

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA**



**PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
EDUCACIÓN INICIAL**

Trabajo de Investigación:

**Nivel de logro de la competencia lee diversos tipos
de textos escritos en niños y niñas de 5 años de la
Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta,
Abancay, 2023**

**Línea de Investigación:
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA**

**Informe de investigación presentado
para obtener el grado de Bachiller en
Educación Inicial, presentado por:**

**RIVEROS DAVALOS, Flora Fhedra
Orcid: 0000-0002-1806-3793**

**RIVEROS DAVALOS, Miriam
Orcid: 0000-0001-9842-5637**

**VERA PAZ, Betssy
Orcid: 0000-0001-4563-7326**

Asesor:

**HURTADO CONTRERAS, Esaú
Orcid: 0000-0003-2029-6446**

ABANCAY – 2023

INFORME DE SIMILITUD

El Secretario Académico de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Salle de Abancay, quien suscribe, en calidad de responsable de la revisión de similitud y originalidad de los trabajos de investigación y tesis, certifica que el trabajo de investigación/tesis titulado: *Nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2023.*

De las autoras:

1. RIVEROS DAVALOS, Flora Fhedra
2. RIVEROS DAVALOS, Miriam
3. VERA PAZ, Betssy

Dejo constancia que:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **18%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el **19/09/2024**.
- He revisado con detalle dicho reporte y que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Abancay, 19 de setiembre de 2024.



Ing. EDUARDO CHÁVEZ VASQUEZ
SECRETARIO ACADÉMICO
EESPP "LA SALLE"

Dedicatoria

A:

Mis padres, quienes supieron formarme con principios cristianos, hábitos y valores. Mi esposo y mis hijos, quienes estuvieron conmigo alentándome y apoyándome en mi formación profesional.

Miriam Riveros Dávalos

A:

Dios por permitirme tener salud, vida a mis padres que, con perseverancia, me acompañaron en todas las adversidades de la vida.

A mis hijos que me dieron esa motivación y seguridad, a todas las personas que me apoyaron e hicieron lo posible la realización de mi proyecto.

Flora Fhedra Riveros Dávalos

A:

Dios, quien como guía estuvo presente en el caminar de mi vida, bendiciéndome y dándome fuerzas para continuar con mis metas trazadas sin desfallecer. A mis padres, que a través de la distancia me fortalecieron con su amor y confianza permitiéndome que logre culminar.

A mi esposo e hijos quienes estuvieron conmigo alentándome y apoyándome, sin ustedes no habría llegado hasta donde estoy. Gracias, amada familia.

Betsy Vera Paz

Agradecimiento

Agradecer de corazón a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Salle de Abancay por brindarnos la invaluable oportunidad de formarnos profesionalmente. Su compromiso con la educación y el desarrollo de sus estudiantes ha sido fundamental en nuestro crecimiento académico y personal. Extendemos nuestro sincero reconocimiento y gratitud al Dr. Marco Antonio Ibarra Contreras, nuestro dedicado docente de investigación, cuya inspiración y orientación nos guiaron en la realización de este sueño ansiado. Su inquebrantable motivación y colaboración fueron esenciales en la culminación del presente trabajo.

Así mismo, deseamos expresar nuestro agradecimiento al director, coordinador del programa y a todos los docentes que contribuyeron con su valiosa enseñanza a nuestra formación como futuros profesionales de la educación; sus conocimientos y experiencias compartidas han enriquecido nuestro camino hacia el aprendizaje y la investigación.

No podemos pasar por alto el apoyo de todas las personas que, de una u otra manera, colaboraron en este proyecto, sus contribuciones directas e indirectas fueron esenciales para alcanzar nuestros objetivos. A todos y cada uno de ustedes, nuestro más sincero agradecimiento por ser parte de este importante capítulo en nuestras vidas.

Índice de Contenidos

Dedicatoria	4
Agradecimiento	5
Índice de Contenidos	6
Índice de Tablas	8
Índice de Figuras	9
Presentación	10
Resumen	11
Abstract	12
1. Planteamiento Temático	13
1.1. Descripción del Problema	13
1.2. Formulación del Problema	16
1.2.1. Problema General	16
1.2.2. Problemas Específicos	16
1.3. Objetivos	17
1.3.1. Objetivo General	17
1.3.2. Objetivos Específicos	17
1.4. Justificación	17
2. Cuerpo Temático	20
2.1. Bases Teóricas	20
2.1.1. Teorías que Sustentan la Investigación	20
2.1.2. ¿Qué es Leer?	26
2.1.3. La Lectura en el Nivel Inicial	29
2.1.4. Rol del Docente	32
2.1.5. Lectura y Comprensión	34

	6
2.1.6. Niveles de Comprensión Lectora	37
2.1.7. Competencia Lee Diversos Tipos de Textos desde el Currículo Nacional	42
3. Marco Metodológico	46
3.1. Tipo y Nivel de Investigación	46
3.2. Diseño de Investigación	47
3.3. Operacionalización de Variables	48
3.4. Población, Muestra y Muestreo	50
3.4.1. Población	50
3.4.2. Muestra y Muestreo	50
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	51
3.6. Proceso de Validación y Confiabilidad	52
3.6.1. Validación	52
3.6.2. Confiabilidad	53
4. Resultados de la Investigación	55
4.1. Análisis e Interpretación de Resultados	55
4.1.1. Análisis e Interpretación de los Resultados de las Dimensiones	55
4.1.2. Análisis e Interpretación de la Variable	60
Conclusiones	62
Recomendaciones	63
Referencias Bibliográficas	64
Anexos	70

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Población de Estudio</i>	50
Tabla 2. <i>Muestra de Estudio</i>	51
Tabla 3. <i>Expertos para el proceso de Validación</i>	53
Tabla 4. <i>Confiabilidad de Alfa de Cronbach</i>	54
Tabla 5. <i>Confiabilidad de Omega de Mc Donald</i>	54
Tabla 6. <i>Dimensión Nivel de comprensión Literal</i>	56
Tabla 7. <i>Dimensión Nivel de comprensión Inferencial</i>	58
Tabla 8. <i>Dimensión Nivel de comprensión Crítico</i>	59
Tabla 9. <i>Resultado de la Variable Lee Diversos Tipos de Texto</i>	60

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Nivel de Comprensión Literal</i>	39
Figura 2. <i>Nivel de Comprensión Inferencial</i>	40

Presentación

Señores miembros del jurado; cumpliendo con las disposiciones establecidas en el reglamento de grado y títulos de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Salle, se pone a vuestra consideración el presente informe del trabajo de investigación titulado "Nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109, Tablada Alta, Abancay, 2023", con la finalidad de optar el grado de Bachiller en Educación. La investigación está dividida en siete capítulos:

El equipo investigador, se embarcó en esta investigación con el compromiso de evaluar el nivel de competencia en lectura en los niños y niñas de 5 años, con el propósito de medir su capacidad de lectura y comprensión en las primeras etapas del desarrollo académico. Trabajo de naturaleza cuantitativa y descriptiva, apoyada en la técnica de observación en la que se utilizó la ficha de observación como herramienta principal de recolección de datos.

El presente informe es el producto de haber descrito la información recopilada, la misma que se presentan a través de un acápite que trata del planteamiento temático, una segunda parte que hace referencia al cuerpo temático, seguido del marco teórico y los resultados correspondientes de la investigación; finalmente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones respectivas.

Se espera que los resultados obtenidos generen recomendaciones valiosas para fortalecer las habilidades de lectura en los niños y niñas de la institución en estudio, y posiblemente, como referencia para mejoras similares en otras instituciones educativas. La trascendencia de esta tesis reside en su carácter colaborativo, reflejando el esfuerzo conjunto por comprender y elevar la calidad de la educación inicial en Tablada Alta Abancay. De esta manera, contribuimos activamente al desarrollo académico y cognitivo de los niños de 5 años en su proceso de aprendizaje.

Resumen

En el presente estudio "Nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Abancay, 2023"; tuvo como objetivo describir el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en estudiantes de 5 años de la institución educativa en mención.

El tipo de investigación fue básico, de nivel descriptivo, en el que se utilizó como instrumento de recolectó de información, una ficha de observación; esta fue aplicada a un total de 25 niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 de Tablada Alta de la ciudad de Abancay, que fue parte de la muestra.

De ello se concluye que el 78 % de los niños se encuentran en proceso, mientras que el 14 % alcanzó el nivel de inicio y el 8 % restante, alcanzaron el nivel de logro.

Palabras clave: competencia de lectura, niños de 5 años, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica.

Abstract

In the present study "Level of achievement of competence reading various types of text in 5-year-old children of the Initial Educational Institution No. 1109 Abancay, 2023"; The objective was to describe the level of achievement of the competence: read various types of written texts in 5-year-old students of the educational institution in question.

The type of research was basic, descriptive level, in which an observation sheet was used as an instrument for collecting information; This was applied to a total of 25 5-year-old children from the Initial Educational Institution N° 1109 of Tablada Alta in the city of Abancay, which was part of the sample.

It is concluded that 78% of the children are in process, while 14% reached the beginning level and the remaining 8% reached the achievement level.

Keywords: reading competence, 5-year-old children, literal comprehension, inferential comprehension, critical comprehension.

1. Planteamiento Temático

1.1. Descripción del Problema

Cuando nos referimos a la lectura en el ámbito infantil, se observa notables variaciones entre niños, influyendo factores como el nivel de desarrollo del lenguaje, el entorno familiar y escolar, así como la exposición a diferentes tipos de textos escritos. En este contexto, Duke y Roberts (2013), abordan la comprensión lectora como un proceso cognitivo, destacando su naturaleza:

"Los niños pequeños que escuchan y leen una amplia variedad de textos tienen más éxito en la escuela y en la vida. Cuando los niños tienen acceso a una variedad de textos, aprenden a hacer conexiones entre lo que leen y lo que saben sobre el mundo" (p.53)

Dentro del marco de esta investigación, es esencial tener en cuenta la complejidad asociada al proceso de comprensión de textos en niños, especialmente en aquellos menores de seis años. Este proceso no se limita únicamente a la decodificación y al entendimiento del vocabulario presente en el texto, sino que implica la capacidad de realizar inferencias al conectar sus conocimientos previos con la nueva información explícita en el material de lectura. La comprensión de textos se revela como una habilidad crucial en el desarrollo

cognitivo y lingüístico de los niños. Aunque es evidente que algunos niños menores de seis años pueden enfrentar dificultades para comprender textos o realizar inferencias más avanzadas debido a la complejidad inherente de este proceso. En este contexto, Neuman (2013), aborda la comprensión lectora desde sus primeros pasos, al ser leídos en voz alta. La exposición temprana de los niños a una amplia gama de textos contribuye gradualmente a la construcción de su vocabulario, conocimiento del mundo y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Este enfoque subraya la importancia de proporcionar oportunidades continuas de interacción con diversos tipos de textos, lo que, a su vez, fortalece la capacidad de los niños para comprender y procesar información de manera efectiva. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de examinar más detenidamente las dificultades que podrían enfrentar los niños menores de seis años en relación con la comprensión de textos y la realización de inferencias. Esta investigación busca analizar cómo la interacción con la escritura y la lectura desde el nivel inicial puede contribuir a superar estas dificultades y promover una comprensión más profunda y significativa de los textos, sentando las bases para un desarrollo lingüístico y cognitivo sólido en los primeros años de vida.

En el ámbito educativo de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta de Abancay, se ha delineado un propósito fundamental: proporcionar a los niños y niñas de 5 años una educación de calidad, inclusiva y participativa que fomente su desarrollo integral como ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades en una sociedad democrática. Este anhelo se refleja en los objetivos trazados en el Proyecto Educativo Nacional, donde el Currículo Nacional de Educación Básica actúa como guía esencial para la materialización de estas aspiraciones en el perfil de egreso de los estudiantes (Minedu, 2017).

En esta línea de acción, se pone énfasis en la competencia denominada "Lee diversos tipos de texto" en el ámbito de la comunicación. Esta competencia abarca el enfoque comunicativo que pretende inculcar la habilidad de leer y comprender textos en los estudiantes. Para alcanzar este propósito, resulta esencial proporcionar a los niños la oportunidad de interactuar de manera natural y cotidiana con textos escritos en diversas actividades culturales, sociales y de aprendizaje desde una edad temprana. En este proceso, los educadores desempeñan un papel crucial en el ámbito de la educación formal, mientras que los padres tienen un rol significativo en el entorno familiar.

En línea con estas perspectivas, Aya (2019), destaca la importancia de los hábitos lectores durante la etapa preescolar y aborda cómo un proyecto de aula basado en la literatura infantil puede ser un estímulo para su desarrollo. Su investigación subraya la influencia crucial de la familia en la formación de hábitos lectores y sugiere la colaboración entre la escuela y los padres para fomentar la lectura en los niños. Aya, propone la instauración de un espacio dedicado a la literatura en el aula y la realización de talleres de lectura en conjunto con las familias. Además, resalta el encanto de la lectura en voz alta como una práctica que cautiva a los niños, despertando su interés por la escritura y el significado de las palabras (Ferreiro, 2020).

Dando un paso adelante, el presente informe de investigación se plantea como respuesta, la necesidad de fortalecer la competencia de lectura en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta en Abancay. Para ello, se ha implementado una evaluación diagnóstica al comienzo del segundo semestre. Esta evaluación se ha llevado a cabo mediante diversos instrumentos, como cuestionarios concisos, fichas de observación, portafolios, actas y registros. Los resultados obtenidos de esta evaluación han arrojado luz sobre las deficiencias en la competencia de lectura en el ámbito de la comunicación. Se ha revelado que la mayoría de los niños presentan un nivel

limitado en sus habilidades comunicativas, incluida la expresión y comprensión lectora. Este descubrimiento ha señalado una carencia significativa en la promoción del hábito lector en el entorno doméstico, lo cual ha impactado la participación de los niños en interacciones verbales. La capacidad para comprender indicaciones o responder preguntas se ha visto afectada, a menudo limitándose al uso de expresiones breves. La presente investigación busca abordar estas dificultades y superarlas, centrándose en el desarrollo de la competencia lectora en niños de 5 años. El propósito de este informe de investigación es trascender la problemática presente en la institución educativa y brindar a los estudiantes un entorno que promueva la lectura desde una edad temprana.

Esta iniciativa tiene el propósito de potenciar su desarrollo de comprensión, capacitándolos para interactuar de manera más hábil con textos escritos en el futuro. La importancia de este estudio reside en su contribución a la mejora de la calidad educativa y en la formación de ciudadanos informados y participativos en una sociedad democrática en constante evolución.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2023?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuál es el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2023?

¿Cuál es el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en el nivel inferencial en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109

Tablada Alta, Abancay, 2023?

¿Cuál es el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en el nivel crítico en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109

Tablada Alta, Abancay, 2023?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Describir el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2023.

1.3.2. Objetivos Específicos

Describir el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en el nivel literal en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2023.

Describir el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en el nivel inferencial en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2023.

Describir el nivel de logro de la competencia: lee diversos tipos de textos escritos en el nivel crítico en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2023.

1.4. Justificación

La presente indagación surge como respuesta a una problemática identificada en el ámbito de la práctica pedagógica, relacionada con el desarrollo completo de habilidades, actitudes y conocimientos esenciales para el lenguaje verbal, la comunicación efectiva y las habilidades sociales en niños y niñas. Esta necesidad se hizo evidente tras llevar a cabo una evaluación diagnóstica en la población de niños y niñas de

5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, revelando que la mayoría se encuentra en niveles iniciales y, en algunos casos, en proceso y logro de la competencia "Lee diversos tipos de texto escritos". En este contexto, es esencial profundizar en los aspectos conceptuales, teóricos y didácticos vinculados a la lectura y la comprensión lectora, teniendo en cuenta diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico). Reconocidos académicos como Solé (1992), Ferreiro (2007), Minedu (2017), coinciden en la relevancia de fomentar y cultivar estas habilidades desde los primeros años de educación para instaurar hábitos lectores que capaciten a los estudiantes para entender su entorno y el mundo que les rodea. Este estudio no solo busca identificar los factores que afectan los niveles bajos de rendimiento en la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos" en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta; también involucra un examen detallado de la literatura existente con el objetivo de brindar a los estudiantes oportunidades significativas para explorar el mundo escrito de manera no convencional. Para lograrlo, se proponen estrategias como la lectura compartida, la exploración de diferentes tipos de textos y la formulación de hipótesis a partir de imágenes y palabras familiares.

La estrategia de investigación adoptada es de carácter descriptivo, fundamentada en la técnica de observación y utilizando una ficha de observación como medio para recopilar datos. Este enfoque permite obtener una comprensión detallada y precisa del fenómeno en estudio. La información recolectada es analizada y comparada con los fundamentos teóricos previamente establecidos para identificar patrones y relaciones significativas. Además, los hallazgos proporcionan a los educadores herramientas más eficientes para abordar dicha competencia en sus métodos pedagógicos. Estas herramientas permiten a los docentes mejorar sus estrategias de enseñanza, facilitando así un aprendizaje más efectivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Adicionalmente, este estudio tiene la aspiración de establecer los cimientos para investigaciones futuras en esta área, impulsando la continuidad en la exploración de estrategias y enfoques pedagógicos que fomenten un mayor desarrollo de las habilidades lectoras en los niños y niñas en la etapa de educación inicial. Se espera que los resultados y conclusiones resulten beneficiosos para otros educadores y profesionales de la educación que se enfrenten a desafíos similares al promover la competencia lectora en niños y niñas durante las primeras etapas de su formación académica.

2. Cuerpo Temático

2.1. Bases Teóricas

2.1.1. *Teorías que Sustentan la Investigación*

A través del presente informe de investigación, se buscó no solo entender el proceso de aprendizaje inicial de la lectura, sino también identificar las teorías que sustenten y guíen el proceso, entre ellas tenemos:

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Según la teoría de Ausubel, se emplea el concepto de "aprendizaje significativo" para distinguirlo del aprendizaje repetitivo o centrado en la memorización. Este enfoque teórico resalta la importancia de los conocimientos previos del estudiante en la incorporación de nueva información. Para que el aprendizaje sea considerado significativo, resulta crucial establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y aquellos que el individuo ya posee. De acuerdo con Ausubel, el proceso de aprendizaje implica necesariamente la comprensión. Así, lo que se comprenda será lo que se aprenda y retenga de manera más efectiva, ya que se integrará en la estructura de conocimientos preexistentes.

Ausubel critica firmemente tanto el enfoque de aprendizaje por descubrimiento como la enseñanza tradicional basada en la repetición mecánica. Según su perspectiva,

estos métodos resultan poco eficaces, especialmente en el aprendizaje de las ciencias. Ausubel sostiene que aprender implica comprender, y para lograrlo es esencial considerar los conocimientos previos del alumno en relación con el tema que se desea enseñar.

El aprendizaje significativo se contrapone a formas de aprendizaje carentes de sentido, memorísticas o mecánicas. El término "significativo" se emplea para describir tanto un contenido que posee su propia estructura lógica como el material con el potencial de ser aprendido de manera que tenga significado y sentido para la persona que lo está asimilando (Ausubel et al., 1983).

El principio fundamental del aprendizaje significativo, sostiene que los nuevos conocimientos deben estar estrechamente relacionados con el conocimiento previo del alumno y es crucial que se presenten de manera conjunta. Se requiere que el estudiante muestre un auténtico interés por aprender y una actitud positiva hacia el proceso de adquisición de conocimientos. En este contexto, los aprendizajes deben ser prácticos y tener un propósito claro, al mismo tiempo que se sustentan en una comprensión profunda del tema.

Teoría de Vigotsky para la lectura. En la etapa de la primera infancia, es fundamental reconocer que la lectura, entendida como comprensión, constituye un proceso cognitivo influido por el entorno social. La habilidad de un niño para leer, ya sea de manera competente o limitada, se deriva de las interacciones culturales que ha experimentado en su entorno social, incluyendo la influencia de padres, familiares y compañeros. Estos actores sociales pueden proporcionar o privar al niño de las herramientas esenciales para la lectura. Si un niño observa que sus padres son lectores ávidos, es probable que desarrolle una inclinación hacia la lectura. Por otro lado, si las personas cercanas al niño no practican hábitos de lectura, es probable que el niño tampoco adopte esta práctica.

De acuerdo con Vygotsky (1998), en este proceso de comprensión, es necesario emplear un sistema de signos, es decir, el lenguaje. Desde un punto de vista tangible, el propio texto proporciona este sistema de signos en su forma escrita. Desde la perspectiva de la enseñanza, un docente que busca fomentar la comprensión no puede limitarse a ser un observador pasivo que simplemente evalúa las respuestas de los estudiantes en una guía y luego corrige si están correctas o incorrectas. El docente debe utilizar el lenguaje de manera activa, entablar conversaciones con sus alumnos acerca del texto, expresar las emociones que la lectura les genera, debatir sobre los contenidos, verbalizar los pasos que él o ella sigue para comprender, entre otras estrategias de interacción verbal.

El educador debe centrarse en trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de sus alumnos, lo que implica proporcionar diversos tipos de apoyo o andamiaje según las necesidades individuales de cada estudiante. Algunos pueden requerir estímulo adicional para la lectura, mientras que otros pueden necesitar construir o adquirir un conocimiento previo más amplio sobre el tema del texto. Algunos pueden enfrentar dificultades en la inferencia, mientras que otros pueden tener problemas para identificar la estructura global del texto debido a que se centran excesivamente en los detalles.

La teoría de Vygotsky sugiere que, en el contexto de la lectura, es esencial asegurarse de que el estudiante haya internalizado de manera efectiva lo que ha aprendido socialmente (a través de interacciones culturales) en el ámbito de la clase. Esto implica que el estudiante haya construido una comprensión sólida de la lectura y haya adquirido correctamente los conceptos y subprocesos asociados con este proceso. Para lograrlo, es necesario que la lectura sea una actividad de enseñanza continua, que aborde diversos aspectos del proceso lector y proporcione oportunidades para leer distintos tipos de textos y géneros textuales. En resumen, se trata de un proceso de aprendizaje en constante desarrollo en el aula, que nunca llega a su fin.

Enfoque comunicativo textual. Las bases teóricas de la presente tesis se sustentan en las concepciones y enfoques que respaldan el área de Comunicación, específicamente en lo establecido por el Ministerio de Educación (Minedu) mediante su enfoque comunicativo-textual. Este enfoque resalta la importancia de la construcción de significado en los procesos de comunicación oral y escrita, haciendo énfasis en que la adquisición de habilidades comunicativas no se reduce a la simple dominación de técnicas y normas, sino que se basa en la comprensión de los mecanismos subyacentes que facilitan la interpretación, la producción, la creatividad y la lógica en el lenguaje. De acuerdo con esta perspectiva, se comprende que el enfoque comunicativo-textual no se limita a la transmisión de información, sino que también reconoce el papel crucial del lenguaje en la expresión y comunicación de emociones, pensamientos y acciones. Además, destaca la capacidad de escuchar activamente y comprender a los demás. Implica, por lo tanto, la habilidad de utilizar el lenguaje como herramienta para organizar el pensamiento, expresar el mundo interno, anticipar decisiones y acciones, y participar de manera efectiva en la sociedad.

La dimensión "comunicativa" de este enfoque enfatiza la función esencial del lenguaje como medio para la interacción humana y la construcción de significado compartido. Esto implica que la comunicación no se reduce a la simple transmisión de información, sino que también implica el intercambio de sentimientos, ideas y experiencias entre individuos. Esta perspectiva comunicativa resulta esencial para comprender cómo se establecen conexiones y se generan relaciones a través del lenguaje, aspecto relevante para el desarrollo de la competencia objeto de estudio. En cuanto a la dimensión "textual", se reconoce que una de las manifestaciones fundamentales del lenguaje es la expresión oral y escrita. La habilidad de comunicarse eficazmente mediante textos escritos y orales es esencial para una participación activa y significativa en la sociedad. La construcción y

comprensión de textos, ya sean escritos u orales, involucran procesos cognitivos y lingüísticos complejos que permiten la codificación y decodificación de significados. Este enfoque proporciona una comprensión profunda de la importancia de la comunicación en la construcción de significado y en la interacción humana, así como en el desarrollo de habilidades comunicativas tanto en la expresión oral como escrita.

Estas bases teóricas establecieron el marco conceptual necesario para abordar el objetivo de la investigación y analizar el nivel de logro de la competencia "Lee diversos tipos de textos" en niños de 5 años en la Institución Educativa Inicial objeto de estudio.

Según la propuesta del enfoque comunicativo-textual presentada por Cassany (2006), la enseñanza de la lectura y la escritura debe trascender la realización de actividades aisladas y artificiales, integrándolas en situaciones auténticas de comunicación que resulten relevantes para los estudiantes. Este planteamiento implica la creación de contextos reales que otorguen significado a los procesos de lectura y escritura, tanto dentro como fuera del entorno escolar, con el propósito de fomentar un aprendizaje más contextualizado y aplicable.

Dentro de esta perspectiva, se subraya la importancia de planificar estrategias de enseñanza que fomenten la comprensión lectora y que sean adecuadas para cada tipo de texto. La comprensión se vuelve crucial no solo en el ámbito de la comunicación, sino también en todas las áreas del currículo, ya que constituye una habilidad esencial para acceder al conocimiento y participar de manera efectiva en la sociedad. El enfoque comunicativo-textual considera el lenguaje como una herramienta central para la expresión de pensamientos, sentimientos y acciones, y su objetivo principal es fortalecer las habilidades de hablar y escuchar, permitiendo que los individuos utilicen la comunicación para organizar sus ideas, expresar su mundo interno y anticipar decisiones y acciones en sus interacciones sociales.

De acuerdo con esta perspectiva, la comunicación se convierte en una habilidad capacitadora que facilita la participación activa del individuo en la sociedad. Además, el enfoque destaca la dimensión textual del lenguaje, centrándose en su uso escrito como representación gráfica para la comunicación. Reconoce que los niños aprenden a comunicarse imitando a los adultos, convirtiendo el aula en un espacio propicio para promover tanto la comunicación oral como escrita en contextos auténticos. Leer y escribir adquieren significado al cumplir funciones comunicativas concretas, como expresar ideas, entretener, informar e investigar. Este enfoque pedagógico facilita el desarrollo de competencias comunicativas integrales, como la capacidad para hablar, opinar, describir, leer, comprender y producir textos, proporcionando así a los niños habilidades esenciales para su vida presente y futura. En resumen, promueve la enseñanza de la lectura y la escritura mediante contextos auténticos de comunicación, impulsando la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades comunicativas integrales en los niños de 5 años.

La enseñanza tiene la capacidad de recrear situaciones tanto dentro como fuera del aula, dotando de significado a los procesos de aprendizaje. Es esencial planificar estrategias de enseñanza que impulsen la comprensión, seleccionándolas de manera acorde al tipo de texto, no solo en el ámbito de la comunicación, sino también en todas las áreas del currículo.

Este enfoque es comunicativo porque se fundamenta en la comunicación, reconociendo que el lenguaje tiene como función principal expresar pensamientos, sentimientos y acciones. Su objetivo primordial es fortalecer las habilidades esenciales de hablar y escuchar, permitiendo que cada individuo utilice la comunicación para organizar sus pensamientos, expresar su mundo interno y anticipar decisiones y acciones beneficiosas para su interacción social. En última instancia, se busca que la comunicación sirva como una herramienta que abra puertas en la relación del individuo con la sociedad.

Por otro lado, este enfoque es textual ya que se centra en lo textual, destacando el énfasis en el uso del lenguaje de forma escrita y considerándolo como una representación gráfica para la comunicación. Los niños aprenden a comunicarse imitando a los adultos. Este enfoque pedagógico facilita que en las aulas se fomente la comunicación oral y escrita con propósitos y destinatarios reales. En el contexto escolar, la lectura y la escritura adquieren significado al utilizarse para comunicar, expresar, entretener, informar e investigar. De esta manera, los niños desarrollarán competencias para hablar, opinar, describir, leer, comprender y producir textos, dotándolos de habilidades comunicativas esenciales para su vida.

2.1.2. ¿Qué es Leer?

Con frecuencia, nos topamos con interpretaciones equívocas en torno al significado de "leer". En algunos casos, se interpreta como la acción de recitar en voz alta el contenido escrito; mientras que otros sostienen que una lectura es considerada "buena" únicamente si se enuncia con un adecuado volumen, fluidez y entonación. Este malentendido es común y plantea la cuestión fundamental: ¿de qué manera nos beneficia pronunciar correctamente las palabras de un texto si no somos capaces de comprenderlo? Es por ello que afirmamos que leer implica comprender. En relación a las características del texto, Darnton presenta la siguiente declaración:

[...] Las diferencias parece que no tienen fin, ya que la lectura no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado, que tendrá que variar entre culturas. Sería extravagante esperar encontrar una fórmula capaz de dar fe de todas estas variantes. Pero debería ser posible desarrollar una manera de estudiar los cambios en la lectura dentro de nuestra propia cultura (Darnton 1993, p. 193).

Después de señalar algunas variantes que afectan la actividad de la lectura de un texto escrito, como el conocimiento diferenciado del lector y las características del propio

texto, el autor destaca claramente la propuesta que presenta en torno al concepto de la lectura. Se explora cómo este concepto evoluciona, quiénes son sus protagonistas y la manera en que se accede a ella a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta el contexto en el que nos desenvolvemos.

En relación a la lectura, Solé (1992) la conceptualiza como una actividad compleja que implica diversas habilidades y procesos cognitivos. Según Solé, la lectura no se limita a la simple decodificación de las palabras, sino que implica una interacción dinámica entre el lector y el texto. En este proceso, el lector aporta sus objetivos, ideas y experiencias previas. Solé destaca que la lectura es un acto de interacción activa, donde el lector busca satisfacer metas y objetivos específicos al abordar un texto. Esto significa que el lector no solo descifra las palabras, sino que también interpreta, analiza y relaciona la información presente en el texto con su propio conocimiento y contexto. Esta perspectiva resalta la importancia de la participación activa del lector en la construcción del significado durante el acto de la lectura.

Por otra parte, Solé resalta que la comprensión lectora constituye un aspecto fundamental de la actividad de leer. La lectura implica la capacidad de entender el lenguaje escrito, y esto va más allá de la decodificación de palabras individuales, extendiéndose a la extracción del significado global del texto. Lograr la comprensión lectora implica integrar información, identificar las ideas principales y secundarias, inferir significados implícitos y conectar la lectura con experiencias y conocimientos previos. La investigación se basa en la concepción de la lectura como una actividad compleja que abarca tanto la interacción activa entre el lector y el texto como la comprensión profunda del lenguaje escrito. Esta perspectiva amplía la comprensión del desarrollo de la competencia lectora en niños de 5 años, haciendo hincapié en la importancia de su participación activa y la construcción de significado durante el proceso de lectura.

Según el Ministerio de Educación de Argentina, el acto de lectura se presenta como un proceso mágico y complejo que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Según esta perspectiva, la lectura trasciende la mera decodificación de palabras; es un acto en el cual el lector se convierte en un intérprete que da vida al texto a través de su voz y su comprensión.

“El acto de lectura es un acto mágico. ¿Qué hay detrás de esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. Quien lee no mira al otro, sino a la página (o a cualquier superficie sobre la cual se realizan las marcas). Quien lee parece hablar para otro, pero lo que dice no es su propia palabra sino la palabra de un “Otro” que puede desdoblarse en muchos “Otros”, salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se represente en el sentido etimológico de volver a presentarse” (Ministerio de Educación de la Nación de Argentina 2015, p. 11).

Destaca que la actividad de leer implica una conexión profunda entre el lector y el texto, donde el lector no solo se dirige a otro, sino que también se sumerge en el mundo textual y asume el papel de un actor que da voz y sentido a las palabras escritas. Además, resalta que el proceso de lectura es interpretativo y comprensivo, ya que los lectores no solo siguen la trama, sino que también anticipan eventos, comprenden las emociones de los personajes y reaccionan emocionalmente al contenido. Esta concepción enfatiza el papel activo del lector en la construcción del significado, haciendo hincapié en la interpretación, la anticipación y la comprensión profunda como elementos esenciales de la lectura. Se subraya la importancia de la lectura en voz alta por parte de adultos significativos, como padres y maestros, ya que esta práctica no solo impulsa la decodificación de palabras, sino

que también fomenta la interpretación activa y la conexión emocional con el texto. En este enfoque, la lectura se concibe como un acto mágico e interpretativo, donde el lector se convierte en un actor que da vida al texto mediante la comprensión y la conexión emocional. Esta perspectiva contribuye a la comprensión del desarrollo de la competencia lectora en niños de 5 años al destacar la importancia de su participación activa y la construcción de significado durante el proceso de lectura.

2.1.3. La Lectura en el Nivel Inicial

Cuando como educadores de la primera infancia nos proponemos enseñar a leer a los niños, no los consideramos como individuos pasivos sin ideas sobre el mundo escrito, ni asumimos que solo adquieren conocimientos a través de lo que se les enseña en el jardín o mediante instrucciones directas. Reconocemos que los niños son sujetos activos con la capacidad de actuar, explorar, jugar, experimentar, interactuar, conocer y, sobre todo, de apropiarse del mundo que les rodea. Desde las perspectivas pedagógicas y teóricas de Emilia Ferreiro:

“El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo trasmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro y Teberosky 2013, p. 28-29).

Las autoras subrayan la teoría de Piaget, la cual sostiene que los niños son agentes activos que exploran y buscan comprender el entorno mediante su interacción con objetos y situaciones. No son receptores pasivos de conocimiento, sino que construyen sus propias categorías de pensamiento y organizan su mundo a medida que lo exploran y actúan sobre

él. Esta perspectiva desafía la idea de que los niños deben recibir conocimiento de manera unidireccional y destaca su capacidad innata para aprender a través de la exploración y la interacción. Ferreiro cuestiona la enseñanza repetitiva y mecánica en la educación inicial, la cual menosprecia la capacidad de los niños para aprender de manera activa. Señala que los niños no necesitan permiso para aprender y que poseen una capacidad intrínseca para explorar y descubrir su entorno. Esto refuerza la noción de que los niños son agentes activos en su propio proceso de aprendizaje y que deben ser facilitados en su exploración y comprensión de la lectura. Esta perspectiva destaca la importancia de considerar a los niños como sujetos activos y competentes en su proceso de aprendizaje, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales y abogando por un enfoque que fomente la exploración, la interacción y la construcción activa del conocimiento, especialmente en el desarrollo de la competencia de leer diversos tipos de textos.

Las bases teóricas de este estudio se basan en una comprensión integral de la lectura y escritura en el nivel inicial, en concordancia con las perspectivas del Ministerio de Educación y la evidencia derivada de la interacción de los niños y niñas con el mundo escrito. Según Minedu (2020), en el nivel inicial no se busca que los niños adquieran completamente el dominio de la lectura y escritura, y la transición al primer grado no está condicionada a estas habilidades. No obstante, esto no significa que no se aliente la interacción con el mundo escrito desde una edad temprana. Los niños demuestran un interés innato por la lectura y la escritura, manifestado en su curiosidad por el contenido de textos escritos y su entusiasmo al participar en actividades de lectura. Esta interacción temprana con el mundo escrito resulta fundamental para que los niños construyan conceptos, formulen hipótesis y desarrollen una comprensión de que la lectura y la escritura tienen un valor comunicativo.

Los padres y educadores pueden observar cómo los niños manifiestan un interés auténtico por la lectura al hacer preguntas sobre el contenido de textos escritos o al solicitar que se les lea un cuento. Estas acciones revelan su disposición a interactuar con el lenguaje escrito y a construir significado a partir de él. El contacto con textos escritos les permite desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas, así como una apreciación por la importancia de comprender y comunicar a través de la lectura. Por lo tanto, las bases teóricas de este estudio se apoyan en la idea de que, aunque no se espera que los niños alcancen plenamente la lectura y escritura en el nivel inicial, la interacción activa con el mundo escrito desde edades tempranas contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas en los niños y niñas. Esta perspectiva se alinea con las opiniones del Minedu y destaca la importancia de fomentar un entorno de lectura enriquecedor que facilite la exploración, la comprensión y el interés de los niños por el lenguaje escrito.

Las bases teóricas de esta investigación se fundamentan en una comprensión profunda de la lectura en el contexto del nivel infantil, enfatizando la importancia de dotar de sentido a la lectura y proporcionar un entorno de apoyo y orientación adecuado para el desarrollo lector de los niños y niñas. Según Solé (1992), la lectura en el nivel infantil va más allá de la simple decodificación de palabras; implica que el estudiante tenga la capacidad de atribuir significado a lo que lee. Esto no solo requiere recursos cognitivos suficientes por parte del niño, sino también la presencia de personas, como los docentes y otros adultos significativos, que confíen en la capacidad del niño y estén dispuestos a intervenir de manera efectiva para fomentar su competencia lectora.

La lectura en el nivel inicial se reconoce como un proceso dinámico en el que cada niño posee características, estilos y ritmos de aprendizaje únicos. Es esencial respetar estas diferencias individuales y proporcionar un entorno que permita el crecimiento gradual de

las habilidades lectoras. A medida que los niños se exponen a diversas experiencias de lectura, se les brindan oportunidades para interactuar con textos y se fomenta su motivación, sus habilidades lectoras se incrementarán progresivamente. En este proceso, el papel del docente es fundamental. Actúa como facilitador, ofreciendo el acompañamiento y la ayuda necesarios para que los niños puedan avanzar en su desarrollo lector. Esto implica crear un ambiente en el que los niños se sientan seguros y motivados para explorar textos, expresar sus pensamientos y compartir sus interpretaciones. Además, el docente debe proporcionar recursos adecuados y estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades individuales de cada niño, promoviendo así un aprendizaje significativo y efectivo. En resumen, las bases teóricas de esta investigación se apoyan en una comprensión profunda de la lectura en el nivel infantil como un proceso de atribución de sentido, destacando la esencial presencia de personas que brinden apoyo, como los docentes y adultos significativos. Se reconoce la diversidad en el desarrollo lector de los niños y se resalta el papel clave del docente en la creación de un entorno enriquecedor que fomente el crecimiento gradual de las habilidades lectoras y el acercamiento a la escritura convencional.

2.1.4. Rol del Docente

En primer lugar, la perspectiva que adopta el docente al enfrentarse a la lectura de niños de 5 años, debe incluir el reconocimiento de la complejidad del sistema escrito, lo cual implica que el docente debe realizar múltiples esfuerzos para abordar tanto la enseñanza como el aprendizaje asociado. El proceso de aprendizaje de la lectura se desarrolla a través de la práctica constante, observando a otras personas mientras leen, prestando atención a las lecturas destinadas a uno mismo, intentando leer y aceptando errores, ya que se trata de una forma de lectura no convencional.

En relación a la escritura y su extensión a la lectura, Garton y Prat (1991) postulan un interesante paralelismo que pone de manifiesto cómo las expectativas y reacciones difieren en distintas áreas del desarrollo infantil. En sus palabras, cuando un niño se encuentra en las etapas iniciales de la escritura y comete errores en la ortografía de la mayoría o de todas las palabras, los adultos suelen mostrar preocupación excesiva e incluso pueden inhibir al niño de escribir o desmotivarlo. Esta respuesta contrasta marcadamente con otras áreas del desarrollo. Por ejemplo, cuando un niño empieza a hablar, los padres no lo silencian o le prohíben hablar hasta que pueda expresarse correctamente. Similarmente, cuando un niño dibuja una figura humana sin brazos ni piernas, los padres lo celebran y alientan, sin expectativas de que el dibujo sea perfecto desde el inicio. Esta aceptación de las fases iniciales en otras áreas del desarrollo contrasta con la actitud ante la escritura. Este enfoque resalta la necesidad de que la enseñanza temprana del proceso de lectura sea igualmente abordada con una interacción significativa y funcional en relación a la escritura. Esta interacción no debería demorarse y debe tener lugar en el nivel inicial de la educación. En algunos casos, el proceso puede iniciar en el hogar, mientras que, en otros, puede comenzar en la institución educativa. En ambos escenarios, es crucial que los adultos significativos involucrados en la educación de los niños utilicen el lenguaje escrito en situaciones relevantes y apropiadas. Esta interacción constante y contextualizada permite al niño comprender el valor comunicativo de la escritura desde una edad temprana. El planteamiento de Garton y Prat pone de relieve la importancia de adoptar un enfoque más comprensivo y paciente con respecto al proceso de lectoescritura en los niños de 5 años. De la misma manera se espera que los niños avancen en su expresión verbal y habilidades artísticas, también debería cultivarse una expectativa similar en relación a la adquisición de la escritura y la lectura. La interacción funcional con

el lenguaje escrito desde edades tempranas contribuye a establecer cimientos sólidos para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los niños.

En la etapa de educación inicial, se presenta una oportunidad propicia para la aplicación práctica de la lectura, dado que se emplean proyectos y talleres como herramientas para llevar a cabo actividades que promueven el disfrute de la lectura. Este entorno facilita la capacidad de transportarnos a diferentes mundos, tanto reales como imaginarios. Para llevar a cabo eficazmente esta tarea, se precisa de un docente comprometido. En esa línea, cabe precisar sobre el rol del docente la siguiente afirmación:

“El papel del maestro es, de manera paralela, el de un modelador de las conductas que se intentan promover en el niño. Es decir, el docente tiene el rol fundamental de tomar diferentes roles como lector y escritor de diferentes tipos de textos, promover espacios de uso real de la lectura y la escritura, facilitar el intercambio de información y de formas de resolver problemas y promover la reflexión de los niños presentando retos difíciles cognoscitivamente, pero que son solubles a partir de la construcción de nuevos conocimientos” (Vernon y Alvarado 2006, pp. 45-46)

Es esencial y de gran importancia contar con la participación de un adulto al momento de dialogar con los niños y niñas sobre sus conocimientos en relación con el lenguaje escrito y el contenido del texto. El adulto desempeña el papel de facilitador al plantear situaciones desafiantes que brindan a los niños la oportunidad de reflexionar y construir conceptos sobre cómo opera el mundo escrito.

2.1.5. Lectura y Comprensión

Los objetivos y las intenciones son determinantes para la comprensión lectora, tal como ha sido señalado por Baker y Brown (1984), “comprender no es una cuestión de todo o nada, sino relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los

objetivos que se marca el lector”, cuando llevamos a cabo una lectura, nos guiamos por objetivos que nos orientan a buscar información precisa, o bien, cuando obtenemos una comprensión general del contenido con el propósito de compartirlo con otras personas.

Si durante la lectura logramos comprender, eso es positivo, ya que no solo estamos en el proceso de lectura, sino también supervisando lo que entendemos. Este estado, según Brown (1980), es denominado “estado de piloto automático”. Para leer eficazmente resulta un requisito el control de la comprensión, caso contrario la lectura resultaría improductiva porque no le encontrará sentido. Según Solé (1990), la noción de "sentido" implica: "He sostenido que para que una tarea tenga sentido, es crucial conocer qué se debe realizar y cuál es su propósito; la persona encargada de llevar a cabo la tarea debe sentirse competente para hacerlo; y la tarea en sí misma debe ser motivadora".

Una persona que lee tiene que ser capaz de comprender ya sea de manera autónoma o con ayuda de otros ya sea como soporte o como recurso; caso contrario podría provocar desánimo, desmotivación incluso el abandono. En caso de los niños que empiezan a leer puede generar un fracaso y para él puede ser difícil asumir el reto que significa la lectura; por ello los docentes debemos intervenir para para que esta expectativa se transforme en sentido positivo.

Leer se vincula estrechamente con el acto de comprender, y esta comprensión conlleva un proceso activo de construcción de significados a partir del texto leído. Este proceso impulsa al lector a realizar un esfuerzo cognitivo, exigiéndole claridad sobre qué va a leer y con qué propósito. Además, requiere la presencia de conocimientos previos, confianza en las propias habilidades de lectura, así como disposición y motivación. Cuando el lector reúne estas condiciones, se puede asumir que estará en condiciones de comprender el texto y, por ende, de extraer aprendizajes significativos de su lectura.

La perspectiva de Anderson y Pearson (1984), sobre la competencia de comprensión lectora es sumamente esclarecedora. Estos investigadores conceptualizan este proceso como una interacción dinámica entre el lector y el texto, mediante la cual se construye un significado. Para Anderson y Pearson, la comprensión lectora no es un acto pasivo, sino un proceso activo en el que el lector se involucra de manera profunda. Según esta concepción, la comprensión lectora abarca más allá de la mera decodificación de palabras y frases. Es un proceso cognitivo en el que el lector establece conexiones entre el texto y sus conocimientos previos. En otras palabras, el lector moviliza su bagaje de experiencias y saberes para interpretar, analizar y extraer significados del texto leído. La construcción de significados y la identificación de las ideas fundamentales del texto emergen como resultados clave de este proceso interactivo. Anderson y Pearson resaltan la importancia de las conexiones y asociaciones que se establecen entre el contenido del texto y el conocimiento previo del lector. Es a través de estas interacciones que se forja una comprensión profunda y enriquecedora. Enfatizan que la comprensión lectora es una actividad dinámica y activa que requiere que el lector construya significados a través de su interacción con el texto. Esta conceptualización enriquece la comprensión del acto de leer y resalta la importancia de las conexiones entre el contenido textual y los conocimientos previos para una comprensión profunda y efectiva.

Dentro del contexto delineado por el Ministerio de Educación (Minedu) en su publicación de las "Rutas del Aprendizaje" en el área de comunicación en el año 2012, la comprensión de textos se encuentra definida con precisión. En esta perspectiva, la comprensión de textos se describe como el acto de conferir significado a un texto, fundamentado en las experiencias anteriores del lector y su conexión con el entorno circundante. Este procedimiento no se limita a la simple comprensión superficial de palabras y oraciones; su objetivo es obtener un significado profundo y coherente mediante

la interacción entre el lector y el contenido del texto. En este sentido, la comprensión de textos va más allá de una simple decodificación de palabras. Requiere la activación de estrategias cognitivas que permitan la identificación de las ideas fundamentales del texto, realizar inferencias que vayan más allá de lo explícito, llegar a conclusiones fundamentadas, emitir juicios críticos, opiniones fundamentadas y puntos de vista informados. Asimismo, la comprensión de textos incluye un aspecto reflexivo, en el cual el lector tiene la capacidad de autorregular su proceso de comprensión, cuestionar, analizar y evaluar la información ofrecida en el texto. La comprensión de textos enfatiza la importancia de una comprensión profunda y crítica de los textos, donde el lector se involucra activamente en la construcción de significados y la aplicación de habilidades cognitivas superiores (Minedu, 2012). La capacidad de relacionar el texto con experiencias previas y el contexto circundante, así como el uso de estrategias para una comprensión más completa y reflexiva, emergen como elementos centrales en esta definición.

2.1.6. Niveles de Comprensión Lectora

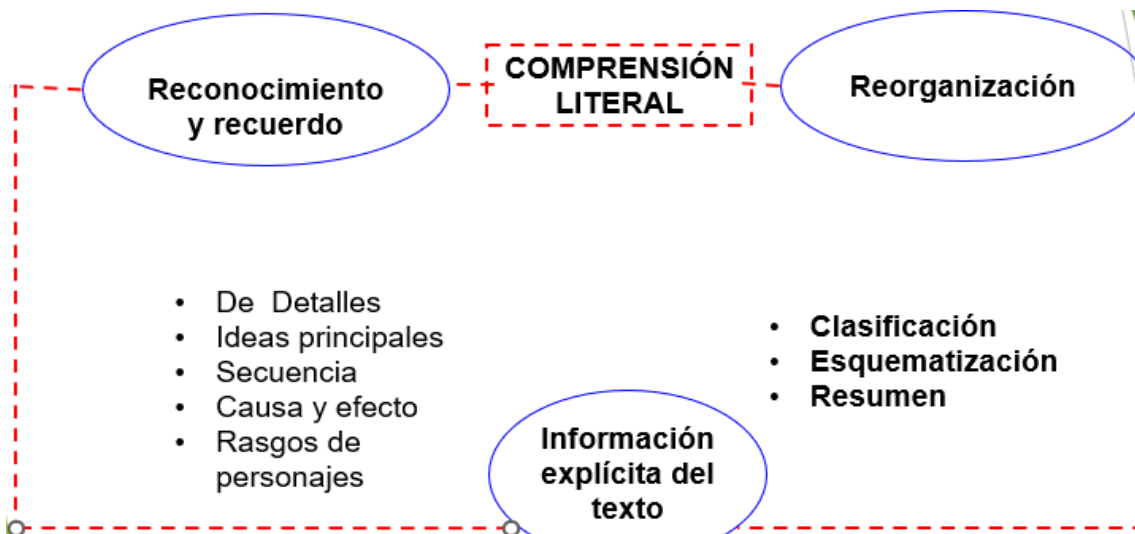
La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que implica la construcción de significados mediante el uso de habilidades específicas, dependiendo del propósito que motive la lectura. Los niveles de comprensión lectora tienen un impacto significativo en el desarrollo y la práctica de la lectura desde las etapas iniciales, lo que plantea un desafío importante para los maestros dentro del contexto educativo.

En esa línea, Solé (2004) propone niveles de comprensión lectora considerando como base la taxonomía de Barret (1968), tales como: "literal, inferencial y crítica" desde dimensiones cognitivas y afectivas, las mismas que desde su aplicación en diversos textos, ya sean narrativos, descriptivos, expositivos, permiten enfocarse y graduar su enseñanza y aprendizaje. Esta estructura jerárquica proporciona un marco conceptual valioso para comprender cómo los niños desarrollan su comprensión lectora en el nivel infantil,

avanzando desde una comprensión básica hasta la capacidad de análisis y evaluación crítica de los textos.

2.1.6.1. Nivel de Comprensión Literal. El nivel literal de comprensión lectora se relaciona con la habilidad del lector para reconocer y entender la información explícita que está directamente presente en el texto. En este nivel, el foco está en comprender lo que el texto dice de manera evidente y sin necesidad de realizar interpretaciones más allá de lo que está escrito, los niños reconocen hechos, detalles y eventos concretos tal como se presentan en la superficie del texto. Esta etapa es fundamental en el proceso de comprensión, ya que establece la base sobre la cual se construirán niveles más profundos de interpretación. Los maestros tienen un papel crucial al enseñar estrategias que posibiliten que los niños logren captar y retener información directa de manera eficiente.

Implica la comprensión de la información que el texto comunica de manera explícita, es decir, entender lo que se expresa claramente. Este nivel de comprensión representa el primer paso hacia los niveles subsiguientes y se puede aplicar a una variedad de temas. Los conectores que nos dan la pista para elaborar este tipo de preguntas son: ¿Qué, ¿quién, ¿dónde, ¿cuándo, con quién, ¿cómo, para qué?; en ese entender el docente hará que los estudiantes sean capaces de identificar el escenario, los personajes, identificar palabras nuevas, recordar sucesos y hechos entre otros. Cuando este trabajo este realizado entonces constituirá un puente para desarrollar el siguiente nivel de comprensión lectora.

Figura 1*Nivel de comprensión Literal*

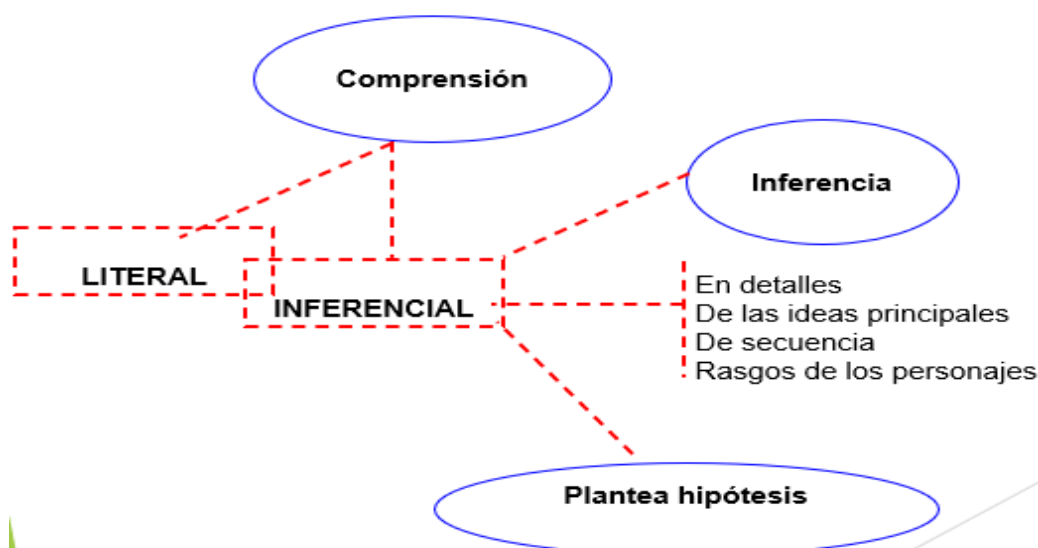
Nota: DINAMEP. La lectura desde el lenguaje global. Taxonomía de Barret. Recuperado de: <http://www.educar.ec/edu/dipromepg/lenguaje/web12/a/9.htm>

2.1.6.2. Nivel de Comprensión Inferencial. En el nivel inferencial, el segundo nivel según la taxonomía propuesta por Solé, se refiere a la habilidad de los lectores para ir más allá de la información explícita del texto y realizar conexiones y deducciones basadas en pistas implícitas en el contenido. En este nivel, los niños utilizan su conocimiento previo y su comprensión del contexto para inferir significados, intenciones y relaciones no explícitas en el texto. Esto requiere un pensamiento crítico y una habilidad para analizar y sintetizar información de manera reflexiva. Los docentes pueden guiar a los estudiantes en la identificación de indicios sutiles y en el desarrollo de habilidades inferenciales, fomentando así una comprensión más profunda de los textos. En el nivel inferencial, los lectores establecen relaciones entre las partes del texto, lo que les permite realizar inferencias, llegar a conclusiones o identificar aspectos que no están explícitos en el contenido (Pinzas, 2007). En este nivel, se trata de la elaboración de ideas o elementos que no se expresan de manera explícita en el texto. La información implícita puede abordar temas como causas o consecuencias, semejanzas o diferencias entre la fantasía y la realidad.

Los conectores que facilitan la elaboración de preguntas en este nivel, incluyen expresiones como "por qué", "cómo así", "de qué otra manera", "qué otra cosa pudo pasar", "qué pasaría si", "qué diferencias", "qué semejanzas" o "qué conclusiones puedes extraer". En consecuencia, se enseñará a los estudiantes a prever, deducir, proponer títulos, identificar ideas principales y deducir el significado de palabras. Es importante destacar que, según Pinzas (2007), es necesario señalar que, si la comprensión literal es pobre, es probable que la comprensión inferencial también sea limitada.

Figura 2

Nivel de Comprensión Inferencial



Nota: DINAMEP. La lectura desde el lenguaje global. Taxonomía de Barret.
Recuperado de: <http://www.educar.ec/edu/dipromepg/lenguaje/web12/a/9.htm>

2.1.6.3. Nivel de Comprensión Crítico. El nivel de comprensión crítico, el más alto en la jerarquía propuesta, implica la capacidad del lector para analizar, evaluar y cuestionar el contenido del texto. En este nivel, los niños y niñas son capaces de formular juicios informados sobre la autenticidad, validez y relevancia de la información presentada en el texto. Además, pueden expresar sus propias opiniones fundamentadas y contrastar diferentes puntos de vista. Cultivar esta destreza resulta fundamental para estimular el pensamiento crítico y la capacidad analítica en los estudiantes desde sus

primeras etapas de formación. Llegar a este nivel implica emitir juicios de valor personales a partir del texto y los conocimientos previos, dando respuestas subjetivas. Según Solé (2004), es la construcción de argumentos para respaldar opiniones, lo que implica que los docentes fomenten un entorno dialogante y democrático en el aula. En este nivel, las preguntas se centran en la experiencia del lector, solicitándole que amplíe o extrapole lo leído a su vida, basándose en sus ideas sobre costumbres, personas, cultura, características personales, experiencias, emociones y sentimientos. Las preguntas formuladas deben estimular la reflexión y el pensamiento sobre los contenidos del texto y cómo se relacionan con las propias ideas y experiencias. Conectores como ¿qué piensa de...?, ¿cómo creen que...?, ¿por qué...?, en su opinión, ¿qué hubiera dicho o hecho?, son útiles en este contexto. Enseñar a los niños implica que expresen su perspectiva sobre el texto y analicen las acciones de los personajes, entre otras habilidades.

La taxonomía de Solé, basada en la propuesta de Barret, proporciona un marco teórico sólido para comprender y promover la comprensión lectora en el nivel infantil. Esta estructura reconoce la progresión natural de habilidades lectoras, desde la identificación básica de información hasta la interpretación crítica y reflexiva de los textos. Los docentes pueden utilizar esta taxonomía como guía para diseñar estrategias de enseñanza que aborden cada nivel de comprensión y promuevan un desarrollo lector integral. Ofrece una perspectiva valiosa para abordar los diferentes niveles de comprensión lectora en el contexto infantil. Esta orientación teórica destaca la necesidad de guiar a los niños a través de un desarrollo progresivo de habilidades lectoras, comenzando desde la identificación de información explícita hasta llegar a la capacidad de realizar análisis críticos. Los educadores desempeñan un papel esencial al aplicar estrategias pedagógicas que fomenten cada uno de estos niveles de comprensión,

contribuyendo así a la construcción de una comprensión lectora sólida y significativa desde las primeras etapas del desarrollo infantil.

2.1.7. Competencia Lee Diversos Tipos de Textos Escritos desde el Currículo Nacional

Líneas arriba, se ha abordado claramente lo que implica leer y ello conlleva al acercamiento a la competencia de lectura y cómo los niños no esperan que se les enseñe cuando se inician en la lectura, en esa línea Ferreiro (2000), expresa que “no necesitan ser motivados para aprender, aprender es su oficio” (p.5), entonces nos deberíamos preguntar como docentes que bebemos hacer para que los niños puedan desarrollar esta competencia, qué situaciones, oportunidades, pretextos se puede aprovechar para su desarrollo; así mismo, es importante contar con los materiales educativos y recursos pertinentes que se necesiten y cómo de manera creativa y significativa se puede insertar esta competencia en los proyectos y actividades de aprendizaje.

Dentro del marco del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (CNEB), se establece una competencia fundamental que busca fomentar en los niños la habilidad de "Lee diversos tipos de texto". Esta competencia se desarrolla en un contexto no convencional de lectura, es decir, antes de que los niños hayan adquirido plenamente el sistema de escritura convencional. En este proceso, los niños se involucran en la lectura a través de hipótesis y conjeturas basadas en sus conocimientos previos, al establecer conexiones entre las imágenes, palabras y letras que reconocen en el texto.

El proceso de lectura en esta etapa se caracteriza por la participación activa de los niños al relacionar sus saberes previos con los elementos visuales presentes en el texto. Esta comprensión se nutre de las experiencias visuales y cognitivas de los niños, lo que les permite construir significados y atribuir sentido al contenido. En este sentido, la lectura se convierte en un ejercicio de interpretación que va más allá de la decodificación literal de palabras. Es relevante destacar que, en este proceso, los niños pueden ser apoyados tanto

por adultos como por sus compañeros que ya han adquirido las habilidades de lectura convencional. Estos facilitadores asisten a los niños a avanzar en su comprensión y a desarrollar estrategias para hacer sentido de los textos. Es importante resaltar que el objetivo no es que los niños culminen el nivel inicial con la lectura y escritura convencionales, sino que, a través de esta experiencia de lectura temprana, desarrollen la base necesaria para un posterior dominio de estas habilidades. La competencia de "Lee diversos tipos de texto" el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (CNEB) reconoce y aprecia la etapa de lectura temprana en los niños. En este proceso, la interpretación y la vinculación de conocimientos previos con elementos visuales del texto desempeñan un papel esencial en la creación de significados y en la preparación para adquirir habilidades posteriores de lectura y escritura convencional.

Dentro del ámbito pedagógico de la educación inicial, la planificación de la jornada educativa se configura en diferentes instancias que se transforman en valiosas ocasiones para fortalecer y mejorar la competencia en lectura de diversas formas. Estos espacios representan ocasiones propicias para que los estudiantes se involucren en la práctica de la lectura con objetivos claros y específicos, en contextos reales y con destinatarios auténticos. En este contexto, la lectura adquiere un propósito definido, y los infantes no simplemente "juegan" a leer, sino que participan en situaciones de lectura con sentido. El Ministerio de Educación (2020), enfatiza la importancia de crear y desarrollar estas situaciones de lectura en diversos contextos:

- La lectura del cartel de asistencia, donde los niños tienen la oportunidad de identificar sus nombres, establecer semejanzas y diferencias entre los nombres de sus compañeros.
- La interacción con el cartel del tiempo, que les permite reconocer los días de la semana y ubicar el día actual. Para facilitar esta comprensión, se sugiere apoyar a

los niños con estrategias mnemotécnicas como asociar el nombre del día con el de un compañero, por ejemplo, "lunes empieza con Luana".

- En el momento de repasar las normas de convivencia, la docente tiene la opción de enfocar la atención de los niños hacia el cartel, mostrándoles que lo que está escrito es lo que se está comunicando oralmente.
- Al explorar el cartel de responsabilidades, se brinda la ocasión de que los niños lean los nombres de sus compañeros en un orden distinto al habitual, fomentando así su habilidad lectora.
- Durante la hora del refrigerio o la alimentación, se pueden crear situaciones que permitan a los niños leer las etiquetas de los alimentos, desencadenando preguntas que promuevan la comprensión lectora, como "¿qué crees que dice?", seguido de un diálogo que explora cómo llegaron a sus conclusiones. En este contexto, la maestra puede intervenir para señalar y leer la etiqueta, consolidando la conexión entre la lectura y el contenido visual.
- En el espacio de juego libre, específicamente en el sector de la biblioteca, se fomenta la independencia lectora. Los niños tienen la oportunidad de seleccionar libros en su lengua materna, leer por sí mismos o en grupo. La disposición de los textos de manera accesible y confortable, junto con la interacción con las ilustraciones, incentivan la exploración autónoma. La maestra puede intervenir cuando los niños lo solicitan, generando preguntas como "¿de qué creen que tratará el cuento?" o "¿cómo se dieron cuenta?", facilitando así la reflexión y el diálogo en torno a la lectura.

La jornada educativa en el nivel inicial se convierte en un escenario propicio para el desarrollo de la competencia "Lee diversos tipos de texto". Los momentos y espacios pedagógicos brindan oportunidades concretas para que los niños se sumerjan en

experiencias de lectura significativa y real, lo que les permite construir una base sólida para su desarrollo lector futuro.

Desde la perspectiva de las unidades didácticas, se despliegan diversas experiencias que contribuyen a la consolidación de la competencia "Lee diversos tipos de texto" en el contexto educativo del nivel inicial; durante la ejecución de las unidades didácticas, se diseñan oportunidades valiosas para fomentar la exploración y comprensión de una amplia variedad de textos; entre las estrategias empleadas se destacan:

- La lectura conjunta de libros, revistas, enciclopedias, recetas, instructivos, periódicos y otros tipos de textos, en búsqueda activa de información relevante.
- La creación de situaciones en las cuales los estudiantes logren leer en parejas, seleccionar el texto que les interese (asegurando textos adecuados para todos los niveles de desarrollo) y contar con marcadores y el tiempo necesario para su exploración.
- La etapa de asamblea, donde los niños tienen la oportunidad de compartir la información que han encontrado y expresar sus observaciones y hallazgos. Asimismo, tienen la posibilidad de representar gráficamente sus respuestas a las preguntas formuladas al inicio de la búsqueda.

Un papel fundamental en este proceso recae en el docente, quien cumple un rol de guía y facilitador. En caso de que durante la búsqueda de información no se hayan obtenido todas las respuestas a las preguntas planteadas, el docente puede intervenir leyendo un texto relevante para proporcionar la información que falta. Asimismo, se involucra en la síntesis de la información obtenida por los niños, registrando en un papelote los datos relevantes que ellos brindan durante el proceso. En definitiva, la estrategia pedagógica que se despliega desde las unidades didácticas contribuye a la adquisición de la competencia "Lee diversos tipos de texto".

3. Marco Metodológico

3.1. Tipo y Nivel de Investigación

El estudio se enmarcó en una investigación de tipo básica o pura. Siguiendo la perspectiva planteada por Gay (1996), esta modalidad de investigación se denomina "pura" debido a su motivación arraigada en la curiosidad intelectual y el deseo de descubrir nuevos conocimientos por el simple placer de conocer y comprender. Es un enfoque que va más allá de las aplicaciones prácticas inmediatas y se centra en el avance del conocimiento en sí mismo, siendo esencial para el desarrollo de la ciencia y estableciendo las bases sobre las cuales se construyen investigaciones aplicadas o tecnológicas. Dentro de esta perspectiva, se identifican tres niveles de investigación: exploratorio, descriptivo y explicativo. En este contexto, el nivel de investigación que se seleccionó para el presente trabajo de investigación es el descriptivo. La investigación de nivel descriptivo tiene como objetivo principal recopilar información detallada y conocimiento sobre las características, rasgos, aspectos o dimensiones de los sujetos, agentes o instituciones involucradas en el estudio. Como señala Gay (1996), este enfoque busca establecer un panorama claro y preciso de la situación actual de los objetos de estudio. Conlleva la recopilación de datos con el objetivo de abordar preguntas particulares o validar hipótesis vinculadas a las

características presentes en el contexto objeto de análisis. En ese entender, la investigación descriptiva tiene como finalidad explorar y documentar cómo son las condiciones, relaciones o comportamientos de los sujetos o fenómenos en estudio en el momento presente. Al indagar en los modos de ser de los objetos bajo observación, se brinda una imagen detallada y comprensiva de la realidad analizada. Por tanto, en el marco de esta investigación, se aplicó un enfoque metodológico de nivel descriptivo, con el objetivo de recopilar y analizar datos que permitieron establecer una comprensión clara y exhaustiva de las características y aspectos relacionados con la comprensión lectora en niños de 5 años en el nivel inicial. Se emplearon herramientas y técnicas de recolección de datos que permitieron capturar de manera precisa y detallada los elementos esenciales del fenómeno en estudio, contribuyendo así a un análisis riguroso y fundamentado en la realidad observada.

3.2. Diseño de Investigación

En congruencia con la naturaleza del presente estudio y los objetivos de investigación planteados, se utilizó un enfoque metodológico de diseño no experimental. Este diseño se distingue por la ausencia de manipulación deliberada de variables independientes por parte del investigador. En esencia, en una investigación no experimental, el investigador observa los fenómenos en su contexto natural y posteriormente procede al análisis de los mismos, sin intervenir directamente en la alteración de las condiciones o la asignación aleatoria de sujetos a grupos. Como afirma Kerlinger (1979), la investigación no experimental es aquella en la que no se pueden manipular variables ni asignar aleatoriamente sujetos o condiciones. En este contexto, no se introducen condiciones o estímulos específicos a los participantes ni se manipulan factores con el fin de observar cambios en las variables. Más bien, el enfoque se centra en observar y describir los fenómenos tal como ocurren de manera natural en su entorno real.

Este diseño no experimental, es particularmente adecuado para investigaciones que buscan comprender y describir fenómenos en su contexto natural, sin alterar las condiciones existentes. En esta investigación, se buscó examinar la comprensión lectora en niños de 5 años en el nivel inicial sin realizar intervenciones deliberadas ni manipular variables que puedan afectar los resultados.

El enfoque de diseño no experimental permite recolectar datos a través de métodos observacionales y de recopilación de información, como cuestionarios, observaciones directas y análisis de documentos. Estos datos serán analizados con el propósito de describir y comprender las características y aspectos relevantes de la comprensión de textos en contextos específicos de los estudiantes en el nivel inicial.

El presente estudio consideró un diseño de investigación no experimental, en el cual se observaron y analizaron los fenómenos de la comprensión de textos escritos en su contexto natural, sin aplicar manipulaciones intencionales de variables. Este enfoque permitió obtener una visión clara y detallada de la realidad estudiada, contribuyendo así a una comprensión profunda de los aspectos relacionados con la competencia lectora en el nivel inicial.



M = Muestra

O = Observación

3.3. Operacionalización de Variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
Competencia “Lee diversos textos escritos en su lengua materna” Definición: Interacción dinámica entre el lector, el	D1: Nivel de comprensión literal Obtiene información del texto escrito. Es el reconocimiento de todo aquello que está	<ul style="list-style-type: none"> • Describe el contenido a partir de la presentación del texto. • Expresa espontáneamente sus saberes previos en relación al texto. • Plantea un título tentativo de lo que se va a leer a partir de indicios. • Identifica a los personajes del texto.

<p>texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (Minedu ,2016).</p>	<p>explícito en el texto. Solé, (2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de personas, personajes u objetos a partir de lo que observa en ilustraciones. • Menciona los lugares y tiempos explícitos en el texto. • Recuerda pasajes y detalles del texto a partir de lo que observa en ilustraciones. • Identifica el orden de las acciones en relación al texto. • Menciona las relaciones de causa efecto. • Menciona secuencia de acciones planteadas en el texto.
	<p>D2: Nivel de comprensión inferencial</p> <p>Infiere e interpreta información del texto escrito. Este nivel es de especial importancia, pues quien lee, va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. Solé, (2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describe secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera • Localiza “dónde dice” según algunos indicios (imágenes, palabras conocidas, etc.) • Responde preguntas sobre el texto leído (¿qué pasaría antes de...?, ¿qué diferencias...?, ¿qué semejanzas...?, ¿a qué se refiere cuando...?) • Describe imágenes o ilustraciones que se le presentan. • Infiere y menciona el mensaje del texto leído • Infiere y menciona de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto • Describe un final diferente al texto original • Menciona sus conclusiones a partir de la información del texto • Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no • Propone un título diferente en relación al texto. • Elabora organizadores gráficos a manera de resumen
	<p>D3: Nivel de comprensión crítica</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula. Solé, (2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el comportamiento de los personajes • Opina sobre el texto leído y fundamenta • Relaciona el texto con la vida u otros textos leídos • Comenta las emociones que le generó el texto: miedo, pena, alegría, sorpresa. • Identifica palabras conocidas en el texto. • Infiere las ideas principales • Narra con sus propias palabras sucesos del texto. • Expresa la comprensión del texto a través del dibujo. • Participa a través de preguntas durante la lectura del texto. • Hace preguntas pertinentes al tema o asunto en discusión ¿qué hubieras hecho...?, ¿cómo te parece...?, ¿cómo debería ser...?

3.4. Población, Muestra y Muestreo

3.4.1. Población

Según Mejía (2005), la población se refiere a la totalidad de elementos incluidos en el estudio y es delimitada por el investigador según la definición establecida para el estudio. En este contexto, la población y el universo comparten características similares, por lo que se puede utilizar indistintamente el término población o universo para referirse a este conjunto.

En la presente investigación, la población fue constituido por 75 estudiantes de la Institución Educativa Inicial N° 1109 de Tablada Alta, ubicado en la ciudad de Abancay. La población accesible comprendió 25 niños de 5 años.

Tabla 1

Población de Estudio

Edad	Sección	Cantidad Estudiantes
3 años	Huellita de amor	25
4 años	Gorriñoncitos	25
5 años	Hormiguitas	25
Total		75

3.4.2. Muestra y Muestreo

En este estudio se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para determinar la muestra de la investigación. Según Mejía (2005), el muestreo no probabilístico es apropiado cuando se desea seleccionar una muestra de la población basada en características comunes o mediante el juicio subjetivo del investigador.

Asimismo, Battaglia (2008), citado por Hernández, et al. (2014), señala que en el muestreo por conveniencia se eligen casos disponibles a los cuales se tiene acceso de manera fácil.

En el contexto de esta investigación, se decidió aplicar la lista de cotejo en un aula de niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay. La elección de estos participantes se fundamentó en que representan el logro del estándar de aprendizaje de la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos". La población accesible para este estudio se compone de 25 niños de 5 años, los cuales fueron seleccionados por conveniencia debido a su disponibilidad y accesibilidad para el investigador.

Tabla 2

Muestra de Estudio

Edad	Sección	N° de alumnos		N° total de niños
		Niños	Niñas	
5 años	Respetuosos	11	14	25
Total				25

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La elección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos constituyó un elemento crítico en la obtención de información valiosa para abordar el problema planteado. La recolección de datos, en esencia, consiste en diseñar un plan detallado de procedimientos que orienten la obtención de información con un propósito definido. Para el presente estudio, se empleó la técnica de observación como medio para recolectar datos. Esta técnica se revela como una herramienta fundamental en investigaciones educativas, ya que a través de la observación se pueden acumular datos que, posteriormente, serán analizados para responder a las interrogantes planteadas, generando nuevos conocimientos en el proceso (Cerezal & Fiallo, 2002). Para operativizar la técnica de observación propuesta, se empleó una ficha de observación como instrumento. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (2012), define la ficha de observación

como un instrumento de evaluación que consta de enunciados diseñados para obtener información sobre hechos, características o acciones que una persona debe exhibir en su rendimiento. En el contexto de esta investigación, la ficha de observación constituyó una herramienta esencial para recopilar datos con respecto al estado real de la competencia objeto de estudio. Esta ficha de observación, a través de sus enunciados cuidadosamente diseñados, permitió capturar de manera sistemática y estructurada las manifestaciones de la competencia lectora en estudiantes de 5 años. Esta información resultó vital para el diagnóstico y la validación de la competencia, además, este instrumento se utilizó para derivar las conclusiones sobre la comprensión lectora en este grupo de estudiantes.

3.6. Proceso de Validación y Confiabilidad

3.6.1. Validación

La validación de un instrumento de investigación se refiere a la evaluación sistemática de la validez de un instrumento concebido para evaluar una variable. La validez se relaciona con la capacidad del instrumento para evaluar de manera precisa la variable que tiene como objetivo, garantizando que realmente mida lo que pretende y que los resultados sean representativos de la realidad que se está evaluando. Según Fraenkel y Wallen (2009), "la validación del instrumento implica el examen de la adecuación de los instrumentos de medición para medir la variable que se supone que miden y para el grupo que se supone que se utiliza" (p.237).

En el desarrollo de la presente investigación, se empleó como técnica la validación de juicio de expertos, para la evaluación de la ficha de observación como instrumento de investigación; para ello se recurrió a tres docentes expertos quienes tienen dominio en el tema y experiencia en el nivel inicial; se procedió a preparar una lista de preguntas claras y específicas relacionadas con la competencia "Lee diversos tipos de texto", para

finalmente ser validados por los expertos, quienes identificaron algunas deficiencias que el equipo se encargó de mejorar en su debida oportunidad.

Tabla 3

Expertos para el Proceso de Validación

Expertos	Valoración
Dr. Marco Antonio Ibarra Contreras	Alto
Mg. Yaneth Tito Villacorta	Alto
Mg. Aliz Sarmiento Huaman	Alto

Para validar esta propuesta se incluyeron criterios que observar y las relaciones de enlace entre la dimensiones e indicadores, entre indicadores y los ítems, así como entre los ítems y las opciones de respuesta. El diseño de la ficha de observación se basó en la siguiente escala, muy baja (1), bajo (2), medio (3), alto (4), muy alto (5). La Tabla 3, refleja la valoración obtenida en la ficha de observación aplicada en esta investigación.

3.6.2. Confiabilidad

Para evaluar la confiabilidad, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual permite medir la coherencia interna de un conjunto de preguntas. Un valor elevado de alfa indica una consistencia interna alta y, por ende, una mayor confiabilidad del instrumento.

Como dice Albert Einstein (1936): "No todo lo que es importante se puede leer, y no todo lo que se puede leer se puede contar", es importante tener en cuenta que, si bien la confiabilidad del instrumento es importante para garantizar la validez del instrumento, este no es el único factor requerido. La calidad y relevancia de las preguntas, el diseño de la investigación y otros factores son igualmente importantes para obtener resultados significativos.

Tabla 4*Confiabilidad de Alfa de Cronbach*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,911	24

Adicionalmente, se practicó el estadígrafo de confiabilidad de Omega de Mc Donald, que permitió corroborar los resultados obtenidos con el Alfa de Cronbach.

Tabla 5*Confiabilidad de Omega de Mc Donald*

Estadísticas de Fiabilidad de Escala	
	ω de McDonald
Escala	0,898

En el caso del Alfa de Cronbach se obtuvo una valoración de 0,911, que indica que las preguntas del instrumento están altamente correlacionadas y las respuestas son consistentes. Entonces, se puede decir que el dispositivo es muy confiable y las mediciones obtenidas con él son consistentes y precisas. En el caso, McDonald's Omega, se obtuvo la valoración de 0,898 que indica que las preguntas del instrumento están estrechamente relacionadas y las respuestas son consistentes. Entonces, en esta investigación, se puede decir que el dispositivo es muy confiable y las mediciones obtenidas con él son consistentes y precisas del instrumento.

4. Resultados de la Investigación

4.1. Análisis e Interpretación de Resultados

Para seguir una secuencia ordenada y lógica de la descripción de los resultados, se estructuró el presente informe en dos secciones:

4.1.1. Análisis e Interpretación de los Resultados de las Dimensiones

4.1.1.1. Dimensión Nivel de Comprensión Literal. El nivel literal es una parte importante en la alfabetización de los niños. Este nivel hace referencia a la habilidad de entender el significado claro y específico presente en el texto. En otras palabras, los niños con buenas habilidades verbales pueden identificar hechos, detalles y conceptos específicos en un texto. La relevancia del nivel literal radica en su función como cimiento fundamental para el desarrollo de habilidades de lectura de mayor complejidad. Para los niños que no logran comprender el significado literal del texto, resulta desafiante construir una base sólida que les permita acceder a la comprensión de las conclusiones y los aspectos críticos presentes en el texto. Además, el nivel literal es importante porque permite que los niños accedan a la información del texto y desarrollen conocimientos sobre el entorno. A los estudiantes con fuertes habilidades de lectura les resulta más fácil aprender y retener información.

De esta manera, el progreso en las habilidades lectoras de los niños en el ámbito literal es esencial para el desarrollo de la competencia "Lee diversos tipos de texto". Los estudiantes con una buena comprensión literal del texto son más capaces de procesar textos más complejos y desarrollar un sólido conocimiento del mundo que los rodea. A continuación, se presenta la tabla de la presente dimensión:

Tabla 6

Dimensión Nivel de Comprensión Literal

Intervalo	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
8-13	Inicio	0	0
14-19	Proceso	20	80
20-25	Logro	5	20
Totales		25	100

La evaluación del nivel de comprensión literal en 25 niños de 5 años, reveló que el 80% (20 de 25) de los participantes llegaron a un nivel de proceso, mientras que el 20% (5 de 25) alcanzaron el nivel de logro. Estos resultados indican que la mayoría de los niños no lograron la capacidad de construir significado a partir de diversos tipos de textos escritos, basándose en sus conocimientos previos y en la recuperación de información explícita del texto leído.

Es pertinente resaltar que el porcentaje de niños que alcanzaron el nivel de logro es relativamente bajo en este grupo de edad. Según Solé (2004), tomando como base la taxonomía de Barret (1968), la comprensión literal implica la capacidad de entender la información que el texto expresa de manera explícita, es decir, comprender el significado directo de lo que se dice. Este nivel de comprensión se considera el primer paso hacia el desarrollo de niveles más profundos de comprensión lectora y, además, es un aspecto fundamental aplicable a la lectura de diversos tipos de textos.

4.1.1.2. Dimensión Nivel de Comprensión Inferencial. El nivel inferencial ocupa un papel crucial en el proceso de lectura para niños y niñas. Este nivel implica la habilidad de comprender el significado implícito o no explícito de un texto, haciendo uso de información explícita y conocimientos previos para realizar inferencias, extraer conclusiones y realizar predicciones sobre lo que se está leyendo. La importancia del nivel de razonamiento es que permite que los niños desarrollen la capacidad de pensar críticamente, interpretar información y construir significado a partir del texto. Al comprender el significado implícito del texto, los niños pueden establecer conexiones más profundas y significativas con la información que leen.

El nivel de razonamiento, también es importante porque les permite a los niños hacer predicciones y anticipar lo que podría suceder en el texto. Este enfoque contribuye al desarrollo de habilidades que les permiten a los niños resolver problemas y tomar decisiones informadas, tanto en el ámbito de la lectura como en su vida cotidiana. La importancia del nivel de razonamiento también radica en que ayuda a los niños a desarrollar su capacidad para comprender el punto de vista de los personajes y comprender las diferentes perspectivas del texto. Esto les ayuda a desarrollar la empatía y la capacidad de comunicarse con los demás. En consecuencia, el progreso de las habilidades lectoras en el nivel de razonamiento es esencial para el desarrollo futuro de las destrezas de comprensión de textos. Los estudiantes con fuertes habilidades de razonamiento pueden acceder al significado más profundo y complejo de un texto, lo que les ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y crear un conocimiento más profundo y significativo del mundo que les rodea. A continuación, se presenta la tabla de la dimensión nivel inferencial:

Tabla 7*Dimensión Nivel de Comprensión Inferencial*

Intervalo	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
8-13	Inicio	2	8
14-19	Proceso	22	88
20-25	Logro	1	4
Totales		25	100,0

De manera adicional, se llevó a cabo la evaluación del nivel inferencial, y los resultados indicaron que solo el 4% (1 de 25) de los niños lograron alcanzar el nivel de logro en esta área. Un 8% (2 de 25) de los estudiantes se hallaron en la etapa inicial de desarrollo de habilidades inferenciales, mientras que la abrumadora mayoría, el 88% (22 de 25), se ubicaron en una fase de proceso hacia la comprensión inferencial. Este nivel implica la interpretación de ideas y elementos que no están claramente expresados en el texto. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes lograron, en cierta medida, establecer relaciones diversas entre los contenidos implícitos en el texto, llegar a conclusiones y señalar la idea central. Para Pinzas (2007), alcanzar el nivel inferencial implica que la información implícita puede referirse a causas o consecuencias, semejanzas o diferencias, y distinciones entre fantasía y realidad, entre otros aspectos. En este nivel se espera que el lector realice inferencias relacionando partes específicas del texto con la información que ya posee.

4.1.1.3. Dimensión Nivel de Comprensión Crítico. El nivel crítico, es el nivel más alto de alfabetización y se refiere a la capacidad de los niños para hacer juicios críticos y evaluar la calidad de la información presentada en un texto. Este nivel implica una comprensión profunda y reflexiva de un texto y la capacidad de evaluar información y hacer conexiones con experiencias personales y conocimientos previos.

La importancia del nivel de criterio es que ayuda a desarrollar las habilidades de los niños para tomar decisiones informadas, evaluar la calidad de la información y establecer conexiones significativas entre la información del texto y el mundo que los rodea.

También le permite evaluar el punto de vista del autor y considerar diferentes perspectivas y opiniones. Además, la toma de decisiones es importante porque ayuda a los niños a desarrollar habilidades críticas y de pensamiento que pueden aplicar en otras áreas de la vida, esto les ayuda a desarrollar habilidades para resolver problemas y tomar decisiones informadas tanto en la lectura como en la vida cotidiana.

Por lo tanto, el desarrollo de habilidades a nivel de criterio en la lectura de los niños es necesario para el desarrollo de habilidades que profundizan la comprensión lectora. Los niños con habilidades sólidas en este nivel pueden evaluar la calidad de la información, hacer conexiones significativas y desarrollar habilidades críticas y reflexivas que los ayudarán a tener éxito en la vida académica y más allá. Se muestra la tabla que corresponde a la dimensión nivel crítico:

Tabla 8

Dimensión Nivel de Comprensión Crítico

Intervalo	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
8-13	Inicio	5	20
14-19	Proceso	17	68
20-25	Logro	3	12
Total		25	100

Los resultados mostraron que la mayoría de los niños, 68 %, se ubicaron en el nivel de proceso de adquirir habilidades críticas de lectura; se suma a este resultado el 20 % alcanzó un nivel de comprensión crítico. Este nivel implica la capacidad de emitir juicios de valor y argumentar sobre la base de la información leída. Por otro lado, se encuentran el 12 % de los niños que mostraron encontrarse en un nivel de inicio, lo que sugiere que no

han desarrollado completamente la capacidad de emitir juicios críticos sobre el contenido de los textos leídos. Solé (2004), destaca que la lectura crítica implica la elaboración de argumentos para respaldar opiniones, lo cual requiere un entorno educativo que fomente el diálogo y la democracia en el aula. La capacidad de aceptar o rechazar la información leída está influenciada por los valores y el criterio del lector, y sustentar esa posición es fundamental en la lectura crítica.

4.1.2. Análisis e Interpretación de la Variable

La habilidad para "Leer diversos tipos de textos escritos" constituye una destreza fundamental en la infancia, esencial para prosperar en la educación y desenvolverse en la vida cotidiana. La habilidad de leer y entender una variedad de textos es crucial para el proceso de aprendizaje, la comunicación efectiva y la participación plena en la sociedad.

En la tabla siguiente, se expone los resultados de la variable en estudio.

Tabla 9

Resultado de la Variable Lee Diversos Tipos de Texto

Valoración	Frecuencia			Frecuencia Total	Porcentaje
	Literal	Inferencial	Crítico		
Inicio	0	2	5	4	14
Proceso	20	22	17	20	78
Logro	5	1	3	2	8
Totales	25	25	25	25	100

Haciendo un promedio de las frecuencias que se obtuvieron en las dimensiones en estudio, se observa que el 78 % de los estudiantes se encontraron en el nivel de proceso de dominio de la variable "Lee diversos tipos de texto", lo que sugiere la necesidad de continuar con estrategias de apoyo y programas de lectura que refuercen sus habilidades y les permitan progresar hacia niveles más avanzados. Un grupo de estudiantes que conforman el 14 % lograron ubicarse en el nivel de inicio, estos requerirán intervenciones específicas y posiblemente personalizadas para que logren desarrollar sus habilidades de lectura. Es

crucial identificar las necesidades individuales de estos niños y proporcionarles los recursos adecuados. La colaboración con las familias para fomentar la lectura en casa y crear un ambiente de aprendizaje favorable es vital. Los padres y cuidadores pueden desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades lectoras de los niños mediante la lectura conjunta y actividades relacionadas.

Por otro lado, se encuentra el 8 % de los estudiantes que mostraron su ubicación en el nivel de logro, ellos demuestran que, con el apoyo adecuado, es posible desarrollar habilidades lectoras sólidas a una edad temprana. Estos niños están bien posicionados para tener éxito académico futuro, ya que la mayoría de las disciplinas académicas requieren la capacidad de leer y comprender diversos tipos de textos.

Mientras que hay un grupo de estudiantes que ya demuestra habilidades sólidas de lectura, la mayoría está en camino de desarrollarlas, y algunos necesitan una atención más intensiva. Implementar estrategias educativas efectivas y programas de lectura, junto con el apoyo de las familias, será clave para mejorar las habilidades de lectura en todos los estudiantes y asegurar su éxito académico y personal a largo plazo.

Conclusiones

Primera. La mayoría de los estudiantes, que hacen el 78 % se encuentran en el nivel de proceso en la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos". Lo que implica que estos niños están en una etapa intermedia en el desarrollo de sus habilidades lectoras y requieren apoyo continuo para transitar hacia niveles más avanzados de comprensión y fluidez. Es necesario implementar estrategias educativas que refuercen sus habilidades y proporcionen práctica adicional.

Segundo. Un grupo de estudiantes, que representan al 14 % de la muestra, se encuentra en el nivel de inicio, lo que sugiere que estos niños están comenzando a desarrollar habilidades de lectura, pero necesitan una atención más intensiva y personalizada. Es fundamental identificar las necesidades específicas de estos niños y ofrecer intervenciones educativas enfocadas en desarrollar habilidades básicas de lectura.

Tercero. El 8 % de los estudiantes han alcanzado el nivel de logro, demostrando así sus habilidades lectoras sólidas y efectivas. Estos niños pueden comprender y leer diversos tipos de textos escritos en su lengua materna de manera efectiva. Este grupo evidencia que, con el apoyo adecuado, es posible desarrollar competencias lectoras avanzadas a una edad temprana, posicionándolos bien para el éxito académico futuro.

Recomendaciones

Primero. Implementar programas de lectura personalizados que se adapten a los diferentes niveles de desarrollo lector de los estudiantes. Esto incluye actividades específicas para aquellos que se encuentren en el nivel de inicio, enfocadas en habilidades básicas de lectura, y programas avanzados para los estudiantes que lograron el nivel de logro, que desafíen y expandan sus competencias lectoras.

Segundo. Se sugiere proporcionar capacitación continua a los docentes sobre estrategias efectivas de enseñanza de la lectura. Esto incluye talleres y recursos didácticos que les permitan identificar y atender las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente en las dimensiones literal, inferencial y crítica

Tercero. Fomentar la colaboración con las familias para crear un ambiente de lectura en casa. Esto puede incluir talleres para padres, guías prácticas de lectura conjunta y la promoción de actividades literarias en el hogar que apoyen el desarrollo de las habilidades lectoras de los niños.

Cuarto. Utilizar los resultados de estas evaluaciones para ajustar las estrategias de enseñanza y proporcionar intervenciones específicas según sea necesario.

Referencias Bibliográficas

- Agreda, A. K. y Lujan, G. L. (2021). *Niveles de comprensión lectora que desarrollan los niños de 5 años de la Institución Educativa Indoamericano, Trujillo*. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo de Trujillo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/84757>
- Alvarado, M. I. (2022). *Estrategia didáctica para desarrollar “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en estudiantes de inicial de Chaclacayo*.
- Aya, D. M. (2019). *Hábitos lectores en niños de preescolar, implementación de un proyecto de aula*. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/cc70f9f5-059f-413f-8239-b7b17e68b1dc/content>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Aprendizaje por descubrimiento*. Id. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, 447-535.
- Baker L y Brown A. (1984). *Metacognitive skills and reading*, en P. D. PEARSON (éd.): *Handbook of Reading Research*. New York. Longman, pp. 353-394.
- Braslavsky, B. P. y Dussel, I. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de cultura económica.
- Brown A. (1980). *Desarrollo metacognitivo y lectura*. Magdalena. Colombia: Universidad del Magdalena.
- Cassany, D. (2006). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Contreras, L. (2019). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la Lecto-Escritura en niños de 5 años en la Institución Educativa Inicial N° 224 “Santa Rosa de Abancay” 2018*.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) (2012). *Elaboración y validación de instrumentos de*

evaluación por competencias profesionales. Sistema Nacional de Evaluación, acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

<https://www.sineace.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/03/03-Guia-elaboracion-Instrumentos-evaluacion.pdf>

Chevez, B. (2019). *Adquisición de la comprensión lectora en los niños de cinco años de la I.E.I "San José de la Pascana"- Comas.* (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo de Trujillo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/74176>

Darnton, R. (1993). *Historia de la lectura, en BURKE, P. (ed.): Formas de hacer historia.* Madrid. Alianza Universidad.

Duke, N. y Roberts, K. (2013). *The nature of reading comprehension as a cognitive process.* In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 31-53). Routledge.

Einstein, A. (1936), *La Sombra de la Física" (La Sombra de la Física). Discurso pronunciado en la Universidad de Oxford, Inglaterra.* <https://www.aip.org/history-programs/niels-bohr-library/lectures/einstein-shadow-physics>

Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.*

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante [Conferencia] 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV).* México.

Fraenkel, J. R. y Wallen, N. E. (2009). *Cómo diseñar y evaluar la investigación en educación* (Vol. 7). Educación superior de McGraw-Hill.

Garton y Prat (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* Barcelona. Paidós/MEC, 1991.

- Gay, L. (1996). *Educational Research Neu Jersey*. Estados Unidos: Prentice Hall Inc.
- Gonzales, G. A. (2021). *Programa de estrategias para promover hábitos de lectura en niños de cinco años*. TIB_GonzalesAlvarezGabrielaAndrea.pdf (usat.edu.pe)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill.
- Hernández, A. (2018). *El cuento infantil como estrategia pedagógica en la enseñanza y comprensión de la lectura y escritura*. (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2821/40985506-40989610.pdf?sequence=1>
- Herrera, M. (2017). *Promoción de la lectura en educación parvularia. Programa de análisis e intervención en jardines infantiles de Valparaíso, Chile*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/47976>
- Huaricallo, K. y Pilcomamani, S. (2019). *La comprensión lectora de cuentos y su correlación con la producción de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de nivel primaria de la institución educativa N° 40199, Arequipa, 2018*.
- Jara, Y. y Palomino, M. (2021). *Tarjetas ícono verbales reciclados para el desarrollo del lenguaje oral en los niños de 4 y 5 años de la IEI N° 218 "Micaela Bastidas" Abancay, 2018*.
- Kerlinger, F. (1979). *Behavioral research a conceptual approach*.
- Loayza, I. (2022) *Comprensión de textos en niños 3 a 5 años de dos Instituciones Educativas Privadas de Puente Piedra y Callao 2022*. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo de Trujillo).
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101338>

- Kim, Y. y Whitehurst, G. (2020). The relation between preschoolers' book reading experiences and print knowledge, vocabulary, and narrative skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 78-87. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.06.004
- Liao, H., Sulzby, E. y Brinkman, S. (2020). Effects of a shared book reading intervention on pre-kindergarten children's language and literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 34-44. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.01.002
- Ljung-Djårf, A. (2019). *Early Childhood Education in Sweden: A Cross-Cultural Study on Play and Learning*. Springer.
- López, J. (2020). *Nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna del área de comunicación en los estudiantes de 5 años del nivel inicial en la IEIP. Semillitas de María Auxiliadora, Catacaos*. (Trabajo de grado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote).
<https://hdl.handle.net/20.500.13032/30710>
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación (Primera ed.)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ministerio de Educación de Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculonacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Documento transversal 2, leer y aprender a leer (1.ª ed.)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2020). *Leer en el Nivel Inicial*. Ministerio de Educación del Perú.

- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Rutas de Aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1 Comprensión y producción de textos escritos IV y V ciclo*. Lima, Perú. Corporación Gráfica Navarrete.
- National Association for Education (2015). *The Importance of Reading Widely for Students*. <https://www.naesp.org/sites/default/files/Importance%20of%20Reading%20Widely%20for%20Students.pdf>
- Neuman, S. (2013). *Educating the other america: Top experts tackle poverty, literacy, and achievement in our schools*. The New Press.
- Pinzás, J. (2007). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Lima: Ministerio de Educación. Segunda Edición.
- Prada, K. y Salazar, M. (2022). *Implementación de talleres de teatricos andinos para fortalecer la comprensión lectora en los niños de la Institución Educativa Inicial N° 73 Emilia Barcia Bonifatti del distrito de Colcabamba*.
- Quilca, C. (2018). *La estimulación lectora en la comprensión de textos en niños de 5 años del Nivel Inicial 2018*.
- Ramirez, H. (2019). *Propuesta de taller de estrategias para mejorar el desempeño en la competencia: lee diversos tipos de textos en lengua materna*.
- Salas, J. y Alvarado, R. (2018). *Microhabilidades de Cassany en el desarrollo de la Lectoescritura en los niños y niñas del II ciclo de la Institución Educativa Mariano Melgar del Distrito de Pauza*.
- Solé, I. (1990). *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*, en T. Mauri, I. Solé, L. Del Carmen y A. Zabala: *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona. Hosori/ICE, pp. 51-90.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Cuadernos de pedagogía, 216, 25-27. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

- Solé, M. (2004). *La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora*. *Revista Venezolana de la Universidad Nacional Experimental de Guayana*, vol. 2, pág. 47-50.
- Tembladera, C. (2021) *Expresión oral y comprensión lectora en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial 525 Reyna del Carmen* (tesis de maestría)
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/91008>
- Troncoso, X., & Navarro, M. (2019). *Experiencias de lectura literaria en educación básica: Papelucho de Marcela Paz, un estudio de caso*. *Folios*, (50),97-110.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702019000200097
- Valenzuela, L. y Flores, L. (2018). *Estrategia de lecturas ícono-verbales para desarrollar los niveles de comprensión lectora en el área de comunicación en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 155 Bancapata-Tamburco*, 2018.
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo*. Ed. Grijalbo. México.
- Yubero, S. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*.
- Zevallos, J. y Arando, C. (2019). *Cuentacuentos como estrategia pedagógica para la comprensión de textos orales en niños de cinco años de la I.E.I. N° 1090 Señor de Huanca – Limapata – Abancay*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Abancay).
<http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/990>

Anexos

Anexo 01. Matriz de Consistencia

Anexo 02. Operacionalización de las Variables.

Anexo 03. Matriz de Instrumento de Recolección de Datos

Anexo 04. Instrumento de Recolección de Datos

Anexo 05. Matriz de Validación de Instrumento de Recolección de Datos (3)

Anexo 06. Galerías Fotográficas (Evidencias)

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Título tentativo: Nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en niños de 5 años de la institución educativa inicial N°1109 Tablada Alta, Abancay 2023.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL		
¿Cuál es el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°1109 Tablada Alta, Abancay 2022?	Describir el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° N°1109 Tablada Alta , Abancay 2022.	El desarrollo de la competencia lee diversos tipos de texto en su lengua materna de niños y niñas de 5 años se encuentran en el nivel inicio.	Competencia “Lee diversos textos escritos en su lengua materna” Dimensiones -Nivel literal -Nivel inferencial -Nivel crítico	Tipo de investigación Como dice R. Gay (1996), “La investigación descriptiva, comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos.”. Diseño de Investigación Descriptivo simple Para Hernández (2010), el diseño de la presente investigación constituye un aspecto fundamental necesario de todo proceso científico; por ello adopta la clasificación de Dankhe (1986), quien clasifica los tipos de investigación en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Por su finalidad, esta investigación es de tipo descriptivo como lo explica Zarabia (2013), adicionando una propuesta. Tipología M _____ O Población y muestra La población está conformada por 75 niños y niñas de la Institución Educativa Inicial 1109 Tablada Alta La muestra está conformada por 25 niños y niñas de la Institución Educativa Inicial 1109 Tablada Alta Muestreo censal o muestreo por conveniencia o intencional. Consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
¿Cuál es el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en el nivel literal en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° N°1109 Tablada Alta , Abancay 2022? ¿Cuál es el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en el nivel inferencial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° N°1109 Tablada Alta, Abancay 2022? ¿Cuál es el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en el nivel criterial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay, 2022?	Describir el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en el nivel literal en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° N°1109 Tablada Alta, Abancay 2022. Describir el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en el nivel inferencial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° N°1109 Tablada Alta , Abancay 2022. Describir el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en el nivel criterial en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 1109 Tablada Alta, Abancay 2022.			

Anexo 2. Matriz de Operacionalización de Variables

Enunciado del Problema: ¿Cuál es el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en su lengua materna en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°1109 Tablada Alta, Abancay, 2022?

Título tentativo: Nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en niños de 5 años de la institución educativa inicial N°1109 Tablada Alta, Abancay 2022.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Items	Valor
<p>Competencia: “Lee diversos textos escritos”</p> <p>Definición: Interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (Minedu, 2016).</p>	<p>D1: Nivel literal</p> <p>Obtiene información del texto escrito. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. Solé (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas entienden la información que el texto expresa explícitamente; es decir, de aquella que aparece en él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe el contenido a partir de la presentación del texto. • Expresa espontáneamente sus saberes previos en relación al texto • Plantea un título tentativo de lo que se va a leer a partir de indicios. • Identifica a los personajes del texto • Identifica características de personas, personajes u objetos a partir de lo que observa en ilustraciones. • Menciona los lugares y tiempos explícitos en el texto • Recuerda pasajes y detalles del texto a partir de lo que observa en ilustraciones. • Identifica el orden de las acciones en relación al texto • Menciona las relaciones de causa efecto. • Menciona secuencia de acciones planteadas en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio • Proceso • Logro
	<p>D2: Nivel inferencial</p> <p>Infiere e interpreta información del texto escrito. Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. Solé (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas elaboran ideas y elementos; establece relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera • Localiza “dónde dice” según algunos indicios (imágenes, palabras conocidas, etc.) • Responde preguntas sobre el texto leído (¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...?) • Describe imágenes o ilustraciones que se le presentan. • Infiere y menciona el mensaje del texto leído • Infiere y menciona de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Describe un final diferente al texto original • Menciona sus conclusiones a partir de la información del texto • Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no • Propone un título diferente en relación al texto. • Elabora organizadores gráficos a manera de resumen 	
	<p>D3: Nivel crítico Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula. María Solé (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas emiten juicios de valor con fundamento sobre lo leído. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opina sobre el comportamiento de los personajes • Opina sobre el texto leído y fundamenta • Relaciona el texto con la vida u otros textos leídos • Comenta las emociones que le generó el texto: miedo, pena, alegría, sorpresa. • Identifica palabras conocidas en el texto. • Infiere las ideas principales • Narra con sus propias palabras sucesos del texto. • Expresa la comprensión del texto a través del dibujo. • Participa a través de preguntas durante la lectura del texto. • Hace preguntas pertinentes al tema o asunto en discusión ¿Qué hubieras hecho...? ¿Cómo te parece...? ¿Cómo debería ser...? 	

Anexo 3. Matriz de Instrumento de Recojo de Datos

Título: Nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de texto en niños de 5 años de la institución educativa inicial N°1109 Tablada Alta, Abancay 2023.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	PESO %	Nº DE ITEM	ITEMES / ÍNDICES	ESCALA DE VALORACIÓN
Competencia "Lee diversos textos escritos en su lengua materna"	Nivel de comprensión literal.	Recuperan la información que el texto expresa explícitamente; es decir, de aquella que aparece en él.	33.3 %	8	Describe el contenido a partir de la presentación del texto. Expresa espontáneamente sus saberes previos en relación al texto Plantea un título tentativo de lo que se va a leer a partir de indicios. Reconoce características de personas, personajes u objetos a partir de lo que observa en ilustraciones. Menciona los lugares y tiempos explícitos en el texto Recuerda pasajes y detalles del texto a partir de lo que observa en ilustraciones. Menciona el orden de las acciones en relación al texto Describe secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.	Inicio Proceso Logro
	Nivel de comprensión inferencial.	Elaboran ideas y elementos; establece relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto.	33.3 %	8	Responde preguntas sobre el texto leído (¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...? Establece las relaciones de causa efecto. Describe imágenes o ilustraciones que se le presentan. Infiere y menciona el mensaje del texto leído. Menciona de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto. Describe un final diferente al texto original. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no. Propone un título diferente en relación al texto leído.	Inicio Proceso Logro
	Nivel de comprensión crítico.	Emiten juicios de valor con fundamento sobre lo leído.	33.4 %	8	Juzga sobre el texto leído y fundamenta. Relaciona el texto con la vida u otros textos leídos. Comenta las emociones que le generó el texto: miedo, pena, alegría, sorpresa. Identifica palabras conocidas en el texto. Infiere las ideas principales Narra con sus propias palabras sucesos del texto. Expresa la comprensión del texto a través del dibujo. Participa a través de preguntas durante la lectura del texto.	Inicio Proceso Logro

Anexo 4. Instrumento de Recojo de Datos

Ficha de observación para registrar el desempeño de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”



Objetivo: Recoger información del nivel de comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de edad del nivel inicial.

Valoración

INDICADORES		VALORACIÓN
Inicio	C	No logro los aprendizajes esperados. Cuando lee, el estudiante tiene dificultades para comprender, incluso lo más fácil.
Proceso	B	No logro los aprendizajes esperados. Cuando lee, el estudiante solo comprende lo más fácil.
Logro	A	Logro los aprendizajes esperados. El estudiante comprende lo que lee según lo esperado para el nivel.

Nº	INDICADORES	INICIO	PROCESO	LOGRO
DIMENSIÓN NIVEL LITERAL				
1	Describe el contenido a partir de la presentación del texto.			
2	Expresa espontáneamente sus saberes previos en relación al texto			
3	Plantea un título tentativo de lo que se va a leer a partir de indicios.			
4	Reconoce características de personas, personajes u objetos a partir de lo que observa en ilustraciones.			
5	Menciona los lugares y tiempos explícitos en el texto			
6	Recuerda pasajes y detalles del texto a partir de lo que observa en ilustraciones.			
7	Menciona el orden de las acciones en relación al texto			
8	Describe secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera			
DIMENSIÓN NIVEL INFERENCIAL				
9	Responde preguntas sobre el texto leído (¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...?)			
10	Establece las relaciones de causa efecto.			
11	Describe imágenes o ilustraciones que se le presentan.			
12	Infiere y menciona el mensaje del texto leído			
13	Menciona de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto			
14	Describe un final diferente al texto original			
15	Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no			
16	Propone un título diferente en relación al texto leído.			
DIMENSIÓN NIVEL CRITERIAL				
17	Juzga sobre el texto leído y fundamenta			
18	Relaciona el texto con la vida u otros textos leídos			
19	Comenta las emociones que le generó el texto: miedo, pena, alegría, sorpresa.			
20	Identifica palabras conocidas en el texto.			
21	Infiere las ideas principales			
22	Narra con sus propias palabras sucesos del texto.			
23	Expresa la comprensión del texto a través del dibujo.			
24	Participa a través de preguntas durante la lectura del texto.			

Anexo 5. Matriz de Validación de Instrumento de Recolección de Datos

MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTO											
NOMBRE DEL INSTRUMENTO <i>Ficha de Observación</i>					TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN O TESIS						
OBJETIVO DEL INSTRUMENTO Recoger información del nivel de comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de edad del nivel inicial.					NIVEL DE LOGRO DE LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO EN SU LENGUA MATERNA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1109.TABLADA ALTA ABANCAY, 2022.						
DIRIGIDO A:					INSTRUCCIONES: Para la valoración de los criterios utilice la siguiente escala						
					1 = Muy bajo	2 = Bajo	3 = Medio	4 = Alto	5 = Muy alto		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIÓN / RECOMENDACIÓN	
				Siempre	A veces	Nunca	Relación entre la variable y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta
Competencia "Lee diversos textos escritos en su lengua materna" Interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que empujan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretar y establecer una posición sobre ellos. (Minedu, 2016).	Nivel literal Obtiene información del texto escrito. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. Soló (2004) Facilidad para generar un número elevado de ideas	Recuperan la información que el texto expresa explícitamente, es decir, de aquella que aparece en él.	Describe el contenido a partir de la presentación del texto.					4	4	4	
			Expresa espontáneamente sus saberes previos en relación al texto					4	4	4	
			Plantea un título tentativo de lo que se va a leer a partir de indicios.					4	4	4	
			Reconoce características de personas, personajes u objetos a partir de lo que observa en ilustraciones.					4	4	4	
			Menciona los lugares y tiempos explícitos en el texto					4	4	4	
			Recuerda pasajes y detalles del texto a partir de lo que observa en ilustraciones.					4	4	4	
			Menciona el orden de las acciones en relación al texto					4	4	4	
			Describe secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera					4	4	4	
	Nivel inferencial Infiere e interpreta información del texto escrito. Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, si lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. Soló (2004)	Elaboran ideas y elementos; establece relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto.	Responde preguntas sobre el texto leído (¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...?)					3	4	4	
			Establece las relaciones de causa efecto.					4	4	4	
			Describe imágenes o ilustraciones que se le presentan.					4	4	4	
			Infiere y menciona el mensaje del texto leído					4	4	4	
			Menciona de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto					4	4	4	
			Describe un final diferente al texto original					4	4	4	
			Predice acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no					4	4	4	
			Propone un título diferente en relación al texto leído.					4	4	4	
	Nivel crítico Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula. Soló	Emiten juicios de valor con fundamento sobre lo leído.	Juzga sobre el texto leído y fundamenta					4	4	4	
			Relaciona el texto con la vida u otros textos leídos					4	4	4	
			Comenta las emociones que le generó el texto: miedo, pena, alegría, sorpresa.					4	4	4	
			Identifica palabras conocidas en el texto.					4	4	4	
			Infiere las ideas principales					4	4	4	
			Narra con sus propias palabras sucesos del texto.					4	4	4	
			Expresa la comprensión del texto a través del dibujo.					4	4	4	
			Participa a través de preguntas durante la lectura del texto.					4	4	4	
DATOS DEL EVALUADOR											
Nombres y Apellidos		Aiz SARMIENTO HUAMANI									
Título o grado académico		Licenciatura									
  FIRMA DEL EVALUADOR						VALORACIÓN Alto					

MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO
Ficha de Observación
OBJETIVO DEL INSTRUMENTO
Recoger información del nivel de comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de edad del nivel inicial.

TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION O TESIS
NIVEL DE LOGRO DE LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO EN SU LENGUA MATERNA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1109.TABLADA ALTA ABANCAY, 2022.

INSTRUCCIONES: Para la valoración de los criterios utilice la siguiente escala				
1 = Muy bajo	2 = Bajo	3 = Medio	4 = Alto	5 = Muy alto

DIRIGIDO A:

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIÓN / RECOMENDACIÓN
				Siempre	A veces	Nunca	Relación entre la variable y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Relación entre el ítem y la opción de respuesta	
<p>Competencia "Lee diversos textos escritos en su lengua materna"</p> <p>Instrucción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretar y establecer una posición sobre ellos. (Minedu, 2016).</p> <p>Interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretar y establecer una posición sobre ellos. (Minedu, 2016).</p>	<p>Nivel literal</p> <p>Obtiene información del texto escrito. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. Solé (2004)</p> <p>Facilidad para generar un número elevado de ideas</p>	<p>Recuperan la información que el texto expresa explícitamente, es decir, de aquella que aparece en él.</p>	Describe el contenido a partir de la presentación del texto.				4	4	4		
			Expresa espontáneamente sus saberes previos en relación al texto				4	4	4		
			Plantea un título tentativo de lo que se va a leer a partir de indicios.				4	4	4		
			Reconoce características de personas, personajes u objetos a partir de lo que observa en ilustraciones.				4	4	4		
			Menciona los lugares y tiempos explícitos en el texto				4	4	4		
			Recuerda pasajes y detalles del texto a partir de lo que observa en ilustraciones.				4	4	4		
			Menciona el orden de las acciones en relación al texto				4	4	4		
			Describe secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera				4	4	4		
	<p>Nivel inferencial</p> <p>Infiere e interpreta información del texto escrito. Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. Solé (2004)</p>	<p>Elaboran ideas y elementos; establece relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto.</p>	Responde preguntas sobre el texto leído (¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...?)				3	4	4		
			Establece las relaciones de causa efecto.				4	4	4		
			Describe imágenes o ilustraciones que se le presentan.				4	4	4		
			Infiere y menciona el mensaje del texto leído				4	4	4		
			Menciona de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto				4	4	4		
			Describe un final diferente al texto original				4	4	4		
			Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no				4	4	4		
			Propone un título diferente en relación al texto leído.				4	4	4		
	<p>Nivel crítico</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula. Solé</p>	<p>Emiten juicios de valor con fundamento sobre lo leído.</p>	Juzga sobre el texto leído y fundamenta				4	4	4		
			Relaciona el texto con la vida u otros textos leídos				4	4	4		
			Comenta las emociones que le generó el texto: miedo, pena, alegría, sorpresa.				4	4	4		
			Identifica palabras conocidas en el texto.				4	4	4		
			Infiere las ideas principales				4	4	4		
			Narra con sus propias palabras sucesos del texto.				4	4	4		
			Expresa la comprensión del texto a través del dibujo.				4	4	4		
			Participa a través de preguntas durante la lectura del texto.				4	4	4		

DATOS DEL EVALUADOR	
Nombres y Apellidos	Yanet TITO VILLACORTA
Título o grado académico	Maestría

VALORACIÓN
Alto


 Mg. Yanet TITO VILLACORTA
 OFICINA DE ASesoría ACADÉMICA
 DIRECCIÓN DE GESTIÓN CURRICULAR Y CALIDAD
 2022

MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO	
Ficha de Observación	
OBJETIVO DEL INSTRUMENTO	
Recoger información del nivel de comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de edad del nivel inicial.	
DIRIGIDO A:	Niños y niñas de 3 años de edad

TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION O TESIS
NIVEL DE LOGRO DE LA COMPETENCIA DE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO EN SU LENGUA MATERNA EN NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NOVAL N° 11081 ABLADA ALTA ABAYCAY_2022
INSTRUCCIONES: Para la valoración de los ítems utilizar la siguiente escala:
1 = Muy bajo 2 = Bajo 3 = Medio 4 = Alto 5 = Muy alto

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIÓN / RECOMENDACIÓN	
				Siempre	A veces	Nunca	Relación entre la variable y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
Competencia "Lee diversos textos escritos en su lengua materna" Interacción oralmente entre el lector, el libro y los contextos socioculturales que rodean la lectura. supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el lector no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos, sino que utiliza sus capacidades interpretativas y establece una posición sobre ellos. (Mora, 2016).	Nivel literal Obtiene información del texto escrito. En el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. (Sola, 2004)	Recupera la información que el texto expresa explícitamente, es decir, de aquello que aparece en él.	Describe el contenido a partir de la presentación del texto.				4	3	4	3	4	3
			Expone espontáneamente sus opiniones previas en relación al texto.									
			Menciona un título u otro título de lo que se va a leer a partir de un texto.									
			Reconoce características de personajes, objetos u objetos a partir de lo que aparece en las ilustraciones.									
			Menciona los lugares y tiempos explícitos en el texto.									
	Nivel inferencial Infere e interpreta información del texto escrito. Con niveles de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. (Sola, 2004)	Clasifica los actos y elementos de los textos con relación a las características implícitas en el texto.	Reconoce pasajes y detalles del texto a partir de lo que aparece en las ilustraciones.				4	3	4	3	4	3
			Menciona el orden de las acciones en relación al texto.									
			Describe la secuencia de acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.									
			Establece la relación de causa y efecto.									
			Describe imágenes o ilustraciones que se le presentan.									
	Nivel crítica Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. En la valoración crítica del texto escrito, esto supone que el lector debe poseer una cierta destreza y conciencia en el aula. (Sola, 2004)	Emite juicios de valor con fundamento sobre el texto.	Infiere y emienda el mensaje del texto leído.				4	3	4	3	4	3
			Menciona de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.									
			Describe un final diferente al texto original.									
			Expone su opinión sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.									
			Propone un título diferente en relación al texto leído.									
Nivel creativa Identifica palabras conocidas en el texto. Infiere los ideas principales. Narra con sus propias palabras sucesos del texto. Expresa la comprensión del texto a través del dibujo. Participa a través de preguntas durante la lectura del texto.		Juaga sobre el texto leído y su contenido.				4	3	4	3	4	3	
		Relaciona el texto con la vida o datos del día a día.										
		Comenta las emociones que le generó el texto: miedo, pena, alegría, sorpresa.										
		Identifica palabras conocidas en el texto.										
		Infiere las ideas principales.										

DATOS DEL EVALUADOR	
Nombre y Apellido	Marco Antonio Berro Contreras
Título o grado académico	Doctorado



Dr. Marco Antonio Berro Contreras
Investigador y docente especializado en el área de la Lengua Materna.

VALORACIÓN
Alto

Anexo 08. Galerías fotográficas

Antes de la Lectura



Durante la Lectura



Después de la Lectura

