

**UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE
LA COMUNICACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**LOS FACTORES SOCIOCULTURALES LINGÜÍSTICOS EN
LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA UNIDOCENTE N° 86155 DE
ÑINCUMPE- VISTA ALEGRE- CORIS-AIJA.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

ESPECIALIDAD:

PRIMARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

PRESENTADA POR:

Bachiller: Edguier Whitman, SALVADOR GARCÍA

Bachiller: Nalda Eva, SALVADOR LUGO

ASESOR:

Dr. Moisés, HUERTA ROSALES

Huaraz – Perú

2015

DEDICATORIA

A Dios, y a los seres que amo en este mundo: mi esposa y mis hijos Miguel y Yesenia que me animaron para seguir mis estudios. Tantos desvelos sirvieron de algo y aquí está el futuro.

Edguier

A Dios y a los seres que amo en este mundo:
mi Eliseo y mis hijos Rodrigo y Maritha que me animaron para seguir mis estudios. Tantos desvelos sirvieron de algo y aquí está el futuro.

Nalda

AGRADECIMIENTO

A nuestro asesor, el Doctor Moisés Huerta Rosales, por sus experiencias y su tiempo que ha compartido al orientarnos y guiarnos para elaborar nuestra tesis.

A nuestros familiares por su apoyo moral y económico.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se ha realizado con la finalidad de conocer los factores socioculturales y lingüísticos que afectan la comprensión lectora de los estudiantes. Se han realizado encuestas y evaluaciones mediante tests, tomando como muestra a 15 estudiantes de la Institución Educativa Unidocente N° 86155 de Ñincumpe, caserío de Vista Alegre, distrito de Coris, provincia de Aija; cuyos datos fueron analizados de acuerdo a los gráficos estadísticos en los que se ha detectado como resultado el bajo rendimiento académico de los estudiantes en la comprensión lectora, atribuible a algunos factores socioculturales y lingüísticos de acuerdo al contexto real y conocimientos nuevos. Así mismo, tradicionalmente pensamos que la lectura se promueve en la escuela, pero no es el único espacio donde se aprende a leer y donde se desarrolla los hábitos de la lectura, sino también se aprende en la familia, en la escuela y en la comunidad, como factores de contexto de carácter más estructural, de transformaciones culturales, políticas y económicas.

El objetivo del presente estudios fue explicar de qué manera los factores socioculturales y lingüísticos afectan la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija. Para lo cual se realizó una investigación descriptiva correlacional en una población de 15 estudiantes de la Institución Educativa N° 86155 de Ñincumpe-Coris –Aija, en la cual se obtuvo que los factores socioeconómicos como las actividades económicas de los padres, madres y niños; los factores socioculturales como la convivencia, las costumbres, las tradiciones; el factor lingüístico, el bilingüismo afecta negativamente en la comprensión lectora de los niños y niñas de la Institución Educativa. N°86155 de Ñincumpe.

Palabras Clave: Sociocultural, cultura, contexto, cosmovisión, comprensión lectora, bilingüismo.

ABSTRACT

The present work of investigation has been realized by the purpose of knowing the sociocultural and linguistic factors that affect the reading comprehension in the students. Surveys have been realized and evaluations by means of tests, taking as a sample to 15 students of the Educational Institution Unidocente N ° 86155 of Ñincumpe, Vista Alegre's small village, Coris's district, Aija's province, which information was analyzed in agreement to the statistical graphs in which there has been detected like proved the low academic performance of the students in the reading comprehension, attributable to some sociocultural and linguistic factors of agreement to the royal context and new knowledge. Likewise, traditionally we think that the reading is promoted in the school, but it is not the only space where it is learned to read and where one develops the habits of the reading, but also it is learned in the family, in the school and in the community, as factors of context of more structural character, transformations of cultural, political and economic.

The aim of the present was studies to explain of what way the sociocultural and linguistic factors affect the reading comprehension of the students of the I.E. Ñincumpe's Unidocente, Vista Alegre, Coris, Aija. For which correlational realized a descriptive investigation in a population of 15 students of the Educational Institution N ° 86155 of Ñincumpe-Coris-Aija, in which there was obtained that the socioeconomic factors like the economic activities of the parents, mothers and children; the sociocultural factors like the conviviality, the customs, the traditions; the linguistic factor, the bilingualism concerns negatively in the reading comprehension of the children and girls of the Educational Institution. N°86155 of Ñincumpe.

Keywords: Sociocultural, culture, context, worldview, reading comprehension, bilingualism.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas en nuestro país están estructuradas en función de los modelos educativos de otros países, que son aplicados sin tener en cuenta la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes. Además, el Gobierno atribuye la deficiente calidad de la educación a la ineficiencia de los docentes, desconociendo otros factores socioculturales y lingüísticos que afectan la comprensión lectora en lengua castellana.

También el Ministerio de Educación viene aplicando la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en Comprensión Lectora desde el año 2007 y ha llegado hasta el 2014. Se trata de una evaluación homogénea que no tiene en cuenta el contexto, ritmo o estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, se observa en la Institución Educativa Unidocente N° 86155 de Ñincumpe, Caserío de Vista Alegre-districto de Coris-Aija que los estudiantes no comprenden lo que leen, pues los resultados son de nivel bajo según las Evaluaciones Censales de los Estudiantes realizadas desde el año 2007 al 2014.

El propósito específico ha sido encontrar la relación entre la comprensión lectora y los factores que operan para dificultarla. La mayoría de trabajos enfocan su atención en la metodología de la lectura como herramienta didáctica para lograr que nuestros niños alcancen un nivel aceptable de comprensión lectora que demuestre en las evaluaciones globales que sí podemos mejorar nuestros indicadores de rendimiento empleando las mejores estrategias. Pero las estrategias tomadas desde

fuera, es decir, de otras realidades no han rendido los frutos que esperamos. Por esta razón es que hemos desviado nuestra atención a otros factores condicionantes que nos ayuden a identificarlos, pues nuestras dudas nos parecen justificadas con relación a la efectividad de las estrategias extrañas. Identificados los factores condicionantes, consideramos pertinente la aplicación de estrategias contextualizadas con nuestra realidad. Entendida la comprensión lectora como un proceso gradual y estratégico de creación al que da sentido quien va leyendo, y, consecuentemente va estructurando una representación o interpretación de lo que el texto describe o afirma, supone la selección de textos de lectura muy cercanamente relacionados con la realidad que el niño conoce; no en la totalidad de las características de un acontecimiento, sino relacionando lo que ya conoce con la información nueva que siempre traen los textos.

Hemos manejado la hipótesis de que entre los factores condicionantes del fracaso en la comprensión lectora también tienen que ver los factores socioculturales en forma general y los lingüísticos en particular, además del factor profesor, estrategias, tipo de conocimientos, tipos de selección temática, etc., con respecto a lo cual, aplicados los instrumentos de evaluación, se confirma nuestra inicial postura de que los factores socioculturales y los lingüísticos que, en nuestro país son muchos debido a la coexistencia de muchas culturas y lenguas, influyen negativamente en la comprensión lectora que, desgraciadamente, solo se procura en lengua castellana.

El ámbito de nuestro trabajo termina en la identificación de los factores condicionantes. Otro trabajo podría elaborar las estrategias de comprensión lectora que partan de la realidad nuestra.

Nuestra tesis está organizada en tres capítulos: el primero, cubre el espacio dedicado al problema y a la metodología de la investigación; el segundo, al marco teórico y el tercero, al estudio analítico de los resultados.

Finalmente, debemos manifestar que, como todo tesista, aspiramos a que el presente trabajo contribuya en alguna medida el desarrollo del conocimiento científico.

Los tesistas

SUMARIO

DEDICATORIA.....	02
AGRADECIMIENTO.....	03
RESUMEN.....	04
ABSTRACT.....	05
INTRODUCCIÓN.....	06

CAPÍTULO I:

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación.....	13
1.1.1. Planteamiento del problema.	13
1.1.2. Formulación de problema.....	13
▪ Problema general.....	15
▪ Problemas específicos.....	15
1.2. Objetivos.....	15
1.2.1. Objetivo general.....	15
1.2.2. Objetivos específicos.....	15
1.3. Justificación de la investigación.....	16
1.4. Hipótesis.....	17
1.4.1. Hipótesis general.....	17
1.4.2. Hipótesis específicas.	17
1.4.3. Identificación de las variables.	18
1.4.3.1. Variable Independiente.....	18
1.4.3.2 Variable dependiente.....	18

1.5. Metodología de la investigación.....	18
1.5.1. Tipo de estudio.....	18
1.5.2. El diseño de investigación.....	19
1.5.3. Población y muestra.....	19
1.5.3.1 Población.....	19
1.5.3.2 Muestra.....	19
1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	20
1.5.5. Técnicas de análisis y prueba de hipótesis.....	20

CAPITULO II:

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación.....	22
2.2. BASES TEÓRICAS.....	32
2.2.1. FACTOR SOCIOCULTURAL.....	32
2.2.1.1. La familia.....	32
2.2.1.2. Tipos de hogares y familias.....	32
2.2.1.3. La cultura.....	33
2.2.1.4. Identidad cultural.....	34
2.2.1.5. Costumbres.....	35
2.2.1.6. Contexto sociocultural.....	35
2.2.1.7. Elementos culturales.....	36
2.2.1.8. Trabajo infantil de estudiantes en las zonas rurales.....	38
2.2.1.9. Socioeconómico familiar.....	39
2.2.1.10. Educación Intercultural Bilingüe.....	40

2.2.1.11. Cuentos y leyendas.....	41
2.2.1.12. Educación andina.....	41
2.2.2. FACTORES LINGUISTICOS.....	42
2.2.2.1 La lengua materna.....	42
2.2.2.2. Segunda lengua.....	43
2.2.2.3. Elementos sociolingüísticos.....	43
2.2.2.4. Educación bilingüe.	44
2.2.2.5. Objetivos lingüísticos de Educación Bilingüe.....	45
2.2.2.6. Niños marginados lingüísticamente.....	45
2.2.2.7. Sociolingüística.....	46
2.2.2.8 Definición de objetivos en la enseñanza de idioma.....	47
2.2.3. COMPRENSIÓN LECTORA.....	48
2.2.3.1. Niveles de la Comprensión Lectora.....	49
2.2.3.2. Factores que intervienen en la comprensión lectora.....	53
2.2.3.3. Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora, en la escuela.	54
2.2.3.4. Los textos escolares de enseñanza.....	56
2.2.3.5. Objetivo de la evaluación de la comprensión lectora.....	56
2.2.3.6. Tipos de textos.....	57
2.2.3.7. Estrategias de comprensión lectora.....	58
2.2.3.8. Perspectiva Sociocultural en la lectura.....	60
2.2.3.9. Preguntas de la comprensión lectora.....	61
2.2.3.10. Comprensión lectora de estudiantes bilingües.....	62
2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL.....	63

CAPITULO III:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo	67
3.2. Presentación y análisis de datos.	67
3.2.1 Resultados de la aplicación de la encuesta	67
3.3 Resultado de la evaluación de los test de comprensión lectora	85
3.4. Discusión de resultados	90
CONCLUSIONES.....	94
RECOMENDACIONES.....	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	105
Matriz de consistencia de la investigación.....	106
Operacionalización de variables.....	108
Matriz de evaluación.....	116

CAPITULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El Problema de investigación

1.1.1. Planteamiento del problema

La Institución Educativa N°. 86155 de Ñincumpe, se encuentra ubicada en el caserío de Vista Alegre al norte del distrito de Coris, provincia de Aija; su altitud geográfica es de 3 066 metros sobre el nivel del mar, con 120 habitantes; los pobladores se dedican a las actividades agrícolas y ganaderas; en el aspecto social se observa el abandono familiar, (padres separados, hijos al cuidado de los parientes).

Los estudiantes de la Institución Educativa Unidocente No. 86155 de Ñincumpe–Vista Alegre–Coris–Aija, según la evaluación censal de estudiantes realizada por el Ministerio de Educación en el año 2014 se encuentran en el nivel bajo, pues no comprenden el texto que leen, es decir, no tienen comprensión lectora. Al parecer, influyen los factores socioculturales y lingüísticos; los padres de familia por situaciones socioeconómicas descuidan el aprendizaje de los estudiantes; además, la mayoría de los estudiantes es quechua hablante, con dificultades comunicativas en castellano porque sus padres y familiares practican la lengua originaria que es el quechua; asimismo algunos estudiantes son de padres con bajo nivel de conocimiento en lo cultural y económico.

En el aspecto pedagógico, la metodología de enseñanza del docente es inadecuada; pues, atiende cuatro grados en un aula, además los textos escolares son

inadecuados para la realidad de los estudiantes y se observa poco manejo de las estrategias metodológicas en la enseñanza de la comprensión lectora.

Desde el punto de vista lingüístico, el bilingüismo afecta a los estudiantes en la comprensión lectora, porque sus padres, familiares y en la comunidad hablan el castellano y el quechua. Los estudiantes se comunican en su lengua materna (quechua) y en la comprensión lectora en castellano, por tanto, tienen dificultad en la fluidez de la expresión.

Asimismo, las festividades locales afectan con la pérdida de las horas de clase, lo cual implica frecuentes permisos, inasistencias, tardanzas; los padres comprometidos con la fiesta y sus hijos que son los estudiantes participan en las actividades programadas de la fiesta comunal; también la ausencia de los estudiantes se observa cuando los padres realizan las diversas actividades agrícolas, como el sembrío y la cosecha. Además, las viviendas se encuentran dispersas, por lo que los estudiantes por temor a la sanción por tardanzas, por ejemplo, optan por no asistir a sus clases, se quedan en su hogar o se quedan a jugar a medio camino.

La falta de hábito lector en la familia afecta a los estudiantes, pues no cuentan con textos de su interés y necesidades, no tienen un horario establecido en su hogar para la lectura, y los padres de familia no motivan a sus hijos en la lectura de textos.

Del mismo modo se observa la pérdida de la identidad cultural de los pobladores.

1.1.2. Formulación del problema

Problema general

¿De qué manera afectan los factores socioculturales lingüísticos en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre–Coris, ¿Aija?

Problemas específicos

¿Cómo afectan los factores socioculturales en el desarrollo de la comprensión lectora?, ¿Cómo afectan los factores lingüísticos en el desarrollo de la comprensión lectora?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general.

Explicar de qué manera los factores socioculturales lingüísticos afectan la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.

1.2.2. Objetivos específicos.

1.2.2.1. Identificar los efectos de los factores socioculturales en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.

1.2.2.2. Identificar los efectos de los factores lingüísticos en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Conviene haber realizado esta investigación en vista de que los estudiantes tenían dificultad para comprender textos en español. Entonces se tenía que identificar los factores socioculturales y lingüísticos y aun otros del medio social como la familia, la escuela y la sociedad que influyen directamente en la formación de la personalidad en lo físico, en lo psicológico, en lo cognitivo para desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes de los estudiantes. Hemos podido ver que los factores contextuales como la pobreza, la violencia familiar, los medios de comunicación, el bilingüismo, la alimentación, el poco interés de los padres y la dispersión de las viviendas, los factores tecnológico y político tienen que ver en el problema de la comprensión lectora. El docente desconocía estos factores del contexto.

Esta investigación resulta relevante para la sociedad. Es interesante recuperar los conocimientos ancestrales, facilitando textos de acuerdo a las edades y ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que hay necesidad de seleccionar textos que enfoquen la realidad inmediata en que se desenvuelven los estudiantes y luego añadir la información nueva que ellos mismos aprenderán a relacionar; de lo cual resulta una toma de conciencia más sólida porque están partiendo de cuanto conocen para aproximarse a lo nuevo.

En cuanto al aporte teórico de nuestro trabajo, consideramos que, además de incorporar teoría de actual vigencia particularmente en lo que se refiere al cultivo de estrategias metodológicas para la comprensión lectora, estamos enfatizando factores que parecía que no estaban conectados al problema, pero que, tratándose de los

estudiantes de Ñincumpe, sí es necesario involucrarlos en el análisis porque, aunque parezcan evidentes, se ha trabajado poco en medir su influencia.

Con respecto a la utilidad práctica, seguramente nuestras conclusiones pueden ayudar a otros docentes a crear mecanismos que permitan integrar más a los padres de familia en la lectura que deben realizar sus hijos; tal vez sea necesario ponerse de acuerdo con los directivos de las instituciones educativas para mejorar los horarios; a nivel curricular la temática relacionada con las ocupaciones principales de la comunidad, tales como la agricultura y la ganadería, habrá formas creativas para incorporar temática relacionada y que se sirva también para el desarrollo tecnológico de estas actividades cuyos agentes dinámicos pueden ser los mismos estudiantes, pues no se trata de impedirles la contribución con su familia y con su comunidad, sino más bien de incentivarlos a conocer más y mejor el sentido socioeconómico y cultural, justamente, de esas actividades o de otras que se practiquen en la comunidad.

1.4. HIPÓTESIS

1.4.1. HIPÓTESIS GENERAL

Algunos factores socioculturales y lingüísticos afectan negativamente la comprensión lectora de los estudiantes de la institución educativa unidocente N° 86155 de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.

1.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

1.4.2.1. Los factores socioculturales como las festividades, el cumplimiento del calendario agrícola, la fiesta patronal, influyen negativamente en el desarrollo de la

comprensión lectora de los estudiantes de la institución educativa unidocente N° 86155 de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.

1.4.2.2. El bilingüismo quechua-castellano influye negativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la institución educativa unidocente N° 86155 de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.

1.4.3. IDENTIFICACION DE LAS VARIABLES

1.4.3.1. VARIABLE INDEPENDIENTE

Factores socioculturales y lingüísticos

1.4.3.2. VARIABLE DEPENDIENTE

Comprensión lectora

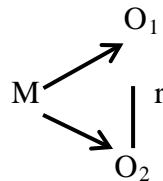
1.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Tipo de estudio

Este es un estudio descriptivo correlacional puesto que se está considerando varios factores que influyen en la comprensión lectora y que no son necesariamente pedagógicos, sino socioculturales y lingüísticos, lo cual significa que al interior de la variable independiente hay otros tan relacionados como la forma de vida campesina, el calendario agrícola, el trabajo o la ayuda infantil en las tareas comunales, las festividades, etc., todos los cuales influyen de todas maneras en un deficiente rendimiento en la comprensión lectora predominantemente y en la vida escolar de manera general.

1.5.2. El diseño de la investigación

Corresponde a los estudios evaluativos o descriptivo-comparativos. Se empleó para establecer niveles de relación o varianza en la observación de dos variables. El diseño se representa por:



Dónde:

M	Muestra
O ₁	Observación de la primera variable
O ₂	Observaciones de la segunda variable
	Relación de variables

1.5.3. Población y muestra

1.5.3.1. Población

La población de estudio ha estado constituida por los 15 estudiantes del 1° al 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86155 de Ñincumpe - Vista Alegre, del distrito de Coris, provincia de Aija.

1.5.3.2. Muestra

Para definir la muestra de la presente investigación, basta con solo saber que el número total de nuestra población es de 15 estudiantes en la Institución Educativa N° 86155 de Ñincumpe. Conociendo ello se consideró como técnica de muestreo el censo por tratarse de una población pequeña. Recuérdese que es una institución

educativa unidocente, personal que atiende varios grados de estudio. Por la misma razón la muestra coincide con la población: 15 estudiantes, un grupo de análisis reducido que garantiza un análisis complejo.

1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- a) OBSERVACION. Se empleó la observación directa para verificar o comparar nuestra hipótesis planteada en el desarrollo de las clases.
- b) CUESTIONARIO.
 - El cuestionario evalúa los factores socioeconómicos, socioculturales y lingüísticos en la Institución Educativa N° 86155 de Ñincumpe
- c) TEST
 - Test de comprensión lectora, mediante el cual se verificó la comprensión de lectura de los estudiantes.

1.5.5 Técnicas de análisis y prueba de hipótesis

- Ordenación de la información
- Selección de la información
- Presentación de resultados y análisis
- Diagrama de resultados

La información obtenida de los alumnos a través de los instrumentos de recopilación de datos, confirman los problemas específicos, los objetivos y las hipótesis de la investigación. Estos datos han sido ordenados, corregidos y tabulados con el propósito de agruparlos de acuerdo a la necesidad que impone el trabajo de investigación.

Los datos estadísticos se han graficado a través de cuadros y figuras para realizar el análisis estadístico y la interpretación respectiva.

Finalmente, el análisis y la interpretación sustentan la construcción y validación de las hipótesis, además de verificar el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Para la prueba de hipótesis se ha utilizado la correlación de Pearson por tratarse de variables paramétricas.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Antecedentes Nacionales

Miranda M, Liliana (2008).” Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú”. En la presentación resumida del análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú, realizado por GRADE, concluye las actitudes y comportamiento de un estudiante que trabaja, así como la relación con su docente, son las que hacen que este tenga un rendimiento desfavorable en la escuela. La característica que mejor revela este hecho es su dificultad para comprender las clases de la mayoría de los cursos. De otro lado, la actitud hacia la lectura, es la característica que hace que las estudiantes mujeres tengan un rendimiento en comprensión de textos por encima del que obtienen los estudiantes varones.

Cubas Barrueto, Ana Cecilia (2007). “Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria”. Tesis presentada para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educativa por la Universidad Pontificia Universidad en Psicología Católica de Perú. Concluye, la realización de este estudio ha brindado datos empíricos acerca del nivel de comprensión de lectura y de las actitudes hacia la lectura de los alumnos y las alumnas de sexto grado de primaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana.

A partir de los datos obtenidos, la autora logró constatar que: efectivamente, el rendimiento en lectura de los alumnos de sexto grado de primaria se encuentra por debajo de lo esperado para su grado y para el momento del año en que fueron evaluados.

No existe relación entre las dos variables del estudio: nivel de comprensión lectora y actitud hacia la lectura; con lo cual se concluye que el bajo rendimiento en comprensión de lectura de la muestra estudiada se lo debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes.

Además, habría que considerar otras variables tales como la planificación y ejecución de un plan lector en la Institución Educativa y la motivación hacia la lectura por parte de los padres / madres de familia, los cuales son variables que forman parte de nuestra investigación.

Canales, R. (2012). Diferencias en procesos y habilidades psicolingüísticas en niños monolingües castellano y bilingües quechua- castellano. Estudio de procesos psicolingüísticos y lectura en niños de 1° grado. Lima: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Concluye, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las tareas relacionadas con la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras, así como en la tarea que evalúa la memoria verbal, los aspectos sintácticos y semánticos, entre niños monolingües castellano y bilingües avanzados e incipientes. En todas las tareas los bilingües incipientes rendían más bajo.

No se encontró diferencias significativas en procesos de la lectura evaluados entre los 3 grupos, aunque se puede notar que, nuevamente, los bilingües incipientes alcanzaron menor rendimiento que los bilingües avanzados, excepto en “lectura de palabras y “comprensión de oraciones”, que examina el PROLEC-R.

Antecedentes Internacionales

Guillamón Cano, N. (2004). En variables socioeconómicas y problemas interiorizados y exteriorizados en niños y adolescentes, tesis de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) concluye que los problemas socioeconómicos pueden afectar a la psicopatología interiorizada y exteriorizada a través de su impacto sobre el ambiente familiar y la autoestima del niño. Para llevar a cabo este estudio se utilizó una muestra de 185 niños y adolescentes de 8 a 17 años procedentes de los servicios ambulatorios de salud mental de centros de asistencia primaria de la red pública de la provincia de Barcelona. A estos niños y a sus padres se les aplicó una batería de pruebas que incluyó dos entrevistas semiestructuradas y varias medidas de auto informe y cuestionarios. A partir de este material se crearon los indicadores utilizados en el trabajo.

El modelo propuesto relacionaba cada uno de los indicadores socioeconómicos con problemas interiorizados y exteriorizados. Esta relación se podía establecer de forma directa, o bien de forma indirecta a través de variables mediadoras. Las variables mediadoras consideradas fueron la discordia marital, el estilo educativo de los padres y la autoestima del niño. Para estudiar estas relaciones se realizaron modelos de ecuaciones estructurales.

Los resultados indicaron que los problemas socioeconómicos no afectaban por igual a la psicopatología interiorizada y exteriorizada. Los problemas interiorizados se relacionaron de forma directa con la percepción de problemas económicos y dificultades económicas durante los primeros años de vida y de forma indirecta con el despido laboral. Según estos resultados, la percepción de problemas socioeconómicos por parte de los padres y/o del niño afectaría directamente a la presencia de problemas de ansiedad y del estado de ánimo. El despido laboral de alguno de los cuidadores, en cambio, podría estar implicado en un incremento del conflicto marital y un decremento en el nivel de apoyo, implicación y afecto que los padres dispensan a sus hijos. Sería esta alteración en la interacción entre padres e hijos la que repercutiría negativamente en el estado de ánimo y/o de ansiedad del niño. Por otro lado, los problemas exteriorizados se vincularon indirectamente con el despido laboral. También en este caso la falta de calor emocional de los padres es una pieza clave en la relación entre este estresor socioeconómico y los problemas exteriorizados de los niños. Tampoco las variables familiares examinadas se asociaron del mismo modo a la psicopatología y la autoestima. Mientras la discordia marital y el calor emocional se relacionaron con los tres indicadores de funcionamiento psicológico estudiados, la falta de supervisión adulta sólo se asoció a la presencia de problemas exteriorizados.

El estudio de la relación entre estos indicadores socioeconómicos y la psicopatología permite concluir que: (1) El despido laboral y la percepción de problemas económicos durante los primeros años de vida del niño son los indicadores socioeconómicos que más se relacionan con los procesos familiares y los problemas de funcionamiento psicológico estudiados; (2) Los indicadores

socioeconómicos no son intercambiables, puesto que ejercen efectos específicos y complementarios sobre la psicopatología; (3) Es importante analizar su contribución individual sobre el resto de variables del modelo, ya que la construcción de indicadores combinados puede enmascarar efectos y crear relaciones espurias; y (4) Los resultados de este trabajo tienen implicaciones directas sobre los proyectos de prevención e intervención en población clínica infanto-juvenil, poniendo de relieve la importancia de incluir en estos proyectos tanto a los niños como a sus padres y la necesidad de diseñar proyectos específicos para cada problema psicológico, dado que los mecanismos implicados son diferentes.

Hidalgo Salido, M. (2012). En relevancia del factor lingüístico en la integración sociocultural y sicosocial de reclusos no hispano hablantes en el centro penitenciario, tesis de la Universidad de León (España), concluye que los principales resultados están centrados en el análisis del lenguaje empleado en las locuciones deportivas radiofónicas (terminología, sintaxis, gramática, semántica y estética) dentro del contexto sociocultural y de locución (cualidades sonoras, velocidad de diccionario) y la lingüística parte del nivel contextual, desde el punto de vista del emisor como del receptor.

Martínez Cebrián, M. (2004). En la ballad inglesa y sus funciones socioculturales, tesis de la Universidad Complutense de Madrid (España), propone como objetivo la identificación y el análisis de las funciones socioculturales de la ballad inglesa y de los recursos lingüísticos. Los recursos lingüísticos y literarios, así como un conjunto de textos con fuertes cargas subjetivas, para ser memorizados y, en consecuencia, transmitidos eficazmente. La ballad se convierte en una poderosa

herramienta que trasmite una visión conservadora de la realidad, actúa como elemento de control del comportamiento humano, y ayuda al receptor a enfrentarse con las tensiones de la vida cotidiana. En definitiva, a mantener el equilibrio personal y social.

Pérez Zorrilla, M. (2003). En evaluación de comprensión lectora en alumnos de doce años, tesis de la Universidad Complutense de Madrid (España), concluye que los objetivos, contenidos y métodos de evaluación de la comprensión lectora, el diseño de la prueba de evaluación, los cuestionarios de opinión que recogen información sobre los procesos educativos y la muestra, y también el tiempo de dedicación a la materia, forma en que se trabaja en clase, actividad escolar programada por procedimientos de la evaluación, la influencia del profesorado (concepto sobre la enseñanza, preparación de clases, forma de preparación del tema, y práctica del docentes) influyen en los resultados obtenidos en comprensión lectora. Además, se han analizado las características personales como sociales de los alumnos para la predicción de la comprensión lectora.

Ramos Gutiérrez, J. (1998). En Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits, tesis de la Universidad Complutense de Madrid (España) concluye que la comprensión lectora es un proceso de construcción del significado del texto en el que el lector participa activamente, y en la que interactúan múltiples variables como: el proceso de comprensión lectora requiere conocimientos sobre ese dominio, procedimientos específicos para operar en el conocimiento y estrategias más generales que favorezcan la actuación consciente y el autocontrol para la realización de inferencias y predicciones para el desarrollo del conocimiento.

Ramos Gutiérrez, J. (2000). En Estrategia meta cognitiva y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos de psicología, tesis de la Universidad Veracruzana (España), explica las estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora a un nivel universitario, a fin de apoyar al docente para que establezca de una manera consciente un curriculum inserto en una asignatura, propiciando estrategias y desarrollando habilidades para que sus alumnos puedan convertirse en lectores comprensivos. Todo ello con una filosofía de que el alumno asuma responsabilidades de su aventura en el arte de aprender a aprender, crecer y llegar a ser, desde la conciencia, lector crítico y aprender en una íntima experiencia personal, en la cual los maestros son mediadores.

Edgardo Gatti A. (2008). En Comprensión de textos y aprendizaje en formación, tesis de la Universidad Nacional de Educación a distancia (España) concluye que la formación profesional que se desarrolla en las aulas universitarias provoca un encuentro con material textual que impone nuevas exigencias: Las características particulares de las prácticas discursivas de una disciplina o en mayor grado de complejidad textual llevará seguramente a la necesidad de que los alumnos adecúen su estrategia de lectura independientemente de las competencias lectoras que hayan estructurado permanentemente.

Téllez Muñoz, J. (2004). En La comprensión de los textos escritos: evaluación del programa “comprender y aprender en el aula”, tesis doctoral de la Universidad Nacional de Educación a Distancia concluye que la comprensión lectora durante las últimas décadas se ha venido estudiando bajo el amparo de uno de los enfoques prioritarios de la psicología cognitiva, el procesamiento de la información,

este estudio previo se realiza con la intención de conocer el alcance y sobre todo, las limitaciones del procesamiento de la información; es más, solo las unidades de cómputo que pone en funcionamiento, es más que los procesos cognitivos y meta cognitivos que la psicología se esfuerza en describir; con esta visión se pone un enfoque amplio de estudio que denomina afectivo, interactivo y contextual.

Dolores Mayoral, A. (2001). En *Lenguaje y estatus sociocultural: un estudio empírico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleida*, tesis de la Universidad de Sevilla (España), explica que la dificultad más importante de los alumnos era la lingüística quizá debido a que nuestro sistema de escolarización se fundamenta esencialmente en el aprendizaje lecto-escritor. Por otra parte, menciona que los niños no solamente tenían problemas de conocimiento o uso de la lengua –se entiende la estándar–, sino que presentaban resistencia al aprendizaje de conceptos nuevos, con lo cual la tarea de enseñanza/aprendizaje era mucho más dura y menos fructífera.

Jiménez Rodríguez, V. (2004). En *Metacognición y comprensión lectora evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*, tesis de la Universidad Complutense de Madrid (España) plantea resultados de elaboración de una escala para evaluar la conciencia lectora de sujetos españoles de 10 años en adelante. Este instrumento recibe el nombre de ESCOLA y mide tanto los procesos como las variables metacognitivas que están comprometidos en meta comprensión antes, durante y después de un texto. El modelo de medición de meta comprensión se construye a partir de análisis, teorías y metodologías que están vigentes en este

campo. A partir de la información obtenida de ESCOLA, el docente descubre el grado de conciencia lectora que tienen los estudiantes y en qué medida son capaces de planificar, supervisar y evaluar (procesos cognitivos) la actividad de lectura. La evaluación se elabora a partir de la respuesta de los sujetos, por lo que la taxonomía realizada es novedosa y aporta otra manera de agrupar los comportamientos estratégicos de los lectores partiendo de la realidad escolar. Además, se incluye también una revisión reducida de ESCOLA llamada Módulo D.35, que es una escala dicotómica de fácil y rápida administración y que resulta útil para detectar a sujetos con baja conciencia lectora.

Rivadeneira Rodríguez, E. (2008). En Evaluación de la comprensión lectora en los escolares de 7 a 8 años de los distritos Centro Chamartín de la comunidad de Madrid, tesis de la Universidad Nacional de Educación a distancia (España), concluye que la lectura es, además de un contenido académico, la primera herramienta de acceso a los demás aprendizajes y el instrumento más utilizado para evaluar lo aprendido, sobre todo en niveles de enseñanza obligatoria. Además, facilita la comunicación con los demás, permite entender ideas y sentimientos y también expresar los propios, acerca pueblos y culturas y prepara a los niños para ser sujetos activos en la sociedad que les toque vivir, les entrena para participar, compartir y competir en un mundo que necesita ser solidario, que es competitivo y tecnológico; para que los resultados de la utilización de esta herramienta sean óptimos, es necesario cumplir algunos requisitos: Que los objetivos se formulen de forma clara y precisa, que los textos se adecúen a los intereses, características, edad y nivel educativo de los escolares; estas condiciones, y las características de los textos

hacen más motivantes la lectura y facilitan el aprendizaje y el uso correcto del vocabulario.

Valenciano, J. y López, J. (2013: 19, 106-109). En Diagnóstico y análisis de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en América Latina. Revista de ciencias sociales. Concluyen que los niños, niñas y adolescentes (NAT's), desde una temprana edad se inician en la economía informal en América Latina. Todo ello repercute en trabajos poco valorados y con unas condiciones laborales perjudiciales, afectando en muchas ocasiones a su salud física y psicológica. Los menores trabajadores tienen dificultad para asistir a la escuela. Los bajos niveles de educación de los padres, junto con las carencias y la falta de ingreso de los hogares son las causas principales de que muchos niños no estudien y se vean obligados a trabajar para ayudar a su familia, afectando negativamente a los menores. Las altas tasas de ausentismo, atraso, y abandono escolar, con seguridad repercutirán.

Marco López, A. (1993). En Bilingüismo y educación. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. (175-185), concluye que, en contextos con lenguas y culturas diferentes, los sistemas educativos desenvuelven programas de educación bilingüe. Este término se refiere al sistema de enseñanza que proporciona la instrucción en dos o más lenguas, de las cuales una lengua L1 es del alumnado. Esta definición excluye, por tanto, la situación que se da, sin ir más lejos, en muchos centros de la comunidad gallega en los que la L2 sólo tiene la consideración de materia escolar, reducida, por lo tanto, en un horario rígido de cuatro horas semanales. Los programas bilingües deben garantizar la enseñanza / aprendizaje de una lengua en otras materias del curriculum escolar.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. FACTORES SOCIOCULTURALES

2.2.1.1. La familia

El Ministerio de Educación (2015) define, la familia es una fuente de apoyo y, a la vez, un espacio permanente de aprendizajes. El ambiente familiar en el que vive la niña o el niño es decisivo para su formación y es el núcleo básico donde se adquieren las primeras experiencias y aprendizajes, así como la manera de concebir el mundo y su adaptación. Es en la familia donde la niña o el niño recibe los primeros afectos y experimenta la satisfacción de sus necesidades básicas. Además constituye un primer espacio para la socialización.

Cabanillas Diestro, (2010), afirma que la familia es una realidad social dinámica en continuo proceso de cambio, debido a los cambios que ocurren en la estructura social.

El modelo de familia tradicional, basado en el hogar nuclear (esposo, esposa, e hijos) está en crisis, pero es el más aceptado socialmente. Se concluye, el bajo nivel económico y el nivel de estudios de los padres y madres de familia son factores que afectan la comprensión lectora de los estudiantes.

2.2.1.2. Tipos de hogares y familias

Según Arriagada y Aranda (2004) los tipos de hogares son:

a) Hogares unipersonales. Son hogares que no viven en familia.

b) Hogares sin núcleo. Son hogares donde no existe un núcleo conyugal ni relación entre padres e hijos.

Entre los tipos de familias se distinguen:

- a) Familias nucleares. Son familias conformadas por padres e hijos.
- b) Familias extensas. Conformadas por padres, hijos, parientes.
- c) Familias compuestas. Son familias conformadas por padres, hijos, parientes y no parientes.

2.2.1.3. La cultura

Según León Padilla (1976) es el modo de vida de un pueblo. Una sociedad está compuesta de gentes, el modo en que se comportan es su cultura. Es solo desde un punto de vista didáctico que se pueden considerar aisladamente los factores sociales y culturales en el fenómeno salud-enfermedad.

Los factores sociales y culturales actúan no solamente en forma independiente, sino que se interrelacionan con los físicos y biológicos para formar el panorama total en que se desarrolla el fenómeno epidemiológico de las enfermedades mentales: aparición, difusión, mantenimiento y prolongación de los problemas. Por otra parte, la cultura son conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad, agregando a continuación la idea fundadora de la Antropología: La condición de la cultura en las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, constituye un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción humana. Austin Millán (2000).

Se concluye que la cultura son conocimientos, creencias, arte, moral, derecho y costumbres de un determinado pueblo que forman los hábitos en los miembros de la sociedad con la transmisión de una generación a otra generación.

2.2.1.4. Identidad cultural

Según Vallejo (2005), la identidad surge de la relación entre el individuo y la sociedad, constituye un elemento de la realidad subjetiva. La identidad expresa la manera de ser o pertenecer a un pueblo y estar en el mundo; está formada por la cultura, la tradición, la lengua. Entonces, la identidad se construye a través de pertenencia a una cultura, mediante formas de identificación propias de cada cultura, que es única en sus características.

La identidad comprende dos dimensiones: la personal/individual y la social /colectiva. Por identidad cultural podríamos entender al conjunto de rasgos que da el tono peculiar y característico a una cultura, constituyéndola como una unidad diferente.

De otra parte, la identidad cultural es el sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores, creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta continuamente de la influencia exterior.

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos. (Molano ,2006).

La identidad cultural es valorar e identificar la cultura propia de una comunidad respetando sus costumbres y tradiciones de un determinado territorio y otros pueblos.

2.2.1.5. Costumbres

Según Ángeles (1991), la costumbre es una realidad histórica que nos acerca en un contexto social.

Se concluye que la costumbre es una realidad vivida que se transmite de generación en generación siendo validada hasta nuestros tiempos.

2.2.1.6. Contexto sociocultural

Según Huerta Rosale M. (2001) , es necesario conocer las características que definen a los miembros de la comunidad, (profesores, padres, alumnos y personalidades) y saber los medios con los que se puede contar para llevar a cabo la programación curricular.

Para que el programa curricular sea pertinente debe adaptarse muy de cerca al contexto sociocultural del centro. El contexto es el escenario donde se desenvuelve la acción educativa y está muy influido por el tipo de padres, alumnos, profesores y medios de que se dispone.

De otra parte, en el aspecto sociocultural en los países desarrollados, los niños y niñas viven en un mundo altamente letrado y se encuentran familiarizados con muchos aspectos de la lectura y escritura. Asimismo, un alto porcentaje de niños y

niñas asisten a centros de educación inicial, los padres les estimulan su vocabulario y están bien alimentados. Los niños y niñas de niveles socioeconómicos altos y medios no solo se benefician en sus hogares y en la escuela, sino en su entorno social. Los niños y niñas que viven en países en vías de desarrollo no siempre están en contacto con el mundo letrado. (Thorne, 2005).

Se concluye que el factor sociocultural nos permite conocer las características, necesidades de los estudiantes, saber quiénes son sus familias, de donde provienen, qué lenguas hablan; asimismo nos permite identificar el nivel socioeconómico familiar, sus valores, costumbres, creencias, que mayormente se desconoce en zonas rurales.

2.2.1.7. Elementos culturales

Según Bonfil Batalla (1989), los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción.

Pueden establecerse las siguientes clases de elementos culturales:

- a) Materiales: son todos los objetos, en su estado natural o transformado por el trabajo humano, que un grupo esté en condiciones de aprovechar en un momento dado de su devenir histórico: tierra, materias primas, fuentes de energía, herramientas y utensilios, productos naturales y manufacturados, etcétera.

- b) De organización: son las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción. La magnitud y otras características demográficas de la población son datos importantes que deben tomarse en cuenta al estudiar los elementos de organización de cualquier sociedad o grupo.
- c) De conocimiento: son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación en generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos.
- d) Simbólicos: son los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción. El código fundamental es el lenguaje, pero hay otros sistemas simbólicos significativos que también deben ser compartidos para que sean posibles ciertas acciones y resulten eficaces.
- e) Emotivos: que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable.

Se concluye que los elementos culturales son componentes de una cultura existentes en un determinado territorio donde se practican creencias, valores, costumbres etc.

2.2.1.8. Trabajo infantil de estudiantes en las zonas rurales

Según Gajardo A. (1988), los problemas educativos en las zonas rurales son consecuencia de la combinación de un conjunto de factores, entre los que se encuentran la temprana incorporación de los niños y niñas al mundo del trabajo y la frecuente inadecuación de la escuela para atender a la realidad, intereses y necesidades de aquellos grupos de la población que requieren de la utilización de la fuerza de trabajo familiar para asegurar su propia subsistencia.

El objetivo es doble. Se trata en primer lugar, de identificar y describir las formas de trabajo infantil y las tareas realizadas por los niños y niñas matriculados en escuelas rurales de enseñanza básica para, luego, examinar su incidencia en el cumplimiento de la asistencia a clases, la repitencia, el atraso pedagógico y la deserción escolar.

De otra parte, la situación de las familias empobrecidas y de los pequeños que trabajan, el trabajo infantil tiene una racionalidad que hay que entender. La actitud de los jefes de familia hacia el trabajo de los hijos menores está condicionada por su educación formal; se supone que un mayor nivel educacional de los jefes de familia les ayudaría a privilegiar en los hijos el rol de estudiantes en desmedro del de trabajadores. Pero la baja escolaridad de los jefes de familias pobres alienta la incorporación temprana de los hijos al trabajo. Su bajo nivel de escolaridad no les ayuda para reflexionar acerca del peligro o daño futuro del trabajo infantil y sobre el hecho de que sus hijos dejen la escuela por el trabajo. (Sandoval Ávila, 2007).

El factor socioeconómico de las familias, el bajo nivel cultural y el trabajo infantil influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes en la comprensión lectora, por otra parte, para el progreso del aprendizaje se toma en cuenta las necesidades de los estudiantes.

2.2.1.9. Socioeconómico familiar

Según Covadonga R. (2001), se ha constatado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), siendo su ritmo de trabajo más lento y el nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo (Ladrón de Guevara, 2000), con lo que no resulta extraño encontrar entre este grupo de alumnos el problema de bajo rendimiento.

El nivel sociocultural de la familia desempeña un papel muy importante en el rendimiento escolar de los hijos por los estímulos y posibilidades que les ofrece para lograr una posición social según su grupo de procedencia (Pérez Serrano, 1981). De hecho, la procedencia socioeconómica puede considerarse uno de los factores explicativos de bajo rendimiento (Gordon y Greenidge, 1999); los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están, menos preparados y reciben menos ayuda en momentos difíciles (Ruíz López, 1992), lo que acentúa la posibilidad de obtener un rendimiento escolar por debajo del esperado. (Covadonga.2001).

De otra parte, el desempeño de los estudiantes más pobres es menor que el rendimiento del resto de sus compañeros. El desempeño de los estudiantes que no

asisten a la escuela por falta de dinero o necesidad de trabajar es muy bajo, especialmente si se compara con los estudiantes que no enfrentan esta situación. Asimismo, los estudiantes cuyos padres no pueden costear los materiales escolares alcanzan rendimientos menores que los estudiantes que sí tienen acceso a estos materiales vía el gasto que ejercen sus padres. (Treviño, 2003).

Se concluye, entonces, que el factor socioeconómico familiar influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

2.2.1.10. Educación Intercultural Bilingüe

Según López (2013), es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena originario, y que hablan una lengua originaria como primera o segunda lengua.

Los estudiantes logran óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un círculo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a las otras culturas; cuentan con material educativo pertinente en la lengua originaria y el castellano y tienen docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural.

Se concluye que la Educación Intercultural Bilingüe es el manejo de dos lenguas y respeto a las costumbres del buen vivir de un determinado pueblo, donde se valora los saberes para mejorar el proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje y el logro del aprendizaje esperado.

2.2.1.11. Cuentos y leyendas

Según Mateo y Carbajal (2003), los cuentos y leyendas son la mejor expresión literaria, cada una de ellos es arte, es espíritu de nuestras tradiciones. Es importante en la escuela hablar con los niños y niñas sobre el pasado y el porvenir a través de los cuentos y leyendas con ayuda de representaciones y vivencias. El niño muestra un verdadero interés por los cuentos, una curiosidad natural, por las imágenes, nunca les cansa si están bien estructurados.

Se concluye que los cuentos y leyendas son importantes para el desarrollo de la habilidad lingüística de escuchar, a los niños y niñas les gusta escuchar cuentos de su contexto social, asimismo despiertan el interés por la lectura.

2.2.1.12. Educación andina

Según Julca (2009), la educación andina es un proceso que no se separa de la vida misma, no hay un tiempo ni un espacio exclusivo para aprender lo que se necesita saber; se observa, se pregunta, se practica, se escucha en cualquier parte y en todo momento.

La socialización de los niños y niñas se desarrolla bajo la propia lógica y dinámica de la cultura andina quechua. Los niños y niñas participan en todos los quehaceres diarios, en el campo o en la casa reflejándola en sus juegos. El aprendizaje de los niños se sustenta en la observación, imitación, y la práctica: un aprender haciendo y practicando, aprender a hacer haciendo, aprender a vivir viviendo.

En los Andes, la educación se desarrolla en el seno familiar, la comunidad y en los lugares donde los hombres realizan sus actividades cotidianas. Esta educación es permanente y se desarrolla desde la infancia hasta la adultez.

La educación andina es valorar y rescatar la identidad cultural de un pueblo en sus diferentes expresiones culturales como: el lenguaje, la artesanía, la música, creencias, costumbres.

2.2.2. FACTORES LINGÜÍSTICOS

2.2.2.1 La lengua materna

Según Galdames (1993), la lengua materna de los alumnos constituye el medio natural de expresión, el niño aprende mediante ella a pensar, a plantear y proponer problemas, a expresar sus emociones y sus fantasías, a recibir y plantear instrucciones y normas, a interiorizarse con los valores de su comunidad, a conocer su historia y apropiarse de los saberes científicos.

Asimismo, es necesario conocer y valorar la lengua materna y el entorno cultural de los estudiantes como base para el desarrollo de su autoestima y auto concepto positivo para mejorar el proceso de aprendizaje.

De otra parte, el aprendizaje de toda lengua materna se inicia en la niñez y continúa toda la vida. Es un proceso permanente, que si no se prosigue se atrofia. Por eso, si bien es cierto que los niños que van a la escuela ya saben hablar, no quiere decir que ya no necesitan seguir desarrollando su habilidad de escuchar. (Valladares Rodríguez, 2000).

La lengua materna como una expresión oral o gramatical se adquiere por primera vez en el contexto familiar y social, sea la lengua originaria quechua o castellano.

2.2.2.2. Segunda lengua

Según el Ministerio de Educación (2013), es la lengua que el niño aprende después de adquirir la lengua materna. Puede aprender en el hogar, en la escuela o en otros lugares. La L2 puede ser una o más lenguas.

La segunda lengua puede ser el castellano o una lengua originaria. En muchos pueblos originarios la lengua originaria es la L1, pero hay casos donde es la L2.

De otra parte, la segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después de la lengua materna. Para muchos niños indígenas, el castellano es una segunda lengua, lo cual no quiere decir que sea una lengua secundaria o sin valor: significa simplemente, que la aprenden después de haber adquirido su lengua materna indígena. (Zúñiga Castillo, 1989).

La segunda lengua se adquiere después de haber aprendido la primera lengua originaria, en el proceso de aprendizaje de la oralidad se aprende otra lengua que viene a ser la segunda lengua en la cual se desarrolla la lectura, escritura y comprensión de textos diversos para sostener un diálogo en diferentes contextos.

2.2.2.3 Elementos sociolingüísticos

a. Lengua. Es el código lingüístico que utiliza el ser humano para comunicarse. La lengua también es conocida como idioma. Por ello en este documento se utilizan

como sinónimos. En el Perú se habla 47 lenguas, entre las que figuran el asháninca, el shipibo, el awajún, el tikuna, el iquito, el quechua, el aimara, el yine, el yanesha, el castellano, entre otros.

- b. Dialecto.** Es la variedad de una lengua. Por ejemplo, el castellano es una lengua que presenta varios dialectos: el castellano de Piura, el castellano de Iquitos, el castellano de Arequipa, el castellano de Argentina, de Chile entre otros. Asimismo, las lenguas originarias también tienen varios dialectos, de acuerdo a la zona geográfica donde se hable. Ocurre con el asháninca, el quechua y otras lenguas.
- c. Actitud lingüística.** Es la actitud positiva o negativa que tiene el poblador frente a las lenguas que se hablan en la comunidad.
- d. Escenarios lingüísticos.** Los escenarios o situaciones lingüísticas son una descripción aproximada de la realidad sociolingüística y psicolingüística que identificamos después de realizar una caracterización. Sobre esta base es que el docente planifica el uso pedagógico de las dos lenguas. Un escenario o situación lingüística identificada no permanece inalterable por mucho tiempo, este puede cambiar lenta o rápidamente según los alicientes dados en los procesos de aprendizaje, principalmente en relación a la lengua de menor dominio. (Sillón, 2013).

2.2.2.4. Educación bilingüe

Es la enseñanza de dos lenguas que se imparte en escuelas rurales de muchos países de América Latina, en las que el maestro se ve obligado a utilizar la lengua materna de los niños para que estos comprendan un contenido de enseñanza que se les presenta, luego en la lengua oficial el castellano.

Sin embargo, esta “enseñanza en dos lenguas” no obedece a un plan o programa determinado, ni contempla fines específicos en lo que concierne al uso de cada lengua en el aula. El maestro emplea la lengua vernácula o indígena por necesidad y solamente como un puente para la enseñanza en la lengua oficial de la escuela. Una clara evidencia de este hecho es que los niños son evaluados exclusivamente en castellano, sea oralmente o por escrito. No es ésta la forma en que queremos que se entienda la educación bilingüe. (Zúñiga Castillo, M.1989).

2.2.2.5. Objetivos lingüísticos de Educación Bilingüe

La educación bilingüe tiene por objetivo final, que los sujetos logren un buen manejo de su idioma materno y agreguen a él, un dominio de ser posible- similar, de su segunda lengua. El ideal es que los alumnos adquieran las cuatro habilidades lingüísticas – escuchar, hablar, leer, y escribir en las dos lenguas. Además de estas habilidades, es también objetivo de la educación bilingüe propiciar la reflexión gramatical sobre la L1 y la L2. Como es de suponer, estos ideales pueden variar según los programas y el alcanzarlos depende de una serie de factores que a veces escapan al control de la escuela. (Zúñiga Castillo, M.1989).

2.2.2.6. Niños marginados lingüísticamente

Según Dolores Mayoral, A. (2001), Ausubel, Novak, Hanesian (1983) plantean que los niños que viven en ambientes socio-culturales deficitarios sufren retrasos lingüísticos que esconden retrasos intelectuales.

En el campo lingüístico, y especialmente con respecto a la dimensión abstracta del desempeño verbal, en donde el niño marginado culturalmente

manifiesta el mayor grado de retraso intelectual... Por principio de cuentas el hogar del niño culturalmente marginado carece de una gran variedad de objetos, utensilios, juguetes...que requieren etiquetas y sirven de referentes en la adquisición del lenguaje en los hogares de clase media. Los adultos no le hablan, ni le leen mucho al niño marginado culturalmente.

Entonces los niños marginados lingüísticamente sufren retrasos lingüísticos disminuyendo sus conocimientos intelectuales.

2.2.2.7. Sociolingüística

Según España Villasante y Mejía Alberdi (1996), la sociolingüística estudia la importancia social que tiene la lengua para los grupos humanos, desde los grupos socioculturales más pequeños, de menos de cien miembros, hasta países enteros. Si todos los miembros de un grupo hablaran exactamente la misma lengua no existiría la sociolingüística de la sociedad. Las personas usan la lengua no sólo para compartir sus pensamientos y sentimientos con otras personas, sino que explotan los aspectos sutiles y no tan sutiles que ésta tiene para manifestar y definir sus relaciones sociales con las personas con las que hablan.

En muchos países del mundo, esta manera de identificarse socialmente se puede hacer en gran medida eligiendo una de las dos o más lenguas que conoce el hablante. Hay tantos países con tanta variedad lingüística que no es raro encontrar niños bilingües o plurilingües. Muchos países de África y Asia (por ejemplo, Nigeria, Tanzania, la India, Indonesia y las Islas Filipinas) tienen literalmente cientos de lenguas dentro de sus fronteras. Y no se trata de que casi toda la población hable una sola lengua y el resto de las lenguas las hablen pequeñas tribus aisladas.

De otra parte, la sociolingüística es la información cualitativa-descriptiva sobre los contextos y los momentos en que se habla la lengua materna y la segunda lengua en una comunidad y fuera de ella. Así mismo, se trata de identificar qué lenguas hablan, quienes las hablan, de qué generaciones y quienes transmiten la lengua materna y la segunda lengua en la comunidad. (Sullón, 2013).

Por eso, se concluye que la sociolingüística es el estudio de diferentes lenguas de un grupo social o comunidad, que se transmiten de generación en generación desde los pequeños pueblos con sus propias lenguas originarias a otros pueblos extensos con su lengua originaria o segunda lengua originaria teniendo una comunicación del bilingüismo.

2.2.2.8. Definición de objetivos en la enseñanza de idiomas

Según Trujillo, F. (2001), son planificaciones y la implementación de la enseñanza, sin lugar a duda es la definición de objetivos.

a) La competencia lingüística y la competencia comunicativa. Nos plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social, el primero de ellos relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje. Así, el componente sociolingüístico se refiere a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje 2; el componente lingüístico abarca los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema; por último, el componente pragmático se refiere a la interacción por medio del lenguaje, así como a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación.

2.2.3. COMPRENSIÓN LECTORA

Según Vega Vásquez (2012) la comprensión lectora es el razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto.

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto. Sino más bien generar una representación mental referente del texto.

Por otra parte, Ramos Gutiérrez, (1998). Considera que la comprensión lectora es un proceso de construcción del significado del texto en el que el lector participa activamente, y en el que interactúan múltiples variables. La investigación en el seno de estos modelos ha demostrado que la ejecución efectiva dentro de cualquier dominio complejo, como lo es el proceso de comprensión lectora, requiere conocimiento sobre ese dominio, procedimientos específicos para operar en él y conocimientos y estrategias más generales que favorezcan la actuación consciente y el autocontrol. También se ha comprobado que las personas con déficits cognitivos suelen experimentar problemas en todas estas áreas, por lo que la instrucción más efectiva es la que las tiene en cuenta a todas ellas, y fomenta la participación activa y la actuación independiente. Sin embargo, son muy escasos los programas que, centrándose en el proceso, se han desarrollado para enseñar estrategias múltiples de comprensión a personas con déficits cognitivos y, con frecuencia, en la rehabilitación de estos sujetos se siguen utilizando los procedimientos tradicionales de enseñanza de la comprensión lectora, que fundamentalmente se centran en el producto. Por ello, con el objetivo de establecer el marco general y los principios básicos necesarios

para crear un programa de instrucción adecuado (y una batería de evaluación válida para comprobar su eficacia), en la primera parte de esta tesis: se describe brevemente el contexto general en el que se enmarca nuestro estudio, y se analizan los principales modelos generales sobre lectura y específicos sobre comprensión lectora que se han propuesto; nos ocupamos de la naturaleza y funcionamiento de las principales variables, procesos y componentes que intervienen en la actividad de comprensión de textos; se analizan los distintos métodos que se han propuesto para evaluar la comprensión lectora, haciendo especial hincapié en sus ventajas y limitaciones; se describen las diferencias entre los lectores de alta y baja capacidad de comprensión; se revisan algunos de los estudios experimentales de intervención que han intentado mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación básica; nos ocupamos de precisar lo que entendemos por "sujetos con déficits cognitivos", y abordaremos la cuestión de su enseñanza, especialmente en relación a la comprensión lectora.

De esta manera, la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado de texto donde participa el lector activamente adquiriendo conocimientos y estrategias favorables fundamentalmente en los productos, también se analiza, evalúa el procedimiento de la comprensión lectora.

2.2.3.1. Niveles de la Comprensión Lectora

Este proceso se da de manera gradual según lo indica Sánchez (1998) en el que se puede identificar fases o niveles de menor a mayor complejidad que se desarrollan a modo de espiral y no linealmente. Las fases o niveles de comprensión de lectura han sido estudiados principalmente por la psicolingüística de enfoque cognitivo.

Sánchez (1998) identifica varios niveles de comprensión lectora y los agrupa en 6 niveles:

Nivel literal, que se refiere a la identificación de datos, recoger formas y contenidos explícitos del texto, es decir que está expresado en forma clara sin ambigüedades.

Nivel de Retención, como la capacidad de captar y aprehender los contenidos del texto.

Nivel organizacional, como la capacidad de ordenar elementos y vinculaciones que se dan en el texto.

Nivel inferencial, es la capacidad de descubrir aspectos implícitos en el texto.

Nivel de interpretación, es la capacidad de reordenar en un nuevo enfoque los contenidos del texto, nivel de valoración, es la capacidad de formular juicios basándose en la experiencia y valores,

Nivel de creación, es la capacidad de expresar con ideas propias, integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad.

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Así se cuenta con los estudios de Allende y Condemarín que, a su vez se basan en la taxonomía de Barret (1986, citado en Solé, 2004) “la taxonomía de Barret se sustenta en una doble dimensión: afectiva y cognoscitiva, las dos permiten el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, los cuales están divididos en tres categorías: la comprensión literal, la reorganización, y la lectura crítica.

De otra parte, Catalá (2001) ha tenido en cuenta determinados componentes y ha clasificado en literal, de organización, inferencial y de comprensión crítica. Aunque son utilizados simultáneamente en el proceso lector y, por consiguiente, muchas veces son inseparables, se han agrupado básicamente en cuatro grupos, a efectos de poder estudiarlos y tenerlos presentes en el momento de realizar actividades de enseñanza y aprendizaje.

a) La comprensión literal. Es el primer nivel de la comprensión, donde el lector deberá desarrollar dos capacidades: reconocer y recordar ideas principales y secundarias según el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquel sobre el cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas. En este sentido se tendrá que enseñar a los niños a: Distinguir entre información relevante e información secundaria, saber encontrar la idea principal. Identificar relaciones causa-efecto, elementos de comparación, analogías, seguir unas instrucciones, reconocer las secuencias de una acción, encontrar el sentido a palabras de múltiple significado, reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede evocar posteriormente para explicarlo. Hay que enseñar a hacer esto de la misma manera que se enseña a usar el diccionario, a hacer un guion de trabajo o a saber interpretar un gráfico.

b) Nivel de Reorganización, es el segundo nivel y consiste en una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y

síntesis, esto se da cuando el lector tiene la capacidad de realizar: clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.; bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto; resúmenes: condensar el texto; Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc., de acuerdo a lo señalado por Pérez (2005), es decir que se analice, sintetice y/u organice las ideas o las informaciones manifiestas en el texto según lo afirma Catalá et al (2001).

c) Comprensión Inferencial. Se manifiesta cuando se activa el conocimiento previo del lector, es decir, su experiencia personal y realiza hipótesis (anticipaciones) o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de lo que proporciona la lectura, asimismo permite la interpretación de un texto, ya que ellos contienen más información de la que aparece expresada explícitamente, así lo señala Pérez (2001) y esto va a depender del conocimiento del mundo que tenga el lector, a su vez Catalá et al (2001) sostienen que este nivel es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no según lo señalado.

De esta manera, según lo refiere Catalá et al (2001) se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones, por tanto el maestro estimulará a sus alumnos a: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas, según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.; prever un final

diferente, de esta manera si el maestro ayuda a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones a prever comportamientos de los personajes, hacer la lectura más viva, los alumnos tienen más fácil acceso a identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.

d) Comprensión Crítica. Es el cuarto nivel que corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, lo que conducirá a un juicio sobre la realidad, la fantasía y de valores, es decir, hacer una reflexión de texto en base a conocimiento que ha tenido de otras fuentes, así lo indica Pérez (2001) para luego evaluar y contrastar con su propio conocimiento que tenga del mundo. Por otro lado, Catalá et al (2001) señalan que este nivel implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias.

Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Se ha de enseñar a los niños a: juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.

Así se concluye que los niveles de la comprensión lectora son importantes para desarrollar las capacidades, estrategias, habilidades, cognitivas pedagógicas mediante un determinado texto.

2.2.3.2. Factores que intervienen en la comprensión lectora

Según Chun, (2011), Elosúa (1993), Ricalde y Palacios (2008), se puede llegar a diferentes niveles de profundidad en función de los siguientes factores:

- A. Las características del texto se debe considerar que cada tipo de texto tiene una estructura, organización propia, temática y dificultad diferente. Es distinto leer un poema, un cuento, un diario, un informe de investigación.
- B. Los conocimientos previos que tenga el estudiante sobre el tema van a facilitar la comprensión y la asimilación del mensaje del texto.
- C. Los objetivos, propósitos y expectativa de los estudiantes; toda persona que realiza una lectura va con determinados objetivos y expectativas lo cual les va a permitir interpretar el mensaje.
- D. Los procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos que el estudiante realiza durante la lectura como son la atención y concentración en el texto, identificación y reconocimientos de palabras, análisis sintáctico, semántico, recuperar información en la memoria operativa.

Por eso, se concluye que los factores que intervienen en la comprensión lectora son procesos de la comprensión lectora y lingüística que el estudiante realiza durante la lectura mejorando la información operativa del texto.

2.2.3.3. Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela

Según Ramos (2011), los alumnos de primaria no leen porque muchos maestros no consideran los procesos individuales de textualización y comprensión lectora con que estos llegan a la escuela. Es decir, en principio, suponen que los niños llegan sin saber nada e inician la ‘enseñanza’ de la lectura; esta se sustenta, por ejemplo, en descifrar las grafías y la pronunciación de los sonidos que representan. Por otra parte, a nivel semántico, trazan la meta de que el niño repita lo que se le ha leído: nombres de personajes, circunstancias, hechos; rara vez admiten una idea

disidente, que provenga de una elaboración mental propia. Asumen que el procesamiento personal que se aleja de lo esperado es tangencial; como no responde a la actividad programada, no les resulta relevante, cuando, precisamente, esa podría ser una representación individual (comprensión) que permita una lectura eficaz y profunda, como consecuencia de una relación dialógica con el texto.

Cuando esto ocurre, el maestro de primaria pierde la valiosa oportunidad de encauzar al niño en la lectura como un proceso lógico, significativo y placentero. Al no reforzar su comprensión personal, el niño no comprende el valor práctico de la lectura; la interpreta como una actividad para satisfacer requisitos de memoria y formatos de preguntas prediseñados (que enfrenta en los exámenes). El estudiante, desmotivado, queda perdido para la lectura; quizá, más tarde, la educación secundaria pueda recuperarlo, aunque será de un modo limitado. Durante su adolescencia, algunos alumnos regresan a la lectura en búsqueda de paradigmas o información, pero lo hacen con fines concretos: lectura literaria, información para tareas escolares o interés personal, o textos funcionales y cortos en internet.

No obstante, paralelamente al contexto escolar, el niño sigue leyendo afiches, instrucciones, programaciones, correos, redes sociales, empaques de productos, etc., como ya lo hacía desde antes del primer grado. Lamentablemente, en el Perú, la escuela sufre una ‘esquizofrenia lectora’, en la que el escolar desarrolla una doble vida: una, como lector de textos académicos descontextualizados, con el fin de realizar resúmenes y cumplir las tareas escolares; la otra, como lector natural, protagonista de una lectura viva, funcional y prolija. Aunque resulte paradójico, los niños sí leen, pero no lo que los maestros desean, como literatura de escritores

consagrados o libros de texto (Ramos, 2010a). Esto revela el problema nacional de comprensión de lectura, que se ha reflejado en las pruebas internacionales.

Se concluye así que las dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela, se generan a causa de la lectura de los textos descontextualizados teniendo poca comprensión los estudiantes, lo cual se refleja en las evaluaciones aplicadas.

2.2.3.4. Los textos escolares de enseñanza

Según Ana María de Gajardo (1988), los textos escolares son inadecuados a la realidad e intereses del niño rural. Las unidades temáticas en los textos de estudio son, en general, temáticas ajenas a la realidad de estas zonas e introducen imágenes y estilos de vida propios de las urbanas, muchas veces absolutamente desconocidas para los niños y niñas que raramente han salido de su comunidad. En ellos se asigna escaso o nulo valor a la cultura agraria y, con escasas excepciones, que generalmente corresponden a programas de innovación educativa, el contenido de los textos es considerado poco relevante para lo que constituye la vida cotidiana de los niños.

Por eso, se concluye que los textos escolares no son adecuados a la realidad del contexto para el desarrollo del proceso pedagógico programado.

2.2.3.5. Objetivo de la evaluación de la comprensión lectora

Según Díaz (2003), es preciso considerar qué tiene el carácter de la evaluación y los procedimientos que vayan a ser empleados dependen de dichos

objetivos a los que suele ser dirigida la evaluación de comprensión lectora: evaluación diagnóstica, evaluación para seleccionar y clasificar sujetos y la evaluación de carácter general o administrativo.

2.2.3.6. Tipos de texto

Según Solé (1992), la lectura en la escuela no se limita a uno o dos tipos de textos. Considera que algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura, como son también para determinadas finalidades de escritura y las estrategias para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que queremos abordar.

Adam (1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone los siguientes textos:

1. Narrativos. Son textos que explican sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial, complicación, acción, resolución, estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa como: cuentos, leyendas, novelas.
2. Descriptivos. Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente en la literatura, diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
3. Expositivos. Están relacionados con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones.

4. Instructivo-inductivo. Induce a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.
5. Informativo. Lo constituyen las noticias, los medios de comunicación escrita. (Teberosky, 1987).

De otra parte, los textos descriptivos se caracterizan por presentar situaciones estáticas. Los textos narrativos hacen referencia a uno o varios personajes centrales y secundarios, y relatan los acontecimientos que ocurren en un determinado periodo de tiempo y las relaciones causales existentes entre ellos. Los textos expositivos se caracterizan, por presentar relaciones lógicas entre acontecimientos, y su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector. (Pérez Zorrilla, 2005).

Se concluye, entonces que, los tipos de textos tienen el propósito de desarrollar las habilidades cognitivas del estudiante con la finalidad de adquirir información y explicar el contenido de diferentes tipos de texto.

2.2.3.7. Estrategias de comprensión lectora

Solé (1992) divide en cinco etapas el método de enseñanza de la comprensión lectora:

- Introducción. Se les explica a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
- Ejemplo: Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.

- Enseñanza directa. El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
- Aplicación dirigida por el profesor. Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
- Práctica individual. El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Asimismo, Collins, Brown y Newman (1989, en Coll, 1990), consideran que la Planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea:

- a) Los contenidos que debemos enseñar. Estos no pueden limitarse a los contenidos factuales y conceptuales, o a los procedimientos de carácter específico estrechamente ligados a un ámbito concreto, sino que deben abarcar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realice.
- b) Los métodos de enseñanza. Se trata aquí de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. Desde esta premisa, no obstante, es posible reinterpretar y utilizar distintas propuestas -las de enseñanza recíproca, las del modelo de fases, las de instrucción directa- que, convenientemente adecuadas, ayudarán a conseguir los propósitos de la enseñanza.

c) La secuenciación de los contenidos. Ayuda a los alumnos a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo. Cuanto más general y simple sea la nueva información, más sencillo resultará dicho proceso, pues es de esperar que el alumno pueda relacionar su conocimiento previo con algo poco específico, detallado y complejo cuando ya posea un marco explicativo sobre lo más general.

d) La organización social del aula. En el caso de la enseñanza de la lectura, es habitual que el profesor plantee las preguntas a un gran grupo; o que los ejercicios de extensión de la lectura se realicen individualmente. ¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros? ¿Por qué no aprovechar la interacción entre iguales en las tareas de resumen, o inferencias, e incluso en la lectura silenciosa para resolver dudas, clarificar, etc.?

Donde se concluye, las estrategias de comprensión lectora son habituales de un texto que facilitará a mejora la comprensión cognitiva del estudiante relacionado a sus conocimientos resolviendo las dudas.

2.2.3.8. Perspectiva Sociocultural en la lectura

Según Cassany (2008), la perspectiva sociocultural ofrece una visión más global de la práctica de la lectura, que incluye elementos hasta ahora poco estudiados, como las identidades y los roles, los valores y las representaciones sociales, los usos de lo letrado o la diversidad retórica de las prácticas. Dicha orientación es coherente con las aportaciones que se han hecho desde perspectivas

más cognitivas (psicología de la comprensión) o lingüísticas (análisis de género), por lo que permite adoptar una visión más ecológica e integradora.

Hoy la lectura ha crecido en cantidad y en diversidad, además de incrementar su complejidad. Además de las formas tradicionales de lectura, que siguen bien vivas (libros, documentos en papel, vallas), han surgido prácticas letradas nuevas (Internet, textos especializados) que plantean nuevos retos al lector.

2.2.3.9. Preguntas de la comprensión lectora

a) Preguntas abiertas. Las preguntas abiertas permiten obtener información diferente de la que se obtiene con la evocación libre, ya que dichas preguntas facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto del puramente memorístico. Persiste el problema que se deriva de la necesidad de que el alumno emplee sus estrategias de producción, aunque deba recurrir a ellas en menor medida que en el caso de la evocación libre.

b) Preguntas de sondeo. Es una variedad de los procedimientos de evocación o recuerdo libre, consiste en realizar una serie de preguntas por las que se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedir al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado. Dicha tarea suele consistir en leer un texto y responder a continuación a una serie de preguntas acerca del mismo.

c) Preguntas de elección múltiple de alternativas. Uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora es la utilización de preguntas de elección múltiple de alternativas. En estos casos, se proporciona a los alumnos un

texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen respuestas posibles de entre las cuales el alumno debe elegir la que considere correcta.

d) Estructura de evaluación de comprensión lectora en el INECSE. Es una complejidad de todo lo expuesto anteriormente, las evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas en el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) –dentro de una evaluación más amplia, la del Área de Lengua Castellana y la Literatura, que, a su vez, es una de las áreas que forman parte de la evaluación del sistema educativo– tienen en cuenta, por un lado, los diferentes niveles.

De aquí se concluye que las preguntas de la comprensión lectora son un procedimiento empleado para evaluar utilizando preguntas múltiples acerca del contenido de la actividad.

2.2.3.10. Comprensión lectora de estudiantes bilingües

Según Acuña y Eyzaguirre (2012), los estudiantes con lengua materna originaria, comprenden poco lo que leen en castellano como segunda lengua. Los resultados de la ECE-2011, muestran que 1 de cada 10 estudiantes de lengua Aymara y quechua (lenguas andinas), alcanza el nivel esperado (nivel 2), es decir comprende lo que lee y puede inferir información a partir del texto. Mientras que solo 1 de cada 100 estudiantes de lengua Awajún y Shipibo (lenguas amazónicas), comprende lo que lee, en castellano como segunda lengua.

En la educación peruana se evidencia las debilidades que se expresan en los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes en las evaluaciones nacionales e

internacionales. Sin embargo, la situación se agrava aún más cuando se observa los resultados de aprendizaje en los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe a causa de que los maestros enseñan en una lengua diferente a la lengua original de los niños.

Entonces se concluye que los estudiantes aprenden a leer y escribir en la lengua que saben hablar, de lo contrario sólo aprenden a dibujar y representar las letras mecánicamente, si el niño y la niña aprende a leer y escribir en una lengua que no entiende, el nivel de logro en comprensión lectora es deficiente.

2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL

a) Cultura. Es el sustantivo común “que indica una forma particular de vida, de gente, de un periodo, o de un grupo humano”. En las expresiones culturales, el concepto antropológico de la cultura; está ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc. (Austin, 2000).

b) Bilingüismo. Es la situación de contacto de lenguas desde una perspectiva específica, en este caso, una perspectiva sociolingüística. Esta situación supone la existencia de más de una lengua en el territorio nacional y, por lo tanto, de más de una población lingüística que, a su vez, puede ser monolingüe o bilingüe.

El término bilingüismo hace referencia, igualmente, al conocimiento de dos o más lenguas por parte de un individuo. (Escobar, 1988).

c) Texto. Es un mensaje hablado o escrito que tiene sentido para quien produce y para quien lo lee y escucha. Para elaborarlo existen normas y reglas lingüísticas, sin dejar de lado el entorno.

d) Tradiciones. La cultura tradicional es un mecanismo de producción cultural, como conjunto heredado de rasgos o características y como designación simbólica dotada de significado y valor, se trasmite en buena medida de forma oral, identifica estilos de vida y de cultura propios de una comunidad que los adapta a su momento vital. Los aspectos socioeducativos de la tradición oral en el contexto de su enseñanza–aprendizaje formal, atendiendo a la tradición oral como un aspecto de cultura y como medio de aprendizaje. Para ello se construye un paradigma de enseñanza: la eco educación; y se elabora un planteamiento metodológico, el Método de abordaje, para poder definirlo e interpretarlo. (Dopico 2006).

e) Creencias. Desde una perceptiva antropológica basada en el trabajo de campo, se suministra una descripción etnográfica completa, densa y actualizada de las creencias, rituales y modo de organización, de cita colectiva o de culto. La estructura, funcionamiento y capacidad de interrelación del sistema de creencias y el sistema de valores, así como sus papeles en la formación del sistema simbólico del creyente. Por último, se concluye que los rituales son los responsables de la formación y modelado del sistema simbólico-cognitivo de los testigos y de la conversión efectiva de los integrantes a su agregado religioso. (Izquierdo1997).

f) Familia. Es una forma de organización social. Se ha centrado fundamentalmente en dos aspectos: Las relaciones de parentesco y la consideración de la familia como manifestación de la cultura. Con el objetivo de conocer la actual diversificación de las formas de hogar y la familia como la realidad cultural para llegar a una comprensión del panorama actual, las características personales e ideológicas influyen al establecer las funciones de crianza de los niños, reproductiva y sexual asignadas a la familia. Para que un hogar sea considerado ha de

reunir las siguientes características: estar compuesto por un hombre, una mujer y descendientes, tener su origen en el matrimonio, existir una residencia comunitaria y sustentarse sobre una estructura de parentesco. (Cabanillas 2010).

g) Valores familiares. Son comportamientos no perjudiciales para la calidad de vida familiar. Y son antivalores: la violencia, el alcoholismo, desobediencia, respeto hacia los padres, divorcio etc.

Los valores deben ser enseñados a los hijos en el hogar. (Arriagada y Aranda 2004).

h) Folklore. Es el saber actual del pueblo, de un hecho cultural anterior y actual de la ciencia que se desarrolla con el fin de implantar la educación musical en los colegios dentro de la enseñanza, considerando leyendas, cuentos, bailes, artesanías y las supervisiones de la cultura. El objetivo es conocer la propuesta didáctica del docente. El desarrollo del proceso metodológico está basado en la investigación cualitativa y cuantitativa. (Bardiza 2000).

i) Cosmovisión andina. Es la forma particular de percibir, interpretar y ver la realidad, la vida, el mundo, el tiempo y el espacio. Es la manera como el hombre (runa) convive y se relaciona con el universo (pacha). Esto hace referencia a los modos de ver y estar en el mundo, de filosofar y sentir la relación existente en el pacha. El runa cría y es criado por la pachamama y por los elementos que se hallan en el universo (humanos, deidades y naturaleza). (Puente de la Vega Farfán, 2011).

La cosmovisión andina se manifiesta sobre todo en las creencias y valores, en los mitos y ritos (Chambi, 1999).

j) Contexto cultural. Es todo aquello que forma parte del medio ambiente, el entorno, y resulta significativo en la formación y desarrollo de la cultura de un grupo humano específico, por lo que: “Contexto es el entorno ambiental, social y humano

que condiciona el hecho de la comunicación”. El contexto no es un molde estático de representaciones culturales sino es una “arena” activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformado tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia”. (Austin,2000).

k) Sociedad. Es el contexto de la globalización e información a la sociedad del conocimiento de las personas. ofrece un panorama sobre los cambios radicales que se están produciendo a escala mundial, regional y local en la economía, lo social, lo político, lo cultural, subrayando la rapidez de otros cambios y la necesidad de mantener el concepto de pluralismo informativo. La sociedad del conocimiento avanza hacia un mundo más solidario, equilibrado, plural, participativo y seguro. (Davara 2003).

l) Leer. Es comprender y desarrollar destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado. (Cassany 2006).

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El presente trabajo de investigación se inició el 25 de abril y culminó el 29 de mayo del 2015. Previo el trabajo de campo se diseñó los instrumentos de investigación para nuestros propósitos.

El diseño y validación de instrumentos consistió en la encuesta y el test de evaluación para cada variable.

>

La aplicación de los test se hizo en la Institución Educativa Unidocente No. 86155 de Ñincumpe-Vista Alegre-Coris –Aija, a una muestra de 15 estudiantes. Las observaciones significativas fueron el conocimiento del contexto sociocultural y lingüístico dentro de la comunidad, así mismo en los estudiantes se observó el manejo estratégico de la comprensión lectora por parte de los docentes.

A continuación, se presenta los datos y sus respectivos análisis, las mismas que dan cuenta de todo lo realizado propiamente en el trabajo de campo.

3.2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

3.2.1. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

En el presente trabajo de investigación se empleó como instrumento de recojo de datos para la primera variable, la encuesta dirigida a los estudiantes de la Institución Educativa Unidocente N° 86155 de Ñincumpe-Vista Alegre-Coris- Aija, que arrojó los siguientes resultados. (Anexo 3).

A. FACTORES SOCIOCULTURALES

Tabla 1.

CONVIVENCIA CON LOS PADRES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	13	86.67%	86.7	86.7
No	2	13.33%	13.3	13.3
Total	15	100.00%	100.0	

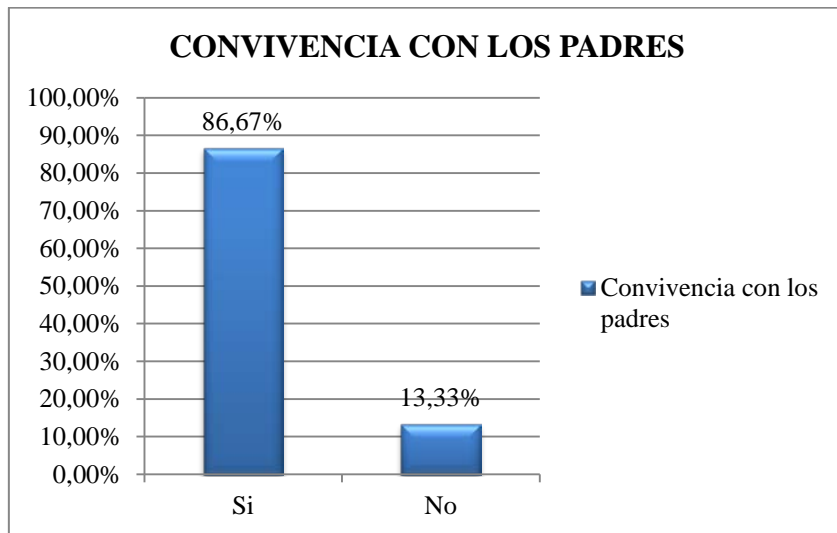


Figura 1. Convivencia con los padres

Según los resultados de la tabla y figura 1 se observa que el 86.70 % de niños y niñas viven con sus padres, asimismo se observa que el 13.33 % de niños y niñas no viven con sus padres. Por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas viven con sus padres.

Tabla 2

CONVIVENCIA CON LOS FAMILIARES CERCANOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Si	12	80.00%	80.0	80.0
No	3	20.00%	20.0	20.0
Total	15	100.00%	100.0	

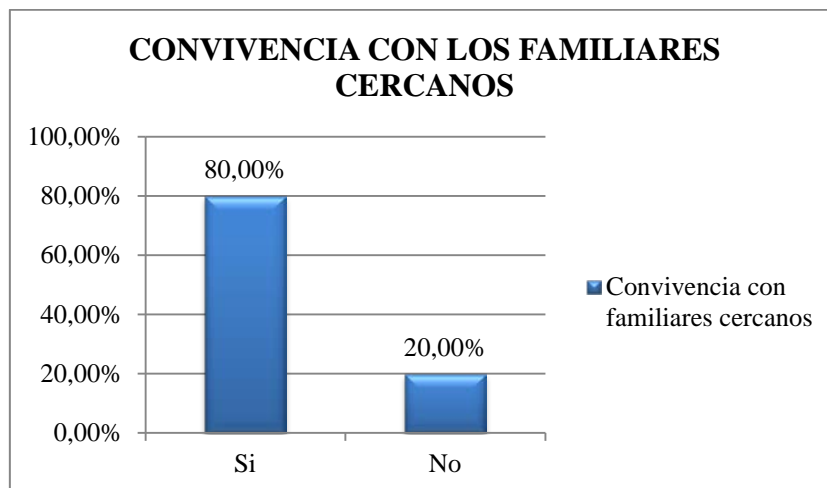


Figura 2. Convivencia con los familiares cercanos.

En la tabla y figura 2 se observa que el 80.00 % de niños y niñas vive con sus familiares cercanos. Así mismo se observa que el 20.00 % no vive con sus familiares cercanos. Por lo tanto, la mayoría de los niños vive con sus familiares cercanos.

Tabla 3.

RESIDENCIA DE LOS PADRES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Marqui	6	40.00%	40.0	40.0
Coris	0	0.00%	0.0	0.0
Vista Alegre	7	46.67%	46.7	46.7
Huaraz	2	13.33%	13.3	13.3
Total	15	100.00%	100.0	

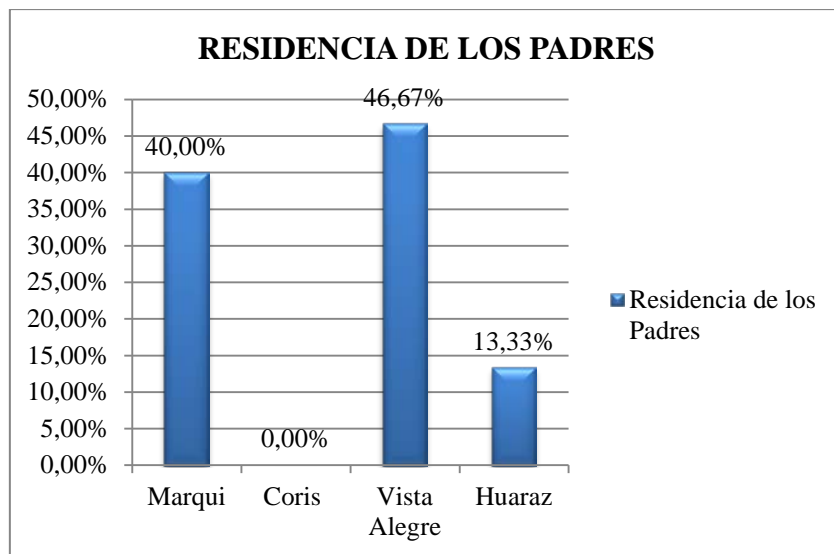


Figura 3. Residencia de los padres

Los resultados de la tabla y figura 3 nos demuestran que el 46.67 % de los padres vive en el caserío de Vista Alegre, mientras el 40.00 % de los padres reside en el caserío de Marqui; solo el 13.33 % de padres vive en la ciudad de Huaraz; en el distrito de Coris no reside ningún padre de familia. Por lo tanto, la mayoría de los padres de familia reside en el caserío de Vista Alegre.

Tabla 4.

DEDICACIÓN A LA LECTURA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Siempre	1	6.67%	6.7	6.7
Muchas Veces	0	0.00%	0.0	0.0
Pocas Veces	8	53.33%	53.3	53.3
Muy pocas Veces	6	40.00%	40.0	40.0
Total	15	100.00%	100.0	

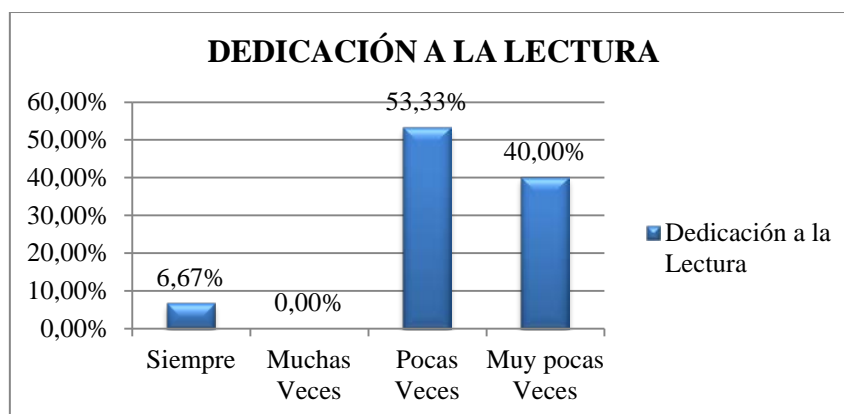


Figura 4. Dedicación a la lectura.

Según los resultados de la tabla y figura 4 se observa que el 53.33 % de niños y niñas pocas veces se dedica a la lectura; mientras que el 40.00 % de niños y niñas se dedica muy pocas veces a la lectura; asimismo se observa que el 6.67 % de niños y niñas se dedica siempre a la lectura. Por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas pocas veces se dedica a la lectura.

Tabla 5

PARTICIPACIÓN EN DANZAS TRADICIONALES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.3	13.3
Muchas Veces	0	0.00%	0.0	0.0
Pocas Veces	5	33.33%	33.3	33.3
Muy pocas Veces	8	53.33%	53.3	53.3
Total	15	100.00%	100.0	

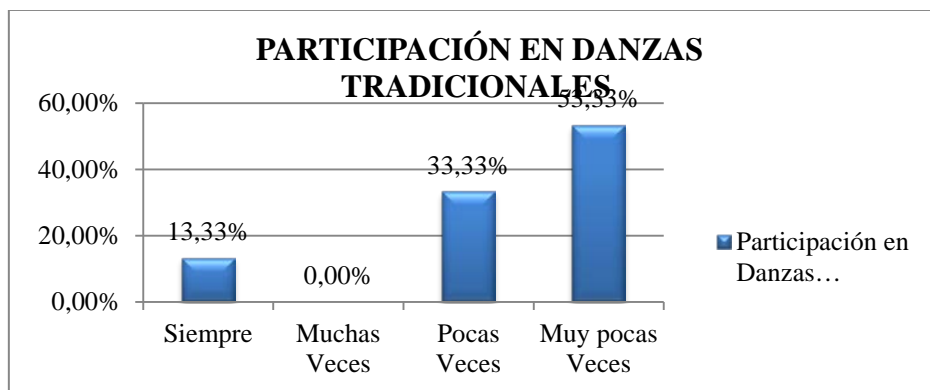


Figura 5. Participación en Danzas Tradicionales.

Según los resultados de la tabla y figura 5 se observa que el 53.33 % de niños y niñas participan muy pocas veces, así mismo se observa que el 33.33% de niños y niñas participan pocas veces, mientras que el 13.33% participan siempre en las danzas tradicionales, de la misma manera se observa ningún niño y niña participa muchas veces en las danzas tradicionales. Por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas participan muy pocas veces en las danzas tradicionales.

Tabla 6

EXPERIENCIAS VIVENCIALES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sembrío de papa	3	20.00%	20.0	20.0
Deshierbo de trigo	7	46.67%	46.7	46.7
Cosecha de papa	4	26.67%	26.7	26.7
Rodeo de animales	1	6.67%	6.7	6.7
Total	15	100.00%	100.0	

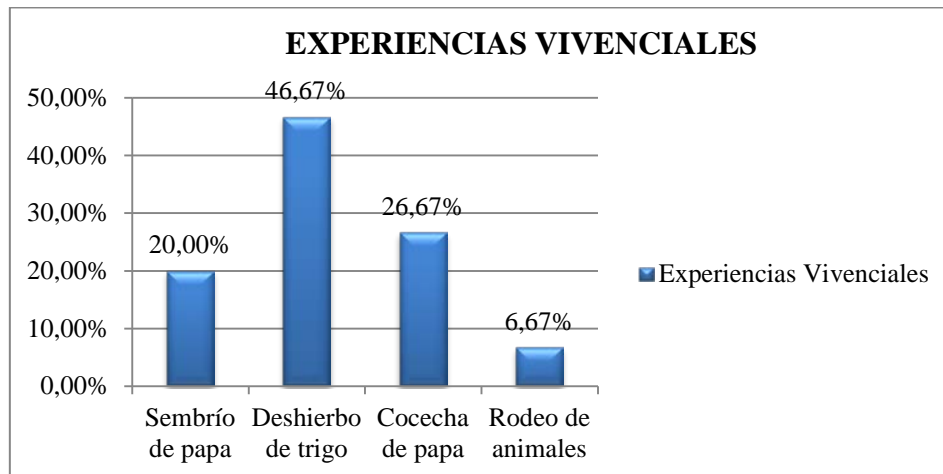


Figura 6. Experiencias vivenciales

En los resultados de la tabla y gráfico 6 se observa que el 46.67% de niños y niñas realizan experiencias vivenciales en el deshierbo de trigo; mientras tanto, el 20.00% de niños y niñas realizan experiencias vivenciales en el sembrío de papa. De la misma manera se observa que el 26.67% de niños y niñas realizan experiencias vivenciales en la cosecha de papa, asimismo el 6.67% de niños y niñas realizan experiencias vivenciales de rodeo de animales. Por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas realizan experiencias vivenciales en el deshierbo de trigo.

Tabla 7

OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Agricultura	9	60.00%	60.0	60.0
Ganadería	4	26.67%	26.7	26.7
Carpintería	0	0.00%	0.0	0.0
Construcción	2	13.33%	13.3	13.3
Total	15	100.00%	100.0	

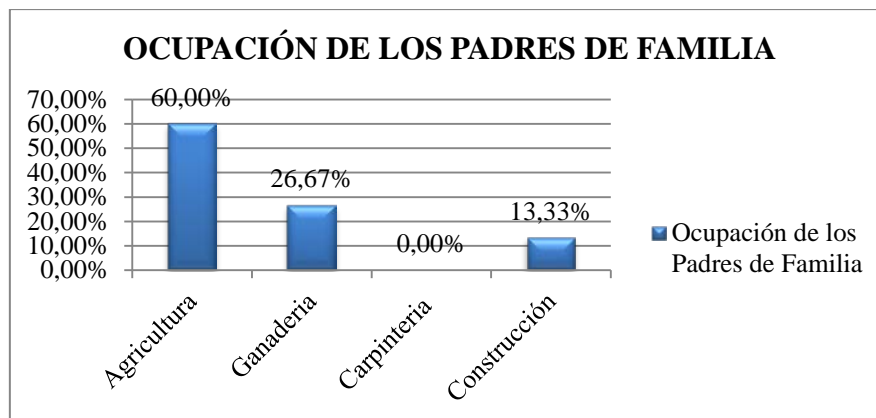


Figura 7. Ocupación de los padres de familia.

Según los resultados de la tabla y figura 7 se observa el 60.00 % de los padres de familia se dedican la ocupación de agricultura, de la misma manera el 26.67% de los padres de familia se dedican a la ocupación de la ganadería, asimismo se observa el 13.33% de los padres de familia se dedican a la ocupación de construcción, seguidamente se observa ningún padre de familia tiene la ocupación de carpintería. Por lo tanto, la mayoría de los padres de familia se dedican a la ocupación de agricultura.

Tabla 8

OCUPACIÓN DE LAS MADRES DE FAMILIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Chacra	4	26.67%	26.7	26.7
Su Casa	10	66.67%	66.7	66.7
Mercado	0	0.00%	0.0	0.0
Tienda	1	6.67%	6.7	6.7
Total	15	100.00%	100.0	

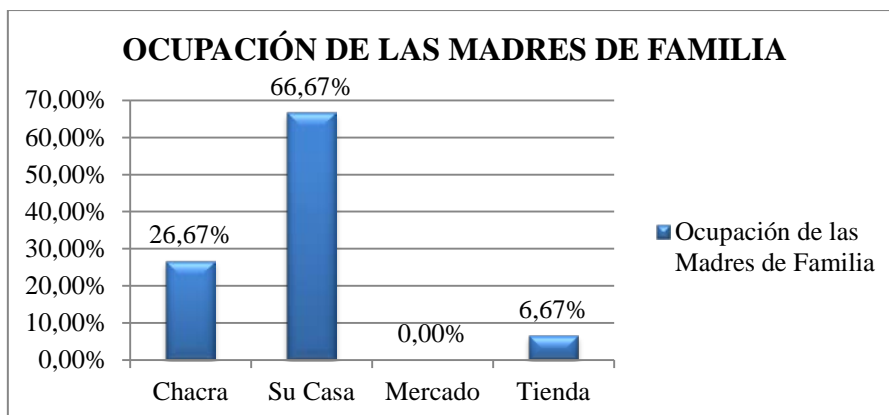


Figura 8. Ocupación de las madres de familia.

En la tabla y figura 8 se observa que la mayoría de las madres de familia se dedica a labores de su casa en un 66.67%; así mismo se observa que el 26.67% se dedica a los trabajos en la chacra y solo el 6.67% se dedica a la atención en su tienda, asimismo se observa que ninguna madre de familia tiene la ocupación en el mercado. Por lo tanto, la mayoría de las madres de familia se dedican a las labores en su casa.

Tabla 9

INGRESO ECONÓMICO DE LOS PADRES.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0.00 - 500.00	9	60.00%	60.0	60.0
501.00 - 750.00	4	26.67%	26.7	26.7
751.00 - 1000.00	2	13.33%	13.3	13.3
1000.00 a más	0	0.00%	0.0	0.0
Total	15	100.00%	100.0	

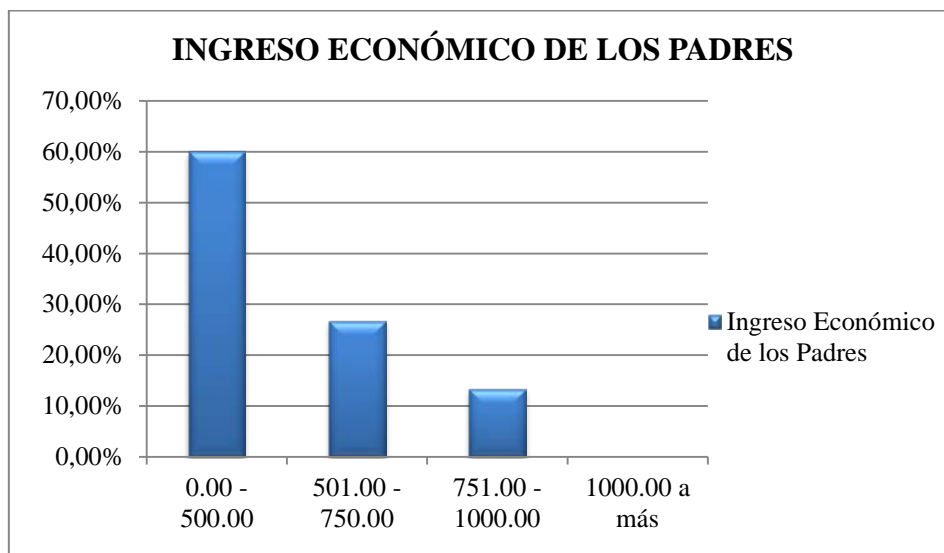


Figura 9. Ingreso económico de los padres.

Según los resultados de la tabla y figura 9 se observa que el 60.00% de los padres tienen el ingreso económico de 0.00 a 500,00 nuevos soles, así mismo se observa el 26.67% de los padres tienen el ingreso económico de 501.00 a 750.00 nuevos soles, de la misma manera el 13.33. % de los padres tienen el ingreso económico de 751.00 a 1000.00 nuevos soles, del mismo modo se observa ningún padre tiene el ingreso económico de 1000.00 a más. Por lo tanto, la mayoría de los padres tienen el ingreso económico de 0.00 a 500.00 nuevos soles.

Tabla 10

TRABAJO EN ACTIVIDADES AGRÍCOLAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Siempre	7	46.67%	46.7	46.7
Muchas Veces	3	20.00%	20.0	20.0
Pocas Veces	4	26.67%	26.7	26.7
Muy Pocas Veces	1	6.67%	6.7	6.7
Total	15	100.00%	100.0	

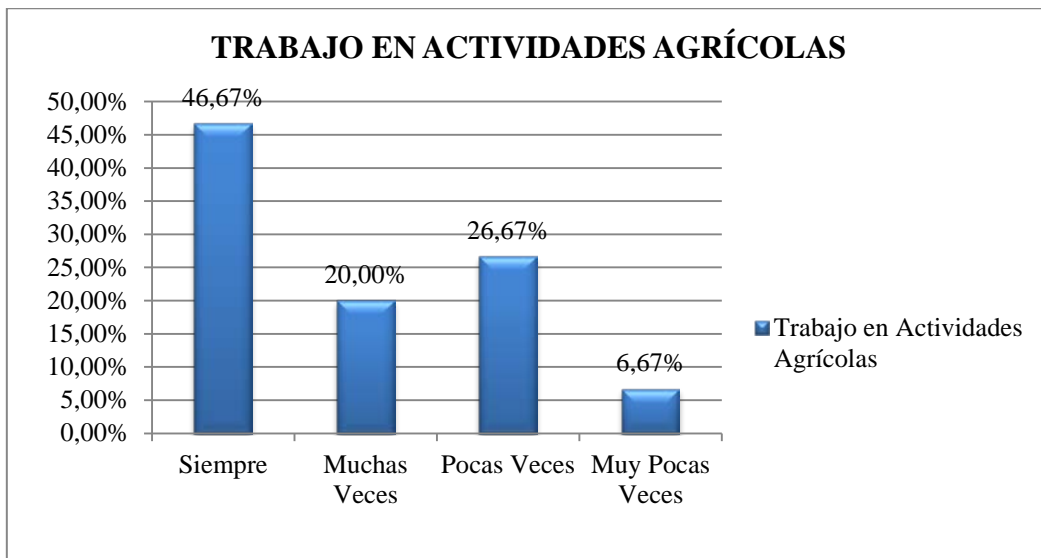


Figura 10. Trabajo en Actividades Agrícolas

Según los resultados de la tabla y figura 10 se observa que el 46.67% de los niños y niñas ayudan siempre a sus padres en sus actividades agrícolas, mientras que el 26.67% de niños y niñas ayudan pocas veces a sus padres. Así mismo el 20.00% de niños y niñas muchas veces ayudan a sus padres, de la misma manera se observa el 6.67% de niños y niñas muy pocas veces ayudan a sus padres. Por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas siempre ayudan a sus padres en sus actividades agrícolas.

INTERPRETACIÓN

Los factores socioculturales afectan la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre- Coris Aija, por lo que se observa, a pesar que los niños y niñas viven con sus padres los padres no apoyan a sus hijos en sus tareas educativas, a causa de la situación económico social. Según los cuadros estadísticos el 60. % de los padres de familia se dedican a la agricultura y el 66.67 % de las madres de familia se dedican a su casa, esto nos demuestra que los padres y madres de familia no disponen de tiempo para apoyar a sus hijos.

Asimismo, los niños y niñas en su mayoría ayudan a sus padres en la chacra y en la casa, descuidando sus estudios. Además, se observa inasistencia de los estudiantes en las épocas de cosecha, sembrío, fiestas patronales. Por lo tanto, estos factores afectan negativamente la comprensión lectora.

B. FACTORES LINGUISTICOS

Tabla 11.

Lenguas que hablan los padres

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sólo Castellano	0	0.00%	0.0	0.0
Sólo quechua	0	0.00%	0.0	0.0
Castellano - quechua	6	40.00%	40.0	40.0
Quechua - Castellano	9	60.00%	60.0	60.0
Total	15	100.00%	100.0	

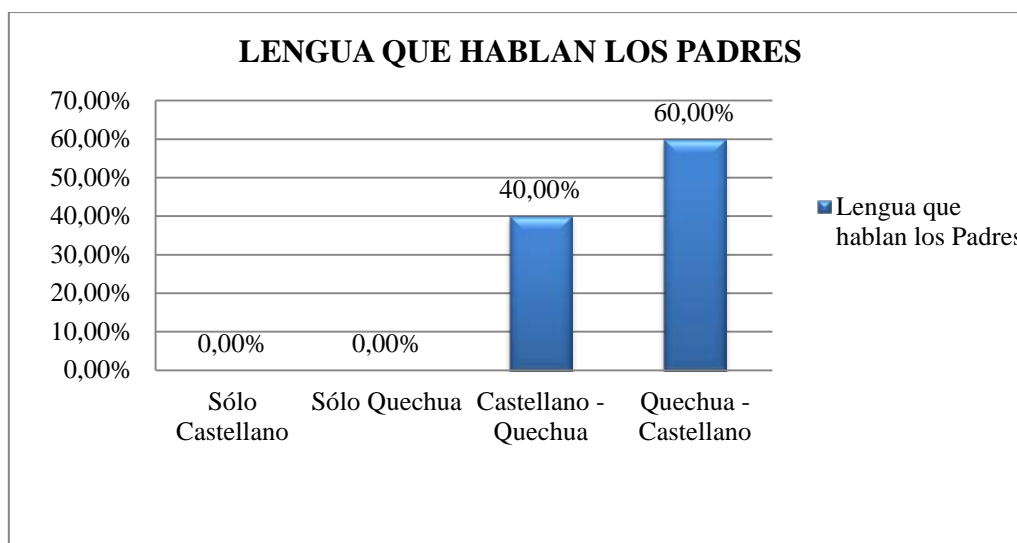


Figura 11. Lenguas que hablan los padres

Según los resultados de la tabla y figura 11 se observa que el 60.00% de los padres hablan el quechua y castellano, mientras que el 40.00% de los padres hablan el castellano y quechua. Así mismo se observa que ninguno de los padres habla solo el castellano y quechua. Por lo tanto, la mayoría de los padres hablan el quechua y castellano.

Tabla 12

LENGUA MATERNA QUE HABLAN LOS NIÑOS Y NIÑAS CON SUS PADRES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Siempre	10	66.67%	66.7	66.7
Muchas Veces	4	26.67%	26.7	26.7
Pocas Veces	1	6.67%	6.7	6.7
Muy Pocas Veces	0	0.00%	0.0	0.0
Total	15	100.00%	100.0	

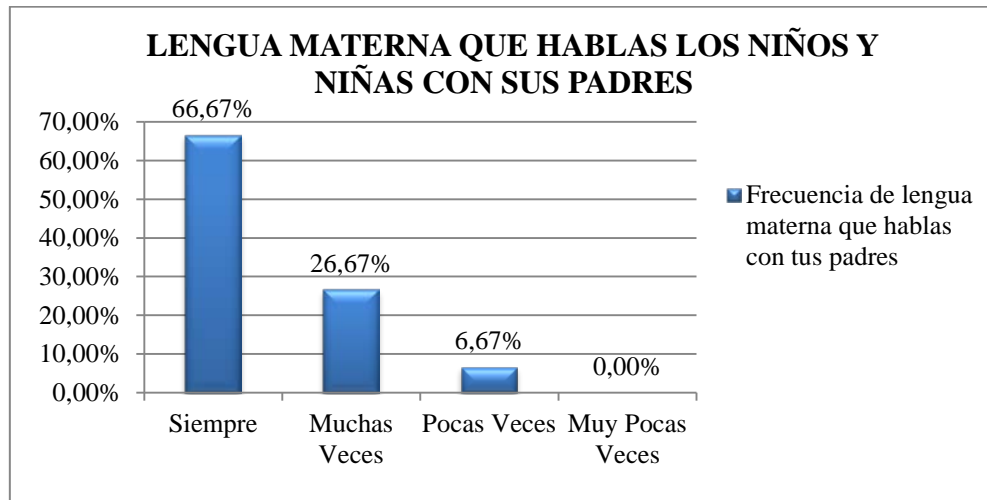


Figura 12. Lengua materna que hablan los niños y niñas con sus padres.

Según los resultados de la tabla y figura 12 se observa que el 66.67% de niños y niñas hablan siempre la lengua materna con sus padres; mientras que el 26.67% de niños y niñas habla muchas veces la lengua materna con sus padres. Así mismo el 6.67% de niños y niñas hablan pocas veces la lengua materna, de la misma manera se observa ningún niño y niña hablan muy pocas veces la lengua materna con sus padres. Por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas habla siempre la lengua materna con sus padres.

Tabla 13.

SEGUNDA LENGUA QUE HABLAN LOS NIÑOS Y NIÑAS CON SUS PADRES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Siempre	4	26.67%	26.7	26.7
Muchas Veces	3	20.00%	20.0	20.0
Pocas Veces	6	40.00%	40.0	40.0
Muy Pocas Veces	2	13.33%	13.3	13.3
Total	15	100.00%	100.0	

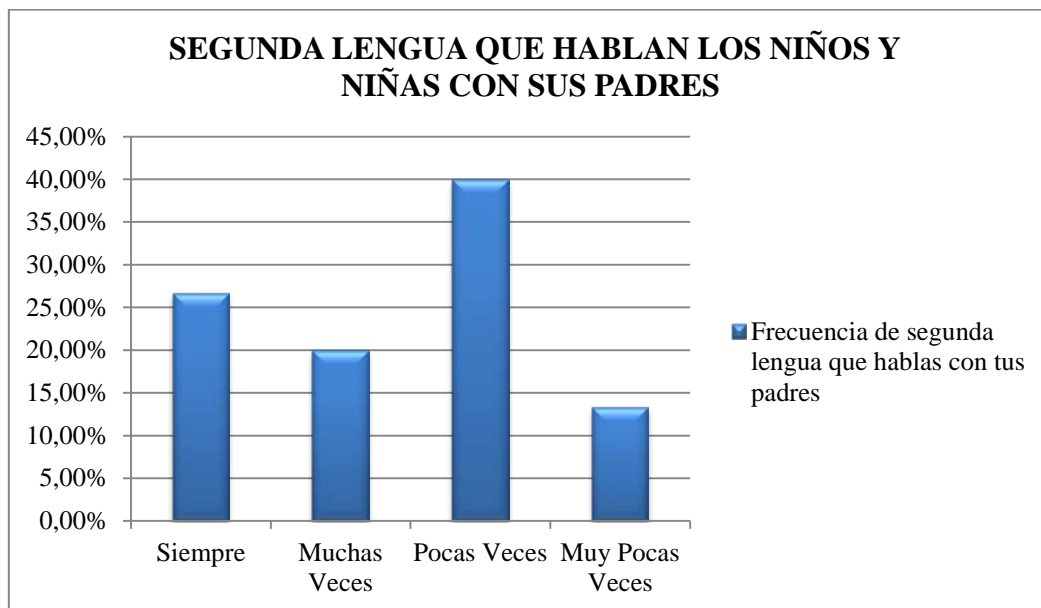


Figura 13. Segunda lengua que hablan los niños y niñas con sus padres.

Según los resultados de la tabla y figura 13 se observa que el 40.00% de niños y niñas habla pocas veces la segunda lengua con sus padres; mientras que el 26.67% de niños y niñas hablan siempre la segunda lengua; así mismo se observa que el 20.00% de niños y niñas muchas veces hablan la segunda lengua. Por otro lado, el 13.33% de niños y niñas muy pocas veces hablan la segunda lengua. Por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas hablan pocas veces la segunda lengua con sus padres.

Tabla 14

LENGUA QUE HABLAN EN LA COMUNIDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sólo Castellano	0	0.00%	0.0	0.0
Sólo quechua	1	6.67%	6.7	6.7
Castellano - quechua	6	40.00%	40.0	40.0
Quechua - Castellano	8	53.33%	53.3	53.3
Total	15	100.00%	100.0	

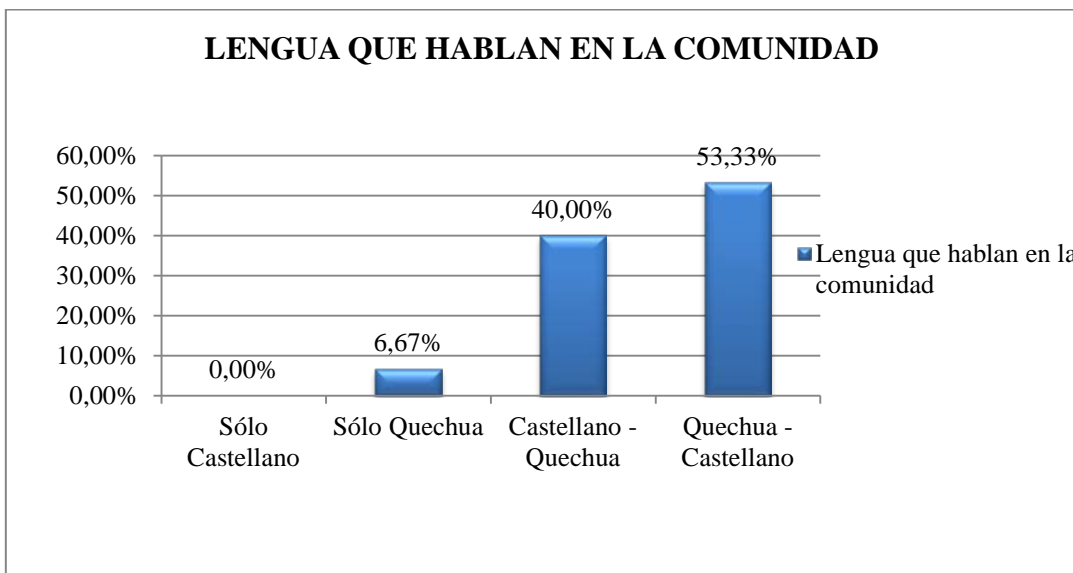


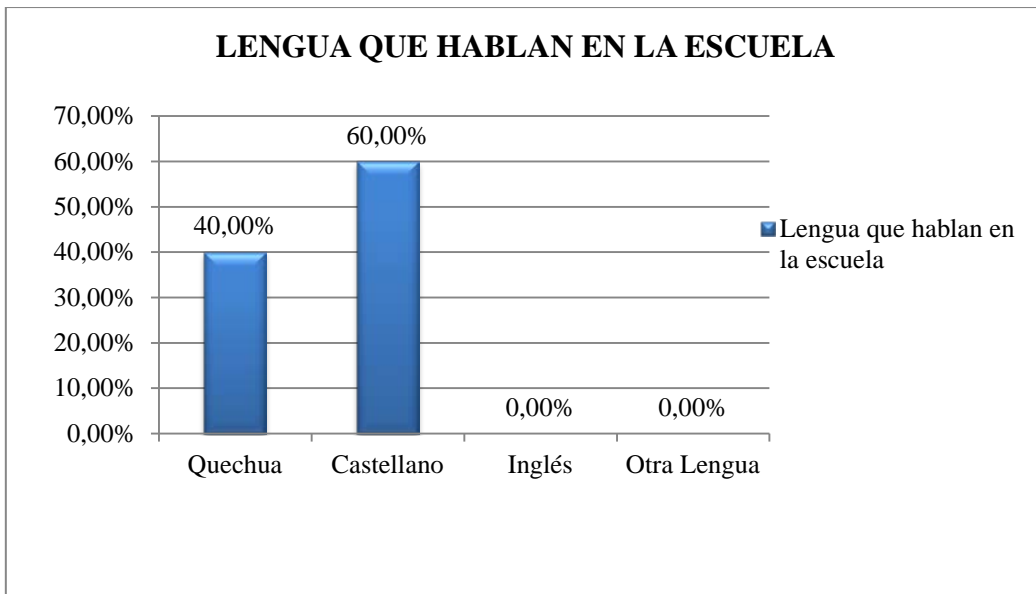
Figura 14. Lengua que hablan en la comunidad.

Los resultados de la tabla y figura 14 nos demuestran que el 53.33% de pobladores hablan el quechua y castellano en la comunidad; así mismo se observa que el 40.00% en la comunidad hablan el castellano y quechua, de la misma manera se observa el 6.67% de pobladores hablan solo el quechua, ningún poblador solo habla el castellano. Por lo tanto, la mayoría de la población hablan el quechua y castellano en la comunidad.

Tabla. 15

LENGUA QUE HABLAN EN LA ESCUELA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Quechua	6	40.00%	40.0	40.0
Castellano	9	60.00%	60.0	60.0
Inglés	0	0.00%	0.0	0.0
Otra Lengua	0	0.00%	0.0	0.0
Total	15	100.00%	100.0	



Los resultados de la tabla y figura 15 nos demuestran que el 60.00 % de estudiantes hablan el castellano en la escuela, así mismo se observa que el 40.00 % hablan el quechua, y ningún estudiante habla el inglés y otra lengua. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes hablan el castellano en la escuela.

INTERPRETACIÓN

De acuerdo la estadística, se observa el 60% de padres familia hablan el quechua y castellano, asimismo los niños con mayor frecuencia hablan la lengua materna con sus padres y la segunda lengua hablan muy pocas veces.

Asimismo, en la comunidad se evidencia el 53.33 %, hablan el quechua y castellano y en la escuela los niños y niñas en su mayoría hablan el castellano. En este caso hay contradicción, en la familia y en la comunidad con mayor frecuencia se habla la lengua materna (quechua), y en la escuela los niños y niñas hablan la segunda lengua (castellano). Además, el docente desarrolla su sesión de aprendizaje en castellano. Entonces, en los estudiantes bilingües estos factores generan dificultad en la pronunciación de palabras y en la comprensión de textos.

3.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA. VARIABLE DEPENDIENTE TES DE COMPRENSIÓN LECTORA.

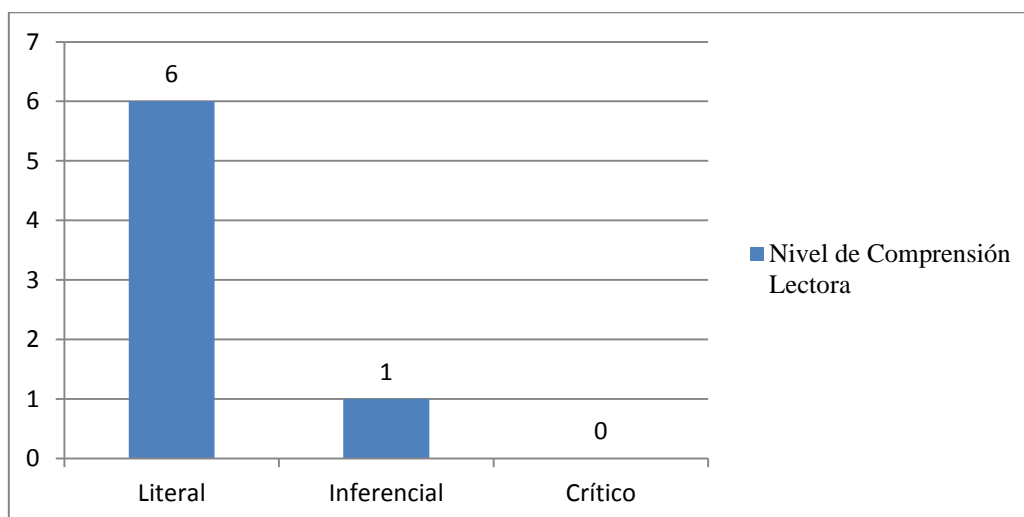
TERCER CICLO -1º y 2º GRADOS

El test de comprensión lectora del III ciclo del 1º y 2º grado consistió en 8 Preguntas, 3 de nivel literal, 3 de nivel inferencial y 2 de nivel crítico. Se ha evaluado a 7 estudiantes. (Anexo 5).

Tabla 1

Niveles de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Literal	6	85.7 %	85.7	85.7
Inferencial	1	14.3 %	14.3	14.3
Crítico	0	0	0	0
Total	7	100.00 %	100.0	100.0

Gráfico 1



En la tabla y figura 1 se observa el 85.7 % de estudiantes del III- ciclo contestaron las preguntas de nivel literal, asimismo el 14.3% contestó las preguntas de nivel inferencial y ningún estudiante respondió las preguntas de nivel crítico. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes respondieron las preguntas de nivel literal.

TABLA DE DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL III-CICLO

DESEMPEÑO	W.ts	f	%
Deficiente	0-10	2	29 %
Regular	11-13	4	57 %
Bueno	14- 16	1	14 %
Muy bueno	17-20	0	0

INTERPRETACIÓN

Según la tabla de desempeño de comprensión lectora de los estudiantes del III-ciclo, se observa el 29 % de estudiantes tienen un nivel de comprensión lectora deficiente, mientras el 57 % de estudiantes tienen el nivel de comprensión lectora regular, y el 14 % de estudiantes tienen el nivel de comprensión lectora bueno, además ningún estudiante tiene el nivel de comprensión lectora muy bueno.

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes apenas llegan a un nivel de comprensión lectora regular.

TES DE COMPRENSIÓN LECTORA CUARTO CICLO

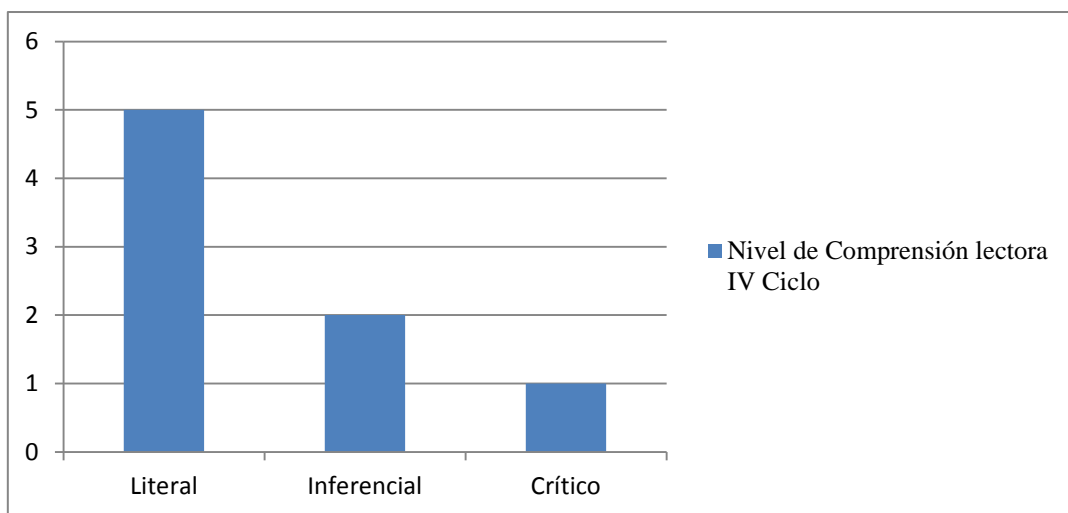
CUARTO CICLO 3° y 4° GRADOS

El test de comprensión lectora del IV ciclo del 3° y 4° grado consistió en 8 Preguntas, 3 de nivel literal, 3 de nivel inferencial y 2 de nivel crítico. Se ha evaluado a 8 estudiantes. (Anexo 6).

Tabla 2.

Niveles de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Literal	5	62.5. %	62.5	62.5
Inferencial	2	25.0 %	25.0	25.0
Crítico	1	12.5 %	12.5	12.5
Total	8	100.00 %	100.0	100.0

Gráfico 2



En la tabla y figura 2 se observa, el 62.5 % de estudiantes del IV ciclo contestaron las preguntas del nivel literal, así mismo el 25.0 % contestaron las preguntas de nivel inferencial y el 12.5 % contestaron las preguntas de nivel crítico.

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes contestaron las preguntas de nivel literal. Esto nos demuestra la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel de logro en proceso.

TABLA DE DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL IV- CICLO

Desempeño	W.ts	f	%
Deficiente	0- 10	2	25 %
Regular	11- 13	4	50 %
Bueno	14- 16	2	25 %
Muy bueno	17- 20	0	0

INTERPRETACIÓN

Según la tabla de desempeño de comprensión lectora de los estudiantes del IV-ciclo, se observa el 25 % de estudiantes tienen un nivel de comprensión lectora deficiente, mientras el 50 % de estudiantes tienen el nivel de Comprensión lectora regular, y el 25 % de estudiantes tienen el nivel de Comprensión lectora bueno, además ningún estudiante tiene el nivel de comprensión lectora muy bueno. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes apenas llegan a un nivel de comprensión lectora regular.

Producto de las observaciones directas se tiene:

A. Sobre los factores socioeconómicos. Están determinados por:

- Actividades económicas de los padres: Los padres de familia se dedican a ganadería y a la agricultura.

- actividades económicas de las madres: Las madres de familia se dedican a las tareas del hogar y crianza de animales menores.
- Actividades económicas de los niños: pastoreo de los animales, cuidado de sus hermanos menores y ayudan a sus padres en época de sembrío y cosecha.
- Participación de los padres en actividades comunales: reuniones, faenas, rodeos de animales.

B. Sobre los factores socioculturales. Están determinados por:

- Danzas: Los negritos que participan en las fiestas navideñas, pasacalles, huaynos y Huaylas.
- Música: la comunidad cuenta con un conjunto musical “vista Alegre” que ameniza las diferentes actividades culturales, como: Los carnavales, fiestas patronales y otros.
- Costumbres: Las costumbres que se practica en la comunidad son: la celebración de la navidad, el año nuevo, los carnavales, misa de cruces, visita a los difuntos el 1° de noviembre de cada año.
- Tradiciones: Celebración de la fiesta patronal el 30 de agosto en homenaje a Santa Rosa de Lima.
- Comidas: Llunca cashqui, elaborado a base de trigo con carne de gallina de corral, cebolla china y picante de cuy.

C. Sobre los factores Lingüísticos:

Se observa la presencia del bilingüismo lo cual trae como consecuencia interferencias lingüísticas entre el quechua y el castellano.

Sobre Comprensión Lectora.

Desempeño	W.ts	f	%
Deficiente	0-10	4	27 %
Regular	11 – 13	8	53 %
Bueno	14 -16	3	20 %
Muy bueno	17- 20	0	0

Por lo tanto, la mayoría de alumnos apenas llegan a un nivel de comprensión lectora regular.

3.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la educación, la lectura es un factor importante para la adquisición de conocimientos. En nuestro contexto es un problema que se evidencia en los resultados nacionales e internacionales, frente a esta situación en el presente trabajo, se hizo necesario indagar acerca del uso de las estrategias metodológicas que servirán para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

En este contexto, según la evaluación de comprensión lectora, realizada a 7 estudiantes del III ciclo, los resultados estadísticos nos demuestra, que el 85.7 % de estudiantes contestaron las preguntas de nivel literal y el 14.3 % respondieron las preguntas de nivel inferencial, de la misma manera ningún estudiante respondió las preguntas de nivel crítico.

En el IV ciclo se ha evaluado a 8 estudiantes, de los cuales el 62.5 % contestaron las preguntas de nivel literal, el 25.0 % respondieron las preguntas de

nivel inferencial y el 12.5 % respondieron las preguntas de nivel crítico. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes contestaron las preguntas de nivel literal.

Estos resultados nos demuestran que, los estudiantes del III ciclo y IV ciclo de la Institución Educativa No.86155 de Ñincumpe del Caserío de Vista Alegre del distrito de Coris provincia de Aija, tienen dificultad en contestar las preguntas del nivel inferencial y crítico.

Según estos datos, se ha encontrado en cuanto a la correlación entre las variables socioculturales lingüísticas y la comprensión lectora, que los factores socioeconómicos, culturales, y el bilingüismo influyen negativamente en la comprensión lectora de los estudiantes.

Las Evaluaciones Censales de los Estudiantes que aplica el Gobierno Central a través del MINEDU son homogéneas a nivel nacional, no se toma en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, además los textos son descontextualizados.

De la misma manera los estudiantes son bilingües de padres que hablan el quechua y castellano, donde se observa dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y en la pronunciación de palabras.

Asimismo los resultados de la ECE del 2014, realizado en la Institución Educativa No. 86155 de Ñincumpe nos demuestra, ningún estudiante se ubica en el nivel satisfactorio, es decir no comprenden textos de mayor complejidad, la mayoría

de los estudiantes se ubican en el nivel de proceso, en este nivel los estudiantes comprenden solo textos breves y sencillos, de la misma manera algunos estudiantes se ubican en el nivel de inicio solo leen oraciones y responden preguntas sencillas.

A la luz de estos resultados se observa que los niveles de comprensión lectora inferencial y crítico aún son muy deficientes, este se puede correlacionar también con los resultados que nos muestra el Ministerio de Educación.

Del mismo modo el MINEDU manifiesta, los factores que influyen en estos resultados es el uso inadecuado del tiempo durante la sesión de aprendizaje, y la metodología del docente, por lo tanto desconoce la realidad de las Instituciones Educativas Unidocentes.

Con respecto a la hipótesis general, la cual plantea algunos factores socioculturales y lingüísticos afectan negativamente la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa No. 86155 de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris Aija, los resultados demuestran bajo nivel de comprensión lectora, los estudiantes se ubican en su mayoría en el nivel de proceso, comprenden solo textos de nivel literal. Estos resultados coinciden con el planteamiento por Murillo (2007) que explica cuanto más bajo es el nivel socioeconómico o sociocultural de las familias de los estudiantes, peores son sus resultados de aprendizaje.

La comprensión lectora en estudiantes del III-ciclo y IV- ciclo de Educación Primaria constituye, en el proceso educativo, un elemento básico para el desarrollo del aprendizaje del alumno, a través de los cuales los alumnos adquieren conocimientos.

La adquisición de la lectura se inicia en los primeros grados, el tener un buen nivel de comprensión lectora le va a permitir al alumno mejorar su comprensión lectora y le va a permitir desarrollar un conocimiento más completo de su realidad. Diversos estudios llevados en el Perú señalan que los niveles de comprensión lectora no se han desarrollado adecuadamente en el nivel primario.

La comprensión lectora es definida por algunos autores como Solé (2004), cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos.

Estos datos permiten hacer un análisis de los resultados que el docente debe trabajar con mayor frecuencia en la comprensión lectora, en las preguntas de nivel inferencial y crítico, utilizando una metodología adecuada tomando en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora es una competencia imprescindible para el desarrollo personal y social de los estudiantes, además es la capacidad de entender lo que se lee, por lo tanto se concluye:

1. Los estudiantes del III-ciclo y IV ciclo, de la I.E. Unidocente No. 86155 de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija, leen diferentes tipos de textos de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje, pero no comprenden el mensaje del texto.

Según nuestra investigación las Evaluaciones Censales de los Estudiantes aplicado por el MINEDU, son homogéneas con textos descontextualizados, no toma en cuenta los factores socioculturales de los estudiantes y de la familia.

2. Según los resultados estadísticos de la comprensión lectora, los estudiantes del III- ciclo y IV ciclo responden en forma regular las preguntas de nivel literal, observándose las deficiencias en las preguntas de nivel inferencial y crítico, estos datos nos demuestra los estudiantes no comprenden textos de mayor complejidad, solo comprenden textos breves, sencillos y oraciones.
3. El contexto sociocultural lingüístico y económico de la familia afecta la comprensión lectora en los estudiantes, de manera que la familia tiene bajo nivel educativo cultural, su ingreso económico es bajo y son bilingües, así mismo la comunidad no cuenta con Educación de nivel Inicial y se observa carencia de materiales letrados en el contexto. Además los padres y madres de familia demuestran poco interés en apoyar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura.

4. Los estudiantes del III-ciclo y IV-ciclo no tienen fluidez en la lectura, algunos niños pronuncian con dificultad las palabras del texto, además son niños bilingües. Por lo tanto demuestran dificultad en la comprensión lectora.

RECOMENDACIONES.

1. Contextualizar la programación curricular a nivel de la Institución Educativa, y desarrollar el hábito de la lectura con autonomía, facilitando diferentes tipos de textos a los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades. Del mismo modo el docente debe disponer de materiales de lectura contextualizados de la realidad como: libros, afiches, envases, letreros, folletos, textos producidos por los estudiantes.
2. Desarrollar las capacidades de los estudiantes del III- ciclo y IV ciclo en la comprensión lectora de nivel inferencial y crítico, mediante la aplicación de diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta el interés, el ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante.
3. Fortalecer el hábito de la lectura involucrando el compromiso de los padres de familia y elaborar materiales educativos con los recursos disponibles de la comunidad.
4. Organizar e implementar la biblioteca del aula con textos adecuados del contexto, para promover la lectura y escritura en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acuña E., e Izaguirre N. (2012). *Comprensión lectora de los estudiantes bilingües interculturales en el Perú*. España.
- Adam J. (1985). *Reflexión lingüística sobre los tipos de texto en la comprensión lectora*. España.
- Allende F. y Condemarín, M. (1994). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- Ángeles Ayala, M. (1991). *Colecciones costumbristas en la segunda mitad del siglo XIX*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Arriagada I, y Aranda V. (2004). *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Chile.
- Ausubel, D. Novak, J. Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. Méjico.
- Austin, T. (2000). *Para comprender el concepto de la cultura. Una Educación y Desarrollo*. Universidad Arturo Prat, sede Victoria. Chile.
- Bonfil Batalla, G. (1989). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Caracas.

- Cabanillas Diestro, (2010). *Modelos de hogar y cultura de familia*. (Tesis).
Universidad de Extremadura. España.
- Canales, R. (2012). *Diferencias en procesos y habilidades psicolingüísticas en niños monolingües castellano y bilingües quechua-castellano*.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Cubas Barrueto, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. (Tesis).
Universidad Católica del Perú.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de comprensión lectora*. Barcelona.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México.
- Chambi, W. (1999). *Visión Andina de Siempre*. Puno: Asociación Chayma de Apoyo Rural. "Chayma Aru".
- Chun, J. (2011). *Comprensión lectora en estudiantes varones y mujeres del cuarto grado de primaria de la red 4 satélite-ventanilla*. (Tesis).
Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Collins, Brown y Newman (1989, en Coll, 1990). *Planificación en la enseñanza*.
- Covadonga, R. (2001). *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*.
Complutense de Educación. Vol.12 Núm.1.81-113.
- Davara Rodríguez, J. (2003). *Sociedad de la información a la sociedad del conocimiento*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid.

- Díaz Barriga, A. (2003). *El debate de la lectura. Perfiles educativos*. Vol. 23, No.92, pp- 2-5- (México).
- Dolores Mayoral, A. (2001). *Lenguaje y estatus Sociocultural: un estudio empírico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleida*. (Tesis) Universidad de Sevilla. España.
- Dopico Rodríguez, E. (2006). *Ámbito de la tradición oral en Asturias.: Ecoeducación y aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.
- Edgardo Gatti, A. (2008). *Comprensión de textos y aprendizaje en formación*. (Tesis). Universidad Nacional de Educación a distancia. España.
- Elosúa, (1993), Ricalde y Palacios. (2008). *Factores que intervienen en la comprensión lectora.España*
- Escobar, A. (1988). *Hacia una tipología del Bilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios peruanos. Lima.
- España, M y Mejía, J. (1996). *Sociolingüística*. España.
- Galdames, V. (1993). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 32.
- Guillamón Cano, N. (2004). *Variables socioeconómicas y problemas interiorizados y exteriorizados en niños y adolescentes*. (Tesis). Universidad Autónoma de Barcelona. España.

- Gajardo, A.(1988). *Trabajo infantil y escuela, las zonas rurales*. Lasco Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales. Chile.
- Gordon, J. y Greenidge, J. (1999). *El fracaso escolar y sus consecuencias*. Europa.
- Hidalgo Salido, M. (2012). *Relevancia del factor lingüístico en la integración sociocultural y sicosocial de recluso no hispano hablantes en el centro penitenciario*. (Tesis). Universidad de León. España.
- Huerta Rosales, M. (2001). *Enseñar a aprender significativamente* .Perú. Editorial San Marcos.
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión lectora evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Julca, F. (2009). *Lengua Sociedad Andina*. Lima.
- León Padilla, H. (1976). *Factores Socio Culturales a considerar en la interpretación de las enfermedades Psico Sociales*. Rev. MED. Hondur. Vol. 44.
- López, R. (2013). *Estrategia para la Educación Intercultural Bilingüe*.
- Martínez Cebrián, M. (2004). *La ballad inglesa y sus funciones socioculturales*. (Tesis). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Marco López, A. (1993). *Bilingüismo y educación*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. (175-185).

- Mateo, L, y Carbajal F. (2003). *Folklore y danzas del Perú*. Lima.
- Martínez, M. (2006). *Redes Pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. España.
- Ministerio de Educación (2013). *Caracterización Sociolingüística*. Lima- Perú.
- Ministerio de Educación (2015) . *Maestros y padres los mejores aliados para el aprendizaje*. Lima - Perú.
- Ministerio de Educación (2013). *Rutas de Aprendizaje para la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima- Perú.
- Miranda, M. (2008). *Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú*. Lima.
- Molano, O. (2006). *La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial* .Perú.
- Pérez. (2001). *Niveles de comprensión lectora*. Perú.
- Pérez, E. (2005). *Una nueva ruralidad en América Latina*. Arge
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento social*. Madrid. Centro de investigación psicológica.
- Pérez Zorrilla, M. (2003). *Evaluación de comprensión lectora en alumnos de doce años*. (Tesis). Universidad Complutense de Madrid. España.

- Puente de la Vega Farfán, E. (2011). *Los saberes locales andinos, y el aprendizaje de la lectura y escritura, en el primer grado de Educación Primaria en la Institución Educativa 56039 de Tinta (Canchis, Cuzco)*. Lima. Perú. Editorial. Tarea Asociación de publicaciones Educativas.
- Ramos Gutiérrez, J. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits*. (Tesis). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Ramos Gutiérrez, J. (2000). *Estrategia metacognitiva y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos de Psicología*. (Tesis). Universidad Veracruzana. España.
- Ramos, M. (2011). *El problema de comprensión y producción de textos en el Perú*. Digital de investigación de Docencia Universitaria /Año 5-No.1.
- Rivadeneira Rodríguez, E. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora en los escolares de 7 a 8 años de los distritos Centro Chamartín de la comunidad de Madrid*. (Tesis). Universidad Nacional de Educación a distancia. España.
- Ruíz López, M. (1992). *Estilos de vida familiares y rendimiento escolar*. Revista de trabajo social. 156- 160.
- Sánchez, L. (1998) *Diversidad Sociocultural, Variedades lingüísticas y fracaso escolar*. Tecnológico de Monterrey. España.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona.
- Sullón, K. (2013). *Caracterización Sociolingüística*. Lima. MINEDU.
- Teberosky, A. (1987). *La comprensión de la escritura en el niño*. (Tesis doctoral).
Universidad de Barcelona.
- Téllez Muñoz, J. (2004). *La comprensión lectora de los textos: evaluación del programa “comprender y aprender en el aula”*. (Tesis doctoral)
Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Thorne, C. (2005). *Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú*. Revista de Psicología de la PUCP.Vol. XXIII.I.
Universidad Católica del Perú.
- Treviño Villareal, E. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de Educación Primaria*.
- Trujillo, F. (2001). *Planificación de la enseñanza de idioma*. Valenciano, J. Y López, J. (2013). *Diagnóstico y análisis de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en América Latina*. Revista de ciencias sociales.v.19:106-11Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Lima.
- Vega Vásquez, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Bellavista-Callao*. (Tesis). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

Valladares Rodríguez, O. (2000) .*Comunicación Integral, Bases Teóricas y Desarrollo de competencias Comunicativas*. Perú. Editorial Mantaro.

Zúñiga Castillo, M. (1989). *Educación Bilingüe*. Material de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Perú

ANEXOS

1. MATRIZ DE CONSISTENCIA. ANEXO 1

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLE	INSTRUMENTO
<u>PROBLEMA</u>	<u>OBJETIVO GENERAL</u>	<u>HIPÓTESIS</u>	<u>VARIABLE INDEPENDIENTE</u>	-Cuestionario
<u>GENERAL</u> ¿De qué manera afectan los factores socioculturales y lingüísticos en la comprensión lectora de los estudiantes en la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre-Coris Aija??	Explicar los efectos de los factores socioculturales y lingüísticos en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente – de Ñincumpe, Vista Alegre –Coris Aija.	<u>GENERAL</u> Algunos factores socioculturales y lingüísticos afectan la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente- de Ñincumpe, Vista Alegre –Coris Aija.	Factores socioculturales y lingüísticos.	
<u>PROBLEMAS</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</u>	<u>VARIABLE DEPENDIENTE</u> Comprensión lectora.	-Test de comprensión lectora.

<p>ESPECÍFICOS</p> <p>¿Cómo afectan los factores socioculturales en el desarrollo de la comprensión lectora?</p> <p>¿Cómo afectan los factores lingüísticos en el desarrollo de la comprensión lectora?</p>	<p>-Identificar los efectos de los factores socioculturales en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E. Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.</p> <p>-Identificar los efectos de los factores lingüísticos en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.</p>	<p>-Los factores socioculturales como las festividades, el cumplimiento del calendario agrícola, la fiesta patronal, influyen negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Unidocente No. 86155 de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.</p> <p>- El bilingüismo</p>		
---	---	--	--	--

	Unidocente de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.	quechua- castellano influye negativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Unidocente No.86155 de Ñincumpe, Vista Alegre, Coris, Aija.		
--	--	--	--	--

2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES ANEXO 2

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
VARIABLE INDEPENDIENTE		-Identifica los miembros de su familia. -Practica expresiones	1. ¿Vives con tus padres? 2. ¿Vives con otros familiares cercanos? 3. ¿Dónde viven tus padres?

			<p>14. ¿Cuál es la lengua que se practica con mayor frecuencia en tu comunidad?</p> <p>15. ¿Cuál es la lengua que se practica con mayor frecuencia en tu escuela?</p>
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
<p>VARIABLE</p> <p>DEPENDIENTE</p> <p>Comprensión Lectora</p>	Nivel literal.	<p>Identifica el escenario de los hechos.</p> <p>Identifica sus características de los personajes.</p>	<p>III - CICLO</p> <p>1. ¿Dónde estaba la gallina?</p> <p>2. ¿Qué hizo el zorro al ver a la gallina?</p> <p>3. ¿Qué hizo el dueño de la gallina?</p> <p>4. ¿En el texto que significa la palabra atrapar?</p> <p>5. ¿Por qué el zorro se lamia la lengua?</p> <p>6. ¿Qué mensaje nos alcanza este texto?</p> <p>7. ¿Qué harías para salvar la vida de la gallina?</p> <p>8. ¿Qué opinas de la actitud del dueño de la gallina?</p>

IV CICLO			
	Nivel inferencial.	Infiere el significado de las palabras desconocidas.	1. ¿Quiénes son los personajes?
		Infiere sobre las acciones del personaje principal.	2. ¿Qué encontraron los niños en el paseo?
		Realiza opinión propia.	3. ¿Para qué Javier quiso agarrar la culebra?
	Nivel crítico.	Emite juicios propios.	4. ¿Qué significa la palabra estentóreo?
			5. ¿Qué hubiera pasado si la culebra no se iba?
			6. ¿De qué trata el texto?
			7. ¿Qué opinas de la actitud de los niños?
			8. Tú que hubieras hecho en lugar de Sebastián?

ANEXO 3

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE LA I.E.No.86155-ÑINCUMPE-CORIS-AIJA.

Estimado estudiante, Por favor marca con una (x) la alternativa que consideras válida.

A. Factores Socioculturales.

1. ¿Vives con tus padres?
 - a) Sí
 - b) No

2. ¿Vives con otros familiares cercanos?
 - a) Sí
 - b) No

3. ¿Dónde viven tus padres?
 - a) Marqui
 - b) Coris
 - c) Vista alegre
 - d) Huaraz

4. ¿En tu casa se practica la lectura?
 - a). Siempre
 - b) Muchas veces
 - c) pocas veces
 - d) Muy pocas veces

5. ¿Participas en las danzas tradicionales de tu comunidad?
 - a) Siempre

- b) Muchas veces
 - c) pocas veces
 - d) Muy pocas veces
6. ¿Qué experiencias vivenciales prácticas en tu comunidad?
- a) Sembrío de papa
 - b) deshierbo de trigo
 - c) Cosecha de papa
 - d) Rodeo de animales
7. ¿En qué se ocupa tu papá?
- a) En la agricultura.
 - b) En la ganadería
 - c) En la carpintería
 - d) En construcción
8. ¿En qué se ocupa tu mamá?
- a) En la chacra.
 - b) En la casa
 - c) En el mercado
 - d) En la tienda
9. ¿Cuál es el ingreso económico de tus padres?
- a) 0 - 500.
 - b) 501- 750
 - c) 751- 1000
 - d) 1000- a más
10. ¿Ayudas a tus padres en las actividades agrícolas?

- a) Siempre
- b) Muchas veces
- c) pocas veces
- d) Muy pocas veces

B. Factores lingüísticos.

11. ¿Qué lenguas hablan tus padres?
- a) Solo castellano
 - b) Solo quechua
 - c) Castellano- quechua
 - d) quechua- castellano
12. ¿Con qué frecuencia hablas con tus padres en la lengua materna (quechua)?
- a) Siempre
 - b) Muchas veces
 - c) pocas veces
 - d) Muy pocas veces
13. ¿Con qué frecuencia hablas con tus padres la segunda lengua (castellano)?
- a) Siempre
 - b) Muchas veces
 - c) Pocas veces
 - d) Muy pocas veces.
14. ¿Cuál es la lengua que se practica con mayor frecuencia en tu comunidad?
- a) solo castellano
 - b) solo quechua

c) castellano- quechua

d) quechua- castellano

15. ¿Cuál es la lengua que se practica con mayor frecuencia en tu escuela?

a) quechua

b) Castellano

c) inglés

d) otra lengua

ANEXO 4

MATRIZ DE EVALUACION DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL III- Y IV – CICLO

INDICADOR EVALUACION	ITEMS	DESEMPEÑO	f	W. ts	%
Nivel Literal.	3	Deficiente	4	0-10	27
1.- Identifica el escenario de los hechos.					
2.- Identifica sus características de los personajes.		Regular		11-13	53
Nivel inferencial.					
3.- Infiere el significado de palabras desconocidas.	3	Bueno	8	14-16	20
4.- Infiere sobre las acciones del personaje principal.					
Nivel crítico.	2	Muy bueno			
5.- Realiza opinión propia.			3	17-20	0
6.- Emite juicios propios.					

ANEXO 5

TESTS DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA.

III- CICLO (1º, 2º GRADO).

INSTRUCCIONES. - Estimado estudiante lee con atención el siguiente texto y marca con una (X) la alternativa correcta.

LA GALLINA Y EL ZORRO

Había una vez una gallina, en la chacra de don Mauro. De repente, una mañana se presentó el zorro, cuando la gallina tenía a sus pollitos dándoles alimentos y abrigo. El zorro se lamía la lengua al ver a la gallina muy cerca y de pronto saltó para atraparla.

Al sentir el grito el dueño de la gallina corrió y lo atrapó al zorro en un costal, luego lo amarró con una soga y llamó a sus vecinos. Estos golpearon al zorro con palos y sogas, horas más tarde el zorro logró escapar adolorido por un cerro lejano. Se cuenta que esto sucedió en el Caserío de Vista Alegre.

1.- ¿Dónde estaba la gallina?

- a. En la chacra de don pedro.
- b. En la chacra de don Mauro.
- c. En la chacra de don Miguel.

2.- ¿Qué hizo el zorro al ver a la gallina?

- a. Saltó encima de la gallina.
- b. Se lo comió a la gallina.
- c. Atrapó a la gallina.

- 3.- ¿Qué hizo el dueño de la gallina?
- a. Se asustó.
 - b. Atrapó al zorro.
 - c. Se corrió.
- 4.- ¿En el texto qué significa la palabra atrapar?
- a. Soltar
 - b. Agarrar
 - c. Recibir
- 5.- ¿Por qué el zorro se lamía la lengua?
- a. Porque quería asustarle a la gallina.
 - b. Porque quería comerlo a las gallinas.
 - c. Porque tenía hambre.
- 6.- ¿Qué mensaje nos alcanza este texto?
- a. No actuar apresuradamente.
 - b. Pensar en nuestras necesidades.
 - c. No descuidarnos fácilmente.
- 7.- ¿Qué harías para salvar la vida de la gallina?
- a. Defender a la gallina.
 - b. Golpear al zorro.
 - c. Cuidar a los pollitos
- 8.- ¿Qué opinas de la actitud del dueño de la gallina?
- a. Era alegre.
 - b. Era malo.
 - c. Era optimista.

ANEXO 6

TESTS DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA.

IV- CICLO (3º, 4º GRADO).

INSTRUCCIONES. - Estimado estudiante lee con atención el siguiente texto y marca con una (X) la alternativa correcta.

LOS NIÑOS Y LA CULEBRA

Había una vez dos niños muy inquietos que se llamaban Javier y Sebastián. Cierta día se fueron de paseo por el río de repente encontraron una culebra estirada en el camino. Pensando que estaba muerta la culebra, se acercaron, pero el venenoso animal se metió dentro de una hierba. Entonces Javier dijo: yo puedo agarrar esta culebra para meterla en una botella. Sebastián dijo: entonces vamos matarla porque si no nos puede enroscar. Javier pidió a su compañero que no la matara. Javier empezó a buscarla dentro de la hierba y con mucha dificultad logró cogerla. Pero el animal se enroscó en su mano no quiso salir. Al ver esto, Javier se asustó y empezó a dar gritos estentóreos. Al cabo de un rato la culebra se desprendió y se fue haciendo piruetas. Sebastián se quedó observando a su compañero desde la cima de una peña. Se cuenta que este hecho sucedió en el Caserío de Vista Alegre.

1.- ¿Quiénes son los personajes?

- a. Sebastián, Mario.
- b. Javier, Pedro
- c. Javier, Sebastián
- d. Sebastián, Luís.

2.- ¿Qué encontraron los niños en el paseo?

- a. Una lagartija.

- b. Una culebra.
 - c. Una víbora.
 - d. Una paloma.
- 3.- ¿Para qué Javier quiso agarrar la culebra?
- a. Para llevar a su casa.
 - b. Para meterlo en la botella.
 - c. Para asustarlo a su compañero.
 - d. Para matarlo.
- 4.- ¿Qué significa la palabra estentóreo?
- a. Que hace mucha bulla.
 - b. Que hace poca bulla.
 - c. Que no tiene ruido.
 - d. Que no hace bulla.
- 5.- ¿Qué hubiera pasado si la culebra no se iba?
- a. Se hubiera enfermado.
 - b. Le hubiera picado.
 - c. Se hubiera fracturado la mano.
 - d. Se hubiera asustado.
- 6.- ¿De qué trata el texto?
- a. De la culebra que ataca a los niños.
 - b. De dos niños inquietos que encontraron la culebra.
 - c. De la culebra que se enroscó en la mano de Javier.
 - d. De un niño travieso.

7.- ¿Qué opinas de la actitud de los niños?

- a. Niños amables
- b-. Niños inquietos
- c. Niños tímidos
- d. Niños pasivos

8.- ¿Tú que hubieras hecho en lugar de Sebastián?

- a. Pedir auxilio a las personas.
- b. Avisar a su mamá
- c. Avisar al puesto de salud.
- d. Decirle que no se asuste.