

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“MERCEDES CABELLO DE CARBONERA”**



**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
CUATRO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INICIAL N° 265 DE MOQUEGUA**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:

QUISPE ALVARADO, Flor Ximena

GUARNIZO RAYMUNDO, Saly Karolina

ASESOR(A):

Mg. QUISPE GALLEGOS, Edith Ynes

LINEA DE INVESTIGACION

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN PRIMERA INFANCIA

MOQUEGUA – PERÚ

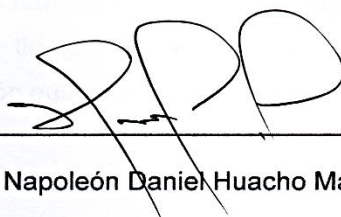
2024

JURADO DICTAMINADOR

TESIS:

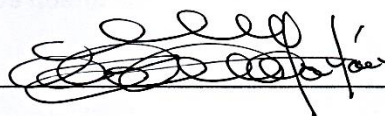
NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE CUATRO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 265 DE MOQUEGUA.

PRESIDENTE(A):



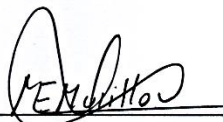
MG. Napoleón Daniel Huacho Maquera

VOCAL:



MG. Dominga Castro Farfán

SECRETARIO(A):



LIC. María Esther Murillo Velásquez

Moquegua, 22 de enero del 2024

DEDICATORIA

A nuestras familias, por todos sus esfuerzos y sacrificios. Aunque hemos pasado por momentos muy difíciles siempre han estado brindándonos su amor incondicional, su plena confianza y su ejemplo.

A los niños y niñas, que merecen la mejor de las enseñanzas, ya que ellos son el futuro que guiarán a nuestra sociedad.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Mercedes Cabello de Carbonera por habernos acogido durante los cinco años de nuestra carrera, brindándonos sus conocimientos y valores.

Gracias a nuestras docentes, quienes nos han brindado su apoyo en todo momento y sobre todo por su paciencia durante este tiempo que, aunque no han sido fácil han estado al pie del cañón guiándonos siempre.

También queremos dar infinitas gracias a nuestras familias que siempre han estado presente brindándonos su apoyo incondicional durante este proceso, les damos gracias por su voto de confianza y por sus palabras de aliento que nos impulsaron a seguir cuando el agotamiento nos quería hacer claudicar.

Y nuestro máximo agradecimiento a Dios, quien nos brindó vida, salud, paciencia y ganas de seguir adelante cada día y por darnos la oportunidad de culminar este objetivo que emprendimos hace cinco años.



PERÚ

Ministerio
de EducaciónGobierno Regional de
MoqueguaDirección Regional de
Educación MoqueguaEESPP "Mercedes
Cabello de Carbonera"

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MERCEDES CABELLO DE CARBONERA



Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, **FLOR XIMENA QUISPE ALVARADO Y SALY KAROLINA GUARNIZO RAYMUNDO** egresadas del programa de estudios de EDUCACIÓN INICIAL de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Mercedes Cabello de Carbonera, declaramos bajo juramento que toda la información que acompañan la presente tesis titulada: "**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE CUATRO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 265 DE MOQUEGUA**", es de nuestra autoría, por lo tanto, declaramos que la presente tesis:

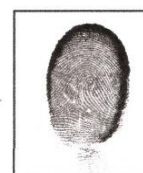
- No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
- No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la EESPP Mercedes Cabello de Carbonera.

Flor Ximena Quispe Alvarado
DNI 73859940



Saly Karolina Guarnizo Raymundo
DNI 47540351



ÍNDICE DE CONTENIDOS

JURADO DICTAMINADOR	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTO	IV
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE AUTORES	V
ÍNDICE DE CONTENIDOS	VI
ÍNDICE DE TABLAS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	2
1.1. Planteamiento del Problema.....	2
1.2. Formulación del problema	5
1.2.1. Interrogante General.....	5
1.2.2. Interrogantes Específicas	5
1.3. Formulación de Objetivos.....	5
1.3.1. Objetivo General.....	5
1.3.2. Objetivos Específicos	5
1.4. Importancia del Estudio	5
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	8
2.1. Antecedentes del Estudio	8
2.1.1. A Nivel Internacional.....	8
2.1.2. A Nivel Nacional	9

2.1.3. A Nivel Local.....	12
2.2. Bases Teóricas - Científicas	13
2.2.1. La comprensión Lectora en Educación Inicial de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica.....	13
2.2.2. La comprensión lectora	15
2.2.2.1. Enfoque Sobre la Comprensión Lectora de Cassany y las Microhabilidades ...	15
2.2.2.2. Enfoque sobre la comprensión lectora de Solé	20
2.2.2.3. Procesos Cognitivos de la Comprensión Lectora	22
2.2.2.4. La importancia de la comprensión lectora	25
2.2.3. Niveles de Comprensión Lectora.....	26
2.2.3.1. Nivel de Comprensión Literal.....	26
2.2.3.2. Nivel de Comprensión Inferencial:.....	27
2.2.3.3. Nivel de Comprensión Crítico	28
2.2.4. La Lectura y la Educación Inicial	29
2.2.4.1. Debate sobre la Enseñanza de la Lectura en la Educación Inicial	29
2.2.4.2. Estrategias para la Lectura en Educación Inicial	30
2.2.4.3. El Cuento y la Lectura en Educación Inicial.....	32
2.3. Definición de Términos	33
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	38
3.1. Tipo de Investigación.....	38
3.2. Diseño de Investigación.....	38
3.3. Población y Muestra.	39
3.3.1. Población.....	39
3.3.2. Muestra.....	39
3.4. Variable de Estudio	39
3.4.1. Variable	39
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	40

3.5.1. Técnica.....	40
3.5.2. Instrumento.....	40
3.5.2.1. Recolección de los datos.....	42
3.6. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos	43
CAPÍTULO IV RESULTADOS DEL ESTUDIO.....	44
4.1. Discusión de resultados.....	44
4.1.1. Comprensión Lectora de las Salas Lila y Verde Limón.....	48
4.1.2. Nivel Literal de Comprensión Lectora	49
4.1.3. Nivel Inferencial de Comprensión Lectora	51
4.1.4. Nivel Crítico de Comprensión Lectora	53
4.1.5. Análisis Comparativo de Niveles Literal, Inferencial y Crítico	55
4.1.6. Dificultades Específicas de la Comprensión Lectora de las Salas Lila y Verde Limón	57
4.1.6.1. Análisis Comparativo de Dificultades Específicas	59
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS.....	70

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	Población de niños y niñas.....	39
TABLA 2.	Muestra de niños y niñas	39
TABLA 3.	Resultados de la lista de cotejo, por indicador de la sección “a”- sala lila .	44
TABLA 4.	Estadística descriptiva de la comprensión lectora de la sala lila	44
TABLA 5.	Resultados de la lista de cotejo, por indicador de la sección “b”- sala verde limón.....	45
TABLA 6.	Estadística descriptiva de la comprensión lectora de la sala verde limón .	46
TABLA 7.	Nivel de comprensión lectora de las salas lila y verde limón.	48
TABLA 8.	Resultados del nivel literal de comprensión lectora de la sala lila.	49
TABLA 9.	Resultados del nivel literal de comprensión lectora de la sala verde limón.....	50
TABLA 10.	Resultados del nivel inferencial de comprensión lectora de la sala lila.....	51
TABLA 11.	Resultados del nivel inferencial de comprensión lectora de la sala verde limón.....	52
Tabla 12.	Resultados del nivel crítico de comprensión lectora de la sala lila	53
TABLA 13.	Resultados del nivel crítico de comprensión lectora de la sala verde limón.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.	Resultado de evaluación pisa 2022.....	2
FIGURA 2.	Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora en niños de 4 años...	41
FIGURA 3.	Nivel alcanzado de comprensión lectora - sala lila	47
FIGURA 4.	Nivel alcanzado – verde limón.....	48
FIGURA 5.	Análisis comparativo de la comprensión lectora de las salas lila y verde limón.....	49
FIGURA 6.	Nivel literal de comprensión lectora de la sala lila	50
FIGURA 7.	Nivel literal de comprensión lectora de la sala verde limón	51
FIGURA 8.	Nivel inferencial de comprensión lectora de la sala lila	52
FIGURA 9.	Nivel inferencial de comprensión lectora de la sala verde limón	53
FIGURA 10.	Nivel crítico de comprensión lectora de la sala lila	54
FIGURA 11.	Nivel crítico de comprensión lectora de la sala verde limón	55
FIGURA 12.	Puntaje promedio obtenido de acuerdo a nivel de comprensión lectora - sala lila.....	55
FIGURA 13.	Puntaje promedio obtenido de acuerdo a nivel de comprensión - sala verde limón.....	56
FIGURA 14.	Comparación de niveles literal, inferencial y crítico de las salas lila y verde limón.....	57
FIGURA 15.	Promedio por indicador sala lila	58
FIGURA 16.	Promedio por indicador sala verde limón	58
FIGURA 17.	Comparación de indicadores de nivel de comprensión lectora de las salas lila y verde limón.....	59

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023. La metodología que se empleó es de tipo descriptiva simple con un diseño no experimental dirigido a una muestra de 31 estudiantes para obtener los datos se usó principalmente la técnica de la observación directa y las entrevistas informales como técnica complementaria. El instrumento aplicado fue una lista de cotejo que fue validada por 3 expertos en el campo. Después de haber realizado el análisis descriptivo de las dos poblaciones de estudio se llegó a la conclusión que la mayoría de niños de ambas salas alcanzaron un nivel de comprensión "Proceso", es decir, presentan un progreso satisfactorio, no obstante, todavía poseen dificultades y les falta profundizar o mejorar algunos aspectos. Según los resultados obtenidos se concluye que es de gran importancia desarrollar la comprensión lectora en los niños y niñas desde los primeros años. La comprensión lectora es un tema fundamental en educación ya que constituye una de las capacidades del lenguaje y es un factor determinante del desarrollo cognitivo y el aprendizaje por ellos es que los docentes deben generar espacios de lectura acogedores para una mejor interacción con el texto, estimulando la atención y la concentración. Es muy importante que realicen actividades de lectura interactiva, haciendo preguntas a los estudiantes para verificar su entendimiento e incentivando la predicción y conexión con sus conocimientos previos. Los resultados de esta investigación resaltan la necesidad de incluir sesiones de lectura interactiva en las unidades didácticas, las cuales, deben estar sustentadas en las bases teóricas que fundamentan la aplicación de proyectos de mejora de la comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, habilidades, observación, literal, inferencial, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the level of reading comprehension of four-year-old boys and girls from the Initial Educational Institution No. 265 San Antonio de Padua in Moquegua, 2023. The methodology used is a simple descriptive type with a non-experimental design aimed at a sample of 31 students. To obtain the data, the direct observation technique and informal interviews were mainly used as a complementary technique. The instrument applied was a checklist that was validated by 3 experts in the field. After carrying out the descriptive analysis of the two study populations, it was concluded that the majority of children in both classrooms reached a "Process" level of comprehension, that is, they show satisfactory progress, however, they still have difficulties and need to deepen or improve some aspects. According to the results obtained, it is concluded that it is of great importance to develop reading comprehension in boys and girls from the early years. Reading comprehension is a fundamental topic in education since it constitutes one of the language capacities and is a determining factor in cognitive development and learning, therefore teachers must create welcoming reading spaces for better interaction with the text, stimulating attention and concentration. It is very important that they carry out interactive reading activities, asking students questions to verify their understanding and encouraging prediction and connection with their prior knowledge. The results of this research highlight the need to include interactive reading sessions in teaching units, which must be supported by the theoretical bases that underpin the application of reading comprehension improvement projects.

Keywords: reading comprehension, skills, observation, literal, inferential, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

Considerando nuestra sociedad actual caracterizada por interpretar o producir textos y contenidos de diversos tipos es imperiosa la necesidad del ejercicio de la comprensión lectora como una práctica cotidiana e imperativa en la configuración del mundo contemporáneo. La comprensión lectora es una habilidad crucial no solo en el ámbito escolar, sino también en la vida cotidiana. Se destaca que comprender un texto implica integrar información de diversas partes y construir significado, relacionando el conocimiento del mundo del lector. Aunque decodificar es esencial, lograr una comprensión profunda va más allá de una lectura precisa y fluida. La falta de comprensión lectora afecta no solo el área de lenguaje, sino también la experiencia global del estudiante en diversas disciplinas.

Evaluaciones de la lectura a nivel nacional del 2019 y 2022 indican un retraso significativo en el aprendizaje a nivel nacional y revelan deficiencias alarmantes en la comprensión lectora. La Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del 2022 señala que solo dos de cada diez estudiantes peruanos logran comprender adecuadamente los textos que leen. Estos resultados subrayan la necesidad urgente de abordar de manera prioritaria el trabajo lector, ya que la falta de comprensión afecta la capacidad de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, limitando la extracción de información relevante, la interpretación y el análisis crítico de textos.

En la región de Moquegua, así como a nivel nacional, varias instituciones educativas de nivel inicial se enfrentan a los desafíos de la comprensión lectora. Este estudio se enfoca en la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua, del distrito de San Antonio en la ciudad de Moquegua, en el año 2023. Se observó la falta de interés hacia la lectura y las consiguientes dificultades en la comprensión de textos observadas en la mayoría de los niños de 4 años. Esta problemática puede ser atribuida a diversos factores, entre los cuales se incluían el uso de estrategias inadecuadas al presentar los textos.

En este contexto, la investigación se propuso el objetivo de determinar y analizar el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de la ciudad de Moquegua en el año 2023. Este planteamiento se fundamenta en la necesidad de entender y resolver un desafío educativo que afectaba el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento en esta etapa crucial de desarrollo.

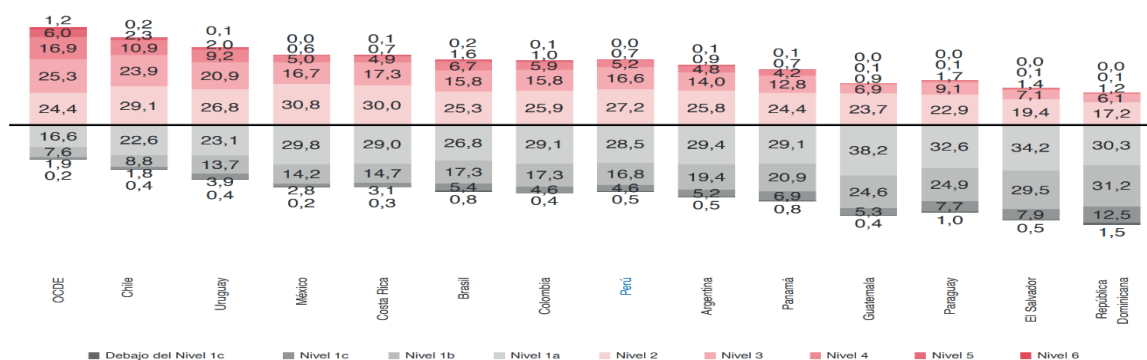
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento del Problema

La comprensión lectora es una habilidad de gran importancia, no solo en el ámbito escolar, sino para la vida. Comprender un texto escrito implica integrar la información que se presenta en distintas partes de lo leído, así como también construir significado, vinculando el conocimiento del mundo que posee cada lector (Ortega et al., 2019). Además de decodificar, que implica descifrar el código escrito, es necesario comprender el significado que engloban las palabras, así, una lectura precisa y fluida no garantiza la comprensión. Una comprensión lectora disminuida tiene efectos no solo en el área de lenguaje, ya que la lectura y comprensión son los mecanismos a través de los cuales los estudiantes se aproximan a los textos de distintas disciplinas, por lo que las dificultades lectoras repercuten en la experiencia global en su totalidad.

Los resultados de la Evaluación Virtual de Aprendizajes (EVA) 2021 del Ministerio de Educación muestran que existe un retraso de tres años en el aprendizaje a nivel nacional. Asimismo, la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022 indica que solo dos de cada diez estudiantes peruanos logran comprender adecuadamente los textos que leen (Revista Economía, 2023). Estos resultados ponen en evidencia las grandes deficiencias que persisten en un aspecto clave para el desarrollo educativo como es la comprensión lectora. Si los estudiantes no logran entender lo que leen, esto afectará su capacidad de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Aspectos como la extracción de información relevante, la interpretación y el análisis crítico de textos se ven seriamente limitados.

Figura 1.
Resultado de Evaluación PISA 2022



Nota. Tomado de Ministerio de Educación (2022a, p.4).

Según los datos de la Evaluación PISA 2022 de la Figura 1, se observó que el desempeño de los estudiantes peruanos en comprensión lectora está muy por debajo del promedio de los países de la OCDE (Ministerio de Educación, 2022b). Específicamente, solo alrededor del 50% de los estudiantes peruanos alcanzaron el Nivel 2 o superior en esta área, mientras que el promedio de los países de la OCDE se ubica en el 74% (El Comercio, 2023). Asimismo, únicamente el 1% de los estudiantes peruanos obtuvo una puntuación de nivel 5 o superior en lectura, comparado con el 7% a nivel de la OCDE.

Cabe resaltar que el Perú muestra un rendimiento promedio en lectura similar al promedio de América Latina. Estas cifras revelan que la gran mayoría de escolares en el Perú no logran desarrollar habilidades lectoras esperadas para su edad y grado académico. El hecho de que menos de la mitad esté en el nivel 2 indica que tienen dificultades hasta para realizar tareas básicas de comprensión, y la proporción mínima en el nivel 5 señala un desempeño extremadamente pobre en actividades complejas como el análisis crítico y la evaluación de textos.

En Perú el MINEDU realiza la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y la Evaluación Muestral de Estudiantes (EME) para recoger información sobre el nivel del manejo de la comprensión lectora entre otros aspectos ya que la evaluación constituye un aspecto controversial entre los alumnos, profesores y padres de familia. Recabando datos sobre la prueba de Comprensión Lectora de la ECE 2019 conocemos que se elaboró de acuerdo con el Currículo Nacional (CNB). Particularmente, se evaluaron capacidades asociadas a la comprensión lectora dado que una persona que ha desarrollado su capacidad comprensiva de textos podrá realizar inferencias y formular juicios útiles para enfrentar diversas situaciones (Ministerio de Educación, 2019b). Pero desafortunadamente no se evalúa estos aspectos en el nivel de educación inicial.

En las instituciones educativas evaluadas un gran porcentaje de estudiantes muestran un nivel por muy debajo del satisfactorio en las evaluaciones ECE, situación preocupante del 2019, y observamos que los resultados muestran una tendencia a la permanencia; es decir, es poco o nada la mejora luego de varios años. Los estudiantes se encuentran en alto porcentaje en el nivel inicio o proceso. Los resultados de la EME 2022 por su parte muestran un retroceso en los niveles de lectura con respecto a los resultados de la ECE del 2019. El porcentaje de estudiantes con un nivel satisfactorio fue similar a las obtenidas en el 2019 en el segundo grado de primaria mientras que cuarto de primaria sufrió una caída de 34.5% en el 2019 a 30% en el 2022. Segundo grado de secundaria tuvo una leve mejora, de 14.5% a 19.1% (Ministerio de Educación, 2022c).

Muchas veces los docentes en las instituciones educativas siguen trabajando con metodologías tradicionales, las clases impartidas no motivan al estudiante para aprender la comprensión lectora, le dedican poco tiempo a la lectura, no existe una comunicación efectiva entre el padre de familia y el docente para comunicar las dificultades que presenta el niño durante el año lectivo, los maestros son los primeros llamados a inculcar el gusto por la lectura comprensiva (Peña, 2019, p.49).

En la región de Moquegua existen muy pocos trabajos de investigación que evidencien esto; por tanto, queremos investigar esta temática que es algo que repercute en el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento. En la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua ubicada en el distrito de San Antonio de la región Moquegua, en el año 2023 se ha observado que los niños de la edad de 4 años en gran mayoría no muestran interés hacia la lectura y por ende presentan dificultades en la comprensión de textos.

Se logró observar que a la hora del juego libre en sectores los niños y niñas no elegían el sector de biblioteca, en el cual se encontraban diversos cuentos y revistas. Este sector no tenía la presencia de niños en comparación a los demás sectores como son el sector del hogar, construcción y sector de arte. En el sector de biblioteca se encontraban específicamente libros tamaño A4 con imágenes y letras los cuales no llamaban la atención de los niños y niñas.

Además se pudo observar durante las actividades de aprendizaje desarrolladas que los niños presentaban dificultades al responder preguntas de comprensión a nivel literal, inferencial y crítico. La mayoría de niños respondía por inercia.

Como posible causa de esta problemática encontrada identificamos el uso de estrategias inadecuadas al momento de presentar los textos, es muy importante motivar a los niños antes de presentarle el texto. De la misma manera el sector de biblioteca no provoca el interés ya que los cuentos que se encuentran en el sector en su mayoría son los tradicionales los cuales fueron explorados en los primeros días del inicio del año escolar.

Nuestra investigación aborda la importancia de la comprensión lectora siendo esta una habilidad fundamental para todas las áreas del conocimiento. Con la presente investigación vamos a identificar cual es nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de la edad de cuatros años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Interrogante General

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?

1.2.2. Interrogantes Específicas

¿Cuál es el nivel literal de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?

¿Cuál es el nivel inferencial de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?

¿Cuál es el nivel crítico de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?

1.3. Formulación de Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar el nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.

1.3.2. Objetivos Específicos

Identificar el nivel literal de comprensión lectora de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.

Identificar el nivel inferencial de comprensión lectora de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.

Identificar el nivel crítico de comprensión lectora de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.

1.4. Importancia del Estudio

Es de vital importancia desarrollar la comprensión lectora en los niños y niñas del nivel inicial. Sabemos que los niños y las niñas leen mucho antes de empezar su proceso de alfabetización, lo hacen al interactuar, desde muy temprana edad, con fuentes muy

variadas como son imágenes, íconos, gestos y palabras (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Teniendo en cuenta que el desarrollo de la comprensión es gradual, no hay duda de que su ejercitación debe iniciarse en este ciclo a fin de que cada persona pueda transitar el camino que la llevará en el transcurso de su escolaridad desde el hacer hasta el leer.

Determinar el nivel de comprensión lectora en los primeros años de educación inicial es importante para identificar tempranamente posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura y prevenir problemas educativos futuros. Desde una perspectiva económica, invertir en la mejora de la comprensión lectora en esta etapa de la educación inicial implica generar un impacto a largo plazo en la productividad y el desarrollo económico del país. Estudios indican que, por cada dólar invertido en programas preescolares de lectura, la sociedad ahorra hasta 17 dólares en costos futuros como educación especial, repetición escolar y apoyos extra (Fornara, 2023). Conocer la realidad lectora de esta institución permitirá una mejor asignación de recursos.

Consideramos que la motivación es de vital importancia para que el niño inicie el aprendizaje y por ende desarrolle la comprensión lectora y para lograrlo es que debemos crear en el aula situaciones en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de leer textos variados: gestuales, gráficos, orales y escritos. Además, debemos procurar que estos textos tengan sentido para ellos y sean adecuados con su entorno, gustos e intereses. Como futuras docentes de Nivel Inicial, debemos procurar que el aula sea un lugar donde cada estudiante pueda desarrollar actividades de lectura significativas y útiles, donde pueda ser ayudado y colabore con sus pares, para que sienta confianza en sí mismo (Neuman, 2015).

El dominio de la lectura tiene un impacto decisivo en el desarrollo integral de los niños y en su futuro desempeño social y laboral. Un nivel adecuado de comprensión lectora en la infancia temprana puede sentar las bases para un rendimiento académico sólido en etapas posteriores, reduciendo así la necesidad de intervenciones educativas costosas y disminuyendo las tasas de deserción escolar. Además, el desarrollo de habilidades de lectura desde una edad temprana puede contribuir a la formación de una fuerza laboral más competente y adaptable, mejorando la competitividad económica a nivel local y nacional (Arnold y Doctoroff, 2003). Esta investigación determinará objetivamente el estado actual de una habilidad fundamental, proporcionando información para que la institución y los padres orienten sus esfuerzos en pro del pleno desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos. Además, podría revelar necesidades específicas de apoyo en subgrupos vulnerables.

Desde una perspectiva científica, el estudio de la comprensión lectora en niños de cuatro años en la Institución Educativa Inicial N°265 San Antonio de Padua, tiene relevancia para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Entender el nivel de comprensión lectora en esta etapa específica permitirá identificar posibles áreas de mejora en los métodos de enseñanza y diseño curricular. Además, proporcionará información valiosa sobre la eficacia de las intervenciones pedagógicas y permitirá diseñar estrategias educativas adaptadas a las necesidades específicas de los niños en esta fase crucial de su desarrollo cognitivo (Puranik et al., 2011). La investigación científica en este campo no solo contribuirá al conocimiento académico, sino que también proporcionará directrices prácticas para los educadores y responsables de la formulación de políticas educativas.

Si bien existen investigaciones sobre comprensión lectora en edad escolar (Tamayo y Pérez, 2013), en el nivel inicial son comparativamente de menor escala, especialmente en el contexto local. Este proyecto de investigación contribuirá a llenar ese vacío, aportando conocimientos sobre el estado actual de esta habilidad comunicativa clave antes del inicio de la educación primaria. Los resultados permitirán comparaciones con la realidad nacional e internacional y establecerán una línea basal para evaluar la efectividad de futuras intervenciones pedagógicas en la población objetivo. En última instancia, abordar la comprensión lectora en la primera infancia desde una perspectiva científica es esencial para el avance y la mejora continua del sistema educativo.

Durante la observación realizada en la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua pudimos identificar que los niños no responden a las preguntas de comprensión lectora realizadas durante las actividades de aprendizaje, es por ello que planteamos nuestro proyecto de investigación. Además, es importante destacar que este proyecto se constituye en un aporte para todas las Instituciones Educativas de la Región de Moquegua en la búsqueda permanente de la calidad de la educación.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del Estudio

2.1.1. A Nivel Internacional

Quinatoa y Tayopanta (2020) elaboraron un estudio con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora en niños de educación inicial de la Unidad Educativa Belisario Quevedo, en Ecuador, mediante el uso de cuentos como estrategia metodológica. Fue un estudio aplicado con diseño descriptivo no experimental y se fundamentó en investigación de campo y bibliográfica con enfoques cualitativo y cuantitativo. La población fue de 65 niños, con una muestra de 30 y las técnicas fueron encuestas a docentes y fichas de observación a los niños. Se concluyó que los cuentos, al promover un adecuado desarrollo del nivel lector, son una estrategia sumamente importante que permite disponer de material didáctico para incentivar habilidades de comprensión y expresión lingüística a temprana edad. Se comprobó que los cuentos motivaron la atención infantil mediante variadas modalidades (teatro de sombras, títeres, delantales), elaboradas con material didáctico y reciclado. Así, se fortaleció la comprensión lectora al considerar al cuento una relevante estrategia metodológica que incentivó la prelectura en los primeros años.

La investigación desarrollada por Montesdeoca (2017) abordó la problemática de la relación entre la lectura de imágenes y la habilidad lectora comprensiva en estudiantes de 4 a 5 años del centro infantil "Ciudad de San Gabriel". El objetivo planteado fue determinar si el uso de la lectura de imágenes como estrategia metodológica permite mejorar la comprensión lectora en los educandos. Se realizó una revisión bibliográfica documental sobre la relación entre la lectura de imágenes y el desarrollo inicial de la comprensión lectora. La metodología combinó enfoques cualitativos y cuantitativos con una muestra de 60 alumnos. El enfoque cualitativo se basó en los criterios de dos docentes de este nivel educativo u el cuantitativo utilizó una lista de cotejo aplicada a estudiantes de dos paralelos de educación inicial. Los datos cuantitativos se analizaron mediante tablas, representaciones gráficas, análisis e interpretación. En el análisis se describieron los datos y en la interpretación se contrastaron con las observaciones y experiencias de la investigadora. Montesdeoca concluyó que la lectura de imágenes constituye una herramienta que facilita a los docentes guiar el proceso de comprensión lectora, brindando a los estudiantes la posibilidad de distinguir textos y gráficos a través del análisis y la descripción de características visuales. Con base en estos resultados se elaboró una

propuesta de intervención didáctica: “Guía Metodológica de Lectura de Imágenes para Mejorar la Comprensión Lectora en Niños de 4 a 5 Años”.

Por su parte, Aguilar et al. (2015) realizaron un estudio con el objetivo de dinamizar la comprensión lectora mediante la implementación del cuento como estrategia didáctica en los niños y niñas de la primera infancia de la Institución Educativa Rafael Núñez de Sabanas de Mucacal en Colombia. El diseño del estudio fue cualitativo, orientado al aprendizaje de la comprensión lectora, basado en los cuentos para niños en edad preescolar y básica primaria en la Institución Educativa Rafael Núñez. A través de este enfoque se observa la realidad que se vive en el aula desde la práctica realizada con los estudiantes en este proceso.

A partir de los resultados de la propuesta de investigación, se pueden establecer las siguientes conclusiones la lectura de cuentos infantiles, ayuda a los niños y niñas a desarrollar habilidades de comprensión lectora, ayudándolos de esta manera dejar volar su creatividad e imaginación en el mundo fantástico de la lectura. Todo lo dicho hasta ahora explica la importancia de leer dentro y fuera del aula con la ayuda de los docentes, padres de familia y los estudiantes para complementar las herramientas implementadas por los docentes. La lectura tiene un papel fundamental que nos ayuda a fortalecer las competencias lectoras, ya que están relacionadas con el contexto de nuestra vida. Así mismo debemos reorientar el proceso de reflexión inicial de leer para relacionarlo con los saberes previos y además aclarar dudas que se presenten frente a los aprendizajes posteriores.

2.1.2. A Nivel Nacional

Nuñivero (2019) estudió el nivel de comprensión lectora en niños de 5 años de educación inicial en el distrito de Laredo en Trujillo con el objetivo de determinar el nivel de comprensión lectora en 147 niños de 4 y 5 años en educación inicial del distrito de Laredo en 2018. Fue una investigación básica, cuantitativa, descriptiva y preexperimental con un solo grupo al que se le aplicó una prueba (test) de comprensión lectora con tres niveles: literal, inferencial y crítico. Se utilizó una metodología cuantitativa con un enfoque descriptivo no experimental para describir los niveles de comprensión lectora. La técnica de recolección de datos fue la observación directa y el instrumento fue una ficha de evaluación de comprensión lectora. La población fueron 145 niños con una muestra de 30. Los resultados mostraron que el 82% presentó una comprensión lectora en proceso y el 18%, un nivel satisfactorio. Específicamente, en el nivel literal el 92% obtuvo logro

satisfactorio; en el inferencial, el 72% alcanzó un nivel en proceso; y en el crítico, el 51% obtuvo un nivel de inicio. Se concluyó que los niños de 5 años necesitaban estrategias más adecuadas para desarrollar los tres niveles de comprensión lectora satisfactoriamente.

Se identificaron oportunidades de mejora en cuanto a las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora en educación inicial a nivel del distrito estudiado para que los estudiantes puedan desarrollar plenamente las habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica. Se recomendó mayor investigación con muestras representativas y grupos experimentales y de control para identificar intervenciones efectivas en este nivel educativo. Asimismo, se identificó que los docentes deben generar espacios de lectura acogedores para una mejor interacción con el texto, estimulando atención y concentración.

Por su parte Medina (2018) investigó el nivel comprensión lectora en niños de 4 años de una institución educativa inicial en Piura. La población estuvo conformada por 25 niños y niñas de 4 años, con una muestra de 15 niños y 10 niñas. El objetivo principal del estudio fue determinar el nivel de comprensión lectora en la población de estudio y la investigación fue del tipo básica con diseño no experimental. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación directa y el instrumento fue una lista de cotejo de 9 ítems como instrumento de recolección de datos. El análisis de los datos recopilados se realizó mediante estadística descriptiva y los resultados se presentaron en tablas y figuras para obtener la mayor fluidez en la comunicación de los hallazgos. Cabe destacar que la comprensión lectora es un tema fundamental en educación, pues constituye una de las capacidades del lenguaje, herramientas lingüísticas del pensamiento y un factor determinante del desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Los resultados revelaron que el 72% de los niños y niñas de 4 años de la institución se ubicaron en el nivel inicial de comprensión lectora, el 24% en proceso y solo un 4% alcanzó el nivel logrado, según los criterios de evaluación empleados. Se concluye que los niños de 4 años de la institución estudiada carecen de una adecuada comprensión lectora y este hallazgo resalta la necesidad de reforzar estrategias para mejorar la comprensión lectora desde los primeros años de escolaridad.

Ibañez y Pajares (2018) estudiaron la influencia del programa de fábulas en la mejora de la comprensión lectora de los niños de 4 años del C.E.E Rafael Narváez Cadenillas en Trujillo, en el año 2017. El objetivo general fue determinar en qué medida el programa de fábulas influyó en la mejora de la comprensión lectora de los niños de 4 años. Específicamente, los objetivos fueron: identificar el nivel de comprensión lectora previo y posterior de los niños; aplicar el programa de fábulas para mejorar dicha comprensión;

comparar los resultados del pretest y postest para comprobar la eficacia; y demostrar la influencia del programa en la mejora lectora. La investigación utilizó un diseño cuasiexperimental de nivel preexperimental. El enfoque fue cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 36 niños de 4 años distribuidos en dos aulas. Se empleó una prueba como instrumento de evaluación, complementado por observación, fichaje y búsqueda de archivos. Los resultados mostraron que el programa de fábulas mejoró significativamente la comprensión lectora de los niños participantes en tanto se logró que el grupo experimental mejorara significativamente su comprensión lectora, de 10.5 (38.87%) a 20.16 (75.12%). Esta intervención constituye una estrategia prometedora para el desarrollo de habilidades lectoras tempranas y se recomendaron más estudios con muestras mayores y grupos control para confirmar la efectividad.

La investigación de Ochoa y Olivares (2020) tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y el cuento infantil en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°09 Santa Teresita Niño Jesús en la provincia de Andahuaylas durante el año 2020. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 26 estudiantes (13 niños y 13 niñas) matriculados en el nivel inicial de 5 años de edad. Se aplicaron dos instrumentos validados para medir cada variable: un cuestionario de 10 ítems sobre cuentos infantiles y otro cuestionario de 11 ítems para evaluar comprensión lectora. Los resultados se analizaron mediante la correlación de Pearson, obteniéndose un coeficiente de 0,822 que indica una alta correlación positiva entre ambas variables. En conclusión, el estudio evidenció que existe una fuerte relación directa entre la exposición al cuento infantil y el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de 5 años participantes. Esta investigación resalta la importancia de incluir actividades de narración oral de cuentos dentro de las estrategias pedagógicas para promover habilidades prelectoras fundamentales en los primeros años de escolaridad.

La investigación de Landeo y Zúñiga (2013) tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 142 de Huancavelica. Esto respondió a la interrogante que motivó la investigación sobre cuál era el nivel lector alcanzado a los 5 años. El estudio correspondió a una investigación básica sustantiva con procesamiento descriptivo de los datos, presentados en tablas y gráficos, así también fue un estudio explicativo con enfoque cuantitativo. El instrumento aplicado fue validado por los autores y constó de 10 ítems al cual se analizó posteriormente con estadística descriptiva, mientras que la técnica de recolección de datos fue la entrevista.

La población fueron 85 niños, con una muestra de 40 de las secciones A, B y C, y para el análisis de los datos se empleó una lista de cotejo para evaluar la variable y se halló que el 92,5% de los evaluados evidenciaron un logro previsto en comprensión lectora, ubicándose en el nivel más alto de la escala ("A") con calificaciones entre 16 y 20 puntos. Los resultados permitieron alcanzar los objetivos, tanto el general referido al nivel lector, como el específico enfocado en la evaluación de la comprensión.

2.1.3. A Nivel Local

La investigación de Guevara (2020) se centra en el estudio de la comprensión lectora en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial No. 162 "Ángeles de la Guarda" en la región de Moquegua con el objetivo de encontrar alternativas de mejora. El enfoque de la investigación es cualitativo y la recolección de datos se realizó mediante la lista de cotejo y anecdotarios. A través de la observación se obtuvo datos de una población y muestra de niños de 5 años y mediante la técnica de triangulación de datos se obtuvo el análisis del nivel de comprensión lectora. Se realizó un diagnóstico a través de visitas al aula, entrevistas y encontró que existía dificultad en la aplicación de procesos didácticos de comprensión lectora en el área de comunicación. Posteriormente se aplicaron estrategias de enseñanza de aprendizaje de forma interactiva y participativa, estas incluyen actividades de fomento de la práctica de la lectura, sesiones de aprendizajes de lecturas y cuentos. Como resultado se encontró que el 78% de los niños evaluados lograron mejorar su comprensión de textos.

Centeno (2014) investigó la aplicación de la estrategia "Interrogación de textos narrativos" para estimular la comprensión de textos en niños de 5 años en Moquegua. El objetivo de este estudio fue verificar si la aplicación de esta estrategia mejora la comprensión lectora en niños de 5 años y el diseño de investigación fue cuasiexperimental. Para esto se seleccionó una muestra conformada por 46 niños y niñas de dos secciones de una institución educativa. Para la recolección de información se aplicó la escala de apreciación descriptiva para la evaluación de la comprensión lectora en niños de educación inicial. Se utilizó esta escala antes y después de aplicar la estrategia en un grupo experimental y uno control e inicialmente, el nivel de comprensión se distribuyó predominantemente en niveles medio y bajo. Luego de la intervención, el grupo experimental alcanzó mayoritariamente un nivel alto, mientras que el grupo control se mantuvo en el nivel medio. Así, se demostró que la estrategia de interrogación de textos narrativos mejora significativamente la comprensión lectora en niños de 5 años.

2.2. Bases Teóricas - Científicas

2.2.1. La comprensión Lectora en Educación Inicial de acuerdo al Currículo

Nacional de Educación Básica.

Currículo Nacional de la Educación Básica.

El Currículo Nacional es la guía central de la política educativa para la formación básica en el Perú. Define los aprendizajes esperados para los estudiantes, alineados con los propósitos y principios del sistema educativo nacional y el Proyecto Educativo Nacional. Este documento normativo establece el Perfil de Egreso que se aspira alcanzar al término de la educación básica. Asimismo, precisa las competencias nacionales y sus niveles de progresión a lo largo de los ciclos y modalidades formativas. Del mismo modo, brinda orientación sobre la evaluación para el aprendizaje y lineamientos para diversificar la experiencia curricular. Simultáneamente, establece los fundamentos de los conocimientos que los estudiantes de Perú deben adquirir durante su educación básica general, de acuerdo con los objetivos y principios que guían la política educativa nacional.

El Área de Comunicación del Programa Curricular de Educación Inicial.

El programa curricular reconoce que la comunicación es una necesidad esencial para la interacción humana. Desde pequeños, los infantes se comunican mediante balbuceos, gestos y llantos para expresar sus necesidades y emociones. Con el tiempo, estas interacciones se vuelven más elaboradas, incorporando un lenguaje verbal acorde al contexto. Asimismo, el creciente contacto con textos escritos les permite disfrutar historias y acceder a información. Cuando observan las marcas gráficas en su entorno, despierta su interés por comprender el lenguaje escrito. Al interactuar con éste, descubren que las ideas y sentimientos pueden manifestarse no solo oralmente, sino también plasmarse por escrito. Por ello, en Educación Inicial de acuerdo al Currículo Nacional se desarrollan competencias comunicativas referidas a la comprensión y producción de textos orales según su nivel de desarrollo y contexto. También se introduce la lectura y escritura mediante el contacto con materiales escritos, sentando bases para etapas posteriores.

El logro del Perfil de egreso de la Educación Básica se sustenta en el cultivo de diversas competencias por parte de los estudiantes. El área de Comunicación coadyuva específicamente al desarrollo y vinculación de capacidades para comunicarse oralmente, leer diversos tipos de textos escritos y redactar también distintos tipos de textos; todo ello en la lengua materna. En el segundo ciclo (3 a 5 años), a estas competencias

comunicativas se aúna otra que en primaria y secundaria se asocia al área de Arte y Cultura: la creación de proyectos desde lenguajes artísticos. Su incorporación amplía los recursos expresivos de los niños y niñas mediante el contacto con manifestaciones sonoras, visuales, corporales y objetuales. De este modo, el currículo de Comunicación en Inicial promueve competencias para el desenvolvimiento comunicativo oral y escrito en la lengua materna, sumando también aquellas vinculadas a la expresividad creativa desde el arte para enriquecer el desarrollo integral de los estudiantes.

El Área de Comunicación posee 4 competencias para el Ciclo II, perteneciente niños y niñas de 3 a 5 años. De estos, 2 están referidos a la lectura y escritura: “Lee diversos tipos de textos escritos” y “Escribe diversos tipos de textos”. Asimismo, la distribución de horas en este nivel no tiene una organización curricular con cargas horarias definidas, puesto que se prioriza para que cada niño pueda aprender a su ritmo y necesidades de desarrollo. Esto constituye un importante pilar para la solidificación de la comprensión lectora en la educación básica peruana.

El Enfoque Comunicativo del Área de Comunicación del Programa Curricular de Educación Inicial.

El enfoque comunicativo se centra en el uso del lenguaje para comunicarse con otros en distintos contextos sociales y culturales. Pone énfasis en el uso social del lenguaje en diversos contextos socioculturales para comunicarse e interactuar con otros. Considera la comunicación como una práctica situada y variable histórica y culturalmente, que se aprende en uso. Se caracteriza por partir del uso real del lenguaje para comprender y producir diferentes tipos de textos orales y escritos, con diversos propósitos y formatos, utilizando variados soportes. A su vez considera que la comunicación ocurre en prácticas sociales del lenguaje cuando las personas interactúan y participan en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se utiliza de modos variados para construir significados.

Este enfoque enfatiza el contexto sociocultural de los usos y prácticas del lenguaje, que adoptan características propias según culturas e historias particulares. Esto es relevante en el Perú por ser un país marcadamente plurilingüe. Se caracteriza además por contemplar la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como herramienta de aprendizaje sino también de creación, apreciación literaria y desenvolvimiento personal, considerando el impacto tecnológico en la comunicación humana. De este modo, el enfoque comunicativo busca que los niños aprendan a utilizar el lenguaje para comunicarse

con otros. La competencia de comunicación oral es la base para leer y escribir diversos tipos de textos, introduce aspectos esenciales de la comunicación, sin embargo es importante destacar que cada competencia posee sus propios procesos de adquisición

2.2.2. La comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido ampliamente estudiada desde la perspectiva pedagógica como un proceso activo y estratégico a través del cual el lector elabora significado en su interacción con el texto. Este proceso implica la puesta en marcha de diversas habilidades y conocimientos por parte del lector, entre los que destacan la activación de conocimientos previos relevantes para la interpretación del contenido, la realización de inferencias para leer entre líneas e identificar conceptos implícitos, el control y regulación metacognitiva de la propia comprensión, y la evaluación crítica de la calidad y credibilidad del texto (Gottheil et al. 2019; Puranik et al., 2011).

Es decir, la comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto, utilizando sus conocimientos previos y capacidad de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido. No se trata simplemente de una decodificación literal de lo que dice el texto, sino de una construcción de significados por parte del lector. La comprensión lectora requiere tanto información visual provista por el texto, como información no visual aportada por el lector (Cartoceti et al., 2017). Esto pone en juego varios factores: la competencia lingüística para decodificar las palabras, los conocimientos previos para dar sentido al contenido, y el interés personal para mantener la motivación.

El objetivo de la comprensión lectora es obtener el significado del texto y leer va más allá de simplemente relacionar letras y sonidos o entender palabras individuales. En realidad, es un proceso activo y constructivo donde el lector recoge ideas, imágenes y sensaciones para elaborar una representación mental del mensaje que transmite el texto. Se trata de una interacción entre el mundo del lector y la información presentada por el autor, que requiere destrezas cognitivas de nivel superior. Este concepto va más allá de la teoría de la comprensión tradicional, un enfoque en el cual la comprensión lectora es reducida a la identificación de textos y su respectivo almacenamiento en la memoria.

2.2.2.1. Enfoque Sobre la Comprensión Lectora de Cassany y las Microhabilidades

El modelo de Cassany resalta la gran importancia de la lectura en la vida de las personas, especialmente en los niños. Señala su relevancia tanto a nivel académico para

el aprendizaje escolar, como en la vida cotidiana. La lectura es uno de los aprendizajes más fundamentales que proporciona la escolaridad, siendo indiscutible e indiscutido su valor. La alfabetización actúa como un umbral que abre la puerta a la cultura escrita y a todas las implicaciones asociadas: una socialización diferenciada, la posibilidad de acceder a diversidad de conocimientos e información. Además, conlleva para la persona el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas.

Cassany et al. (2003) concibe la comprensión lectora como una capacidad compleja, integrada por diversos elementos más específicos a los que denomina "microhabilidades". Su propuesta pedagógica se basa en el entrenamiento separado de cada una de estas microhabilidades con el fin de desarrollar una comprensión lectora competente en los estudiantes. Según Cassany, la práctica analítica de cada una de estas microhabilidades a través de ejercicios específicos, para luego integrarlas de manera natural durante la lectura, permitiría adquirir sólidas competencias de comprensión de textos. El desarrollo conjunto de estas destrezas profundiza la comprensión y amplía de forma extraordinaria la habilidad lectora de los estudiantes. En concreto, identifica nueve microhabilidades fundamentales.

Microhabilidades de la Comprensión Lectora

Percepción. La microhabilidad de "percepción" se refiere a la capacidad de procesar eficientemente la información visual del texto durante la lectura. Su objetivo es optimizar los movimientos oculares y la discriminación visual del lector para incrementar su velocidad y facilidad lectora. Según Cassany, muchos niños en etapas iniciales de alfabetización tienden a leer letra por letra, tienen un campo visual de las palabras muy reducido o leen a un ritmo muy lento. Como resultado, la lectura se vuelve una tarea pesada y poco útil para la comprensión.

La microhabilidad de percepción busca entrenar dichos movimientos oculares y habilidades visuales a través de ejercicios reiterativos de discriminación y exploración visual. De esta manera, se busca ampliar el campo visual de los lectores, reducir el número de fijaciones oculares (movimientos entre palabras) necesarias y automatizar la identificación de letras, sílabas y palabras. Al desarrollar estas destrezas perceptivo-motoras, los lectores pueden alcanzar niveles superiores de velocidad y fluidez lectora. En consecuencia, la lectura se vuelve una actividad más eficiente, práctica y beneficiosa para la comprensión de textos. Los métodos de lectura rápida a menudo hacen hincapié en este tipo de entrenamiento visual.

Memoria. La memoria juega un papel muy importante en la comprensión lectora. Podemos distinguir dos tipos de memoria relevantes. En primer lugar, la memoria a corto plazo (MCP) nos permite retener durante unos segundos la información que acabamos de leer. Esto es clave para poder relacionar las ideas del texto y darles un sentido. Cuanto mayor sea nuestra capacidad de MCP, más fácil nos resultará comprender textos complejos. En segundo lugar, se tiene la memoria a largo plazo, con la cual almacenamos toda la información después de leer. Nos permite conectar las ideas nuevas del texto con los conocimientos previos que ya tenemos.

De esta manera, podemos identificar las ideas fundamentales y obtener una comprensión general del significado del texto.

Para mejorar la memoria y la comprensión lectora se pueden realizar ejercicios específicos como memorizar palabras y verificar si aparecen en un texto y comparar textos diferentes sobre un mismo tema, buscando similitudes y diferencias. Otras actividades relacionadas se refieren a encadenar palabras oralmente para memorizarlas, aunque no es una actividad de comprensión lectora directa, ayuda a mejorar la retención de información en la MCP. Cuanto mayor sea nuestra capacidad de memorizar y relacionar las ideas que leemos, tanto en el corto como en el largo plazo, mejor podremos comprender todo tipo de textos.

Anticipación. Anticipación se refiere a la capacidad del lector de predecir o suponer de qué tratará un texto antes de leerlo. Esto se logra utilizando diferentes estrategias como (1) Activar conocimientos previos sobre el tema del texto ya que si sabemos de qué trata, es más fácil hacer hipótesis sobre su contenido, (2) Fijarse en aspectos no verbales: título, imágenes, formato, índice, etc. Debido a que estos elementos ya nos dan pistas sobre el texto. (3) Usar lógica y hacer deducciones con la poca información que tengamos sobre el material de lectura. (4) Tener una actitud activa de tratar de adelantarnos y suponer qué dirán las palabras que todavía no hemos leído.

Desarrollar la microhabilidad de anticipación permite generar motivación e interés por la lectura y si hacemos hipótesis y queremos confirmarlas, tendremos más interés en el texto y facilita la comprensión al activar conocimientos previos relacionados con el texto. Nos vuelve lectores más activos en lugar de pasivos porque el lector se encuentra a un paso por delante del contenido. Cuanto mejor anticipemos de qué tratará un texto, estaremos más preparados para comprenderlo y disfrutar de su lectura. Los ejercicios de anticipación son muy útiles para desarrollar esta microhabilidad clave.

La lectura rápida (*Skimming*) y la lectura atenta (*Scanning*). Son dos microhabilidades fundamentales y complementarias para leer con eficacia y rapidez. Consisten en técnicas de lectura donde no se sigue la linealidad del texto palabra por palabra, sino que se salta ágilmente de una parte a otra en busca de cierta información relevante o de interés. La lectura rápida (*Skimming*) es dar un vistazo general al texto para hacerse una idea sobre el tema o contenido que trata, sin entrar en los detalles. Permite identificar rápidamente de qué se trata, obtener una visión de conjunto, reconocer la estructura global o decidir si merece una lectura más completa. Es muy útil como primer acercamiento a un texto antes de una lectura más profunda. Por otra parte, la lectura atenta (*Scanning*), consiste en buscar informaciones muy concretas como un nombre, una fecha, un dato específico, sin necesidad de leer todo el texto. Requiere moverse ágilmente por el material escrito hasta localizar lo que le interesa.

Ambas permiten ahorrar tiempo y esfuerzo al no tener que leerlo todo en profundidad. Es importante que los lectores desarrollen estas destrezas desde edades tempranas para adquirir flexibilidad lectora. Deben aprender a regular la velocidad, saltarse partes irrelevantes, desplazarse ágilmente y cambiar el enfoque según el objetivo de lectura. Así se evita caer en el vicio de la lectura lineal palabra por palabra, leyendo únicamente lo que interesa en función de las necesidades.

Inferencia. Consiste en la capacidad del lector para comprender algún aspecto del texto que no se encuentra explícitamente escrito, a partir del significado del resto del texto y del contexto. Permite salvar lagunas que pueden aparecer durante la lectura por diversos motivos. Por ejemplo, cuando el lector se topa con una palabra desconocida, cuando hay errores tipográficos, cuando falta parte del texto o cuando hay letras o palabras que no se entienden bien. En esos casos, el lector experto utiliza pistas contextuales, los conocimientos previos sobre el tema y su comprensión general del mundo para hacer inferencias y darle coherencia al texto.

La inferencia cumple un papel central en el desarrollo de la autonomía lectora. Un estudiante que no sabe hacer inferencias tendrá que depender constantemente de otras personas o recursos externos, como el diccionario, para aclarar sus dudas sobre el texto. Mediante la inferencia el lector activa sus conocimientos previos y genera nuevos significados que le permiten construir una representación mental coherente del texto, incluso cuando este presenta vacíos.

Ideas principales. Es fundamental en la lectura estratégica y consiste en la capacidad de reconocer y extraer del texto las ideas más importantes y centrales desarrolladas por el autor. Un lector experimentado no solo es capaz de comprender el significado general de un texto, sino también de discriminar qué información es nuclear y cuál es secundaria o de apoyo. Las ideas principales sustentan el mensaje central que el autor busca comunicar. El resto de los detalles, ejemplos, datos y comentarios sirven para explicar, aclarar, demostrar o enriquecer esas ideas centrales.

Detectar las ideas principales requiere primero reconocer la estructura del texto, el orden en que se presentan y la jerarquía entre ellas. No todas las ideas tienen la misma relevancia dentro del desarrollo expositivo que realiza el autor. Un buen lector debe ser capaz de ir distinguiendo e identificando esa estructura conceptual. Saber reconocer las ideas principales posibilita una comprensión profunda, organizada y focalizada en lo esencial del texto, algo indispensable tanto para fines académicos como para todo aprendizaje autónomo.

Estructura y Forma. Se refiere a la capacidad de analizar y comprender los aspectos formales de un texto, más allá de su contenido explícito. Es importante porque la estructura, presentación, estilo, recursos lingüísticos y otros aspectos formales de un texto ofrecen información adicional que afecta a la interpretación de su significado. Consiste en la capacidad de identificar la organización del texto, comprender las relaciones lógicas entre las ideas del texto y reconocer la estructura típica del género textual (narración, argumentación, exposición, etc.).

Así también consiste en analizar el registro lingüístico, nivel de formalidad y recursos como terminología, metáforas, etc. obteniendo pistas sobre la intención comunicativa. Permite interpretar el valor significativo de los signos de puntuación y otras convenciones. Prestar atención a la forma de un texto, más allá de su contenido, ofrece una comprensión más profunda y permite evaluar su coherencia, adecuación al contexto, intención del emisor y otros factores que complementan su significado.

Leer entre Líneas. Es la capacidad de identificar e interpretar aquella información que no se expresa de forma explícita en el texto, sino que se comunica de manera implícita, sobreentendida o ambigua. Se considera una habilidad de nivel superior porque implica ir más allá de la comprensión literal del contenido y profundizar en aspectos como las intenciones del autor, el trasfondo sociocultural, los dobles sentidos y los matices sutiles del lenguaje.

Involucra prestar atención a lo que el texto sugiere implícitamente, interpretar el tono, estilo o recursos literarios. Se utiliza al contrastar la información explícita con el contexto y los conocimientos previos para activar inferencias, así como al analizar la intención y posible sesgo del autor más allá de lo que manifiesta literalmente. Es esencial para completar los vacíos y lagunas significativas de un texto descubriendo todo aquello que se comunica indirectamente.

Autoevaluación. Esta microhabilidad se refiere a la capacidad del lector para controlar y regular su propio proceso de comprensión de un texto. Implica que el lector es consciente de cuándo entiende o no lo que lee, y aplica estrategias para resolver sus problemas de comprensión. Se aplica mediante el grado de comprensión durante toda la lectura, cuando el lector detecta que no entiende algo y después, evaluando si ha comprendido el significado global.

Así también la autoevaluación implica identificar la causa de sus problemas de comprensión como vocabulario desconocido, inconsistencias en el texto, falta de conocimientos previos sobre el tema, etc. Consiste también en poner en marcha estrategias adecuadas para mejorar su comprensión como leer y consultar fuentes externas para aumentar conocimientos. Otra actividad relacionada es comprobar al final si se han cumplido sus expectativas iniciales sobre el texto y si ha alcanzado una comprensión profunda del mismo. Esta microhabilidad permite al lector controlar y regular activamente su proceso de lectura para optimizar su comprensión en función de sus objetivos, el tipo de texto y sus necesidades específicas en cada momento (Cassany et al., 2003).

2.2.2.2. Enfoque sobre la comprensión lectora de Solé

La comprensión lectora, según Solé (2001), es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual el lector construye activamente el significado del mensaje a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Es un proceso activo que requiere que el lector relacione la información nueva que lee con la que ya poseía, modificando y enriqueciendo sus esquemas mentales como resultado de la lectura. Aunque se pueda dar en diferentes grados, toda lectura conlleva una cierta comprensión, en la medida en que permite al lector acercarse a los significados que el autor propone sobre determinados temas. La comprensión será mayor o menor dependiendo de varios factores como los conocimientos previos del lector, su capacidad de inferencia, el tipo de texto, el propósito de la lectura, etc.

Es un proceso que también está influido por el contexto social y las experiencias particulares de cada lector. De ahí la importancia de enfocar la atención en lo que se lee y hacia el objetivo que se quiere lograr. La comprensión lectora implica poner en marcha una serie de destrezas, reglas y procedimientos para procesar activamente el texto y construir su significado. Este construye significados que dependen tanto del texto, como del lector y el contexto. Requiere la puesta en marcha de procedimientos cognitivos para relacionar la información nueva con los esquemas mentales previos, dando como resultado la modificación y enriquecimiento de dichos esquemas.

Los tres Momentos del Proceso de Lectura

Isabel Solé nos habla de tres momentos clave en el proceso de lectura de un texto: antes, durante y después. Antes de comenzar la lectura, establecemos un propósito, elegimos qué leer y qué esperamos obtener de dicho texto. Durante la lectura intervienen varios elementos: activamos nuestros conocimientos previos relevantes para el tema, interactuamos con el discurso del autor a medida que leemos e interpretamos el texto dentro de un contexto social determinado. Finalmente, después de terminar la lectura solemos clarificar el contenido a través de relecturas y recapitulaciones. Además de estas tres etapas, Solé (2001) destaca que mientras leemos realizamos inconscientemente una serie de actividades o estrategias que nos permiten interactuar con el texto y llegar a comprenderlo.

Estrategias de Lectura

En la práctica estas estrategias no se utilizan de forma lineal sino recurrente, es decir, una misma actividad lectora puede implicar el uso simultáneo de más de una estrategia. Con esa salvedad, las principales estrategias lectoras según Solé son las siguientes:

Predicciones, hipótesis o anticipaciones. Estas se realizan sobre el contenido del texto y son formuladas incluso antes de iniciar la lectura. Si bien tales conjeturas no suelen ser precisas, se elaboran en base a indicios como el tipo de texto, título, ilustraciones, etc. En dichas predicciones interviene la experiencia previa del lector, así como sus conocimientos en torno a la temática tratada.

Interrogar el texto. Las preguntas que nos hacemos antes de comenzar la lectura de un texto están vinculadas a las predicciones, hipótesis o anticipos que elaboramos. Dichas preguntas nos permiten poner en juego los saberes previos con los que contamos y reconocer qué es lo que ya conocemos y qué es aquello que aún nos resulta desconocido.

De esta manera, el formularnos interrogantes orienta nuestra lectura al conectar las ideas que teníamos antes de leer con la información nueva que el texto nos presentará. Esta estrategia facilita una mejor comprensión al focalizar nuestra atención en ciertos aspectos relevantes según nuestros intereses y conocimientos sobre el tema.

Verificación de Predicciones. A medida que avanzamos en la lectura de un texto, es importante corroborar o reemplazar las conjeturas, suposiciones o avances de sentido realizadas inicialmente. Este proceso de cotejar nuestras expectativas con la información que efectivamente se nos presenta resulta central para la comprensión. Cuando verificamos integramos esos conocimientos emergentes con nuestro bagaje previo. De este modo, se producen nuevos significados y entendimientos producto de la interacción entre lo que nos sugería nuestro saber de entrada según nuestras experiencias y perspectivas y aquello que el texto nos revela. Esta comparación entre lo nuevo y anterior es la que garantiza una genuina apropiación del contenido que incluye, transforma y amplía nuestros marcos de referencia.

Clarificación de dudas. Consiste en autoevaluar en qué medida estamos comprendiendo el texto. Cuando surgen confusiones o dudas sobre algún concepto o idea que plantea el material, resulta necesario volver hacia atrás y releer aquellas secciones que nos generan incertidumbre, focalizando nuestra atención en los pasajes poco claros. Sólo cuando hayamos podido dilucidar lo que nos resultaba difícil de entender al revisarlo con mayor detenimiento, recapitulando y conectando con interpretaciones previas, estaremos en condiciones de proseguir la lectura. Este proceso permite construir significados acordes a las intenciones del texto.

Recapitulación. Recapitular periódicamente permite obtener una visión general del contenido y captar la idea global o ideas principales. Hacer este ejercicio de reconstruir lo leído posibilita la apropiación de aquellos conceptos y elementos que resulten útiles y relevantes para el propósito que guía nuestra lectura. Asimismo, permite retener detalles y distinguir, jerarquizar y sintetizar la información medular. De este modo, la comprensión se va consolidando gradualmente a medida que integramos las diversas ideas parciales en un todo coherente, con una estructura definida por nuestro foco de interés en los pasajes recapitulados (Solé, 2001).

2.2.2.3. Procesos Cognitivos de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora es el proceso de extraer y construir significado a partir de un texto escrito. Se conceptualiza la comprensión lectora como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto obtener información a partir de un texto, es decir involucra

varios niveles de procesamiento cognitivo (Gauche y Pfeiffer, 2022; Vallés, 2005). Desde la perspectiva psicolingüística se sostiene que el significado de un texto no se extrae directamente a través de la decodificación, sino que el lector construye el significado a través de procesos mentales complejos, es decir procesos cognitivos. La decodificación meramente permite entender el código superficial del texto y además existe un proceso subyacente que consiste en inferencias que aportan elementos implícitos no incluidos en el texto, como es el caso del contexto. Para ello se utilizan dos tipos de memoria: la memoria a largo plazo, que almacena gran cantidad de información, y la memoria a corto plazo, que retiene pocos datos, pero los mantiene activos para ser procesados. Así, para comprender un texto se recuperan ideas almacenadas en la memoria a largo plazo y se relacionan con la información explícita del texto en la memoria a corto plazo, construyendo nuevas inferencias (Cassany y Aliagas, 2007). Finalmente se elabora un significado global nuevo que sintetiza la comprensión del texto.

1) Decodificación. Transformar los símbolos escritos (letras) en palabras y oraciones con significado. Requiere el conocimiento del código del lenguaje (vocabulario, reglas gramaticales, etc.).

2) Comprensión literal. Este proceso se refiere a la comprensión literal de las palabras que forman el texto. Es decir, se trata del proceso de decodificar el sentido semántico de las frases: consiste en elegir el significado adecuado según el contexto para cada palabra y obtener todos los rasgos semánticos pertinentes de las mismas dentro del fragmento. Gracias a este nos quedamos con el mensaje superficial, entendemos el significado básico de las oraciones sin realizar mayores interpretaciones. Se limita a una lectura muy textual del escrito, sin expansiones. Busca entender el significado explícito del texto, su idea principal, detalles, secuencias de eventos y requiere realizar algunas conexiones entre frases y párrafos.

3) Interpretación. Leer entre líneas e inferir aspectos implícitos como intenciones del autor, dobles sentidos, ironías, posturas y conclusiones. Requiere activar el conocimiento previo relevante y hacer deducciones lógicas. Alude a una habilidad más avanzada de comprensión lectora que va más allá del significado literal de las palabras. Consiste en la capacidad de recuperar y detectar los contenidos implícitos que subyacen en el texto que contribuyen de forma decisiva a dotar de coherencia global al escrito y a construir su significado relevante (Cassany, 2003, p. 116). Es decir, comprende la capacidad de inferir ideas, de realizar deducciones que no están textualmente formuladas, pero que el autor da por supuestas. Esta lectura entre líneas es fundamental para captar

la trama completa de relaciones conceptuales, presuposiciones del emisor y demás elementos subyacentes

4) Metacompreensión. Tener conciencia, regular y autocorregir la propia comprensión. Implica utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

5) Comprensión crítica/valoración. De manera general se consiste en juzgar el contenido y los recursos discursivos de un texto en base a estándares dados o construcciones personales. En primer lugar, se refiere a la capacidad de comprender de forma autónoma el propósito comunicativo, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que rodean al texto. En segundo lugar, se refiere a la concientización del contexto, el contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc., desde el cual se han elaborado esos discursos. En tercer lugar, el lector crítico puede construir discursos alternativos donde defienda sus posiciones personales, vinculándolos intertextual o polifónicamente con los discursos previos que ha analizado. Finalmente, este proceso cognitivo implica que el lector utilice todos los recursos lingüísticos de los que dispone, como figuras retóricas y conectores, para representar a través de esos segundos discursos sus opiniones personales de la forma más efectiva posible (Cassany, 2003).

Este enfoque implica que el lector activa conocimientos previos relevantes en su memoria a largo plazo y hace hipótesis sobre el contenido antes de leerlo. Durante la lectura, debe inferir significados implícitos y reformular sus hipótesis según va comprendiendo, así construye la coherencia global del texto. La práctica intensiva de la lectura utiliza una metodología particular con tareas previas, durante y después de la lectura, que exigen procesamiento reiterativo del texto para facilitar la construcción de significados. Esta metodología promueve la verbalización e intercambio de interpretaciones debido a que el habla es una herramienta que permite evaluar y mejorar la comprensión. Los textos deben ser variados y cercanos a los intereses y necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva el docente es el gestor de estos procesos de comprensión a través de situaciones didácticas adecuadas (Cassany y Aliagas, 2007, p.4).

En este sentido la comprensión lectora desde la teoría de procesos cognitivos es un proceso interactivo entre lector-texto dentro de un contexto, que va más allá de la decodificación y que requiere del uso coordinado de habilidades, conocimientos,

estrategias y procesos cognitivos y metacognitivos. Es esencial para el aprendizaje académico y funcionamiento eficiente en ambientes alfabetizados.

2.2.2.4. La importancia de la comprensión lectora

Para la pedagogía, promover y desarrollar los procesos que componen la comprensión lectora constituye un aspecto central en la formación de lectores competentes. En este sentido, se ha destacado la importancia de que los docentes modelen y enseñen explícitamente tanto estrategias cognitivas (predicción, visualización, formulación de preguntas) como metacognitivas (supervisión y regulación de la comprensión) de lectura, adapten los textos al nivel de los estudiantes, realicen preguntas de calidad para estimular la construcción de significado, promuevan el interés y compromiso lector, y retroalimenten de forma efectiva a sus alumnos (Pérez et al., 2016). A través de estas técnicas pedagógicas centradas en el estudiante, se busca que estos desarrollen de forma progresiva su capacidad para regular su propia comprensión lectora de manera autónoma y estratégica, convirtiéndose así en lectores autorregulados.

Según Cassany et al. (2003), la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental, no solo para la escolarización formal de los estudiantes, sino también para su crecimiento intelectual a lo largo de la vida. La habilidad de leer abre puertas a nuevos conocimientos, perspectivas y oportunidades indispensables para la realización personal. La comunicación es así una necesidad vital para la interacción humana desde temprana edad. Los infantes transitan de un lenguaje gestual a uno oral más elaborado, para luego descubrir que sus ideas pueden manifestarse por escrito; iniciando su camino hacia la lectura y escritura. Por ello, es fundamental cultivar la lectura desde edades tempranas.

La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños y en el logro de aprendizajes significativos en los jóvenes y en adultos. La relación que existe entre comprensión lectora y rendimiento escolar es imperativa (Fornara, 2023). El potencial formativo de la comprensión lectora va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad y es fuente de recreación y gozo. La comprensión lectora constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia y la imaginación, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad, además mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales y da facilidad para exponer el propio pensamiento posibilitando la capacidad de pensar. Si no se aprende a leer correctamente, a través de toda la vida del individuo habrá rezagos, fallas en la forma de estudiar, escasa

cultura, estudiantes con posibles fracasos, lectores incompetentes, etc. (Arnold y Doctoroff, 2003).

2.2.3. Niveles de Comprensión Lectora

Es un concepto central en el campo de la pedagogía y la comprensión lectora. Los niveles de lectura se refieren a las distintas etapas o grados de habilidad que una persona puede tener al enfrentarse a la lectura de textos. Estos niveles están diseñados para describir el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras desde los niveles más básicos hasta los más avanzados. Por ejemplo, los infantes desde muy pequeños se encuentran en contacto con todo tipo de material escrito desde lo más cercano y preferido como son los alimentos entre ellos las golosinas tienen nombres colores e imágenes que les permiten elegir lo que desean y con nombre propio otra oportunidad de lectura se encuentra en la televisión, celulares el internet con los que los infantes tienen mucha familiaridad (Arocutipa, 2018).

Estos niveles no son estrictamente lineales ni rígidos, ya que los lectores pueden moverse hacia atrás y adelante entre ellos según su experiencia y práctica. Además, la progresión a través de estos niveles no siempre sigue un patrón uniforme, ya que diferentes personas pueden desarrollar habilidades lectoras de manera única. Para fomentar la mejora de la comprensión lectora, los educadores suelen diseñar actividades y estrategias específicas destinadas a cada nivel, asegurándose de brindar apoyo adecuado a los estudiantes en su proceso de desarrollo lector (Vallés, 2005).

2.2.3.1. Nivel de Comprensión Literal

La comprensión lectora literal consiste en la identificación de información explícita en el texto, sin realizar elaboraciones inferenciales o valoraciones críticas sobre el contenido. Los lectores captan las ideas principales y algunos detalles relevantes, en función de lo que está objetivamente escrito (Gordillo y Florez, 2009). Es decir, en la comprensión literal el lector identifica las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, a través del reconocimiento de elementos como las ideas principales, secuencias de acciones, caracteres y relaciones de causa-efecto que se mencionan de forma directa. No implica un procesamiento cognitivo profundo de la información ni la realización de inferencias.

En el nivel de comprensión literal, el lector reconoce y captura las ideas más relevantes que están directamente expuestas en el texto, sin requerir de elaboraciones

cognitivas profundas. Se centra en identificar frases clave, palabras importantes, la estructura básica del texto y la información superficial que se puede localizar directamente en su contenido. Específicamente, en un nivel primario de lectura literal (nivel 1), el lector logra ubicar elementos textuales como las ideas principales de cada párrafo, el orden de las acciones o eventos narrados (secuencias), la comparación de personajes, épocas y lugares explícitamente mencionados, así como las relaciones de causa-efecto usando razones que el texto indica de manera evidente. Simplemente reconoce y evoca estos hechos tangibles del contenido (Leyva, 2019).

En un nivel más avanzado (nivel 2), la lectura literal tiene más profundidad pues, aunque el lector sigue identificando información explícita sin hacer conjeturas, logra ahondar más en la comprensión del texto como un todo al reconocer ideas que están sucesivamente relacionadas entre sí y cuál es el tema central, hilando distintos elementos en una interpretación local del contenido sin necesidad de hacer proyecciones globales ni valoraciones personales (Gallego et al., 2019).

2.2.3.2. Nivel de Comprensión Inferencial:

El nivel inferencial de comprensión lectora implica que el lector va más allá de lo que está explícitamente escrito en el texto (Jufri, 2015). Requiere analizar las relaciones y asociaciones de significados para "leer entre líneas" y deducir lo que está implícito. El objetivo es que el lector formule hipótesis, conclusiones y nuevas ideas que enriquezcan su comprensión del texto. Este nivel favorece relacionar el texto con otros conocimientos y campos del saber, integrándolo en un todo (Gordillo y Flores, 2009).

En cualquier texto, hay una gran cantidad de información implícita que el lector puede reconstruir mediante inferencias o suposiciones lógicas a partir de los datos explícitos. Las operaciones que puede realizar son: (1) Inferir detalles adicionales para aumentar la información, (2) Inferir ideas principales no mencionadas, (3) Predecir posibles continuaciones o finales alternativos, (4) Inferir relaciones causales que expliquen motivaciones, acciones o caracterizaciones, (5) Predecir acontecimientos futuros en una lectura inconclusa y (6) Interpretar lenguaje figurativo (Pérez et al., 2016).

A diferencia del nivel de comprensión literal, este nivel de comprensión requiere un alto grado de abstracción por parte del lector, por lo que es poco practicado. Sin embargo, permite relacionar el texto con otros saberes y campos, integrando nueva información en una red de conocimientos previos. De esta forma, enriquece la comprensión del texto y del mundo a partir de él.

La inferencia es fundamental en la comprensión lectora, consiste en que el lector deduce información que no está explícita en el texto. Es la capacidad de identificar un aspecto a través de los significados de otros elementos. Esto requiere que el lector activa sus conocimientos previos y genera deducciones, anticipaciones, indicios e hipótesis sobre el contenido, que verificará o reformulará durante la lectura. Desarrollar esta habilidad inferencial es esencial para formar lectores competentes. Implica que el estudiante (1) obtenga información nueva a partir de los datos explícitos, (2) busque relaciones más allá de lo leído, (3) explique el texto ampliamente relacionándolo con sus saberes previos y formule hipótesis y nuevas ideas. Todo ello a través de preguntas sobre el contenido que guíen estos procesos inferenciales (Gauche y Pfeiffer, 2022).

Dominar este nivel de comprensión lectora demanda un considerable grado de abstracción. Pero permite integrar nuevos conocimientos a los esquemas mentales previos del lector, relacionando el texto con otros campos del saber. De este modo, se logra una comprensión profunda que propicia el pensamiento crítico y la aplicación de lo aprendido (Guevara, 2019).

2.2.3.3. Nivel de Comprensión Crítico

El nivel crítico es considerado el ideal en la comprensión lectora. Implica que el lector emite juicios evaluativos sobre el texto, aceptándolo o rechazándolo con argumentos fundamentados (Hidayati et al., 2019). Esto depende de la formación del lector, su criterio y conocimiento del tema. Dichos juicios consideran la exactitud, aceptabilidad y probabilidad del contenido. Los principales juicios críticos son (1) de realidad/fantasia según la experiencia del lector, (2) de adecuación/validez al contrastar fuentes, (3) de apropiación al evaluar diferentes partes para asimilarlas y de (4) rechazo/aceptación según el sistema de valores del lector. Emitir estas evaluaciones requiere que el lector relacione el texto con otros conocimientos y adopte una postura analítica y reflexiva sobre lo que lee (Jufri, 2015; Pinzas, 2007).

En la lectura crítica, el lector establece una relación entre la información del texto y sus conocimientos previos de otras fuentes, evaluando las afirmaciones contra su propio saber del mundo. Esto implica confrontar el significado del texto con las experiencias y saberes del lector, quien luego emite un juicio valorativo y expresa opiniones sobre lo leído. En un nivel más avanzado, la lectura crítica determina las intenciones del autor, demandando un procesamiento cognitivo profundo. Si bien la iniciación en la comprensión

crítica se puede realizar cuando el niño decodifica símbolos orales, es propio de lectores con un desarrollo significativo de esta habilidad (Neuman, 2015).

De este modo, la lectura crítica permite al lector confrontar ideas, discernir intencionalidades y reevaluar juicios a la luz de nuevas evidencias. Esto resulta clave para el crecimiento intelectual y el pensamiento autónomo. Fomentar esta lectura crítica es clave para formar ciudadanos con pensamiento autónomo que contrasten ideas. Permite desarrollar las habilidades de pensar en forma lógica, defender posturas propias, reconsiderar creencias a la luz de nuevas evidencias y aplicar el conocimiento a situaciones reales y es así como la lectura crítica empodera (Gordillo y Florez, 2009).

2.2.4. La Lectura y la Educación Inicial

Históricamente, la educación preescolar priorizaba el entrenamiento intensivo y casi forzoso de la lectura y escritura, sin considerar las diferencias en el desarrollo y madurez de los niños. Esto cambió en el siglo XX con el surgimiento de la Psicología del Desarrollo, que enfatizó la importancia de esperar a que hubiera condiciones internas para un aprendizaje natural, plasmándose en listados de prerequisites. No obstante, persistieron problemas en la adquisición lectora. Según Solé (2001), esta visión acumulativa que exige habilidades previas no explica el proceso real, y conlleva a culpabilizar a los estudiantes por dificultades predecibles.

En los años '60 surgieron dos aproximaciones: una que prioriza ejercitar habilidades precursoras antes de enseñar lengua escrita formalmente, y otra que sostiene que cuanto más contacto directo e integral con material escrito exista, sin momentos especiales, más significativo es el aprendizaje. Solé plantea que ambas son limitadas, ya que conciben la lectura sólo como decodificación y no como un proceso activo de construcción de sentidos. Hoy la educación preescolar es un campo altamente especializado, con métodos y actitudes pedagógicas que benefician el desarrollo infantil, cuando antes era una serie desordenada de actividades. Esto genera aprendizajes significativos acordes a cada niño.

2.2.4.1. Debate sobre la Enseñanza de la Lectura en la Educación Inicial

A veces la Educación Inicial asume presiones de primaria sobre preparar a los alumnos y se anticipa con prácticas como sílabas o motricidad. O se adopta la posición extrema de que lengua escrita sólo compete a primaria, cuando facilitar interacciones significativas con materiales escritos también es ocuparse del tema. En este sentido existe un debate histórico acerca de la enseñanza de la lectura en educación inicial (Correa, 2009;

Ferreiro, 1982). Enseñar la lectoescritura en educación inicial es problemático en tanto no hacerlo implica pasar esta habilidad enteramente a primaria, en cambio, incluirla conlleva arrastrar prácticas negativas tradicionales.

Por tanto, Ferreiro (2000) propone replantear la estrategia. Se debe permitir que los niños aprendan sobre lengua escrita en etapas temprana, pero brindando experiencias diversas de exploración, comparación imagen-texto, partes del libro, etc. Esto quiere decir que se deben adaptar estrategias de acuerdo a la naturaleza y etapa de desarrollo del niño o niña. Una cosa es que un niño no pueda aún realizar ciertos procesos y otra muy distinta es prohibirle contacto con desafíos que lo estimulen. Ignorar la enseñanza de la lectoescritura en esta etapa podría empobrecer sus experiencias, no obstante, se requiere de un ambiente de genuino aprendizaje brindando acceso y contacto con textos. De lo contrario, se podría generar una brecha con su entorno letrado posterior.

2.2.4.2. Estrategias para la Lectura en Educación Inicial

Diversos estudios han propuesto enfoques pedagógicos en educación inicial que consideren la palabra como unidad mínima de significado para formar oraciones y textos (Flores y Martín, 2006). Las perspectivas teóricas entregan lineamientos y estrategias prácticas para abordar progresivamente la enseñanza de lectura y escritura en niños pequeños, considerando su desarrollo evolutivo y vinculación con su realidad y experiencias concretas.

Por ejemplo, se plantea iniciar con actividades dirigidas a desarrollar expresión oral y representaciones gráficas a partir de dibujos sobre temas tratados, que luego se complementan con escrituras simples relacionadas (los niños escriben sobre sus dibujos). También se recomienda permitir a los pequeños manipular distintos materiales escritos: cartas, adivinanzas, recetas, historietas, envoltorios, etc., vinculando lenguaje escrito como las letras con su expresión oral y experiencias cotidianas.

Estas actividades buscan que reconozcan palabras completas, nombres de letras, ejerciten memoria auditiva y visual, secuencias lógicas, direccionalidad de izquierda a derecha y de arriba abajo, relacionando sonidos y símbolos escritos. Posteriormente, sugieren interactuar con oraciones, definidas como conjunto de palabras con sentido completo, mediante tiras cómicas, adivinanzas, identificación de elementos extraños o intrusos. Finalmente, usar textos cortos como cuentos, tarjetas, listas de mercado, etc., para aplicar estrategias aprendidas.

Solé (2001) plantea que la mayoría de los niños ya han iniciado contacto con la lectura antes de ingresar a educación inicial, por lo que existe una base previa que se puede aprovechar sin necesidad de enfocarse inicialmente en la decodificación. En este contexto, acercar a los niños y niñas a la lectura en preescolar implica vincularlos con algo que generalmente les resulta entretenido y gratificante, por ser parte de su vida cotidiana. Esta autora propone que la enseñanza inicial de lectura debe asegurar interacción significativa y funcional del niño con el lenguaje escrito. Para algunos, esto prolongará aprendizajes familiares previos; para otros, será la oportunidad de comenzarlos, lo cual no debe postergarse. Favorecer dicha interacción conlleva presencia intencionada y pertinente de material escrito en el aula y que educadores utilicen este lenguaje frente a los pequeños cuando sea posible y necesario, evidenciando su valor comunicativo. Si muestran interés en explorar el código, se puede responder a su curiosidad con información adecuada a sus necesidades.

Las propuestas didácticas integradoras sobre aprender a leer y a producir textos en educación inicial deben partir de la premisa que se aprende a leer interrogando un texto y construir activamente significado según necesidades y proyectos, utilizando diferentes claves y estrategias para articularlas. Todo aprendizaje consiste en pasar de una complejidad difusa a una estructurada gradualmente mediante interacción con ella, es decir explorando la relación entre leer y escribir. No obstante, se debe tener en cuenta los pilares sobre los cuales se deberían aplicar estas estrategias, como lo son la estimulación del niño y la niña, favoreciendo el descubrimiento de los usos y la utilidad de saber reconocer palabras, símbolos y letras (Flores y Martín, 2006).

Los métodos inadecuados para abordar procesos de lectura y escritura no coinciden con los procesos ni con la forma en que los niños se plantean hipótesis sobre el lenguaje escrito y sus usos en la vida cotidiana. Los niños y niñas en esta etapa temprana observan permanentemente diversos tipos de textos escritos, gráficos y digitales, preguntando y reflexionando sobre su utilidad y significado más allá del aula. Sin embargo, dentro del contexto escolar muchas veces se limita ese proceso de exploración espontánea. Es necesario entonces motivarlos para que la convivencia escolar responda a su curiosidad, conocimientos previos, intereses y necesidades individuales y colectivas sobre la lengua escrita. Los docentes deben propiciar que los niños relacionen y apliquen en el contexto educativo sus experiencias cotidianas con material escrito, vinculando su saber, sentir y pensar con las actividades de alfabetización inicial. La aproximación escolar a la lectura y escritura debe considerar al niño como sujeto activo, que construye hipótesis sobre este lenguaje, interactúa con él espontáneamente en su vida diaria y requiere

espacios de expresión, exploración guiada y motivación intrínseca en su proceso de alfabetización (Correa, 2009).

2.2.4.3. El Cuento y la Lectura en Educación Inicial

El cuento posee un gran valor formativo al permitir abordar de modo integral aspectos claves para el desarrollo personal y social de los párvulos, mediante situaciones y aprendizajes significativos manifestados a través de personajes, acciones y valores que captan su atención y motivación natural por aprender. Destacan por su relevante valor formativo como recurso para familiarizar a los niños con elementos de su entorno natural y cultural, promoviendo aprendizajes integrales (Peláez et al., 2020).

Los relatos destinados a niños ofrecen oportunidades para enriquecer su vocabulario, estimulando la creatividad e imaginación a través de situaciones y personajes que capturan su atención e interés. Además, facilitan el desarrollo afectivo al presentar conceptos positivos como bondad y belleza. De igual manera, los cuentos infantiles, cuando se emplean de manera efectiva, contribuyen al enriquecimiento de la sensibilidad artística y promueven valores esenciales como solidaridad, justicia y verdad. Cada narración debe propiciar el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima en los niños, ayudándolos a reconocerse como individuos creativos, dignos y con derechos y responsabilidades tanto a nivel individual como colectivo.

Dentro de los géneros literarios, el cuento posee especial vigencia por su capacidad para cautivar narrando hechos interesantes de modo entretenido. Todo buen cuento nace de la necesidad de contar algo relevante, más que del mero ejercicio creativo. Surge esencialmente porque debe ser comunicado. El cuento bien utilizado fomenta múltiples dimensiones clave en la primera infancia, desde la alfabetización inicial hasta el ámbito socioemocional, constituyendo un recurso pedagógico integral de alto impacto. Además, al escuchar la lectura de textos literarios o al producir escritura con ayuda, disfrutan la función expresiva del lenguaje, manifestando emociones, sentimientos e imaginación.

La interacción de los niños pequeños con textos narrativos fomenta su interés por el contenido y constituye un excelente recurso para que encuentren sentido al proceso lector, incluso antes de saber leer convencionalmente. Los pequeños utilizan diversas estrategias para interpretar el significado de los cuentos, desarrollando capacidades fundamentales para la alfabetización inicial y el uso funcional del lenguaje escrito. Este constituye un medio pedagógico para estimular desarrollo integral y aprendizaje del

lenguaje, situándose como eje de la formación. Permite a los niños y niñas interpretar experiencias, ideas y emociones propias y de otros, expandiendo su comprensión humana. También posibilita adentrarse en la imaginación infantil, conocer nuevos mundos y enriquecer vocabulario y expresión (Correa, 2009).

2.3. Definición de Términos

2.3.1. Definición teórica

Actividades de aprendizaje

Son todas aquellas acciones diseñadas y planificadas por el docente con el propósito de facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. Su objetivo es promover un aprendizaje significativo mediante una participación activa del alumno.

Alfabetización

La alfabetización es el proceso de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida.

Aprendizaje

Es un proceso a través del cual los seres humanos adquieren y desarrollan habilidades, conocimientos, conductas y valores, resultado de la atención, el estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación, así como de la influencia de factores externos con los cuales interactuamos.

Atención

Es la capacidad de concentrarse y enfocarse en un estímulo o tarea específica, ignorando otras distracciones o estímulos irrelevantes. Es un proceso cognitivo que permite seleccionar y procesar información relevante para la realización de una tarea o actividad, y es fundamental para el aprendizaje y la memoria.

Comprender

Proceso de pensamiento e interiorización de los aprendizajes, que implica traducirlos a un lenguaje propio, aplicarlos y reflexionar sobre ellos, utilizando los conocimientos adquiridos para resolver nuevas situaciones. Es un proceso multidimensional que va más allá de la posesión de conocimiento, implicando la capacidad de pensar flexiblemente y aplicar la información a diferentes contextos y ámbitos de desempeño

Comprensión lectora

Habilidad para entender, interpretar y reflexionar sobre un texto escrito, lo que implica la capacidad de localizar y obtener información explícita, realizar inferencias, interpretar e integrar ideas e información, así como analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales (Gordillo y Florez, 2009).

Comunicación

Proceso de intercambio de información, ideas, sentimientos y conocimientos entre dos o más personas, con el fin de establecer una relación y lograr un entendimiento mutuo. La comunicación es un proceso complejo que implica la transmisión, recepción, interpretación y retroalimentación de mensajes, y puede ser verbal o no verbal, escrita o hablada, y puede involucrar diferentes medios y tecnologías.

Educación Inicial

Etapa educativa que comprende los primeros años de la educación formal, dirigida a niños de 0 a 5 años, con el objetivo de promover su desarrollo integral y prepararlos para la educación primaria.

Enseñanza – aprendizaje

Proceso bidireccional en el cual un educador (maestro, profesor, tutor, etc.) transmite conocimientos, habilidades, valores, etc., a un educando (estudiante, aprendiz, etc.), quien a su vez los adquiere, comprende, asimila y aplica. Este proceso implica la interacción entre el que enseña y el que aprende, y puede darse en diferentes entornos educativos, formales e informales, y con la utilización de diversas estrategias y recursos didácticos.

Escuchar

Prestar atención a lo que se oye, lo que implica no solo percibir los sonidos, sino también demostrar interés y comprensión hacia el mensaje transmitido.

Estrategias

Métodos, técnicas, recursos y herramientas que se utilizan para lograr objetivos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias pueden ser diversas y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes, y pueden incluir desde la planificación y organización de las actividades, hasta la utilización de recursos tecnológicos, la aplicación de técnicas de estudio y la implementación de metodologías innovadoras.

Habilidades

Conjunto de acciones complejas que favorecen el desarrollo de capacidades en los estudiantes. Estas habilidades pueden ser de diversos tipos, como cognitivas, personales e interpersonales, y son fundamentales para el aprendizaje y la adaptación en diferentes situaciones de la vida.

Inercia

En el sentido de hacer por inercia, "inercia" se refiere a una actividad que hemos venido desarrollando con cierta frecuencia o monotonía, y que la continuamos realizando de forma involuntaria, automática o inconsciente.

Inferencial

Capacidad de comprender el significado implícito de un texto o situación, a partir de la información explícita y el conocimiento previo. La lectura inferencial es una habilidad esencial en la comprensión lectora y se puede enseñar a través de estrategias pedagógicas y didácticas. Además, la inferencia es una herramienta útil para el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico en los estudiantes.

Lectoescritura

Conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes leer y escribir de manera efectiva y comprensiva. Es fundamental en el proceso educativo, ya que permite a los estudiantes acceder a la información y construir conocimiento a partir de ella.

Lectura

Proceso mediante el cual se interpreta y comprende el significado de un texto escrito, ya sea en papel o en formato digital.

Literal

Adjetivo que se refiere a la interpretación de un texto que es fiel a su sentido original y no modifica el significado de las palabras.

Niño/a

Ser humano en su etapa de desarrollo infantil, que abarca desde el nacimiento hasta la adolescencia. El niño es un sujeto activo en el proceso educativo, y su desarrollo cognitivo, emocional y social es fundamental para su formación y aprendizaje.

Observación

Técnica de recopilación de información que consiste en mirar con atención y distinguir un objeto, una persona o una situación, a través de los sentidos, especialmente la vista. Esta técnica permite adquirir activamente información sobre un fenómeno o fuente primaria.

Palabra

La unidad más pequeña de un idioma que puede existir de forma independiente y que posee un significado o una función gramatical específica.

Pensamiento crítico

Capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva y sistemática, con el fin de llegar a conclusiones fundamentadas y tomar decisiones informadas.

Población

Conjunto completo de individuos, elementos, o datos que poseen una característica común y que son objeto de estudio en una investigación o análisis estadístico.

Texto

Cualquier tipo de material escrito, oral o visual que se utiliza en el proceso educativo para transmitir información, conocimientos y habilidades a los estudiantes.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación es descriptiva simple, ya que se busca describir los niveles de la comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua. Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables con el fin de establecer su estructura. Al respecto, Hernandez y Sampieri (2014) mencionan que la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo, o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos.

3.2. Diseño de Investigación

El diseño de la investigación es un estudio no experimental, no se crea ninguna situación, solo se observan situaciones ya presentes, no provocadas por el investigador. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), afirman que el diseño no experimental contiene variables independientes que no pueden ser manipuladas, no se tiene control sobre estas variables, no hay influencias sobre ellas porque ya sucedieron al igual que sus efectos. En otras palabras, no se espera un cambio en las variables, solo son usadas para examinar asociaciones, describir y diferenciar variables, grupos o situaciones.

Diagrama de diseño:

M-----O

Donde:

M: muestra

O: observación de los niveles en comprensión lectora.

3.3. Población y Muestra.

3.3.1. Población

Tabla 1.
Población de niños y niñas

I.E.I. 265 “San Antonio de Padua”	N° Niños	%
Sala Lila	16	100%
Sala Verde limón	15	100%
Total	31	100%

3.3.2. Muestra

Para la muestra se consideró a la población de 31 niños y niñas de las salas Lila y Verde Limón de acuerdo a la Tabla 2.

Tabla 2.
Muestra de niños y niñas

I.E.I. 265 “San Antonio de Padua”	N° Niños	%
Sala Lila	16	100%
Sala Verde limón	15	100%
Total	31	100%

3.4. Variable de Estudio

3.4.1. Variable

Comprensión lectora

La variable comprensión lectora tiene 3 aspectos y cada aspecto tiene sus correspondientes indicadores, nivel literal con 4 indicadores, nivel inferencial con 3 indicadores y nivel crítico con 2 indicadores.

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, es el proceso cognitivo orientado a entender e identificar palabras y significados de un texto. Esta se define como el proceso por medio del cual un lector construye a partir de su conocimiento

previo nuevos significados al interactuar con el texto. Esto es el fundamento de la comprensión: la interacción del lector con el texto.

Dicho proceso, se desarrolla de forma distinta en cada lector, ya que cada persona desarrolla, esquemas diferentes y utiliza distintas habilidades y destrezas al momento de comprender un texto.

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

3.5.1. Técnica

La técnica principal que se utilizó fue la observación directa. Según Tamayo (2007, p. 193) La observación directa es aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación.

Además se utilizó la siguiente técnica complementaria de recolección de datos:

- a. **Entrevistas informales:** Se sostuvieron diálogos abiertos con docentes y estudiantes previos a la aplicación de la Lista de Cotejo, generando un clima de confianza propicio para identificar necesidades y recibir retroalimentación.

3.5.2. Instrumento

El instrumento que se aplicó fue una Lista de Cotejo. Se realizó la validación del instrumento por 3 expertos y se realizó un informe de validez del instrumento para determinar la validez del instrumento, se emplea el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández–Nieto. Este permite valorar el grado de acuerdo a los expertos, ya que el autor recomienda valorar entre 3 y 5 expertos, además se aplica con escala tipo Likert de 5 alternativas a cada ítem y al instrumento general caso del presente estudio donde se calcula la media obtenida (Suarez y García, 2014).

El Coeficiente de Validez de Contenido obtenido mediante el juicio de expertos es de 0,963 y de acuerdo con la tabla 00 resulta mayor a 0,90. Por lo tanto, se concluye que la matriz presenta validez y concordancia excelentes.

El instrumento es de elaboración propia, y está organizado según indicadores por niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) según los desempeños de la

edad de 4 años del área de comunicación del programa curricular de educación inicial, con su respectiva valoración y se presenta a continuación en la Figura 2.

Figura 2.

Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora en niños de 4 años

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE 4 AÑOS

NOMBRE: _____

I.E.I.: N° 265 San Antonio de Padua

FECHA: _____

SECCIÓN/SALA: _____

Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora en niños y niñas de 4 años.

INDICADORES		SI	NO
NIVEL LITERAL			
1	Identifica el título del texto leído.		
2	Menciona los personajes del texto leído.		
3	Identifica el lugar donde se desarrolla el texto.		
4	Menciona la idea principal del texto leído.		
NIVEL INFERENCIAL			
5	Infiere de qué tratará el texto a partir de las ilustraciones que observa.		
6	Infiere quién es el personaje principal del texto		
7	Infiere como terminará el texto a partir de las ilustraciones que observa		
NIVEL CRÍTICO			
8	Opina el contenido del texto leído bajo un punto de vista personal		
9	Comenta las emociones que le generó el texto leído por sí mismo o a través de un adulto.		
CALIFICACIÓN CUANTITATIVA			
CALIFICACIÓN CUALITATIVA			

Nota. Elaboración Propia

ESCALA VALORATIVA:

A = LOGRADO

B = EN PROCESO

C = EN INICIO

PUNTAJE: SI = 2 NO = 0

BAREMO:

A = LOGRADO (Puntaje 12- 18)

B = EN PROCESO (Puntaje 6- 10)

C = EN INICIO (Puntaje 2- 4)

A cada ítem de la lista de cotejo le corresponde un valor de 0 ó 2, y el máximo puntaje obtenible en este instrumento es de 18. El baremo A = Logrado, B = En Proceso y C = En Inicio, es un sistema de calificación o evaluación utilizado para medir el nivel de logro o dominio que tienen los estudiantes sobre ciertos objetivos o competencias de aprendizaje. Es una forma de proporcionar retroalimentación más detallada al progreso del alumno, identificando mejor sus fortalezas y debilidades específicas. Permite enfocar mejor las estrategias de enseñanza o planes de mejora según los aspectos más descendidos de cada estudiante. Este sistema es ampliamente utilizado en evaluaciones nacionales como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y Evaluación Muestral de Estudiantes (EME). A continuación, se detalla el significado de cada categoría.

Logrado. También denominado “Nivel Satisfactorio”. Corresponde a un puntaje menor o igual a 4 y significa que el niño o niña ha alcanzado completamente el objetivo o competencia evaluada. Demuestra un dominio total o casi total de los conocimientos y habilidades esperado para esta etapa de Educación Inicial y se encuentra preparado para la siguiente etapa.

En Proceso. Corresponde a un puntaje menor o igual a 10, y significa que el niño o niña va por buen camino en el logro del objetivo o competencia. Presenta un progreso satisfactorio, no obstante, todavía posee dificultades y le falta profundizar o mejorar algunos aspectos.

En Inicio. Correspondiente a un puntaje mayor o igual a 12. El niño o niña apenas ha empezado a trabajar en el objetivo o competencia evaluada y posee un aprendizaje muy elemental en comparación con lo que se espera del ciclo.

3.5.2.1. Recolección de los datos

La recolección de datos se realizó en varios momentos:

- 1) Se hizo las coordinaciones pertinentes con las autoridades de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua, San Antonio - Moquegua a fin de obtener la autorización para la ejecución de la investigación.
- 2) Se entabló comunicación con las profesoras de aula para que nos comenten cuales son las estrategias que utilizan para desarrollar la comprensión lectora en los niños y niñas.
- 3) Se aplicó la Lista de Cotejo para poder determinar el nivel de comprensión lectora.
- 4) Procesamiento y análisis de los resultados a través del estadístico descriptivos correspondiente.
- 5) Se elaboraron cuadros y tablas de resultados hallados.
- 6) Los procesamientos de datos se analizaron mediante la organización, presentación y descripción de los conjuntos de datos obtenidos durante la ejecución de la investigación. Con el propósito de facilitar su uso mediante el apoyo de tablas, medidas numéricas o gráficas.

3.6. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos

En esta investigación, se implementó un proceso de monitoreo y control del diagnóstico inicial a través de la triangulación. Este seguimiento abarcó las etapas de planeamiento, ejecución y evaluación de los procedimientos realizados con los estudiantes participantes. La triangulación de datos cualitativos buscó robustecer los hallazgos y mejorar la gestión académica en beneficio directo de los estudiantes. Esta fortaleció el proceso investigativo, mientras que el enfoque participativo de la investigación permitió implementar y evaluar mejoras concretas en los procesos de aula.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1. Discusión de resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos de la sala Lila en la Tabla 5. Se detallan los resultados de acuerdo a los indicadores 1 al 9, divididos en los tres niveles de comprensión.

Tabla 3.
Resultados de la Lista de Cotejo, por Indicador de la Sección “A”- Sala Lila

Estudiante	Nivel Literal				Nivel Inferencial			Nivel Crítico	
	I 01	I 02	I 03	I 04	I 05	I 06	I 07	I 08	I 09
1	2	2	2	2	2	2	0	0	2
2	2	2	0	0	2	2	2	2	1
3	2	2	0	0	0	0	0	0	0
4	2	2	2	0	0	0	0	0	0
5	2	2	2	2	0	0	0	0	0
6	0	0	2	0	0	0	0	0	0
7	2	0	0	0	0	0	0	0	0
8	2	2	0	0	0	0	0	0	0
9	2	2	2	2	0	0	0	0	0
10	2	2	0	0	0	0	0	0	0
11	2	2	2	0	0	0	0	0	0
12	2	2	2	0	0	0	0	0	2
13	2	2	2	2	0	0	0	0	2
14	2	2	2	2	2	0	0	0	2
15	2	2	0	0	0	0	0	0	2
16	2	2	2	2	2	2	0	0	2
Promedio	1.88	1.75	1.25	0.75	0.50	0.38	0.13	0.13	0.81

Nota. Resultado consolidado de la sala Lila los indicadores tienen un valor mínimo de 0 y un máximo de 2.

Tabla 4.
Estadística Descriptiva de la Comprensión Lectora de la Sala Lila

Medida Estadística	Valor
Población	16
Promedio	8.4
Valor Máximo	14
Valor Mínimo	2
P50	7.8
Desviación Estándar	4.4

Nota. Los datos promedio, percentil y desviación estándar se encuentran en el sistema vigesimal de graduación.

- La población para la sala Lila fue de 16 niños y niñas.

- El promedio obtenido, convertido sistema vigesimal, fue de 8.4 lo que representa una nota baja en comprensión lectora, a nivel general.
- De acuerdo al percentil 50 (P50), la mitad de la población presentó una nota por encima de 7.8 en el sistema vigesimal, es decir 8 niños obtuvieron un valor superior e inferior a 7.8 de acuerdo a la lista de cotejo.
- Existe una desigualdad bastante alta en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora entre los estudiantes. Esto debido a que la desviación estándar de 4.4 indica una dispersión moderada de los datos. Por ejemplo, si la distribución fuera normal, se esperaría que cerca del 68% de los valores caiga dentro de un rango de ± 4.4 desviación estándar desde la media, es decir entre 8.4 y 12.8. Otra razón es que la sala Lila presentó un valor mínimo de 2 (muy bajo) y un valor máximo de 14.

La Tabla 7 presenta los resultados obtenidos de todos los estudiantes de la Sala Verde Limón a través de la Lista de Cotejo para medir la comprensión lectora. Esta se ha dividido por indicadores categorizados de acuerdo al nivel literal, inferencial y Crítico.

Tabla 5.

Resultados de la Lista de Cotejo, por Indicador de la Sección “B”- Sala Verde Limón

Estudiante	Nivel Literal				Nivel Inferencial			Nivel Crítico	
	I 01	I 02	I 03	I 04	I 05	I 06	I 07	I 08	I 09
1	2	2	2	0	2	2	2	0	2
2	2	2	2	0	2	2	0	2	2
3	0	2	2	2	2	0	2	0	2
4	2	2	2	0	2	0	2	0	2
5	2	2	2	0	2	0	2	2	2
6	2	2	2	0	2	0	0	2	2
7	0	2	0	0	2	2	0	2	2
8	2	2	0	0	2	2	0	2	0
9	0	2	0	0	2	0	0	0	2
10	0	0	2	0	2	2	0	0	2
11	2	0	2	0	2	2	2	0	0
12	0	0	2	0	0	0	0	2	2
13	0	2	2	0	2	0	0	2	0
14	2	0	2	0	2	0	0	2	2
15	2	2	2	0	2	2	0	0	2
Promedio	1.20	1.47	1.60	0.13	1.87	0.93	0.67	1.07	1.60

Nota. Resultado consolidado de la sala verde limón los indicadores tienen un valor mínimo de 0 y un máximo de 2.

La Tabla 8 presenta los resultados de la estadística descriptiva aplicada a la Tabla 7, correspondiente a la sala Verde Limón.

Tabla 6.
Estadística Descriptiva de la Comprensión Lectora de la Sala Verde Limón

Medida Estadística	Valor
Población	15
Promedio	11.7
Valor Máximo	14
Valor Mínimo	6
P50	11.1
Desviación Estándar	2.9

Nota. Los datos promedio, percentil y desviación estándar se encuentran en el sistema vigesimal de graduación.

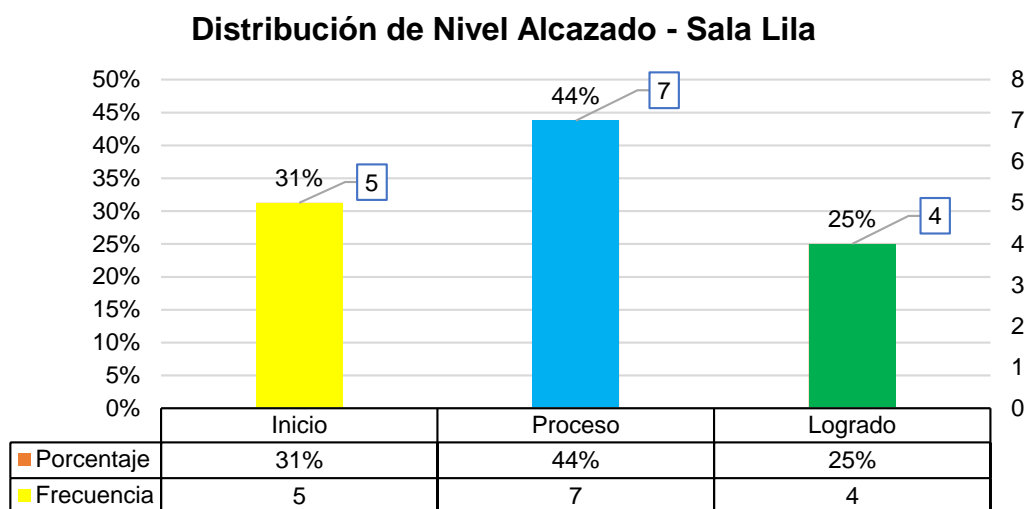
Se procedió a analizar los resultados de la estadística descriptiva de la Tabla 8, y se brindó una interpretación de acuerdo al siguiente detalle:

- La Sala Verde Limón tiene una población de 15 niños.
- El promedio obtenido fue de 11.7 en el sistema vigesimal.
- El percentil 50 (P50) fue de 11.1 similar a la media, es decir la mitad de los estudiantes. 7.5 niños presentan una nota por encima de 11.1 de acuerdo a la lista de cotejo.
- La desigualdad en el nivel de comprensión lectora de sala Verde Limón es moderada pero menor que el de la sala Lila. Esto a razón que la desviación estándar ahora es más pequeña, 2.9 (antes era 4.4 para la Sala Lila), lo cual significa que los datos están menos dispersos del promedio. Los valores individuales tienden a estar más agrupados alrededor del promedio de 11.7. Si la distribución fuese normal, aproximadamente el 68% de los valores deberían caer entre 8.8 y 14.6. La segunda razón es que el valor máximo obtenido fue de 14 mientras que el mínimo fue de 6, es decir que los niños con menor puntaje obtuvieron 6 en comparación de 2 de la sala Lila.

La Figura 3 presenta el nivel alcanzado en comprensión lectora de la Sala Lila.

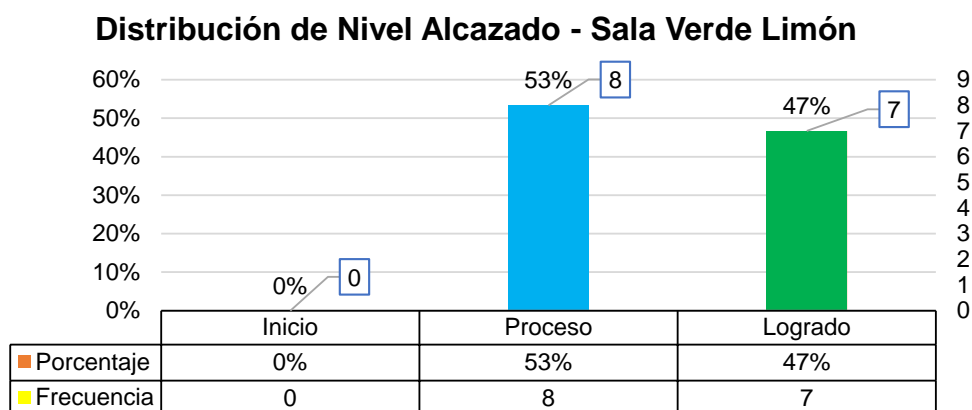
Figura 3.

Nivel Alcanzado de Comprensión Lectora - Sala Lila



- El porcentaje de niños con un nivel alcanzado de comprensión lectora “Inicio” fue de 31%, es decir 5 niños en la sala Lila se encuentran un nivel de progreso mínimo.
- El 44% se encuentran en el nivel “Proceso”, es decir 7 niños se encuentran en progreso satisfactorio.
- El 25% se encuentran en el nivel “Logrado”. Es decir 4 niños se encuentran en nivel satisfactorio.
- La mayoría de estudiantes, es decir 75% que equivale a 12 niños, tienen un nivel de comprensión lectora bajo y tan solo una minoría tiene un nivel adecuado.

La Figura 4 presenta el nivel alcanzado en comprensión lectora de la Sala Verde Limón.

Figura 4.*Nivel Alcanzado – Verde Limón*

- Ninguno de los estudiantes de la sala Verde Limón se encuentra en el nivel “Inicio” en contraste con el 31% de la sala Lila.
- El 53% obtuvieron un nivel alcanzado “Proceso”, 8 niños se encuentran en progreso satisfactorio.
- El 47% alcanzaron el nivel “Logrado”, 7 niños se encuentran en nivel satisfactorio.
- Si bien los resultados de la sala Verde son mejores que la sala Lila, 8 niños tienen un nivel bajo en comprensión lectora.

4.1.1. **Comprensión Lectora de las Salas Lila y Verde Limón**

El resultado del nivel de comprensión lectora de ambas salas se presenta en la Tabla 7 y Figura 5.

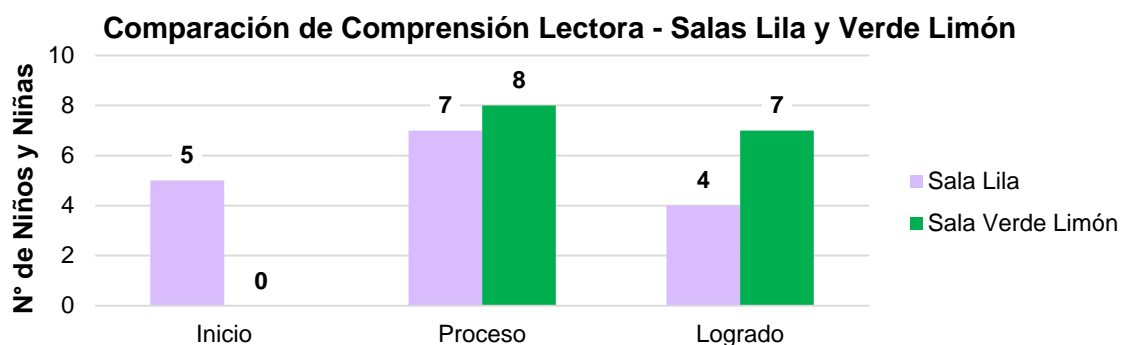
Tabla 7.

Nivel de Comprensión Lectora de las Salas Lila y Verde Limón.

Nivel	Sala Lila		Sala Verde Limón	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	5	31.3%	0	0.0%
Proceso	7	43.8%	8	53.3%
Logrado	4	25.0%	7	46.7%

Figura 5.

Análisis Comparativo de la Comprensión Lectora de las Salas Lila y Verde Limón



Nota. Datos en valores absolutos, la población de la Sala Verde Limón es de 15 estudiantes mientras que la de la Sala Lila es de 16.

- La Sala Verde Limón tiene 7 niños con un nivel alcanzado “Logrado”, es decir casi el doble que la sala Lila con 4 niños.
- En cuanto al nivel alcanzado “Proceso” los resultados son similares, la sala Lila tiene 7 niños, frente a los 8 niños de la sala Verde Limón.
- La sala Verde Limón no tiene ningún niño con un nivel alcanzado “Inicio”, es decir el nivel de comprensión lectora en esta sala es significativamente mayor que el de la sala Lila, que tiene 5 niños con el nivel de comprensión lectora “Inicio”.

4.1.2. Nivel Literal de Comprensión Lectora

Como resultado de la Lista de Cotejo se obtuvieron los datos de la Tabla 8 y Figura 6 del nivel literal de comprensión lectora de la sala Lila.

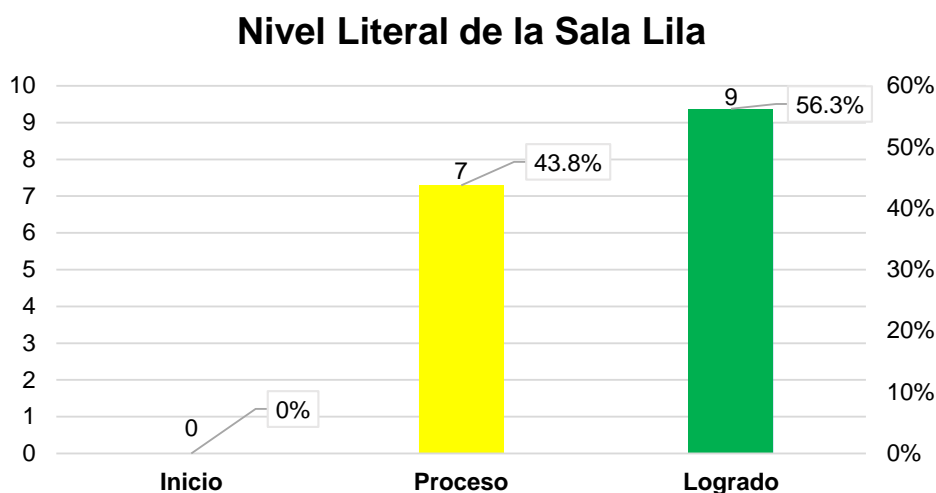
Tabla 8.

Resultados del Nivel Literal de Comprensión Lectora de la Sala Lila

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	0	0%
Proceso	7	43.8%
Logrado	9	56.3%

Figura 6.

Nivel Literal de Comprensión Lectora de la Sala Lila



- Ninguno de los niños está en “Inicio” en cuanto al nivel literal de comprensión lectora.
- El 43.8% obtuvieron “Proceso”, es decir 7 de los niños de la sala Lila presentan algunas dificultades en identificar los personajes, lugar e ideas principales de un texto en cuanto al nivel literal de comprensión lectora.
- El 56.3% obtuvieron “Logrado” 9 de los niños identifican los personajes, lugar e ideas principales del texto en el nivel literal de comprensión lectora

En cuanto a la sala Verde Limón, como resultado de la Lista de Cotejo se obtuvieron los datos de la Tabla 9 y Figura 7 del nivel literal de comprensión lectora.

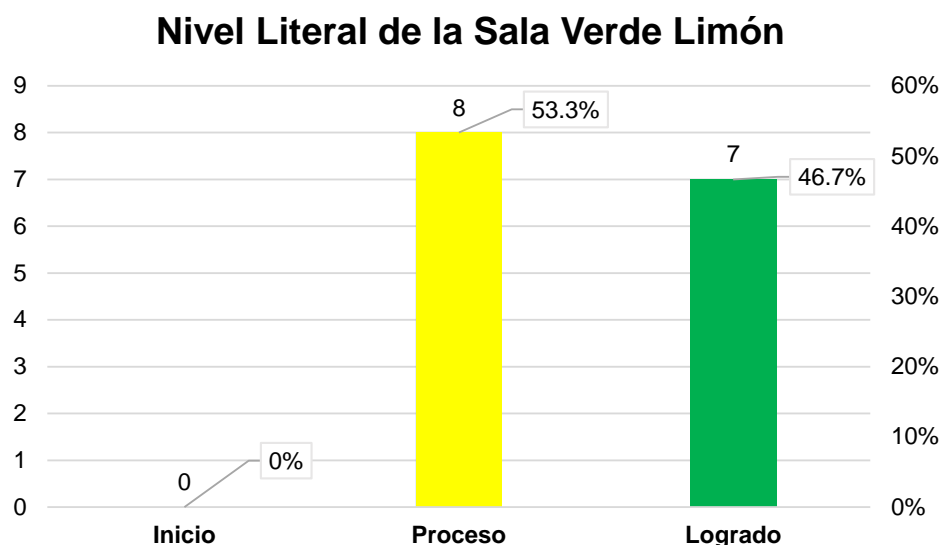
Tabla 9.

Resultados del Nivel Literal de Comprensión Lectora de la Sala Verde Limón

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	0	0%
Proceso	8	53.3%
Logrado	7	46.7%

Figura 7.

Nivel Literal de Comprensión Lectora de la Sala Verde Limón



- Ninguno de los niños de la sala Verde Limón está en “Inicio” en cuanto al nivel literal de comprensión lectora, al igual que la sala Lila.
- El 53.3% obtuvieron “Proceso” en el nivel literal, 8 de los niños y niñas de la sala verde limón aun presentan dificultades al identificar información explícita del texto.
- El 46.7%, obtuvieron “Logrado” en el nivel literal, 7 de los niños y niñas niños identifican los personajes, lugar e ideas principales del texto.

4.1.3. Nivel Inferencial de Comprensión Lectora

Como resultado de la Lista de Cotejo se obtuvieron los datos de la Tabla 10 y Figura 8 del nivel inferencial de comprensión lectora de la sala Lila.

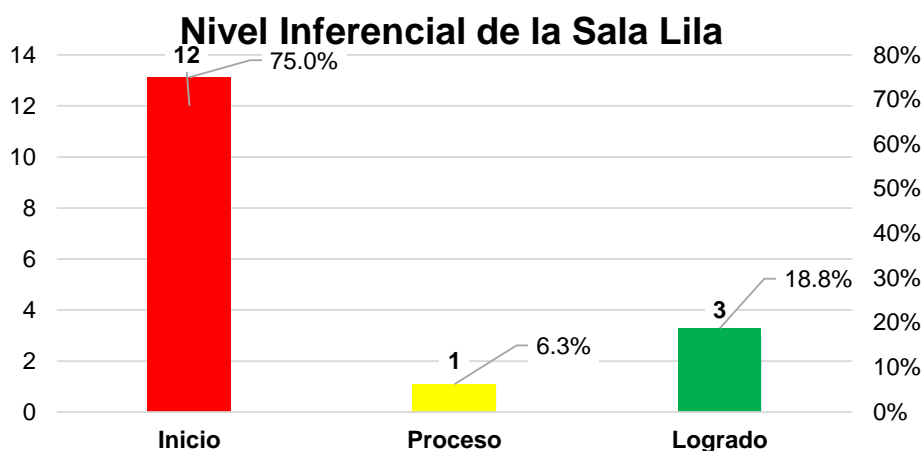
Tabla 10.

Resultados del Nivel Inferencial de Comprensión Lectora de la Sala Lila

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	12	75%
Proceso	1	6.3%
Logrado	3	18.8%

Figura 8.

Nivel Inferencial de Comprensión Lectora de la Sala Lila



- El 75%, obtuvo “Inicio” en cuanto al nivel inferencial, 12 de los niños de la sala Lila no realizan inferencias ni deducciones.
- El 6.3%, obtuvo “Proceso” en cuanto al nivel inferencial, 1 niño de la sala Lila presenta dificultades al realizar inferencias.
- El 18.8%, obtuvo “Logrado” en el nivel inferencial, 3 de los niños y niñas de la sala lila logran realizar inferencias sobre el texto.

En cuanto a la sala Verde Limón, como resultado de la Lista de Cotejo se obtuvieron los datos de la Tabla 11 y Figura 9 del nivel inferencial de comprensión lectora.

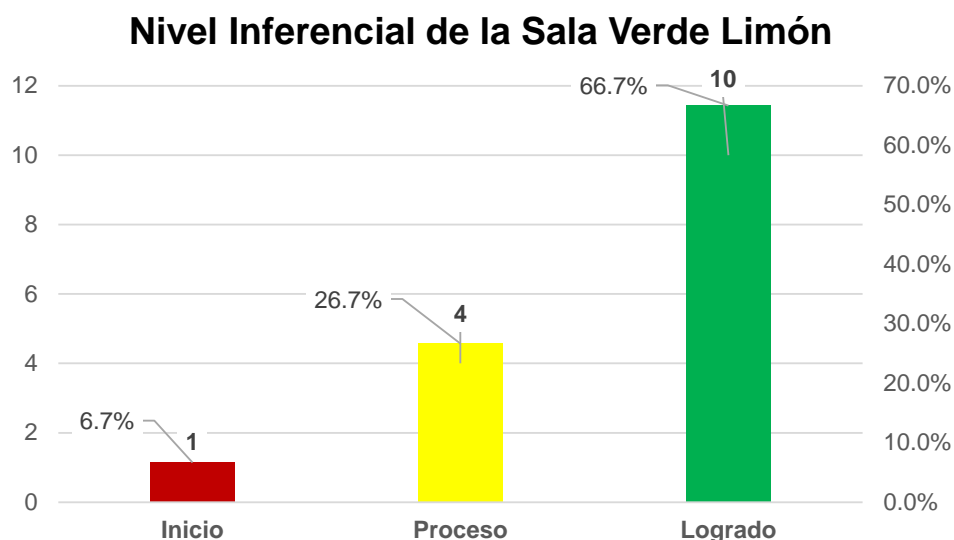
Tabla 11.

Resultados del Nivel Inferencial de Comprensión Lectora de la Sala Verde Limón

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	1	6.7%
Proceso	4	26.7%
Logrado	10	66.7%

Figura 9.

Nivel Inferencial de Comprensión Lectora de la Sala Verde Limón



- El 6.7% está en “Inicio” en cuanto al nivel inferencial, es decir 1 de los niños de la sala verde limón no realiza inferencias del texto.
- El 26.7% obtuvo “Proceso” en cuanto al nivel inferencial, es decir 4 de los niños de la sala verde limón presentan dificultades al realizar inferencias del texto.
- El 66.7% obtuvo “Logrado” en el nivel inferencial, es decir 10 de los niños de la sala verde limón logran realizar inferencias sobre el texto.

4.1.4. Nivel Crítico de Comprensión Lectora

Como resultado de la Lista de Cotejo se obtuvieron los datos de la Tabla 12 y Figura 10 del nivel Crítico de comprensión lectora de la sala Lila.

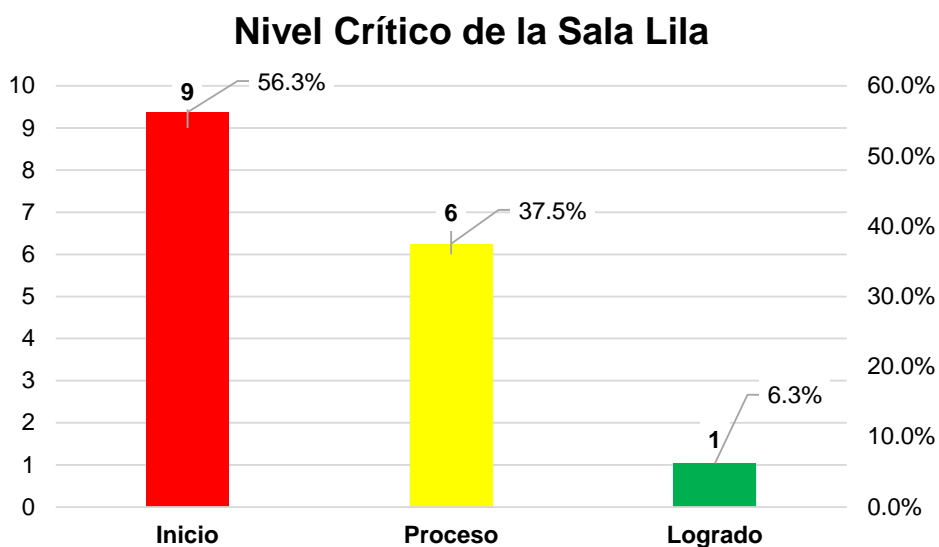
Tabla 12.

Resultados del Nivel Crítico de Comprensión Lectora de la Sala Lila

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	9	56.3%
Proceso	6	37.5%
Logrado	1	6.3%

Figura 10.

Nivel Crítico de Comprensión Lectora de la Sala Lila



- El 56.3% obtuvo "Inicio" en cuanto al nivel Crítico, es decir 9 de los niños de la sala Lila no emiten opiniones sobre el contenido del texto.
- El 37.5% obtuvo "Proceso" en cuanto al nivel Crítico, es decir 6 de los niños de la sala Lila presentan dificultades al dar opiniones sobre el contenido del texto.
- El 6.3%, obtuvo "Logrado" en el nivel Crítico, es decir 1 niño emite opiniones sobre el contenido del texto.

En cuanto a la sala Verde Limón, como resultado de la Lista de Cotejo se obtuvieron los datos de la Tabla 13 y Figura 11 del nivel Crítico de comprensión lectora.

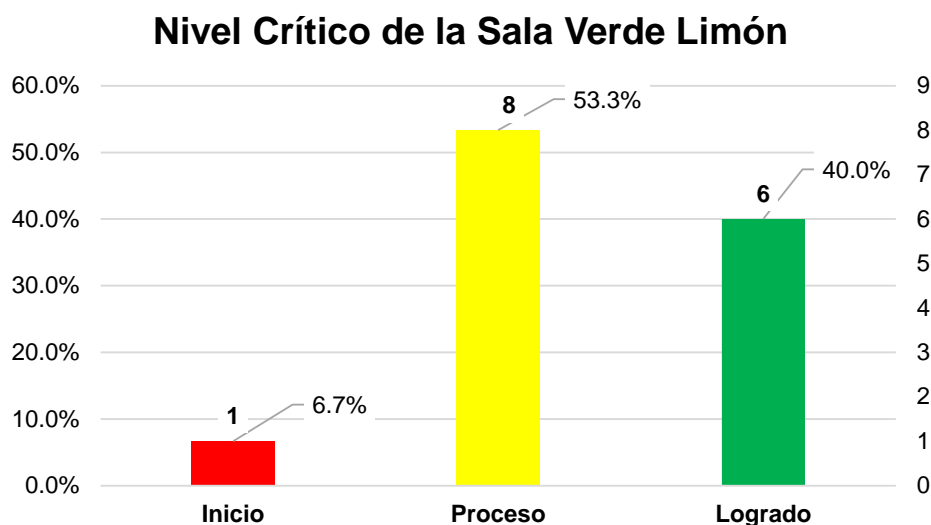
Tabla 13.

Resultados del Nivel Crítico de Comprensión Lectora de la Sala Verde Limón

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	1	6.7%
Proceso	8	53.3%
Logrado	6	40.0%

Figura 11.

Nivel Crítico de Comprensión Lectora de la Sala Verde Limón



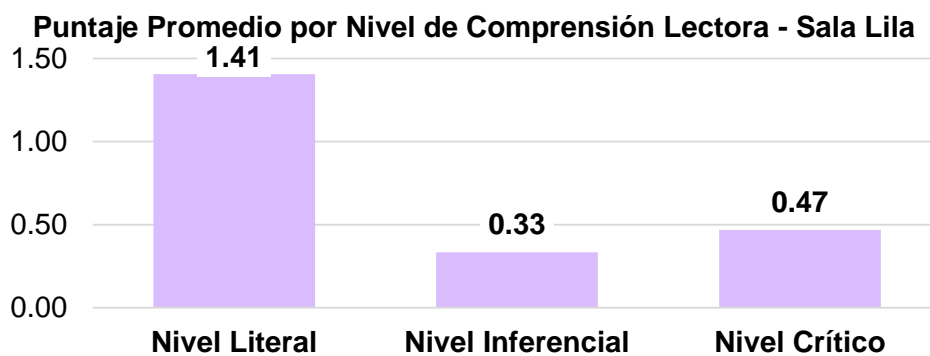
- El 6.7% obtuvieron “Inicio” en cuanto al nivel Crítico, es decir 1 de los niños de la sala Verde Limón no emite opiniones sobre el contenido del texto.
- El 53.3% obtuvo “Proceso” en cuanto al nivel Crítico, es decir 8 de los niños de la sala Verde Limón presentan dificultades al emitir opiniones sobre el contenido del texto.
- El 40% obtuvo “Logrado” en el nivel Crítico, es decir 6 de los niños y niñas de la sala verde limón emiten opiniones sobre el contenido del texto.

4.1.5. Análisis Comparativo de Niveles Literal, Inferencial y Crítico

La Figura 12 presenta los puntajes promedios por niveles de comprensión.

Figura 12.

Puntaje Promedio Obtenido de Acuerdo a Nivel de Comprensión Lectora - Sala Lila



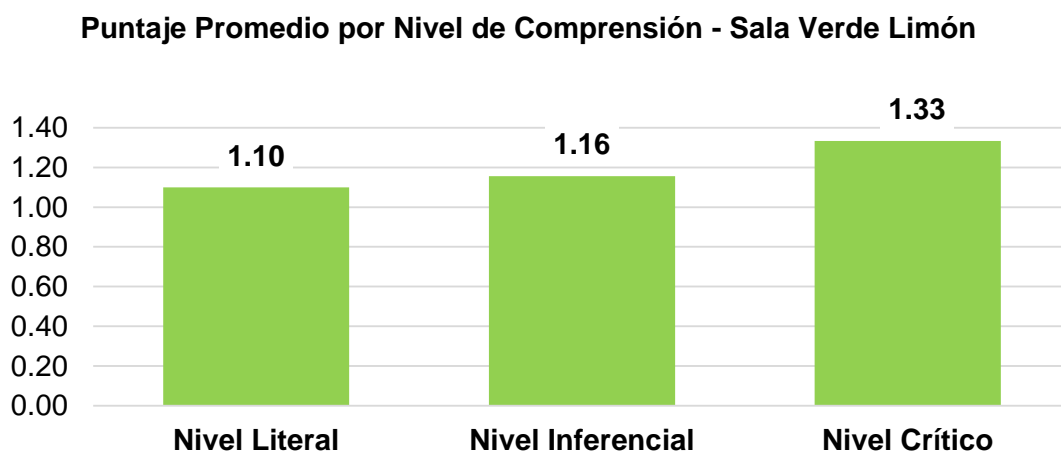
Nota. Datos ponderados con una escala del 0 al 2 donde un mayor valor representa un mejor nivel de comprensión lectora.

- Para el cálculo del puntaje promedio por nivel de comprensión se estandarizaron los promedios mediante un análisis ponderado, con una escala en la que 0 es el valor mínimo y 2 el valor máximo.
- El Nivel Literal presentó el mayor puntaje en promedio con un valor de 1.41 (moderado alto).
- Por su parte los niveles Inferencial y Crítico presentaron valores de 0.47 y 0.33 (bajo), respectivamente, muy por debajo del nivel Literal.
- La comprensión lectora de los niños de la sala Lila a nivel Inferencial y Crítico son bastante bajos, mientras que su nivel literal es moderado alto.

Los puntajes promedio por nivel de comprensión de la sala Verde Limón se presentan en la Figura 13.

Figura 13.

Puntaje Promedio Obtenido de Acuerdo a Nivel de Comprensión - Sala Verde Limón.



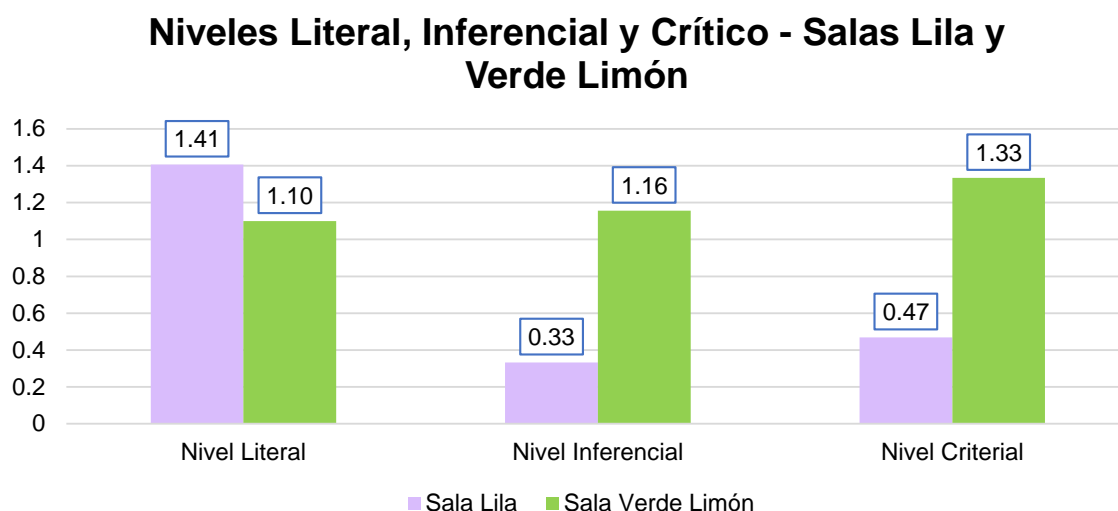
Nota. Datos ponderados con una escala del 0 al 2 donde un mayor valor representa un mejor nivel de comprensión lectora.

- El nivel Crítico presentó el mayor puntaje en promedio con un valor de 1.33 (moderado).
- Los niveles Inferencial y Literal presentaron valores de 1.33 y 1.16 (moderados), respectivamente, similares y cercanos al Literal.
- La sala Verde Limón presenta niños con niveles de comprensión equilibrados, es decir que no presentó puntajes bajos en ninguno de los tres niveles de comprensión

La Figura 14 presenta los valores ponderados obtenidos de niveles de comprensión lectora tanto de la sala Lila como la sala Verde Limón.

Figura 14.

Comparación de Niveles Literal, Inferencial y Crítico de las Salas Lila y Verde Limón

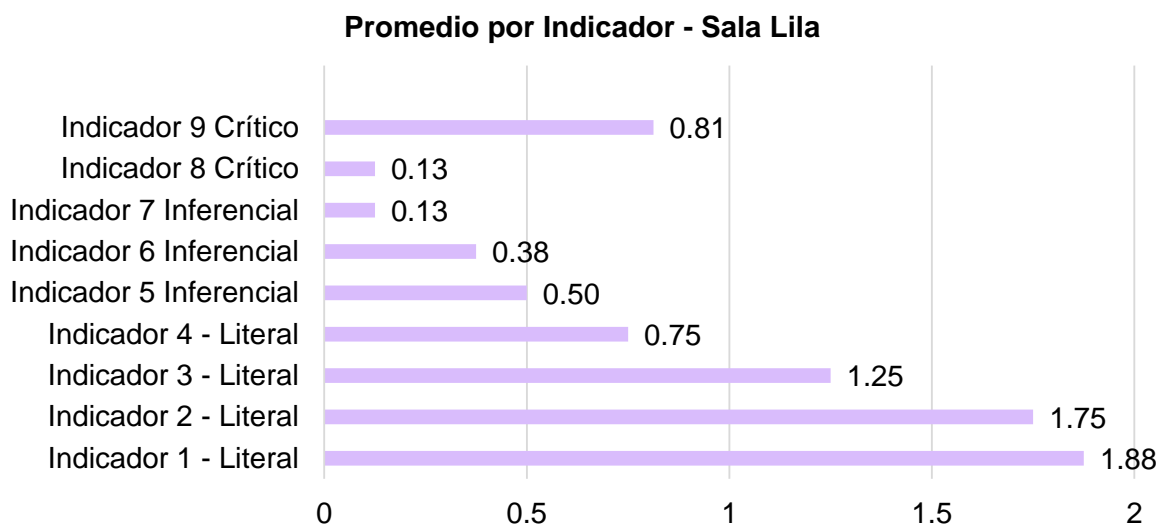


Nota. Datos ponderados con una escala del 0 al 2 donde un mayor valor representa un mejor nivel de comprensión lectora.

- La sala Verde Limón presenta mejores valores en los niveles Inferencial y Crítico, con 1.33 y 1.16 respectivamente frente a 0.47 y 0.33 de la sala Lila.
- Si bien el nivel Literal de comprensión lectora de la sala Lila es ligeramente mayor, los otros niveles son bastante menores a comparación, lo que refleja una disparidad moderada entre salas.

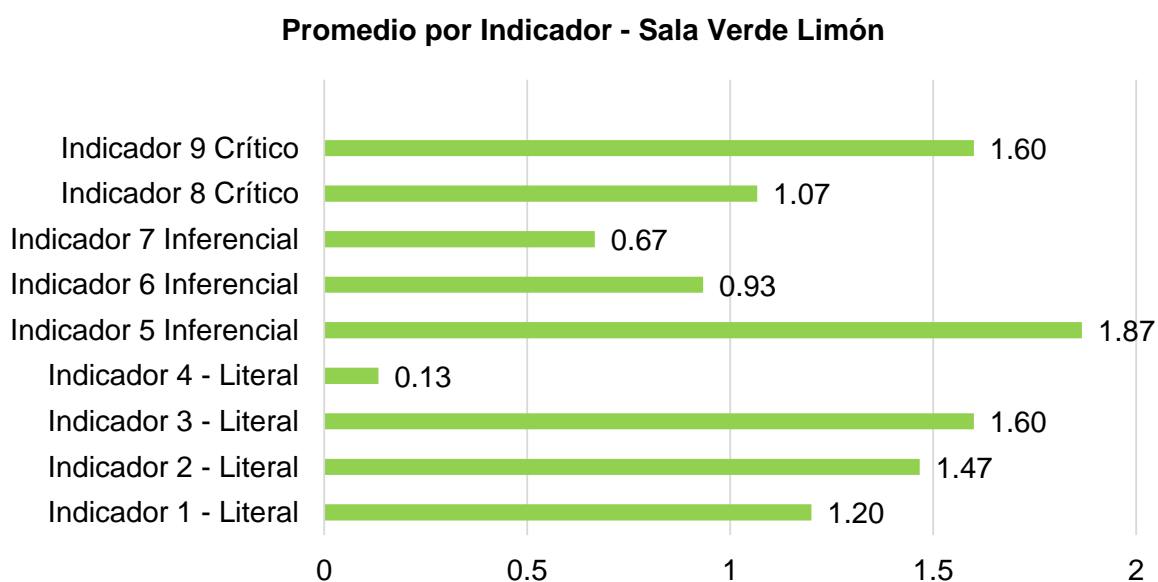
4.1.6. Dificultades Específicas de la Comprensión Lectora de las Salas Lila y Verde Limón

De acuerdo al análisis por indicador de la Figura 15 de la Sala Lila, los Indicadores de Nivel Literal 1 y 2 presentaron los mayores puntajes, mientras que los Indicadores 7 y 8, inferencial y Crítico, respectivamente, presentaron los menores puntajes. Esto quiere decir que la mayoría de niños no presentó dificultades para identificar el título del cuento leído (Indicador 1) ni para mencionar a los personajes del texto (Indicador 2). Por otra parte, los niños de la sala Lila presentaron dificultades para inferir cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones (Indicador 7) y para opinar sobre el contenido del cuento bajo un punto de vista personal (Indicador 8).

Figura 15.*Promedio por Indicador Sala Lila*

Nota. Datos ponderados con una escala del 0 al 2 donde un mayor valor representa un mejor nivel de comprensión lectora por indicador.

La Figura 16 presenta los resultados por indicador de nivel de comprensión lectora de la sala Verde Limón.

Figura 16.*Promedio por Indicador Sala Verde Limón*

Nota. Datos ponderados con una escala del 0 al 2 donde un mayor valor representa un mejor nivel de comprensión lectora por indicador.

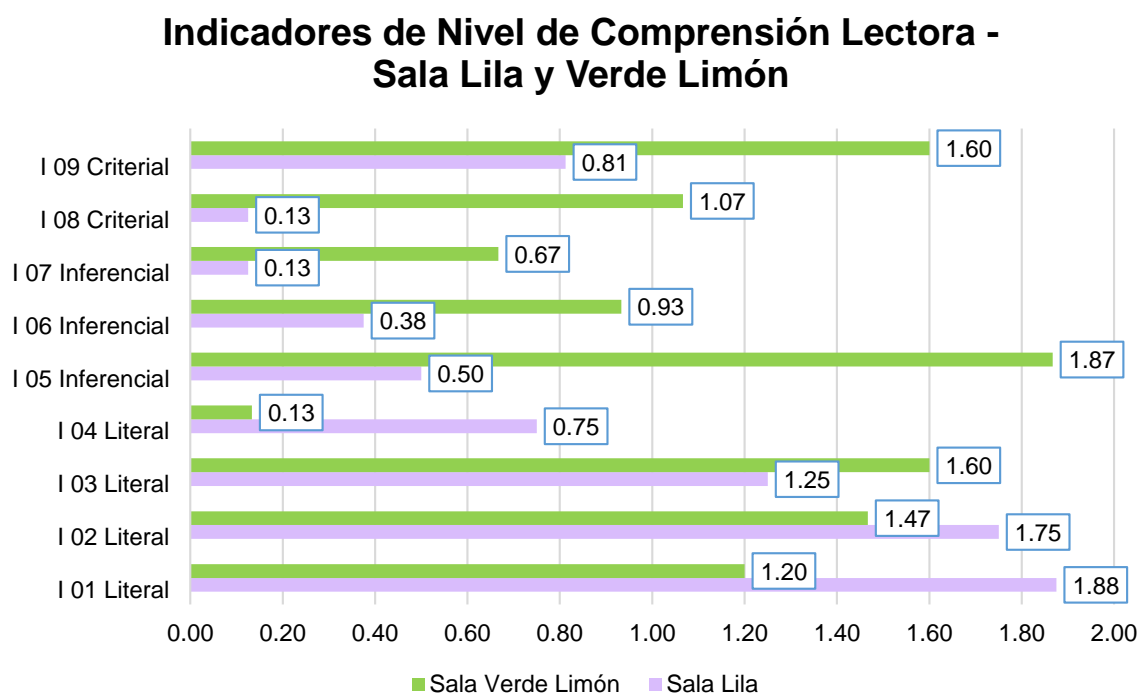
- El Indicador Literal 4 fue el que presentó menor puntaje promedio, es decir la mayoría de los niños de la sala Verde Limón tuvieron dificultades para identificar la idea principal del cuento leído.
- La sala Verde Limón presentó dificultades para identificar cómo terminará el texto a partir de ilustraciones con un valor de 0.67 (indicador 7 en una escala del 0 al 2).
- El indicador con mayor puntaje fue el Indicador Inferencial 5, es decir no presentan dificultades para inferir de qué tratará el texto a través de las ilustraciones presentadas.

4.1.6.1. Análisis Comparativo de Dificultades Específicas

La Figura 17 presenta los datos comparativos de las salas Lila y Verde Limón por indicadores.

Figura 17.

Comparación de Indicadores de Nivel de Comprensión Lectora de las Salas Lila y Verde Limón.



Nota. Datos ponderados con una escala del 0 al 2 donde un mayor valor representa un mejor nivel de comprensión lectora por indicador.

- La sala Verde Limón obtuvo mejores valores en todos los indicadores del nivel inferencial y Crítico, en comparación con la sala Lila.

- La diferencia entre salas es bastante alta, lo que refleja una disparidad en la comprensión lectora.
- En el nivel literal ambas salas presentaron valores bastante similares, por lo que no existe una disparidad significativa en los indicadores de nivel literal de comprensión lectora.
- Se observa que ambas salas presentaron dificultades en tres puntos: Identificar el personaje principal (Indicador inferencial 6), inferir cómo terminará el texto a través de ilustraciones (Indicador inferencial 7) y mencionar la idea principal del texto (Indicador Literal 4).

CONCLUSIONES

Se realizó el análisis descriptivo de las dos poblaciones de estudio Sala Lila y Sala Verde Limón de 16 y 15 niños y niñas de 4 años. En general, se encontró que la mayoría de niños de ambas salas alcanzaron un nivel de comprensión "Proceso", es decir, presentan un progreso satisfactorio, no obstante, todavía poseen dificultades y les falta profundizar o mejorar algunos aspectos.

Ambas salas presentan mejor desempeño en el nivel literal de comprensión lectora que en los niveles inferencial y crítico. La sala Lila muestra grandes deficiencias en los niveles inferencial y crítico, lo que indica problemas para realizar interpretaciones más profundas de los textos, esto lo pudimos evidenciar cuando observamos que la mayoría de los niños de la Sala lila no logran inferir los personajes, de que tratará o como terminará el texto a partir de las ilustraciones que observa.

Se determinó que en el nivel literal 9 estudiantes (56.3 %) de la Sala Lila obtuvieron "Logrado" y 7 estudiantes (46.7%) de la sala verde limón obtuvieron "Logrado" en cuanto al mismo nivel. Demostrando que ambas aulas logran identificar con facilidad lo que se encuentra explícito en el texto. También se logró identificar que ningún estudiante se encuentra en el nivel "Inicio", esto demuestra que ningún estudiante se encuentra en un progreso mínimo en cuanto al nivel literal.

Se determinó que en el nivel inferencial solo 3 estudiantes (18.8 %) de la Sala Lila obtuvieron "Logrado" y 10 estudiantes de la sala verde limón obtuvieron "Logrado" en cuanto al mismo nivel. Demostrando que un 66.7 % de los estudiantes de la sala verde limón realizan inferencias y deducciones para identificar los personajes del texto y expresar de que tratará o como terminará el texto leído, todo esto muy por encima de la sala lila. También se logró identificar que un 75.5 % de estudiantes de la Sala Lila, 12 estudiantes están en "Inicio" en cuanto al nivel inferencial, a diferencia de la sala verde limón que arroja que solo un niño está en Inicio en cuanto a este nivel de comprensión, por lo cual logramos identificar que los niños de la Sala Lila requieren de gran apoyo para mejorar y potenciar el nivel inferencial de comprensión lectora.

Se logró identificar que en el nivel crítico un estudiante de la Sala está en "Logrado" y 6 estudiantes de la sala verde limón alcanzaron este puntaje. Además se logró identificar que 9 estudiantes (53.3%) de la sala lila se encuentran en "Inicio" y solo 1 estudiante de la sala verde limón se encuentra en este nivel de comprensión. Demostrando

que ambas aulas presentan dificultades para emitir juicios y expresar opiniones o emociones al leer un texto ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a docentes y estudiantes de la carrera de educación que realicen estudios que exploren la problemática de la comprensión lectora en educación inicial, empleando instrumentos y ampliando la muestra a estudiantes de grupos socioeconómicos diversos. Asimismo, se propone explorar la aplicación de intervenciones pedagógicas en distintos entornos educativos, de modo que se pueda evaluar su efectividad y capacidad de mejora.

De acuerdo a los resultados de la investigación, se recomienda al equipo directivo y docentes de la Institución educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua implementar estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora que refuercen el nivel Inferencial y Crítico. Es importante que los docentes realicen actividades de lectura interactiva, haciendo preguntas a los estudiantes para verificar su entendimiento e incentivando la predicción y conexión con sus conocimientos previos.

Se recomienda a las docentes de la I.E.I N° 265 San Antonio de Padua utilizar recursos didácticos atractivos y acordes a su edad como cuentos que despierten su interés por la lectura y la interpretación de textos. Los resultados de esta investigación resaltan la necesidad de incluir sesiones de lectura interactiva en las unidades didácticas. Estas sesiones deben estar sustentadas en las bases teóricas que fundamentan la aplicación de proyectos de mejora de la comprensión lectora.

Se recomienda a las docentes de la I.E.I N° 265 San Antonio de Padua que puedan promover talleres y reuniones con los padres de familia donde se pueda explicar la importancia de la comprensión lectora en el nivel inicial para que se motive a los padres a involucrarse en el proceso de aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas.

REFERENCIAS

- Aguilar, X., Cañate S. y Ruiz, Y. (2015). El cuento: herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria. [Tesis de pregrado – Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cartagena.
- Arnold, D. y Doctoroff, G. (2003). The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517–545. doi: 10.1146/annurev.psych.54.111301.145442
- Arocutipá, V. (2018). Uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de primaria. Obtenido de https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1957/TRABAJO_DE_INVESTIGACION_%20VER%C3%93NICA%20NELLY%20AROCUTIPA%20ANCCO-convertido.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2017). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 33(1), 111–128. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2016.33.1.7>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007) *Miradas y propuestas sobre la lectura*. <https://www.researchgate.net/publication/39218706>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya. *Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113–32.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Graó
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclus, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=rfVQVUCVwMoC&lpq=PA1&hl=es &pg=PA1#v=onepage&q=Qu&f=false>
- Centeno, R. (2014). *Aplicación de la estrategia “Interrogación de textos narrativos”, para estimular la comprensión de textos en niños y niñas de 5 años de la sala turquesa de la I.E.I. N°241 “NIÑO JESÚS”, distrito de Moquegua, año 2014*. [Tesis de

pregrado – Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio institucional de la Universidad José Carlos Mariátegui.

Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13(44), 89-98. Disponible el 26 de enero de 2024, en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100011&lng=es&tlng=es.

El Comercio (6 de diciembre de 2023). Cómo le fue a Perú en los resultados de la prueba PISA 2022. *Redacción El Comercio*. <https://elcomercio.pe/respuestas/como/como-le-fue-a-peru-en-los-resultados-de-la-prueba-pisa-2022-tdpe-noticia/>

Ferreiro E. (2000). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica. México.

Ferreiro E. (1982) ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado. *Preescolar*. (1) 2. México.

Flores, C., y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *SAPIENS*, 7(1), 69-80. Disponible el 26 de enero de 2024, en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100006&lng=es&tlng=es.

Fornara, M. (2023). Inversión privada en la niñez: decisión estratégica. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Recuperado el 15 de diciembre de 2023, de <https://www.unicef.org/peru/historias/inversion-privada-en-la-ninez-decision-estrategica>.

Gallego, J., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. DOI: <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>

Gauche, G., y Pfeiffer, E. (2022). The role of inferences in reading comprehension: A critical analysis. *Theory & Psychology*, 32(2), 326-343.

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.

Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I. y Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente”

para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. DOI: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>

Guevara, L. (2019). *Estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión de textos, en los estudiantes de 5 años de la I.E.I. N° 162 "Angeles de la Guarda", Moquegua, 2018*. [Tesis de pregrado – Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.

Ibañez, A. y Pajares, S. (2017). *Influencia del programa de fábulas en la mejora de la comprensión lectora de los niños de 4 años del C.E.E. "Rafael Narváez Cadenillas" de la ciudad de Trujillo en el 2017*. [Tesis de pregrado – Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Trujillo.

Jufri, J. (2015). Reading Strategies for Comprehending Literal, Inferential, And Critical Meanings in Reading. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 3, 256-264. <https://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6853/5388>

Hernandez, F., y Sampieri, H. (2014). *Metodología de la investigación científica*. Mc Graw. 5ta Ed.

Hidayati, M., Inderawati, R., y Loeneto, B. (2020). The correlations among critical thinking skills, critical reading skills and reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 69-80.

Leyva, H. (2019). Taller de comprensión de textos narrativos utilizando estrategias organizacionales para favorecer el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en el nivel literal e inferencial en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E.P.P. N°88027 "Señor de Pumallucay", Yungay, 2019. [Tesis de Pregrado – Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Llamazares, M. y Alonso-Cortés (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. 71, 151-172. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf>

Medina, A. (2018). *Nivel de comprensión lectora en los niños de 4 años de la institución educativa inicial "San Martín" n° 020 veintiséis de octubre, Piura 2018*. [Tesis de

pregrado – Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Ministerio de Educación (2019a). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo-ERCE 2019 Primeros resultados – Perú*. Recuperado el 15 de diciembre de 2023, de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/PPT-ERCE-2019-10-01-2022_compressed.pdf

Ministerio de Educación (2019b). *Evaluación de logros de aprendizaje - Resultados 2019*. Recuperado el 15 de diciembre de 2023, de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>

Ministerio de Educación (2022a). *Resultados de Perú en PISA 2022*. Recuperado el 16 de diciembre de 2023, de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/Cuadriptico-PISA-2022.pdf>

Ministerio de Educación (2022b). *PISA 2022 ¿Cómo ha sido nuestra variación de resultados del 2009 al 2022 en PISA?* Recuperado el 15 de diciembre de 2023, de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/Resultados-del-2009-al-2022-en-PISA.pdf>

Ministerio de Educación (2022c). *Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022 Resultados*. Recuperado el 15 de diciembre de 2023, de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/PPT-Presentaci%C3%B3n-de-Resultados-EM-2022.pdf>

Montesdeoca (2017). *Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil “Ciudad de San Gabriel” D.M.Q, periodo 2014- 2015*. [Tesis de pregrado – Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Central del Ecuador.

Montserrat, L. (2008), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

Landeo, Y. y Zuñiga H. (2013). *La comprensión lectora en niños y niñas de 5 años de la I.E. N° 142 Huancavelica*. [Tesis de Grado – Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Huancavelica.

- Nuñivero K. (2019). *Nivel de comprensión lectora en los niños de 4 y 5 años del nivel inicial del distrito de Laredo*. [Tesis de pregrado – Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo.
- Neuman, S. (2015). Explaining and Understanding Early Literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7–14. doi: 10.37132/isl.v0i2.1
- Peláez, R., García, D., Ávila C., y Erazo, J. (2020). Análisis de la prelectura en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 692–710. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.805>
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43 -56. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.120>
- Perez, M., Raído, D., Ovalle, M., González, L., Calero E., Piedra, A. y Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54080EI>
- Pinzas, J. (2007). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora. Segunda Edición. Lima: Ministerio de Educación.
- Puranik, C., Lonigan, C., y Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465–474. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.03.002
- Quinatoa O. y Tayopanta A. (2020). *El cuento como estrategia de aprendizaje de la comprensión lectora*. [Tesis de pregrado – Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Revista Economía (17 de mayo de 2023). La lectura en el Perú está en crisis y necesita acciones rápidas. *Revista Economía*. <https://www.revistaeconomia.com/la-lectura-en-el-peru-esta-en-crisis-y-necesita-acciones-rapidas/>
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Instituto de ciencia de la Educación.

- Tamayo, S. y Pérez, D. (2013). Análisis de la Experiencia de Uso de un Agente de Comprensión Lectora con Niños en Edad Escolar. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(2), 403-429.
<http://digital.casalini.it/3024032>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61. ISSN: 1729-4827.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Zapata L. y Carrión G. (2021). Comprensión Lectora en los Niveles Literal, Inferencial y Crítico Reflexivo de los Estudiantes de Educación Primaria. *Universidad César Vallejo*. DOI: <https://doi.org/10.34070>

ANEXOS

JUICIO DE EXPERTOS



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
MERCEDES CABELLO DE CARBONERA

OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. Datos Generales:

- a) Apellidos y nombres del Experto : Villegas de Soto, María Modesta
 b) Grado Académico : Magister
 c) Profesión : Docente de educación Inicial
 d) Institución donde labora : I.E.I N° 156 El Siglo
 e) Cargo que desempeña : Docente
 f) Denominación del Instrumento : Lista de cotejo
 g) Autora del instrumento : Saly Karolina Guarnizo Raymundo
 h) Autora del Instrumento : Flor Ximena Quispe Alvarado
 i) Título de la investigación : Nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 Moquegua.

II. VALIDACION

Nº	Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios sobre los Ítems del Instrumento	Muy malo (1)	Malo (2)	Regular (3)	Bueno (4)	Muy Bueno (5)
1	Claridad	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión.					X
2	Objetividad	Están expresados en conductas observables y medibles.					X
3	Consistencia	Existe una organización lógica entre los títulos y subtítulos de la teoría, según variables.					X
4	Coherencia	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la cada variable.					X
5	Pertinencia	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.					X
6	Suficiencia	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento.					X
		Sumatoria Parcial					
		Sumatoria Total					30

III. Resultados de la Evaluación

a. Valoración Total Cuantitativa: 30

b. Opinión:

Favorable

Debe mejorar

No Favorable

c. Observaciones

Moquegua, 28 de Octubre del 2023

María Villegas de Soto
Prof. María Villegas de Soto



OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. Datos Generales:

- a) Apellidos y nombres del Experto : Vera Herrera Karla Luisa
b) Grado Académico : Magister
c) Profesión : Docente de educación Inicial
d) Institución donde labora : I.E.I N° 265 San Antonio de Padua
e) Cargo que desempeña : Directora
f) Denominación del Instrumento : Lista de cotejo
g) Autora del instrumento : Saly Karolina Guarnizo Raymundo
h) Autora del Instrumento : Flor Ximena Quispe Alvarado
i) Título de la investigación : Nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 Moquegua.

II. VALIDACION

N°	Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios sobre los Ítems del Instrumento	Muy malo (1)	Malo (2)	Regular (3)	Bueno (4)	Muy Bueno (5)
1	Claridad	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión.					✓
2	Objetividad	Están expresados en conductas observables y medibles.					✓
3	Consistencia	Existe una organización lógica entre los títulos y subtítulos de la teoría, según variables.					✓
4	Coherencia	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la cada variable.					✓
5	Pertinencia	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.					✓
6	Suficiencia	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento.					✓
Sumatoria Parcial							
Sumatoria Total							30

III. Resultados de la Evaluación

a. Valoración Total Cuantitativa: 30

b. Opinión:

Favorable

Debe mejorar

No Favorable

c. Observaciones

Moquegua, 29 de Octubre del 2023

Prof. Karla L. Vera Herrera



OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. Datos Generales:

- a) Apellidos y nombres del Experto : Salas Tapia, Mara Paola
b) Grado Académico : Magister
c) Profesión : Docente de educación Inicial
d) Institución donde labora : E.E.S.P.P Mercedes Cabello de Carbonera
e) Cargo que desempeña : Docente
f) Denominación del Instrumento : Lista de cotejo
g) Autora del instrumento : Saly Karolina Guarnizo Raymundo
h) Autora del Instrumento : Flor Ximena Quispe Alvarado
i) Título de la investigación : Nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 de Moquegua.

II. VALIDACION

Nº	Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios sobre los Ítems del Instrumento	Muy malo (1)	Malo (2)	Regular (3)	Bueno (4)	Muy Bueno (5)
1	Claridad	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión.					✓
2	Objetividad	Están expresados en conductas observables y medibles.					✓
3	Consistencia	Existe una organización lógica entre los títulos y subtítulos de la teoría, según variables.					✓
4	Coherencia	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la cada variable.					✓
5	Pertinencia	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados.					✓
6	Suficiencia	Son suficientes la cantidad y calidad de Ítems presentados en el instrumento.					✓
Sumatoria Parcial							
Sumatoria Total							30

III. Resultados de la Evaluación

a. Valoración Total Cuantitativa: 30

b. Opinión:

Favorable

Debe mejorar

No Favorable

c. Observaciones

Moquegua, 28 de Octubre del 2023

Prof. Mara Paola Salas Tapia

INFORME DE LA VALIDEZ DEL JUICIO DE EXPERTOS

A. DATOS INFORMATIVOS

Instrumento: Lista de cotejo

Objetivo: Evaluar el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de 4 años.

Autor/es: Saly Karolina Guarnizo Raymundo

Flor Ximena Quispe Alvarado

B. TABLA DE RESULTADOS

Resumen de resultados de juicio de expertos

EXPERTOS				TOTAL
Criterios	Exp. 01	Exp. 02	Exp. 03	
Claridad	5	5	5	15
Objetividad	5	5	5	15
Consistencia	5	5	5	15
Coherencia	5	5	5	15
Pertinencia	5	5	5	15
Suficiencia	5	5	5	15
TOTAL	30	30	30	90

Fuente: Elaboración en base a la opinión de expertos

C. SUSTENTO TEÓRICO

Para determinar la validez del instrumento, se emplea el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández–Nieto. Este permite valorar el grado de acuerdo a los expertos, ya que el autor recomienda valorar entre 3 y 5 expertos, además se aplica con escala tipo Likert de 5 alternativas a cada ítem y al instrumento general caso del presente estudio donde se calcula la media obtenida (Suarez y García, 2014)

D. FÓRMULA EMPLEADA

$$CVC = \frac{Mx}{Vmx} - Pe = \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

CVC: Coeficiente de Validez de Contenido Total Corregido

Mx: Promedio

Vmx: Valor máximo

Pe: Probabilidad de error

J: Número de jueces o expertos

E. RESULTADO

$$CVC_{tc=1} - P_e = 0,0370$$

$$CVC_{tc} = 0,963$$

F. TABLA DE INTERPRETACIÓN

Interpretación y valor del coeficiente de la validez de contenido

Interpretación	Valor del CVC
Validez y concordancia inaceptables	Menor que 0,60
Validez y concordancia deficientes	Igual o mayor que 0.60 y menor que n igual que 0,70
Validez y concordancia aceptables	Mayor o igual que 0.71 y menor o igual que 0,80
Validez y concordancia buenas	Mayor o igual que 0,81 y menor o igual que 0,90
Validez y concordancia excelentes	Mayor que 0,90

G. CONCLUSIÓN

El Coeficiente de Validez de Contenido obtenido mediante el juicio de expertos es de 0,963 y de acuerdo con la tabla 00 resulta mayor a 0,90. Por lo tanto, se concluye que la matriz presenta validez y concordancia excelentes.

INSTRUMENTOS APLICADOS

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE 4 AÑOS

NOMBRE: Xiomara

I.E.I.: N° 265 San Antonio de Padua

FECHA: 31/10/23

SECCIÓN/SALA: Lila

Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora en niños y niñas de 4 años.

INDICADORES		SI	NO
NIVEL LITERAL			
1	Identifica el título del texto.		✓
2	Menciona los personajes del texto leído.		✓
3	Identifica el lugar donde se desarrolla el texto.	✓	
4	Menciona la idea principal del texto leído.		✓
NIVEL INFERENCIAL			
5	Infiere de qué tratará el texto a partir de las ilustraciones que observa.		✓
6	Infiere quién es el personaje principal del texto		✓
7	Infiere como terminará el texto a partir de las ilustraciones que observa		✓
NIVEL CRÍTICO			
8	Opina el contenido del texto leído bajo un punto de vista personal		✓
9	Comenta las emociones que le generó el texto leído por sí mismo o a través de un adulto.		✓
CALIFICACIÓN CUANTITATIVA			02
CALIFICACIÓN CUALITATIVA			En Inicio

ESCALA VALORATIVA:

A = LOGRADO

B = EN PROCESO

C = EN INICIO

PUNTAJE: SI = 2 NO = 0

BAREMO:

A = LOGRADO (Puntaje 12- 18)

B = EN PROCESO (Puntaje 6- 10)

C = EN INICIO (Puntaje 2- 4)

LISTA DE COTEJO

NOMBRE: Joaquin

I.E.I.: N° 265 San Antonio de Padua

FECHA: 30 / 10 / 2023

- SECCIÓN/SALA: "B" Sala Verde limón

Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora en niños y niñas de 4 años.

INDICADORES		SI	NO
NIVEL LITERAL			
1	Identifica el título del texto leído.		X
2	Menciona los personajes del texto leído.		X
3	Identifica el lugar donde se desarrolla el texto.	X	
4	Menciona la idea principal del texto leído.		
NIVEL INFERENCIAL			
5	Infiere de qué tratará el texto a partir de las ilustraciones que observa.	X	
6	Infiere quién es el personaje principal del texto	X	
7	Infiere como terminará el texto a partir de las ilustraciones que observa		X
NIVEL CRITERIAL			
8	Opina el contenido del texto leído bajo un punto de vista personal		X
9	Comenta las emociones que le generó el texto leído por sí mismo o a través de un adulto.	X	
CALIFICACIÓN CUANTITATIVA		8	
CALIFICACIÓN CUALITATIVA		En proceso	

ESCALA VALORATIVA:

A = LOGRADO

B = EN PROCESO

C = EN INICIO

PUNTAJE: SI = 2 NO = 0

BAREMO:

A = LOGRADO (Puntaje 12- 18)

B = EN PROCESO (Puntaje 6- 10)

C = EN INICIO (Puntaje 2- 4)

CUADERNO DE CAMPO

Sección: Sala Lila

Edad de los estudiantes: 4 años

ACTIVIDAD: LEEMOS UN CUENTO EN EL DÍA DE LA CANCIÓN CRIOLLA

COMPETENCIA:

Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.

CAPACIDADES:

- **Obtiene** información del texto escrito.
- **Infiere e interpreta** información del texto escrito.
- **Reflexiona y evalúa** la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

DESEMPEÑO:

Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presentan en variados soportes.

CRITERIO DE EVALUACION:

- Identifica las características de los personajes del cuento "La Jarana Criolla".
- Participa activamente durante la lectura del cuento.

EVIDENCIA:

- Ficha de Comprensión lectora

Nº	NOMBRE DEL NIÑO(A)	DESCRIPCION DE LA EVIDENCIA
01	Adriano	Adriano identifica el título del texto, menciona los personajes, el lugar y las ideas principales del cuento leído. Adriano no realiza inferencias sobre el texto leído al observar las ilustraciones. Adriano no expresa sus opiniones o emite juicios críticos para responder las preguntas criteriales que se realizan.
02	Xiomara	- Xiomara no identifica el título del cuento "La Jarana Criolla"; Tampoco logra mencionar los personajes del cuento y las ideas principales del cuento leído. Logra identificar el lugar donde se desarrolla el cuento. - No logra realizar inferencias sobre el cuento a partir de las imágenes que observa. - No logra expresar sus opiniones y juicios críticos sobre el cuento.
03	María	- María no presta atención a la lectura y no logra mencionar e identificar lo que se encuentra explícito en el texto. - Tampoco logra hacer inferencias del cuento que se le presenta a través de las ilustraciones que observa. - María no expresa opiniones y juicios críticos que le genere el cuento leído durante la actividad.
04	Larissa	- Larissa logra identificar el título del cuento y menciona los personajes del cuento presentado. - No identifica ni menciona el lugar y las ideas principales del texto leído. - No realiza las inferencias pertinentes sobre el texto a partir de las imágenes que se le presentan. - No expresa opiniones o emociones que le genere el cuento.

CUADERNO DE CAMPO

Sección: B Sala Verde limón

Edad de los estudiantes: 4 años

ACTIVIDAD: "El sapo egoista"		DESEMPEÑO: Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presentan en variados soportes.
COMPETENCIA: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.		CRITERIO DE EVALUACION - Identifica el contenido del texto a partir de lo que observa. - Infiere e interpreta el contenido del texto
CAPACIDADES: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.		EVIDENCIA: Ficha de comprensión lectora.
Nº	NOMBRE DEL NIÑO(A)	DESCRIPCION DE LA EVIDENCIA
01	LHEO	Lheo escucha y observa atentamente el cuento, responde a las preguntas que se realizan, infiere sobre el contenido del texto. Expreso sus emociones al interactuar con la docente y compañeros.
02	GONZALO	Gonzalo se distrae con facilidad, no realizo inferencias sobre el texto. Dio a conocer algunas opiniones despues de leer el texto.
03	GABRIEL	Comento sobre la portada del cuento, dio a conocer los personajes del cuento. Emitio opiniones sobre la moraleja del cuento.
04	JARET	Durante la lectura del cuento comenta activamente dando a conocer cada inferencia que realizo durante la lectura. Opino sobre el cuento y compartio una reflexión.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	METODOLOGÍA
<p>Problema General ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1) ¿Cuál es el nivel literal de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?</p> <p>2) ¿Cuál es el nivel inferencial de comprensión lectora de los</p>	<p>Objetivo General Determinar el nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>1) Identificar el nivel literal de comprensión lectora de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.</p> <p>2) Identificar el nivel inferencial de comprensión lectora de los</p>	<p>Comprensión lectora Habilidad para entender, interpretar y reflexionar sobre un texto escrito, lo que implica la capacidad de localizar y obtener información explícita, realizar inferencias, interpretar e integrar ideas e información, así como analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales (Gordillo y Florez, 2009).</p> <p>Nivel Inferencial Capacidad de comprender el significado implícito de un texto o situación, a partir de la información explícita y el conocimiento previo. La lectura inferencial es una habilidad esencial en la comprensión lectora y se puede enseñar a través de estrategias pedagógicas y</p>	<p>Tipo de Investigación Por el tipo de investigación, el presente estudio reúne las condiciones metodológicas de una investigación descriptiva.</p> <p>Nivel de la Investigación De acuerdo a la naturaleza del estudio de la investigación, reúne por su nivel las características de un estudio no correlacional</p> <p>Método de la Investigación Durante el proceso de investigación para lograr los objetivos se aplicarán los métodos que a continuación se indican:</p> <p>Cuantitativo. - Se determinará la fuerza de las asociaciones o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para ser</p>

<p>niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?</p> <p>3) ¿Cuál es el nivel crítico de comprensión lectora de los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023?</p>	<p>niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.</p> <p>3) Identificar el nivel crítico de comprensión lectora de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 265 San Antonio de Padua de Moquegua, 2023.</p>	<p>didácticas. Además, la inferencia es una herramienta útil para el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico en los estudiantes.</p> <p>Nivel Literal Capacidad para comprender un texto de tal manera que la información obtenida es fiel a su sentido original y no modifica el significado de las palabras.</p> <p>Nivel Critico Es una lectura activa, deliberada, que cuestiona y va más allá del significado superficial del texto para comprenderlo en un nivel profundo. Es una construcción de sentido informada, personal y razonada.</p>	<p>inferencia en una población.</p> <p>Cualitativo. – Mediante este método se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la relación y estructura dinámica, comprender los procesos que existen tras los resultados para ayudar a generar discusiones abiertas.</p> <p>Diseño de la Investigación: No Experimental</p> <p>Muestreo 31 niños y niñas</p> <p>16 niños y niñas de 4 años de la sala Lila de la institución educativa inicial N° 265 de Moquegua. 15 niños y niñas de 4 años de la sala Verde Limón de la institución educativa inicial N° 265 de Moquegua.</p> <p>Técnicas. Observación directa</p> <p>Instrumentos. Lista de Cotejo. Cuaderno de Campo</p>
--	---	---	---

PROYECTO FLOR-SALY.pdf

INFORME DE ORIGINALIDAD

21 %

INDICE DE SIMILITUD

22 %

FUENTES DE INTERNET

7 %

PUBLICACIONES

10 %

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	5 %
2	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	4 %
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	2 %
4	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	1 %
5	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1 %
6	1library.co Fuente de Internet	1 %
7	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
8	lleceunesco.org Fuente de Internet	<1 %
9	repositorio.unajma.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
10	www.162-241-125-80.cprapid.com Fuente de Internet	<1 %