



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-CompartirIgual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**RELACIÓN DE LA HABILIDAD SEMÁNTICA Y LA
COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO
AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 314 DEL SECTOR
RUPACUCHA DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2010**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

AUTORAS : Br. CINDY RUIZ PÉREZ
Br. MERCEDES AURELIA TINEO SÁNCHEZ

ASESOR : Lic. Mg. IBIS LIZETH LÓPEZ NOVOA

RIOJA - PERÚ

2011

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**RELACIÓN DE LA HABILIDAD SEMÁNTICA Y LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO
AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 314 DEL SECTOR
RUPACUCHA DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2010**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

AUTORAS : Br. CINDY RUIZ PÉREZ
Br. MERCEDES AURELIA TINEO SÁNCHEZ

ASESOR : Lic. Mg. IBIS LIZETH LÓPEZ NOVOA

RIOJA - PERÚ

2011



DEDICATORIA

A mis seres que me dieron la vida y fueron la inspiración en este camino trazado para el logro de mi éxito profesional.

CINDY

A mis padres por su paciencia y comprensión, lo cual me permitió dar pasos importantes para la culminación del presente trabajo.

MERCEDES

AGRADECIMIENTOS

A los docentes, niños y niñas de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja, por apoyarnos en la ejecución de la presente investigación.


A nuestra asesora de Tesis la Lic. Mg. Ibis Lizeth López Novoa, por darnos la oportunidad de trabajar bajo su orientación y por ser guía en este proceso.



Lic. Carola Velia Rodriguez Gonzales
Presidente



Lic. Mrcs. Edgar Martin Esquen Perales
Secretario



Lic. Carlos Alberto Flores Cruz
Miembro

INDICE

	Pág.
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
JURADO EXAMINADOR.....	vi
ÍNDICE.....	vii
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA.....	13
1.1. Antecedentes del problema.....	13
1.2. Definición del problema.....	14
1.3. Enunciado.....	15
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. Antecedentes de la investigación.....	15
2.2. Bases teóricas.....	17
2.2.1. Semántica.....	17
2.2.1.1. Concepto de semántica.....	17
2.2.1.2. El triángulo semántico.....	17
2.2.1.3. Relaciones semánticas entre las palabras.....	18
2.2.2. Habilidad semántica como proceso cognitivo en el aprendizaje lector.....	20
2.2.2.1. Concepto de habilidad semántica.....	20
2.2.2.2. Componentes de la habilidad semántica.....	21
2.2.2.3. Estrategias para el desarrollo de la habilidad semántica.....	23
2.2.2.4. Desarrollo de la semántica.....	23
2.2.2.4.1. Organización del léxico.....	23
2.2.2.4.2. Nivel semántico y lexical.....	27
2.2.3. Comprensión lectora.....	29
2.2.3.1. Conceptos de lectura.....	29

2.2.3.2. Conceptos de comprensión lectora	30
2.2.3.3. Procesos de la comprensión lectora.....	31
2.2.3.4. Niveles de comprensión lectora.....	32
2.2.3.5. Procesos cognitivos en el aprendizaje lector	33
2.3. Definición de términos.....	33
2.4. Hipótesis	34
2.4.1. Hipótesis alterna.....	34
2.4.2. Hipótesis nula	34
2.5. Sistema de variables.....	34
2.5.1. Variable independiente	34
2.5.1.1. Definición conceptual	34
2.5.1.2. Definición operacional	35
2.5.1.3. Operacionalización.....	35
2.5.2. Variable dependiente.....	35
2.5.2.1. Definición conceptual	35
2.5.2.2. Definición operacional	35
2.5.2.3. Operacionalización.....	36
2.5.3. Variables intervinientes.....	36
2.5.4. Escala de medición.....	36
2.6. Objetivos	37
2.6.1. Objetivo general.....	37
2.6.2. Objetivos específicos.....	37

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Universo.....	38
2.2 Muestra.....	38
2.3. Tipo de investigación	38
2.4. Nivel de investigación	38
2.5. Diseño de contrastación	39
2.6 Procedimientos y técnicas	39
2.6.1. Procedimientos.....	39
2.6.2. Técnicas	40

2.7.Instrumentos	40
2.7.1.Instrumentos de recolección de datos	40
2.7.2.Instrumentos de procesamiento de datos.....	40
2.8.Prueba de hipótesis	41

**CAPITULO III
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1. Base de datos.	42
3.2. Resultados en cuadros y gráficos	43

CAPITULO IV

Discusión	50
Conclusiones	52
Recomendaciones	53
Referencias bibliográficas.....	54

ANEXOS

ANEXO N° 01: Prueba para medir la habilidad semántica	59
ANEXO N° 02: Prueba para medir la comprensión lectora.....	64
ANEXO N° 03: Informe de validación de los instrumentos de recolección de datos.....	75
ANEXO N° 04: Constancia de ejecución.....	88
ANEXO N° 05: Iconografía	90

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

1.1. Antecedentes del problema

Según Defior(2007), "durante los últimos años se ha observado un incremento de las dificultades lectoras en los niños. Los profesionales de la educación han detectado este problema, pero no siempre disponen de herramientas".

En el Perú tenemos un grave problema con la lectura. Hace unos años se publicó en un Boletín del Ministerio de Educación (2001), los resultados de un estudio internacional realizado por el Laboratorio de Medición de la Calidad financiado por el BID. Se realizó un análisis comparativo sobre los resultados de la educación básica entre los países de la región; participaron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Se aplicaron más de 54 mil pruebas de matemáticas y lenguaje en tercer y cuarto grado en todos estos países (sobre 18 millones en total) entre junio y noviembre. Los alumnos del Perú quedaron ubicados en último lugar en matemática y antepenúltimo lugar en lenguaje.

Según Canales (2008), "años más tarde, en la evaluación mundial de la prueba PISA (2003), sobre competencias lectoras (decodificación, comprensión y juicio crítico), llevada a cabo por la UNESCO, los adolescentes peruanos, lamentablemente, ocuparon el último lugar entre 43 países del mundo".

Los bajos niveles de comprensión lectora es una dificultad escolar que está presente en la educación básica regular desde el nivel inicial hasta el nivel secundaria. Para ir abordando este problema es fundamental partir desde la educación inicial.



El aprendizaje lector inicial requiere el aprendizaje de numerosas operaciones cognitivas, entre ellos destacan los procesos semánticos. Estos procesos se inician antes que el niño ingrese a la educación primaria y son absolutamente determinantes para el posterior reconocimiento de palabras escritas y para la comprensión lectora. Por lo tanto, es necesario reconocer la importancia de desarrollar las habilidades semánticas en la educación inicial.

Según Pilar (2005), "en aquellos niños que inician su proceso lector, debemos considerar que la comprensión estará íntimamente ligada al desarrollo de habilidades de lenguaje previas que son necesarias para la comprensión de significado. Esto quiere decir que la lectura inicial, requiere del desarrollo de factores verbales previos para tener éxito en el proceso lector. Por lo tanto, la estimulación en comprensión lectora supone un trabajo paralelo de desarrollo de habilidades verbales o psicolingüísticas, si éstas no han sido desarrolladas".

Una de las causas de la deficiente comprensión lectora está relacionada con el desconocimiento del significado de las palabras, por lo tanto, la carencia de habilidad semántica da origen a una lectura pobre.

Defior(2007), establecen que las dificultades lectoras en los niños, son derivadas de didácticas inadecuadas, grandes carencias socioeconómicas o de la falta de estimulación del lenguaje".

El vocabulario o unidades semánticas condicionan en forma determinante la lectura y todo el lenguaje. Muchas personas que tienen un vocabulario deficiente manifiestan mucha dificultad para entender explicaciones, pues carecen de los elementos básicos del lenguaje que son las palabras; así mismo experimentan imposibilidad para la lectura de comprensión, lo cual obstaculiza cualquier forma de investigación o consulta bibliográfica y rechazo a la lectura.

1.2. Definición del problema

La finalidad de la Educación Inicial lo constituye la preparación del niño para su posterior ingreso al nivel de educación primaria, fundamentalmente al primer

grado. La presente investigación está orientada a medir la relación que existe entre la habilidad semántica y la comprensión lectora de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja.

La niñez en su conjunto enfrenta una dificultad de este tiempo: la falta de lectura y las nuevas tecnologías mal aplicadas contribuyen a un bajo nivel de comprensión lectora y un escaso empleo de la comunicación escrita. En los niños se aspira a la lectura comprensiva, que se adueña de la esencia de una imagen y es capaz de descifrar el mundo que nos rodea.

La escasez de vocabulario y la deficiente capacidad para establecer relaciones entre las palabras, frases, oraciones son causantes de que muchos términos se conviertan para el lector en una incógnita.

1.3. Enunciado

¿Cómo se relaciona la habilidad semántica y la comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

En el presente estudio se anotan los siguientes antecedentes relacionados con la investigación, los cuales a pesar de no coincidir con el título del presente estudio, guardan relación estructural de forma y fondo con el tema:

Internacional

- ❖ Josefa Guardiola Camallonga (1989), realizó la investigación denominada: Rendimiento lector estudio de la influencia del método

en el dominio de la lectura. Los datos encontrados revelan que los alumnos preescolares que leen con el método Juegame obtuvieron mejores resultados en lectura.

- ❖ Javier González García (2007), desarrolló la investigación denominada: El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. Estudio comparado en España y México. Los resultados evidencian que los niños y niñas son conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos e incluso aplicarlo a las situaciones cotidianas.
- ❖ Marielos Murillo Rojas y Victor Sánchez Corrales (2002), en la investigación Léxico básico de los niños preescolares costarricenses; encontraron que el inventario de 3119 palabras constituye el repertorio léxico de los niños preescolares costarricenses.

Nacional

- ❖ Beatriz Liliana Chaparro Huauya (2009), en la tesis titulada: Hacia una lectura de la literatura infantil peruana como proyección de la realidad; encontró que a través de este análisis se demuestra que la literatura infantil peruana puede demostrar los problemas sociales de una manera muy evidente y acertada a los lectores infantiles y en general, permitiéndoles así, insertarse en el mundo, y dándoles una idea de cómo funciona el mundo, qué sistemas lo rigen y es un espacio en donde el niño si bien se permite entrar en un mundo de fantasía, también puede apreciar la conducta del hombre.

Local

- ❖ Alicia Pérez Becerra y SairaMagally Villanueva Ramírez (2006), en la tesis: Material didáctico "Contextualizado" y su influencia en el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes de cinco



años de la Institución Educativa Inicial N° 231 del distrito de Rioja; encontraron que el Material Didáctico Contextualizado ha mejorado los niveles de comprensión lectora de los estudiantes expresados en la preprueba $\bar{x} = 9,63$ y postprueba $\bar{x} = 16,38$.

- ❖ Janina Grández Noriega y Daisy Pérez Corrales (2009), en la tesis: Contexto sociocultural de la familia y su relación con los procesos cognitivos determinantes del aprendizaje lector inicial en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 314 del distrito de Rioja en el año 2008; encontraron que la mayoría están en proceso de aprendizaje en reconocimiento semántico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Semántica

2.2.1.1. Concepto de semántica

De acuerdo con Lázaro (2007), "la semántica es una rama de la lingüística que se ocupa de los cambios de significación que se operan en las palabras, como ciencia diacrónica, frente a la lexicología, que es sincrónica".

2.2.1.2. El triángulo semántico

Coseriu (1996), establece que "en el esquema de comunicación de Saussure, para que haya significación, se da una asociación psíquica bipolar que comprende dos términos: la forma significante y el contenido significado; y dos fases: la evocación del nombre por la cosa y la de la cosa por el nombre".

Según Lyons (2004), "no todos los lingüistas o semantistas aceptan el esquema bipolar del signo de Saussure en el que se excluye la cosa significada, pues consideran que existe una relación directa entre el referente y el símbolo. Se

establecería así un triángulo entre significante, significado y referente o cosa nombrada”.



Ullmann(1997), "lo deseable para la comunicación eficaz sería que cada significante se relacionara únicay exclusivamente con un significado y un referente, pero este deseo no siempre se cumple en las lenguas naturales, por ello es importante conocer los diferentes tipos de relaciones que pueden producirse entre los elementos del triángulo semántico”.

2.2.1.3. Relaciones semánticas entre las palabras

Campoy (2010), describe a las relaciones semánticas entre las palabras, tal como se anota en seguida:

- **Hiponimia.** Antes de abordar el estudio de las relaciones semánticas convendría recordar algunos de los tecnicismos que vamos a emplear en lo que sigue: entendemos por **sema** el rasgo mínimo de significado de una palabra. El conjunto de semas de una palabra es el **semema**. Si los sememas de dos o más palabras tienen algo en común, llamaremos a esa parte compartida **archisemema**, que tiene su correlato formal en el **archilexema**. Se denomina **hipónimo** a aquella palabra que posee todos los rasgos semánticos, de otra más general, la parte común se llama **hiperónimo**. Como ejemplo de hiperónimo para los hipónimos que se presentan en seguida es **día**.

Las palabras que comparten un mismo hiperónimo se llaman **hipónimos** y son entre **sicohipónimos**. Por ejemplo para el hiperónimo **día** los hipónimos son: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo; o también mañana, tarde y noche.

Los hiperónimos pueden funcionar por los hipónimos, por eso hay autores que los han llamado "supraordenados" o "hiperordenados". Por tanto, un hipónimo incluye su hiperónimo como sema genérico; de esta forma, mientras que la hiperonimia supone una relación desupraordenación, la hiponimia es una relación de subordinación, o inclusión extensional del hiperónimo en el hipónimo en la terminología de **Lyons**.

➤ **Sinonimia**. La sinonimia se define como la relación existente entre dos o más unidades léxicas con distinto significado e igual significado: *morir, fallecer, fenecer / asno, burro, jumento / contento, feliz, dichoso...*

Podemos hablar de clases de sinonimia:

a) **SINONIMIA CONCEPTUAL**: Coinciden los semas denotativos, es la más habitual: *morir, fallecer, fenecer*.

b) **SINONIMIA REFERENCIAL**: Los términos remiten al mismo referente pero no "significan" lo mismo: *estrella de la mañana, lucero de la mañana, lucero del alba,...*

c) **SINONIMIA CONTEXTUAL**: Conmutabilidad de dos términos en un contexto sin alterar el significado de la secuencia: *Los garbanzos son pesados / indigestos*.

d) **SINONIMIA DE CONNOTACIÓN**: Cuando dominan las connotaciones afectivas puede borrarse totalmente el contenido conceptual y ciertos términos son equivalentes: *¡Eres un bestia / salvaje / monstruo!*

➤ **Polisemia**. La polisemia consiste en la existencia de varios significados para un mismo significante, éstos dependen del contexto en que se use. La mayoría de las unidades léxicas son polisémicas. Un ejemplo es el



significante *banco*, que tiene distintos significados: "asiento paravarias personas", "conjunto de peces", "conjunto de datos", "institución financiera".

➤ **Homonimia.** La homonimia consiste en una coincidencia entre significantes puramente casual, por razones históricas (etimológicamente proceden de términos distintos). Con frecuencia, las palabras homónimas pertenecen a categorías gramaticales distintas. Los términos homónimos pueden ser:

a) **HOMÓGRAFOS:** Se pronuncian y se escriben igual: *haya* (árbol) / *haya* (subjuntivo de *haber*); *haz* (conjunto) / *haz* (imperativo de *hacer*)

b) **HOMÓFONOS:** Se pronuncian igual, pero se escriben diferentes: *haya* / *aya* (niñera); *vaya* (subjuntivo de *ir*) / *valla* (cercado)

➤ **Antonimia.** La antonimia se produce entre dos palabras de significados opuestos. Desde el punto de vista formal, los antónimos pueden ser de dos tipos:

1º Antónimos gramaticales, se forman con la ayuda de prefijos de sentido negativo: *humano/inhumano*, *proporción/desproporción*.

2º Antónimos lexicales, se producen entre unidades léxicas: *no/sí*, *nunca/siempre*, *dormirse/despertarse*.

Desde el punto de vista semántico, existen distintas clases de antonimia:

a) **ANTONIMIA EN SENTIDO ESTRICTO:** Oposición de significados que admiten gradación: *alto / bajo*, *grande / pequeño*. Existen términos intermedios: *mediano*...

b) **COMPLEMENTARIEDAD:** Opuestos donde no es posible la gradación ni los términos medios: *presente / ausente*, *tónico / átono*, *vivo / muerto*.

c) **RECIPROCIDAD:** Términos que se implican mutuamente: *comprar / vender*, *padre / hijo*, *dar / recibir*.

2.2.2. Habilidad semántica como proceso cognitivo en el aprendizaje lector

2.2.2.1. Concepto de habilidad semántica

En la presente investigación interesa conocer a profundidad el componente semántico, considerado uno de los procesos cognitivos en el aprendizaje lector, a fin de operacionalizar esta variable, que permita recoger los datos para su análisis respectivo.

El componente semántico en opinión de Vellutino (1995), "se refiere al proceso de simbolización (dar significado) de objetos y eventos significativos a través del uso de palabras y oraciones".

Los procesos semánticos explican el conocimiento y comprensión de palabras y frases mediante el funcionamiento del procesador semántico. La habilidad semántica es la capacidad para otorgar un significado a un significante que ha sido establecido arbitrariamente para denominar un elemento o concepto. Por esto es muy importante que el niño, tenga variadas experiencias con el mundo que lo rodea y que cuente con la mediación de un adulto que le dé una expresión léxica a los elementos de su medio. De esta manera, el niño logrará comprender las palabras que conforman los textos escritos, para así lograr una adecuada comprensión lectora que le permita estructurar mensajes que puedan ser comprendidos, así como establecer relaciones y reflexiones a partir del lenguaje oral y escrito.

2.2.2.2. Componentes de la habilidad semántica

Vellutino(1995), "plantea que la habilidad semántica incluye dos componentes relevantes para las destrezas lectoras como son el conocimiento de palabras y la habilidad para emplearlas en contextos adecuados. Un buen vocabulario permite que el niño cuente con una red de asociaciones entre conceptos, lo que facilita la decodificación y recuperación de palabras debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales. Asimismo, la capacidad de nominación, es decir la habilidad para evocar y nombrar rápidamente palabras,

junto con la habilidad para clasificar palabras en categorías, son habilidades semánticas necesarias para lograr una buena lectura".

Oyarzo (2000), "plantea que el trabajo de desarrollo semántico debe incluir el desarrollo de la memoria verbal inmediata (a través de la formulación de preguntas tras escuchar o leer un texto), las analogías verbales, la abstracción y categorización verbal, la seriación verbal y la formación de redes semánticas".

Bravo y Pinto (1995), "plantean que para el aprendizaje escolar es fundamental que junto con entender el significado de términos utilizados por el profesor, los niños sean capaces de precisar a qué categoría pertenece el término escuchado. Ese proceso de categorización es básico para relacionar lo que están aprendiendo con otros contenidos ya enseñados con anterioridad. La exigencia de nominar elementos de una categoría obliga al niño a superar el procesamiento pasivo de la información y le pide uno activo, debido a que el niño debe activar su léxico y buscar otras informaciones previamente clasificadas".

Pilar (2005), sostiene que "la retención de series verbales es un requisito para la comprensión de un texto. Mucha de la información del aula es secuenciada y los niños no logran retener lo relevante en ella. El desarrollo de esta habilidad tiene por objeto, entonces, el entender que los elementos se expresan en un continuo informativo y que dentro de un contexto hay elementos nucleares de información que permiten su reconstrucción posterior. Por otra parte el desarrollo de analogías verbales, permite al niño encontrar relaciones de semejanza entre conceptos o palabras posibilitando una mejor integración de la información, al dar la oportunidad al alumno de traducir la situación nueva de aprendizaje a una situación previamente conocida por el alumno".

Según la autora (2005), "la formación de redes semánticas facilita el orden del pensamiento. Un niño que sabe clasificar de lo general a lo particular ciertos términos que se relacionan, podrá comprender mejor la realidad y en específico, el contenido de lo que lee, porque sabrá asociar lo escrito a un significado que es capaz de representarse mentalmente".



Finalmente la autora (2005), dice: "la memoria verbal inmediata o la seriación verbal son básicas para el recuerdo ordenado de la información. Puede realizarse con preguntas que apunten a lo fundamental de la información, por ejemplo idea principal de cada párrafo".

2.2.2.3. Estrategias para el desarrollo de la habilidad semántica

Pilar (2005), plantea las siguientes estrategias para desarrollar la habilidad semántica en los niños.

- Trabajar categorización y abstracción verbal, clasificando imágenes y luego palabras. Nombrar elementos de categorías dadas. Pedir la categoría de elementos comunes
- Memoria verbal inmediata: Trabajar formulando preguntas por párrafos de manera de integrar la información secuenciadamente.
- Trabajar analogías a partir del conocimiento previo de relaciones entre conceptos: reconocer opuestos, oficios y funciones, causa - efecto, cosas y propiedades, clase - elemento. Ejemplo: día es a noche como sol es a.....; lunes es a martes como enero es a

2.2.3. Desarrollo de la semántica

El niño en un principio identificará el significado de la palabra con una sola propiedad del objeto: su forma, su sonido, su tamaño. Utiliza la palabra para referirse a todos los objetos que comparten dicha propiedad. Progresivamente el niño destaca las propiedades más abstractas a partir de sus experiencias, va construyendo una categoría de objetos, acontecimientos o experiencias con alguna cualidad o serie de cualidades que enlazan entre sí.

Las primeras palabras cumplen la función de servir de vehículo de interacción social. Aquí se puede hacer una distinción entre niños referenciales (aprenden y utilizan palabras que designan objetos) y niños expresivos (aprenden en un primer término palabras que se refieren a aspectos de interacción social o a los deseos personales).



2.2.3.1. Organización del léxico

Sobre el almacenamiento de palabras en la mente, Aitchinson, citado por Ribeiro (2008), establece que el léxico se organiza en categorías. Estas categorías semánticas son usadas por niños, niñas y adultos para agrupar una determinada serie de palabras. Por ejemplo, se agrupan nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática (mesa, silla, sofá, cojín, etc.), acciones también temáticamente (despertarse, levantarse, desayunar, etc.), y también se agrupan por campos semánticos (hambre, comida, sed, etc.).

En la adquisición del lenguaje por parte de los niños, Clark (1993), sostiene que el léxico se organiza en campos semánticos y los define como conjunto de entradas léxicas con relaciones de significado entre los ítems léxicos. Estos campos pueden abarcar un gran conjunto de relaciones. Algunas de estas relaciones están establecidas sólo por significados, otras por morfología y significados, y otras por significados y sintaxis. Para la autora, el cómo estén organizados estos campos semánticos puede dar información acerca de las entradas léxicas y de cómo éstas se relacionan.

a) El significado de las palabras

Newman y Philip (2003), sostiene que "la primera parte del proceso de comunicación es el desarrollo de la semántica, o del significado de las palabras. Los niños comienzan a aprender palabras reales, ya existentes en el vocabulario de los adultos, así sean mínimas o morfemas. El niño suele empezar a producir las primeras palabras reconocibles. Nombran las cosas por lo que son porque conocen las cosas.

Musinger (2004), dice: "para poder reconocer el sentido de las palabras, los niños necesitan desarrollar un sistema de clasificación que le permita agrupar las palabras en categorías. Se entiende cada palabra comparándola con otras palabras de significado semejante. Para que el niño pueda diferenciar una palabra

de otra necesita reconocer las características que los asemejan, y las que los distinguen”.

Ribeiro (2008), establece que “el vocabulario que se usa de manera más específica, por ejemplo en una situación escolar, se refiere al conjunto de palabras tanto del sistema de la lengua como del léxico de la memoria individual. Los hablantes de una lengua poseen un léxico mental que abarca un amplio número de palabras, así como sus representaciones ortográficas, fonológicas, morfológicas y sus significados”.

En opinión de Siguán (1998), “no hay reglas que conecten el sonido de una palabra con su significado, así que para que el pequeño la comprenda debe oír la en el contexto correcto y entender suficientemente su definición para no confundirla con otras palabras”.

b) El orden de las palabras

Brown (2001), afirma: “ahora que el niño ya conoce la etiqueta verbal de su pensamiento y sabe pronunciar correctamente los sonidos, debe aprender a pronunciar las palabras en el orden y forma necesarios para que expresen lo que quiere decir. Aquí es donde el niño comienza a aprender gramática, es decir, las leyes según las cuales es necesario combinar las palabras para que tengan un sentido. La gramática se da alrededor de los 18 meses, y comienza cuando los pequeños empiezan a combinar frases de dos palabras. Primero los niños comienzan combinando dos sustantivos, por lo general, nombres de objetos. Aquí es importante señalar la peculiar manera que tienen los infantes de utilizar los sustantivos como verdaderas frases con sujeto y predicado, para ello, por ejemplo acompañan el sustantivo con una acción que parece proporcionar la segunda parte de la oración”.

Según Lipsitt y Reese (1990), “es obvio que los niños no van a conocer las categorías gramaticales como verbo, sustantivo, adjetivo, etc. Sino que la agrupación de palabras se hace de acuerdo con el sentido que quieren expresar y

en conexión con los objetos, las gentes y las interacciones del medio ambiente inmediato". Brown (2001), sugiere que hay dos tipos de significado en esta etapa:

1. Todas las combinaciones que se refieren a la presencia, ausencia o reparación de cualquier objeto.
2. Las combinaciones que expresan acción o relación.

Según Newman y Philip (2003), "cuando los niños están usando ya en forma regular las combinaciones de palabras, añaden otro elemento gramatical: las reglas que expresan tiempo, número, posición o persona. Por lo general aprenden estos aspectos por imitación del lenguaje adulto".

De acuerdo con Siguán (1998), "la evolución de las expresiones del niño sigue un orden: van de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. Mejorando con el paso del tiempo, ampliando el vocabulario y construyendo expresiones más complejas. Y de cualquier manera éste proceso continúa en la adultez, es decir, no finaliza nunca".

Clark (1993) postuló diferentes principios pragmáticos en el almacenamiento y en la organización lexical. Entre ellos estableció el principio de contrastes lexicales, que se refiere a diferentes formas de palabras con diferentes significados y que, según ella, puede ser tácito o explícito. Así, las palabras en la mente estarían representadas con su contraste lexical o conjunto de contrastes lexicales.

Según Ribeiro (2008), "varios lingüistas están de acuerdo en que no es tarea fácil atribuir undeterminado significado a una palabra. Este etiquetaje se vuelve más difícil cuando es atribuido a palabras con nociones abstractas, como triste, bonito, etc. En este sentido parece que hay un componente psicológico en las palabras, el cual matiza el uso de sus diferentes significados y la formación de conceptos. Eso se puede ver en la aplicación de palabras similares como por ejemplo sillón y silla. En el léxico mental parece ser que estas palabras están catalogadas, de manera que cuando se aplica una de ellas se sabe perfectamente su significado y su referente correspondiente".

Según Clark (1993), "con respecto a la relación entre el léxico y la semántica, corrobora la idea de que existe una fuerte relación entre ambos". Para Berko (2002), "el significado y la categoría gramatical estarían asociados en la organización de las palabras y en el acceso al léxico".

En opinión de Ribeiro (2008), los componentes semánticos de una palabra ayudarían en las entradas léxicas más que otros componentes, como por ejemplo los sonidos iniciales de una palabra o los aspectos morfológicos, como palabras con prefijos o sufijos, entre otros.

Por otra parte, las categorías gramaticales implicadas en las relaciones semánticas (clase abierta), también estarían influyendo en la organización mental del léxico. Caramazza, Hillis, Leek y Miozzo (2002), "afirman que las categorías gramaticales (nombres, verbos, adjetivos) están organizadas de manera separada en la organización del léxico".

Según Berko y Bernstein (2002), existen diferencias entre palabras con contenido o autónomas y sin contenido o funcionales. A grosso modo, en el primer grupo se encontrarían las que poseen uno o más referentes y significados. Por otro lado, en el segundo grupo se encontrarían las palabras con la función de conexión en el enunciado. De esta manera, palabras como los nombres, verbos, adverbios y adjetivos son clasificadas como palabras de contenido, mientras que palabras como las conjunciones, preposiciones, artículos, pronombres y verbos auxiliares son clasificadas como funcionales. En lo que se refiere a la adquisición de esas palabras, los estudios indican que las palabras con contenido preceden a las palabras funcionales (por ejemplo, los artículos, los pronombres, las preposiciones, etc.).

2.2.3.2. Nivel semántico y lexical

Según Cruse (2004), las relaciones semánticas son paradigmáticas y pueden ser de dos tipos:



- 1° **De inclusión e identidad.** Aquí entrarían las relaciones de hiponimia, como naranja/fruta, mesa/mueble, etc. o las relaciones de sinonimia como suéter/jersey, etc.
- 2° **De exclusión y oposición.** Aquí se encuentra, la antonimia (oscuro/claro, largo/corto, etc).

Lyons (2004), diferenció entre tipos de antónimos (complementarios, escalares y duales) y mencionó la tendencia que presentamos a categorizar experiencias en términos de relaciones de contrastes: entrar/salir, claro/oscuro, noche/día, mejor/peor, entre otros.

Schwab, Lafourcade y Prince (2002), han identificado tres tipos de simetría que caracteriza la clase de antónimos:

- a) **Antónimos complementarios.** Corresponden a una relación de disyunción exclusiva: la afirmación de uno implica obligatoriamente la negación del otro. Por ejemplo, vida/muerte, par/impar, ausencia/presencia. Dos tipos de simetrías se pueden encontrar en esta categoría. Una simetría de sí/no o una simetría en relación a la aplicación de una propiedad: si se considera que el negro es la ausencia de color, entonces se lo puede oponer a todos los colores.
- b) **Antonimia escalar.** Conciernen a los sistemas de grados como la talla (grande/pequeño) o la temperatura (frío/caliente). En esta antonimia los dos opuestos no pueden ser verificados: ni caliente ni frío implica tibio, ni grande ni pequeño implica mediano. La simetría se hace en relación a un valor de referencia.
- c) **Antonimia dual.** Se divide en dos sub-partes: los duales conversos y los duales contrastes. En este tipo de antonimia, la simetría proviene del uso y de la naturaleza de los objetos. Los duales conversos o recíprocos son los pares como marido/mujer, vender/comprar, padre/hijo. Los duales de contrastes se han introducido para tener en cuenta las relaciones entre los

términos. La simetría se hace sobre las funciones culturales o las funciones espacio-temporales. Los antónimos con contrastes culturales son asociados (sol/luna) o no van uno sin el otro (pregunta/respuesta).

Cruse (2004), en su categorización de los antónimos el autor distingue tres tipos de categoría antonímica: complementarios, polares e inversos.

- a) **Los antónimos complementarios.** Por ejemplo, serían los pares vivo/muerto y hombre/mujer. Este tipo de antónimo es incompatible; la afirmación de un término en el par complementario implica la negación del otro y viceversa (o se está vivo o se está muerto).
- b) **Los antónimos polares.** Entre otras características, también son incompatibles, es decir el significado de uno elimina el del otro, y son no complementarios como en los pares largo/corto, rápido/lento, pesado/ligero, etc. Además son antónimos que pueden denotar sensaciones o emociones (caliente/frío, feliz/triste, etc.).
- c) **Los antónimos inversos.** Son aquellos en que uno está implicado el otro, por ejemplo padre/hijo (si X es padre de Y, Y será hijo de X), maestro/alumno, etc.

En opinión de Clark (1993), "desde el punto de vista de la psicolingüística una constatación clásica es que, en las experiencias de asociaciones verbales, un adjetivo que tiene un antónimo directo (como por ejemplo, grande) hace que aparezca como respuesta primaria y como más frecuente su antónimo (pequeño). Existe, por tanto, una relación asociativa entre antónimos. En una representación por descomposición del sentido habría un rasgo de diferencia entre dos antónimos que una inversión de polaridad separaría (aunque en realidad hay muchos antónimos prototípicos que son graduales, lo que crea problemas para una representación por rasgos binarios)".

Según Ribeiro (2008), "en el sistema de la lengua las relaciones influyen en el significado de las palabras porque éste no se establece de forma



aislada. También en el léxico mental estas relaciones se establecen de diferentes formas. Una de ellas es la relación de antonimia o contrastes entre palabras”.

Según Jones y Murphy (2005), “el énfasis en la oposición binaria es importante para el desarrollo cognitivo. En el universo infantil, la antonimia está presente en forma de juegos de palabras, canciones, poesías, etc.”.

2.2.4. Comprensión lectora

2.2.4.1. Conceptos de lectura

Según Bravo (2000), la lectura “es un proceso activo, cognitivo, de elaborar significados a partir de la confrontación entre el contenido del texto y el trasfondo psicolingüístico del lector”.

López (1999), establece que la lectura es “la indagación y descubrimiento realizado sobre un objeto manifiestamente comunicativo, donde se ejerce sobre un material previamente preparado y ordenado según las reglas comúnmente aceptadas del lenguaje utilizado por el autor”.

Según Quintana (2004), “el proceso de lectura es interno, inconsciente del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta que comprobamos que el texto no está lo que esperamos leer”.

La lectura es un requisito vital para el aprendizaje, una herramienta de valiosa importancia para adquirir conocimiento, acceder a la cultura y participar en ella.

2.2.4.2. Conceptos de comprensión lectora

Según Cooper (1998), “la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua”.

León (2004), establece que “la comprensión se identifica con las formas de entablar relaciones inteligentes entre el que comprende y el objeto de la comprensión, y como resultado de una interacción entre varios factores: los procesos cognitivos que afectan a la comprensión misma, esto es, las operaciones mentales que se llevan a cabo, los conocimientos de los que se dispone, la información entrante y las demandas o el contexto de la tarea”.

La comprensión lectora es una actividad cognitiva compleja, que puede servir a diferentes finalidades. “Entre ellas, una de las más importantes es la de leer para aprender y la de poder utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo”. (Solé, 2002, p.4).

2.2.4.3. Procesos de la comprensión lectora

Identificación de propósito e idea general. Swales (1999), establece que “el lector identifica el propósito del texto, entendiéndose por propósito su intención comunicativa, lo cual determina el género al cual el texto pertenece”. Los lectores experimentados registran en su memoria las características específicas de diferentes géneros, como por ejemplo las físicas (tipografía, gráficos, títulos, organización de párrafos y subtítulos, etc.), y entonces, en un primer encuentro con el texto están en condiciones de identificar las ideas elementales y hacer alguna aproximación con respecto al propósito del texto.

Identificación de proposiciones principales y secundarias. El buen lector puede establecer una unidad temática entre las ideas o unidades de sentido, y, en la medida que fuera necesario, relacionar unas con otras de acuerdo a diferentes relaciones lógicas que el texto presente (concesión, contraste, comparación, enumeración, causa-efecto, etc.).

Comprensión global. El lector logra construir el significado global que proporciona la coherencia, diferenciación y jerarquía. Se logra apreciar aquellas ideas que son centrales y prestan un sentido unitario y globalizado a lo leído.

Utilización de conocimientos previos para facilitar el proceso de comprensión. El buen lector es capaz de integrar la información nueva provista por el texto a sus esquemas de conocimiento que son estructuras estables de conocimientos interiorizados. Este proceso le permite recordar mejor la información que recibe e ir almacenándola para que esté disponible a lo largo de la lectura. Al mismo tiempo, las relaciones con sus conocimientos previos le permiten hacer las inferencias apropiadas que contribuyen a la comprensión.

Construcción de inferencias. Las inferencias son estrategias cognitivas que los lectores activan para comprender el texto. Son según Quintana (2004), "el alma del proceso de comprensión y se relacionan con la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto". Los buenos lectores relacionan las pistas que el texto ofrece, la comprensión lograda hasta el momento y sus esquemas de conocimiento para arribar a un significado coherente de la parte del texto que desconocen o les causa dificultad. De esta manera avanzan en su comprensión y pueden seguir leyendo aunque se presenten lagunas en el proceso.

Adaptación de estrategias de lectura de acuerdo al propósito del lector. Sánchez de Miguel (1995), sostiene que "la comprensión implica una compleja interacción y coordinación entre las estrategias textuales según sea el objetivo que guía la interpretación. Estas estrategias meta-cognitivas de planificación, evaluación y regulación consisten en establecer metas, evaluar si las hemos conseguido, y en caso negativo realizar medidas correctivas. El buen lector sabe lo que hay que hacer cuando surgen problemas de comprensión y está dispuesto a volver al texto para resolverlos. También determina lo que es importante para él según su propósito para la lectura".

Identificación de la actitud del escritor. El lector experimentado no sólo reconoce el propósito del texto sino que también identifica al escritor detrás del texto y su actitud. Esto le permite asumir una postura con respecto al mismo al confrontar las ideas del autor con las propias.

2.2.4.4. Niveles de comprensión lectora

Se considera la categorización que hace Pinzás (2003), quien afirma que los niveles para llegar a una comprensión lectora son: comprensión literal e inferencial, que a continuación describiremos:

- ❖ **Comprensión literal;** significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica.

- ❖ **La comprensión inferencial o interpretativa;** se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos. es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

2.2.4.5. Procesos cognitivos en el aprendizaje lector

En opinión de Vellutino (1995), "existe consenso en postular que el aprendizaje normal de la lectura necesita que los niños hayan alcanzado el desarrollo de una base psicolingüística adecuada, que se manifieste en la capacidad para poder efectuar una discriminación auditiva consciente de sílabas y fonemas, acompañada de una red de conocimientos semánticos mínima y una habilidad de asociación visual verbal, que les permita aprender a reconocer las claves ortográficas del idioma".

Según Bravo (2000), "en aquellos niños que inician su proceso lector, debemos considerar que la comprensión estará íntimamente ligada al desarrollo de habilidades de lenguaje previas que son necesarias para la comprensión de significado. Esto quiere decir que la lectura inicial, requiere del desarrollo de factores verbales previos para tener éxito en el proceso lector. Por lo tanto, la estimulación en comprensión lectora supone un trabajo paralelo de desarrollo de habilidades verbales o psicolingüísticas, si éstas no han sido desarrolladas".



2.3. Definición de términos

- **Comprensión.** Díaz y Hernández (2003), establecen que "la comprensión es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado."
- **Comprensión lectora.** Salazar y Soledad (2005), establecen que "la comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto."
- **Comprensión de textos.** Según Díaz y Hernández (2003), "la comprensión de textos es una actividad constructora compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado".
- **Procesos cognitivos.** Díaz y Hernández (2003), establece que "son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como la atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación."
- **Semántica.** Ribeiro (2008), sostiene que "la semántica es la parte de la lingüística que se encarga de estudiar los significados de las palabras, así como las relaciones semánticas entre ellas".

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis alterna

A mayor habilidad semántica mayor comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.

2.4.2. Hipótesis nula

A mayor habilidad semántica menor comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.

2.5. Sistema de variables

2.5.1. Variable Independiente: Habilidad semántica

2.5.1.1. Definición conceptual

Según Vellutino (1995), "se refiere al proceso de simbolización (dar significado) de objetos y eventos significativos a través del uso de palabras y oraciones".

2.5.1.2. Definición operacional

La habilidad semántica es el resultado de la aplicación de una prueba en organización del léxico y nivel semántico y lexical.

2.5.1.3. Operacionalización

Dimensiones	Indicadores
Organización del léxico	Agrupar nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática
	Agrupar acciones de forma temática
	Agrupar campos semánticos
Nivel semántico y lexical	Establecer relaciones de inclusión e identidad
	Establecer relaciones de exclusión y oposición

2.5.2. Variable dependiente: Comprensión lectora

2.5.2.1. Definición conceptual

León (2004), establece que "la comprensión se identifica con las formas de entablar relaciones inteligentes entre el que comprende el objeto de la comprensión, y como resultado de una interacción entre varios factores: los procesos cognitivos que afectan a la comprensión misma, esto es, las operaciones mentales que se llevan a cabo, los conocimientos de los que se dispone, la información entrante y las demandas o el contexto de la tarea".

2.5.2.2. Definición operacional

La comprensión lectora es el resultado de la aplicación de la prueba en el nivel literal.

2.5.2.2. Operacionalización

Dimensiones	Indicadores
Nivel literal	Asocia imágenes con su respectivo relato
	Identifica acciones
	Identifica personajes
	Identifica escenarios

2.5.3. Variables Intervinientes

- ❖ **Motivación.** El niño no aprende a leer si no le brinda mayor sentido ni interés. Por eso, el niño tiene que comprender y ser atraído hacia la lectura. Entonces, la motivación como etapa fundamental del proceso de adquisición de la lectura repercute en la recolección de datos al aplicar la prueba de comprensión lectora.
- ❖ **Hábitos de lectura.** Los deficientes hábitos de lectura influye en la deficiente comprensión lectora. Por lo tanto, los hábitos de lectura repercute en la recolección de datos.

2.5.4. Escala de medición

La escala de medición es la de intervalo. Esta escala mide las variables de habilidades semánticas y comprensión lectora.

Escala para las dimensiones de la habilidad semántica

Escala	
Alta	5 - 6
Moderada	3 - 4
Baja	0 - 2

Escala de la habilidad semántica

Escala	
Alta	13 - 16
Moderada	09 - 12
Baja	00 - 08

Escala de la comprensión lectora

Escala	
Alta	13 - 15
Moderada	08 - 12
Baja	00 - 07

2.6. Objetivos

2.6.1. Objetivo general

Determinar la relación de la habilidad semántica y la comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.



2.6.2. Objetivos específicos

- a) **Analizar la habilidad semántica en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.**
- b) **Analizar la comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.**
- c) **Establecer la relación de la habilidad semántica y la comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.**

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Universo

El universo estuvo constituido por los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.

2. Muestra

La muestra fue no probabilística, las unidades de análisis se determinaron mediante el muestreo accidental, es decir considerar a un grupo de niños y niñas de 5 años, de una sola Institución Educativa. Por lo tanto la muestra de estudio será equivalente a la población, caracterizada en el siguiente cuadro.

Muestra	Varones		Mujeres		Total	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Niños y niñas de 5 años la Institución Educativa N° 314	18	52,94	16	47,06	34	100

Fuente: Nómina de matrícula 2010

3. Tipo de investigación

El presente estudio, de acuerdo a la clasificación de Danhke, citado por Hernández, Fernández y Baptista (2003), pertenece al tipo de investigación correlacional.

4. Nivel de investigación

La investigación es del nivel predictivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), trata de relacionar la habilidad semántica con la comprensión



lectora. En el estudio, los datos de la habilidad semántica relacionados a la comprensión lectora, permite predecir que la habilidad semántica es determinante en la comprensión lectora.

5. Diseño de contrastación

El diseño investigación estransecional correlacional. Según Hernández, Fernández y Baptisita (2003), es Transeccional, porque se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y; es correlacional porque describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. El diagrama de diseño de investigación para el presente estudio es:

$$X_1 \quad \frac{\quad \gamma \quad}{\quad \quad} \quad X_2$$

Donde:

- X_1 = Información de la habilidad semántica
- X_2 = Información de la comprensión lectora.
- γ = Coeficiente de correlación entre la habilidad semántica y la comprensión lectora.

6. Procedimientos y técnicas

6.1. Procedimientos

- a) Identificación del problema de investigación
- b) Revisión de bibliografía y elaboración del proyecto de investigación
- c) Elaboración y evaluación de los instrumentos
- d) Aplicación de los instrumentos de investigación para la recolección de datos
- d) Registro de datos
- e) Procesamiento de datos
- f) Análisis de los resultados
- g) Elaboración del informe

6.2. Técnicas

- **Entrevista.** Mediante la entrevista se aplicó los instrumentos de investigación.

7. Instrumentos

7.1. Instrumentos de recolección de datos

Prueba de habilidad semántica. Este instrumento ha sido elaborado para recoger información sobre la organización del léxico y el nivel semántico lexical, en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja.

Prueba de comprensión lectora. Este instrumento ha sido elaborado para recoger información de la comprensión lectora en el nivel literal, en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja.

7.2. Instrumentos de procesamiento de datos

El análisis de los datos de manera independiente fue desarrollado mediante la estadística descriptiva con la distribución de frecuencias.

- **Frecuencias absolutas (f_i).** Número de unidades de análisis que se ubican en una determinada categoría de la escala de acuerdo a la puntuación obtenida.
- **Frecuencias relativas:** Se utilizó la siguiente fórmula:

$$F_p = \frac{f_i * 100}{n}$$

Donde

F_p = Frecuencia porcentual.

f_i = Frecuencia absoluta simple.



n = muestra.

Para la comprobación de la hipótesis se determinó el coeficiente de correlación de Pearson empleando las fórmulas siguientes:

$$r = \frac{\sum xy/n - \bar{x} * \bar{y}}{(SD_x)(SD_y)}$$

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

$$\bar{y} = \frac{\sum y_i}{n}$$

$$SD_x = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2}$$

$$SD_y = \sqrt{\frac{\sum Y^2}{N} - \bar{Y}^2}$$

8. Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis se realizó mediante la comparación del coeficiente de Pearson con los parámetros de correlación, considerando que la relación es directa cuando el coeficiente es positivo y la relación es inversa cuando es negativo.



CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Base de datos.

Cuadro N° 01: Puntajes obtenido en la habilidad semántica y comprensión lectora.

Nº	Habilidad semántica			Nº	Comprensión lectora
	Organización del léxico	Nivel semántico y lexical	Puntaje		
1	5	10	15	1	14
2	4	9	13	2	13
3	6	9	15	3	12
4	2	10	12	4	13
5	3	9	12	5	15
6	5	10	15	6	11
7	3	10	13	7	12
8	5	10	15	8	10
9	4	8	12	9	13
10	4	10	14	10	10
11	1	5	6	11	11
12	4	10	14	12	12
13	4	10	14	13	12
14	3	10	13	14	12
15	4	10	14	15	13
16	5	9	14	16	15
17	6	10	16	17	11
18	3	10	13	18	9
19	4	10	14	19	8
20	5	10	15	20	7
21	4	6	10	21	10
22	4	9	13	22	10
23	5	10	15	23	13
24	5	10	15	24	14
25	6	8	14	25	14
26	3	10	13	26	14
27	5	9	14	27	12
28	4	5	9	28	10
29	3	6	9	29	9
30	5	10	15	30	11
31	5	9	14	31	10
32	3	8	11	32	8
33	4	10	14	22	11
34	3	5	8	23	8

Fuente: Datos obtenidos al aplicar la prueba de habilidad semántica y prueba de comprensión lectora.

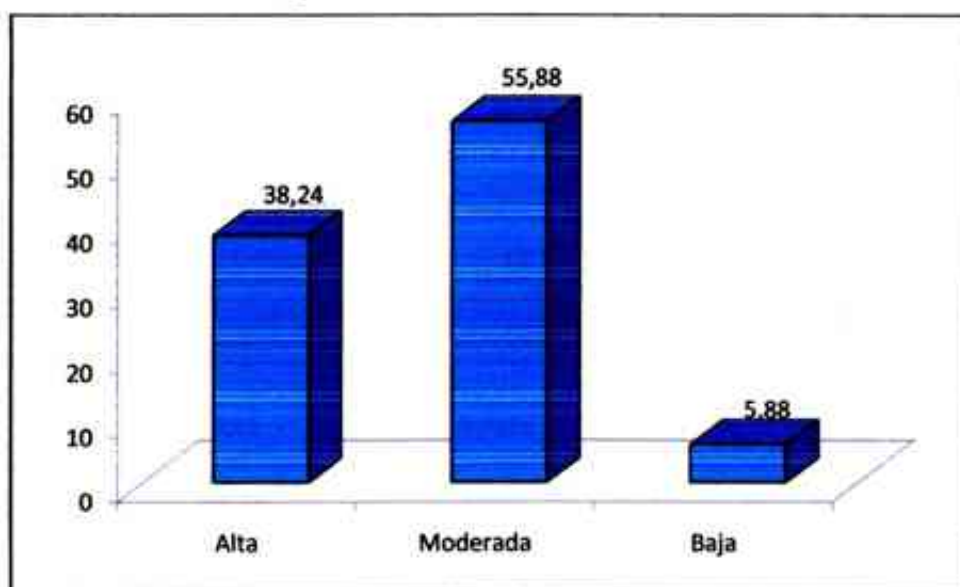
4.2. Resultados en cuadros y gráficos

Cuadro N° 02: Distribución de frecuencias en la organización del léxico.

Escala		fi	%
Alta	5 - 6	13	38,24
Moderada	3 - 4	19	55,88
Baja	0 - 2	2	5,88
Total		34	100,00

Fuente: Datos del cuadro N° 01 procesados según distribución de frecuencias.

Gráfico N° 01: Distribución de frecuencias porcentuales en la organización del léxico.



Fuente: Cuadro N° 02

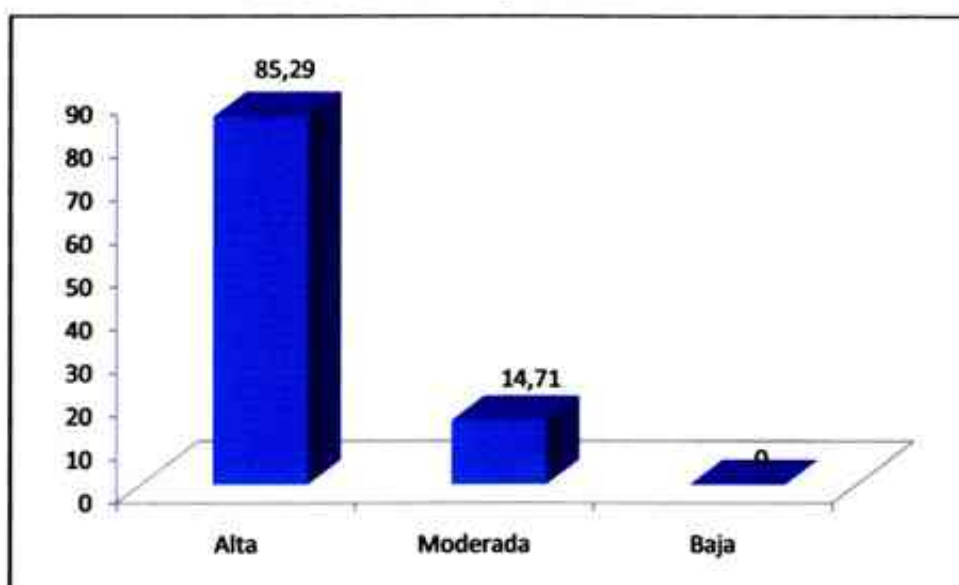
De 34 niños, 5,88%; 55,88 y 38,24%, presentaron baja, moderada y alta habilidad semántica en la dimensión organización del léxico.

Cuadro N° 03: Distribución de frecuencias en el nivel semántico y lexical.

Escala		fi	%
Alta	08 - 10	29	85,29
Moderada	05 - 07	5	14,71
Baja	00 - 04	0	0
Total		34	100

Fuente: Datos del cuadro N° 01 procesados según distribución de frecuencias.

Gráfico N° 02: Distribución de frecuencias porcentuales en el nivel semántico y lexical.



Fuente: Cuadro N° 03

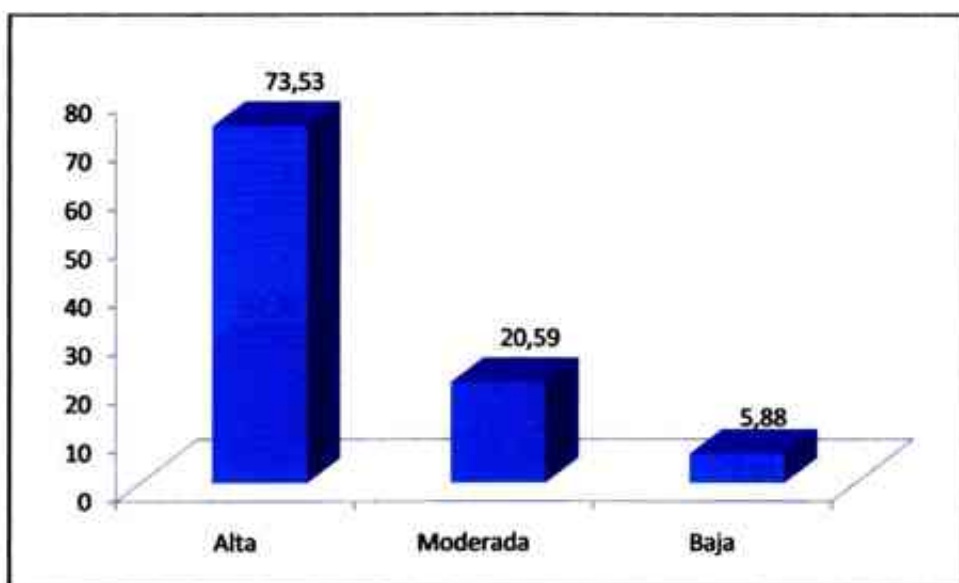
De 34 niños, 14,71 y 85,29%, presentaron moderada y alta habilidad semántica en la dimensión nivel semántico y lexical.

Cuadro N° 04: Distribución de frecuencias en la habilidad semántica.

Escala		fi	%
Alta	13 - 16	25	73,53
Moderada	09 - 12	7	20,59
Baja	00 - 08	2	5,88
Total		34	100

Fuente: Datos del cuadro N° 01 procesados según distribución de frecuencias.

Gráfico N° 03: Distribución de frecuencias porcentuales en la habilidad semántica.



Fuente: Cuadro N° 04

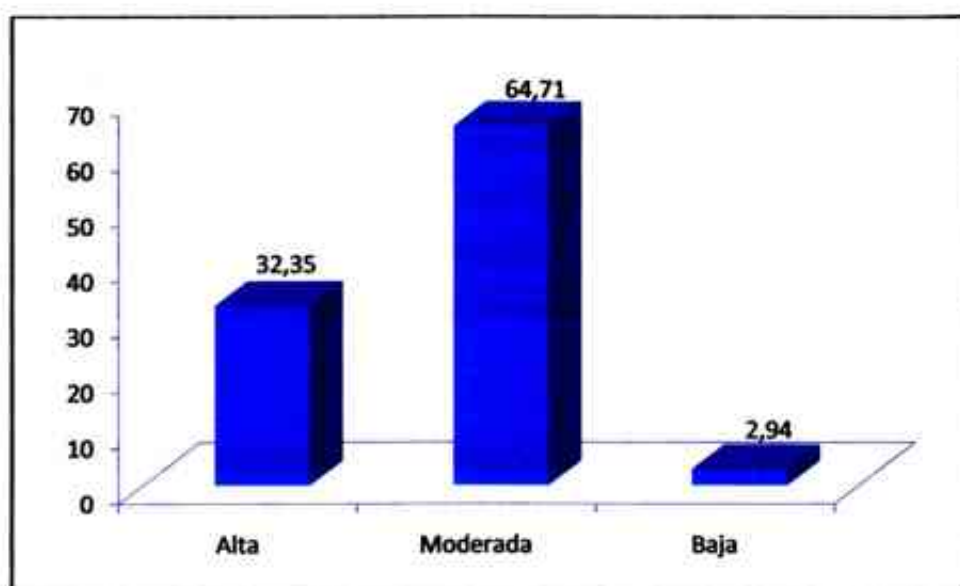
De 34 niños, 55,88%, 20,59% y 73,53%, presentaron baja, moderada y alta habilidad semántica.

Cuadro N° 05: Distribución de frecuencias en la comprensión lectora.

Escala		fi	%
Alta	13 - 15	11	32,35
Moderada	08 - 12	22	64,71
Baja	00 - 07	1	2,94
Total		34	100

Fuente: Datos del cuadro N° 01 procesados según distribución de frecuencias.

Gráfico N° 03: Distribución de frecuencias porcentuales en la comprensión lectora.



Fuente: Cuadro N° 05

De 34 niños, 2,94%, 64,71% y 32,35%, presentaron baja, moderada y alta comprensión lectora, medido en el nivel literal.



Cuadro N° 06: Relación entre la organización del léxico y la comprensión lectora según coeficiente de correlación de Pearson.

Parámetros de relación	$r = \frac{\sum xy/N - (\bar{x} \cdot \bar{y})}{(SD_x)(SD_y)}$
1: Correlación positiva perfecta	0,14
0,90: Correlación positiva muy fuerte	
0,75: Correlación positiva considerable	
0,50: Correlación positiva media	
0,10: Correlación positiva débil	
0: No existe correlación	
-0,10: Correlación negativa débil	
-0,50: Correlación negativa media	
-0,75: Correlación negativa considerable	
-0,90: Correlación negativa muy fuerte	
-1: Correlación negativa perfecta	

Fuente: Datos del cuadro N° 01 procesados según el coeficiente de correlación de Pearson.

El coeficiente de correlación de Pearson (0,14) está entre la correlación positiva débil y positiva media, pero más cercana a la primera, esto significa que la correlación es directa, entonces a mayor organización del léxico, mayor será la comprensión lectora.

Cuadro N° 07: Relación entre el nivel semántico lexical y la comprensión lectora según coeficiente de correlación de Pearson.

Parámetros de relación	$r = \frac{\sum xy / N - (\bar{x} * \bar{y})}{(SD_x)(SD_y)}$
1: Correlación positiva perfecta	0,28
0,90: Correlación positiva muy fuerte	
0,75: Correlación positiva considerable	
0,50: Correlación positiva media	
0,10: Correlación positiva débil	
0: No existe correlación	
-0,10: Correlación negativa débil	
-0,50: Correlación negativa media	
-0,75: Correlación negativa considerable	
-0,90: Correlación negativa muy fuerte	
-1: Correlación negativa perfecta	

Fuente: Datos del cuadro N° 01 procesados según el coeficiente de correlación de Pearson.

El coeficiente de correlación de Pearson (0,28) está entre la correlación positiva débil y positiva media, esto significa que la correlación es directa, entonces a mayor nivel semántico lexical, mayor será la comprensión lectora.

Cuadro N° 08: Relación entre la habilidad semántica y la comprensión lectora según coeficiente de correlación de Pearson.

Parámetros de relación	$\gamma = \frac{\sum xy/N - (\bar{x} * \bar{y})}{(SD_x)(SD_y)}$
1: Correlación positiva perfecta	0,27
0,90: Correlación positiva muy fuerte	
0,75: Correlación positiva considerable	
0,50: Correlación positiva media	
0,10: Correlación positiva débil	
0: No existe correlación	
-0,10: Correlación negativa débil	
-0,50: Correlación negativa media	
-0,75: Correlación negativa considerable	
-0,90: Correlación negativa muy fuerte	
-1: Correlación negativa perfecta	

Fuente: Datos del cuadro N° 01 procesados según el coeficiente de correlación de Pearson.

El coeficiente de correlación de Pearson (0,27), está entre la correlación positiva débil y positiva media, esto significa que la correlación es directa, entonces a mayor habilidad semántica, mayor será la comprensión lectora.

Con este análisis, se comprueba la hipótesis, estableciendo que a mayor habilidad semántica mayor comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.



CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Uno de los procesos cognitivos en el aprendizaje lector inicial, es el componente semántico. El componente semántico en opinión de Vellutino (1995), "se refiere al proceso de simbolización (dar significado) de objetos y eventos significativos a través del uso de palabras y oraciones". Los procesos semánticos explican el conocimiento y comprensión de palabras y frases mediante el funcionamiento del procesador semántico, de ahí la importancia de estudiar la habilidad semántica de los niños de educación inicial.

Los resultados obtenidos permiten vislumbrar el nivel de desarrollo de la habilidad semántica de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010, en las dimensiones de organización del léxico y el nivel semántico lexical.

Clark (1993), sostiene que el léxico se organiza en campos semánticos y los define como conjunto de entradas léxicas con relaciones de significados entre los ítems léxicos. Sobre el almacenamiento de palabras en la mente, Aitchinson, citado por Ribeiro (2008), establece que el léxico se organiza en categorías. Estas categorías semánticas son usadas por niños, niñas y adultos para agrupar una determinada serie de palabras. Por ejemplo, se agrupan nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática (mesa, silla, sofá, cojín, etc.), acciones también temáticamente (despertarse, levantarse, desayunar, etc.), y también se agrupan por campos semánticos (hambre, comida, sed, etc.). Los resultados evidencian que en la organización del léxico, 55,88%, obtuvieron calificativos que se ubica en la categoría moderada de la escala.

Según Cruse (2004), las relaciones semánticas son paradigmáticas y pueden ser de dos tipos: De inclusión e identidad. Aquí entrarían las relaciones de hiponimia, como naranja/fruta, mesa/mueble, etc. o las relaciones de sinonimia como suéter/jersey, etc. De exclusión y oposición. Aquí se encuentra, la antonimia (oscuro/claro, largo/corto, etc). En el estudio se encontró que en el nivel

semántico lexical, 85,29%, obtuvieron calificativos que se ubica en la categoría alta de la escala.

En general, 73,53% obtuvieron calificativos que se ubica en la categoría alta de la escala de habilidad semántica. Estos datos evidencian que los niños están en la capacidad de conocer y comprender palabras y frases mediante el procesador semántico; contrario a los resultados de Grández y Pérez (2009), ellos encontraron que la mayoría de niños de 5 años de la Institución Educativa N° 314 del distrito de Rioja en el año 2008, están en proceso de aprendizaje en reconocimiento semántico.

Según Bravo (2000), la lectura "es un proceso activo, cognitivo, de elaborar significados a partir de la confrontación entre el contenido del texto y el trasfondo psicolingüístico del lector". Respecto a los niveles de la comprensión lectora Pinzás (2003), dice que la comprensión literal significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica.

Los resultados encontrados vislumbran que 64,71% de niños tienen alta comprensión lectora, medida en el nivel literal, es decir en el primer paso de la comprensión lectora. Considerándolas como fuente a estos resultados, interesa estudiar los demás niveles de comprensión en niños del nivel inicial, inquietud que queda para otras investigaciones, pues el estudio, sólo se ocupó del nivel literal de la comprensión lectora.

Procesando los datos, de acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson (0,27), la correlación está entre positiva débil y positiva media, esto significa que la correlación es directa, entonces a mayor habilidad semántica, mayor será la comprensión lectora. Con este análisis, se comprueba la hipótesis, estableciendo que a mayor habilidad semántica mayor comprensión lectora en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja en el año 2010.

CONCLUSIONES

La habilidad semántica es la capacidad para otorgar un significado a una palabra establecida. Es necesario que el niño tenga experiencias con su mundo exterior y a la vez que un adulto le oriente con el léxico adecuado a los elementos ya establecidos de su medio. De esta manera, el niño logrará comprender las palabras que conforman el texto escrito, para así poder comprender la lectura y establecer relaciones, comparaciones y reflexiones a partir de un lenguaje oral, en su inicio, para luego reforzar el aspecto semántico a través de los textos escritos.



RECOMENDACIONES

- ❖ **Se recomienda a los docentes y directivos de Institución Educativa N° 314 del sector Rupacucha del distrito de Rioja, diseñar, implementar y ejecutar talleres de capacitación para el desarrollo de la habilidad semántica, así como también de la comprensión lectora.**

- ❖ **Se recomienda a los profesores del nivel inicial utilizar en las sesiones de aprendizaje estrategias que permita desarrollar la comprensión lectora de los niños.**

- ❖ **A los investigadores que tomen como referencia al presente trabajo, extender el estudio a otras instituciones educativas, así como también profundizar en el estudio de otros niveles de comprensión lectora.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berko J. y Bernstein, N. (2002). *Psicolingüística*. España. Editorial McGraw-Hill.
- Bravo V., L. (2000). *Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial*. Rev. Pensamiento Educativo. Vol. 27.
- Bravo V., L. y Pinto, A. (1995). *Batería de Exploración verbal para trastornos de Aprendizaje*. Edición experimental restringida.
- Canales G., R. (2008). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1609-74752008000100005&script=sci_arttext
- Campoy G., N. (2010). *Relaciones semánticas entre las palabras: hponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Los cambios de sentido*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccsl/08/nog.pdf
- Chaparro H., B. L. (2009). *Hacia una lectura de la literatura infantil peruana como proyección de la realidad*. Tesis. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Clark L., E. (1993). *Lexicología y Lexicografía*. México. Editorial Trillas.
- Coseriu, E. (1996). *Introducción a la lingüística*, Madrid, EditorialGredos.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. 2^{da} edición.
- Cruse, D.A. (2004). *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Defior, S. (2007). *Lee. Test de Lectura y Escritura en Español*. *Revista de Psicología y Psicopedagogía. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*. Año VI N° 17 – Septiembre de 2007. Recuperado de http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/17/test_lee_fon... - -1k -

Díaz Barriga A. F. y Hernández R., G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Colombia. Editorial McGraw Hill.

Grández N., J. y Pérez C. D. (2009). *Contexto sociocultural de la familia y su relación con los procesos cognitivos determinantes del aprendizaje lector inicial en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 314 del distrito de Rioja en el año 2008*. Tesis.

González G., J. (2007). *El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. Estudio comparado en España y México*. En Revista apuntes de Psicología Vol. 25, número 2, págs. 129-144. ISSN 0213-3334. Universidad de Guanajuato (México). Recuperado de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_2_2.pdf.

Guardiola C., J. (1989). *Rendimiento lector estudio de la influencia del método en el dominio de la lectura*. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/TEORIA_Y_METODOS_EDUCATIVOS/METODOS_PEDAGOGICOS/21

Hernández S. R.; Fernández C., C y Baptista L., P. (2003). *Metodología de la investigación científica*, edit. McGrawHill, 3ra edición, México.

León, J. A. (2004). *Comprensión, aprendizaje y enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Lázaro C., F. (2007). *Estudios de lingüística*, Barcelona, Editorial Crítica.

Lyons, J. (2004). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Editorial Teide.

López H., J. (1999). *El diagnóstico. Un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Lipsitt, L. P. y Reese, H. W. (1990). *Desarrollo infantil*. México. Editorial Trillas.

Ministerio de Educación del Perú (2001). *Boletín CRECER N.º 9*. Lima. Edición MINEDU.

Murillo R., M. Y Sánchez C., V. (2002). *Léxico básico de los niños preescolares costarricenses*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Musinger, H. (2004). *Desarrollo del niño*, México, Editorial interamericana.

Newman, B. M. y Philip, R. (2003). *Desarrollo del niño*, México, Editorial Limusa.

Oyarzo(2000). *Leyendo la lectura*. CPEIP. Santiago de Chile.

Pérez B., A y Villanueva R., S. M. (2006). *Material didáctico "Contextualizado" y su influencia en el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 231 del distrito de Rioja*. Tesis.

Pilar, M. (2005). *Aspectos Teóricos y Prácticos del Desarrollo de la Comprensión Lectora*. Recuperado de http://ceril.cl/P79_lectura.htm

Pinzas, J. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima. Ediciones, TAREA Asociaciones de publicaciones educativas.

Quintana, H. (2004). *Habilidades, interacción y lectores competentes*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Ribeiro S., S (2008). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura*. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0608109-092357/SRS_TESIS.pdf

Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos*. Buenos Aires. Ediciones Santillana.

Schwab, D., Lafourcade, M., Prince, V. (2002). *Antonymy and Conceptual Vectors, in Proceedings of the 19th Conference on Computational Linguistics,*



Siguán (1998). *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Sole, I. (2002). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona, editorial Grao.

Swales, J. (1999). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ullmann, S. (1997). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Editorial Aguilar.

Vellutino, F. (1995). *Deficiencias verbales y alteraciones en la lectura*. CPEIP. Santiago de Chile.



ANEXOS

ANEXO N° 01

PRUEBA PARA MEDIR LA HABILIDAD SEMÁNTICA

Apellidos y nombres:

Institución Educativa:

1. Pintar la palabra que no debe estar en las columnas de palabras

Mesa	Cuaderno
Silla	Lapicero
Sofá	Zapato
Gallina	Regla

2. Pintar la palabra que no debe estar en las columnas de palabras.

Despertarse	Bañarse
Levantarse	Acostarse
Desayunar	Borrar
Escribir	Dormir

3. Pintar la palabra que no debe estar en las columnas de palabras.

Hambre	Sueño
Comida	Carna
Sed	Mesa
Cuaderno	Dormir

4. Responder con la palabra si o no a las siguientes afirmaciones

Items	SI	NO
La naranja es una fruta y la mesa un mueble		
La silla es un mueble y el cuaderno es útil escolar		
Aguaje es a vegetal y perro a animal		
Manzana es una fruta y silla es un mueble		
Niño a persona y gallina a animal		

5. Responder con la palabra si o no a las siguientes afirmaciones

Ítems	SI	NO
El lápiz es largo, la pelota es redonda		
El día es claro, la noche es oscuro		
La lluvia es a frío y sol a calor		
Sol es a día y luna es a noche		
El varón es a papá y la mujer a mamá		

Ficha técnica de la prueba de habilidad semántica

1. Autores

Cindy Ruiz Pérez

Mercedes AureliaTineo Sánchez

2. Objetivo

Evaluar la habilidad semántica de los niños y niñas de 5 años.

3. Descripción

La prueba para medir la memoria la habilidad semántica es su dimensión organización del léxico comprende: Agrupar nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática, agrupar acciones de forma temática y agrupar campos semánticos. En la dimensión nivel semántico lexical comprende: establecer relaciones de inclusión e identidad y establecer relaciones de exclusión y oposición.

4. Usuario

Niños de 5 años.

5. Forma de aplicación

- La aplicación de la prueba es de 60 minutos.
- Entregar la prueba a los niños y dar las recomendaciones para su desarrollo.
- Orientar el desarrollo de cada uno de los ítems de acuerdo a la indicación de cada ítem.



6. Organización

Los ítems están organizados de acuerdo a los indicadores y sus respectivas dimensiones de la siguiente manera:

Variable	Dimensión	Indicadores	Nº de Ítem
Habilidad semántica	Organización del léxico	Agrupar nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática	1
		Agrupar acciones de forma temática	2
		Agrupar campos semánticos	3
	Nivel semántico y lexical	Establecer relaciones de inclusión e identidad	4
		Establecer relaciones de exclusión y oposición	5

7. Evaluación

7.1. Ponderación de los ítems

La ponderación de cada ítem es de acuerdo al siguiente cuadro:

Indicadores	Nº de Ítem	Ponderación
Agrupar nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática	1	2
Agrupar acciones de forma temática	2	2
Agrupar campos semánticos	3	2
Establecer relaciones de inclusión e identidad	4	5
Establecer relaciones de exclusión y oposición	5	5

7.2. Escala

El análisis de los datos se desarrolló en la siguiente escala:

Escala	Organización del léxico	Nivel semántico lexical	Habilidad semántica
Alta	5 - 6	08 - 10	13 - 16
Moderada	3 - 4	05 - 07	09 - 12
Baja	0 - 2	00 - 04	00 - 08

8. Validación

Este instrumento fue validado mediante el juicio de expertos, utilizando como expertos a 3 profesionales. El procesamiento estadístico de la información de los expertos fue mediante el coeficiente de concordancia de Kendall.



Estadísticos de contraste en la prueba W de Kendall de la confiabilidad de la prueba de la habilidad semántica.

k	3
N	4
W Kendall	0,33
Chi-cuadrado calculada	4
Chi- cuadrado tabulada	0,35
Gl(N-1)	3
Nivel de confianza	95%

Chi-cuadrado calculada (4) en el nivel de confianza de 95% con 89 gl, es mayor a Chi-cuadrado calculada (0,35); por lo tanto se establece que las estimaciones de los jueces están relacionadas significativamente, en consecuencia el instrumento para la recolección de datos en la presente investigación es confiable de acuerdo al análisis de fiabilidad mediante el juicio de expertos según el coeficiente de concordancia de Kendall.

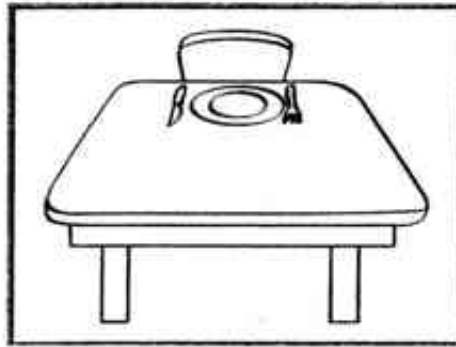
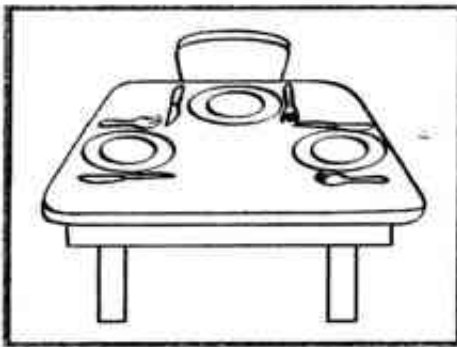
ANEXO N° 02

PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Apellidos y nombres:

Institución Educativa:

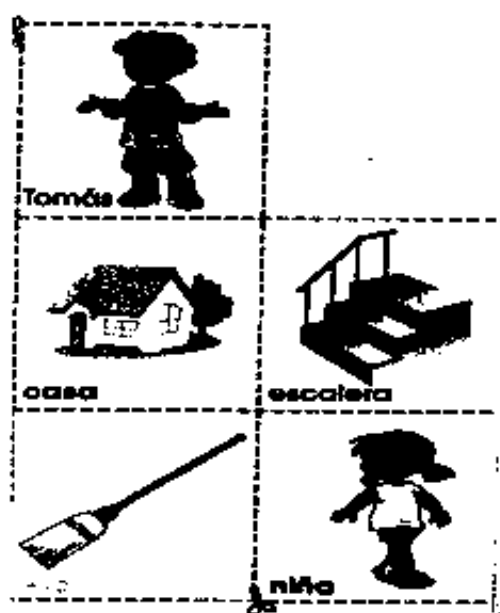
1. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "Los platos están sobre la mesa".



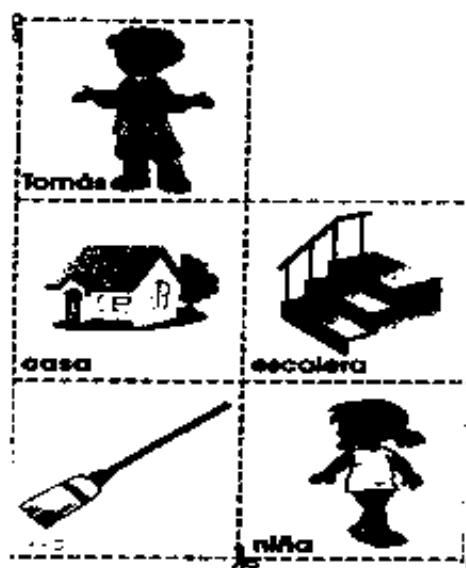
2. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "Este es tomas".



3. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "Esta es la casa de tomas".



4. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "Esta es la escalera de la casa de tomas".



5. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "Esta es la escoba que barre la escalera de la casa de tomas".



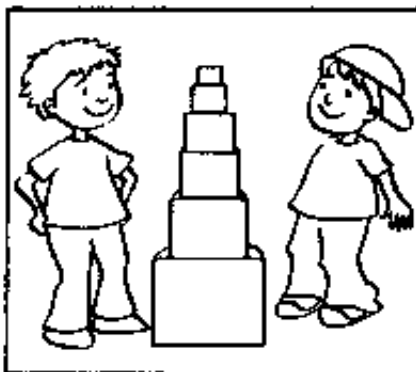
6. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "Esta es la niña que usa la escoba que barre la escalera de la casa de tomas".



7. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "Las niñas juegan con las muñecas".



8. Pintar el gráfico que corresponde al siguiente relato: "El niño arma una torre".



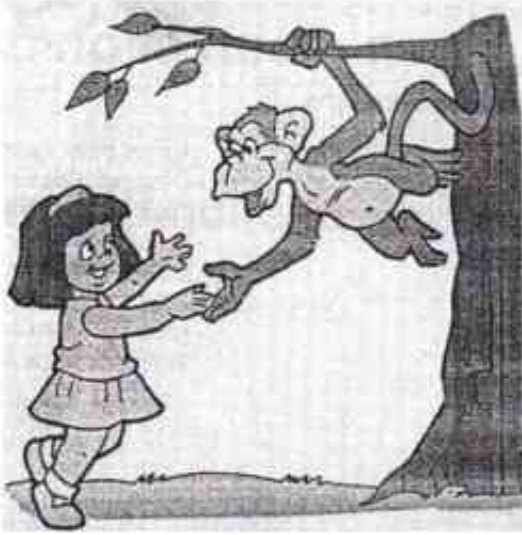
9. El niño es Pepe: Luego pregunta ¿Qué está haciendo pepe?

.....



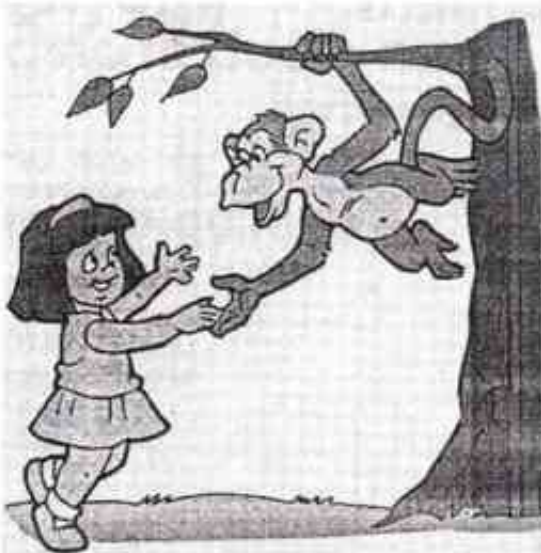
10. ¿Qué está haciendo la niña?

.....

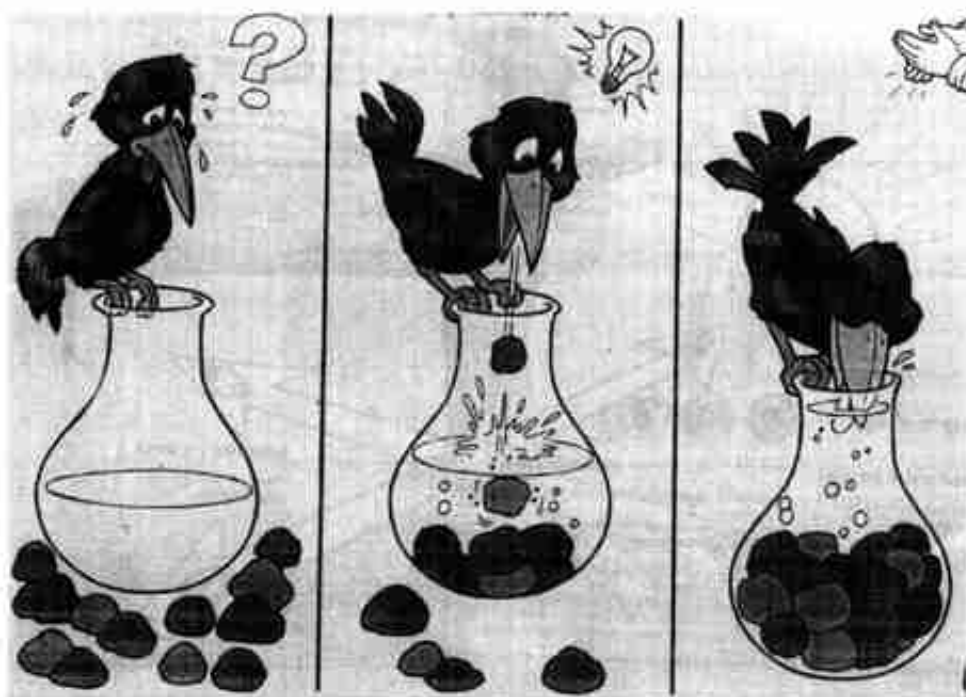


11. ¿Qué está haciendo el mono?

.....



12. El siguiente gráfico representa al cuento: El talento del Cuervo.



¿Quién participa en el cuento?

.....

13. El siguiente gráfico representa a un cuento: La gallina y los pollitos estaban en el campo, los cuervos llegaron a comer a los pollitos y cuando pepe se acercó a donde estaba la gallina y los pollitos, los cuervos volaron sin comer a los pollitos.

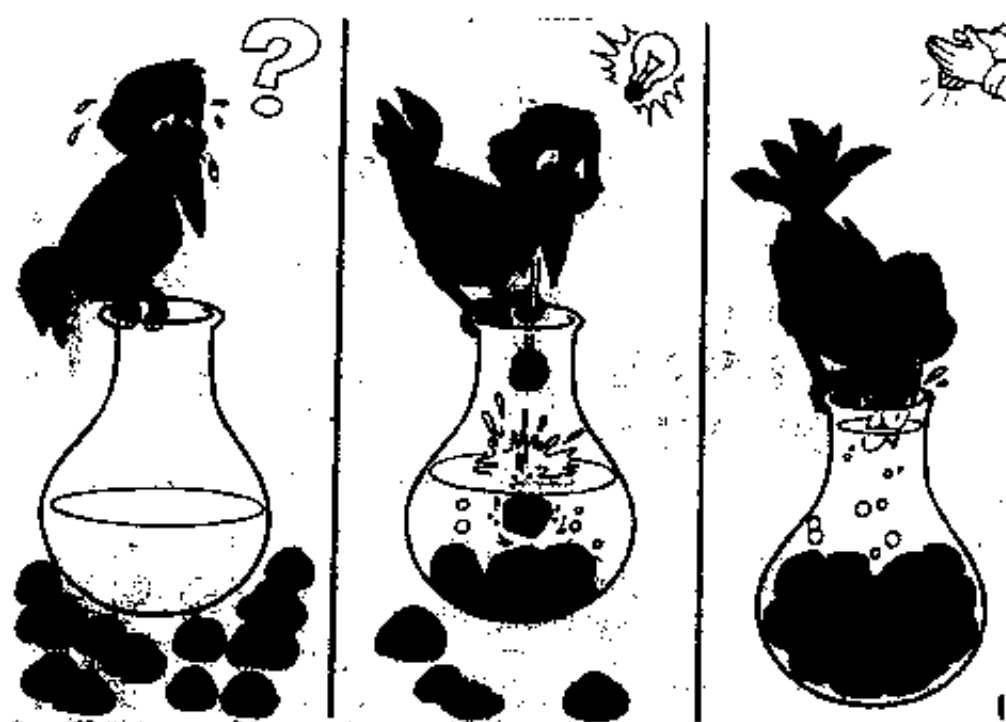


¿Quiénes participan en el cuento?

.....

.....

14. El siguiente gráfico representa al cuento: El talento del Cuervo

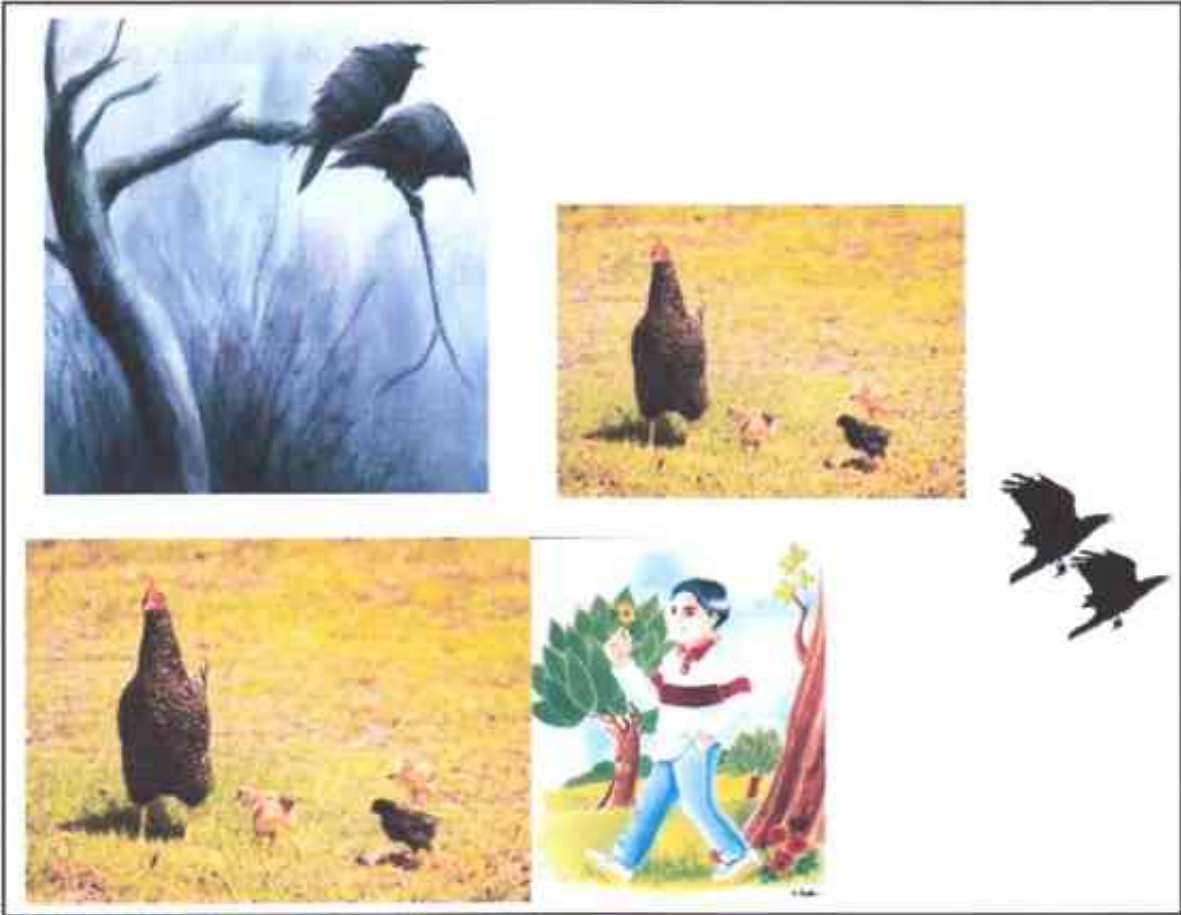


¿Dónde se encuentra el cuervo?

.....

.....

15. El siguiente gráfico representa al cuento: La gallina y los pollitos.



¿Dónde sucede los hechos: En la plaza, en la calle o en el campo?

.....

Ficha técnica de la prueba de comprensión lectora

1. Autores

Cindy Ruiz Pérez

Mercedes AureliaTíneo Sánchez

2. Objetivo

Evaluar la comprensión lectora de los niños de 5 años de edad.

3. Descripción

La prueba de comprensión lectora en el nivel literal comprende la asociación de imágenes con su respectivo relato, la identificación de acciones, la identificación de personajes y la identificación de escenarios.

4. Usuario

Niños de 5 años

5. Forma de aplicación

- La aplicación de la prueba es 60 minutos.
- Orientar al niño para responder a los ítems.

6. Organización

Los ítems están organizados de acuerdo a los indicadores y sus respectivas dimensiones de la siguiente manera:

Variable	dimensiones	Indicadores	Ítems
Comprensión lectora	Nivel literal	Asocia imágenes con su respectivo relato	1, 2, 3, 4, 5, 6
		Identifica acciones	7, 8, 9, 10, 11
		Identifica personajes	12, 13
		Identifica escenarios	14, 15

7. Evaluación

Cada ítem tiene ponderación de un punto, haciendo un total de 15 puntos en la prueba. El análisis de los datos se desarrolló en la siguiente escala:

Escala	
Alta	13 - 15
Moderada	08 - 12
Baja	00 - 07

8. Validación

Este instrumento será validado mediante el juicio de expertos, utilizando como expertos a 3 profesionales. El procesamiento estadístico de la información de los expertos fue mediante el coeficiente de concordancia de Kendall.

Estadísticos de contraste en la prueba W de Kendall de la confiabilidad de la prueba de comprensión lectora.

k	3
N	15
W Kendall	0,30
Chi-cuadrado calculada	12,60
Chi- cuadrado tabulada	6,57
GI(N-1)	14
Nivel de confianza	95%

Chi-cuadrado calculada (12,60) en el nivel de confianza de 95% con 89 gl, es mayor a Chi-cuadrado calculada (6,57); por lo tanto se establece que las estimaciones de los jueces están relacionadas significativamente, en consecuencia el instrumento para la recolección de datos en la presente investigación es confiable de acuerdo al análisis de fiabilidad mediante el juicio de expertos según el coeficiente de concordancia de Kendall.



Informe de validación del Experto.

1. Nombre del experto:

Lic. M. Sc. Edwin de la Cruz Barzales Zapata

2. Instrucciones

Escribir en el casillero del criterio de evaluación, la letra del paréntesis según la valoración que hace a los ítems, con las siguientes opciones: (S) satisfactorio, (MS) medianamente satisfactorio, (AS) algo satisfactorio. Para efectos, se acompaña un ejemplar del instrumento de investigación.

3. Matriz del instrumento para su respectiva evaluación.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Cód. ÍTEM	¿Está claramente redactado?	¿La redacción es comprensible?	¿Existe coherencia entre el ítem y el indicador?
Comprensión lectora	Nivel literal	Asocia imágenes con su respectivo relato	1	S	S	S
			2	S	S	S
			3	S	MS	S
			4	S	S	S
			5	S	S	S
			6	S	S	S
		Identifica acciones	7	S	S	S
			8	S	S	S
			9	S	S	S
		Identifica personajes	10	S	S	S
			11	S	MS	S
			12	S	S	S
		Identifica escenarios	13	S	S	S
			14	S	S	S
			15	S	S	S



4. Juicios del experto

4.1. En líneas generales, considera que los indicadores de la variable están inmersos en su contexto teórico de forma:


Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.2. Considera que los reactivos del cuestionario miden los indicadores seleccionados para la variable de manera

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. El instrumento diseñado mide la variable

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente


Lic. M. Sc. Erasmi de la C. Barahona Zapata
DNI 16681180

Anexo N° 03

Informe de validación del Experto.

1. Nombre del experto:

... *Lic. M. M. Cruz de los Cruz Bandales Zepeda*

2. Instrucciones

Escribir en el casillero del criterio de evaluación, la letra del paréntesis según la valoración que hace a los ítems, con las siguientes opciones: (S) satisfactorio, (MS) medianamente satisfactorio, (AS) algo satisfactorio. Para efectos, se acompaña un ejemplar del instrumento de investigación.

3. Matriz del instrumento para su respectiva evaluación.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Cód. ÍTEM	¿Está claramente redactado?	¿La redacción es comprensible?	¿Existe coherencia entre ítems e indicadores
Habilidad semántica	Organización del léxico	Agrupar nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática	1	S	S	S
		Agrupar campos semánticos	2	S	S	S
	Nivel semántico y lexical	Establecer relaciones de inclusión e identidad	3	S	S	S
		Establecer relaciones de exclusión y oposición	4	S	S	S

4. Juicios del experto

4.1. Considera que los ítems están claramente redactados de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.2. Considera que los reactivos son comprensibles de manera:


Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. Considera que existe coherencia entre los ítems e indicadores de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. En general, el instrumento diseñado mide la variable de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente


Lic. M. Sc. Graciela de los Angeles Barahona Espinoza
DNI 16681180

Anexo N° 03
Informe de validación del Experto.

1. Nombre del experto:

Lic. Mg. ROSANA ROCIO SALVATIERRA SURO

2. Instrucciones

Escribir en el casillero del criterio de evaluación, la letra del paréntesis según la valoración que hace a los ítems, con las siguientes opciones: (S) satisfactorio, (MS) medianamente satisfactorio, (AS) algo satisfactorio. Para efectos, se acompaña un ejemplar del instrumento de investigación.

3. Matriz del instrumento para su respectiva evaluación.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Cód. ÍTEM	¿Está claramente redactado?	¿La redacción es comprensible?	¿Existe coherencia entre ítems e indicadores
Habilidad semántica	Organización del léxico	Agrupar nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática	1	S	S	S
		Agrupar campos semánticos	2	S	MS	S
	Nivel semántico y lexical	Establecer relaciones de inclusión e identidad	3	S	S	S
		Establecer relaciones de exclusión y oposición	4	S	S	S



4. Juicios del experto

4.1. En líneas generales, considera que los indicadores de la variable están inmersos en su contexto teórico de forma:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.2. Considera que los reactivos del cuestionario miden los indicadores seleccionados para la variable de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. El instrumento diseñado mide la variable

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
Facultad de Educación y Humanidades - Rioja

Lic. Mg. Rosalva Rocío Salvadora Jara
Coordinadora de la Carrera Profesional de Educación Inicial

Informe de validación del Experto.

1. Nombre del experto:

Lic. Mg. ROSSANA ROCIO SALVATIERRA JARA.....

2. Instrucciones

Escribir en el casillero del criterio de evaluación, la letra del paréntesis según la valoración que hace a los ítems, con las siguientes opciones: (S) satisfactorio, (MS) medianamente satisfactorio, (AS) algo satisfactorio. Para efectos, se acompaña un ejemplar del instrumento de investigación.

3. Matriz del instrumento para su respectiva evaluación.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Cód. ÍTEM	¿Está claramente redactado?	¿La redacción es comprensible?	¿Existe coherencia entre el ítem y el indicador?
Comprensión lectora	Nivel literal	Asocia imágenes con su respectivo relato	1	S	S	S
			2	S	S	S
			3	S	S	S
			4	S	S	S
			5	S	S	S
			6	S	S	S
		Identifica acciones	7	S	S	S
			8	S	S	S
			9	S	S	S
		Identifica personajes	10	S	S	S
			11	S	S	S
			12	S	S	S
		Identifica escenarios	13	S	S	S
			14	S	S	S
					15	S

4. Juicios del experto

4.1. Considera que los ítems están claramente redactados de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.2. Considera que los reactivos son comprensibles de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. Considera que existe coherencia entre los ítems e indicadores de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. En general, el instrumento diseñado mide la variable de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
Facultad de Educación y Humanidades - Rioja

Lic. Mg. Rocío Pardo Serrano Lloro
Coordinadora de la Carrera Profesional de Educación Inicial

Informe de validación del Experto.

1. Nombre del experto:

LUIS HANNOL VARGAS VÁSQUEZ

2. Instrucciones

Escribir en el casillero del criterio de evaluación, la letra del paréntesis según la valoración que hace a los ítems, con las siguientes opciones: (S) satisfactorio, (MS) medianamente satisfactorio, (AS) algo satisfactorio. Para efectos, se acompaña un ejemplar del instrumento de investigación.

3. Matriz del instrumento para su respectiva evaluación.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Cód. ÍTEM	¿Está claramente redactado?	¿La redacción es comprensible?	¿Existe coherencia entre el ítem y el indicador?
Comprensión lectora	Nivel literal	Asocia imágenes con su respectivo relato	1	S	S	S
			2	S	S	S
			3	S	S	S
			4	S	S	S
			5	S	S	S
			6	S	S	S
		Identifica acciones	7	S	S	S
			8	S	MS	S
			9	S	S	S
			10	S	S	S
			11	S	S	S
		Identifica personajes	12	S	S	S
			13	S	S	S
		Identifica escenarios	14	S	S	S
			15	S	S	S



4. Juicios del experto

4.1. Considera que los ítems están claramente redactados de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.2. Considera que los reactivos son comprensibles de manera:

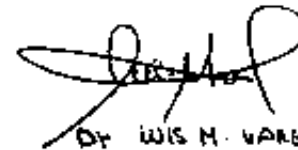
Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. Considera que existe coherencia entre los ítems e indicadores de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente

4.3. En general, el instrumento diseñado mide la variable de manera:

Suficiente Medianamente suficiente Insuficiente



Dr. WILMAR VARGAS VÁSQUEZ

Anexo N° 03
Informe de validación del Experto.

1. Nombre del experto:

LUIS MANUEL VARGAS VÁSQUEZ

2. Instrucciones

Escribir en el casillero del criterio de evaluación, la letra del paréntesis según la valoración que hace a los ítems, con las siguientes opciones: (S) satisfactorio, (MS) medianamente satisfactorio, (AS) algo satisfactorio. Para efectos, se acompaña un ejemplar del instrumento de investigación.

3. Matriz del instrumento para su respectiva evaluación.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Cód. ÍTEM	¿Está claramente redactado?	¿La redacción es comprensible?	¿Existe coherencia entre ítems e indicadores
Habilidad semántica	Organización del léxico	Agrupar nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática	1	S	S	S
		Agrupar campos semánticos	2	S	S	S
	Nivel semántico y lexical	Establecer relaciones de inclusión e identidad	3	S	S	S
		Establecer relaciones de exclusión y oposición	4	S	S	S

"Año de la consolidación económica y social del Perú"

CONSTANCIA

**LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 314 DEL SECTOR
RUPACUCHA DEL DISTRITO DE RIOJA**

HACE CONSTAR

Que, CINDY RUIZ PÉREZ y MERCEDES AURELIA TINEO SÁNCHEZ, han realizado la ejecución del proyecto de tesis denominado: RELACIÓN DE LA HABILIDAD SEMÁNTICA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 314 DEL SECTOR RUPACUCHA DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2010; desde 11 hasta el 16 de octubre del 2010, demostrando responsabilidad e interés.

Se expide la presente, a solicitud de las interesadas, para los fines que estimen conveniente.

Rioja, 20 de octubre del 2010

Atentamente;



Prof. ADITH JOLY RUIZ

Directora de la Institución Educativa

Inicial N° 314

Anexo N° 05
Iconografía



