien
- B) Porque lo que le traen no le gusta
- C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
- D) Porque tiene muchas ganas de jugar
- E) Porque lo que le traen le gusta mucho

- ¿A qué comida crees que se refiere el texto?

- A) Al almuerzo
- B) A la merienda
- C) A la cena
- D) Al desayuno
- E) Al aperitivo

- ¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?

- A) Fresas al vino
- B) Bistec con patatas
- C) Pastel de chocolate
- D) Puré de verduras
- E) Flan con nata

Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo curso. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unas zapatillas deportivas. Se prueba unas que le sientan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.

—Yo quiero unas Weber, son mucho mejores porque las anuncian en televisión. La madre se levanta bruscamente y sale de la tienda sin comprar nada.

1.- ¿Crees que la razón que da Juan para escoger unas zapatillas es suficientemente buena?

- A) Sí, porque él quiere unas Weber
- B) Sí, porque las anuncian en televisión
- C) No, porque no son tan bonitas
- D) No, porque eso no quiere decir que sean más buenas
- E) No, porque ya tiene otras en casa

2.- ¿Por qué crees que la madre se levanta y se va?

- A) Porque quiere ir a otra zapatería
- B) Porque tiene mucha prisa
- C) Porque se enfada con ¡Juan
- D) Porque no le gustan las zapatillas deportivas
- E) Porque no necesita zapatillas

3.- ¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?

- A) En primavera
- B) En verano
- C) En otoño
- D) En invierno
- E) Por navidad

4.- ¿Qué quiere decir que le sientan muy bien las zapatillas?

- A) Que le van a la medida, aunque no son bonitas
- B) Que le van un poco grandes, pero no están mal
- C) Que son de su medida, ¡aunque le agrandan el pie
- D) Que son bonitas y le hacen daño en los pies
- E) Que son bonitas y le van a la medida

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para poder volar y para mantenerse calientes. Además, tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tiene una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

5.- ¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?

- A) Porque vuelan deprisa y el agua no los toca
- B) Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen
- C) Porque esconden la cabeza bajo el ala
- D) Porque se ponen una cera que les cubre las plumas
- E) Porque tienen unas plumas muy largas

6.- ¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?

- A) Cuando vuelan
- B) Diariamente
- C) Cada semana
- D) De vez en cuando
- E) Cuando se mojan

7.- ¿De dónde sacan la cera que necesitan?

- A) De su pico
- B) De sus plumas
- C) De debajo de la cola
- D) De debajo de las alas
- E) De dentro del nido

8.- ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?

- A) Para qué les sirven las plumas a los pájaros
- B) El cuerpo de los pájaros está cubierto de plumas
- C) Las plumas de los pájaros no se: mojan
- D) Los pájaros tienen plumas en las alas
- E) Las plumas mantienen el calor

María comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:

—¡No quiero invitar a Pablo! siempre se mete con las niñas.

—Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría enfadarse

—le contesta la madre.

—¡Me da igual! él también nos hace rabiar a nosotras con lo que dice.

—Piensa que, aunque venga Pablo, sois el doble de niñas y conviene que aprendáis a relacionaros.

— Pero mamá, Adil siempre me ayuda, Pepe es muy divertido, Óscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...

—Mujer, me sabe mal por él.

—Como quieras, ¡pero no le haremos ningún caso!

9. ¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falla ninguna?

- A) Cinco
- B) Seis
- C) Diez
- D) Doce
- E) Dieciséis

10. ¿Piensas que María invitará a Pablo?

- A) Sí, para complacer a su madre
- B) Sí, porque le hace ilusión
- C) No, porque no le hace ninguna gracia
- D) No, porque no se hablan
- E) No, porque molesta a las niñas

11. Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿Qué niño crees que les hará reír más?

- A) Óscar
- B) Adil
- C) Carlos
- D) Pablo
- E) Pepe

Para la fiesta mayor de mi pueblo la comisión de fiestas quiere adornar las calles con estrellas luminosas. Cada estrella tiene 2 bombillas blancas, el doble de azules, 3 verdes, 1 roja y en el centro la amarilla. En la calle Mayor quieren poner 8 estrellas y en la calle de la Fuente la mitad.

12. ¿Cuántas bombillas necesitamos para cada estrella?

- A) 5
- B) 7
- C) 9
- D) 10
- E) 11

13. ¿Cuántas bombillas rojas harán falta para adornar la calle de la Fuente?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 6
- E) 8

14. ¿De qué color pondremos más bombillas para adornar las dos calles?

- A) Azul
- B) Rojo
- C) Amarillo
- D) Blanco
- E) Verde

Los peces más conocidos son los que comemos normalmente, como la sardina o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar inadvertidos a sus enemigos. La trucha, el barbo y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos. Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en el agua dulce.

15. ¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?

- A) Que son de color azul marino.
- B) Que son buenos marineros
- C) Que viven en el mar
- D) Que viven en el río
- E) Que son de agua dulce.

16. ¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?

- A) Esconderse en un agujero de las rocas
- B) Ponerse detrás de unas algas
- C) Nadar muy deprisa
- D) Camuflarse en la arena

E) Atacar a sus enemigos

17. Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿Dónde deben vivir?

- A) En los ríos
- B) En el mar
- C) En el río y en el mar
- D) En el fondo del mar
- E) En el fondo del río

18. Según el texto, ¿Qué clasificación de peces crees que es más correcta?

- A) De mar - de río - marinos
- B) Planos - redondos - alargados
- C) De mar - sardinas - atunes
- D) De playa - de río - de costa
- E) De mar - de río - de mar y río

Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta de que ha entrado un duendecillo en su habitación. El duendecillo da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntillas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a hurgar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. ¿En qué orden se acerca el duendecillo a Juana?

- A) Hurga en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada
- B) Se sube a la almohada, hurga en los bolsillos, da un salto
- C) Da un salto, se sube a la almohada, hurga en los bolsillos
- D) Hurga en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto
- E) Da un salto, hurga en los bolsillos, se sube a la almohada

20. ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?

- A) Para que no se le caigan los polvos
- B) Para que no vea que se acerca
- C) Porque le da miedo
- D) Porque le aprietan los zapatos
- E) Para que no se despierte

21. ¿Qué quiere decir «hurgar en los bolsillos»?

- A) Tener los bolsillos agujereados
- B) Mirar qué encuentra en los bolsillos
- C) Calentarse las manos en los bolsillos
- D) Mirar si tiene bolsillos
- E) Tener muchos bolsillos

El Ebro atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de fango. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino



que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra. Son estas cantidades de fango que se depositan ante el mar la explicación del origen del delta.

22. ¿Cómo se formó el delta de este río?

- A) Por la fuerza del agua
- B) Por la acumulación de barro
- C) Por el color de las tierras que atraviesa
- D) Por las curvas del curso final
- E) Por el color amarillento del agua

23. ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?

- A) Bien regadas y con plantas
- B) Muy pobladas de ciudades
- C) Campos de cultivo con muchos árboles
- D) Pobres y con poca vegetación
- E) Montañosas y con mucha vegetación

24. ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?

- A) Cristalina
- B) Limpia
- C) Clara
- D) Fangosa
- E) Transparente

25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?

- A) Los ríos de España
- B) El delta de los ríos
- C) La fuerza de! agua
- D) El nacimiento del Ebro
- E) El delta del Ebro

Era un niño que soñaba  
un caballo de cartón.  
Abrió los ojos el niño  
y el caballito no vio.  
Con un caballito blanco  
el niño volvió a soñar.  
¡Ahora no te escaparás!  
Apenas lo hubo cogido,  
El niño se despertó.  
Tenía el puño cerrado.  
¡El caballito voló!  
Quedose el niño muy serio  
pensando que no es verdad  
un caballito soñado. Y ya no volvió a soñar.. .  
Antonio Machado

26. ¿Por qué el niño tenía el puño cerrado al despertarse?

- A) Porque estaba muy enfadado
- B) Porque se durmió así
- C) Porque estaba ansioso
- D) Para que no se escapara el sueño
- E) Para concentrarse mejor

27. En la poesía, ¿Qué significa «el caballito voló»?

- A) Que echó a volar.
- B) Que no era real
- C) Que se lo quitaron
- D) Que se fue a otra parte
- E) Que se marchó corriendo

28. ¿Por qué no volvió a soñar?

- A) Porque estaba desilusionado
- B) Porque no le venía el sueño
- C) Porque tenía pesadillas
- D) Porque se repetía el sueño
- E) Por que se despertaba a menudo.

## EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-5

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Puntuación total: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

### EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL-5. EJEMPLO PARA COMENTAR COLECTIVAMENTE:

El hijo pequeño encontró a una viejecita que le esperaba a medio camino. Si quieres entrar en el castillo, haz todo lo que yo te diga: cuando aparezca un lobo de pelo negro, arrójale un trozo de carne que habrás preparado, cuando te ataque el gran oso salvaje, dale miel, y mientras esté entretenido, quítale al gigante el tesoro que guarda bajo la almohada, cuidado de que no se despierte. Pero debes pensar que el castillo solo se abre cuando son las doce de la noche.

- Si haces todo esto el tesoro es tuyo.
- Gracias, así lo haré, -le dijo el chico.
- No te entretengas que pronto anochecerá, -le dijo la viejecita.

¿Qué debe tener en cuenta el chico antes de entrar en el castillo?

- a) tirar un trozo de carne al lobo negro
- b) coger el tesoro del gigante
- c) dar miel al gran oso salvaje
- d) esperar a que sean las doce de la noche
- e) vigilar que el gigante duerma

¿Cómo crees que es la viejecita?

- a) Desconfiada
- b) egoísta
- c) generosa
- d) fisgona
- e) mala

¿Qué hora del día crees que era cuando sucedía este diálogo?

- a) Por la mañana
- b) por la tarde
- c) a mediodía
- d) por la noche
- e) de madrugada

#### ACL-5.1

Rosa y Laura son muy amigas. Un sábado se reunieron en casa de Laura para hacer bizcocho, pero después de pasar toda la tarde con el libro de recetas de cocina sólo consiguieron unas bolas correosas que ni siquiera el perro de Laura, que come

cualquier cosa, fue capaz de tragarse. Son magdalenas de chicle bizcochos de caucho, dijo Laura en tono desafiante a su hermano, que ya empezaba a reírse de sus habilidades como cocineras. Se dieron cuenta del error cuando llegó la madre y les dijo que se habían confundido de bote y que había usado almidón en lugar de harina. Entonces se echaron todos a reír.

1.- Entre los títulos siguientes, ¿cuál crees que es más adecuado para este texto?

- a) Una merienda deliciosa
- b) bizcochos para perros
- c) el perro de Laura
- d) las cocineras experimentadas
- e) aprendices de cocinera

2.- ¿Qué significa “el tono desafiante” de Laura?

- a) que le molesta que su hermano se burle de ella
- b) que no quiere que su hermano pruebe los bizcochos
- c) que quiere hacer quedar mal a su hermano
- d) que quiere que su hermano también se ría de lo que ha pasado
- e) que le molesta que su hermano se lo coma todo

3.- Lee atentamente la frase: “Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de caucho”. ¿Cómo crees que es esta afirmación?

- a) bastante correcta
- b) probablemente correcta
- c) seguro que es incorrecta
- d) probablemente incorrecta
- e) no se puede saber

#### ACL-5.2

Los zorros se adaptan a todos los climas con facilidad. Las adaptaciones más características son el pelaje y el tamaño de las orejas.

El pelaje puede presentar distintos colores, desde el castaño rojizo hasta el blanco; para poder pasar desapercibidos. También varía el tipo de pelo, muy largo y espeso en algunos casos y en otros más cortos y fino.

El tamaño de las orejas tiene una gran importancia: unas orejas grandes y fuertemente irrigadas, es decir, recorridas por múltiples vasos sanguíneos, permiten un gran enfriamiento de la sangre.

Existe el zorro ártico, que vive en el Polo Norte, el zorro común y el zorro del desierto.

4.- Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico?

- a) pelo rojizo, corto y espeso y orejas pequeñas
- b) pelo grisáceo, largo y fino y orejas muy largas

- c) pelo blanco, corto y espeso y orejas largas
- d) pelo castaño, largo y espeso y orejas medianas
- e) pelo blanco, largo y espeso y orejas muy pequeñas

5.- ¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro?

- a) por qué así pasa desapercibido
- b) por qué es una característica de su especie
- c) su cuerpo está cubierto de pelo
- d) Porque este color da más calor
- e) porque esto le dificulta el camuflaje

6.- ¿Qué título consideras más apropiado para este texto?

- a) los zorros en el polo norte
- b) los seres vivos se adaptan al lugar que viven
- c) adaptación de los zorros según el clima
- d) el tamaño de las orejas de zorro
- e) hábitats de los zorros

#### ACL-5.3

Un grupo de amigos hemos decidido ir al cine la próxima semana. Consultamos la cartelera de los cines:

CINE	PELÍCULA	PELÍCULA	PELÍCULA	PELÍCULA
CINEPOLIS Laborables \$ 45. Miércoles no festivos \$ 25.	Salto mortal. Sesiones: 16,45; 18,30 y 20,15. Sábados y festivos, sesión matinal a las 11,30	Frankenstein. Sesión de noche a las 22,15	Viaje al infinito. Viernes, sábado y vísperas de festivo última sesión 0,30.	
CINEMARK Laborables \$ 45. Lunes no festivos \$ 25.	La calle oscura. Sesiones: 16,30; 18,30; 20, 30 y 22,30.			
CINEMEX Laborables \$ 20. Festivos \$ 40.	El hombre feliz. Sesiones: 16; 19, 20 y 22,20.	Huracán. Sesiones: 17,35 y 20,55.		
CINEMAPLUS	La noche			

Laborables \$ 40. Sábados y festivos \$ 45. Miércoles no festivos, día del espectador \$ 25	crítica. Sesiones: 16,30; 18,25: 20, 20 y 22,15.			
CINEPLEX (4 salas) Laborables \$ 45. Lunes no festivos, día del espectador \$ 25.	Sala 1: yo y mis amigos. Sesiones: 16,30; 18,35; 20, 40 y 22,45.	Sala 2 Frankenstein. Sesiones: 16,45; 19,30 y 22,30.	Sala 3: el cuento de nunca acabar. Sesiones: 16,30; 18,35; 20, 40 y 22,45.	Sala 4: siempre es fiesta. Sesiones: 16,40; 18,40; 20, 40 y 22,40.

7. Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver:

- a) Salto mortal
- b) Huracán.
- c) Yo y mis amigos
- d) Frankenstein.
- e) Siempre es fiesta

8. El cine dónde sale más barata la entrada es:

- a) CINEPLEX el día del espectador
- b) CINEPOLIS en miércoles no festivos.
- c) CINEMARK en lunes no festivos.
- d) CINEMEX en día laborable.
- e) CINEMAPLUS en día laborable.

9. Si vamos al cine CINEPOLIS, ¿qué día saldrá más barata la entrada?

- a) Un miércoles festivo.
- b) Un miércoles no festivo.
- c) cualquier día laborable.
- d) Un martes.
- e) Un jueves.

10. Hemos decidido ir al CINEPLEX. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la tarde, llegaremos a tiempo para ir a:

- a) La sala 1.
- b) La sala 2.
- c) La sala 3.
- d) La sala 4.
- e) A cualquiera de las salas.

#### ACL-5.4

Cuando una perra perdida llega a un pueblecito como San José , ve el humo tenue de sus chimeneas y oye la música de las voces del valle, prácticamente no hay duda de que si está a punto de alumbrar dirá: “Extraño sería que no encontrara un lugar, aquí mismo, en el que hacer nacer lo que llevo dentro”. Eso mismo debía pensar la perra negra que Andrés encontró detrás del roble, arrellanada en un zarzal y rodeada de pequeñas cositas que se movían inquietas. Cuando Andrés apartó con cuidado unas zarzas, la perra le miró con esperanza, y debió pensar que no se había equivocado: había en los ojos de aquel hombre que la miraba, un poco del calor de aquel humo tenue de las casas de campo. Andrés la miró dos veces. ¡Cuántos cachorros tenía! Uno negro como su madre, había rodado un palmo de ella y Andrés lo cogió para acercárselo. Ella sabía dónde había buena gente y dónde no la había.

11.- ¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado?

- a) porque había acertado encontrando un ambiente acogedor
- b) porque era un lugar bastante inhóspito
- c) porque creía que allí no encontraría a nadie
- d) porque no tenía más remedio que quedarse
- e) porque Andrés le había acercado el cachorro

12.- ¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo?

- a) Coger los cachorros y venderlos
- b) repartir los cachorros y correr a la perra
- c) repartir los cachorros para que la perra no sufra
- d) vigilar para que nadie moleste a la perra
- e) asustar a la perra por que molesta donde está

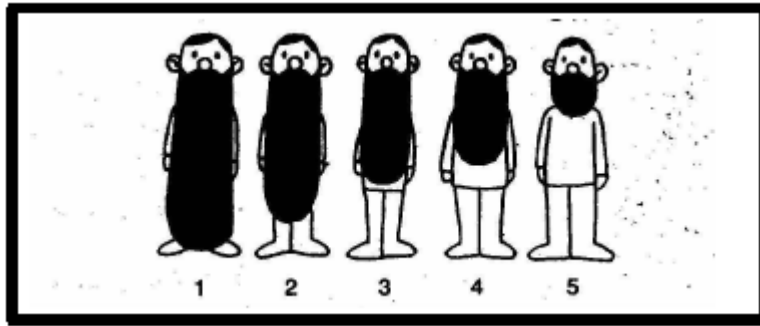
13.- ¿Cómo debía ser la mirada de Andrés?

- a) de sufrimiento por no saber qué hacer
- b) de ternura
- c) de sorpresa
- d) de atolondramiento
- e) de inquietud

14.- Lee bien el texto y di qué significa aquí “alumbrar”

- a) buscar un sitio con luz
- b) iluminar a los cachorros
- c) acercar luz a las crías
- d) calentar las crías con lumbre
- e) llegar el momento de tener crías

ACL-5.4



Pablo, Marcos y Jorge tienen más barba que Bartolomé.  
Jorge, Marcos y Bartolomé tienen la barba más corta que Joaquín. Jorge y Joaquín tienen un número par.

15.- ¿Cómo se llama el que tiene el número 3?

- a) Pablo
- b) Joaquín
- c) Jorge
- d) Bartolomé
- e) Marcos

16.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más corta?

- a) Bartolomé b) Jorge
- c) Joaquín
- d) Marcos
- e) Pablo

17.- ¿Qué número tiene Joaquín?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

18.- ¿Cómo se llama el que tiene la barba más larga?

- a) Joaquín
- b) Jorge
- c) Bartolomé
- d) Marcos
- e) Pablo

ACL-5.6

Érase un rey que tenía una hija hermosa. Los pretendientes le salían a miles y el rey estaba abrumado porque no sabía con quién casarla. Decidió hacerlo con aquél que



presentara un enigma o misterio insoluble. Pero puso como condición que aquellos que presentaran un enigma o misterio descifrable serían ahorcados. La noticia llegó a oídos de un rústico pastor que decidió probar fortuna. Explicó el caso a su madre y le dijo que preparara comida para el viaje, que por el camino ya se le ocurriría la adivinanza. Una vieja bruja que vivía cerca de la casa, envidiosa de la audacia del chico, cambió las tortillas que le había preparado la madre, por un bizcocho envenenado. El muchacho emprendió el viaje a caballo de una burra. Al pasar por debajo de una higuera sintió hambre y se encaramó al árbol para coger unos cuantos higos. Mientras tanto la burra se comió el bizcocho que llevaba en el zurrón...

19.- ¿Qué piensas tú de la decisión del rey?

- a) que era acertada porque había demasiados pretendientes
- b) que era excesiva porque no hacía falta matarlos
- c) que era buena porque así entretenía a su pueblo
- d) que estaba bien porque así la princesa estaría contenta
- e) que no era buena porque así todavía venían más

20.- ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble?

- a) que se soluciona con facilidad
- b) que se le entrevé el significado
- c) que se le puede encontrar un sentido
- d) que cuesta un poco adivinarlo
- e) que no se le encuentra solución

21.- ¿Cómo diríamos que es el pastor?

- a) atrevido, decidido
- b) descarado, sinvergüenza
- c) temeroso, asustadizo
- d) perezoso, holgazán
- e) cobarde, tímido

22.- Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?

- a) que los higos le darán un buen dolor de barriga
- b) que tendrá imaginación
- c) que se le morirá la burra
- d) que la bruja se saldrá con la suya
- e) que el muchacho cambiará de idea y volverá a su casa

ACL-5.7

A mediados del siglo XX la industria efectuaba montajes en cadena, o sea, organizaba la producción de forma que cada trabajador realizara una pequeña operación del proceso de fabricación; así, por ejemplo, uno ponía un tornillo, el siguiente lo atornillaba, un tercero lo comprobaba, el que seguía colocaba otro y así sucesivamente. Todos los productos obtenidos con la producción en serie era iguales y de acabado perfecto. A veces había productos que salían defectuosos porque un trabajador se equivocaba, pero al llegar al final de la cadena, el producto pasaba el control de calidad, donde era rechazado porque no reunía las condiciones

necesarias. El montaje en cadena tenía algunas ventajas: ahorraba tiempo y permitía producir más barato que con el artesano.

23.- ¿Qué quiere decir “producción en serie”?

- a) que todos los obreros hacen el mismo trabajo
- b) que quien empieza un trabajo lo termina
- c) que cada uno pasa su trabajo al de al lado
- d) que cada uno hace una pequeña parte del trabajo
- e) que cada uno repasa el trabajo de su compañero

24.- Si un obrero trabajaba mal, según el texto, ¿qué sucedería al final?

- a) que todo iría mal por culpa de su error
- b) que los compradores encontrarían la pieza defectuosa
- c) que al pasar el control se rechazaría la pieza
- d) que al pasar el control se aceptaría la pieza
- e) que pasaría el control de calidad y se vendería

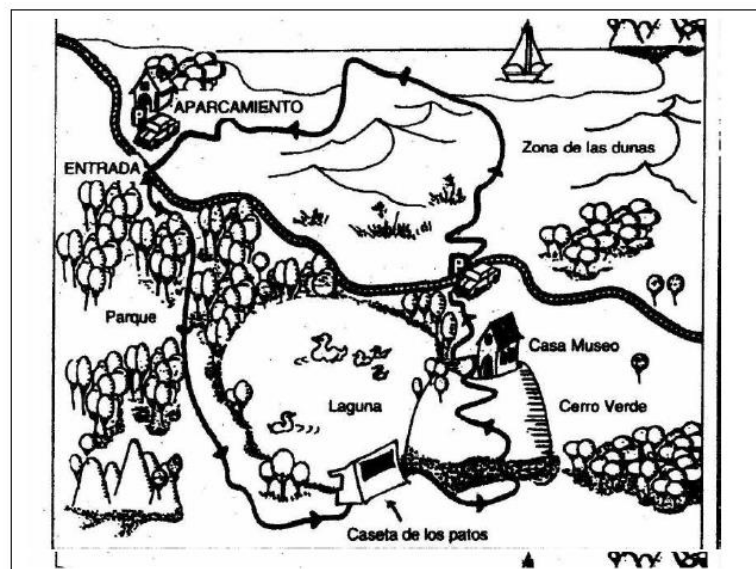
25.- ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de montajes en cadena?

- a) para evitar que los trabajadores se equivoquen
- b) para que los productos se encarecieran aún más
- c) para que los productos no fueran exactamente iguales
- d) por que requería grandes inversiones económicas
- e) porque se producía mayor cantidad y podía venderse más barato

ACL-5.8

En clase estamos estudiando las zonas de pantanos y la profesora nos ha anunciado que haremos una excursión a una reserva natural. Nos ha proporcionado este plano:

LOS PANTANOS



### Ruta a pie por la zona de Los Pantanos

Km.	Lugar	tiempo
0	Aparcamiento de la entrada	0 h.
3,5	Caseta de observación de los patos	1.30 h.
5,5	Casa Museo	2.30 h.
7,5	Aparcamiento de las dunas	3.00 h.
8,8	Zona de las dunas	3.15 h.
11	Aparcamiento de la entrada	4.00 h.

26. Si empezamos el itinerario por el aparcamiento de la entrada ¿qué encontraremos antes?

- a) la Zona de las dunas
- b) la Caseta de observación de los patos
- c) la Casa Museo
- d) el Aparcamiento de las dunas
- e) los pantanos

27. Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de:

- a) el parque
- b) la Caseta de observación de los patos
- c) la Casa Museo
- d) la laguna
- e) la zona de las dunas

28 El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario no habremos podido visitar?

- a) los pantanos
- b) la Caseta de observación de los patos
- c) la Casa Museo
- d) la zona de las dunas
- e) El cerro verde

29. Estamos muy, muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?

- a) 3,5 kilómetros.
- b) 5,5 kilómetros.
- c) 7,5 kilómetros.
- d) 8,8 kilómetros.
- e) 11 kilómetros.

ACL-5.9

Los patos, como muchos otros animales, realizaban viajes migratorios, alejándose de aquellos parajes en los que las condiciones de vida se han vuelto adversas (las temperaturas descienden mucho, o escasean los alimentos y los lugares donde cobijarse...) y se trasladan a otros en los que las condiciones son más favorables.

Algunas plantas se defienden ante las condiciones adversas (bajas temperaturas, poca luz, agua difícilmente disponible...), perdiendo sus hojas. Cuando el medio es más favorable las recuperan, así pueden reiniciar plenamente su actividad vital. Recuerda que muchos árboles, como el haya pierden todas sus hojas en otoño.

30.- ¿Qué frase resume mejor el contenido de estos dos textos?

- a) los animales y plantas, en condiciones adversas se trasladan
- b) cuando hace frío los animales y las plantas no sobreviven
- c) cuando es invierno y hay pocos alimentos
- d) en condiciones adversas los animales y las plantas se adaptan para sobrevivir
- e) en invierno muchas plantas pierden sus hojas

31.- Entre estas expresiones ¿hay una que no significa lo mismo que las demás?

- a) las condiciones se han vuelto beneficiosas
- b) las condiciones son desfavorables
- c) las condiciones son inhóspitas
- d) las condiciones se han vuelto adversas
- e) las condiciones se han vuelto perjudiciales

32.- Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre en otoño?

- a) recuperan su actividad vital
- b) como están muertos, no tienen actividad vital
- c) pierden totalmente su actividad vital
- d) actividad su ciclo vital
- e) disminuyen su actividad vital

ACL-5.10

Doraba la luna el río

¡fresco de la madrugada!

Por el mar venían las olas

Teñidas de luz de alba.

Huía el viento a su gruta  
El horror a su cabaña;  
En el verde de los pinos,  
Se iban abriendo las alas.

Las estrellas se morían  
Se rosaba la montaña;  
Allá en el pozo del huerto  
La golondrina cantaba.

(Juan Ramón Jiménez)

33.- ¿Qué título resume mejor el sentido de la poesía?

- a) La luna llena
- b) Media noche
- c) Mueren las estrellas
- d) Amanecer
- e) La huida del viento

34.- ¿A qué se refiere cuando dice “se iban abriendo las alas”?

- a) A que se caían las hojas
- b) A que despertaban los pájaros
- c) A que soplaba el viento
- d) A que llegaban las golondrinas
- e) A que se movían las ramas

35.- ¿Por qué crees que “se rosaba la montaña”?

- a) Porque estaba junto a otra, rozándola
- b) Porque las estrellas rosaban la montaña
- c) Porque el sol iluminaba
- d) Porque las olas la tocaban
- e) Porque la luna se reflejaba

## EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-6

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Puntuación total: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

### LECTURA N°1

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad. Cuando éste lo vio le dijo:

—¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡traednos algo para comer!

El pobre hombre, no vio criado alguno, ni ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía ademán de servirse y de comer con gran apetito.

—¡Come, hombre, come, que hoy eres mi huésped!

—Gracias señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.

—¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?

—Podéis estar seguro de que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.

1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?
  - a) Se pone triste al ver que no le da nada
  - b) Se enfada y abandona la casa
  - c) Come porque tiene mucha hambre
  - d) Coge la comida y se marcha corriendo
  - e) Le sigue la corriente, como si comiera
  - f)
2. ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?
  - a) Que es muy generoso y por eso le invita
  - b) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo
  - c) Que es amable y se preocupa por los demás
  - d) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre
  - e) Que es un bromista y por eso le da comida
3. ¿Por qué piensas que dice: «¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?»
  - a) Porque era un pan imaginario y quería burlarse
  - b) Porque quería disimular que era un pan muy malo
  - c) Porque era un pan muy bueno, recién hecho
  - d) Porque era un panero y le gustaba mucho el pan
  - e) Porque quería que comiera sólo pan y no otras cosas

4. ¿Quién crees que es el anfitrión?

- a) El invitado
- b) El huésped
- c) El criado
- d) El dueño de la casa
- e) El mayordomo

## LECTURA N°2

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una verdadera explosión de vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con la ayuda de los insectos también se reproducen.

5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos textos?

- a) El invierno es una época difícil para toda la naturaleza.
- b) Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los seres vivos.
- c) Las zonas secas en determinadas ocasiones pueden tener una gran vitalidad.
- d) Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas.
- e) Los animales y las plantas necesitan agua para poder reproducirse.

6. Según el primer texto, ¿cuál de estas clasificaciones es correcta?

	Viajan a otros países	Hibernan	Guardan alimentos
A)	Aves	Ardillas	Hormigas
B)	Osos y marmotas	Hormigas	Pájaros
C)	Osos	Marmotas	Hormigas
D)	Pájaros	Osos y marmotas	Ardillas y hormigas
E)	Aves	Osos	Marmotas

### LECTURA N°3

Aquella noche Pierrot se  
bebió un rayo de luna y se  
emborrachó.

Y no pudiendo contar las  
estrellas a la bruna se puso a  
llorar.

Se puso a llorar Pierrot.  
Y aún lloraba el sinfortuna  
cuando amaneció.

...Y pudo contarlas: Una.  
M.

Machado

7. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?

- a) Porque estaba borracho
- b) Porque lloraba
- c) Porque con el sol no se veían
- d) Porque estaba triste
- e) Porque se bebió la luna

8. ¿Qué título crees que es más apropiado para esta poesía?

- a) Luna lunera
- b) Luna traicionera
- c) Si lloras no cuentes
- d) Borracho de luna
- e) Pierrot no se decide

### LECTURA N°4

Tenía tres mensajes y se me han mezclado.

Si eres capaz de ordenarlos bien —cogiendo un trozo de cada columna— sabrás responder a las preguntas siguientes.

(Puedes escribir las frases detrás de la hoja de respuestas o unir los fragmentos con lápiz, muy flojo, y después borrarlo)

Mi prima y yo	las próximas vacaciones de Navidad	ha cogido la furgoneta	para pasar una semana esquiando	en el riachuelo de Villanueva
Mis vecinos	un buen día de verano	estrenarán su coche nuevo	para darnos un remojón	al huerto de Martín
El tío Javier	esta tarde después de comer	cogimos las bicicletas a escondidas	para ir a recoger peras	En los Alpes Suizos.



**9.** ¿Qué harán mis vecinos?

- a) Ir al huerto
- b) Bañarse
- c) Recoger peras
- d) Ir en bici
- e) Esquiar

**10.** ¿Quién y cuándo coge la bici?

- a) Tío Javier esta tarde
- b) Mi prima y yo esta tarde
- c) Mi prima y yo un día de verano
- d) Los vecinos un día de verano
- e) Los vecinos por Navidad

**11.** ¿Por qué cogen el coche?

- a) Para ir a Villanueva
- b) Para ir al huerto
- c) Para ir a recoger peras
- d) Para ir a bañarse
- e) Para ir a los Alpes

## LECTURA N°5

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco, en 1855

No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos del piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera, o cómo vuelan los insectos.

Soy un piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire.

El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

**12.** Entre estas afirmaciones hay una que es falsa

- a) El piel roja ama mucho su tierra
- b) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto
- c) El piel roja sabe que depende del aire para respirar
- d) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra
- e) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza

13. ¿Qué quiere decir «el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene»?

- a) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran
- b) Que es una forma de hablar de los indios poco real
- c) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no
- d) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve
- e) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir

#### LECTURA N°6

Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso.

Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la gema.

Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso.

El día del suplicio, la dama, desde un mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos.

Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente, fuera del foso.

La dama fue a vomitar su rabia a los pies de Chelay:

—¿De qué te quejas? —le dijo el visir—. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó; nosotros le hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: estamos en paz.

14. ¿Por qué sonreía la dama?

- a) Porque quería vengarse del vendedor
- b) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
- c) Porque así recuperaría el diamante
- d) Porque quería justicia
- e) Porque todo el mundo la veía desde el mirador

15. ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?

- a) No, porque quiere engañarla
- b) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide
- c) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel
- d) Sí, porque es un hombre muy justo y sabio
- e) Sí, porque hace todo lo que ella le pide

## LECTURA N°7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde Blanes cogemos un barco hasta El Arenal, nos bañaremos y después volveremos a Blanes a comer una buena paella. Nos han dado este folleto de horarios y precios:

### Horarios de ida

Bus	Recorrido 1	Recorrido 2	Recorrido 3	Recorrido 4	Recorrido 5
Ancón	10:30	11:40	12:10	14:05	15:30
Santa Rosa	10:40	11:50	13:00	14:15	15:40
Ventanilla	10:55	12:05	13:15	14:30	15:55
Cantolao	11:25	12:35	13:45	15:00	16:25
La Punta	11:30	12:40	13:50	15:05	16:30

### Horarios de vuelta

Bus	Recorrido 1	Recorrido 2	Recorrido 3	Recorrido 4	Recorrido 5
La Punta	10:15	11:20	12:35	13:35	15:20
Cantolao	10:20	11:25	12:40	13:50	15:25
Ventanilla	10:50	11:55	13:10	14:20	15:55
Santa Rosa	11:05	12:00	13:25	14:35	16:00
Ancón	11:15	12:20	13:35	14:45	16:10

### Tarifas de ida y vuelta

La Punta	La Punta				
Cantolao	S/. 5.00	Cantolao			
Ventanilla	S/.15.00	S/. 10.00	Ventanilla		
Santa Rosa	S/. 22.00	S/. 20.00	S/8.00	Santa Rosa	
Ancón	S/. 25.00	S/. 25.00	S/11.50	S/. 6.00	Ancón

16. ¿Cuál es el viaje más barato?

- a) Ventanilla a La Punta
- b) Santa Rosa a Ventanilla
- c) Ventanilla a Cantolao
- d) Ancón a Santa Rosa
- e) Cantolao a La Punta

**17.** ¿Cuánto tarda el bus para ir de Ancón a La Punta?

- a) Cuarenta minutos
- b) Cincuenta minutos
- c) Cincuenta y cinco minutos
- d) Sesenta minutos
- e) Sesenta y cinco minutos

**18.** ¿Cuánto vale el boleto de ida y vuelta de Ancón a Cantolao?

- a) 11.50
- b) 20
- c) 25
- d) 15
- e) 8

**19.** Por el mismo precio. ¿A qué otro lugar podía ir desde Ancón?

- a) La Punta
- b) Cantolao
- c) Ventanilla
- d) Ancón
- e) Santa Rosa

**20.** Como hemos encargado el arroz con mariscos para las tres de la tarde. ¿A qué hora tendremos que salir de Cantolao para llegar a tiempo?

- a) 10:45 am
- b) 11:30 am
- c) 13:50 pm
- d) 14:55 pm
- e) 15:10 pm

## LECTURA N°8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acuden los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada.

A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial.

También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por ese motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

21. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

Características de las ciudades	Ciudad A	Ciudad B	Ciudad C	Ciudad D	Ciudad E
Universidad		X		X	
Hospital	X		X	X	X
Puerto	X				
Aeropuerto		X			
Bancos	X	X	X		X
Restaurante	X	X	X	X	X
Compañía de seguros		X			X

22. Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas puede interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- a) Porque así tienen más posibilidades de vender productos
- b) Porque así están más bien informadas
- c) Porque los empresarios pueden tener más preparación
- d) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados
- e) Porque las universidades están bien administradas

#### LECTURA N°9

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como que ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a cenar a un restaurante. Hemos consultado la guía:

El gorrión	Don Alfredo			
Horario 12:00 a 2:30	Horario 12:00 a 2:00	Horario 12:00 a 23:30	Horario: 1200 a 23:30	Horario: 1200 a 2:00
Cierra: domingos por la noche y lunes. Vacaciones: Semana Santa y 1° de mayo. Especialidades : Pollo a la parrilla S/12	Cierra: domingos por la noche y lunes. Vacaciones: Semana Santa y 1° de mayo. Especialidades : Platos marinos Ceviche mixto	Especialidades comida oriental arroz chaufa, tallarín saltado, sopa wantan, chanchito con Tamarindo, aeropuerto Precio Unitario: S/6	Especialidades comidas típicas Platos sugeridos: arroz con pato, frejoles con seco, Pachamanca, Chicharrón, rocoto relleno con trota de	Cierra: lunes. Vacaciones: 1° de mayo. Especialidades : comida criolla, lomo saltados/8 Arroz con pollo y papa a la huancaína S/7 Ají de gallina

Gaseosa personal S/2 Porción de postre S/3 Precio por persona S/.15	S/13 Ceviche de pescado S/10 Arroz con mariscos S/12 Parihuela S/12 Precio por persona S/.25	Menú: S/10 Plato especial: S/15	papa. La mazmorra morada es muy recomendada Plato personal: S/20	S/6 Escabeche de pollo: s/. 25 Plato especial: s/. 15 Palto por persona: s/10
AJ	AVEC	AC	AVEJ	AEC
A: aire acondicionado	J: jardines	V: vigilancia	E: estacionamiento	C: comedores privados

**23.** Papá quiere estacionarse sin problemas y almorzar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferiría?

- a) El Gorrión
- b) Don Alfredo
- c) Chu Luí
- d) Don Nico
- e) El Péndulo

**24.** ¿Cuál de las afirmaciones es falsas?

- a) Todos los restaurantes tienen abierto a las 13:30
- b) Todos hacen vacaciones en 1<sup>o</sup> de mayo
- c) Todos tienen aire acondicionado
- d) Todos ellos superan los 14 soles
- e) Todos tienen horario de mediodía y medianoche

**25.** Si decidimos ir al restaurante El Gorrión, y gastamos lo que aproximadamente dice el precio unitario o por persona. ¿Cuánto calculas que le costara a mi padre el almuerzo familiar?

- a) Entre 10 y 18 soles
- b) Entre 19 y 27 soles
- c) Entre 28 y 38 soles
- d) Entre 39 y 49 soles
- e) Entre 50 y 60 soles

## LECTURA N° 10

En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta.

En Australia hay mamíferos, como saben son los que amamantan a sus crías. Entre estos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de unos pliegues de la piel situado en el vientre y que tiene forma de una bolsa: es el caso del canguro y el coala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna.

El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

**26.** ¿Que ponen en evidencia este texto sobre los animales de Australia?

- a) Que son especies comunes en otras regiones.
- b) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas.
- c) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros.
- d) Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día.
- e) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco.

**27.** ¿De qué grupo de animales nos habla el texto?

- a) Marsupiales; mamíferos, monotremas y pájaros.
- b) Canguros, ornitorrinco y equidnas, emú y kiwis.
- c) Monotremas, ornitorrinco, marsupiales y pájaros corredores.
- d) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros.
- e) Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores.

**28.** ¿De qué se supone que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?

- a. De leche
- b. De pequeños pececillos
- c. De gusanitos
- d. De plancton del río
- e. Un poco de todo.

# VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EXPERTOS

## INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO (JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar las actitudes hacia la lectura de los estudiantes de 4.º a 6.º grado de primaria. Será aplicado en varios colegios de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú.

### Instrucciones

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.


Juez N°: 1

Fecha actual: 18/11/2021

Nombres y Apellidos del Juez: Salomón Vásquez Villanueva

Institución donde labora: Universidad Peruana Unión

Años de experiencia profesional o científica: 40 años



DR. SALOMÓN VÁSQUEZ VILLANUEVA  
Dr. Administración  
Mg. en Literatura  
Especialidad Lengua y Literatura



**CRITERIOS GENERALES PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DICTAMINADO POR EL JUEZ**

1) **¿Está usted de acuerdo con las características, forma de aplicación (instrucciones para el examinado) y estructura del INSTRUMENTO?**

SÍ (  )

NO (  )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

2) **¿A su parecer, el orden de las preguntas es el adecuado?**

SÍ (  )

NO (  )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

3) **¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?**

SÍ (  )

NO (  )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

4) **¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?**

SÍ (  )

NO (  )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

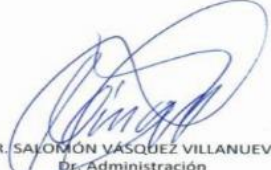
5) **¿Los ítems del instrumento tienen correspondencia con la dimensión a la que pertenecen en el constructo?**

SÍ (  )

NO (  )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

  
DR. SALOMÓN VÁSQUEZ VILLANUEVA  
Dr. Administración  
Mg. en Literatura  
Especialidad Lengua y Literatura

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar las actitudes hacia la lectura de los estudiantes de 4.º a 6.º grado de primaria. Será aplicado en varios colegios de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú.

**Instrucciones**

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.

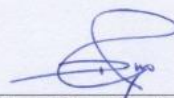
Juez N°: 2

Fecha actual: 02/12/2020

Nombres y Apellidos del Juez: Dino Barrientos Velito

Institución donde labora: Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú

Años de experiencia profesional o científica: 27



---

Mag. Dino Barrientos Velito

**CRITERIOS GENERALES PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DICTAMINADO POR EL JUEZ**

**1) ¿Está usted de acuerdo con las características, forma de aplicación (instrucciones para el examinado) y estructura del INSTRUMENTO?**

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

**2) ¿A su parecer, el orden de las preguntas es el adecuado?**

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

**3) ¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?**

SI ( )

NO ( x )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

**4) ¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?**

SI ( )

NO ( x )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....


**5) ¿Los ítems del instrumento tienen correspondencia con la dimensión a la que pertenecen en el constructo?**

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

  
Mag. Dino Barrientos Velito

---

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar las actitudes hacia la lectura de los estudiantes de 4. ° A 6. ° grado de primaria. Será aplicado en varios colegios de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú.

**Instrucciones**

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrecen un espacio para las observaciones que hubiera.

Juez N°: 3

Fecha actual: 20/11/20

Nombres y Apellidos del Juez: Esther Anita Acuña Huamán

Institución donde labora: Cepre-Medicina- UPeU

Años de experiencia profesional o científica: 5 años



Firma del Juez  
Mg. Esther Anita Acuña H.

**CRITERIOS GENERALES PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DICTAMINADO POR EL JUEZ**

1) ¿Está usted de acuerdo con las características, forma de aplicación (instrucciones para el examinado) y estructura del INSTRUMENTO?

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

2) ¿A su parecer, el orden de las preguntas es el adecuado?

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

3) ¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?

SI ( )

NO ( x )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

4) ¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?

SI ( )

NO ( x )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

5) ¿Los ítems del instrumento tienen correspondencia con la dimensión a la que pertenecen en el constructo?

SI ( x )

NO ( )

Observaciones: El instrumento corresponde a un constructo complejo pertinente la comprensión lectora, lo que lo hace diferente de otros tipos de instrumentos. Sin embargo, los ítems están muy bien diseñados y redactados con mucha eficacia y adaptación. Por lo cual, recomiendo su aplicación.

Sugerencias: Lo antes dicho, me permite sugerir a otros expertos que tomen en cuenta que el instrumentos es propio de comunicación integral para evitar confusiones de validación.



Firma del Juez

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar las actitudes hacia la lectura de los estudiantes de 4.º a 6.º grado de primaria. Será aplicado en varios colegios de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú.

**Instrucciones**

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.

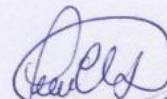
Juez N°: 5

Fecha actual: 02/12/2020

Nombres y Apellidos del Juez: Dámaris Pinedo Chambi

Institución donde labora: Colegio Adventista José Pardo

Años de experiencia profesional o científica: 20 años



Mag. Dámaris Pinedo Chambi

**CRITERIOS GENERALES PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DICTAMINADO POR EL JUEZ**

1) ¿Está usted de acuerdo con las características, forma de aplicación (instrucciones para el examinado) y estructura del INSTRUMENTO?

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

2) ¿A su parecer, el orden de las preguntas es el adecuado?

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

3) ¿Existe dificultad para entender las preguntas del INSTRUMENTO?

SI ( )

NO ( x )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

4) ¿Existen palabras difíciles de entender en los ítems o reactivos del INSTRUMENTO?

SI ( )

NO ( x )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

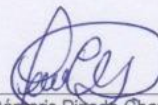
5) ¿Los ítems del instrumento tienen correspondencia con la dimensión a la que pertenecen en el constructo?

SI ( x )

NO ( )

Observaciones:.....

Sugerencias:.....



Mag. Damaris Pinedo Chambi

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

### PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ENCUESTA DE ACTITUDES HACIA LA LECTURA

Recibe un cordial saludo. Mi nombre es Alejandro Jesús Soncco Aroni, estudiante de la maestría en educación, con mención en Investigación y Docencia Universitaria, de la Escuela de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión. Esta prueba y esta encuesta tienen el propósito de conocer el nivel de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura. La información que usted proporcionará será utilizada para determinar en qué medida la comprensión lectora se relaciona con las actitudes hacia la lectura. La información que se provea es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Cualquier duda o consulta que tenga usted, posteriormente puede escribirme a [alejandrosncco@upeu.edu.pe](mailto:alejandrosncco@upeu.edu.pe)

#### **AUTORIZACIÓN**

Yo; \_\_\_\_\_

***He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este documento estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio.***



# AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS



## AUTORIZACIÓN

El Departamental de Educación de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental del Perú

### HACE CONSTAR:

El profesor Alejandro Jesús Soncco Aroni, identificado con DNI 41745416, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de investigación para realizar su trabajo de investigación titulado **COMPRENSIÓN LECTORA Y ACTITUDES HACIA LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE CUARTO A SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA ASOCIACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA SUR ORIENTAL DEL PERÚ, 2020**, para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria.

Se expide la presente constancia a petición del interesado para los fines que vea por conveniente.

Cusco, 23 de noviembre de 2020



**Oficina Sede Principal**  
Parque Industrial A - 9  
Fono: +51 974 798 540  
+51 974 798 539  
www.aeasop.edu.pe  
aeasop@edu.pe

**CUSCO**  
José Pardo  
Paseo de los héroes 928,  
Cusco  
Fono: +51 084 238379  
+51 084 23758  
jose.pardo@aeasop.edu.pe

**PUERTO MALDONADO**  
Jaime White  
Av. 28 de Julio 1001,  
Puerto Maldonado  
Fono: +51 082 572111  
jaime.white@aeasop.edu.pe

**QUILLABAMBA**  
Buen Maestro  
Jr. La Convención 155,  
Quillabamba  
Fono: +51 084 792782  
buen.maestro@aeasop.edu.pe

**ESPINAR**  
Espinar  
Av. Ricardo Palma 209  
Túpac Amaru, Espinar  
Fono: +51 974 798 553  
+51 974 798 544  
espinar@aeasop.edu.pe

**ABANCAY**  
Pedro Kalbermatter  
Av. Tacna 200,  
Abancay  
Fono: +51 974 798 548  
+51 974 798 549  
abancay@aeasop.edu.pe

**HUEPETUHE**  
Huepetuhe  
Calle 8 con Calle XIV,  
Huepetuhe  
Fono: +51 974 798 559  
+51 974 798 551  
huepetuhe@aeasop.edu.pe