UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Mater del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO

Tesis

El Módulo de Comunicación y el desarrollo de Capacidades en la Comprensión de Textos Escritos

Presentada por

Rosa Amelia MONTOYA ORTEGA

Asesor

Luis Magno BARRIOS TINOCO

Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de le Educación con mención en Tecnología Educativa

Lima – Perú

2016

El Módulo de Comunicación y el desarrollo de Capacidades en la Comprensión de Textos Escritos

A mis padres Rosa y Pedro.

A mis hijos, por haberme prestado las horas de estar juntos, en familia.

Reconocimiento

A mi Alma Mater, La Cantuta, por darme la identidad cantuteña y el conocimiento pedagógico, a través de sus grandes maestros que la representan.

Contenido

Dedicatoria iii

Reconocimiento iv

Contenido v

Lista de tablas vii

Lista de figuras viii

Resumen ix

Abstract x

Introducción xi

Capítulo I. Planteamiento del problema 13

1.1 Determinación del problema 13

1.2 Formulación del problema 19

1.2.1 Problema general 19

1.2.2 Problema específicos 19

1.3 Importancia de la investigación 20

1.4 Limitaciones de la investigación 20

Capítulo II. Marco teórico 21

2.1 Antecedentes del problema 21

2.2.1 Antecedentes nacionales 22

2.2.2 Antecedentes internacionales 22

2.2 Bases Teóricas 27

2.3 Definición de Términos Básicos 48

Capítulo III. Metodología 50

3.1 Propuesta de objetivos 50

3.1.1 Objetivo general 50

3.1.2 Objetivos específicos 50

3.2 Sistema de hipótesis 50

3.2.1 Hipótesis general 50

3.2.2 Hipótesis específicas 51

3.3 Sistema de variables 51

3.3.1 Variable independiente 51

3.3.2 Variable independiente 51

3.3.3 Operacionalización de variables 52

3.4 Tipo de investigación 53

3.5 Diseño de la investigación 54

3.6 Descripción de la población y muestra 55

Capítulo IV. Instrumentos de investigación y resultados 56

4.1 Selección y validación de los instrumentos 56

4.1.1 Ficha técnica de los instrumentos 56

4.1.2 Validación de los instrumentos mediante juicio de expertos 57

4.1.3 Prueba de confiabilidad 57

4.2. Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros 59

4.3. Métodos estadísticos descriptivos 61

4.4 .Métodos estadísticos inferenciales 62

4.5. Prueba de hipótesis 73

4.6 Discusión de resultados 83

Conclusiones 88

Recomendaciones 89

Referencias 90

Apéndices 92

- **Matriz de consistencia 93**

Lista de tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables 52

Tabla 2 Validación del instrumento por juicio de expertos 57

Tabla 3 Interpretación del coeficiente de KR20 58

Tabla 4 Prueba de validez dicotómica KR20 de "Kuder-Richardson" pre-test 59

Tabla 5 Prueba de validez dicotómica KR20 de"Kuder-Richardson" post-test 60

Tabla 6: Resultados de la prueba de confiabilidad KR20 61

Tabla 7 Estadísticos descriptivos del pre test y el post test objetivo general 66

Tabla 8 Estadísticos descriptivos del pre prueba y el post prueba objetivo específico 1. 68

Tabla 9 Estadísticos descriptivos del pre prueba y el post prueba objetivo específico 2. 69

Tabla 10 Prueba de normalidad Shapiro-Wilk pre-test 71

Tabla 11: prueba de normalidad Shapiro-Wilk post-test 72

Tabla 12 Estadísticos de grupo 73

Tabla 12 Prueba T de Student para muestras independientes 74

Tabla 13 Rangos del post prueba 74

Tabla 14 Estadísticos de contraste[a] de la prueba U de Mann – Whitney: Post – prueba 75

Tabla 15 Prueba de normalidad Shapiro-Wilk pre-test y post-test grupo experimental 76

Tabla 16 Rangos con signo de Wilcoxon 77

Tabla 17 Estadísticos de contraste[a] con signo de Wilcoxon 78

Tabla 18 Rangos de U de Mann-Whitney 79

Tabla 19 Estadísticos de contraste[a] de U de Mann-Whitney 80

Tabla 20 Rangos de U de Mann-Whitney 81

Tabla 21 Estadísticos de contraste[a] de U de Mann-Whitney 82

Lista de Figuras

Figura 1: diagrama de cajas de los estadísticos descriptivos del objetivo general 67

Figura 2: diagrama de cajas de los estadísticos descriptivos del objetivo específico 68

Resumen

La investigación titulada el módulo de comunicación en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015. Tuvo como objetivo general determinar la influencia de la aplicación del módulo de comunicación en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en dichos estudiantes Las variables de estudio fueron: módulo de comunicación, como variable independiente, y desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos como variable dependiente. El método de la investigación es cuantitativo, observacional y experimental cuyo diseño es cuasi experimental longitudinal. La técnica utilizada fue la encuesta, el instrumento utilizado para la recolección de datos acerca del nivel de conocimientos adquiridos fue pre-prueba y post-.prueba, en donde se establecen los logros de cada uno mediante indicadores. La población de la investigación estuvo constituida por 67 estudiantes que cursan el Cuarto Grado de primaria de la Institución Educativa Virgen del Morro Solar del distrito de Chorrillos, distribuidos en dos secciones: el cuarto grado A con 34 estudiantes y el cuarto Grado "B" con 33 estudiantes. La conclusión según la prueba T de Student aplicado al pre prueba a ambos grupos, la prueba U de Mann Whitney aplicado al post prueba también a ambos grupos, ambas pruebas para muestras independientes; y la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicados al grupo experimental, se obtuvo diferencias significativas en sus medias lo que indica que, la aplicación del módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

Palabra clave: módulo de comunicación, comprensión literal e inferencial

Abstract

The research titled the communication module in the capacity of understanding written texts students Fourth Grade Primary Education Basic Education EI Virgen del Morro Solar in 2015. It had as general objective to determine the influence of the application of communication module in the capacity of understanding written texts such students study variables were: communication module as an independent variable, and capacity of understanding of texts written as a dependent variable. The research method is quantitative, observational and experimental whose design is quasi-experimental longitudinal. The technique used was the survey instrument used to collect data about the level of knowledge acquired was pre-test and post-.prueba, where the achievements of each set using indicators. The research population consisted of 67 students in the fourth grade of School Virgen del Solar Morro district of Chorrillos, divided into two sections: the fourth grade with 34 students and fourth grade "B" 33 students. The conclusion Student's t-test applied to pretest to both groups, the Mann Whitney U test posttest also applied to both groups, both tests for independent samples; and the Wilcoxon test for related samples applied to the experimental group, significant differences in their stockings indicating that the application communication module significantly influences the capacity of understanding written texts fourth grade students of Education was obtained primary Basic Education EI Virgen del Morro Solar in 2015.

Keyword: communication module, literal and inferential comprehension

Introducción

El Ministerio de Educación ha puesto a disposición de los niños un cuaderno de trabajo de Comunicación que promueve la comprensión lectora, la producción de textos y la oralidad. En comprensión de textos aborda los tres momentos de la comprensión lectora que son: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Asimismo pone a disposición de los niños preguntas del nivel literal, inferencial y criterial**.** En tal sentido el docente debe poner a prueba este material. En esta investigación se ha tomado en cuenta como referencia para elaborar el módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de la comprensión de textos escritos, aplicados a los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015, en los niveles literal e inferencial.

Es así que la tesis consta de IV Capítulos los mismos que constan de:

Capítulo I: Marco Teórico, donde se desarrolla los Antecedentes de la investigación, fundamentaciones de las variables tanto independiente como dependiente, definición de términos básicos.

Capítulo II: Planteamiento Del Problema, donde se tiene el problema en sí del tema ya expuesto, los mismos que se subdividen en los siguientes: Planteamiento Del Problema, Formulación Del Problema, Importancia y alcances de la investigación, limitaciones de la investigación.

Capítulo III: Metodología, que comprende: propuesta de objetivos, sistema de hipótesis, sistema de variables, tipo y métodos de investigación, diseño de investigación, población y muestra.

Capítulo IV: de los instrumentos de investigación y resultados la misma que contiene: selección y validación de los instrumentos, descripción de otras técnicas de

recolección de datos, tratamiento estadístico e interpretación de cuadros, resultados, tablas, gráficas, discusión de resultados.

Finalmente se incluye las Conclusiones y Recomendaciones, daremos recomendaciones según sean necesarias viendo ya las conclusiones tomadas de la interpretación de datos, y así ayudar cuantitativamente y cualitativamente al mejoramiento de comprensión oral de los estudiantes, Referencias es lo último de la tesis donde constan varios temas de los cuales han servido como fuentes de información es así que tenemos lo siguiente: referencias y apéndices.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

En comprensión lectora el Perú ocupa el último lugar entre los 65 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2012. El examen es aplicado cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según el estudio, nuestro país es superado en todos los rubros por Indonesia, Qatar, Colombia o Argentina. Perú también ha participado en las evaluaciones del 2001 y el 2009. En esta última prueba, ocupamos el antepenúltimo lugar en comprensión lectora. Los resultados señalan que la educación en América Latina se halla por debajo del estándar promedio de la OCDE (494 puntos para matemática, 501 para ciencia y 496 para lectura). Los países que están mejor posicionados en la región son Chile y México. Los países latinoamericanos ocupan los últimos puestos del informe Pisa 2012 sobre los conocimientos educativos en 65 países, divulgado hoy por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, más conocido como Pisa, analiza el rendimiento de los alumnos de 15 años en asignaturas como matemáticas, lenguaje y ciencia, a partir de unas pruebas a las que fueron sometidos los escolares de los 65 países, que representan el 80 % de la población mundial. De los países latinoamericanos, Chile es el mejor situado al colocarse en el puesto 51 con 423 puntos en matemáticas, por debajo de la media fijada por Pisa, de 494 puntos, mientras que en lectura obtiene 441 puntos y en ciencia 445. El último de la lista y del grupo de América Latina es Perú. A Chile le sigue México en el puesto 53, con 413 puntos para matemáticas,

424 para lectura y 415 para ciencia, lo que representa un gran avance en la última década, aunque sin llegar a la puntuación media fijada por la OCDE.

El Perú ha participado en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Esta evaluación internacional de la Unesco mide el desempeño escolar en estudiantes de tercero y sexto grado de primaria que asisten a colegios públicos y privados de 15 países latinoamericanos. TERCE mide los aprendizajes de países con semejantes promedios, En este examen TERCE participaron más de 67 mil estudiantes por grado (tercero y sexto). Además, se trabajó en más de 3,200 aulas de tercero y 3.600 salas de sexto. Según las cifras de TERCE, los estudiantes de nuestro país obtuvieron un promedio que supera a aquellos provenientes de naciones como Brasil, Colombia, Ecuador y Paraguay; mientras que fueron superados por escolares de Chile (que lidera todas las evaluaciones), Uruguay y también Costa Rica. Los primeros resultados publicados por TERCE señalan que los alumnos peruanos de tercer de primaria consiguieron 521 puntos en el área de lectura y 533 en matemática. Estas cifras representan una mejora en 47 y 58 puntos, a diferencia de la prueba anterior realizada en el 2006.

Entre los países participantes, el Perú logró el mayor progreso en lectura, respecto de la anterior evaluación que rindieron los alumnos que cursan el tercero de primaria. Según estos resultados preliminares, el Perú muestra además el segundo mejor progreso en matemática respecto del año 2006. Esta prueba –que ha sido organizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, cuya coordinación técnica está a cargo de la Unesco– demuestra también que en el caso de los escolares de sexto grado de primaria, el Perú obtuvo 505 y 527 puntos en lectura y matemática, respectivamente, lo que representa una mejora en 29 y 37 puntos respecto de la prueba tomada en el 2006. Nuestro país fue el cuarto país con el mayor progreso en el desempeño en lectura (de los escolares de sexto de primaria) con relación al 2006.

En el Perú La Evaluación Censal de Estudiantes, ECE 2014 aplicado por el MINEDU, tuvo entre sus objetivos conocer el nivel de logro de los estudiantes en Comprensión lectora y en Matemática en 2. ° grado de primaria. En este sentido, la evaluación alcanzó una cobertura del 98.4% de las Instituciones Educativas, con cinco o más estudiantes, y del 90.5% de la población estudiantil. Otro objetivo fue evaluar a los estudiantes de 4.° grado de primaria que desarrollaron efectivamente Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los que rindieron pruebas de comprensión lectora en sus lenguas maternas: Awajún, Quechua Cusco-Collao, Quechua Chanka, Aimara, Shipibo-Conibo, según corresponda. También dieron una prueba de castellano como segunda lengua. Las pruebas de la evaluación fueron aplicadas el 11 y 12 de noviembre del 2014. Según los resultados podemos indicar que en comprensión lectora el 43,5 % alcanzó el nivel satisfactorio, el 44,0 % alcanzó el nivel en proceso y 12,5 alcanzó el nivel en inicio. Entre las regiones mejores situadas se encuentran Moquegua con el 69,1 %, Tacna con el 67,3 %, y Arequipa con el 61,0 %. Siguen el Callao con el 57,6% y Lima Metropolitana con el 55,8%. Las regiones que se encuentran en los últimos lugares podemos situar a Loreto con el 13,2% y Ucayali con el 21,8%.

A nivel de UGEL 07 en el nivel primaria en la que se encuentra nuestra escuela la ECE 2014 tuvo una cobertura de 99,2% evaluándose 13 727 estudiantes. Los resultados arrojaron que el 2,1% se encuentra el nivel de inicio, el 33,1% se encuentra en el nivel de proceso y el 64,8 % se encuentra en el nivel satisfactorio. A nivel de Institución Educativa los resultados en comprensión lectora fueron el 50,9 % en el nivel satisfactorio, 39,6 % el nivel de proceso y el 9,4% el nivel de inicio. Estos resultados nada satisfactorios radican entre otras causas:

1) Los textos seleccionados no responden a los intereses y necesidades de los niños.
2) La falta de énfasis en la comprensión lectora.

3) No se toma en cuenta los saberes previos de los niños
4) Leer sin un propósito definido
5) Los estudiantes no manejan estrategias de comprensión lectora

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. El sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un enfoque comunicativo textual que los docentes del área curricular venimos asumiendo en la medida de nuestras posibilidades, experiencias y saberes. Este enfoque encuentra su fundamento en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje.

Entre las principales características de este enfoque podemos citar (MINEDU, 2006): El contexto es determinante en todo acto comunicativo. La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento. El texto es la unidad básica de comunicación. Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos. La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros de uso lingüístico

Asimismo el Ministerio ha propuesto que los docentes empleen el siguiente proceso didáctico en la comprensión de textos, las cuales mencionamos a continuación:

Estrategias antes de la lectura

- Activar el conocimiento previo, consiste en conocer lo que el niño sabe del texto.
- Establecer predicciones sobre el texto, preguntar por la superestructura.
- Promover preguntas acerca del texto, los niños plantean preguntas pertinentes sobre el texto.

Estrategias durante la lectura

- Pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que presenta el texto, el docente hace uso de estrategias de decodificación del texto que perturban la comprensión del texto para detectar lagunas de comprensión.
- Hacer predicciones sobre lo que continua en el texto, el estudiante debe comunicar algunos eventos que pueden tener lugar en el texto.

Estrategias después de la lectura

- Identificar la idea principal, el estudiante debe informar el enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema.
- Resumen del texto, reescribir el texto con menos palabras.
- Formular y responder preguntas, habitualmente se hace al terminar la lectura.

Los docentes planificamos la enseñanza teniendo en cuenta los siguientes niveles y formas de organización curricular

a) **Programación Anual,** consiste en organizar secuencial y cronológicamente las unidades didácticas que se desarrollarán durante el año escolar para desarrollar las competencias y capacidades previstas.
b) **Programación de la unidad,** consiste en organizar secuencial y cronológicamente las sesiones de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la unidad.
c) **Programación de la sesión de aprendizaje,** es la organización da secuencial y temporal de las actividades de cada sesión de aprendizaje que se realizarán para el logro de los aprendizajes esperados.

La sesión de aprendizaje presenta los siguientes elementos:

1. **Título de la sesión,** sintetiza la situación de aprendizaje, que es entendida como el aprendizaje esperado que van a lograr los alumnos.

2. **Aprendizajes esperados,** son las competencias, capacidades e indicadores a trabajarse explícitamente, establecidos en el DCN
3. **Secuencia didáctica de la sesión,** de manera general hay tres momentos:

   Inicio, se considera la motivación, el recojo de saberes previos, proponer un reto o conflicto cognitivo y plantear el propósito de la sesión.

   Desarrollo, prevé las actividades y estrategias más pertinentes a la naturaleza del aprendizaje esperado.

   Cierre, se propicia la reflexión de lo aprendido.
4. **Tarea o trabajo en casa,** es opcional
5. **Evaluación,** hay que tomar previsión sobre dos tipos de evaluación: una de proceso o formativa y otra de resultado (sumativa)

En la comprensión de textos se evalúa la competencia, que se define como un saber actuar en un contexto particular de manera pertinente, con vistas a una finalidad, seleccionando y movilizando una diversidad de recursos. Para realizar la evaluación de una competencia, se ha formulado capacidades e indicadores que contribuirán a observar lo que debe hacer cada niño, respecto de la capacidad y la competencia al término de su formación en la Educación Básica regular.

La metodología utilizada desde el área deberá orientarse a desarrollar en cada estudiante del nivel, tanto las capacidades comunicativas como las metacognitivas o reflexión sobre el funcionamiento de la lengua utilizando estrategias que le permitan utilizar su lengua materna y sus recursos comunicativos personales, como elementos básicos en la construcción de su identidad personal y comunitaria.

En el presente año el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de los niños un cuaderno de trabajo de Comunicación que promueve la comprensión lectora, la producción de textos y la oralidad. En comprensión de textos aborda los tres momentos de

la comprensión lectora que son: **antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura**. Asimismo pone a disposición de los niños preguntas del **nivel literal e inferencial**

En tal sentido consideramos que debemos poner a prueba este material, el cual lo utilizaremos como referencia básica de nuestra investigación. Ante esta realidad hemos planteado las siguientes preguntas:

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General

¿En qué medida el módulo de comunicación influye en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015?

1.2.2. Problemas específicos

¿En qué medida el módulo de Comunicación influye en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015?

¿En qué medida el módulo de Comunicación influye en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel inferencial en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015?

1.3. Importancia y alcances de la investigación

El presente estudio es importante porque nos permite identificar si el módulo de Comunicación promueve el desarrollo de capacidades de la comprensión lectora de textos escritos en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria. Se beneficiarán con esta investigación los alumnos de la Institución Educativa. Este trabajo alcanza a los siguientes agentes educativos: alumnos, docentes, comunidad.

1.4. Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones que se presentan para el desarrollo de la investigación tenemos: Existe poca información referente al tema de investigación sobre este campo. Existe poco interés o conciencia acerca de estrategias para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes por parte de la comunidad educativa e incluso por las autoridades, lo cual implica superar este obstáculo en base a la persuasión. Siendo las estrategia metodológicas un conjunto amplio de recursos didácticos establecidas dentro de una comunidad lingüística, prácticamente es muy difícil abarcar la totalidad por eso a modo didáctico se aplicó el módulo de comunicación considerando textos escritos seleccionados. Sin embargo se espera resultados con una tendencia de aceptación, validez y confiabilidad.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes del problema

Luque (2010) en la investigación titulada *Los niveles de Comprensión Lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I. E. del Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. El objetivo fue determinar los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas del sexto grado de primaria de una I.E del Callao. Para efectos de la investigación se utilizó el método descriptivo. La muestra según el criterio no probabilística estuvo conformada por 42 niños y 42 niñas, a los cuales se les evaluó con la prueba de comprensión lectora ACL 6 de Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús. Adaptada por Ortega y Ramírez (2010). Tomando en cuenta el desempeño global se observó que un 54% de estudiantes mostraron un bajo nivel de comprensión lectora, para comparar las diferencias según género, se utilizó el estadístico de U Mann – Whitney. Los resultados obtenidos mostraron que son los niños quienes presentan mejores niveles de reorganización, inferencia y criterio de comprensión lectora frente a las niñas, en el nivel de comprensión literal no se observan diferencias entre género. El resultado del análisis de la prueba de comprensión lectora ACL 6 de acuerdo a la tabla de frecuencias, nos indica que el 53,57 % de alumnas se encuentran en el nivel bajo; el 38.10 % de alumnos, en el nivel bajo. El 57.14 % de alumnos, en el nivel medio. Lo que significa que el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos de sexto grado de primaria es bajo. En la presente tesis se ha encontrado que existen diferencias significativas en cuanto al género en los alumnos del 6to. Grado de una I.E del Callao. Esa es la conclusión a la que se ha

llegado luego del tratamiento estadístico en la prueba de Mann – Whitney, puesto que se observa una significación asintótica de 0,005 en la comprensión lectora por lo tanto afirmamos que se rechaza la hipótesis nula. El análisis del nivel inferencial, de acuerdo a la prueba de Mann –Whitney nos indica que se rechaza la hipótesis nula, y se concluye que existen diferencias del resultado de la prueba de comprensión lectora ACL 6, respeto al género de los niños y niñas. Siendo los varones quienes muestran mejores resultados en el nivel inferencial frente a las niñas. El análisis del nivel criterial, de acuerdo a la prueba de Mann –Whitney nos indica que se rechaza la hipótesis nula, y se concluye que existen diferencias del resultado de la prueba de comprensión lectora ACL 6, respecto al género de los niños y niñas. Siendo los varones quienes muestran mejores resultados en el nivel criterial frente a las niñas. La comprensión lectora estimula, no solamente el desarrollo cognoscitivo de los conocimientos de la literatura, sino también preparan para su manejo autodidáctico en su formación académica. La práctica de la comprensión lectora se convierte en un valioso instrumento a fin de ser utilizado en el proceso de enseñanza – aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, incentivando el aprendizaje con mayor éxito.

Muñante (2010) en la investigación titulada *Niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del 4º grado de primaria del centro poblado Mi Perú-Ventanilla*. Universidad San Ignacio de Loyola. Hizo una investigación de diseño descriptivo simple sobre Niveles de Comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de primaria de las instituciones Públicas del centro poblado Mi Perú del distrito de Ventanilla. Utilizo como instrumento las pruebas ACL. La muestra fue 449 estudiantes. Entre los resultados menciona: el mayor porcentaje de alumnos se ubican en el nivel bajo de la comprensión lectora y según dimensión la mayoría de

ellos se ubican en el nivel alto de la dimensión literal y en los niveles bajos de la dimensión organizacional, inferencial y critica .Concluyéndose que los niños de la zona de Mi Perú, necesitan reforzar las dimensiones de mayor complejidad de la comprensión lectora para asegurar la adquisición progresiva de conocimientos. Los hallazgos se analizan en relación con la bibliografía sobre niveles de la Comprensión lectora en Primaria, indicándose además sus limitaciones. En el centro poblado Mi Perú del distrito de Ventanilla, los estudiantes del cuarto grado de primaria evidencia con respecto a la resolución total de la prueba de Comprensión lectora puntajes ubicados en el nivel bajo con un 45%, esto quiere decir que la mayoría sólo logra comprender menos de la mitad de la información que se les presenta. Con respecto a los puntajes alcanzados por los estudiantes en la prueba comprensión lectora por institución educativa evidencian mejores resultados en el nivel alto la institución educativa Kumamoto con el 57,7% de sus estudiantes, y con respecto a las demás instituciones lo predominante son los niveles bajos, siendo notorio no sólo por el centro poblado sino también por las instituciones la dificultad que tiene los alumnos para comprender un texto. Considerando que la prueba se encontraba distribuida en dimensiones de la comprensión lectora se realizó un procedimiento estadístico para evaluar según niveles cada una, así se terminó que la dimensión más dominada por los estudiantes del 4ª grado de primaria es la literal, es decir comprende la información que se muestra directamente o explícitamente el texto. En las dimensiones de menor dominio tenemos la reorganizativa, inferencial y crítica, con lo que se evidencia su dificultad para relacionar información, deducir y especialmente establecer un criterio valorativo de acuerdo a su grado de estudio. En lo referente al nivel literal y las instituciones educativas Chavinillo, Villa del mar y la Salle alejadas del casco

urbano evidencian niveles bajos y los resultados son mejores en la zona urbana en especial en la institución Kumamoto. Si incluso se evidencia dificultades en el primer nivel de la comprensión lectora, es bastante difícil para los estudiantes comprender gradualmente los otros niveles. En lo referente al nivel reorganizativo y las instituciones educativas la mayoría de estudiantes de las instituciones evaluadas desarrollan niveles bajos, ninguna de ellas muestra estudiantes con puntajes medios, un porcentaje menor a la mitad se encuentra en el nivel alto. Con estos resultados se demuestra que los estudiantes tienen dificultad para relacionar, sintetizar datos explícitos de los textos. En lo referente al nivel inferencial y las instituciones evaluadas presentan niveles bajos en esta dimensión, bordean con menor porcentaje el nivel medio y solo una con porcentaje alcanza una posición mejor. Evidencia el resultado la dificultad de los estudiantes predecir, deducir o establecer causa y efectos en un texto. En lo referente al nivel crítico y las instituciones, la totalidad presenta mayor cantidad de estudiantes con niveles bajos, ninguno en el nivel medio, un porcentaje menor a la mitad en el nivel alto. Demuestra así el resultado la dificultad de los estudiantes de estas instituciones para emitir un juicio valorativo por comparación en las ideas presentadas.

Salinas (2010) en su tesis *Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una Institución Educativa del Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. El programa de estimulación en comprensión lectora ha demostrado su eficacia en niños de cuarto grado de primaria, sustentando la interdependencia de los procesos lectores superiores, sintácticos y semánticos, con el mejoramiento de la comprensión lectora. Los estudiantes de cuarto grado de primaria optimaron el manejo de las estructuras gramaticales y el reconocimiento de los signos de puntuación en la tarea de comprender textos. En términos

generales, los estudiantes mejoraron el proceso sintáctico luego de participar en el Programa de Estimulación de Comprensión Lectora “Raulito”. El estudiante logró extraer el significado en oraciones sencillas así como en oraciones dentro de un texto e integrarlas en su conocimiento al poder realizar inferencias para alcanzar la comprensión global del texto, mejorando el proceso semántico después de la intervención del programa. La dificultad más notoria en la comprensión lectora, que presentan los estudiantes de cuarto de primaria se refleja en el manejo de las estructuras gramaticales. Además, el programa nos permitió identificar otras dificultades como la aplicación de la regla de supresión, en la que el lector debe seleccionar las ideas centrales suprimiendo las ideas secundarias; y, la regla de construcción, en la que el lector debe construir el resumen del texto. Los resultados evidenciaron que la variable género no influye en la comprensión lectora de los estudiantes, no observándose diferencias significativas en la comprensión lectora total entre los niños y niñas de 9 a 11 años, es importante señalar que a pesar de no ser significativo, tanto en el pretest como en el postest los niños obtuvieron una media algo superior en comparación a las niñas.

Chun (2011) en su tesis *Comprensión Lectora en estudiantes varones y mujeres del Cuarto Grado de Primaria de la red 4 Satelite-Ventanilla*. Universidad San Ignacio de Loyola. En su investigación luego del análisis se concluye que los valores del promedio de comprensión lectora entre estudiantes varones y mujeres difieren en algunos niveles de comprensión lectora. En cuanto al nivel literal de la comprensión lectora se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes varones y mujeres; más de la mitad de estudiantes varones presentaron puntuaciones inferiores a la media en comparación con las mujeres que tienen valores más aceptables. En la dimensión o nivel de reorganización de la

comprensión lectora se concluye que no hay diferencias entre estudiantes varones y mujeres de la Red 4 Satélite, pues las puntuaciones de ambos grupos fueron inferiores a la media. En cuanto al nivel inferencial de la comprensión lectora se concluye que los resultados no difieren de los varones con respecto a las estudiantes mujeres, pues ambos grupos obtuvieron puntuaciones inferiores a la media. En el nivel crítico de la comprensión lectora se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes varones y mujeres. Un mayor porcentaje de varones obtuvieron puntuaciones inferiores a la media en comparación con las estudiantes mujeres que tienen valores aceptables en este nivel. En cuanto al resultado total de la prueba entre estudiantes varones y mujeres de la Red 4 Satélite Ventanilla, se concluye que existe una diferencia en los resultados, la mayor desviación se presenta en estudiantes varones. Sin embargo ambos grupos no logran promedios superiores a la media.

Toalombo, E. (2013) en su tesis "La Comprensión Lectora y su incidencia en el Aprendizaje Significativo de los estudiantes de Noveno Grado de Educación General Básica del Colegio Técnico Reinaldo Miño de la Parroquia Santa Rosa del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua" Santacruz. Universidad Técnica de Ambato. Su investigación permitió establecer una propuesta sobre la comprensión lectora y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de noveno grado de educación básica del colegio Técnico Reinaldo Miño de la Parroquia Santa Rosa del Cantón Ambato de la Provincia de Tungurahua, en esta investigación se utilizó la modalidad de campo, documental y bibliográfica que permitió determinar, la necesidad y factibilidad de la propuesta. En este trabajo se consideró importante optimizar procedimientos prácticos para promover la participación activa de los estudiantes utilizando técnicas de comunicación lo cual

ayudara a un mejor proceso en el aprendizaje significativo. De los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes de noveno año de educación básica. Los docentes no toman en cuenta a sus estudiantes para que participen en clases en lecturas que ellos dirigen, lo que hace que los estudiantes se desmotiven y no les interese la participación. Los estudiantes al realizar la lectura de un texto no comprenden los contenidos en su totalidad, lo que demuestra un grado alto de incomprensión en los contenidos. El docente no enseña a los estudiantes a buscar los elementos de un libro, de esta manera los estudiantes no saben manejar el contexto de un libro. La participación pasiva de los estudiantes en clases de lengua y literatura no mejorará la comprensión lectora, la misma situación no permite a los estudiantes desarrollarse ni aprender los contenidos de la mejor manera. Los estudiantes no realizan diariamente exposiciones sobre temas de lengua y literatura, debido al factor tiempo el mismo que no les da oportunidad de desenvolverse frente a los compañeros. Los docentes no enseñan a sus estudiantes a realizar críticas de la lectura, lo que no les permite ser unas personas con criterio propio.

2.2. Bases Teóricas

El texto

Es un mensaje hablado o escrito que tiene sentido para quien produce y para quien lo lee y escucha. Para elaborarlo existen normas y reglas lingüísticas, sin dejar de lado el entorno. Los niveles de la estructura del texto según Van Dijk (1998, citado en Ricalde y Palacios, 2008) son los siguientes:

• Microestructura, “se refiere a la organización de los significados en proposiciones y la continuidad entre estas. Para que tengan lógica y sentido deben someterse a las normas y reglas de la lengua”.

• Superestructura, tiene una función organizativa respecto a la forma de los escritos, que considera que cada texto tiene una estructura distinta, de acuerdo a la intención o propósito que se desea transmitir. Será distinto escribir un oficio, un cuento, un ensayo etc.

• Macroestructura, está referida al significado global del texto, la idea principal, ideas organizadas por parte del emisor quienes trasmiten información al receptor, a esto se añade una estructura pragmática de Beaugrande (1997, citado en Ricalde y Palacios, 2008, p. 17) que se relaciona con el contexto en el que se produce el acto comunicativo entre el texto y el lector.

Los textos y sus tipos

Por razones didácticas Ricalde y Palacios (2008 pp.20-23) nos presenta dos tipologías:

A. El texto según la intencionalidad del autor:

• Narrativo, que es el relato de hechos reales o ficticios y sus elementos son: personajes, ambiente, tiempo, narrador, cuya estructura es: Inicio, Nudo, Desenlace.

• Expositivo, referido al desarrollo y explicación de un tema con el propósito de informar rigurosa y objetivamente acerca de él. Su estructura es: Introducción, desarrollo, conclusión.

• Argumentativo, referido a la presentación de razones válidas para defender o refutar una opinión o idea. Su objetivo es convencer al receptor. Su estructura: Introducción, argumentación, conclusión.

• Descriptivo, referida a la presentación detallada de la imagen de objetos, paisaje, situaciones, persona, animales etc. Generalmente actúa como recurso subsidiario al interior de otros textos. Su estructura puede ser: de la forma de contenido; de lo general a lo particular; de lo próximo a lo más alejado, o a la inversa en cada uno de los casos mencionados.

• Instructivo, referida a secuencias, pasos, instrucciones, pautas, indicaciones, secuencias.

B. El Texto según la estructura formal tiene dos tipos:

Continuos, son aquellos que tienen oraciones y párrafos y pueden ser: descriptivos, narrativos, expositivos (incluidos los instructivos y argumentativos). **Textos discontinuos**, son los que se presentan en forma diversa y se clasifican en: avisos y anuncios, cuadros y gráficos, diagramas, tablas, mapas, vales y cupones.

El libro de texto

La gran mayoría de los debates e investigaciones que se han generado tanto a nivel nacional como internacional acerca del libro de texto coinciden en definirlo como un factor fundamental en la formación de los sujetos y, por tanto, como un elemento indispensable para la transmisión del conocimiento.

¿Qué entendemos por libro de texto? Sin el ánimo de realizar una definición de carácter rígido, conviene señalar que existe una multiplicidad de respuestas: una materialidad, una propuesta curricular, un portador de significados, una publicación periódica de alta circulación, un mediador entre maestro-alumno, entre otras. Así, vale la pena señalar que la concepción de libro de texto alude a una gran complejidad y, resulta claro que no existe un consenso acerca de su definición. Si hacemos referencia al lenguaje cotidiano de la escuela es posible encontrar una gran variedad de denominaciones respecto al libro de texto. Así son utilizados términos como: libro escolar, manual escolar, libro guía, texto escolar, etc., haciéndose un uso indistinto en su definición.

Autores como Jonhsen (1996:26) en un estudio sobre las investigaciones en torno al libro de texto destaca que cuando estas hacen referencia a su definición, generalmente involucran desde un sentido amplio a uno estrecho dependiendo de las características de la

investigación a realizarse. Así señala, "...la definición del libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros hechos y publicados para propósitos educativos, o incluso cualquier libro utilizado en el aula".

Tal definición alude a un texto que, indistintamente para lo que fue creado, se utiliza en un medio escolar. Sin embargo, es preciso apuntar que definir al libro de texto obliga a delimitarlo conceptualmente con respecto a otros géneros literarios diferentes. Al respecto Stray (1991:1) elabora una descripción que ayuda a acotar con mayor certeza la definición sobre el libro de texto, partiendo de una interesante distinción entre libros de texto y libros escolares. Para dicho autor "El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas.

Seguimos en este texto la diferenciación descrita por este autor estadounidense, pues ayuda a delimitar con mayor certidumbre el concepto de libro de texto que interesa destacar en este análisis y que tiene que ver inicialmente con el texto que se elabora específicamente para ser la guía dentro de un espacio educativo. Al respecto, se ha de considerar que dentro del ámbito escolar, el libro de texto cumple con al menos tres funciones que delimitan su definición. En primer término es una evidencia clara y contundente del currículo escolar; segundo, es también un instrumento de apoyo en el proceso enseñanza aprendizaje; y tercero, proporciona información y cumple con una función ideológica. Dichas funciones adjetivan su definición como un recurso educativo básico para la formación de las personas, como un apoyo indispensable para maestros y alumnos, y como un reflejo de la enseñanza.

Al respecto, Escolano (2000), señala que el libro de texto encierra básicamente tres perspectivas, la primera alude al libro de texto como "…objetivación cultural del currículo

en todas sus dimensiones"; la segunda como constructor de nuevas concepciones y prácticas sobre su uso en la educación y, finalmente, la que concibe al libro de texto como aquel que objetiva las relaciones entre discursos y representaciones sociales.

Por su parte, Choppin (1998), desde la órbita francesa insiste en la complejidad que tiene el concepto de libro de texto por su variedad de funciones: a) como herramienta pedagógica porque facilita el aprendizaje; b) como soporte de la verdad que la sociedad cree necesario transmitir a las jóvenes generaciones, por lo que cambia considerablemente según lugar, época y régimen político; y c) como medio de comunicación "muy potente" que tiende a uniformar el discurso que transmite. Por todas estas características, el libro de texto participa activamente en el proceso de socialización, de aculturación y de adoctrinamiento de las jóvenes generaciones. Pero también se señala que los libros de texto son un producto material "fabricado, difundido y consumido".

Desde dicha perspectiva se pone de relieve un factor adicional respecto al libro de texto. Se trata de la intencionalidad con la que se elabora y produce un libro de texto. Es decir, al tratar de definirlo considera, por lo menos, tres cosas: las partes que intervienen en su proceso de elaboración; las distintas motivaciones con las que se conciben y finalmente la diversidad de grupos y personas a los que está dirigido. Al respecto, Wein señala, "...son un tipo de literatura compleja colocada y compilada por varias partes interesadas (especialistas, autores, editores, autoridades) y tienen la intención de servir a diversos grupos de usuarios (maestros, estudiantes/alumnos, padres)".

En esta misma línea, la definición de Michael Apple (1994:3-4), aporta elementos fundamentales que describen al libro de texto como el resultado de una multiplicidad de actividades.

Por un lado, argumenta que son el resultado de "…construcciones particulares de la realidad, formas específicas de selección y organización de este vasto universo de

conocimiento posible," en el que se involucran elementos políticos, sociales y culturales, y en el que intervienen para su elaboración personas e intereses. En tal sentido, contienen una carga política, social y cultural que "…les permite participar en lo que la propia sociedad reconoce como legítimo y verdadero; además ayudan a establecer los cánones de lo verdadero y también a recrear un mayor punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias, y la moralidad". A manera de corolario, conviene señalar que si bien la idea de libro de texto es amplia y compleja tampoco puede hablarse de una indefinición. En el libro de texto se involucra no sólo la dimensión pedagógica, curricular y educativa, sino que se le otorga un fuerte peso y relevancia a su intencionalidad política, social y cultural como uno de los componentes fundamentales. Ambas dimensiones son cruciales para su análisis y, de manera especial, para su comprensión en términos de política educativa. (Recuperado de www.comie.org.mx)

La lectura

Solé (2000, p. 17) sostiene que leer "es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura"

Esta afirmación implica en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto, en segundo lugar un objetivo que guíe la lectura de lo que se desprende que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información, en tercer lugar, el significado del texto se construye por parte del lector en base a sus conocimientos previos.

Asimismo leer implica "comprender el texto escrito" (Solé, 2000,p. 18) y no como una actividad cognitiva con aspectos de recitado, declamación, pronunciación correcta, etc. Se asume que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión.

Lectura y comprensión

Cuando se está comprendiendo un libro, o cualquier otra forma de material escrito, no se está extrayendo, deduciendo o copiando su significado, sino que se está construyendo su significado.

En esa construcción interviene:

a) los conocimientos previos con que se aborda la lectura, mediante estos esquemas las personas comprendemos las situaciones, una conferencia y evidentemente un texto escrito.

b) los objetivos que la presiden, quienes determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto, además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión.

c) y la motivación que se siente hacia la lectura, una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo. Puede ser muy difícil, en un grupo de clase, contestar los intereses de todos los niños respecto a la lectura, sin embargo las escuelas cuentan con actividades de biblioteca o de lectura libre en las que es posible que primen los intereses del lector.

Comprensión lectora y aprendizaje significativo

Según Ausubel, (1963, citado en Solé , 2000) aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje, implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente.

Cuando aprendemos significativamente se produce la memorización comprensiva, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimientos.

Existe vinculación entre comprender y aprender. Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente.

El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura

Según Valls (1990, citado en Solé, 2000), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de la personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. El mismo autor indica que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.

Las estrategias de comprensión lectora "son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" (Solé, 2000, p.59) .Esta tiene algunas implicaciones:

1. La primera es que si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan. Se enseñan – o no se enseñan- y se aprenden - o no se aprenden.
2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas.

El papel de las estrategias en la lectura

Es necesario enseñar estrategias de comprensión para formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. Enseñar estrategias de comprensión lectora contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para a prender a aprender.

Las situaciones de enseñanza – aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura son procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los andamios necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales.

Estrategias antes de la lectura

A continuación examinaremos lo que puede hacerse previamente a la lectura para ayudar a los alumnos en su comprensión.

1. **Ideas generales**
    - Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe tener esto en cuenta. Los niños y los maestros deben estar motivados para a prender y enseñar a leer.

- En el aula hay situaciones donde se trabaja la lectura y situaciones donde simplemente se lee. Ambas deben estar presentes en el aula, además la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- Los alumnos no van a creer que leer es igual de importante que trabajar la lectura, si no ven al maestro leyendo al mismo tiempo que ellos lo hacen, es muy difícil que alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a los demás.
- La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones. Convertir la lectura en una competición entre los niños tiende a perjudicar los sentimientos de competencia de los que encuentran mayores problemas, lo que contribuye a su fracaso.
- Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones –oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida- y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propongamos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de lectura sea significativa para los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender.
- Antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad. Así su actuación tenderá a observar estos últimos y ofrecerles las ayudas adecuadas para que puedan superar los retos que la actividad de leer siempre debería implicar.

Motivación para la lectura

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello:

1. Para que el niño encuentre sentido a la lectura es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación.
2. Ofrecer textos no conocidos y ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.
3. Hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de la lectura fragmentada Ej: un párrafo cada uno, dos páginas cada día.
4. Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales, es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse, para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de la biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro- resolver una duda, un problema o adquirir la información necesaria para determinado proyecto- aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

Los objetivos de la lectura

1. **Leer para obtener una información precisa**

Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que en la búsqueda de algunos datos, se produce de manera concomitante el desprecio hacia otros. Ej. La búsqueda de un número de teléfono en una guía, la consulta del periódico para encontrar en qué cine y a qué hora se proyecta una película, la consulta de un diccionario o enciclopedia, etc. Enseñar a leer para obtener una información precisa requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se va a poder conseguir. En los ejemplos que

se han propuesto, se requiere conocer el orden del alfabeto y este objetivo tiene la ventaja de aproximarla a un contexto real y trabajar aspectos de la lectura, como la rapidez, que son muy valoradas en la escuela.

2. **Leer para seguir instrucciones**

En este tipo de tarea, la lectura es un medio que debe permitirnos hacer algo concreto. Ej: las reglas de un aparato, la receta de una torta. Cuando se lee con el objetivo de "saber cómo hacer..." es imprescindible que se comprenda el texto leído, y en el caso de lo que se pretende hacer sea colectivo, además habrá que asegurar que dicha comprensión es compartida. Este objetivo es significativo y funcional donde el niño lee porque le resulta necesario hacerlo y además se ve en la necesidad de controlar su propia comprensión.

3. **Leer para obtener una información de carácter general**

Es una lectura guiada sobre todo por las necesidades que tenga el lector de profundizar un tema. Ej: la definición de una palabra en el diccionario. Este tipo de lectura es esencial para el desarrollo de "la lectura crítica" en la que el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto, y sabe tanto lo que tiene que leer con relación a ellos como lo que puede obviar.

4. **Leer para aprender**

El objetivo de "leer para aprender" consiste en ampliar los conocimientos de lo que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. Aunque leer para aprender tiene es una finalidad en sí misma, su consecución puede verse muy favorecida si el alumno tiene unos objetivos concretos de aprendizaje.

5. **Leer para revisar un escrito propio**

En el contexto escolar, el auto revisión de las propias composiciones escritas es un ingrediente imprescindible en un enfoque integrado de la enseñanza de la lectura y de

la escritura, y en cualquier caso para dotar a los niños de estrategias de comprensión de textos.

6. **Leer por placer**

El placer es algo absolutamente personal, y cada uno sabe cómo lo obtiene, lo más importante cuando se trata de este objetivo es la experiencia emocional que desencadena la lectura.

7. **Leer para comunicar un texto a un auditorio**

   Este tipo de lectura es propio de colectivos y actividades restringidas: leer un discurso, un sermón etc. La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender. En el aula se puede trabajar este objetivo en las siguientes tareas: trabajar la prensa en la clase, revisar las redacciones revisadas, organizar una sesión de lectura de poesía, solicitar de los niños qué objetivos persiguen con la lectura de determinado texto.

8. **Leer para practicar la lectura en voz alta**

   Lo que se pretende con este objetivo es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. La lectura en voz alta es sólo un tipo de lectura que permite cubrir algunos objetivos de la lectura. La preparación de la lectura en voz alta, permitiendo que los niños hagan una primera lectura individual y silenciosa, previa a la oralización, es un recurso adecuado.

9. **Leer para dar cuenta de que se ha comprendido**

Esta actividad debe estar requiere ser convenientemente planificada y que, aun así, nos permite trabajar solamente determinados objetivos y aspectos de la lectura. Se debe considerar el conocimiento de los objetivos por parte del lector, el tipo de texto, la actividad de la lectura debe ser consecuente con el propósito y finalmente que los niños a la larga sean capaces de plantearse sus propios objetivos.

10. Activar el conocimiento previo

Para ello se puede tener las siguientes consideraciones:

- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer intentando relacionarla con aspectos de su experiencia previa.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que puedan activar su conocimiento previo (ilustraciones, tìtulos, subtìtulos , etc.)
- Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema, aquí se sustituye la explicación del profesor por la de los alumnos.

11. **Establecer predicciones sobre el texto**, para ello:

- Motivar a los niños que se arriesguen a formular sus predicciones abiertamente
- La maestra en todo momento debe hacer notar que solo son predicciones, de esta forma les da un objetivo claro.
- Los niños aprenden que sus aportaciones son necesarias para la lectura, y ven en ésta un medio para conocer la historia y para verificar sus propias predicciones.

12. **Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto**., cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no salo están haciendo uso de su

conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema.

Estrategias durante la lectura

El grueso de la actividad comprensiva- y el grueso del esfuerzo del lector- tiene lugar durante la lectura misma. En este capítulo nos ocuparemos de la enseñanza de estrategias que tienen lugar durante dicho proceso.

1. **Tareas de lectura compartida**

   La idea que preside la tarea de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de la lectura., y de implicar a los demás en ella. Se trata de que el profesor y los alumnos lean en silencio (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta) un texto, o una porción del texto.

   Tras a lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de cuatro estrategias básicas:

   - Primero se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
   - Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
   - Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
   - Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro responsable o moderador.

2. **La lectura independiente**

Cuando los niños leen solos, en clase, en la biblioteca o en su casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, ya sea para leer una tarea por lo cual es necesario leer, deben poder utilizar las estrategias que están aprendiendo. De hecho, este tipo de lectura, en la cual el propio lector impone su ritmo y trata el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Es por ello, y porque éste es el tipo más verdadero de lectura, que las situaciones de lectura independiente deben ser fomentadas en la escuela.

Se les puede preparar a los alumnos materiales para los distintos objetivos de lectura. Si por ejemplo se pretende que el alumno realice predicciones sobre lo que está leyendo, se puede insertar a lo largo del texto preguntas que le hagan predecir lo que piensa que va a ocurrir a continuación.

Si lo que se desea trabajar es el control de la comprensión puede proporcionarse a los alumnos un texto que contenga errores o inconsistencias y pedirles que las encuentren – y en ocasiones, no pedirles nada, a ver si también así las detectan - . Esta tarea puede complicarse un poco más, si la demanda no se limita a identificar lo raro o incoherente, sino que se solicita que esto se sustituya por algo que tenga sentido.

Los errores y lagunas de comprensión

Detectar los errores y lagunas de comprensión es sólo un primer paso, una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión. Para leer eficazmente, necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura. Los errores y lagunas de comprensión son de la mayor importancia, puesto que nos informan lo que comprende el lector, de si él sabe o no sabe que comprende y si es capaz de adoptar decisiones adecuadas para solucionar el problema que tiene adelante.

Para que un mal lector deje de serlo es absolutamente necesario que pueda ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso, y que entienda que puede utilizar muchos conocimientos para construir una interpretación plausible de lo que está leyendo: estrategias de descodificación y estrategias de comprensión como predicciones, inferencias etc.

No es necesario oralizar correctamente un texto escrito para poder entenderlo, cuando ello sucede se recomienda el uso del contexto, de la interpretación que sería posible aventurar para algo que no se sabe exactamente qué significa.

También se da en la escuela la lectura silenciosa por parte de los alumnos aunque no es generalizable, si es muy frecuente el hecho de que en esta situación es que los alumnos acudan al profesor cuando encuentran dificultades con algunas palabras, lo cual es una buena estrategia si se usa cuando es realmente necesaria; pero es una mala estrategia si se utiliza con exclusividad. En estos casos se les puede pedir a los niños que subrayen las palabras que no entendieron. En estos casos durante el curso de la lectura se pone de manifiesto que los niños al comienzo subrayan determinadas palabras, y en ocasiones, posteriormente y sin que hubiera mediado la intervención del profesor, ellos mismos llegan a borrar el subrayado porque la lectura les llega a permitir aventurar un significado coherente para alguna de ellas.

Cuando se enseña a los niños a leer diferentes tipos de textos, se les enseña también que en alguno de ellos – los expositivos en sus distintas modalidades _va a ser la lectura la que va a ayudar a entender y ofrecer informaciones nuevas respecto del tema que lo motivó, Ahí aprenden que aunque no sepan en un primer momento lo que significan determinadas palabras, van a conocer su significado mediante la lectura. Otra cosa que puede hacer es aventurar una interpretación para lo que no se comprende y ver si esa interpretación funciona o si es necesario desestimarla. A veces no se puede

aventurar una interpretación y es necesario releer el contexto previo – la frase o el contexto – con la finalidad de encontrar índices que permitan atribuir un significado. Cuando ninguna de estas estrategias de resultado, y el lector evalúa que el fragmento o elemento problemático es crucial para su comprensión, es el momento de acudir a una fuente externa (el profesor, un compañero, el diccionario) que permitan salir de dudas.

Estrategias después de la lectura

En este capítulo nos vamos a centrar en tres estrategias: identificación de la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuesta de preguntas en su concreción práctica ulterior.

Sin embargo, lo que aquí se diga sobre estas estrategias es aplicable también a ellas mismas cuando son actividades durante la lectura.

1. **La idea principal**

   En una obra clásica, Aulls (1978, citado en Solé, 2000)) distingue el tema de la idea principal. Para el autor, el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata el texto? . La idea principal, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluya el tema. La idea principal es, para Aulls, la respuesta a la siguiente pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

2. **El resumen**

Para Van Dijk (1983, citado en Solé, 2000) el resumen es producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido.

3. **Formular y responder preguntas**

Enseñar a formular y responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa. El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por lo tanto, hacerla más eficaz.

Una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura. Por ejemplo, si se trata de resumir una narración, serán pertinente las preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y el escenario, establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución.

Los Niveles de Comprensión Lectora: Propuesta del Ministerio de Educación

En el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

1. Comprensión literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

2. Comprensión inferencial, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.

3. Comprensión crítica, mediante la cual se emite juicios valorativos que representa la respuesta emocional o estética a lo leído y que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

1.- Nivel Literal

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

En profundidad: Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

2.- Nivel Inferencial

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones: inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otras manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se

pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

3.- Nivel Crítico

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo;
4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

2.3 Definición de términos básicos

Cuestionario.- Instrumento de evaluación para recopilar información rápidamente y a bajo costo respecto a la forma de pensar y a la conducta de muchos individuos. Su uso es habitual entre los científicos sociales.

Competencias.- Llamamos competencia a la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes. La competencia es un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito. Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que se reitera a lo largo de toda la escolaridad. Ello a fin de que pueda irse complejizando de manera progresiva y permita al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño.

Capacidades.- Desde el enfoque de competencias, hablamos de «capacidad» en el sentido amplio de «capacidades humanas». Así, las capacidades que pueden integrar una competencia combinan saberes de un campo más delimitado, y su incremento genera nuestro desarrollo competente. Es fundamental ser conscientes de que si bien las capacidades se pueden enseñar y desplegar de manera aislada, es su combinación (según lo que las circunstancias requieran) lo que permite su desarrollo.

Desde esta perspectiva, importa el dominio específico de estas capacidades, pero es indispensable su combinación y utilización pertinente en contextos variados.

Lectura. La lectura consiste en el proceso de obtener y comprender ideas e información almacenada utilizando alguna forma de lenguaje o simbología.

Comprensión. Es la capacidad del lector para entender, interpretar y hacer proyecciones sobre las ideas que el autor ha plasmado en un texto.

Comprensión de textos escritos. La comprensión lectora es el proceso por el cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto.

Comprensión literal. Se centra en las ideas e información que está explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento y evocación de los hechos.

Comprensión inferencial. Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestras experiencias, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Comprensión crítico. Consiste en emitir juicios sobre el texto leído, la aceptamos o lo rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído.

Módulo.- Pieza que forma parte de un conjunto pero que también puede considerarse por separado.

Texto escolar.- Conjunto de material impreso que se utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo III

De la metodología

3.1. Propuesta de objetivos

3.1.1. Objetivo General

Determinar en qué medida el módulo de comunicación influye en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

3.1.2. Objetivos específicos

Determinar en qué medida el módulo de Comunicación influye en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.

Determinar en qué medida el módulo de Comunicación influye en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel inferencial en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.

3.2. Sistema de hipótesis

3.2.1. Hipótesis general

El módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

3.2.2. Hipótesis específicas

H1: El módulo de Comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.

H2: El módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

3.3. Sistema de variables

3.1.1. Variable Independiente:

VI: Módulo de comunicación

X_1: Fábulas

X_2: Poemas

3.1.2. Variable dependiente:

VD: Comprensión lectora.

Y_1: Nivel literal

Y_2: nivel inferencial

3.1.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Comprensión Lectora	**Dimensiones**	**Indicadores**	**Ítem**
	Comprensión Literal	El lector deberá desarrolla dos capacidades: reconocer y recordar ideas principales y secundarias.	- Reconoce detalles. - Reconoce las ideas principales. - Reconoce secuencias - Reconocimiento comparativo. - Reconoce la causa y efecto de las relaciones. - Reconoce rasgos de carácter.	56.7,15,16,19,22, 23,24
	Comprensión Inferencial	Se manifiesta cuando se activa el conocimiento previo del lector, es decir su experiencia personal y realiza hipótesis (anticipaciones) o suposiciones sobre el contenido del texto.	Deduce detalles de apoyo. Deduce las ideas principales. Deduce una secuencia. Deduce comparaciones Deduce relaciones de causa y efecto. Deduce rasgos de carácter. Deduce características y aplicación a una situación nueva, Predice resultados. Hipótesis de continuidad. Interpreta lenguaje figurativo.	3,4,8,9,11,12,13,1 4,17,18,20,21,25, 26,27,28
	Compresión Critica o de juicio	El lector emite juicio sobre la realidad, la fantasía y de valores, es decir	Emite juicio de la realidad o fantasía. Emite juicios de hechos y opiniones. Emite juicio de suficiencia y validez. Emite juicio de propiedad. Emite juicio de valor, conveniencia y	1,2,10

	hacer una reflexión del texto en base a conocimiento que ha tenido de otras fuentes.	aceptación.

3.4. Tipo y métodos de investigación

3.4.1. Tipo de investigación

Hurtado de Barrera (2007. pag. 132) sostiene que los tipos de investigación en este caso se definen por el objetivo, más que por el área de conocimiento en la cual se realiza el estudio, los métodos que se utilizan o la fuente de los datos. Cada tipo de investigación tiene características y procesos propios.

El tipo de investigación que se adoptó en la presente tesis es aplicada, dado que se sustenta en la aplicación de la teoría pedagógica y de la comunicación.

Según Valderrama (2002. pag. 90) a la investigación aplicada se le denomina también activa o dinámica y se encuentra íntimamente ligada a la investigación básica ya que depende de sus descubrimientos y aportes teóricos. La investigación aplicada busca conocer para hacer actuar, construir y para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad concreta.

3.4.2. Métodos de investigación

Según Hurtado de Barrera (2007, p. 110) La palabra método proviene de los vocablos griegos *meta,* que significa "a lo largo", *y odas,* que significa "camino". Asti Vera (op. *cit.)* define el método como un procedimiento general basado en principios lógicos que puede ser común a varias ciencias. El método es el modo o manera de proceder o de

hacer algo para alcanzar un objetivo y comprende el conjunto de pasos o etapas generales que guían la acción. Ejemplos de métodos son el método hipotético deductivo del positivismo o el método de análisis crítico dialéctico del materialismo histórico. Para la presente investigación se utilizará el método hipotético deductivo.

3.5. Diseño de investigación

Según Hernández (2010:164) El diseño se refiere al plan o a las estrategias concebidas para obtener la información que se desea.

De acuerdo a esta definición el diseño de estudio de la presente investigación es experimental, y dentro de este diseño, el cuasiexperimental.

Según Hernández (2010. Pag. 173) sostiene que los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes, solamente que difieren de los experimentos verdaderos en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos

El diseño sigue el siguiente diagrama

GE	**01**	**X**	**02**
GC	**03**		**04**

Esquema

GE 01 X 02

GC 03 04

Dónde:

GE = Grupo experimental

GC= Grupo Control

X = Programa experimental

01 = Preprueba experimental

02 = Postprueba experimental

03 = Preprueba control

04 = Postprueba control

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

Según Hernández (2010, p.173) "la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectaran datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, este deberá ser representativo de dicha población"

La población de la investigación estuvo constituida por 67 estudiantes que cursan el Cuarto Grado de primaria de la Institución Educativa Virgen del Morro Solar del distrito de Chorrillos, distribuidos en dos secciones: el cuarto grado A con 34 estudiantes y el cuarto Grado "B" con 33 estudiantes.

3.6.2. Muestra

No se calculó la muestra, porque se trabajó con las dos secciones del cuarto grado de primaria que tiene la institución educativa. Pero mediante un sorteo simple se determinó el grupo experimental la sección A (34 estudiantes) y el grupo control la sección B (33 estudiantes).

Capítulo IV

Instrumentos de investigación y resultados

4.1. Selección y validación de instrumentos

4.1.1. Instrumentos

Módulo: módulo de comunicación para la comprensión de lectura

El módulo de comunicación para la comprensión de lectura como recurso didáctico a aplicar contendrá en su estructura, estrategias metodológicas de diversos tipos de textos narrativos, los cuales servirán de apoyo para desarrollar la comprensión de lectura.

Técnica: encuesta

Es una técnica que permite la obtención de datos e información suministrada por un grupo de personas, sobre si mismos o con relación a un tema o asunto particular, que interesa a la investigación planteada. Esta técnica posibilita la recolección de datos sobre opiniones, actitudes, criterios, expectativas, etc. De los individuos y que permite cubrir a sectores amplios del universo dado, para una investigación determinada.
La forma escrita de la técnica de la encuesta se materializa a través de: cuestionarios, pruebas, test y escalas. Peñaloza, (2005).

Instrumento

Pre-prueba y pos-prueba para comprobar el nivel de comprensión de lectura de los grupos

antes y después del tratamiento experimental.

4.1.2. Validez de los instrumentos

Los instrumentos han sido sometidos al criterio denominado *juicio de expertos***.** Los cuatro expertos recibieron, cada uno, una carpeta que contuvo la matriz de consistencia, la operacionalización de las variables, la pre-prueba, la pos-prueba y el módulo de comunicación aplicado al grupo experimental.

Los especialistas que consideraron que los instrumentos eran aplicables fueron:

Tabla 2

Validación del instrumento por juicio de expertos

Expertos	Coeficiente
Dr. Emilio Rojas Sáenz	0,70
Dr. Julio Peña Corahua	0,80
Mg. Emiliano Huayre Ignacio	0,85
Mg. Giovanna Gutiérrez	0,90
Dr. José M. Panta Panta	0,80
Promedio	**0,81**

La tabla muestra la validez del instrumento por juicio de expertos, cuyo resultado es 0,81 de promedio, lo cual indica que el instrumento tiene alta validez, por lo tanto se puede aplicar.

4.1.3. Confiabilidad del Instrumento

Para establecer la confiabilidad de las pruebas de pre-prueba y post-prueba se aplicó la prueba piloto a un grupo de 12 estudiantes del Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

Obtenido los puntajes totales se aplicó el coeficiente KR20 de Kuder- Richardson.

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{Vt - \sum pq}{Vt}$$

Donde:

n : Numero de ítems del instrumento

P : % de personas que responden correctamente cada ítems.

Q : % de personas que responden incorrectamente cada ítems.

V_t : Varianza total del instrumento

Tabla Nº 3

Interpretación del coeficiente de KR20

Rangos Magnitud	**Confiabilidad**
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Se obtuvieron los coeficientes de confiabilidad obtenidos en cada prueba:

Tabla 4

Prueba de validez dicotómica KR20 de "Kuder-Richardson" pre-test

	Items																					
N°	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item14	Item15	Item16	Item17	Item18	Item19	Item20		
1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1		11
2	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1		13
3	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0		12
4	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1		15
5	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1		14
6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1		17
7	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1		15
8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1		15
9	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		6
10	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		6
11	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		6
12	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1		9
p	0,83	0,67	0,67	0,58	0,75	0,58	0,58	0,75	0,67	0,42	0,75	0,50	0,42	0,33	0,42	0,50	0,42	0,67	0,42	0,67	Vt	14,41
q=(1-p)	0,17	0,33	0,33	0,42	0,25	0,42	0,42	0,25	0,33	0,58	0,25	0,50	0,58	0,67	0,58	0,50	0,58	0,33	0,58	0,33		
pq	0,14	0,22	0,22	0,24	0,19	0,24	0,24	0,19	0,22	0,24	0,19	0,25	0,24	0,22	0,24	0,25	0,24	0,22	0,24	0,22	4,48	

Aplicando la formula se tiene:

$$r_n = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum pq}{V_t} = 0{,}75$$

Tabla 5

Prueba de validez dicotómica KR20 de "Kuder-Richardson" post-test

	Ítems																					
N°	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item14	Item15	Item16	Item17	Item18	Item19	Item20		
1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1		11
2	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1		13
3	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0		12
4	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1		15
5	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1		14
6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1		17
7	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1		15
8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1		15
9	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		6
10	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		6
11	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		6
12	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		6
P	0,83	0,67	0,67	0,58	0,75	0,58	0,58	0,75	0,67	0,42	0,75	0,50	0,42	0,33	0,42	0,42	0,42	0,58	0,42	0,58	Vt	16,39
q=(1-p)	0,17	0,33	0,33	0,42	0,25	0,42	0,42	0,25	0,33	0,58	0,25	0,50	0,58	0,67	0,58	0,58	0,58	0,42	0,58	0,42		
Pq	0,14	0,22	0,22	0,24	0,19	0,24	0,24	0,19	0,22	0,24	0,19	0,25	0,24	0,22	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	4,51	

Aplicando la formula se tiene:

$$r_n = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum pq}{V_t} = 0{,}88$$

Tabla 6

Resultados de la prueba de confiabilidad KR20

Áreas	**Coeficiente (KR20)**
Pre – test	0,75
Post – test	0,88

Se concluye entonces que la prueba de Pre-test tiene alta confiabilidad.

Se concluye entonces que la prueba de Post-test tiene muy alta confiabilidad.

4.2. Descripción de otras técnicas de recolección de datos

Técnica de análisis de documentos, el cual fue aplicado durante el proceso de investigación. Esta técnica es la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido, sin ambigüedades, para recuperar la información en él contenida. Esta representación puede ser utilizada para identificar el documento, para procurar los puntos de acceso en la búsqueda de documentos, para indicar su contenido o para servir de sustituto del documento. Al respecto Bernal (2003) nos dice que "es una técnica basada en fichas bibliográficas que tienen como propósito analizar material impreso. Se usa en la elaboración del marco teórico del estudio" (p. 177).

Técnica de fichaje, utilizado para la recolección de información primaria y secundaria con propósitos de elaboración y redacción del marco teórico.

Escalas de medición. Fue determinada por la intención del investigador. Se utilizó la escala ordinal, la cual nos permitió agrupar los eventos sobre la base de la posición relativa de un elemento con respecto al otro, en función a criterios.

Estadística, se aplicó el análisis inferencial durante el proceso, ayudando a encontrar significatividad en sus resultados. Se tuvo en cuenta los valores porcentuales significativos para deducir las conclusiones de la investigación.

4.3. Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros

Para el tratamiento estadístico y la interpretación de los resultados se tendrán en cuenta la estadística descriptiva y la estadística inferencial.

Análisis descriptivo

Según Webster (2001) "la estadística descriptiva es el proceso de recolectar, agrupar y presentar datos de una manera tal que describa fácil y rápidamente dichos datos" (p. 10). Para ello, se emplearán las medidas de tendencia central y de dispersión.

Luego de la recolección de datos, se procederá al procesamiento de la información, con la elaboración de tablas y gráficos estadísticos. Así se obtendrá como producto:

- Tablas. Se elaborarán tablas con los datos de las variables. Sobre las tablas, la Asociación de Psicólogos Americanos (2010, p. 127) nos menciona: "Las tablas y las figuras les permiten a los autores presentar una gran cantidad de información con el fin de que sus datos sean más fáciles de comprender". Además, Kerlinger y Lee (2002) las clasifican: "En general hay tres tipos de tablas: unidimensional, bidimensional y k-dimensional" (p. 212). El número de variables determina el número de dimensiones de una tabla, por lo tanto esta investigación usará tablas bidimensionales.

- Gráficas. Las gráficas, incluidos conceptualmente dentro de las figuras, permitirán "mostrar la relación entre dos índices cuantitativos o entre una variable cuantitativa continua (que a menudo aparece en el eje y) y grupos de sujetos que aparecen en el eje x" (APA, 2010, p. 153). Según APA (2010), las gráficas se sitúa en una clasificación, como un tipo de figura: "Una figura puede ser un esquema una gráfica, una fotografía, un dibujo o cualquier otra ilustración o representación no textual" (p. 127). Acerca de los gráficas, Kerlinger y Lee (2002, p. 179) nos dicen "una de las más poderosas herramientas del análisis es el gráfico. Un gráfico es una representación bidimensional de una relación o relaciones. Exhibe gráficamente conjuntos de pares ordenados en una forma que ningún otro método puede hacerlo".

- Interpretaciones. Las tablas y los gráficos serán interpretados para describir cuantitativamente los niveles de las variables y sus respectivas dimensiones. Al respecto, Kerlinger y Lee (2002) mencionan: "Al evaluar la investigación, los científicos pueden disentir en dos temas generales: los datos y la interpretación de los datos". (p. 192). Al respecto, se reafirma que la interpretación de cada tabla y figura se hizo con criterios objetivos.

La intención de la estadística descriptiva es obtener datos de la muestra para generalizarla a la población de estudio. Al respecto, Navidi (2003, pp. 1-2) nos dice: "La idea básica que yace en todos los métodos estadísticos de análisis de datos es inferir respecto de una población por medio del estudio de una muestra relativamente pequeña elegida de ésta".

Análisis inferencial

Proporcionará la teoría necesaria para inferir o estimar la generalización sobre la base de la información parcial mediante coeficientes y fórmulas. Así, Webster (2001)

sustenta que “la estadística inferencial involucra la utilización de una muestra para sacar alguna inferencia o conclusión sobre la población de la cual hace parte la muestra” (p. 10).

Además, se utilizará el SPSS (programa informático *Statistical Package for Social Sciences* versión 20.0 en español), para procesar los resultados de las pruebas estadísticas inferenciales. La inferencia estadística, asistida por este programa, se empleará en la hipótesis general y especificas

Pasos para realizar las pruebas de hipótesis

La prueba de hipótesis puede conceptuarse, según Elorza (2000), como una: regla convencional para comprobar o contrastar hipótesis estadísticas: establecer α (probabilidad de rechazar falsamente H_0) igual a un valor lo más pequeño posible; a continuación, de acuerdo con H_1, escoger una región de rechazo tal que la probabilidad de observar un valor muestral en esa región sea igual o menor que α cuando H_0 es cierta. (p. 351)

Como resultado de la prueba de hipótesis, las frecuencias (el número o porcentaje de casos) se organizan en casillas que contienen información sobre la relación de las variables. Así, se partirá de un valor supuesto (hipotético) en parámetro poblacional para recolectar una muestra aleatoria. Luego, se compara la estadística muestral, así como la media, con el parámetro hipotético, se compara con una supuesta media poblacional. Después se acepta o se rechaza el valor hipotético, según proceda. En este proceso se emplearán los siguientes pasos:

Paso 1. Plantear la hipótesis nula (H0) y la hipótesis alternativa (H1)

Hipótesis nula H0. Afirmación o enunciado acerca del valor de un parámetro poblacional.

Hipótesis alternativa H1. Afirmación que se aceptará si los datos muestrales proporcionan amplia evidencia que la hipótesis nula es rechazada.

Paso 2. Seleccionar el nivel de significancia

El nivel de significancia es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera. Debe tomarse una decisión de usar el nivel 0,05 (nivel del 5%), el nivel de 0,01, el 0,10 o cualquier otro nivel entre 0 y 1. Generalmente, se selecciona el nivel 0,05 para proyectos de investigación en educación; el de 0,01 para aseguramiento de la calidad, para trabajos en medicina; 0,10 para encuestas políticas. La prueba se hará a un nivel de confianza del 95 % y a un nivel de significancia de 0,05.

Paso 3. Calcular el valor estadístico de la prueba

Se hará la prueba de normalidad con Shapiro – Wilk, porque la muestra es menor que 50. Según el resultado, se utilizará la "t" de Student para muestras independientes (pre-prueba: grupo control y experimental; post-prueba: grupo control y experimental) y muestras relacionadas (pre prueba y post prueba: grupo experimental), si la distribución es normal; en caso contrario se tomará la decisión de utilizar la prueba no paramétrica U de Mann – Whitney para la comparación de las diferencias de medias de muestras independientes y de Wilcoxon para muestras relacionadas. En estadística la prueba U de Mann-Whitney y de Wilcoxon son pruebas no paramétricas aplicada a dos muestras independientes y relacionadas respectivamente. Es el equivalente no paramétrico de la prueba t de Student para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes pero no puede suponerse la normalidad de las poblaciones de origen. Los datos se analizarrán con un nivel de confiabilidad de 95% y un nivel de significación de 5%, (P valúe < 0,05), mediante el uso del software SPSS 21.

Paso 4. Formular la regla de decisión

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula. La región de rechazo define la ubicación de todos los valores que son demasiados grandes o demasiados pequeños, por lo que es muy remota la probabilidad de que ocurran según la hipótesis nula verdadera.

Paso 5. Tomar una decisión

Se compara el valor observado de la estadística muestral con el valor crítico de la estadística de prueba. Después se acepta o se rechaza la hipótesis nula. Si se rechaza esta, se acepta la alternativa.

4.4. Resultados, tablas gráficos

4.4.1. Análisis descriptivo

4.4.1.1. Estadísticos descriptivos del objetivo general

Tabla 7

Estadísticos descriptivos del pre test y el post test objetivo general

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.	Varianza
Pre prueba grupo control	33	5	8	13	354	10,73	1,420	2,017
Pre prueba grupo experimental	34	6	8	14	382	11,24	1,558	2,428
Post prueba grupo control	33	4	10	14	389	**11,79**	1,364	1,860
Post prueba grupo experimental	34	6	12	18	534	**15,71**	1,315	1,729

La tabla 7 muestra los estadísticos descriptivos del objetivo general de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los grupos control y experimental, tanto del Pre-test y post-Test, como se aprecia, la diferencia de medias en el Post-prueba fue de 15,71– 11,79 = 3,92 a favor del grupo experimental, es decir que la media en el Post-prueba supero en 3,92 puntuaciones a la media del Pre-prueba, además la varianza en el Pre-prueba y Post-prueba nos indican que las medias son significativas en la comprensión de lectura.

.

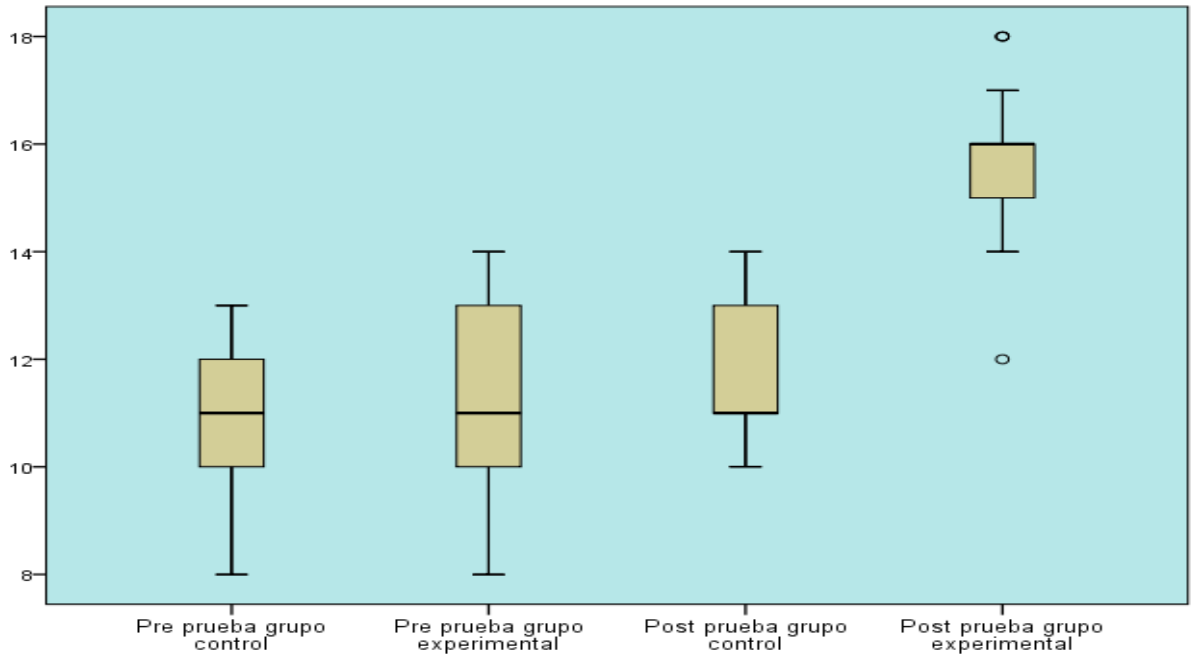

Figura 1. Diagrama de cajas de los estadísticos descriptivos del objetivo general

La figura 1 muestra claramente las diferencias de medianas, de los grupos control y experimental, resaltando el traslapo del post prueba del grupo experimental sobre los demás grupos, esto significa que las diferencias de medias son significativas en la comprensión de lectura.

4.4.1.2. Estadísticos descriptivos del objetivo específico 1 (nivel literal)

Tabla 8

Estadísticos descriptivos del pre prueba y el post prueba objetivo específico 1.

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.	Varianza
Pre prueba grupo control	33	8	8	16	370	11,21	2,118	4,485
Pre prueba grupo experimental	34	8	8	16	412	12,12	1,771	3,137
Post prueba grupo control	33	10	6	16	400	**12,12**	2,497	6,235
Post prueba grupo experimental	34	8	12	20	536	**15,76**	1,759	3,094

La tabla 8 muestra los estadísticos descriptivos del objetivo general de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los grupos control y experimental, tanto del Pre-test y post-Test, como se aprecia, la diferencia de medias en el Post-prueba fue de 15,76– 12,12 = 3,64 a favor del grupo experimental, es decir que la media en el Post-prueba supero en 3,64 puntuaciones a la media del Pre-prueba, además la varianza en el Pre-prueba y Post-prueba nos indican que las medias son significativas en la comprensión de lectura a nivel literal.

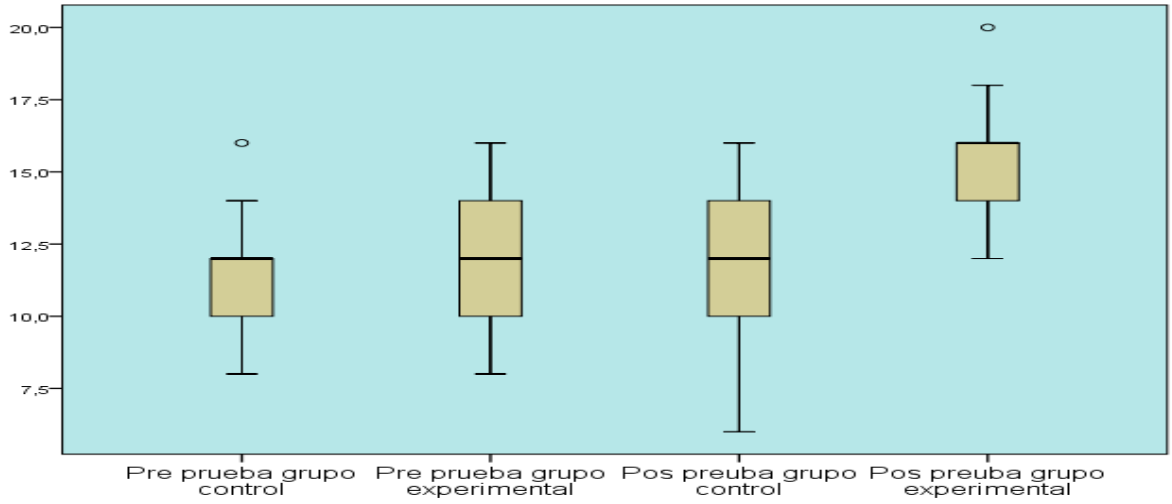

Figura 2. Diagrama de cajas de los estadísticos descriptivos del objetivo específico 1

La figura 2 muestra claramente las diferencias de medianas, de los grupos control y experimental, resaltando el traslapo del post prueba del grupo experimental sobre los demás grupos, esto significa que las diferencias de medias son significativas en la comprensión de lectura a nivel literal.

4.4.1.3. Estadísticos descriptivos del objetivo específico 2 (nivel inferencial)

Tabla 9

Estadísticos descriptivos del pre prueba y el post prueba objetivo específico 2.

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.	Varianza
Pre prueba grupo control	33	13	2	15	337	10,21	2,804	7,860
Pre prueba grupo experimental	34	10	6	16	352	10,35	2,436	5,932
Post prueba grupo control	33	8	8	16	378	**11,45**	2,137	4,568
Post prueba grupo experimental	34	8	12	20	538	**15,82**	2,052	4,210

La tabla 9 muestra los estadísticos descriptivos del objetivo general de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los grupos control y experimental, tanto del Pre-test y post-Test, como se aprecia, la diferencia de medias en el Post-prueba fue de 15,82– 11,45 = 4,37 a favor del grupo experimental, es decir que la media en el Post-prueba supero en 4,37 puntuaciones a la media del Pre-prueba, además la varianza en el Pre-prueba y Post-prueba nos indican que las medias son significativas en la comprensión de lectura a nivel inferencial.

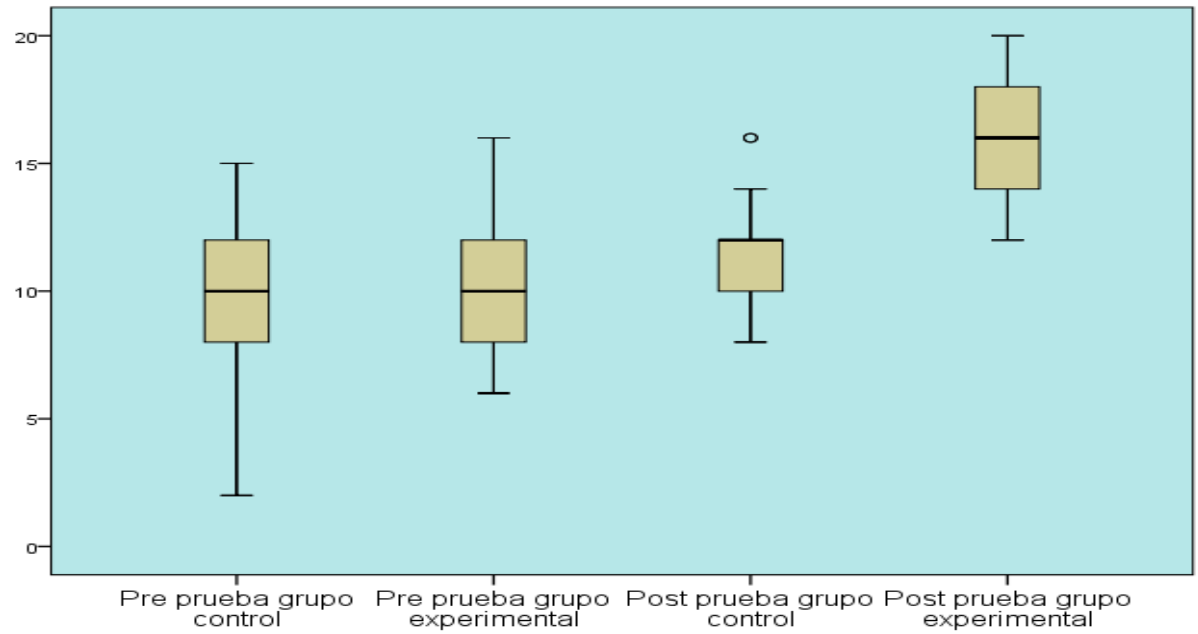

Figura 1. Diagrama de cajas de los estadísticos descriptivos del objetivo específico 2

La figura 2 muestra claramente las diferencias de medianas, de los grupos control y experimental, resaltando el traslapo del post prueba del grupo experimental sobre los demás grupos, esto significa que las diferencias de medias son significativas en la comprensión de lectura a nivel literal.

4.4.2. Análisis inferencial

4.4.2.1. Pruebas de normalidad

Para poder comparar medias, desviaciones estándar y poder aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas, es necesario comprobar que las variables en estudio tienen o no distribución normal, Para realizar la prueba de normalidad se ha tomado un nivel de confianza del 95%,

Pruebas de normalidad en el Pre prueba

Se planteó las siguientes hipótesis estadísticas:

H0: El conjunto de datos tienen una distribución normal.

H1: El conjunto de datos no tienen una distribución normal.

Tabla 10

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk pre-test

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre prueba grupo control	,152	33	,051	,940	33	,068
Pre prueba grupo experimental	,178	33	,010	,938	33	,060

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, porque el número de datos es menos que 50, en los resultados obtenidos en el análisis con el SPSS, se observa que en el Pre-prueba el nivel de significancia del grupo de control es mayor que 0,05 (0,068 > 0,05), por lo tanto se acepta la hipótesis nula (H0), es decir que los datos del Pre prueba en el grupo control tiene una distribución normal. En el Grupo Experimental el nivel de significancia también es mayor que 0,05 (0,060 > 0,05), por lo tanto se acepta la hipótesis nula (H0), es decir los datos del Pre prueba del Grupo Experimental tiene una distribución normal, en consecuencia para el contraste de hipótesis utilizaremos la prueba T de Student

Pruebas de normalidad en el Post –prueba

Se planteó las siguientes hipótesis estadísticas:

H0: El conjunto de datos tienen una distribución normal.

H1: El conjunto de datos no tienen una distribución normal.

Tabla 11

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk post-test

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Post prueba grupo control	,264	33	,000	,861	33	,001
Post prueba grupo experimental	,199	33	,002	,912	33	,011

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, porque el número de datos es menos que 50, en los resultados obtenidos en el análisis con el SPSS, se observa que en el Post prueba el nivel de significancia del grupo de control es menor que 0,05 (0,001 < 0,05), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H0), es decir que los datos del Post prueba en el grupo de control no tiene una distribución normal. En el Grupo Experimental el nivel de significancia es menor que 0,05 (0,011 < 0,05), es decir que se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto el Post prueba del Grupo Experimental no tiene una distribución normal, en consecuencia para el contraste de hipótesis utilizaremos la prueba U de Mann-Whitney

4.4.2.2. Pruebas de hipótesis

4.4.2.2.1. Prueba de hipótesis general

Formulamos las hipótesis estadísticas

H0: El módulo de comunicación no influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015

H1: El módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015

Resultados de la prueba T de Student: Pre – prueba

Tabla 12

Estadísticos de grupo

Pre prueba	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Grupo control	33	10,73	1,420	,247
grupo experimental	34	11,24	1,558	,267

La tabla 12 indica que no hay diferencias significativas en sus medias en ambos grupos control y experimental

Tabla 12

Prueba T de Student para muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Pre prueba								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,679	,413	-1,394	65	,168	-,508	,365	-1,236	,220
No se han asumido varianzas iguales			-1,395	64,749	,168	-,508	,364	-1,235	,219

Según la prueba T de Student aplicada al Grupo Control y Grupo Experimental en el Pre-prueba, el nivel de significancia es mayor que 0,05 (0,168 > 0,05), lo cual indica que el Grupo Control y el Grupo Experimental no tienen diferencias significativas en sus promedios entonces es posible la aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Resultados de la prueba U de Mann – Whitney: Post – prueba

Tabla 13

Rangos del post prueba

Post prueba	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	33	17,45	576,00
grupo experimental	34	50,06	1702,00
Total	67		

La tabla 13 indica que la diferencia de rango promedio es significativa entonces es posible la aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Tabla 14

Estadísticos de contraste[a] de la prueba U de Mann – Whitney: Post – prueba

	Post prueba
U de Mann-Whitney	15,000
W de Wilcoxon	576,000
Z	-6,924
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Post prueba

Según la prueba de U de Mann Whitney aplicada al Grupo de Control y el Grupo Experimental en el post prueba el nivel de significancia es menor que 0,05 (0,000< 0,005), lo cual indica que el grupo control y el grupo experimental tienen diferencias significativas en sus promedios, entonces es posible la aplicación del del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Interpretación

La prueba de comparación de medias por medio de rangos U de Mann Whitney permitió medir aspectos cuantitativos de los promedios que se obtuvieron de los estudiantes, Según los resultados obtenidos la diferencia de medias los grupos de Control y Experimental en el Post-Test es significativa ($p < 0,05$), Ver tabla 14.

Como el valor de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir la aplicación del módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

Pruebas de normalidad del pre prueba y post prueba del grupo experimental

Para poder comparar medias, desviaciones estándar y poder aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas, es necesario comprobar que las variables en estudio tienen o no distribución normal, Para realizar la prueba de normalidad se ha tomado un nivel de confianza del 95%, para la cual se planteó las siguientes hipótesis:

H0: El conjunto de datos tienen una distribución normal.

H1: El conjunto de datos no tienen una distribución normal.

Tabla 15

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk pre-test y post-test grupo experimental

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre prueba grupo experimental	,168	34	,016	,942	34	,071
Post prueba grupo experimental	,194	34	,002	,913	34	,010

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, porque el número de datos es menos que 50, en los resultados obtenidos en el análisis con el SPSS, se observa que los datos en la diferencia del Pre- prueba y Post – prueba no tienen distribución normal, puesto que el valor de significancia en el grupo control es mayor que 0,05 (0,071>0,05) y en el grupo experimental es menor que 0,05 (0,010 < 0,05) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir el conjunto de datos no tiene distribución normal,

Para la aplicación del módulo, Según el resultado anterior, como no tienen una distribución normal, se tomó la decisión de utilizar la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 16

Rangos con signo de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post prueba grupo experimental - Pre prueba grupo experimental	Rangos negativos	0[a]	,00	,00
	Rangos positivos	34[b]	17,50	595,00
	Empates	0[c]		
	Total	34		

a. Post prueba grupo experimental < Pre prueba grupo experimental

b. Post prueba grupo experimental > Pre prueba grupo experimental

c. Post prueba grupo experimental = Pre prueba grupo experimental

La tabla 16 indica que la diferencia de rango promedio es significativa entonces es posible la aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Tabla 17

Estadísticos de contraste[a] con signo de Wilcoxon

	Post prueba grupo experimental - Pre prueba grupo experimental
Z	-5,115[b]
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Según la prueba de rangos de Wicoxon para datos relacionados aplicada al grupo experimental, en nivel de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05), lo cual indica que el Pre prueba y Post prueba tienen diferencias significativas en sus promedios, entonces es posible la aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Interpretación

Según la prueba T de Student aplicado al pre prueba, la prueba U de Mann Whitney aplicado al post prueba, ambas pruebas para muestras independientes; y la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicados al grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, luego se concluye que la aplicación del módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de

comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

4.4.2.2.2. Prueba de hipótesis específica 1

Formulamos las hipótesis estadísticas

H0: El módulo de Comunicación no influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015

H1: El módulo de Comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015

Tabla 18

Rangos de U de Mann-Whitney

Post prueba	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	33	20,83	687,50
Grupo experimental	34	46,78	1590,50
Total	67		

La tabla 18 indica que la diferencia de rango promedio es significativa entonces es posible la aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Tabla 19

Estadísticos de contraste[a] de U de Mann-Whitney

	Post prueba
U de Mann-Whitney	126,500
W de Wilcoxon	687,500
Z	-5,604
Sig. asintót. (bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Post prueba	

Interpretación: Según la prueba de U de Mann Whitney aplicada al Grupo de Control y el Grupo Experimental en el Post prueba el nivel de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05), lo cual indica que el grupo de Control y el Grupo Experimental tienen diferencias significativas en sus promedios, entonces es posible la aplicación aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Como el valor de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir la aplicación módulo de Comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.

4.4.2.2.3. Prueba de hipótesis específica 2

Formulamos las hipótesis estadísticas

H0: El módulo de comunicación no influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

H1: El módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

Tabla 20

Rangos de U de Mann-Whitney

Post prueba	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	33	19,62	647,50
Grupo experimental	34	47,96	1630,50
Total	67		

La tabla 20 indica que la diferencia de rango promedio es significativa entonces es posible la aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Tabla 21

Estadísticos de contraste[a] de U de Mann-Whitney

	Post prueba
U de Mann-Whitney	86,500
W de Wilcoxon	647,500
Z	-6,058
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Post prueba

Interpretación: Según la prueba de U de Mann Whitney aplicada al Grupo de Control y el Grupo Experimental en el Post prueba el nivel de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05), lo cual indica que el grupo de Control y el Grupo Experimental tienen diferencias significativas en sus promedios, entonces es posible la aplicación aplicación del módulo de comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos.

Como el valor de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir la aplicación módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel inferencial en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.

4.5. Discusión de los resultados

En función de los resultados obtenidos en el objetivo general y la hipótesis general, podemos señalar que el efecto que produce la aplicación del módulo comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015 es observable significativamente; la presentación de diversos textos escritos presentados en clase permitió desarrollar la comprensión de lectura mediante fábulas y poemas pares o grupalmente. Como podemos apreciar en la tabla 7 y figura 1, la diferencia de medias en el Post-prueba fue de 15,71– 11,79 = 3,92 a favor del grupo experimental respecto al Grupo de Control, lo cual nos indica un buen desarrollo de capacidades para la comprensión de lectura. Los resultados obtenidos nos permiten comparar con los resultados obtenidos por Salinas, J. (2010) en su tesis "Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una Institución Educativa del Callao". Universidad San Ignacio de Loyola. El programa de estimulación en comprensión lectora ha demostrado su eficacia en niños de cuarto grado de primaria, sustentando la interdependencia de los procesos lectores superiores, sintácticos y semánticos, con el mejoramiento de la comprensión lectora. Los estudiantes de cuarto grado de primaria optimaron el manejo de las estructuras gramaticales y el reconocimiento de los signos de puntuación en la tarea de comprender textos. En términos generales, los estudiantes mejoraron el proceso sintáctico luego de participar en el Programa de Estimulación de Comprensión Lectora "Raulito". El estudiante logró extraer el significado en oraciones sencillas así como en oraciones dentro de un texto e integrarlas en su conocimiento al poder realizar inferencias para alcanzar la comprensión global del texto, mejorando el proceso semántico después de la intervención del programa. La dificultad más notoria en

la comprensión lectora, que presentan los estudiantes de cuarto de primaria se refleja en el manejo de las estructuras gramaticales. Además, el programa nos permitió identificar otras dificultades como la aplicación de la regla de supresión, en la que el lector debe seleccionar las ideas centrales suprimiendo las ideas secundarias; y, la regla de construcción, en la que el lector debe construir el resumen del texto. Los resultados evidenciaron que la variable género no influye en la comprensión lectora de los estudiantes, no observándose diferencias significativas en la comprensión lectora total entre los niños y niñas de 9 a 11 años, es importante señalar que a pesar de no ser significativo, tanto en el pretest como en el postest los niños obtuvieron una media algo superior en comparación a las niñas

En función de los resultados obtenidos en el objetivo específico 1 y la hipótesis específico 1, podemos señalar que el efecto que produce la aplicación del módulo comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015 es observable significativamente; la presentación de diversos textos escritos presentados en clase permitió desarrollar la comprensión de lectura mediante fábulas y poemas pares o grupalmente. Como podemos apreciar en la tabla 8 y figura 2, la diferencia de medias en el Post-prueba fue de 15,76– 12,12 = 3,64 a favor del grupo experimental respecto al Grupo de Control, lo cual nos indica un buen desarrollo de capacidades para la comprensión de lectura. Los resultados obtenidos nos permiten comparar con los resultados obtenidos por Luque, C. (20110) en su tesis “Los niveles de Comprensión Lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I. E. del Callao”. Universidad San Ignacio de Loyola. El objetivo fue determinar los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas del sexto grado de primaria de una I.E del Callao. Para efectos de la investigación se utilizó el método descriptivo. La muestra según el

criterio no probabilística estuvo conformada por 42 niños y 42 niñas, a los cuales se les evaluó con la prueba de comprensión lectora ACL 6 de Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús. Adaptada por Ortega y Ramírez (2010). Tomando en cuenta el desempeño global se observó que un 54% de estudiantes mostraron un bajo nivel de comprensión lectora, para comparar las diferencias según género, se utilizó el estadístico de U Mann – Whitney. Los resultados obtenidos mostraron que son los niños quienes presentan mejores niveles de reorganización, inferencia y criterio de comprensión lectora frente a las niñas, en el nivel de comprensión literal no se observan diferencias entre género. El resultado del análisis de la prueba de comprensión lectora ACL 6 de acuerdo a la tabla de frecuencias, nos indica que el 53,57 % de alumnas se encuentran en el nivel bajo; el 38.10 % de alumnos, en el nivel bajo. El 57.14 % de alumnos, en el nivel medio. Lo que significa que el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos de sexto grado de primaria es bajo. En la presente tesis se ha encontrado que existen diferencias significativas en cuanto al género en los alumnos del 6to. Grado de una I.E del Callao. Esa es la conclusión a la que se ha llegado luego del tratamiento estadístico en la prueba de Mann – Whitney, puesto que se observa una significación asintótica de 0,005 en la comprensión lectora por lo tanto afirmamos que se rechaza la hipótesis nula. Por otra parte se puede corroborar también con Chun, J. (2011) en su tesis “Comprensión Lectora en estudiantes varones y mujeres del Cuarto Grado de Primaria de la red 4 Satelite-Ventanilla”. Universidad San Ignacio de Loyola. En su investigación luego del análisis se concluye que los valores del promedio de comprensión lectora entre estudiantes varones y mujeres difieren en algunos niveles de comprensión lectora. En cuanto al nivel literal de la comprensión lectora se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes varones y mujeres; más de la mitad de estudiantes varones presentaron puntuaciones inferiores a la media en comparación con las mujeres que tienen valores más

aceptables. En la dimensión o nivel de reorganización de la comprensión lectora se concluye que no hay diferencias entre estudiantes varones y mujeres de la Red 4 Satélite, pues las puntuaciones de ambos grupos fueron inferiores a la media.

En función de los resultados obtenidos en el objetivo específico 2 y la hipótesis específico 2, podemos señalar que el efecto que produce la aplicación del módulo comunicación para el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel inferencial en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015 es observable significativamente; la presentación de diversos textos escritos presentados en clase permitió desarrollar la comprensión de lectura mediante fábulas y poemas pares o grupalmente. Como podemos apreciar en la tabla 8 y figura 2, la diferencia de medias en el Post-prueba fue de 15,76– 12,12 = 3,64 a favor del grupo experimental respecto al Grupo de Control, lo cual nos indica un buen desarrollo de capacidades para la comprensión de lectura. Los resultados obtenidos nos permiten comparar con los resultados obtenidos por Luque, C. (20110) en su tesis "Los niveles de Comprensión Lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I. E. del Callao". Universidad San Ignacio de Loyola. El objetivo fue determinar los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas del sexto grado de primaria de una I.E del Callao. Para efectos de la investigación se utilizó el método descriptivo. La muestra según el criterio no probabilística estuvo conformada por 42 niños y 42 niñas, a los cuales se les evaluó con la prueba de comprensión lectora ACL 6 de Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús. Adaptada por Ortega y Ramírez (2010). El análisis del nivel inferencial, de acuerdo a la prueba de Mann –Whitney nos indica que se rechaza la hipótesis nula, y se concluye que existen diferencias del resultado de la prueba de comprensión lectora ACL 6, respeto al género de los niños y niñas. Siendo los varones

quienes muestran mejores resultados en el nivel inferencial frente a las niñas. También se puede corroborar con Chun, J. (2011) en su tesis "Comprensión Lectora en estudiantes varones y mujeres del Cuarto Grado de Primaria de la red 4 Satelite-Ventanilla". Universidad San Ignacio de Loyola. En su investigación luego del análisis se concluye que los valores del promedio de comprensión lectora entre estudiantes varones y mujeres difieren en algunos niveles de comprensión lectora. En cuanto al nivel inferencial de la comprensión lectora se concluye que los resultados no difieren de los varones con respecto a las estudiantes mujeres, pues ambos grupos obtuvieron puntuaciones inferiores a la media.

Conclusiones

Según la prueba T de Student aplicado al pre prueba, la prueba U de Mann Whitney aplicado al post prueba, ambas pruebas para muestras independientes; y la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicados al grupo experimental, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, luego se concluye que la aplicación del módulo de comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

Según la prueba de U de Mann-Whitney el valor de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05) entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir la aplicación módulo de Comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.

Según la prueba de U de Mann-Whitney el valor de significancia es menor que 0,05 (0,000<0,05) entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, es decir la aplicación módulo de Comunicación influye significativamente en el desarrollo de capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel inferencial en estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.

Recomendaciones

Se recomienda que los docentes de Comunicación unifique criterios metodológicos para un efectiva enseñanza aprendizaje. Los resultados obtenidos en la investigación dan muestra de una posible ruta de enseñanza.

Recomendamos la formulación de módulos de aprendizaje de la comprensión lectora estratégicamente diseñados por los especialistas en Comunicación para cada grado de estudios y aplicado secuencialmente para ver resultados.

Se recomienda priorizar el desarrollo de la comprensión inferencial de los textos escritos en diversas tipologías textuales.

Referencias

Camba, M. (s. f.) Los Niveles de Comprensión Lectora: Propuesta del MED.

Celis, Z. (s. f.) Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y Perspectivas.

Contreras, C. (5 de diciembre 2014) Perú supera en prueba de lectura y matemática a Brasil y Colombia. La República.

EFE, (30 de julio 2015) Pisa: Perú, último lugar en comprensión de lectura, matemática y ciencias. RPP Noticias. R

Hernandez,R.,Fernandez,Carlos.,Baptista,María.,(2010).Metodología de la Investigación. México: Mc Graw- Hill

Luque Mamani, C. R. (2010). Niveles de comprensión lectora según género en estudiantes de 6to grado de primaria de una IE del Callao (Doctoral dissertation, Universidad San Ignacio de Loyola).

Martínez, C., & Aída, J. (2011). Comprensión lectora en estudiantes varones y mujeres del cuarto grado de primaria de la red 4 satélite-Ventanilla (Doctoral dissertation, Universidad San Ignacio de Loyola).

Ministerio de Educación (2015) Rutas de Aprendizaje.

Pinzás, J. (1997) Meta cognición y Lectura. PUCP. Lima

Ricalde, M. y Palacios R. (2008) Maestro Actual. Módulo de Comunicación interactuamos con los textos. Lima: Ed. Septiembre.

Salinas Mariñas, J. (2010). Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa del Callao (Doctoral dissertation, Universidad San Ignacio de Loyola).

Sánchez, L. (1998) Como leer mejor. Lima

Santacruz, T., & Del Roció, E. (2014). La comprensión lectora y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de noveno grado de educación general básica del colegio técnico reinaldo niño de la parroquia santa rosa del cantón ambato, provincia de tungurahua.

Solé, I. (2000) Estrategias de Lectura. Barcelona: Graó

UMC. (s. f.) Evaluación Censal de estudiantes 2014 (ECE 2014)

Vizarreta, M., & Elia, Y. (2010). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de primaria del centro poblado Mi Perú-Ventanilla (Doctoral dissertation, Universidad San Ignacio de Loyola).

Apéndices

Apéndice A

Matriz de Consistencia

El módulo de comunicación y el desarrollo de capacidades en la comprensión de textos escritos.

problemas	objetivos	hipótesis	variables	dimensiones	instrumentos
Pregunta Central ¿En qué medida el módulo de Comunicación desarrolla las capacidades de comprensión de textos escritos en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015?	**Objetivo General** Determinar si el módulo de comunicación desarrolla la capacidad comprensión lectora de textos escritos en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015?	**Hipótesis General** El módulo de comunicación y su influencia en la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015	**Variable Independiente** Módulo de comunicación	Texto informativo Poema Cuento	**1**. Módulo de Comunicación. **2**. Un test y post test.
Problemas Específicos **P1**. ¿En qué medida el módulo de Comunicación desarrolla las capacidades de	**Objetivos Específicos** **O1**. Conocer en qué medida el módulo de comunicación	**Hipótesis Específicas** . **H1** El módulo de comunicación y su influencia en la capacidad de comprensión lectora	**Variable Dependiente** Comprensión Lectora	Nivel Literal Nivel Inferencial Nivel Crítico	

comprensión de textos escritos en el nivel literal en los estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015. **P2.** ¿En qué medida el módulo de Comunicación desarrolla las capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel inferencial en los estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015. **P3**. ¿En qué medida el módulo de Comunicación desarrolla las capacidades de comprensión de textos escritos en el nivel crítico en los estudiantes de cuarto	desarrolla la capacidad de comprensión lectora de textos escritos en el nivel literal en los estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015. **O2**. Conocer en qué medida el módulo de comunicación desarrolla la capacidad de comprensión lectora de textos escritos en el nivel inferencial en los estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015. **O3**. Conocer en	en el nivel literal en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015. **H2** El módulo de comunicación y su influencia en la capacidad de comprensión lectora en el nivel inferencial en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015. **H3** El módulo de comunicación y su influencia en la capacidad de comprensión lectora en el nivel crítico los estudiantes de Cuarto Grado de Educación			

Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.	qué medida el módulo de comunicación desarrolla la capacidad de comprensión lectora de textos escritos en el nivel crítico en los estudiantes de cuarto Grado de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar el 2015.	Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015			

PRE PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA CUARTO GRADO DE PRIMARIA (ACL-4)

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Puntuación Total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

Autores de la prueba:
Mabel Monclu & otros

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 magnifico para proteger su piel, para poder volar y para mantenerse calientes. Además tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tienen 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 <u>mejor</u> 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

Marta 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 vega 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 Marta 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 hacer de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?

A) Esconderse en un agujero de las rocas

B) Ponerse detrás de una 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 <u>más correcta</u>?

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, dan 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 <u>mejor</u> este escrito?

A) Los ríos de España

B) El delta de los ríos

C) La fuerza del 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 despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!
Quedóse 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 puno cerrado al despertarse?

A) Porque estaba muy enfadado

B) Porque se durmió así

C) Porque estaba ansioso

D) Para que 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 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) Porque se despertaba a menudo

Hoja de respuestas

Evaluación de la comprensión lectora ACL-4

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Texto	Pregunta	Alternativa correcta
Ejemplo	(1.a)	A B C D E
4.E	(2.a)	A B C D E
	(3.a)	A B C D E
4.1	1	A B C D E
	2	A B C D E
	3	A B C D E
	4	A B C D E
4.2	5	A B C D E
	6	A B C D E
	7	A B C D E
	8	A B C D E
4.3	9	A B C D E
	10	A B C D E
	11	A B C D E
4.4	12	A B C D E
	13	A B C D E
	14	A B C D E
4.5	15	A B C D E
	16	A B C D E
	17	A B C D E
	18	A B C D E
4.6	19	A B C D E
	20	A B C D E
	21	A B C D E
4.7	22	A B C D E
	23	A B C D E
	24	A B C D E
	25	A B C D E
4.8	26	A B C D E
	27	A B C D E
	28	A B C D E

Texto	Pregunta	Alternativa correcta				
Ejemplo	(1.a)	A	B	C	D	E
4.E	(2.a)	A	B	C	D	E
	(3.a)	A	B	C	D	E
4.1	1	A	B	C	D	E
	2	A	B	C	D	E
	3	A	B	C	D	E
	4	A	B	C	D	E
4.2	5	A	B	C	D	E
	6	A	B	C	D	E
	7	A	B	C	D	E
	8	A	B	C	D	E
4.3	9	A	B	C	D	E
	10	A	B	C	D	E
	11	A	B	C	D	E
4.4	12	A	B	C	D	E
	13	A	B	C	D	E
	14	A	B	C	D	E
4.5	15	A	B	C	D	E
	16	A	B	C	D	E
	17	A	B	C	D	E
	18	A	B	C	D	E
4.6	19	A	B	C	D	E
	20	A	B	C	D	E
	21	A	B	C	D	E
4.7	22	A	B	C	D	E
	23	A	B	C	D	E
	24	A	B	C	D	E

	25	A	B	C	D	E
4.8	26	A	B	C	D	E
	27	A	B	C	D	E
	28	A	B	C	D	E

Módulo de Comunicación para el desarrollo de la Comprensión Lectora

I. Datos Informativos

1.1 Institución Educativa: Virgen del Morro Solar
1.2 Nivel y ciclo: Nivel Primario IV ciclo
1.3 Grado y Sección: 4º Grado "B"
1.4 Director de la I. E.:
1.5 Docente investigadora: Rosa Amelia Montoya Ortega
1.6 Año lectivo: 2015

II. Fundamentación del Módulo

El módulo de comunicación se implementará con el fin de determinar su efectividad en el desarrollo de la capacidad de comprensión de la lectura, habida cuenta que los estudiantes del cuarto grado de primaria registran problemas de comprensión de textos de diferente tipología ;así con la elaboración y aplicación del módulo creemos que se podría desarrollar y mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I. E. Virgen del Morro Solar en el período 2015.

III. Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar la influencia del módulo de comunicación en la comprensión de lectura de textos escritos en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

3.2 Objetivos específicos

a) Determinar la influencia del módulo de comunicación en la comprensión del nivel literal de textos escritos en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

b) Determinar la influencia del módulo de comunicación en la comprensión del nivel inferencial de textos escritos en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

c) Determinar la influencia del módulo de comunicación en la comprensión del nivel crítico de textos escritos en los estudiantes de Cuarto Grado de

Educación Primaria de Educación Básica Regular de la I. E. Virgen del Morro Solar en 2015.

IV. Cronograma de actividades

Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Elaboración del módulo Elaboración del instrumento de evaluación.	Aplicación del pretest al grupo experimental y al grupo control.	Desarrollo del módulo. 1º sesión 2º sesión 3º sesión	Desarrollo del módulo 4º sesión 5º sesión 6º sesión 7º sesión 8º sesión	Aplicación del postest. Análisis estadístico del Pre y postest. Discusión de resultados. Conclusiones.	Presentación del informe final. Sustentación en acto público.

V. Desarrollo del Módulo de Comunicación

CUARTO GRADO

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

” Cuidamos la salud y comprendemos textos escritos”

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

3. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Responden: ¿Qué plantas conocen? ¿Qué partes tiene una planta? **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Qué conocen de los tallos? ¿Los tallos de las plantas son diferentes? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿la cebolla tiene tallo? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión “Comprender el texto respondiendo preguntas”	RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. “Los tallos” Responden: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Anota las hipótesis sobre el contenido del texto que te dicten tus estudiantes, anótalos en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Pídeles que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indícales que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas	Fichas de trabajo
CIERRE	Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	

4. TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)

5. EVALUACIÓN

CUARTO GRADO

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

”Comprendemos textos escritos”

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

3. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Observan una lámina con una llama de fuego **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Qué observan? ¿Qué conocen del origen del fuego? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿Es siempre perjudicial el fuego? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión “ Comprender el texto respondiendo preguntas”	RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO **CIERRE**	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. "El pedido del fuego" Responden: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Se anota las hipótesis sobre el contenido del texto que dictan los estudiantes, en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Se pide a los niños que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indicándoles que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	Fichas de trabajo

4. TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)

5. EVALUACIÓN

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

”Comprendemos textos escritos”

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

1. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Observan una lámina con un árbol de un cocotero **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Qué observan? ¿Qué conocen de esta planta? ¿Qué características tiene? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿En qué climas se puede cultivar esta planta? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión “ Comprender el texto respondiendo preguntas”	Lámina RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO **CIERRE**	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. “Diez cocoteros” Responden: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Se anota las hipótesis sobre el contenido del texto que dictan los estudiantes, en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Se pide a los niños que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indicándoles que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	Texto del MED Fichas de trabajo

1. **TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)**

2. **EVALUACIÓN**

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

”Comprendemos textos escritos”

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

3. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Responden: ¿Qué juguete es el preferido por las niñas? Se espera que respondan las muñecas **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Recuerdan cuándo tuvieron su primera muñeca? ¿Cómo era? ¿Qué características tenía? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿Se podría celebrar un día dedicado a las muñecas? ¿Por qué? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión “ Comprender el texto respondiendo preguntas”	RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO **CIERRE**	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. "El día de las muñecas" Responden:¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Se anota las hipótesis sobre el contenido del texto que dictan los estudiantes, en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Se pide a los niños que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indicándoles que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mmientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	Fichas de trabajo

1. TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)

2. EVALUACIÓN

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

”Comprendemos textos escritos”

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

3. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Observan la imagen de un sultán **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Qué observan? ¿Dónde han visto una imagen parecida? ¿Qué funciones cumplía? ¿A qué época pertenece? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿Creen que el sultán quería que le complacieran en todo? ¿Por qué? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión “ Comprender el texto respondiendo preguntas”	Lámina RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO **CIERRE**	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. "Nada es imposible" Responden: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Se anota las hipótesis sobre el contenido del texto que dictan los estudiantes, en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Se pide a los niños que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indicándoles que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	Fichas de trabajo

1. TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)

2. EVALUACIÓN

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

"Comprendemos textos escritos"

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

En diversos tipos de textos

3. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Observan la imagen de una pirámide alimenticia. **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Qué observan? ¿Qué conocen de los alimentos? ¿Qué funciones cumplen los alimentos? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿Qué sucede si sólo consumimos un tipo de alimentos? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión " Comprender el texto respondiendo preguntas"	Lámina RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO **CIERRE**	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. "Salud y alimentos" Responden: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Se anota las hipótesis sobre el contenido del texto que dictan los estudiantes, en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Se pide a los niños que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indicándoles que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	Fichas de trabajo

1. **TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)**

2. **EVALUACIÓN**

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

CUARTO GRADO

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

”Comprendemos textos escritos”

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

3. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Observan un afiche que anuncia la celebración de la Semana de Chorrillos. Responden: ¿Qué observan? ¿Qué actividades se realizan durante el aniversario de un distrito, localidad o región? ¿En qué tipo de texto se dan a conocer estas actividades? Se espera que digan un texto informativo **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Qué actividades se realizan durante un aniversario? ¿Se puede visualizar el horario en que se presentan estas actividades? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿En qué otro tipo de actividades se pueden redactar este tipo de textos? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión “ Comprender el texto respondiendo preguntas”	RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. "Fiesta Mayor de San Félix" Programa de Actos Responden:¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Se anota las hipótesis sobre el contenido del texto que dictan los estudiantes, en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Se pide a los niños que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indicándoles que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas	Fichas de trabajo
CIERRE	Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	

1. TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)

2. EVALUACIÓN

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

1. TÍTULO DE LA SESIÓN:

”Comprendemos textos escritos”

2. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce las características de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.

3. SECUENCIA DIDÀCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
INICIO	**Motivación:** Observan la imagen de unos lagartos **Recojo de saberes previos:** Responden: ¿Qué conocen sobre estos animales? ¿A qué grupo de animales pertenecen? ¿De qué se alimentan? Dialogan en forma oral. **Conflicto cognitivo:** Responden: ¿Cuántos años pueden vivir los lagartos? Se anotan sus conjeturas **Propósito** La docente presenta el propósito de la sesión “ Comprender el texto respondiendo preguntas”	Láminas RR HH

MOMENTOS DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS	RECURSOS
DESARROLLO **CIERRE**	**Se prepara el ambiente para la lectura del texto** **Antes de la lectura:** Leen el título de la lectura. "Como lloran los lagartos" Responden: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Para qué vamos a leer el texto? ¿Quiénes serán los personajes? Se anota las hipótesis sobre el contenido del texto que dictan los estudiantes, en la pizarra o en un papelote a fin que ellos los puedan confrontar durante y después de la lectura. **Durante la lectura** Se pide a los niños que realicen la primera lectura del texto de manera silenciosa. Indicándoles que si no entienden alguna palabra o expresión la circulen, relean y la relacionen con las palabras y expresiones más cercanas, así podrán deducir su significado por el contexto. Modela para tus niños y realiza la segunda lectura en voz alta, dando la entonación adecuada, mmientras los estudiantes siguen con la vista del texto. **Después la lectura** En forma individual responden las preguntas de comprensión lectora. La docente sistematiza el tema Validan sus conjeturas Responden preguntas de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? ¿En qué fallamos?	Fichas de trabajo

1. **TRABAJO O TAREA EN CASA (OPCIONAL)**

2. **EVALUACIÓN**

Se aplicará una ficha de comprensión lectora.

PRETEST	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
G. EXP.	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 1		0 1	1 1	000	0			01	0		010		01	01		1	10		111	1			101	
Part. 2		0 0	0 0	100	0			00	0		010		10	00		0	11		010	0			010	
Part. 3		01	01	100	1			01	0		000		01	10		0	10		010	1			000	
Part. 4		00	00	000	0			01	0		001		10	00		1	00		011	0			001	
Part. 5		01	01	000	0			00	0		100		00	01		0	10		001	1			010	
Part. 6		00	11	100	1			00	1		001		11	10		0	11		000	0			110	
Part. 7		00	10	101	1			01	0		100		11	10		1	11		100	1			100	
Part. 8		00	01	100	1			01	0		000		11	00		1	10		000	0			000	
Part. 9		00	11	101	1			01	0		100		11	11		1	11		111	1			010	
Part. 10		01	11	101	0			01	0		000		11	10		1	01		101	0			010	
Part. 1 1		01	00	000	0			01	0		000		00	00		0	11		010	1			110	
Part. 12		01	00	101	1			01	1		000		11	00		1	11		111	0			011	
Part. 13		01	00	000	1			00	1		110		00	00		0	11		011	0			010	
Part. 14		01	11	100	0			01	0		000		01	00		0	11		001	0			100	
Part. 1 5		00	00	000	1			00	0		010		00	00		0	10		111	0			011	

Part. 16		01	01	001	0			01	0		010		00	01		0	10		010	0			100	
Part. 1 7		01	01	101	0			01	0		100		01	00		0	10		011	0			110	
Part. 1 8		10	11	100	1			11	1		110		11	10		1	11		011	0			001	
Part. 1 9		01	00	000	1			11	0		010		01	00		1	11		111	0			110	
PRETEST	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
G. EXP.	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 20		0 0	00	101	0			00	0		011		10	10		0	10		100	1			000	
Part. 21		0 1	11	001	0			01	0		100		00	00		1	11		100	0			100	
Part. 22		01	11	111	0			11	0		101		11	00		1	10		110	1			010	
Part. 23		01	11	001	0			00	0		000		01	10		1	01		111	0			011	
Part. 24		11	11	101	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 25		00	11	101	0			01	0		000		10	10		0	00		000	0			111	
Part. 26		00	11	111	0			00	1		010		01	00		0	10		011	0			001	
Part. 27		00	11	100	0			01	1		010		01	10		0	11		110	0			111	

Part. 28		01	10	000	0			01	1		000		01	00		0	10		000	1			011	
Part. 29		01	00	001	0			01	1		000		01	00		1	11		111	0			011	
Part. 30		00	01	100	1			10	0		000		11	00		0	11		010	1			100	
Part. 31		10	10	001	0			01	1		000		00	10		0	00		000	1			001	
Part. 32		01	01	100	0			11	1		000		11	00		0	11		011	0			010	
Part. 33		00	11	101	0			11	1		000		00	00		0	11		011	1			110	

POSTEST G. EXP.	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 1		11	11	101	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 2		11	11	111	0			11	0		111		11	01		1	11		111	1			110	
Part. 3		11	11	101	0			11	0		111		11	11		1	11		111	1			011	
Part. 4		11	01	111	0			00	0		111		01	11		0	11		111	1			111	
Part. 5		01	11	111	0			00	1		110		11	11		1	01		111	0			110	
Part. 6		11	11	101	0			00	1		111		11	11		1	11		111	0			111	
Part. 7		11	11	101	1			11	1		111		01	11		1	11		011	1			111	
Part. 8		11	01	101	1			11	1		110		01	11		1	11		111	0			111	
Part. 9		11	11	111	0			11	1		111		11	11		1	11		111	1			110	
Part. 10		11	11	101	0			11	1		101		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 1 1		01	11	101	0			10	1		111		11	11		0	11		110	0			111	
Part. 12		11	11	101	1			01	1		111		11	11		1	10		111	1			111	
Part. 13		11	11	101	0			10	1		111		10	11		1	11		111	0			111	
Part. 14		11	11	100	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	

Part. 1 5		10	11	101	0			11	0		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 16		11	11	101	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 1 7		11	11	101	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 1 8		11	11	101	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 1 9		11	11	111	0			11	1		111		11	11		1	11		111	1			101	
POSTEST	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
G. EXP.	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 20		00	01	100	0			01	0		111		01	11		1	11		111	1			111	
Part. 21		11	11	111	1			10	1		111		11	11		1	11		111	0			111	
Part. 22		11	11	111	1			01	1		111		11	11		1	11		011	0			110	
Part. 23		11	11	111	1			11	1		111		11	11		1	01		111	1			111	
Part. 24		11	11	101	1			11	0		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 25		01	11	101	0			01	0		110		10	01		1	11		011	0			111	
Part. 26		10	11	111	0			11	1		100		11	11		1	11		111	1			011	
Part. 27		11	11	101	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	

Part. 28		11	11	111	0			11	1		111		11	01		1	11		111	1			111	
Part. 29		11	11	101	0			01	1		111		01	01		1	10		111	1			101	
Part. 30		11	11	111	0			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 31		11	11	111	1			11	1		111		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 32		11	11	101	0			11	1		101		11	11		1	11		111	1			111	
Part. 33		10	10	111	1			01	1		101		11	11		1	10		100	1			111	

PRETEST	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
G. CONTROL.	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 1		01	11	101	1			01	0		100		01	11		0	10		000	0			100	
Part. 2		01	11	101	0			00	0		000		01	00		1	11		111	0			111	
Part. 3		01	11	001	0			01	0		001		10	00		0	11		000	0			010	
Part. 4																								
Part. 5		00	11	101	0			01	0		000		11	00		0	10		111	0			000	
Part. 6		01	11	100	0			01	0		001		10	00		0	00		000	0			000	
Part. 7		00	10	011	0			11	0		000		10	00		1	00		000	0			010	

Part. 8		00	00	000	0			00	1		000		00	00		0	10		000	0			000	
Part. 9		11	11	101	1			01	0		000		11	00		1	11		111	1			010	
Part. 10		00	00	100	0			01	0		010		01	00		0	00		000	0			101	
Part. 1 1		00	11	101	0			00	0		011		10	00		0	00		011	1			101	
Part. 12		00	00	001	0			00	0		001		11	10		1	10		011	1			000	
Part. 13		00	00	100	0			10	0		000		00	00		0	10		000	0			000	
Part. 14		01	01	011	1			01	0		001		11	11		1	10		011	1			000	
Part. 1 5		00	11	111	0			11	0		000		10	10		0	11		000	0			000	
Part. 16		01	01	001	0			01	0		101		01	00		0	00		001	1			000	
Part. 1 7		01	11	101	0			01	0		100		10	00		1	11		011	1			101	
Part. 1 8		01	10	100	0			01	1		001		10	10		0	00		000	0			000	
Part. 1 9		01	01	101	1			01	1		011		11	10		1	10		011	1			101	
PRETEST	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
G. CONTROL.	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 20		01	11	111	1			11	1		001		11	10		1	11		101	0			010	
Part. 21		00	10	100	0			01	0		000		00	01		0	10		101	0			100	

Part. 22		01	10	000	0			01	0		100		11	00		1	01		111	1			010	
Part. 23		01	11	101	1			01	0		010		11	10		0	10		010	1			000	
Part. 24		00	01	001	0			01	0		100		01	00		0	11		001	1			100	
Part. 25		01	00	000	0			01	0		000		00	10		0	10		110	0			001	
Part. 26		01	00	110	1			01	0		000		10	00		1	11		001	0			001	
Part. 27		01	01	001	0			00	0		001		11	01		0	11		010	0			000	
Part. 28		01	11	101	0			00	0		010		10	00		1	00		111	0			100	
Part. 29		00	00	001	0			11	1		100		00	00		0	00		010	0			011	
Part. 30		01	11	101	1			01	0		000		11	00		1	11		111	0			011	
Part. 31		00	11	100	1			01	0		000		10	10		0	10		111	0			001	
Part. 32		01	10	100	0			01	0		000		00	01		0	10		101	0			000	
Part. 33		00	11	101	0			00	0		010		11	00		0	10		001	0			011	
Part. 34		00	01	000	0			00	0		001		10	00		1	01		111	0			001	
Part. 35		01	01	000	1			01	0		000		00	00		0	00		101	1			001	
Part. 36		01	11	100	1			01	0		001		00	00		1	01		011	0			100	

POSTEST	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
G. CONTROL.	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 1		00	00	000	1			00	0		001		00	10		0	01		010	0			001	
Part. 2		01	11	101	0			01	0		000		11	00		1	11		111	0			011	
Part. 3		01	11	001	0			01	0		001		10	00		0	11		000	0			010	
Part. 4																								
Part. 5		00	11	100	0			01	0		000		11	00		1	10		011	0			000	
Part. 6		00	10	100	0			01	0		001		00	10		0	00		000	0			000	
Part. 7		01	00	001	0			11	0		000		10	00		1	00		000	0			000	
Part. 8		01	00	000	0			01	1		100		00	00		0	00		001	1			010	
Part. 9		11	11	000	0			01	0		000		11	00		1	11		111	1			010	
Part. 10		00	00	100	0			01	0		010		01	00		0	00		000	0			001	
Part. 1 1		00	10	001	1			00	0		000		10	00		0	00		111	1			101	
Part. 12		00	00	100	0			00	0		001		11	10		1	10		011	1			000	
Part. 13		00	10	001	0			10	0		000		00	00		0	00		000	0			010	

Part. 14		01	01	101	1			01	1		001		11	11		1	11		011	1			000	
Part. 1 5		01	00	011	0			00	0		000		00	00		0	00		000	0			000	
Part. 16		01	01	101	0			01	0		101		11	00		1	00		011	1			000	
Part. 1 7		01	11	101	0			01	0		100		10	00		1	01		011	0			100	
Part. 1 8		01	11	100	0			01	0		001		10	00		0	00		000	0			000	
Part. 1 9		01	01	101	1			01	1		011		11	10		1	10		011	1			101	

POSTEST	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4			Texto 5			Texto 6			Texto 7			Texto 8		
G. CONTROL.	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C	L	I	C
Part. 20		00	01	001	0			00	0		000		10	00		0	00		000	0			000	
Part. 21		00	10	100	0			01	0		000		00	00		0	10		000	0			100	
Part. 22		01	10	000	0			01	0		101		11	00		1	01		111	0			000	
Part. 23		01	11	111	1			01	0		000		11	10		1	10		000	1			000	
Part. 24		00	00	011	0			00	0		010		00	00		1	00		000	0			010	
Part. 25		11	00	000	0			00	0		000		00	00		1	01		000	0			000	
Part. 26																								

Part. 27		11	01	001	0			00	0		010		10	01		1	00		011	0			001	
Part. 28		11	10	001	0			00	0		000		11	00		1	00		100	0			100	
Part. 29		00	00	001	0			11	1		111		10	00		0	00		010	0			001	
Part. 30		01	11	101	1			01	0		000		11	00		1	11		111	0			001	
Part. 31																								
Part. 32		00	00	100	0			00	1		001		00	00		1	00		000	0			010	
Part. 33		00	00	000	1			10	0		000		00	00		1	10		001	0			001	
Part. 34		10	00	000	0			10	0		010		00	00		0	00		011	0			011	
Part. 35		01	01	001	1			01	0		000		10	00		0	00		111	1			001	
Part. 36		01	11	100	0			01	0		001		00	00		1	01		011	0			100	