

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**RELACIÓN ENTRE LOS PROCESOS LECTORES Y LA  
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE  
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ESTATAL Y OTRA PRIVADA DEL DISTRITO  
DE SANTA ANITA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

**AUTORA**

**Elizabeth Noemí Aldazabal Contreras**

**ASESORES**

**Augusto Emilio Frisancho León**

**Jennifer Ina Cannock Sala**

**Abril, 2019**

## RESUMEN

La investigación planteó determinar si existe relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora; y establecer si hay diferencias entre estos procesos, y entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada de Santa Anita.

Los resultados de las evaluaciones censales aplicadas a estudiantes no han respondido a lo esperado, debido a que estas pruebas no identifican los procesos psicológicos de la lectura.

La metodología de la investigación fue de tipo descriptiva, comparativa y correlacional, y utilizó un enfoque cuantitativo.

Los resultados demostraron que existe relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora, y, hay diferencias tanto en los procesos lectores como en la comprensión lectora, entre los estudiantes de los colegios comparados.

Se concluyó que dentro de esta existente relación hay una diferencia a favor de los colegios privados. Tanto en los estatales como en los públicos resulta muy importante desarrollar todos los procesos psicológicos de la lectura en la enseñanza de la lectoescritura, incluidos los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos; para lograr el desarrollo satisfactorio de todas las habilidades, y la superación de las dificultades en la lectura, desde sus orígenes.

Palabras Clave: procesos lectores, comprensión lectora, evaluación censal de estudiantes, PROLEC-R.

## ABSTRACT

The research aimed to determine if there is a relationship between the reading processes and the reading comprehension; and to establish if there are differences between these processes and in the own understanding, in the students of the second grade of primary of a state educational institution and another private one of Santa Anita.

The results of the census evaluations applied to students have not responded to expectations, as these tests do not identify the psychological processes of reading.

The methodology of the research was descriptive, comparative and correlational, and used a quantitative approach.

The results showed that there is a relationship between the reading processes and the reading comprehension, and there are differences in both reading processes and reading comprehension among the students of these schools.

It was concluded that within this existing relationship there is a difference in favor of private schools. In both state and public schools, it is very important to develop all the psychological processes of reading on the teaching of literacy, including perceptual, lexical, syntactic and semantic processes; to achieve the satisfactory development of all the abilities, and the overcoming of the difficulties in the reading, from its origins.

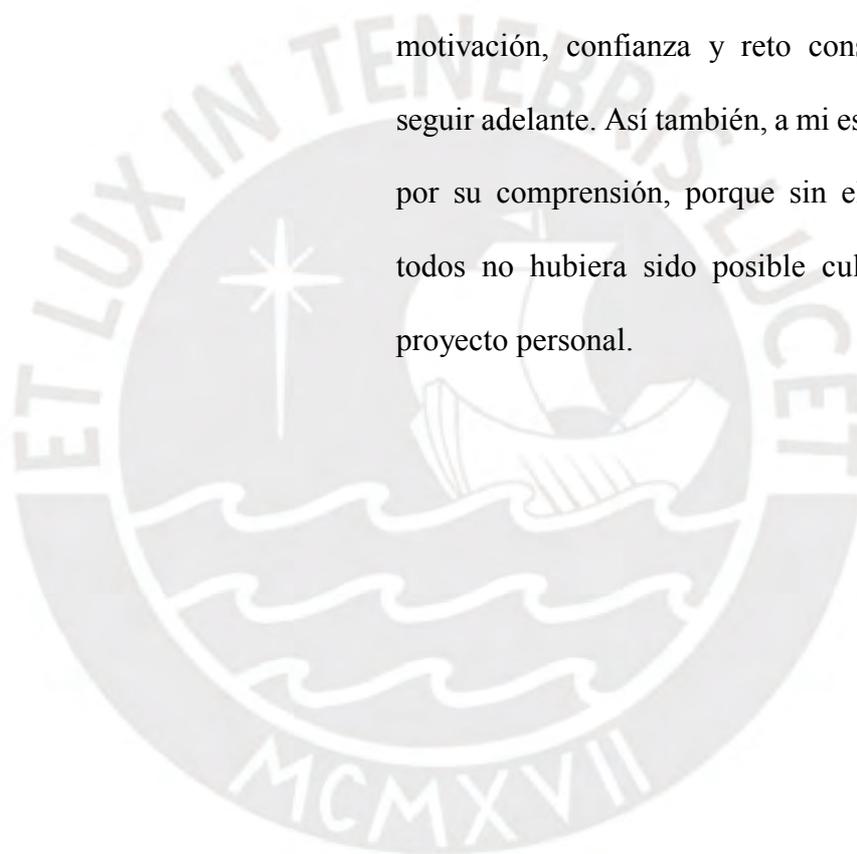
**Keywords:** reading processes, reading comprehension, census evaluation of students, PROLEC-R.

**RELACIÓN ENTRE LOS PROCESOS LECTORES Y LA  
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO  
GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
ESTATAL Y OTRA PRIVADA DEL DISTRITO DE SANTA ANITA**



Dedico este trabajo a mi hijo Javier, por darme el tiempo que compartíamos juntos para hacer realidad un sueño personal.

Agradezco a mis padres, hermanas y tía por su motivación, confianza y reto constante para seguir adelante. Así también, a mi esposo e hijo por su comprensión, porque sin el apoyo de todos no hubiera sido posible culminar este proyecto personal.



## ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA	i
RESUMEN Y ABSTRACT	ii
TÍTULO	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO	vii
LISTA DE TABLAS	xi
INTRODUCCIÓN	xv
<b>CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Fundamentación del problema	1
1.1.2. Formulación del problema	7
1.2. Formulación de objetivos	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos	8
1.3. Importancia y justificación del estudio	9
1.4. Limitaciones de la investigación	10
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	
2.1. Antecedentes del estudio	12

2.1.1. Antecedentes nacionales	12
2.1.2. Antecedentes internacionales	19
2.2. Bases teóricas	26
2.2.1. Procesos lectores	26
2.2.1.1. Definición de procesos lectores	26
2.2.1.2. Procesos lectores básicos	28
2.2.1.2.1. Procesos perceptivos	28
2.2.1.2.2. Procesos léxicos	29
2.2.1.3. Procesos lectores superiores	31
2.2.1.3.1. Procesos sintácticos	32
2.2.1.3.2. Procesos semánticos	33
2.2.1.4. Alteraciones de la lectura	35
2.2.2. Comprensión lectora	36
2.2.2.1. Definición de comprensión lectora	36
2.2.2.2. Niveles de comprensión lectora	38
2.2.2.3. Evaluación de comprensión lectora	39
2.2.2.3.1. Capacidades lectoras	39
2.2.2.3.2. Tipos de texto	40
2.2.2.3.3. Formatos textuales	41
2.2.2.3.4. Contextos de lectura	42
2.2.2.4. Factores que intervienen en las dificultades de la comprensión lectora	43
2.3. Definición de términos	45
2.4. Formulación de hipótesis	46

2.4.1.	Hipótesis general	46
2.4.2.	Hipótesis específicas	47
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		
3.1.	Tipo y diseño de investigación	49
3.2.	Población y muestra	49
3.2.1.	Población	49
3.2.2.	Muestra	50
3.2.3.	Factores de inclusión y de exclusión de la muestra	51
3.4.	Definición y operacionalización de las variables	52
3.4.1.	Variable de correlación 1: Procesos lectores	52
3.4.1.1.	Definición conceptual	52
3.4.1.2.	Definición operacional	52
3.4.2.	Variable de correlación 2: Comprensión lectora	55
3.4.2.1.	Definición conceptual	55
3.4.2.2.	Definición operacional	55
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	57
3.5.1.	Batería de Evaluación de los Proceso Lectores, Revisada (PROLEC)	57
3.5.2.	Evaluación Censal de Estudiantes-Lectura (ECE-2016)	63
3.6.	Procedimiento	67
3.7.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos del PROLEC-R	68

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	
4.1. Presentación de resultados	71
4.1.1. Resultados psicométricos	71
4.1.2. Análisis descriptivo	74
4.1.3. Contrastación de hipótesis	79
4.1.3.1. Resultados preliminares al contraste de hipótesis	79
4.1.4. Resultados de relación	84
4.1.5. Resultados de comparación	87
4.2. Discusión de resultados	91
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	
5.1. Conclusiones	101
5.2. Sugerencias y recomendaciones	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	114

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de población por centro de estudios y sexo	50
Tabla 2	Distribución de la primera muestra de acuerdo con la gestión educativa y sexo	51
Tabla 3	Distribución de la segunda muestra de acuerdo con la gestión educativa y sexo	51
Tabla 4	Matriz de operacionalización de variables de PROLEC-R	54
Tabla 5	Matriz de operacionalización de variables de Prueba Censal de Estudiantes-Lectura 2016	56
Tabla 6	Índices principales del PROLEC-R	58
Tabla 7	Índices secundarios del PROLEC-R	59
Tabla 8	Consistencia interna del PROLEC-R	62
Tabla 9	Dimensiones e indicadores de la prueba de lectura ECE 2016	64
Tabla 11	Distribución de ítems por capacidad en la prueba de lectura de 2º grado de primaria	65
Tabla 12	Distribución de ítems por tipo de texto y formato textual en la prueba de lectura de 2º grado de primaria	65
Tabla 13	Distribución de ítems por contenido en la prueba de lectura de 2º grado de primaria	66

Tabla 14	Análisis de fiabilidad por consistencia interna de las dimensiones del PROLEC-R	72
Tabla 15	Análisis factorial exploratorio del PROLEC-R mediante análisis paralelo	73
Tabla 16	Dimensiones PROLEC: Categoría	74
Tabla 17	Dimensiones PROLEC: Índice de Precisión	75
Tabla 18	Dimensiones PROLEC: Índice de Velocidad	76
Tabla 19	Frecuencias Colegio Estatal	76
Tabla 20	Dimensiones PROLEC: Índice de Precisión	77
Tabla 21	Dimensiones PROLEC: Índice de Velocidad	78
Tabla 22	Dimensiones PROLEC: Categoría de acuerdo a las gestiones educativas	79
Tabla 23	Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos perceptivos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios	80
Tabla 24	Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos léxicos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios	81
Tabla 25	Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos sintácticos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios	82
Tabla 26	Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos semánticos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios	83

Tabla 27	Estadística descriptiva y análisis de normalidad de la comprensión lectora de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios	84
Tabla 28	Relación entre los procesos perceptivos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada	85
Tabla 29	Relación entre los procesos léxicos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada	85
Tabla 30	Relación entre los procesos sintácticos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada	86
Tabla 31	Relación entre los procesos semánticos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada	86
Tabla 32	Comparación de los procesos perceptivos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo a las privada <sup>a</sup> y estatal <sup>b</sup> de los colegios	88
Tabla 33	Comparación de los procesos léxicos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo con las gestiones privada <sup>a</sup> y estatal <sup>b</sup> de los colegios	88
Tabla 34	Comparación de los procesos sintácticos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo a las gestiones privada <sup>a</sup> y estatal <sup>b</sup> de los colegios	89

Tabla 35	Comparación de los procesos semánticos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo a las gestiones privada <sup>a</sup> y estatal <sup>b</sup> de los colegios	90
Tabla 36	Análisis de comparación de grupos y tamaño del efecto de la comprensión lectora de acuerdo con las gestiones privada <sup>a</sup> y estatal <sup>b</sup> de los colegios	90

## INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad compleja que se desarrolla y va adquiriendo desde la identificación de signos escritos hasta comprender el significado del texto, a través de la ejecución de varios procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Para lograr un buen nivel de comprensión lectora, la persona debe haber adquirido todas las habilidades necesarias.

Esta habilidad no está siendo enseñada ni desarrollada en los estudiantes, por eso el bajo nivel en comprensión lectora que se evidencia en las pruebas internacionales como PISA y LLECE, así como en las evaluaciones nacionales tanto censales como regionales. A pesar de todo el esfuerzo que realiza el Ministerio de Educación, solo en los primeros grados se presenta una mejora, pero que sigue siendo insuficiente, porque está por debajo del estándar esperado.

El 60% de los estudiantes de tercer grado en América Latina se sitúan en los niveles más bajos de desempeño (I y II), de los cuatro que existen, en cuanto a su reconocimiento de la información explícita y evidente. En el caso de los estudiantes latinoamericanos de sexto grado, 72% se ubica igual en bajos niveles,

con respecto a sí logran relacionar claves explícitas e implícitas para realizar inferencias del sentido del texto y su propósito comunicativo (LLECE 2015: 150)

Con respecto a PISA 2015, en Perú, a pesar de la mejora en los desempeños de estudiantes en Ciencia, Lectura y Matemática, y la reducción de diferencias en los diversos estratos poblacionales (sexo, lengua, gestión, área, etc.), aún no han logrado desarrollar las competencias de modo satisfactorio. Solo 27% pudieron desarrollar las competencias básicas de lectura, y 54% no alcanzaron el nivel básico establecido (Minedu 2017: 104).

El modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura permite conocer el funcionamiento de los procesos psicológicos de la lectura como son identificación de letras a través de las tareas de conocimiento del nombre o sonido de las letras; procesos léxicos a través de las tareas de lectura de palabras y pseudopalabras; procesos sintácticos a través de las tareas de conocimiento de estructuras gramaticales y de los signos de puntuación; y procesos semánticos a través de las tareas de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral.

A partir de la identificación de los procesos que presentan dificultades se puede plantear un plan de intervención y recuperación, para asegurar que el estudiante desarrolle un proceso lector adecuado y este no genere dificultades en la comprensión de textos.

La investigación es descriptiva, comparativa y correlacional. Tiene como propósito determinar si existe relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora; así también, establecer si existe diferencia en los procesos lectores, así como si existe una diferencia en la comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del

distrito de Santa Anita.

Esta investigación se ha organizado en cinco capítulos que se explican a continuación.

El capítulo I contiene la fundamentación y la formulación del problema de la investigación, la definición de los objetivos, la importancia y la justificación del estudio trazado, así como las limitaciones que encontramos en el proceso de la investigación.

El capítulo II desarrolla el marco teórico conceptual sobre el cual se basa la investigación. Se analiza las últimas investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con los procesos lectores, comprensión lectora, diferencias entre tipos de gestión educativa, relación entre procesos lectores y comprensión lectora. Así también, las bases científicas relacionadas con procesos lectores y comprensión lectora. Luego, se presenta la definición de términos básicos y se termina con la formulación de hipótesis.

El capítulo III explica la metodología de la investigación donde se detalla el tipo y diseño de investigación; la población y muestra; los factores de inclusión y de exclusión de la muestra. Luego, se detalla la operacionalización de las variables procesos lectores y comprensión lectora. Así también, se explican los instrumentos utilizados. Se trata de una investigación que utiliza un enfoque cuantitativo con base en la medición numérica y el análisis estadístico.

El capítulo IV presenta los resultados psicométricos del PROLEC-R; los resultados descriptivos preliminares; los resultados de relación; y los resultados de comparación. Con base en ellos, se plantea una discusión actual necesaria.

El capítulo V plantea las conclusiones del estudio basadas en los resultados.

Así también, propone algunas recomendaciones que motivarán a la comunidad educativa a aplicarlos y mejorar los niveles de comprensión lectora en sus estudiantes.

# **CAPÍTULO I**

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Planteamiento del problema**

#### **1.1.1 Fundamentación del problema**

La lectura es una habilidad compleja que se desarrolla y va adquiriendo desde la identificación de signos escritos hasta comprender el significado del texto, a través de la ejecución de varios procesos (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos). Para lograr un buen nivel de comprensión lectora, la persona debe haber adquirido habilidades en los procesos previos.

Los estudiantes de América Latina y el Caribe presentan dificultades de lectura según el informe presentado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2015, p. 150) perteneciente a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago). En la Primera Entrega de Resultado del Tercer

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se afirma que el 60% de los estudiantes de tercer grado a nivel regional, América Latina, se ubican en los niveles de desempeño I y II, es decir, en los niveles más bajos de los cuatro que existen. Dicha tarea consiste en reconocer la información explícita y evidente, donde ocupan el puesto 13 de 15 países. Así también, el 72% de los estudiantes de sexto grado a nivel regional se encuentra en los mismos niveles, cuyas actividades tienen la finalidad de relacionar claves explícitas e implícitas, lo que permite hacer inferencias del sentido del texto y su propósito comunicativo.

En el documento El Perú en PISA 2015, informe nacional de resultados, elaborado por el Ministerio de Educación, el país presenta una mejora en los desempeños de los estudiantes en Ciencia, Lectura y Matemática, así como una reducción de las diferencias en los diversos estratos poblacionales: sexo, lengua, gestión, área, entre otros (Minedu 2017: 104). Sin embargo, este crecimiento es insuficiente debido a que los estudiantes todavía no han logrado desarrollar las competencias de manera satisfactoria. Según este documento, en lectura, el 27% logra desarrollar solo las competencias básicas señaladas por esta organización, y el 54% no logra alcanzar el nivel básico establecido por dicho programa. Así también, informa que la asistencia a educación inicial o al sistema educativo de manera oportuna es un factor que marca la diferencia en el logro de los desempeños. Otro punto importante que destaca es que los estudiantes de instituciones educativas no estatales demuestran mejores niveles de competencia lectora en comparación con los de instituciones educativa estatales.

En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu) aplica desde el año 2007 la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que tiene entre sus objetivos conocer el

nivel de logro en comprensión lectora y en matemática, en aquellos estudiantes que cursan el segundo y cuarto grado de primaria, así como segundo año de secundaria. Para este fin, la Unidad de Medición de la Calidad evalúa tres procesos lectores básicos que son: obtención de información explícita, infiere el significado del texto y reflexiona sobre el contenido y la forma del texto, a través de diversos indicadores (Minedu, 2009: 28). Desde su implementación, ha generado resultados nacionales para determinar el incremento significativo de los niveles de logro entre los años 2007, donde el 15,9% estaba en el nivel satisfactorio; en el 2011, el 16.5%; en el 2012, el 30.9%; en el 2014, el 43.5% y en el 2015, el 49.7%, encontrando mejoras en los resultados; sin embargo, estos siguen estando por debajo de lo esperado.

Los resultados de las pruebas censales, según Minedu (2015a), tienen la intención de fomentar la reflexión docente sobre los avances y las dificultades en la lectura de sus estudiantes, para que implementen estrategias pedagógicas que aseguren que todos sus estudiantes desarrollen las capacidades y finalmente, apoyen a los que muestran dificultades en la lectura. A pesar de ello, los resultados de las pruebas ECE no exploran los procesos lectores de dichos estudiantes desconociendo el origen de las dificultades en la lectura. En este sentido, la evaluación censal se centra en el proceso más complejo que es la comprensión lectora, y no en los procesos básicos como son los perceptivos y léxicos.

Cuetos (2007) indica que es necesario evaluar los procesos específicos que intervienen en la lectura con la finalidad de entender las operaciones subyacentes que están funcionando inadecuadamente. Por eso, propone una evaluación de procesos lectores compuesta por nueve tareas. Las dos primeras son: Nombre o sonido de las letras e Igual-Diferente que forman parte de los Procesos perceptivos.

Las siguientes son: Lectura de palabras y lectura de pseudopalabras que corresponden a Procesos léxicos. Luego, figuran: Estructuras gramaticales y Signos de puntuación que pertenecen a los Procesos sintácticos. Finalmente, Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión de textos orales que están incluido en los Procesos semánticos.

En el estudio longitudinal del Minedu (2015a) sobre los aprendizajes de primero a sexto de primaria en lectura y matemática en instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana durante 2007 y 2012, los resultados censales y muestrales evidenciaron una tendencia de crecimiento en los aprendizajes de lectura y matemática en los diferentes grados de la educación primaria. Sin embargo, los incrementos en los primeros grados (1. ° a 3. °) fueron mayores que los ocurridos en los demás grados (4. ° a 6. °). Además, las discrepancias entre el aprendizaje esperado y el logrado fueron mayores en los últimos grados (Minedu 2015a:101). Estos hallazgos evidenciarían que los estudiantes no están aprendiendo bien, o que están teniendo dificultades de aprendizajes.

Así también, en el documento ¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? del Ministerio de Educación (2017), cuyo objetivo es analizar los cambios en el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes, afirma que los estudiantes que obtuvieron bajos resultados en las evaluaciones de 2° grado también alcanzaron bajos resultados en los grados superiores; pero, los que lograron buen desempeño al inicio, también demostraron altos desempeños posteriormente. Esto indica que el sistema educativo no está promoviendo oportunidades académicas a los estudiantes que más lo necesitan y que se mantienen las desventajas (Minedu, 2017:50).

Por otro lado, la evaluación de los procesos específicos que intervienen a la lectura permite entender las dificultades que presentan los niños para aprender a leer y comprender, por eso es necesario conocer su desempeño para realizar una correcta intervención (Cuetos, 2007).

Existen investigaciones relacionados al aprendizaje de lectura y comprensión de textos que indican factores diferenciadores en la escuela en los aspectos socioeconómicos y culturales, así como en las gestiones educativas (Minedu, 2017a; Minedu, 2017b; Minedu, 2017c; Minedu, 2017d; Cueto, 2013).

Urquijo (2009) en su investigación pretende evaluar, analizar y comparar los niveles de aprendizaje de la lectura considerando las diferencias en función del tipo de escuela, las diferencias socioeconómicas y culturales. Participaron 610 estudiantes de los tres primeros grados de educación básica de 8 escuelas públicas y 4 privadas de Mar de Plata en Argentina, a quienes les aplicó el PROLEC. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas a favor de las instituciones educativas privadas.

El Ministerio de Educación del Perú (2017), en un estudio sobre el rendimiento académico según el tipo de escuela, afirma que las escuelas no estatales urbanas son las que tienen mejor rendimiento promedio, mientras que las escuelas estatales rurales son las que tienen los menores resultados. También, expresa que las escuelas no estatales rurales son las que tienen mayor crecimiento mientras que las no estatales crecen, pero no al ritmo que las primeras (2017:47).

En el último informe de resultados de la ECE 2016, según características de la escuela, las instituciones educativas estatales urbanas obtienen el 50,4 % del nivel

de satisfactorio, mientras que las instituciones no estatales urbanas obtienen mejores resultados con un 52,0 %, diferencia que no es muy grande si comparamos que en la prueba ECE 2015 las instituciones estatales urbanas obtuvieron un 52, 0% de alumnos en el nivel satisfactorio (2016: 22).

La explicación del por qué los estudiantes de segundo grado de primaria obtienen mejores resultados y luego estos bajan en las evaluaciones de grados posteriores podría explicarse, según el Minedu “no haber tenido una base sólida al inicio de su escolaridad en cuanto a procesos comunicativos, provenir de un contexto familiar y social con carencias, asistir a una escuela rural, y contar con un docente con creencias controladoras sobre el aprendizaje de la lectura y con creencias de la escritura como producto” (2017d, pp. 87-88).

Hay pocas investigaciones que utilizan la Evaluación Censal de Estudiantes de Lectura como una herramienta que brinde hallazgos de por qué no mejora el rendimiento de la lectura en los estudiantes del Perú y qué procesos lectores están interviniendo en este objetivo.

A partir de lo expuesto, esta investigación tiene como objetivo determinar si existe una relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita. Así también, determinar si existe una diferencia en los procesos lectores y la comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

### **1.1.2 Formulación del problema**

De lo descrito anteriormente, se plantea el problema de investigación expresado en las siguientes interrogantes:

¿Existe relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita?

¿Existe diferencia en los procesos lectores y la comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita?

## **1.2 Formulación de objetivos**

### **1.2.1 Objetivos generales**

- Determinar si existe relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Establecer si existe diferencia en los procesos lectores y la comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar si existe relación entre los procesos perceptivos (nombre y sonidos de las letras e igual-diferente) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Determinar si existe relación entre los procesos léxicos (lectura de palabras y lectura de pseudopalabras) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Determinar si existe relación entre los procesos sintácticos (estructuras gramaticales y signos de puntuación) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Determinar si existe relación entre los procesos semánticos (comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Establecer si existe diferencia en los procesos perceptivos (nombre y sonidos de las letras e igual-diferente) entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Establecer si existe diferencia en los procesos léxicos (lectura de palabras y lectura de pseudopalabras) entre los estudiantes de segundo grado de

primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

- Establecer si existe diferencia en los procesos sintácticos (estructuras gramaticales y signos de puntuación) entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Establecer si existe diferencia en los procesos semánticos (comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral) entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.
- Establecer si existe diferencia en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

### **1.3 Importancia y justificación del estudio**

Esta investigación brindará un aporte teórico a la comunidad educativa porque establecerá la estrecha relación que hay entre los procesos lectores y la comprensión lectora, sobre la cual no existen estudios en el Perú, de acuerdo con una búsqueda en base de datos nacionales realizada.

El estudio también brindará un aporte metodológico debido a que los conocimientos obtenidos de esta investigación podrán ser tomadas por el Estado para que en sus propuestas metodológicas de enseñanza de la lectura incluyan los procesos lectores.

También brindará un aporte social, con la finalidad de disminuir las brechas entre los colegios estatales y particulares, porque las instituciones educativas, maestros y psicopedagogos podrán identificar las diferencias que les permitan tomar acciones.

Finalmente, dará un aporte pedagógico porque los docentes podrán incluir las tareas de los procesos lectores en sus sesiones de aprendizaje o podrán aplicar la evaluación de procesos lectores a los estudiantes que presentan dificultades lectoras y en base a esos resultados podrán elaborar los planes de manera individual y colectiva, con una finalidad remedial, curricular y psicopedagógica.

#### **1.4 Limitaciones de la investigación**

Existe poca referencia bibliográfica respecto a los procesos lectores en relación con los resultados en pruebas de comprensión lectora regional, y más escasa todavía la referencia encontrada con las pruebas nacionales. Los procesos lectores y la comprensión lectora han sido analizados de manera separada, lo cual dificulta la búsqueda de antecedentes que sirvan de base a la investigación.

La segunda limitación se originó con la búsqueda de un colegio estatal y otro privado de la misma zona que quisieran brindar los resultados que obtendrían sus alumnos del segundo grado que rindieron la prueba ECE 2016. Así también, que permitieran que cada uno de sus alumnos fueran evaluados con el PROLEC- R en el horario escolar, durante una hora aproximadamente que dura la aplicación de la prueba porque cuenta con 104 ítems, y que contaran con un espacio adecuado y libre de distracciones.

El tercer impedimento fue la falta de personal calificado suficiente para tomar la prueba PROLEC-R, lo cual incrementó el tiempo de aplicación de una semana a dos semanas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1. Antecedentes del estudio**

##### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

En el Perú no se evidencian estudios similares que aborden la relación existente entre los procesos lectores y la comprensión lectora; sin embargo, existen estudios que investigan por un lado los procesos lectores (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico) y procesos psicológicos de la lectura, y por otro lado la comprensión lectora. A continuación, se detallan las evidencias.

Escurra (2003) llevó a cabo una investigación correlacional denominada Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centro educativos estatales y no estatales de Lima, cuyo objetivo fue analizar la relación que existe entre la comprensión lectora y la velocidad lectora en los alumnos. La muestra estuvo conformada por 541 estudiantes, de los cuales 402

pertenecían a colegios estatales y 209 a colegios privados a quienes se les aplicó la prueba de velocidad lectora adaptada por Espada (2000) y la prueba de comprensión de lectura 6 de Carreño (2000). Los resultados indicaron que los estudiantes provenientes de colegios particulares presentaban mejores niveles de comprensión lectora (nivel literal e inferencial) y mayor relación entre la comprensión lectora y la velocidad lectora que los estudiantes de colegios estatales. Así también, que en los colegios estatales la comprensión literal supera la comprensión inferencial en los estudiantes. Sin embargo, en los colegios particulares la comprensión inferencial supera a la comprensión literal. Estos resultados tendrían relación con el tipo de enseñanza que se brinda en los colegios según el tipo de gestión donde los estudiantes de colegios estatales solo logran acceder al primer nivel de la comprensión que, según Van Dijk y Kintsch, corresponde a la microestructura y no logran acceder a la macroestructura.

Guevara (2011) en su investigación descriptiva denominada Procesos lectores en estudiantes de dos turnos del segundo grado de primaria de una institución educativa estatal de Pachacútec (Ventanilla, Callao), se propuso comparar los procesos psicológicos de la lectura entre los estudiantes de dos turnos de segundo grado de primaria. La muestra estuvo constituida por 33 niños del turno mañana y 27 niños y niñas del turno tarde, a los cuales se les aplicó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC) elaborado por Cuetos y otros (2000). Los resultados demostraron que existen diferencias en cada uno de los procesos de la lectura a favor del turno mañana, excepto en la lectura de palabras y las estructuras gramaticales donde ambos grupos presentan similares puntuaciones. Esto evidencia que los estudiantes de ese colegio estatal presentan dificultades en la fluidez lectora

y establecimiento de relaciones entre oraciones, tareas previas para el logro de la comprensión.

Salas y Villanueva (2011) realizaron una investigación descriptiva-comparativa denominada Diferencias en los procesos psicológicos de la lectura en alumnos del sexto grado de primaria según el tipo de gestión educativa, cuyo objetivo fue determinar si existen diferencias en los procesos psicológicos de la lectura entre los alumnos de 6to grado de educación primaria. La muestra estuvo conformada por 80 alumnos de una institución educativa pública y 80 de una privada del distrito de Ate Vitarte. Los resultados evidenciaron que los alumnos de la institución educativa estatal presentaban dificultades considerables en los procesos de identificación de letras, en los procesos de lectura de palabras, y lectura de pseudopalabras, así como en los sintácticos y semánticos. Así también, los alumnos de la institución educativa privada presentaban dificultades en menor porcentaje en los procesos de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos; aunque en los procesos semánticos las dificultades eran leves y severas. Por otro lado, al comparar las tareas de los procesos psicológicos en ambas instituciones la entidad privada obtiene mejores resultados en los procesos perceptivos, léxico y sintácticos. Sin embargo, en el proceso semántico no se observaron diferencias significativas en comprensión de oraciones, ni en la comprensión de texto. Solo en la comprensión oral.

Sánchez (2011) llevó a cabo una investigación descriptiva denominada Procesos lectores sintácticos y semánticos en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao-Lima, cuyo objetivo fue evaluar los procesos lectores de los alumnos de 3° y 4° grado de primaria. Su muestra estuvo

constituida por 86 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba de Procesos Lectores PROLEC (1989). La investigación revela que los alumnos poseen un nivel favorable en los procesos sintácticos y semánticos. Así también, que los procesos sintácticos tienen una tendencia favorable, aunque con resultados dispersos. En la tarea de estructuras gramaticales presentó mejores resultados que en signos de puntuación. Estos resultados se deberían a que se dedicó tiempo a las reglas de las frases y oraciones. En el proceso semántico, presenta una calificación muy positiva en la muestra seleccionada, porque no hubo ningún caso de calificación por debajo. En la tarea comprensión de oraciones más del 60% obtuvo la categoría excelente y ninguno salió en malo o deficiente; en comprensión de textos los resultados fueron mejores, donde más del 66% estuvo en la categoría excelente y 1.2% en malo. Estos hallazgos se obtendrían debido a las capacitaciones que tuvieron los profesores, lo cual impactó en el resultado. Esto demuestra que si los procesos lectores básicos están logrados y si hay buenos resultados en los procesos sintácticos es más probable que los lectores comprendan lo que leen.

Aliaga (2012) llevó a cabo una investigación descriptiva-correlativa denominada Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla-Callao, que tuvo como propósito establecer una relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de comunicación de los alumnos de segundo grado de primaria. Su muestra se conformó por 60 estudiantes entre 7 y 8 años a quienes se les aplicó la prueba de aplicación de la comprensión lectora 2 de Gloria Catalá (2005). Los resultados demostraron que existe una relación positiva significativa entre la comprensión de ambas variables, así también que los alumnos

tuvieron buen nivel en la comprensión literal y reorganizativa; sin embargo, mal desempeño en la comprensión inferencial y crítica. Eso demostró que los alumnos no comprendieron lo que leyeron o tuvieron dificultades para lograr una lectura fluida de los textos, porque tuvieron buenos resultados en el nivel literal y reorganizativo, pero deficientes y malos en los niveles inferencial y criterial. Las dificultades en la fluidez lectora repercuten en la comprensión lectora, porque no permiten retener información que luego será utilizada para establecer relaciones entre las ideas que luego permitan la comprensión.

Gutiérrez (2012) en su investigación descriptiva denominada Procesos lectores en alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de Ventanilla, tuvo el propósito de describir y comparar los procesos psicológicos de la lectura entre estudiantes de 4to grado de primaria. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, a quienes se les aplicó la Batería de Evaluación de Procesos Lectores – PROLEC adaptada por Guevara (2009). Los resultados de la investigación indicaron que hubo diferencias significativas en las tareas de nombre y sonido de letras, estructuras gramaticales, comprensión de oraciones y comprensión de textos a favor de los alumnos de la institución educativa privada. También en las tareas igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación, los estudiantes no presentaron diferencias significativas. Finalmente, a pesar de los resultados, ambos grupos se encontraron por debajo de los estándares de lectura requeridos para el grado. Los estudiantes que presentan dificultades en el reconocimiento de las letras, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras no han automatizado el proceso lector y presentan dificultades en la comprensión lectora.

Velarde y otros (2013) realizaron una investigación descriptiva comparativa, denominada Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género, cuyo objetivo fue conocer si existen diferencias en los procesos psicológicos de la lectura según el nivel socioeconómico y género de 965 estudiantes de 1° a 6° grado de primaria de escuelas particulares y estatales. Los resultados en segundo grado confirmaron que se encontraron diferencias significativas según el nivel socioeconómico en las dos tareas de identificación de letras a favor de los sectores más favorecidos, lo que tiene una explicación en el método de enseñanza del aprendizaje de la lectura. En las tareas lectura de palabras y pseudopalabras del proceso léxico, también se encontraron diferencias significativas, sobre todo en velocidad. En cuanto al proceso sintáctico examinado a través de estructuras gramaticales y signos de puntuación, se encontraron diferencias significativas en la primera tarea debido quizás a la falta de estimulación del lenguaje oral que sufren los menos favorecidos; en la segunda, signos de puntuación, también se hallaron diferencias a causa del factor velocidad. En el proceso semántico, tarea de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión de oraciones, hubo igualmente diferencias significativas por la influencia de la poca estimulación del lenguaje oral. La lectura necesita de precisión y velocidad, si falta una de ellas no hay fluidez lectora y afecta a la comprensión.

Vidal (2014) realizó una investigación descriptiva correlacional denominada Procesos cognitivos de la lectura y evaluación regional comprensión lectora en los y las estudiantes de segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa de Ventanilla, Callao, que tuvo como finalidad describir la relación entre los procesos cognitivos de la lectura y la Evaluación Regional de inicio de comprensión

lectora en los estudiantes de segundo y tercer grado de primaria. Su muestra estuvo constituida por 64 estudiantes a los cuales se les aplicó la Batería de Procesos Lectores-Revisada – PROLEC - R (2007), adaptada por Velarde (2012). Sus resultados evidenciaron que existió una relación estadísticamente significativa y de alto valor predictivo, en la cual los procesos cognitivos identificaron letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos; por lo que si se interviene de manera específica sobre los procesos cognitivos con dificultades esta relación repercutirá en el rendimiento de la comprensión lectora. Del mismo modo, en segundo grado existe la relación estadísticamente significativa entre los procesos cognitivos: lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación y comprensión de textos, y la evaluación regional. Esta investigación demostró la importancia de trabajar los procesos lectores básicos y superiores para lograr la comprensión lectora porque están correlacionadas ambas variables.

El Ministerio de Educación del Perú (2015) en su investigación denominada Aprendizajes de primero a sexto de primaria en lectura y matemática: un estudio longitudinal en instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana tuvo por objetivo describir cómo cambian las curvas de aprendizaje de lectura y matemática a lo largo del tiempo y qué variables podrían estar vinculadas a posibles diferencias en dichas curvas con el objetivo de orientar las expectativas de los docentes y los estándares de aprendizaje, a fin de diseñar estrategias diferenciadas de intervención orientadas a mejorar los aprendizajes. Su muestra estuvo constituida por 2528 estudiantes con pruebas de comprensión lectora y 2542 estudiantes con pruebas de matemática, agrupados en 100 instituciones educativas estatales de Lima

Metropolitana. Los resultados del análisis mostraron una tendencia a incrementar los aprendizajes en la competencia lectora a medida que pasan los años. Sin embargo, el crecimiento fue mayor en los tres primeros grados, que, en los tres superiores, lo que podría explicar que los estudiantes presentaron menos obstáculos o dificultades acumuladas. Ello les permitió aprender con mayor fluidez, y los textos que leyeron fueron menos complejos. También, sobre las capacidades lectoras, se evidenció que los estudiantes desde primer grado pudieron realizar tareas vinculadas a la identificación de información literal como inferencial, aunque todavía no pudieron realizar las de reflexión sobre el contenido del texto, tarea que se logra en cuarto grado, y la tarea de reflexión sobre la forma del texto no lo pueden lograr ni los estudiantes de sexto grado.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Franco (2009) llevó a cabo una investigación cualitativa denominada Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños, que tuvo por objetivo describir los factores de la metodología de la enseñanza que inciden en el proceso de aprendizaje de la comprensión. Su muestra estuvo conformada por docentes y estudiantes de primero y segundo grado de primaria de tres colegios del núcleo 15 del distrito de Barranquilla en Colombia, a quienes se les entrevistó de manera individual y grupal, y se les observó para identificar los factores. Los resultados evidencian que los maestros utilizaron la estrategia de motivación antes-durante-después de la lectura, activaron conocimientos previos a partir de la hipótesis, pero las estrategias para

promover el afecto hacia la lectura comprensiva estuvieron direccionadas a la perfección de la lectura oral. También encontró variables que pudieron afectar el proceso de enseñanza de la comprensión lectora como son el tipo de titulación del docente, la especialización en los primeros grados y los espacios de aprendizaje de la lectura. La comprensión lectora está afectada a varios factores que deben conocerse y controlarse, como la activación de saberes previos que permiten establecer relaciones de inferencias para obtener una nueva información. La focalización en la entonación de la lectura es una actividad que prevalece en las aulas y que origina que se descuide la comprensión lectora, porque no emplean estrategias que ayuden a la elaboración de inferencias.

Urquijo (2009) llevó a cabo una investigación denominada Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada, que tuvo como objetivo evaluar, analizar y comparar los niveles de aprendizaje de la lectura considerando el tipo de escuela y diferencias a nivel socioeconómico y cultural. Su muestra estuvo conformada por 610 alumnos de los primeros grados de primaria de 8 escuelas públicas y 4 privadas en Mar del Plata en Argentina, a quienes se les aplicó la versión adaptada de la Batería de Procesos Lectores - PROLEC. Los resultados indicaron que existían diferencias significativas a favor de los alumnos de escuelas privadas en todas las tareas evaluadas. Así también, que las diferencias en los procesos de identificación de letras se lograron al terminar el primer grado; la lectura de palabras frecuentes desapareció en el tercer grado, mientras que la lectura de pseudopalabras discriminó a los sujetos en tercer grado; y los procesos sintácticos y semánticos se mantuvieron significativamente diferentes, demostrando la existencia de dificultades en los niños de escuelas públicas. A pesar

de las marcadas diferencias en los niveles socioeconómicos y culturales, no hubo evidencia que afectara el desempeño en la lectura según el nivel socioeconómico y cultural, sino que existieron otros factores que pudieron intervenir como prácticas educativas, porque los niños de diferente condición económica y cultural de un mismo colegio no presentaron diferencias en su desempeño de lectura. Los estudiantes de escuelas públicas y privadas presentan diferencias en el aprendizaje de la lectura favoreciendo a los de escuelas privadas por la calidad de enseñanza que imparten y no por las diferencias socioeconómicas y culturales.

Elosúa y otros (2012) realizaron un estudio descriptivo, correlacional denominado Habilidades lectoras y rendimiento académico en tercer y sexto de primaria: aspectos evolutivos y educativos, cuyo objetivo fue investigar el patrón evolutivo de las relaciones entre las habilidades lectoras de descodificación y las de comprensión, así como su relación con el rendimiento escolar en lengua y matemática. La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes de tercero y 45 de sexto grado de primaria de colegios estatales de la comunidad de Madrid con un nivel social y cultural medio. Los resultados mostraron que las puntuaciones de sexto grado fueron más altas que las de tercero en las cuatro medidas de las habilidades lectoras. También encontraron correlaciones entre las habilidades lectoras y el rendimiento escolar en cada uno de los cursos. Las habilidades lectoras de los estudiantes se van consolidando a medida que pasan los años, hay algunos procesos que se van logrando en determinadas edades y los que no se logran son un indicador de alerta o dificultad.

Villalonga (2012) hizo un estudio correlacional denominado Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en

contextos de pobreza, cuyo objetivo fue estudiar el estado y las relaciones entre las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, comprensión verbal, inferencias textuales), y analizar la relación entre habilidades de comprensión lectora y las condiciones de vida o nivel socioeconómico en Tucumán. La muestra estuvo conformada por 94 niños de cuarto grado de primaria, de los cuales 49 eran de la escuela estatal y 45 de la privada. Los resultados evidenciaron que las habilidades lectoras se relacionaban entre sí. Al comparar las condiciones de vida, los niños con necesidades básicas satisfechas tenían un mejor rendimiento en todas las habilidades, sobre todo las más básicas (decodificación y vocabulario), que parecen depender de las condiciones de vida. Por eso concluyó que las condiciones de pobreza infantil extrema repercutieron negativamente en el desarrollo de las habilidades lectoras, especialmente aquellas vinculadas con la construcción de la coherencia textual, lo que afectó la comprensión del texto. Así también, el desarrollo de las habilidades superiores en los niños con desventajas económicas se vio afectado igualmente. Al parecer las necesidades básicas insatisfechas afectan el desarrollo de las habilidades superiores de la lectura, como la elaboración de inferencias que necesitan de saberes previos para poder activarse.

Madero y otros (2013) realizaron una investigación mixta secuencial cuantitativa/cualitativa, denominada El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria, cuyo objetivo fue describir el proceso lector de los estudiantes de tercero de secundaria de una escuela mexicana al momento de comprender un texto. Los hallazgos indicaron que las creencias positivas sobre el propósito lector, así como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y el

empleo de rutas lectoras ayudaron en la comprensión lectora. Así también, concluyeron que la enseñanza de estrategias lectoras funcionó debido a que los alumnos reflexionaron sobre el proceso de lectura que realizaron y comprendieron la finalidad de esta. Los estudiantes que logran una buena comprensión lectora emplean estrategias lectoras como la planeación que le permite saber por qué lee y cuál es su intención. Así también, el monitoreo para identificar las dificultades, y finalmente la regulación para encontrar las formas de superarlas.

Benítez y San Juan (2014) realizaron una investigación cuantitativa, descriptiva, denominada Caracterización de los procesos de acceso a la lectura de estudiantes de tercero, cuarto y quinto de una institución educativa en la ciudad de Cartagena, cuyo objetivo fue caracterizar el estado de los procesos de acceso a la lectura de niños de los grados tercero, cuarto y quinto de educación primaria, a través de la aplicación de la Batería de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC). La muestra estuvo conformada por 280 estudiantes de una institución educativa de Cartagena. Los resultados evidenciaron que los niños de tercer grado presentaron mayores dificultades de lectura, así mismo se concluyó que a medida que avanzan los grados escolares, los procesos de acceso a la lectura se van perfeccionando. Los procesos lectores se van consolidando con el paso de los años y la práctica lectora. En virtud de ello, un estudiante de tercer grado ya debería tener automatizados los procesos básicos de la lectura.

Bizama y otros (2015) llevaron a cabo una investigación descriptiva correlacional, denominada Conciencia sintáctica y comprensión de la lectura en niñez vulnerable, que tuvo por objetivo relacionar el desarrollo de la conciencia sintáctica con la comprensión lectora en escolares chilenos socialmente

desfavorecidos. La muestra estuvo conformada por 161 estudiantes de segundo, tercer y cuarto grados de primaria de instituciones educativas públicas vulnerables. Los resultados mostraron un rendimiento bajo en todos los grupos en comprensión lectora debido a las implicancias de la pobreza y la vulnerabilidad social. Así también, el desarrollo de la conciencia sintáctica se ubicó bajo en las tareas de estructuras gramaticales y signos de puntuación. Por otro lado, concluyó que existió una correlación entre comprensión lectora y conciencia sintáctica. Asimismo, los resultados brindaron evidencia acerca de la necesidad de fortalecer esta habilidad para mejorar la comprensión lectora. El desarrollo de todos los procesos lectores es básico, tanto los perceptivos como los léxicos, así como los sintácticos, para lograr la comprensión lectora. Algunos de estos procesos se ven afectados por la poca estimulación que dan las condiciones de vida expuestas a la pobreza y vulnerabilidad.

Franco y otros (2015) hicieron una investigación cualitativa y cuantitativa denominada Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla, bajo el objetivo de establecer los factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado. La muestra estuvo conformada por 19 docentes, 415 padres de familia y 467 estudiantes entre 10 y 17 años; 25 padres de familia; y 10 docentes, para un total de 65 individuos. Los resultados evidenciaron que los factores académicos (desarrollo de habilidades), sociocultural (espacio de lectura que propicia la familia) y personal (motivación) influyeron en la comprensión lectora. Del mismo modo, el empleo de propuestas pedagógicas que incluyeron las subcategorías: lectura, aprendizaje significativo y estrategias pedagógicas, ayudaron en la comprensión lectora. El lector está

expuesto a factores que intervienen en su comprensión lectora, por eso es necesario que los entes educativos los tomen en cuenta para que puedan controlarlos.

De Mier y otros (2015) desarrollaron una investigación descriptiva, comparativa-correlacional transversal, denominada Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria, que tuvo por objetivo identificar dificultades para comprender textos, atendiendo a los procesos cognitivos implicados y a los factores textuales. La muestra estuvo conformada por 317 alumnos de segundo, tercer y cuarto grado de primaria de dos escuelas públicas de Argentina. Los resultados indican que se encontraron diferencias en las respuestas literales, inferenciales y totales entre los tres grados. En las preguntas literales existió diferencia entre 2° y los otros grados, pero no entre 3° y 4°. En las inferenciales, la diferencia estuvo entre 4° grado y los otros cursos. En las respuestas totales, solo se encontraron diferencias entre 2° y 4°, pero no entre estos y 3°, evidenciando que a medida que los niños avanzan en la escolaridad adquieren mayor experiencia. Así también, de manera general, se encontró dificultad en las preguntas inferenciales que requerían explicar causas o consecuencias, recuperar vocabulario y relacionar información textual con conocimiento previo. Los estudiantes a medida que pasan de grado van consolidando sus procesos lectores, pero hay procesos que necesitan de otras estrategias para lograr su dominio como la elaboración de inferencias.

Urquijo y otros (2015) realizaron otra investigación denominada Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos, que tuvo por objetivo proveer datos empíricos sobre el desempeño en la lectura de estudiantes de educación primaria de escuelas de gestión pública y privada de Mar

del Plata, Argentina, considerando las diferencias en el nivel socioeconómico. Su muestra estuvo conformada por 227 estudiantes a quienes se les aplicó la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), cuatro de ellas sobre decodificación y seis sobre comprensión. Los resultados sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes de los dos tipos de colegios confirmaron que el desempeño en pruebas de lectura varía en función del tipo de escuela, y los estudiantes de escuelas públicas que provenían de los niveles socioeconómicos más bajos, según las dimensiones clase social, condición sociocupacional y nivel educativo del progenitor; presentaban un desempeño inferior en casi todas las tareas. También se estableció que las tareas de acceso al léxico se reducen con el tiempo de escolarización. Por eso es necesario que los estudiantes empiecen la educación en edades tempranas para compensar la deficiente estimulación de la lectura y la pobreza de los contextos alfabetizadores.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Procesos lectores**

#### ***2.2.1.1. Definición de procesos lectores***

La lectura es un proceso complejo donde intervienen procesos de tipo perceptivo, también están los procesos psicológicos básicos como la atención y la memoria, así como los procesos cognitivo-lingüísticos.

Los procesos perceptivos intervienen en la lectura y la comprensión que son

los encargados de recoger la información a través de procesos de discriminación visual y de carácter auditivo-fonético.

Según Vallés (2005), los procesos psicológicos que intervienen en la comprensión lectora son la atención selectiva que implica que el lector se concentre en la lectura; el análisis secuencial que permite la construcción de significados; la síntesis que permite que el lector resuma significados; y la memoria de corto y largo plazo que permite el almacenamiento de la información. Este proceso implica funciones cognitivas y sensoriales que se dan en cada persona de manera diferente porque varía la capacidad y forma de utilizarlos (p. 56).

Existen procesos cognitivos-lingüísticos que permiten acceder al significado y extraer la información a través de diferentes procesos que solo funcionan adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes del sistema, los cuales cumplen una función específica. De acuerdo con Cuetos (2010), estos procesos son: procesos de identificación de letras que se activa cuando una palabra aparece frente al lector; los procesos léxicos que se encargan de encontrar el significado de cada palabra. También están los procesos sintácticos que permiten acceder a la información guardada en la memoria para desarrollar ideas significativas; y semánticos que permiten establecer relaciones, extraer significados e integrarlo con los saberes previos o estructuras de conocimiento almacenados en la memoria (p.14).

Entonces los procesos lectores son un conjunto de procesos que ayudan a recoger la información del texto, procesarla, almacenarla y acceder a ella cuando se necesite para establecer nuevas relaciones con contenido semántico que permitan la comprensión lectora.

### **2.2.1.2. Procesos lectores básicos**

#### *2.2.1.2.1. Procesos perceptivos*

El proceso de lectura comienza cuando el cerebro empieza a decodificar nuevas formas de estímulos visuales y los relaciona con los conocimientos lingüísticos, por eso Defior (2014) afirma que para ser un lector competente primero es necesario saber reconocer las palabras escritas y comprender un texto (p. 26). Los procesos perceptivos se encargan de identificar esas letras y para ello entran en funcionamiento diferentes operaciones cognitivas como el movimiento de los ojos al leer las palabras. Cuetos (2010) indica que la primera operación que realizamos al leer consiste en analizar los signos gráficos escritos sobre las páginas para poderlos identificar. Este proceso se da a través de varias operaciones consecutivas como movimientos sacádicos, fijaciones, y análisis visual (p. 27). Un buen proceso de reconocimiento de letras y palabras permite el almacenamiento de la información en el almacén léxico que luego será recuperado al momento de leer.

Una vez que se inicia el proceso perceptivo, la lectura comienza a través del análisis de los grafemas, diferencia entre palabras similares, reconocimiento de las palabras. Algunas veces, los ojos se detienen más tiempo, en una palabra, eso depende de la importancia o dificultad del estímulo de la lectura, porque exigen niveles cognitivos superiores. Así, por ejemplo, los verbos principales de las oraciones consumen más tiempo que otras palabras (Rayner, 1997; citado por Cuetos, 2010, p. 29).

Durante el análisis visual se identifican todas las letras e integran para formar

la palabra. En algunos casos no están ordenadas, pero se descubre a qué palabra corresponde, así también, se puede identificar si el conjunto de letras conserva la primera y la última letra de la palabra a discriminar (Cuetos, 2010, p. 30). De igual manera, este proceso debe ser rápido y sin titubeos cuando se presentan aisladas o como parte de las palabras. El proceso de identificación de letras y palabras debe ser realizado desde los primeros años de iniciación a la lectura para que pueda ejercitarse de manera sistemática y se logre la automatización de la tarea.

#### *2.2.1.2.2. Procesos léxicos*

Después de realizado el proceso perceptivo se pasa a recuperar el significado de las palabras a través de los procesos léxicos. Para Defior (2014) es importante diferenciar entre decodificación, que consiste en asignar un sonido al estímulo visual, e identificación de las palabras que permite acceder al significado a través de la información fonológica, semántica y ortográfica (p. 26). En este proceso el lector recupera una imagen mental de lo observado en la memoria de largo plazo, para luego recuperar la información que se encuentra en el proceso semántico.

El proceso de recuperación del almacén léxico se da a través de dos formas o rutas. La elección de la ruta a utilizar depende de la función de las palabras que se tiene que identificar. Ripoll y Aguado (2015) señalan que las dos rutas no son independientes, los lectores utilizan ambas rutas y determinan su elección en función de distintas variables, “la frecuencia de las palabras, pero también de las consonantes, edad de adquisición de las palabras, familiaridad, longitud, forma de presentación del estímulo en el texto, o vecinos ortográficos” (p. 22). El lector que

recién se inicia utilizará la ruta subléxica o fonológica, pero luego irá empleando la ruta léxica.

La ruta visual o léxica genera la activación de la representación semántica y/o fonológica de la palabra que se realiza desde la ortografía, que consiste en el reconocimiento visual de las palabras. Allí se encuentran almacenadas las palabras escritas con sus representaciones que reconocemos visualmente cuando entramos en contacto con ellas. Hay algunos factores que ayudan con el reconocimiento de las palabras como son la frecuencia por el uso constante; el contexto, que ayuda a identificarlas más rápidamente que cuando están solas; y el efecto *priming*, que permite identificar una palabra cuando va precedida por otra que está relacionada. También está el sistema semántico que es el responsable del procesamiento del significado de las palabras y donde se encuentran los conceptos. El léxico permite identificar la palabra, pero no el significado, para hacerlo hay que recurrir al sistema semántico. Finalmente, el sistema léxico fonológico que es donde se encuentran las representaciones fonológicas, pronunciación de las palabras, las cuales se activan a través de la representación semántica. El lector, dependiendo de su experiencia de lectura y cercanía con las palabras, posee un umbral que permite el reconocimiento inmediato de las palabras escritas, lo cual influye en su velocidad y por ende en su comprensión (Cuetos, 2010, p. 43).

La ruta fonológica o indirecta nos permite leer palabras poco frecuentes o pseudopalabras. Esta se activa a través de los signos gráficos que son transformados en sonidos mediante el sistema de conversión grafema-fonema y es a través de este que se accede al significado de las palabras. Así también, Defior (2014) manifiesta que, dependiendo de la transparencia del idioma, y conociendo la correspondencia

entre los estímulos visuales y sonoros, se pueden escribir palabras (p. 27). El castellano es un idioma transparente que permite que la mayoría de los grafemas tengan una representación en un fonema, con algunas excepciones que no dificultan la lectura como en el caso de los idiomas opacos.

Según Coltheart (1986; citado por Cuetos, 2010), esta conversión grafema-fonema está formada por varios mecanismos. En primer lugar, por el análisis grafémico que se encarga de separar los grafemas de una palabra para ser pronunciados. Si es necesario se agrupan las letras en grafemas antes de convertirlos en sonidos. También, por la asignación de fonemas que se encarga de asignar a cada grafema el sonido.

La pronunciación del último subproceso se guarda en el almacén de fonemas que se utiliza para ambas rutas. Este almacén es una parte de la memoria operativa, un espacio que almacena la información codificada fonológicamente (Miceli, 1989; citado en Cuetos, 2010).

Las dos vías, léxica y subléxica, interactúan y son necesarias para producir la lectura. Un lector hábil que tiene muchas representaciones léxicas en su memoria léxica empleará esta vía para leer, pero también la empleará para leer extranjerismos cuya pronunciación no corresponde a las reglas de conversión porque realiza esta acción de manera más rápida; no obstante, un lector principiante o que necesita leer palabras poco frecuentes como tecnicismos hará uso de la ruta subléxica. Por eso, un buen lector, emplea las dos rutas para leer.

### **2.2.1.3. *Procesos lectores superiores***

#### *2.2.1.3.1. Procesos sintácticos*

El proceso de análisis sintáctico permite identificar las relaciones estructurales que tienen las palabras en una frase u oración, con la finalidad de identificar el mensaje.

De acuerdo con Vallés (2006), se puede realizar este estudio a través de la identificación de señales lingüísticas que buscan dar unidad al significado; del acceso sintáctico inmediato que consiste en el proceso de rectificación de la lectura; y de la memoria de trabajo que se encarga de almacenar la información para poder comprenderla (p. 58). Entonces, el proceso sintáctico tiene tres tareas o procesos que permiten la extracción del significado.

Del mismo modo, Cuetos (2010) manifiesta que el análisis sintáctico se desarrolla siguiendo tres operaciones. Primero, a través de la asignación de etiquetas a los distintos grupos de palabras que componen la oración, como son el sintagma nominal, el sintagma verbal, la oración subordinada, el verbo, entre otros. Luego, se especifican las relaciones existentes entre los componentes, y se termina con la construcción de la proposición o estructura textual, mediante el ordenamiento jerárquico de cada uno de los componentes de la oración como son sujeto, verbo, predicado, entre otros (p. 62). El desarrollo de esta habilidad permite que el lector formule hipótesis sobre las oraciones que está leyendo y pueda establecer relaciones entre ellas.

Para que el análisis sintáctico se realice, el lector también debe atender una serie de elementos que están presentes en la oración. Primero, tiene que tomar en cuenta el orden de las palabras que permiten identificar las funciones que ellas

cumplen en la oración. Después, específicamente está el reconocimiento de las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.), que permiten segmentar los componentes de la oración. También está el contenido semántico de las palabras que lleva a reconocer el papel que cumplirán las palabras en la oración, descartando las que son imposibles de realizar. Finalmente, los signos de puntuación que permiten identificar los límites de las frases y las oraciones.

Todos estos elementos de procesos de análisis sintácticos y claves empleados permiten el acceso al procesamiento semántico, sin embargo, no acceden al significado de la oración.

#### *2.2.1.3.2. Procesos semánticos*

El procesamiento semántico es el último de los procesos que intervienen en la comprensión lectora y se consideran de alto nivel porque en él se debe extraer el significado de las oraciones que forman el texto, luego establecer relaciones entre ellas, integrarlas con los saberes previos o conocimientos almacenados en la memoria para construir una nueva información. De esta manera, se produce la auténtica comprensión según Schank (1982; citado en Cuetos, 2010, p. 67). Esta fase no consiste en memorizar la mayor cantidad de información de manera literal, sino crear una nueva información. La calidad de esta nueva información dependerá de los saberes previos, del tipo de texto que lee, de su práctica lectora, del propósito de su lectura, entre otros elementos; en sí, de las estructuras mentales que elabore.

Kintsch y Van Dijk (1998; citado en Cuetos 2010, p. 67) proponen que la formación de las estructuras mentales se realiza en tres grandes niveles que se

relacionan entre sí y que parten del texto escrito hasta la representación mental. En el primer nivel, el lector identifica las ideas de manera literal que están en la memoria operativa. Luego, en el segundo nivel, relaciona proposiciones extraídas del primer nivel con otras para formar una red de ideas o microestructura. Estas ideas se conectan a través de mecanismos de solapamiento y procesamiento por ciclos que permiten dar coherencia a las proposiciones extraídas. Estas nuevas ideas más generales que se formaron a raíz de la supresión de información poco relevante, la generalización y la integración de la información nueva con la red ya construida, se le denomina macroestructura. Allí las proposiciones se han jerarquizado y las que están en el más alto nivel se recuerdan más. Finalmente, el tercer nivel, que constituye el modelo de situación que se forma a partir de las ideas del texto y de la información que proporciona el lector a través de la realización de inferencias que permiten concertar y completar la información faltante, que el lector debe conocer para comprenderla.

Siguiendo a García-Madruga (2006; citado en Cuetos, 2010, p. 76), para comprender un texto el lector necesita de cinco tipos de conocimiento. El primero, los conocimientos lingüísticos, como significados de las palabras, estructuras sintácticas, reglas de conversión grafema-fonema, signos de puntuación, entre otros. El segundo, los conocimientos mínimos o específicos que permiten desarrollar más fácilmente unas estructuras donde se puede integrar la nueva información por el tipo de relación que establecen entre ellas. El tercero, los conocimientos generales del mundo, los cuales nos permiten armar esquemas mentales del grupo de conocimientos que tenemos; a más información, mejores esquemas. El cuarto, los conocimientos que necesita el lector para entender en

profundidad el texto a través del conocimiento de la estructura o superestructura de los diversos tipos de textos (periodísticos, narrativos, expositivos, argumentativos), los cuales brindan información necesaria para el abordaje y comprensión. El último, los conocimientos estratégicos y metacognitivos. El lector debe saber cuál es el propósito de la lectura para saber qué estrategias emplear. Así también, comprobar lo que lee realizándose preguntas que le permitan identificar las dificultades para aplicar soluciones. Es por eso importante que el lector tenga conocimientos previos sobre lo que está leyendo para que pueda establecer esas nuevas estructuras que permitan la comprensión. Esta información que aporta el lector pasa a formar la nueva información que se almacena luego en la memoria de largo plazo.

#### ***2.2.1.4. Alteraciones de la lectura***

Los manuales médicos como el de Clasificación internacional de enfermedades, décima edición (CIE-10, 1992), definen a las alteraciones de la lectura como “un déficit específico y significativo del desarrollo de capacidad de leer, que no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o por una escolarización inadecuada”. Sin embargo, en el Manual de diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM-5, 2013) manifiesta que es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura que se caracteriza por presentar dificultades al leer palabras con precisión, velocidad o fluidez, así como comprender textos.

La Asociación Internacional de Dislexia la define como “una dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas

de ortografía y decodificación” (Cuetos, 2010, p. 104).

Defior (2004) expresa que las dificultades en el aprendizaje de la lectura se deben a un funcionamiento inadecuado del sistema de procesamiento fonológico, que es independiente del sistema ortográfico (p. 26). Con esta idea concuerda Cuetos (2010), quien afirma que el déficit fonológico es el origen de los trastornos de la lectura, que también afecta el lenguaje oral (p.108).

Los niños, en un nivel básico, presentan dificultades para identificar palabras, tener un buen vocabulario, entre otros. Posteriormente, en un nivel superior, tendrían problemas a nivel sintáctico, establecer relaciones entre oraciones, mantener la coherencia, elaborar inferencias. También podrían tener dificultades a nivel metacognitivo, que se encarga de regular el proceso de la lectura y la comprensión.

## **2.2.2. Comprensión lectora**

### ***2.2.2.1. Definición de comprensión lectora***

La lectura tiene varias definiciones. Así, desde un enfoque cognitivo es considerada como un producto y como un proceso. Es un producto porque es el resultado de la interacción entre el lector y el texto que adquiere nuevos conocimientos que se almacenarán en su memoria de largo plazo; y como un proceso, porque se realiza de manera gradual, no lineal y dinámica (Vallés, 2005, p. 50). El lector va interactuando con la lectura a través de sus saberes previos, que permiten elaborar predicciones o inferencias, y si es necesario volverá a leer para

construir nuevos conocimientos y llegar a la comprensión. La comprensión es uno de los procesos más complejos de la lectura, porque requiere de varias operaciones cognitivas, así como de los conocimientos previos para elaborar nuevos significados.

Según Sellés (2008), la lectura es una actividad cognoscitiva compleja, psicolingüística y funcional, que requiere del conocimiento de la forma del texto, y del significado, que responde a un contexto y está relacionada con el propósito del lector (p. 115). Este proceso implica que el lector identifique la motivación de su lectura que guía su proceso comprensivo, así como la estructura textual del texto para saber qué estrategia emplear para abordar el texto y llegar a la comprensión.

Según el enfoque comunicativo textual, específicamente como los define la ECE, “la lectura es un proceso dinámico de construcción de significados (Kinthsch y Mangalath, 2011) que implica el despliegue de un conjunto de habilidades que permiten al lector relacionar e integrar información con la finalidad de comprender el texto en su totalidad, así como reflexionar sobre el texto leído y emitir un juicio crítico sobre algunos de sus elementos” (Minedu, 2016, p. 26).

Así también, concibe que la lectura se da en un contexto. Por eso, en relación con este tema el Minedu (2016) manifiesta: “Dicho proceso ocurre en un contexto social, donde los textos son mediadores y, a la vez, producto de las prácticas letradas de una comunidad (Barton y Hamilton 2000)” (p. 26). También expresa que es un proceso estratégico, porque el lector ejecuta procesos de elaboración de inferencias, hipótesis antes y durante la lectura. El Minedu (2016) considera: “Es un proceso estratégico porque el lector decide rutas, atajos y procedimientos para comprender el sentido del texto de acuerdo con sus propósitos de la lectura (Cubukcu 2007;

Garner 1987)” (p. 26). El lector a medida que se inicia en la lectura empieza a emplear estrategias según sus necesidades y en relación con lo que propone el texto, o le surgen con base en su experiencia, o porque fueron aprendidas; todo ello con la finalidad de comprender mejor lo que lee.

Finalmente, precisa: “Es un proceso interactivo porque el lector elabora continuamente hipótesis y deducciones que va contrastando con la información del texto y con su saber previo sobre el mundo, y a su vez utiliza la información como insumo para elaborar nuevas hipótesis (Perfetti y Roth 1981; Rumelhart y McClelland 1981)” (Minedu, 2016, p. 26). La comprensión lectora permite que el lector establezca un diálogo con la propia lectura a través del reconocimiento de relaciones entre las proposiciones y la elaboración de inferencias que puede hacer el lector porque cuenta con saberes previos que le permiten cuestionarse constantemente. Todo con la finalidad de construir una red de nuevos saberes.

#### ***2.2.2.2. Niveles de comprensión lectora***

Existe un consenso en reconocer tres niveles de comprensión lectora, además de una más elaborada que es la metacompreensión. Según Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa (2006), la clasificación se divide en comprensión literal, que es la capacidad que permite reconocer y recordar información explícita del texto; la comprensión inferencial, que implica deducir información que no aparece de manera explícita en el texto y permite al lector utilizar conocimientos previos, experiencias personales o información que ha brindado el texto anteriormente para relacionar la información anterior con la nueva; la comprensión crítica, que es un nivel que permite entender

lo planteado por el autor y emitir juicios valorativos y personales del mismo; y la metacomprensión, que es una actividad reflexiva basada en la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión lectora. Estos niveles de lectura nos permiten ir paso a paso para lograr una buena comprensión del texto, porque si no se reconocen las ideas del texto, difícilmente se podrán elaborar inferencias, relacionar el texto con la información del lector y, por lo tanto, no se podrá ejercer una actividad crítica de lo que se está leyendo.

### ***2.1.2.3. Evaluación de la comprensión lectora***

El Minedu ha adoptado un modelo de evaluación que se realiza a través de tres dimensiones: capacidades lectoras, textos y contextos de lectura (2016, p. 27).

#### ***2.1.2.3.1. Capacidades lectoras***

Las capacidades lectoras se desprenden de la competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Son los recursos o habilidades que el lector emplea para comprender el texto.

De acuerdo con el Currículo Nacional, R.M. N.º 199-2015 y Rutas de aprendizaje del Minedu (2016), las capacidades lectoras son tres. La primera recupera información explícita del texto, que consiste en localizar y recuperar información que se encuentra en el texto sin necesidad de elaborar inferencias. La segunda, infiere el significado del texto, donde el lector construye significados o

establece relaciones no explícitas a partir de saberes previos, información que proporciona el texto o del contexto para dar sentido al texto. La tercera, reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto del texto. Esta capacidad permite que el lector tome distancia del texto, de los recursos para emitir un juicio pertinente con argumentos y evidencias que respaldan su respuesta, las cuales se basan en experiencias y conocimientos previos (p. 27).

#### 2.2.2.3.2. *Tipos de textos*

Los tipos textuales son los textos que en su estructura presentan secuencias proposicionales que tienen un propósito retórico específico, como narrar, convencer, describir, instruir, entre otros. Werlich (1979) propone clasificar los textos en función de aspectos contextuales debido a que se relacionan con la estructura cognitiva de las personas (p. 34 y sigs.).

El Ministerio de Educación del Perú siguiendo la propuesta del programa de evaluación Pisa considera seis tipos textuales que se toman en cuenta en la evaluación censal.

Están los textos narrativos que presentan una estructura de sucesión de hechos reales o imaginarios que tienen unidad, ocurren en un espacio y un tiempo determinados. Están relacionados con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. Estos textos son la narración oral, el cuento, la novela, la leyenda, el mito, el informe, la noticia, etc.

También existen los expositivos cuya estructura del texto propone una explicación, clasificación y definición de una o varias ideas, así como

representaciones conceptuales que tienen un propósito informativo. Estos textos pueden ser trabajos monográficos, ensayos, definiciones, informes técnicos, etc.

Los descriptivos suelen estar dentro de otros tipos de textos. Sus enunciados describen objetos, lugares, personas, acciones en un tiempo determinado. Este tipo de textos pueden ser las descripciones físicas, psicológicas, literarias, etc.

Los argumentativos son textos que proponen la validez de una idea a través de la utilización de razones, al mismo tiempo que se rebaten ideas contrarias. Estos textos son el ensayo, el sermón, los artículos de opinión, etc.

Los instructivos tienen la función de ordenar o aconsejar para orientar la realización de una actividad. Usualmente, van acompañados de imágenes y gráficos. Estos textos son las recetas de cocina, manuales de electrodomésticos, etc.

Los transaccionales que tienen por finalidad proveer información breve y explícita de un tema. Estos suelen estar presentes en contextos interactivos como la web.

El conocimiento de las estructuras textuales o superestructuras permite al lector conocer los diferentes esquemas de interpretación, así como las estrategias que va a emplear para comprender el texto, porque todos los textos están elaborados siguiendo un formato. Por eso, es importante que los estudiantes lean diferentes tipos de texto, se familiaricen con ellos y reconozcan sus características específicas que permitan abordarlos de manera adecuada.

#### 2.2.2.3.3. *Formatos textuales*

Según Minedu (2015), los formatos textuales se clasifican en cuatro. El

primero, son los textos continuos que están compuestos por oraciones que luego forman párrafos y presentan una estructura que ayuda al lector a reconocer la organización del texto. Luego, los textos discontinuos que presentan oraciones que no forman estructuras amplias como párrafos. Son textos que combinan imágenes y listas de información de menor o mayor complejidad. También están los textos mixtos que combinan textos continuos con discontinuos manteniendo una unidad temática. Finalmente, los textos múltiples que integran dos textos de fuentes diferentes, pero que tienen una misma situación comunicativa. Estos formatos fueron elaborados por el Ministerio de Educación tomando como base la propuesta realizada por Pisa desde el 2000, que consideró solo dos formatos: textos continuos y discontinuos. La clasificación de los textos en formatos facilita que el estudiante esté en contacto con diferentes tipos de textos porque los lleva a reconocer los diferentes propósitos comunicativos.

#### *2.2.2.3.4. Contextos de lectura*

El texto es un producto que tiene un propósito y un carácter funcional, es decir, para ser usado. Según Minedu (2017), pueden ser personales porque están relacionadas a uso intelectual o para relacionarse con otros. Por ejemplo, cartas, cuentos, leyendas, etc. También, pueden ser públicos porque el lector se informa de lo que acontece en la vida cotidiana. Por ejemplo, periódicos, cartas, etc. Así también, educacionales porque el lector lee para aprender. Por ejemplo, textos escolares, enciclopedias. Finalmente, los ocupacionales que están relacionados con los objetivos del mundo laboral (p. 89). Este aspecto lleva a que el lector identifique

a qué público se dirige cada texto, o en qué realidad o lugar se desarrolla la actividad lectora. De este modo, una lectura puede tener diferentes finalidades según el contexto donde se encuentra.

#### ***2.2.2.4. Factores que intervienen en las dificultades de la comprensión lectora***

La dificultad en la comprensión lectora se debe al inadecuado funcionamiento de alguno o varios de los diferentes factores que intervienen en el proceso de lectura.

Defior (1996) manifiesta que hay siete factores que están directamente relacionados con el fracaso en la comprensión y dos con el aprendizaje en general (p. 110).

El primero, deficiencias en la codificación. Los lectores se concentran en identificar letras y palabras, lo que genera sobrecarga de la memoria operativa. Esto tiene como consecuencia el olvido del significado de lo que leyeron, del hilo conductor y de la comprensión en general. A pesar de ser necesaria esta condición, no es suficiente para generar la comprensión, porque requiere de otros factores.

El segundo, confusión con respecto a las demandas de la tarea. Los lectores dan mucha importancia a la decodificación, proceso léxico, que es importante para reconocer la palabra; pero se olvidan del proceso sintáctico que permite extraer las relaciones gramaticales entre palabras, oraciones, párrafos y texto; y del proceso semántico que permite inferir relaciones semánticas a partir de la identificación de ideas principales, y secundarias. Así también, requiere de una representación multiestructural del significado del texto a través del reconocimiento de la

microestructura, la macroestructura y superestructuras a través de estrategias cognitivas y metacognitivas. Por eso, es importante que los lectores integren los niveles léxico, sintáctico y semántico, conozcan los diferentes niveles estructurales del texto y empleen estrategias en función del propósito lector y las características del texto.

El tercero, pobreza de vocabulario. Los malos lectores identifican el significado de un menor número de palabras, lo que influye en la dificultad para comprender un texto, pero no es una condición que asegura la comprensión por sí sola.

El cuarto, escasez de conocimientos previos. El conocimiento de las personas varía en función de la cantidad de información almacenada en su memoria que está disponible, organizada y de fácil accesibilidad. Al leer, se activa la memoria y se establecen relaciones entre los saberes.

El quinto, problemas de memoria. La memoria de corto plazo permite mantener información procesada durante poco tiempo, mientras se procesa nueva información y se recupera información de la memoria de largo plazo. Si no se realiza este proceso genera dificultad en la comprensión de las ideas y en el establecimiento del hilo temático.

El sexto, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión. Los lectores que no se involucran con la lectura ni aplican estrategias para comprender el texto presentan dificultades. Por eso, es necesario que los lectores empleen estrategias antes, durante y después de la lectura para ir monitoreando su comprensión.

El séptimo, escaso control y dirección del proceso lector (estrategias

metacognitivas). La metacognición permite la autorregulación de la actividad cognitiva a través de la toma de conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas, y también de la capacidad para girar, revisar, evaluar y controlar la actividad, de tal manera que pueda corregir sus procesos. Por tanto, el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas ayudarán a los lectores a desarrollar habilidades de lectura que permitan construir nuevos significados.

El octavo, interdependencia de los factores que influyen en la comprensión. Todos los factores analizados, así como los afectivos-motivacionales (baja autoestima o la motivación) trabajan de manera interrelacionada para lograr la comprensión. Así también, evidencian la complejidad del proceso de comprensión lectora.

Es necesario que en la práctica educativa se tomen en cuenta estos factores, motivando al estudiante a que sea partícipe de su proceso de comprensión a través del conocimiento del propósito que tiene su lectura, que no es lo mismo leer para divertirse que para dar un examen. Así también, que es importante controlar la influencia de cada uno de ellos para evitar dificultades en la comprensión.

### **2.3. Definición de términos**

Procesos lectores: “Es cada una de las etapas que se siguen cognitivamente y de manera sincronizada para llegar a la comprensión lectora, como son los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos” (Cuetos, Rodríguez y Arribas, 2007, p. 12).

Comprensión lectora: “Es un proceso dinámico de construcción de significados que implica el despliegue de un conjunto de habilidades que permiten al lector relacionar e integrar información con la finalidad de comprender el texto en su totalidad, así como reflexionar sobre el texto leído y emitir un juicio crítico sobre algunos de sus elementos” (Kintsch y Mangalat; citados en Minedu, 2016, p. 25).

Tipo de gestión educativa: Las instituciones educativas según el tipo de gestión se pueden dividir en públicas que están regidas por autoridades educativas del sector educación o del Estado; las públicas de gestión privada que tienen convenio con instituciones sin fines de lucro; y las de gestión privada que fueron creadas por personas naturales o jurídicas autorizadas por el sector Educación (Congreso de la República, 2003, p. 26).

## **2.4. Formulación de hipótesis**

### **2.4.1. Hipótesis general:**

H.1. Existe relación estadísticamente significativa entre los procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.2. Existe diferencia estadísticamente significativa en los procesos lectores y la comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

#### **2.4.2. Hipótesis específicas:**

H.1. Existe relación estadísticamente significativa entre los procesos perceptivos (nombre y sonidos de las letras e igual-diferente) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.2. Existe relación estadísticamente significativa entre los procesos léxicos (lectura de palabras y lectura de pseudopalabras) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.3. Existe relación estadísticamente significativa entre los procesos sintácticos (estructuras gramaticales y signos de puntuación) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.4. Existe relación estadísticamente significativa entre los procesos semánticos (comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.5. Existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en los procesos perceptivos (nombre y sonidos de las letras e igual-diferente) y la

comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.6. Existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en los procesos léxicos (lectura de palabras y lectura de pseudopalabras) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.7. Existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en los procesos sintácticos (estructuras gramaticales y signos de puntuación) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.8. Existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en los procesos semánticos (comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral) y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

H.9. Existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

El enfoque que se usará en este trabajo de investigación es cuantitativo, porque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con la finalidad de establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4).

La investigación tiene un doble alcance correlacional y descriptivo. Por lo tanto, el diseño es mixto: correlacional y descriptivo comparativo. En esta investigación se describirán las dos muestras y se establecerán semejanzas y diferencias entre ellas.

#### **3.3. Población y muestra**

##### **3.3.1. Población**

La población estuvo compuesta por 165 estudiantes de ambos sexos del segundo grado de primaria de dos instituciones educativas, una estatal y otra privada, del distrito de Santa Anita del turno mañana y tarde.

Tabla 1

Distribución de población por centro de estudios y sexo

	Mujeres	Varones	Total
I.E Estatal	36	42	78
I. E. Privada	45	42	87
			165

### 3.3.2. Muestra

La primera muestra de la investigación, dirigida al análisis psicométrico de la prueba, se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional conformado por 56 estudiantes sin diagnóstico de dificultad de aprendizaje con presencia de niños y niñas, de los cuales 28 pertenecían a la Institución Educativa Estatal y 28, a la Institución Educativa Privada.

Tabla 2

Distribución de la primera muestra de acuerdo con la gestión educativa y sexo

	Mujeres	Varones	Total
I.E Estatal	10	18	28
I. E. Privada	16	12	28
			56

Para el análisis empírico, se utilizó la muestra total de 148 estudiantes que no presentaban diagnóstico de dificultades de aprendizaje, con presencia de niños y niñas: 61 de la Institución Educativa Estatal y 87 de la Institución Educativa Privada.

Tabla 3

Distribución de la segunda muestra de acuerdo con la gestión educativa y sexo

	Mujeres	Varones	Total
I.E Estatal	25	36	61
I. E. Privada	46	41	87
			148

### 3.3.2. Factores de inclusión y de exclusión de la muestra

#### A. Criterios de inclusión

Se consideran como criterios de inclusión: niños de ambos sexos que cursan

el segundo grado de primaria y fueron matriculados en el 2016 en los colegios seleccionados.

#### B. Criterios de exclusión

Se excluyeron del estudio a los niños que tuvieron diagnóstico de dificultades de aprendizaje, según informe de la dirección del colegio; alumnos que no rindieron la prueba PROLEC-R y/o la prueba comprensión lectora ECE en noviembre del 2016.

### **3.4. Definición y operacionalización de variables**

#### **3.4.1. Variable de correlación 1: Procesos lectores**

##### ***3.4.1.1. Definición conceptual***

Procesos lectores: Según Cuetos, Rodríguez y Arribas (2007) “es cada una de las etapas que se siguen cognitivamente y de manera sincronizada para llegar a la comprensión lectora, como son los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos” (p. 12).

##### ***3.4.1.2. Definición operacional***

Es el puntaje obtenido por el estudiante en el cuestionario del PROLEC-R (Cuetos

*et al*, 2007, p. 10).

La variable se medirá considerando:

- A. Dimensiones: procesos perceptivos, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos.
- B. Índices: precisión y velocidad lectora.

Tabla 4

Matriz de operacionalización de variables de PROLEC-R

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Alternativa de respuestas</b>	<b>Escala y valores</b>	<b>Escala de medición</b>
<b>Procesos lectores</b>	<b>Procesos perceptivos</b>	Nombre o sonido de las letras	01-20	Acierto 1	Principales Normal (N) Dificultad (D) Dificultad severa (DD)  Secundarios De precisión o Normal (N) o Dudas (¿?) o Dificultad (D) o Dificultad severa (DD)  De velocidad o Muy lento (ML) o Lento (L) o Normal (N) o Rápido (R) o Muy rápido (MR)	Intervalo
		Igual-Diferente	21-40	Error 0		
	<b>Procesos léxicos</b>	Lectura de palabras	41-80	Acierto 1		
		Lectura de pseudopalabras	81-120	Error 0		
<b>Procesos sintácticos</b>	Estructuras gramaticales Signos de puntuación	121-136	Acierto 1			
		137-147	Error 0			
<b>Procesos semánticos</b>	Comprensión de oraciones Comprensión de textos Comprensión oral	148-163	Acierto 1			
		164-179	Error 0			
		180-187				

### **3.4.2. Variable de correlación 2: Comprensión lectora**

#### ***3.4.2.1. Definición conceptual***

Comprensión lectora: Según Kintsch y Mangalat (citados en Minedu, 2016, p. 25):

Es un proceso dinámico de construcción de significados (2011) que implica el despliegue de un conjunto de habilidades que permiten al lector relacionar e integrar información con la finalidad de comprender el texto en su totalidad, así como reflexionar sobre el texto leído y emitir un juicio crítico sobre algunos de sus elementos.

#### ***3.4.2.2. Definición operacional***

La variable se medirá considerando el puntaje obtenido por el alumno en la Evaluación Censal de Estudiantes, ECE 2016.

A. Dimensiones: capacidad, tipos de texto, contexto.



### 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.5.1. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R-2007)

El instrumento utilizado en esta investigación, para evaluar el nivel de los procesos lectores, fue el PROLEC-R (Cuetos *et al*, 2007), que evalúa los procesos perceptivos, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos.

##### A. Ficha técnica

<b>Nombre</b>	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada.
<b>Autores</b>	Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas.
<b>Aplicación</b>	Individual
<b>Edad</b>	Niños de 6 a 12 años.
<b>Duración</b>	Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5° y 6° grado de E. Primaria y 40 minutos con los de 1° a 4° grado.
<b>Objetivo</b>	Analizar las dificultades en el aprendizaje lector y mostrar los procesos cognitivos que pueden estar afectados, impidiendo al niño convertirse en un buen lector.
<b>Baremación</b>	Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y a nivel de los índices secundarios: precisión lectora, velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) y habilidad lectora (baja, media o alta, en los sujetos

con un puntaje dentro de la norma). En nuestro caso, hemos analizado los resultados en base a la puntuación directa obtenida en cada tarea.

**Material** Manual, cuaderno de estímulos, cuadernillo de anotación (protocolo).

## B. Descripción del instrumento

Esta batería consta de nueve tareas que exploran los cuatro procesos lectores, que incluyen los de bajo nivel (procesos perceptivos y léxicos) hasta los de alto nivel (procesos sintácticos y semánticos). Además, permite recoger información sobre precisión lectora y la velocidad lectora.

Tabla 6

Índices o tareas principales según los procesos lectores, PROLEC-R

<b>Índices principales</b>		
Identificación de letras	NL	Nombre o sonido de las letras
	ID	Igual- diferente
Procesos léxicos	LP	Lectura de palabras
	LS	Lectura de pseudopalabras
Procesos sintácticos	EG	Estructuras gramaticales
	SP	Signos de puntuación
Procesos semánticos	CO	Comprensión de oraciones
	CT	Comprensión de textos
	CR	Comprensión oral

Fuente: Cuetos *et al* (2007, p. 15).

Tabla 7  
Índices secundarios del PROLEC-R

<b>Índices secundarios</b>					
<b>Índices de precisión</b>		<b>Índices de velocidad</b>		<b>Habilidad lectora</b>	
NL-P	Nombre o sonido de las letras	NL-V	Nombre o sonido de las letras	NL-N	Nombre de letras
ID-P	Igual- diferente	ID-V	Igual- diferente	ID-N	Igual- diferente
LP-P	Lectura de palabras	LP-V	Lectura de palabras	LP-N	Lectura de palabras
LS-P	Lectura de pseudopalabras	LS-V	Lectura de pseudopalabras	LS-N	Lectura de pseudopalabras
SP-P	Signos de puntuación	SP-V	Signos de puntuación	SP-N	Signos de puntuación

Fuente: Cuetos *et al* (2007, p. 15).

### C. Características psicométricas (según originales)

#### Validez de la prueba

Para validar la Batería de evaluación de procesos lectores, revisada (PROLEC-R) de Cuetos *et al* (2007) se analizaron diferentes fuentes de datos, con la finalidad de proporcionar información relevante sobre la interpretación de las puntuaciones.

#### a. Validez de criterio

En este proceso se pidió a los profesores que clasifiquen a 408 estudiantes en 8 niveles de lectura.

- Nivel 1: Prácticamente silabea. No comprende las palabras.

- Nivel 2: En general comprende las palabras, aunque a veces tiene errores.
- Nivel 3: Comprende todas las palabras sin dificultad.
- Nivel 4: Comprende frases sencillas (4-5 palabras). Por ejemplo: “*Me gusta ir al cine*” o “*Juan perdió el monedero*”.
- Nivel 5: Comprende frases de cierta complejidad estructural. Por ejemplo: “*En aquel lugar encontró Pedro un gran tesoro*”.
- Nivel 6: Comprende textos propios de su nivel y responde a preguntas sobre ellos, aunque no respeta todos los signos de puntuación y, a veces, no tiene fluidez en las palabras que le son infrecuentes.
- Nivel 7: Comprende y lee textos propios de su nivel con fluidez y entonación adecuadas, respetando los signos de puntuación.
- Nivel 8: Comprende y lee todo tipo de textos con fluidez y entonación adecuadas, incluso los que son superiores a su nivel académico.

Fuente: Cuetos *et al* (2007, p. 38).

Los resultados indicaron que las puntuaciones se correlacionaron con los diferentes índices del PROLEC-R. Así también, que los valores de las correlaciones eran moderados, aunque aceptables, ya que la valoración de los profesores es una medida externa y apoyada en un juicio parcialmente subjetivo y poco sistematizado. También realizaron un análisis de regresión lineal que resultó predecir mejor el criterio de valoración (Cuetos *et al*, 2007, pp.38-39).

El PROLEC-R fue correlacionado con el test de vocabulario de imágenes PEABODY (PPVT-III) en una muestra de 47 estudiantes entre 6 y 12 años a quienes se les aplicó ambas pruebas. El patrón de correlaciones evidenció que

las dos pruebas evalúan aspectos diferentes, pero relacionadas al lenguaje. La prueba PPVT-II evalúa el conocimiento y la comprensión del vocabulario, mientras el PROLEC-R abarca otros procesos que intervienen en la lectura. Las mayores relaciones se dan en los procesos semánticos y estructuras gramaticales. Así también, en la variable tiempo, se observa que la efectividad y la velocidad en el PROLEC-R tienen una relación muy significativa en el nivel de ejecución del PPVT-III (Cuetos *et al*, 2007, p. 40).

b. Validez de constructo

Se realizaron las correlaciones de los índices a través del estudio de su estructura interna para calcular las correlaciones entre todos los índices principales y secundarios.

Los principales resultados fueron:

- Las correlaciones entre los índices principales (NL a CR) son de tipo medio-alto o alto en los procesos perceptivos y sintácticos, excepto estructuras gramaticales, debido a la variable tiempo.
- Las correlaciones de los índices principales con los de velocidad son mayores que los índices de precisión en todos los casos, excepto en procesos semánticos y estructuras gramaticales. Estos últimos se reparten el peso de la precisión y la velocidad, siendo mayor la relación con NL-P, LS-P y, en ocasiones, con SP-P que con sus índices de velocidad respectivos.
- Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo que indica que un buen desempeño en una tarea puede estar asociado a una

ejecución similar al resto.

- Los valores del coeficiente de correlación entre los índices de precisión y de velocidad son en general altos, a excepción de los índices ID-P e ID-V. Por eso, se observa la pertinencia del cálculo de una puntuación de habilidad lectora, como indicadora de la eficiencia, que pone en relación ambas características de la tarea.

### Confiabilidad de la prueba

La fiabilidad del PROLEC-R fue estudiada desde dos aspectos. La primera, desde la consistencia interna, operativizada mediante el coeficiente alfa de Cronbach que demuestra que los valores obtenidos fueron satisfactorios.

Tabla 8

#### Consistencia interna del PROLEC-R

	Alfa
Nombre y sonido de las letras	0,49
Igual-Diferente	0,48
L. Palabras	0,74
L. Pseudopalabras	0,68
Estructuras gramaticales	0,63
S. Puntuación	0,70
C. Oraciones	0,52
C. Textos	0,72
C. Oral	0,67
Total	0,79

Fuente: Cuetos *et al* (2007, p. 36).

La segunda, se realizó a través del estudio de precisión de las tareas en función

del nivel lector del examinado, mediante el modelo de Rasch. Este análisis se ve favorecido por la ausencia de un límite de tiempo para responder a los elementos. Por eso, en las personas con menor precisión en la ejecución ( $\theta > 0$ ) todas las pruebas del PROLEC-R, excepto comprensión oral, muestran tener su máxima fiabilidad (Cuetos *et al*, 2007, pp. 36-37).

### 3.5.2. Evaluación Censal de Estudiantes-Lectura (ECE 2016)

El instrumento utilizado en esta investigación para evaluar el nivel de comprensión lectora fue la Prueba Censal de lectura ECE (Minedu, 2016), que evalúa las capacidades lectoras, textos y contextos.

#### A. Ficha técnica

<b>Nombre</b>	Prueba de lectura ECE 2016
<b>Autores</b>	Ministerio de Educación del Perú
<b>Aplicación</b>	Grupal
<b>Edad</b>	Niños que cursan el segundo grado de primaria.
<b>Extensión</b>	Dos cuadernillos con 46 ítems.
<b>Duración</b>	Dos pruebas de 45 minutos.
<b>Objetivo</b>	Identificar el nivel de logro en Comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes evaluados de segundo grado de primaria.

## B. Descripción del instrumento

Según el modelo de evaluación de la Prueba Censal de Lectura ECE, la lectura se evalúa a partir de tres dimensiones: capacidades lectoras, textos y contextos de lectura.

Tabla 9

Dimensiones e indicadores de la prueba de lectura ECE 2016

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Capacidades</b>	Recupera información explícita del texto
	Infiere el significado del texto
	Reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto del texto.
<b>Textos</b>	Narrativos
	Expositivos
	Descriptivos
	No clasificables
	Descriptivos
	Argumentativos
<b>Contexto</b>	Recreativo
	Público
	Educacional

Tabla 11

Distribución de ítems por capacidad en la prueba de lectura de 2° grado de primaria

<b>Capacidad</b>	<b>Cantidad de ítems</b>
Recupera información explícita del texto	30,0
Infiere el significado del texto	60,0
Reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto del texto	10,0
Total	100,0

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2016, p. 29).

Tabla 12

Distribución de ítems por tipo de texto y formato textual en la prueba de lectura de 2° grado de primaria

<b>Tipos textuales</b>	<b>Formatos textuales</b>	
	<b>Continuos</b>	<b>Discontinuos</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
Narrativos	41.7	-
Expositivos	8.3	-
Descriptivos	16.7	8,3
Argumentativos	-	16,7
No clasificados	8.3	
Total	25.0	25,0

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2016, p. 30).

Tabla 13

Distribución de ítems por contenido en la prueba de lectura de 2º grado de primaria

<b>Capacidad</b>	<b>Cantidad de ítems</b>
Recreativo	41,7
Público	33,3
Educacional	25,0
Total	100,0

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2016, p. 31).

### C. Características psicométricas (ECE)

#### Validez de la prueba

Según Minedu (2016), los constructos y lógica de progresión de la prueba ECE se basan en los documentos curriculares vigentes como son el Diseño Curricular Nacional, Mapas de Progreso de aprendizaje, así como en Rutas de aprendizaje (p. 17).

Durante el proceso de diseño y elaboración, se establecieron diferentes puntos sobre los cuales se obtuvieron evidencias de la validez en varios aspectos. Por ejemplo, se recogieron evidencias de la validez vinculadas al contenido cuando las tablas de especificaciones y los ítems fueron sometidos al juicio de expertos para determinar si los indicadores de los ítems conformaban una muestra adecuada del constructo definido. Así también, se puso a prueba en proceso de juicio de expertos como en aplicaciones de campo la construcción de los ítems, para verificar si las tareas propuestas se ajustaban a los indicadores, y que se minimizaba el sesgo o las fuentes de varianza irrelevante (Minedu, 2016, p. 18).

## Confiabilidad de la prueba

La prueba ECE utilizó el modelo de Rasch para estimar la confiabilidad de las puntuaciones derivadas de un instrumento de evaluación. Así también, en la codificación de preguntas de respuestas se calcularon coeficientes de consistencia interevaluadores en procedimientos de corrección múltiple, doble corrección y precisión (Minedu, 2016, p. 18).

### **3.6. Procedimiento**

Se envió una carta a la institución educativa estatal y otra al particular solicitando autorización para realizar la investigación sobre procesos lectores y comprensión lectora.

Las directoras de ambas instituciones educativas se comprometieron a brindar instalaciones adecuadas para la aplicación personal de los instrumentos. Así también, a entregar los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de Lectura-2016 aplicada a sus alumnos de segundo grado de primaria en el mes de marzo del 2017.

La recolección de datos de la Prueba de Procesos Lectores PROLEC-R se realizó de manera individual en el mes de diciembre del 2016. Se realizó la aplicación del instrumento en la sala de psicología, la biblioteca y laboratorios de investigación durante una sola sesión que duró una hora aproximadamente. Los protocolos se revisaron manualmente de manera cruzada y se organizaron en una hoja de cálculo para realizar el análisis estadístico.

En el mes de abril del 2017 se solicitó a las instituciones educativas los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de Lectura-2016, los cuales fueron entregados en formato pdf, tal como lo envía el Ministerio de Educación. Esa información se ingresó a la hoja de cálculo para realizar el estudio.

### **3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos del PROLEC-R**

A partir de la evaluación (recolección de información), se organizaron los datos en unas hojas de cálculos a modo de base de datos mediante el software Microsoft Office Excel 2013. La base de datos se estructuró teniendo en consideración un número de identificación por persona, gestión educativa del colegio, sección y los puntajes de la prueba PROLEC-R respondida.

Se hizo una partición intencionada del total de evaluados para poder hacer la evaluación de las propiedades psicométricas y, posterior a ello, proceder con el estudio empírico correspondiente.

La evaluación de las propiedades psicométricas se realizó con 56 personas pertenecientes a ambas gestiones educativas. El análisis de fiabilidad se estimó mediante el método de consistencia interna, debido a que solo fue posible la aplicación en un único momento de la prueba, y la evidencia de validez reportada es la basada en la estructura interna de la prueba mediante el método de análisis factorial exploratorio (AFE), previa comprobación de las medidas de adecuación muestral.

En relación con el estudio empírico, se realizó con 142 – 148 personas pertenecientes a ambas gestiones educativas. Debido a una variación en las

evaluaciones en las personas y con la finalidad de tener el máximo de información posible, se consideró en algunas dimensiones un número de casos superior que en las demás. En las dimensiones de nombre y sonido de las letras, igual-diferente, lectura de palabras y lecturas de pseudopalabras se trabajó con 148 personas; en las dimensiones de estructuras gramaticales y signos de puntuación, se realizó el análisis con 145 personas; mientras que, en comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral, el análisis se ejecutó con 142 personas.

Previo al análisis inferencial de los datos se realizó el análisis de normalidad de cada una de las variables (procesos lectores) de la muestra. En el caso de comparación de grupos (evidenciar diferencias entre gestiones educativas) se tuvo en cuenta la comprobación de un supuesto adicional, la homocedasticidad u homogeneidad de varianzas, con el fin de elegir el procedimiento más adecuado. Se utilizó un estadístico paramétrico (T de Student para muestras independientes) en el caso que se comprobara el supuesto de normalidad y homocedasticidad; el estadístico T de Welch, en caso se comprobara el supuesto de normalidad, pero no el de homocedasticidad; y el estadístico no paramétrico (U de Mann Whitney) en el caso que el supuesto de normalidad fuese violado. Con respecto al análisis de relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora, de igual forma se realizó el análisis de normalidad para decidir por un estadístico paramétrico (correlación producto-momento de Pearson) o un estadístico no paramétrico (correlación de Spearman). En todos los análisis de contrastación de hipótesis se adiciona una medida del tamaño del efecto, a fin de evidenciar la magnitud de las diferencias encontradas.

El análisis estadístico y psicométrico fue realizado mediante el software libre

Jamovi 0.8.1.0 que utiliza el poder de R para potenciar el análisis.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1. Presentación de resultados**

##### **4.1.1. Resultados psicométricos**

El análisis de fiabilidad de las puntuaciones de la prueba Batería de Evaluación de Procesos Lectores Revisada (2007) se realizó mediante el método de consistencia interna debido a que solo fue posible la administración de la prueba en una única ocasión en la población objetivo.

Tabla 14

Análisis de fiabilidad por consistencia interna de las dimensiones del PROLEC-R

Dimensión	Fiabilidad
Nombre o sonido de letras	$\alpha = .84$ $\omega = .85$
Igual-Diferente	$\alpha = .79$ $\omega = .80$
Lectura de palabras	$\alpha = .89$ $\omega = .89$
Lectura de pseudopalabras	$\alpha = .86$ $\omega = .87$
Estructuras gramaticales	$\alpha = .74$ $\omega = .76$
Signos de puntuación	$\alpha = .78$ $\omega = .79$
Comprensión de oraciones	$\alpha = .56$ $\omega = .53$
Comprensión de textos	$\alpha = .63$ $\omega = .65$
Comprensión oral	$\alpha = .61$ $\omega = .60$

En la Tabla 14 se muestra que los índices de fiabilidad en todas las dimensiones presentan valores mayores a 0.70, el cual es el requerido para investigaciones. Exceptuando las dimensiones de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral que presentan índices por debajo de 0.70, esto supone que los puntajes obtenidos mediante la prueba podrían no reflejar el verdadero puntaje que las personas en evaluación deberían tener.

Con relación al análisis de la evidencia de validez basado en la estructura interna de la prueba, se evaluó las medidas de adecuación muestral para el análisis

factorial exploratorio, las cuales indican que se ajustan de forma adecuada ( $X^2_{(36)} = 246, p < .001, KMO = .81$ ).

Para el análisis factorial exploratorio se utilizó el método de extracción de factores de análisis paralelo y rotación Promax debido a que los factores estaban relacionados entre sí.

Tabla 15

Análisis factorial exploratorio del PROLEC-R mediante análisis paralelo

Dimensión	Factor 1	Unicidad
Signos de Puntuación	.87	.24
Lectura de Palabras	.86	.26
Lectura de Pseudopalabras	.77	.40
Comprensión de Oraciones	.71	.50
Igual-Diferente	.67	.55
Nombre o sonido de las Letras	.63	.60
Comprensión de Textos	.57	.67
Estructuras Gramaticales	.44	.81
Comprensión de Oraciones	.31	.91
Varianza Explicada	45.1 %	

En la tabla 15 se presenta la estructura interna del PROLEC-R, donde las dimensiones analizadas conforman un único factor, es decir que en su conjunto miden el mismo objetivo bajo el cual fue construida la prueba.

#### 4.1.2. Análisis descriptivo

Los puntajes directos, productos de la administración de la prueba, fueron estandarizados para poder obtener las categorías diagnósticas en cada una de las dimensiones, las cuales fueron estructuradas en frecuencias y porcentajes.

Tabla 16

Dimensiones PROLEC: Categoría

Dimensiones	Normal		Dificultad		Dificultad Severa	
	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje
Nombre y Sonido de las Letras	50	57.5 %	30	34.5 %	7	8.0 %
Igual – Diferente	65	74.7 %	22	25.3 %	0	0.0 %
Lectura de Palabras	63	72.4 %	24	27.6 %	0	0.0 %
Lectura de Pseudopalabras	70	80.5 %	16	18.4 %	1	1.1 %
Estructuras Gramaticales	64	73.6 %	18	20.6 %	5	5.8 %
Signos de Puntuación	64	73.6 %	14	16.1 %	9	10.3 %
Comprensión de Oraciones	38	43.7 %	43	49.4 %	6	6.9 %
Comprensión de Textos	17	19.5 %	53	60.9 %	17	19.5 %
Comprensión Oral	27	31.0 %	60	69.0 %	0	0.0 %

En el colegio privado se puede observar que el mayor porcentaje de los estudiantes se encuentran en la categoría normal, siendo la de mayor presencia la dimensión de lectura de pseudopalabras (80.5 %), seguido de igual-diferente (74.7 %). En la categoría dificultad, las dimensiones con mayor presencia son comprensión oral (69.0 %) y comprensión de textos (60.9 %); mientras que en la categoría dificultad severa, el mayor porcentaje se evidencia en la dimensión comprensión de textos (19.5 %). En general, la dimensión de comprensión de textos

y comprensión oral presentan la menor cantidad de estudiantes ubicados en la categoría normal.

Tabla 17

Dimensiones PROLEC: Índice de Precisión

Dimensiones	Normal		Dificultad		Dificultad Severa	
	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje
Nombre o Sonido de Letras	46	52.9 %	37	42.5 %	4	4.6 %
Igual – Diferente	70	80.5 %	14	16.0 %	3	3.4 %
Lectura de Palabras	59	67.8 %	24	27.6 %	4	4.6 %
Lectura de Pseudopalabras	63	72.4 %	22	25.3 %	2	2.3 %
Signos de Puntuación	51	58.6 %	32	36.8 %	4	4.6 %

En la tabla 17 se observa el índice de precisión de las dimensiones, siendo igual-diferente la que presenta la mayor cantidad de estudiantes en la categoría normal (80.5%), seguido de la dimensión lectura de pseudopalabras (72.4%). En tanto, en la categoría dificultad la que presenta mayor presencia es la dimensión nombre o sonido de las letras (42.5%); mientras que en la categoría dificultad severa, ninguna dimensión pasa del 5% en su frecuencia.

Tabla 18

Dimensiones PROLEC: Índice de Velocidad

Dimensiones	Muy Rápido		Rápido		Normal		Lento		Muy Lento	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Nombre o sonido de las letras	0	0.0 %	0	0.0 %	53	60.9 %	19	21.8 %	15	17.2 %
Igual – Diferente	1	1.1 %	10	11.5 %	53	60.9 %	14	16.1 %	9	10.3 %
Lectura de palabras	0	0.0 %	8	9.2 %	52	59.8 %	17	19.5 %	10	11.4 %
Lectura de pseudopalabras	0	0.0 %	10	11.5 %	60	69.0 %	11	12.6 %	6	6.9 %
Signos de puntuación	0	0.0 %	9	10.3 %	68	78.2 %	5	5.7 %	5	5.7 %

En la tabla 18 se observa el índice de velocidad de las dimensiones, siendo la que tiene mayor presencia la categoría normal con las dimensiones signos de puntuación (78.2 %) y lectura de pseudopalabras (69.0 %) con mayor frecuencia; seguido de la categoría lento, con la dimensión nombre y sonido de las letras (21.8 %) y la categoría muy lento en la misma dimensión (17.2 %).

Tabla 19

Frecuencias Colegio Estatal

Dimensiones	Normal		Dificultad		Dificultad Severa	
	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje
Nombre y Sonido de las Letras	23	37.7 %	25	41.0 %	13	21.3 %
Igual – Diferente	37	60.7 %	21	34.4 %	3	4.9 %
Lectura de Palabras	25	41.0 %	26	42.6 %	10	16.4 %
Lectura de Pseudopalabras	36	59.0 %	20	32.8 %	5	8.2 %
Estructuras Gramaticales	27	44.3 %	18	29.5 %	13	21.3 %
Signos de Puntuación	10	16.4 %	18	29.5 %	30	49.2 %
Comprensión de Oraciones	12	19.7 %	24	39.3 %	20	32.8 %
Comprensión de Textos	3	4.9 %	24	39.3 %	29	47.5 %
Comprensión Oral	9	14.8 %	47	77.0 %	0	0.0 %

En cuanto al análisis de la frecuencia de las categorías diagnósticas en el colegio estatal se tiene una mayor variabilidad de los porcentajes en todas las categorías. En la categoría normal, las dimensiones igual-diferente (60.7 %) y lectura de pseudopalabras (59.0 %) se posicionan con mayor presencia; en la categoría de dificultad, la dimensión de comprensión oral (77.0 %) indica una mayor presencia con respecto a los demás; en tanto, la categoría dificultad severa evidencia mayor presencia de las dimensiones de signos de puntuación (49.2 %) y comprensión de textos (47.5 %).

Tabla 20

Dimensiones PROLEC: Índice de Precisión

Dimensiones	Normal		Dificultad		Dificultad Severa	
	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje	Freq	Porcentaje
Nombre y Sonido de las Letras	8	13.1 %	35	47.4 %	18	29.5 %
Igual – Diferente	50	82.0 %	7	11.4 %	4	6.6 %
Lectura de Palabras	28	45.9 %	19	31.2 %	14	23.0 %
Lectura de Pseudopalabras	32	52.5 %	15	24.5 %	14	23.0 %
Signos de Puntuación	5	8.2 %	30	49.1 %	23	37.7 %

En la tabla 20 sobre índices de precisión se tiene que en la categoría normal existe una mayor presencia de la dimensión igual-diferente (82.0 %); en la categoría dificultad se encuentran las dimensiones signos de puntuación (49.1 %) y nombre y sonido de las letras (47.4 %) con mayor porcentaje; mientras que en la dimensión dificultad severa, la dimensión de signos de puntuación (37.7 %) es la que presenta mayor porcentaje.

Tabla 21

Dimensiones PROLEC: Índice de Velocidad

Dimensiones	Muy Rápido		Rápido		Normal		Lento		Muy Lento	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Nombre y sonido de las letras	0	0.0 %	2	3.3 %	30	49.2 %	13	21.3 %	16	26.2 %
Igual – Diferente	0	0.0 %	2	3.3 %	34	55.7 %	10	16.4 %	15	24.6 %
Lectura de palabras	0	0.0 %	1	1.6 %	25	41.0 %	13	21.3 %	22	36.1 %
Lectura de pseudopalabras	0	0.0 %	5	8.2 %	36	59.0 %	11	18.0 %	9	14.8 %
Signos de puntuación	0	0.0 %	2	3.3 %	37	60.7 %	13	21.3 %	6	9.8 %

En cuanto a la tabla 21 sobre índices de velocidad se tiene un mayor porcentaje en la categoría normal, siendo más fuerte en las dimensiones de signos de puntuación (60.7 %), así como igual-diferente (55.7 %); en la categoría lento el porcentaje oscila entre 16.4 % y 21.3 % las frecuencias en todas las dimensiones; mientras que, en la categoría muy lento, resalta con mayor porcentaje la dimensión de lectura de palabras (36.1 %).

Tabla 22

Dimensiones PROLEC: Categoría de acuerdo a las gestiones educativas

Dimensiones	Normal		Dificultad		Dificultad Severa	
	Privado	Estatad	Privado	Estatad	Privado	Estatad
Nombre y Sonido de las Letras	57.5 %	37.7 %	34.5 %	41.0 %	8.0 %	21.3 %
Igual – Diferente	74.7 %	60.7 %	25.3 %	34.4 %	0.0 %	4.9 %
Lectura de Palabras	72.4 %	41.0 %	27.6 %	42.6 %	0.0 %	16.4 %
Lectura de Pseudopalabras	80.5 %	59.0 %	18.4 %	32.8 %	1.1 %	8.2 %
Estructuras Gramaticales	73.6 %	44.3 %	20.6 %	29.5 %	5.8 %	21.3 %
Signos de Puntuación	73.6 %	16.4 %	16.1 %	29.5 %	10.3 %	49.2 %
Comprensión de Oraciones	43.7 %	19.7 %	49.4 %	39.3 %	6.9 %	32.8 %
Comprensión de Textos	19.5 %	4.9 %	60.9 %	39.3 %	19.5 %	47.5 %
Comprensión Oral	31.0 %	14.8 %	69.0 %	77.0 %	0.0 %	0.0 %

En la tabla 22 se observa que en la categoría normal de todas las dimensiones del Prolec, el porcentaje de personas ubicadas es mayor en la gestión privada que en la estatal con una diferencia de hasta 57.2%. En tanto, en la categoría de dificultad, las personas ubicadas de las 6 primeras dimensiones son en su mayoría de la gestión estatal. Mientras que en la categoría dificultad severa, en todas las dimensiones, se observa una predominancia a nivel porcentual de las personas de una gestión estatal.

### 4.1.3. Contrastación de hipótesis

#### 4.1.3.1. Resultados preliminares al contraste de hipótesis

El análisis comparativo de los procesos lectores entre las gestiones educativas de ambos colegios se ha ejecutado a través de una revisión de los indicadores descriptivos y la comprobación de supuestos estadísticos (normalidad) por cada

proceso lector involucrado (procesos perceptivos, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos).

Tabla 23

Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos perceptivos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios

Dimensiones	Colegio						S-W	p
	Colegio Privado <sup>a</sup>			Colegio Estatal <sup>b</sup>				
	M	Mdn	DE	M	Mdn	DE		
Nombre y Sonido de las Letras	66.20	65.00	26.96	53.62	50.00	29.73	0.98	.014
Igual-Diferente	23.59	22.00	16.58	16.98	17.00	7.14	0.65	< .001

<sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n = 61

En la tabla 23 se muestra que las dimensiones nombre y sonido de las letras e igual-diferente presentan una diferencia en la media de sus puntajes de hasta 10 puntos, con una dispersión de las puntuaciones similar en la primera dimensión, más no en la segunda, incrementándose en la gestión privada. Las diferencias en la dispersión resultan de puntajes amplios entre las personas que se encuentran en el análisis. En cuanto al ajuste de los puntajes en la muestra que tanto la dimensión nombre y sonido de las letras (S-W = 0.98, p = .014) como la dimensión igual-diferente (S-W = 0.65, p = < .001) presenta un ajuste diferente a la curva normal. Esto indica que en ambas dimensiones se realizará un análisis no paramétrico (U de Mann Whitney).

Tabla 24

Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos léxicos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios

Dimensiones	Colegio						S-W	p
	Colegio Privado <sup>a</sup>			Colegio Estatal <sup>b</sup>				
	M	Mdn	DE	M	Mdn	DE		
Lectura de Palabras	66.05	63.00	23.66	47.02	48.00	22.01	0.98	.093
Lectura de Pseudopalabras	44.62	41.00	15.40	36.84	37.00	15.35	0.96	< .001

<sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 61

En la tabla 24 se evidencia que las dimensiones lectura de palabras y lectura de pseudopalabras tienen una diferencia en la media de sus puntajes entre ambas gestiones educativas de hasta 15 puntos, con una dispersión de los puntajes similares. Respecto al ajuste de la distribución de los puntajes en la muestra se evidencia un ajuste adecuado en la dimensión lectura de palabras (S-W = 0.98, p = .093), mientras que la dimensión lectura de pseudopalabras presenta un ajuste no normal (S-W = 0.96, p < .001). Lo cual supone que, para el contraste de hipótesis, en la primera dimensión, se necesita utilizar un análisis paramétrico (t de Student), mientras que, en la segunda, un análisis no paramétrico (U de Mann Whitney).

Tabla 25

Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos sintácticos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios

Dimensiones	Colegio						S-W	p
	Colegio Privado <sup>a</sup>			Colegio Estatal <sup>b</sup>				
	M	Mdn	DE	M	Mdn	DE		
Estructuras Gramaticales	12.45	13.00	2.19	11.16	11.50	2.63	0.94	< .001
Signos de Puntuación	12.49	13.00	6.02	6.03	5.50	4.12	0.95	< .001

<sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 58

En la tabla 25 se observa que las dimensiones estructuras gramaticales y signos de puntuación indican una diferencia en la media de sus puntuaciones entre ambos colegios con un máximo de 6 puntos. La dispersión de los puntajes entre ambas gestiones y dimensiones se mantiene de forma similar. En relación con el ajuste de la distribución de los puntajes en la muestra se evidencia un ajuste no adecuado a la curva normal en la dimensión estructuras gramaticales (S-W = 0.94,  $p < .001$ ) y en la dimensión signos de puntuación (S-W = 0.95,  $p < .001$ ). A partir de ello se tiene que en ambas dimensiones es necesario realizar el análisis de contraste de hipótesis mediante el análisis no paramétrico (U de Mann Whitney).

Tabla 26

Estadística descriptiva y análisis de normalidad de los procesos semánticos de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios

Dimensiones	Colegio						S-W	p
	Colegio Privado <sup>a</sup>			Colegio Estatal <sup>b</sup>				
	M	Mdn	DE	M	Mdn	DE		
Comprensión de Oraciones	14.21	14.00	1.17	12.79	13.00	1.82	0.89	< .001
Comprensión de Textos	7.41	8.00	2.34	5.54	5.00	2.17	0.97	.008
Comprensión Oral	1.92	2.00	1.45	1.39	1.00	1.40	0.90	< .001

<sup>a</sup>n = 86; <sup>b</sup>n = 56

En la tabla 26 se expone que todas las dimensiones de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral evidencian una diferencia en la media de sus puntuaciones de ambos colegios con un máximo de 2 puntos, y una dispersión de los puntajes similar entre ambas gestiones. Con respecto al ajuste de la distribución de los puntajes en la muestra, se evidencia un ajuste adecuado a la curva normal en la dimensión comprensión de textos (S-W = 0.89,  $p < .001$ ), comprensión de oraciones (S-W = 0.97,  $p = .008$ ) y comprensión oral (S-W = 0.90,  $p = < .001$ ). En consecuencia, las dimensiones serán analizadas mediante estadísticos no paramétricos (U de Mann Whitney).

Tabla 27

Estadística descriptiva y análisis de normalidad de la comprensión lectora de acuerdo con las gestiones educativas de los colegios

	Colegio						S-W	p
	Colegio Privado <sup>a</sup>			Colegio Estatal <sup>b</sup>				
	M	Mdn	DE	M	Mdn	DE		
Comprensión Lectora	654.21	651.00	62.15	615.75	603.50	72.34	0.98	.009

<sup>a</sup>n = 86; <sup>b</sup>n= 56

En la tabla 27 se aprecia que, a nivel descriptivo, el colegio de gestión privada presenta una puntuación mayor en cuanto a comprensión lectora, con una diferencia de 40 puntos e indicadores de dispersión diferenciados por 10 puntos. En cuanto al análisis de normalidad, se tiene que la distribución de los datos de comprensión lectora en ambas gestiones educativas no se ajusta a la curva normal (S-W = 0.98, p = .009) por lo que se procede a utilizar un análisis no paramétrico.

#### 4.1.4. Resultados de relación

Para el análisis de la relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria, se tuvo en cuenta los resultados descriptivos encontrados en cada uno a fin de comprobar la distribución de los datos, que permita una elección adecuada del estadístico de correlación a utilizar: Pearson (paramétrico) o Spearman (no paramétrico).

Tabla 28

Relación entre los procesos perceptivos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada

	Nombre y Sonido de las Letras		Igual - Diferente	
	R	<i>p</i>	r*	<i>p</i>
Colegio Privado <sup>a</sup>	0.08	.473	0.24	.025
Colegio Estatal <sup>b</sup>	0.45	< .001	0.40	.001

r: Correlación de Pearson; r\*: Correlación de Spearman; <sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 61

En la tabla 28 se observa que existe una correlación mediana estadísticamente significativa entre las tareas nombres y sonidos de las letras y comprensión lectora en la gestión estatal ( $r = 0.45$ ,  $p < .001$ ), mas no en la gestión privada. De igual forma existe una correlación pequeña en la tarea de igual-diferente en la gestión privada ( $r = 0.24$ ,  $p = .025$ ) y, mediana en la gestión estatal ( $r = 0.40$ ,  $p = .001$ ).

Tabla 29

Relación entre los procesos léxicos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada

	Lectura de Palabras		Lectura de Pseudopalabras	
	r	<i>p</i>	r*	<i>P</i>
Colegio Privado <sup>a</sup>	0.29	.006	0.29	.006
Colegio Estatal <sup>b</sup>	0.45	< .001	0.43	< .001

r: Correlación de Pearson; r\*: Correlación de Spearman; <sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 61

En la tabla 29 se evidencia que existe una correlación mediana estadísticamente significativa entre lectura de palabras y comprensión lectora en la gestión estatal ( $r = 0.45$ ,  $p = < .001$ ) y pequeña en la gestión privada ( $r = 0.29$ ,  $p = .006$ ). De igual forma en la tarea de lectura de pseudopalabras se observa una correlación estadísticamente significativa, aunque pequeña, en la gestión privada ( $r = 0.29$ ,  $p =$

.006) y, mediana en la gestión pública ( $r = 0.43, p < .001$ ).

Tabla 30

Relación entre los procesos sintácticos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada

	Estructuras Gramaticales		Signos de Puntuación	
	$r^*$	$p$	$r^*$	$P$
Colegio Privado <sup>a</sup>	0.23	.029	0.36	.001
Colegio Estatal <sup>b</sup>	0.40	.002	0.52	< .001

$r^*$ : Correlación de Spearman; <sup>a</sup> $n = 87$ ; <sup>b</sup> $n = 58$

En la tabla 30 se indica que existe una correlación pequeña estadísticamente significativa entre la tarea de estructuras gramaticales y la comprensión lectora en la gestión privada ( $r = 0.23, p = .029$ ) y mediana, en la gestión estatal ( $r = 0.40, p = .002$ ). Así mismo, entre la tarea de signos de puntuación y la comprensión lectora, se observa una correlación mediana estadísticamente significativa en la gestión privada ( $r = 0.36, p = .001$ ) y grande en la gestión estatal ( $r = 0.52, p < .001$ ).

Tabla 31

Relación entre los procesos semánticos y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución estatal y privada

	Comprensión de Oraciones		Comprensión de Textos		Comprensión Oral	
	$r^*$	$p$	R	$p$	$r^*$	$p$
Colegio Privado <sup>a</sup>	0.27	.013	0.50	< .001	0.42	< .001
Colegio Estatal <sup>b</sup>	0.47	< .001	0.41	.002	0.26	.056

$r$ : Correlación de Pearson;  $r^*$ : Correlación de Spearman: <sup>a</sup> $n = 86$ ; <sup>b</sup> $n = 56$

En la tabla 31 se observa que existe una correlación pequeña estadísticamente significativa entre la comprensión de oraciones y comprensión lectora en la gestión privada ( $r = 0.27$ ,  $p = .013$ ) y una mediana en la gestión estatal ( $r = 0.47$ ,  $p < .001$ ). Con respecto a la tarea de comprensión de textos y comprensión lectora, existe una correlación grande estadísticamente significativa en la gestión privada ( $r = 0.50$ ,  $p < .001$ ), mientras que, en la gestión estatal, se tiene una correlación mediana estadísticamente significativa ( $r = 0.41$ ,  $p = .002$ ). De igual forma, entre la tarea de comprensión oral y la comprensión lectora, se presenta una correlación mediana estadísticamente significativa en la gestión privada ( $r = 0.42$ ,  $p < .001$ ), mas no en la gestión estatal.

#### **4.1.5. Resultados de comparación**

El análisis comparativo de los procesos lectores entre ambas gestiones educativas se efectúa de acuerdo con los indicadores descriptivos y análisis de normalidad especificados anteriormente, que permiten utilizar un estadístico paramétrico (t de Student) o no paramétrico (U de Mann-Whitney), según sea el caso.

Tabla 32

Comparación de los procesos perceptivos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo a las gestiones privada<sup>a</sup> y estatal<sup>b</sup> de los colegios

Dimensiones	Diferencia de mediana	U	p	d de Cohen
Nombre y sonido de las letras	14.00	3401	.004	0.45
Igual-Diferente	5.00	3487	.001	0.49

<sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 61

En la tabla 32, el análisis inferencial indica que las diferencias de las medianas de los puntajes entre gestiones educativas de las dimensiones nombres y sonidos de las letras (U = 3401, p = .004, d = 0.45) e igual-diferente (U = 3487, p = .001, d = 0.49) son estadísticamente significativas, con una magnitud del efecto pequeño. Esto señala que, en muestras con características similares, las puntuaciones entre ambas gestiones difieren.

Tabla 33

Comparación de los procesos léxicos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo a las gestiones privada<sup>a</sup> y estatal<sup>b</sup> de los colegios

Dimensiones	Diferencia de media/mediana	t	U	p	d de Cohen
Lectura de palabras	19.03	4.95		< .001	0.83
Lectura de pseudopalabras	6.00		3350	.007	0.51

<sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 61

En la tabla 33, a nivel inferencial se evidencia que las diferencias de las medias/medianas de los puntajes entre las gestiones educativas son estadísticamente significativas en la dimensión lectura de palabras ( $t_{(146)} = 4.95$ ,  $p < .001$ ) con una magnitud del efecto grande ( $d = 0.83$ ), y en la dimensión lectura de pseudopalabras ( $U = 3350$ ,  $p = .007$ ), con una magnitud del efecto mediano ( $d = 0.51$ ).

Tabla 34

Comparación de los procesos sintácticos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo a las gestiones privada<sup>a</sup> y estatal<sup>b</sup> de los colegios

Dimensiones	Diferencia de mediana	U	p	d de Cohen
Estructuras gramaticales	1.00	3284	.002	0.54
Signos de puntuación	7.00	4135	< .001	1.21

<sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 58

En la tabla 34, los resultados a nivel inferencial señalan que las diferencias de las medianas de los puntajes entre gestiones educativas son estadísticamente significativas en la dimensión estructuras gramaticales ( $U = 3284$ ,  $p = .002$ ) con una magnitud del efecto mediano ( $d = 0.54$ ), y en la dimensión de signos de puntuación ( $U = 4135$ ,  $p = < .001$ ) con una magnitud del efecto grande ( $d = 1.21$ ). Esto indica que, en la segunda dimensión, estas diferencias encontradas a nivel inferencial son marcadamente distintas.

Tabla 35

Comparación de los procesos semánticos entre los estudiantes de segundo grado de primaria de acuerdo a las gestiones privada<sup>a</sup> y estatal<sup>b</sup> de los colegios

Dimensiones	Diferencia de mediana	U	p	d de Cohen
Comprensión de oraciones	1.00	3544	< .001	0.98
Comprensión de textos	2.00	3450	< .001	0.82
Comprensión oral	1.00	2947	.021	0.37

<sup>a</sup>n = 86; <sup>b</sup>n= 56

En la tabla 35, se evidencia en el análisis inferencial que existen diferencias estadísticamente significativas en las medias/medianas de los puntajes de la dimensión comprensión de oraciones ( $U = 3544$ ,  $p = < .001$ ) entre las gestiones educativas, con una magnitud del efecto grande ( $d = 0.98$ ). De igual forma se presentan estas diferencias en la comprensión de textos ( $U = 3450$ ,  $p < .001$ ) con magnitud grande ( $d = 0.82$ ), y comprensión oral ( $U = 2947$ ,  $p = .021$ ) con magnitud pequeña ( $d = 0.37$ ).

Tabla 36

Análisis de comparación de grupos y tamaño del efecto de la comprensión lectora de acuerdo a las gestiones privada<sup>a</sup> y estatal<sup>b</sup> de los colegios

Dimensiones	Diferencia de mediana	U	P	d de Cohen
Comprensión Lectora	47.00	3719	< .001	0.65

<sup>a</sup>n = 87; <sup>b</sup>n= 61

El análisis mostrado en la tabla 36 indica que las diferencias encontradas por medio de la mediana son, a nivel inferencial, estadísticamente significativa ( $U = 3719$ ,  $p < .001$ ) con una magnitud del efecto mediano ( $d = 0.65$ ).

#### **4.2. Discusión de resultados**

Al analizar los resultados entre el vínculo del proceso perceptivo y comprensión lectora, se encontró una relación estadísticamente significativa; sin embargo, en cada una de las dimensiones se hallaron diferencias. Esto quiere decir, que se identificó una relación estadísticamente significativa de tamaño mediano entre la tarea nombre y sonido de las letras y la comprensión lectora en el colegio estatal, y nula en el colegio privado. En efecto, los resultados del colegio particular coinciden con Vidal (2015) quien refiere que no existe una relación entre la identificación y sonidos de las letras y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo y tercer grado del colegio Fe y Alegría del Callao. En este sentido, los resultados del colegio particular corresponden a que en su mayoría 57.5% han automatizado esta tarea, en cambio los estudiantes del colegio estatal solo el 37.7%. Según Cuetos (2015), si el lector no identifica las letras, no podrá seguir con el proceso de reconocimiento de las palabras escritas. Igualmente, Defior (1999) afirma que los lectores que no dominen la decodificación emplearán recursos atencionales en la tarea, lo que generará una sobrecarga a la memoria operativa e impedirá que los procesos de comprensión tengan su lugar.

Por otro lado, en la tarea igual-diferente que consiste en comparar palabras, el estudio encontró que existe una relación de tamaño pequeña entre el colegio privado, y mediana en la estatal. Estos resultados no coinciden con Vidal (2015) quien afirma que no existe relación entre la identificación igual-diferente y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo y tercer grados del colegio Fe y Alegría del Callao. En este sentido, como menciona Cuetos (2007), una puntuación baja en la tarea de diferenciar palabras indica que el niño se encuentra en una etapa prelectora y realiza una lectura logográfica, sin identificar letras o sílabas. Asimismo, Defior (1999) manifiesta que el reconocimiento de la palabra es un requisito *sine qua non* para llegar a la comprensión lectora. Esto explicaría por qué la relación es mediana en colegios estatales, debido a que dichos estudiantes no han consolidado los elementos básicos de la codificación y se encontrarían en una fase de lectura y decodificación inicial.

Al analizar los resultados entre el vínculo del *proceso léxico y comprensión lectora*, se halló una relación estadísticamente significativa; no obstante, en cada una de las dimensiones hubo diferencias. Esto quiere decir, que se identificó una relación estadísticamente significativa de tamaño mediana entre las tareas lectura de palabras y la comprensión lectora en el colegio estatal, y pequeña en el colegio privado. Estos resultados coinciden con Vidal (2015) quien refiere que existe una relación entre la lectura de palabras y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado. En este sentido, los resultados del colegio particular corresponden a que en su mayoría 72.4% han automatizado esta tarea, mientras que en el estatal solo el 41% lo ha logrado. De acuerdo con Cuetos (2015), el reconocimiento de

palabras es el proceso fundamental de la lectura, porque implica la evocación de significados y la pronunciación de los signos escritos. Si falta ese proceso, falla la comprensión. Este proceso de reconocimiento de las palabras debe ser rápido y preciso, el cual indica la fluidez lectora y permitirá que logre leer todas las palabras que se le presentan, incluso cuando intente no leerlas; no obstante, esto no estaría sucediendo con los estudiantes de ambos colegios, pero sobre todo de los que estudian en el colegio estatal.

Por otro lado, el estudio encontró que existe una relación pequeña entre el colegio privado, y mediana en la estatal para la tarea lectura de pseudopalabras. Estos resultados, concuerdan con lo hallado por Vidal (2015), quien afirma que sí existe una relación estadísticamente significativa entre la tarea lectura de pseudopalabras y los resultados de la evaluación regional de inicio en comprensión lectora en los estudiantes de segundo. En este sentido, los resultados del colegio particular corresponden a que en su mayoría 80.5% han logrado esta tarea, mientras que en el estatal solo el 59%. Según Cuetos (2010), la vía subléxica permite leer las palabras de baja frecuencia que no tienen representación léxica. De esta manera, a medida que el niño va aplicando las reglas de conversión grafema-fonema va identificando palabras que las irá repitiendo y se volverán frecuentes; de este modo la memorizará y formará una representación en la memoria, lo que permitirá que pueda leerla directamente a través de la vía léxica y ya no tendrá que transformar cada letra en sonido y, por ende, la lectura será más rápida y se automatizará facilitando el acceso a la comprensión. Esto indicaría que los estudiantes, en su mayoría, están utilizando la vía subléxica para leer, lo que implicaría que están invirtiendo tiempo en la

decodificación, así también que todavía no tienen un banco de palabras almacenadas en su memoria, lo que dificultaría su comprensión lectora.

Al analizar los resultados entre el vínculo del proceso sintáctico y la comprensión lectora, se halló una relación estadísticamente significativa; sin embargo, en cada una de las dimensiones se encontró diferencias. Esto quiere decir, que se identificó una relación estadísticamente significativa de tamaño mediana entre las tareas estructuras gramaticales y la comprensión lectora en el colegio estatal, y pequeña en el colegio privado. En efecto, estos hallazgos coinciden con Vidal (2015), quien refiere que existe una relación entre estructuras gramaticales y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado. En este sentido, los resultados del colegio particular corresponden a que en su mayoría 73.6% han logrado esta tarea, mientras que el colegio estatal solo el 44.3%. En sintonía con Cuetos (2007), el asignar papeles sintácticos a las palabras que componen oración es un paso previo para la comprensión. Si el lector identifica correctamente los constituyentes sintácticos que ayudan a extraer el significado -como conectores, anáforas, tipos de oraciones, entre otros-, para pasarlo a la memoria de largo plazo y dejar que la memoria de corto plazo lea el siguiente trozo de la información para establecer la relación que existe entre ellas y por ende almacene el mensaje.

Por otro parte, en las tareas signos de puntuación el estudio encontró que existe una relación mediana entre el colegio privado, y grande en la estatal. Estos resultados difieren de lo encontrado por Vidal (2015) cuando afirma que no existe relación estadísticamente significativa entre las tareas signos de puntuación y los resultados

de la evaluación regional de inicio en comprensión lectora de los estudiantes de segundo y tercer grados de primaria del Callao. En este sentido, los resultados del colegio particular indican que el 73.6% lograron esta tarea, mientras que el colegio estatal solo el 16.4%. Según Cuetos (2010), una buena lectura exige realizar una entonación adecuada a las oraciones, porque los signos indican los límites que favorecen la comprensión. Esto indica que los estudiantes de los colegios estatales tienen dificultades para comprender porque no saben dónde segmentar los constituyentes de la oración.

Al analizar los hallazgos entre el vínculo del proceso semántico y la comprensión lectora, se halló una relación estadísticamente significativa; sin embargo, en cada una de las dimensiones hubo diferencias. Esto indica que se identificó una relación estadísticamente significativa de tamaño mediana entre las tareas comprensión de oraciones y la comprensión lectora en el colegio estatal, y pequeña en el colegio privado. En efecto, estos resultados no coinciden con Vidal (2015) cuando señala que no existe una relación entre comprensión de oraciones y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria. En tal sentido, los resultados del colegio particular corresponden a que solo 43.7% han logrado esta tarea, y en el colegio estatal el 19.7%. En línea con Cuetos (2010), esta tarea permite que el lector identifique en los diferentes tipos de oraciones el contenido semántico del mensaje para añadirlo a la red de información que ya tenía, para formar una red conceptual más compleja. Si los estudiantes tienen dificultades para elaborar este proceso, no podrán integrar la información nueva con la previa, tampoco comprender mensajes de párrafos que presentan una estructura más compleja.

En otro orden de ideas, el estudio encontró que existe una relación grande en el colegio privado, y mediana en el estatal con respecto a la tarea comprensión de textos y la comprensión lectora. Estos resultados concuerdan con lo hallado por Vidal (2015), quien afirma que sí existe relación estadísticamente significativa entre la comprensión de textos y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria. Los hallazgos indicaron que en el colegio privado solo el 19.5% logró lo esperado, y en el estatal solo el 4.9%. De acuerdo con Defior (1996), la comprensión lectora es un proceso regulado por el lector, donde se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto, y en ese proceso puede producirse un inadecuado funcionamiento que dificulte la comprensión del texto, por ejemplo: deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, desconocimiento o falta de dominio de las estrategias cognitivas, y factores emocionales. Aspectos que no se han trabajado con los estudiantes porque no han logrado comprender el texto.

De igual manera, en el estudio se encontró que existe una relación mediana entre el colegio privado, y nula en el estatal para la tarea comprensión de textos orales. Los resultados de la falta de relación que presenta el colegio estatal concuerdan con lo hallado por Vidal (2015), quien afirma que no existe relación estadísticamente significativa. En este sentido, los hallazgos indicaron que el colegio privado solo logró el 31% y el estatal el 14.8%, ambos obtuvieron puntajes bajos; pero más altos que la tarea comprensión de textos, comprobando que la dificultad que tienen radica en la lectura y no en la comprensión en general, probablemente en procesos

inferiores como conversión grafema-fonema, velocidad de denominación, signos de puntuación.

Al comparar los procesos perceptivos entre ambas instituciones, se observó una diferencia pequeña tanto en nombre y sonido de las letras como en igual-diferente a favor del colegio particular. Estos resultados coinciden con Villanueva (2011), Velarde (2013), Urquijo (2009, 2015). Al encontrarse diferencias entre ambas gestiones, el estatal estaría en desventaja para lograr la representación léxica de las palabras que permitiría la comprensión lectora. De este modo, como señala Cuetos (2010), el reconocimiento de las palabras debe ser un proceso que se desarrolle relativamente temprano porque permite las representaciones léxicas en la memoria y, por ende, el acceso al léxico es más rápido.

Al realizar la comparación de los procesos léxicos entre ambas instituciones, se evidencia que hay una diferencia grande en la tarea de lectura de palabras y mediana en la tarea de lectura de pseudopalabras a favor de la institución privada. Estos hallazgos coinciden con Velarde (2013) y Ecurra (2003) quienes afirman que sobre todo la diferencia se encuentra en la velocidad. Esto explicaría que los estudiantes de la institución estatal no han automatizado sus procesos de lectura de palabras porque no tienen un almacén léxico en su memoria que les permita reconocer las palabras y comprenderlas o emplean la ruta subléxica que tiene un proceso más lento y genera más demanda cognitiva. Siguiendo a Cuetos (2007), la automatización de las relaciones grafema-fonema, supone el funcionamiento de la vía subléxica y comienza el desarrollo de la vía léxica, que permite que no se den

las transformaciones, sino que se puedan leer todas las letras que forman la palabra en paralelo, como lo hacen los lectores experimentados, con lo cual mejora la velocidad lectora y por ende la comprensión. También Stanovich (1980), citado en Ecurra (2003), afirma que un lector con vocabulario inadecuado y lectura lenta, suele leer menos, lo cual da como resultado que ellos tengan dificultades en el desarrollo de su vocabulario y la habilidad lectora. Otra razón es que los estudiantes están leyendo con el método global que promueve el Ministerio de Educación para el aprendizaje de la lectoescritura, el cual no favorece el desarrollo de la ruta léxica sino la lectura logográfica.

Al realizar la comparación de los procesos sintácticos entre ambas *instituciones*, se evidenció que hay una diferencia mediana en la tarea de estructuras gramaticales y grande en la de signos de puntuación a favor de la institución privada. Estos resultados coinciden con Velarde (2013), quien manifiesta que estas diferencias se deben a la falta de estimulación del lenguaje oral en el caso de las personas con escasos recursos económicos. Al encontrarse diferencias entre ambas gestiones, el estatal estaría en desventaja para realizar el procesamiento sintáctico que facilita la comprensión. Para Cuetos (2010), el desarrollo de esta habilidad permite que el lector formule hipótesis sobre las oraciones que está leyendo y pueda establecer relaciones entre ellas que permitan luego la comprensión.

Cuando se hizo la comparación de los procesos semánticos entre ambas instituciones, se evidenció que hay una diferencia grande en la tarea de comprensión de oraciones, y la comprensión de textos, pero pequeña en la tarea de comprensión de textos orales a favor de la institución privada. Así también, al comparar la

comprensión lectora en ambas instituciones, los resultados son similares a los anteriores. Existe una diferencia a favor del colegio particular. Estos resultados concuerdan con Urquijo (2009, 2015), Minedu (2015) y Velarde (2013). Al encontrarse las diferencias entre ambas gestiones, el estatal está en desventaja para lograr la comprensión lectora. Como afirma García-Madruga (2006), la comprensión lectora necesita de conocimientos lingüísticos, conocimientos mínimos sobre el tema, conocimientos generales del mundo para armar esquemas, conocimiento de la estructura de los tipos de textos y conocimientos estratégicos y metacognitivos. A su turno, Madero y otros (2013) concuerdan cuando concluyen que el conocimiento del propósito lector y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas ayudan en la comprensión lectora. Por otra parte, el Ministerio de Educación (2017) explica que los estudiantes de colegios estatales no han tenido una base sólida al inicio de su escolaridad en cuanto a procesos comunicativos, provienen de contextos familiares y sociales con carencias y cuentan con docentes que tienen creencias controladoras sobre el aprendizaje de lectura que no está favoreciendo al desarrollo de esta habilidad. De otro lado, Urquijo (2009) encontró que las diferencias socioeconómicas y culturales no afectaban el desempeño en la lectura, sino que otros factores como la práctica educativa del docente sí intervenían.

A pesar de que el colegio particular presenta un mejor resultado en todos los procesos básicos y superiores, sus resultados se encuentran por debajo de lo esperado. Estos resultados concuerdan con lo indicado por Gutiérrez (2012).

En general, el instrumento utilizado presenta indicadores de fiabilidad adecuados en la mayoría de las dimensiones, salvo en la dimensión de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral; estos presentan limitaciones en la medición pertinente a estas dimensiones, y por ende los resultados encontrados deben ser considerados con la limitación mencionada. Al ser un muestreo no probabilístico, los resultados encontrados no pueden ser generalizados con suficiente precisión a la población en general, teniendo en cuenta que la muestra considerada no representa todos los estratos de la población de interés.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

#### **5.1. Conclusiones**

En base a las hipótesis planteadas y a los resultados obtenidos en esta investigación, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

Se mostró que existe una relación estadísticamente significativa entre los procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria en una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita. En esta ruta, se evidenció que existen diferencias a nivel inferencial, estadísticamente significativas en procesos lectores y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita, a favor de las últimas.

A la par, hubo correlación estadísticamente significativa en la tarea nombres o sonidos de las letras del proceso perceptivo solo en el colegio estatal, pero no en el particular. Sin embargo, en la tarea igual-diferente sí existe correlación

estadísticamente significativa tanto en el estatal como en el colegio privado. Es importante recordar que sin reconocimiento de palabras no se pueden ejecutar los siguientes procesos que son necesarios para la comprensión lectora.

Asimismo, existió correlación estadísticamente significativa entre el proceso léxico (lectura de palabras y pseudopalabras) y el proceso gramatical (estructuras gramaticales y signos de puntuación) en el colegio particular y en el estatal. Sin el reconocimiento fluido de las palabras, no hay acceso rápido al almacén léxico para recuperar los significados en la memoria y por ende la nueva información entrante se pierde y no se logra establecer relaciones que luego permitirán la comprensión.

Del mismo modo, hubo correlación estadística significativa entre la tarea comprensión de oraciones y la comprensión de textos del proceso semántico, en ambos colegios, particular y estatal. Sin embargo, en la tarea comprensión de textos orales solo existió correlación en el colegio particular. En este proceso, resultan vitales la identificación del contenido semántico del mensaje en los diferentes tipos de oraciones y la integración de la nueva información con la previa, formando una red conceptual más compleja, superando dificultades de comprensión lectora.

Asimismo, se corroboró que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria en una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita.

## **5.2. Sugerencias y recomendaciones**

El Ministerio de Educación a través de sus diferentes instituciones a cargo de la gestión pedagógica de los colegios estatales y privados deben promover la aplicación de diferentes pruebas psicopedagógicas como el PROLEC-R en los primeros grados donde se adquiere la lectura, con la finalidad de identificar las dificultades específicas de la lectura que tienen los estudiantes y de esta manera elaborar el perfil de intervención del estudiante.

El Ministerio de Educación debe establecer alianzas con facultades de psicología para que sus estudiantes de último año realicen prácticas en las instituciones educativas estatales, con el fin de que puedan realizar las evaluaciones, perfiles e intervención en horarios establecidos por el colegio, con la finalidad de atender a cada estudiante según su necesidad.

Dentro de la enseñanza de la lectura que se da en todos los centros educativos estatales y privados del país, incluir los procesos cognitivos de la lectura, con la finalidad de desarrollar las habilidades necesarias de manera oportuna para asegurar un buen nivel de comprensión lectora.

Incluir en los planes de enseñanza de la educación inicial de los colegios estatales y privados los predictores y facilitadores de la lectura porque son consecuencia del bajo nivel en los procesos léxicos sobre todo en las instituciones públicas.

El Gobierno central a través del Ministerio de Educación debe promover el ingreso temprano de los niños a diferentes espacios educativos con la finalidad de estimular el desarrollo integral del niño, pero sobre todo el lenguaje oral que es

importante para lograr la comprensión. Así también, los padres de familia de deben dedicar más tiempo a sus hijos para familiarizarlos con el desarrollo del lenguaje y la lectura.

El Ministerio de Educación debe complementar el modelo de destrezas con el método de enseñanza de la lectoescritura que se aplica sobre todo en las instituciones educativas estatales porque no está dando buenos resultados, debe incluir la enseñanza de la lectura a través de dos vías: léxica y subléxica. Así también, debe preparar a todos los maestros de las instituciones educativas privadas y estatales del Perú en la aplicación de estrategias cognitivas para lograr la comprensión lectora.

Sería importante realizar investigaciones longitudinales sobre el retroceso que presentan los estudiantes en sus niveles de comprensión lectora a medida que pasan los años. ¿Por qué un estudiante que salió en el nivel satisfactorio en la prueba censal de segundo grado, cuando llega a cuarto grado no obtiene buenos resultados? ¿Qué procesos lectores no fueron desarrollados o no se consolidaron que están afectando su desempeño lector? ¿Qué factores influyeron en la falta de continuidad de los aprendizajes en los estudiantes a medida que pasan los años?

También sería importante realizar otro estudio sobre los estudiantes evaluados en esta investigación para establecer una comparación de los procesos lectores que ya desarrollaron, qué procesos se exigen en el nivel y que todavía no han desarrollado, qué factores están interviniendo en su desarrollo. Así también, se podría realizar una investigación cuasi-experimental aplicando un modelo basado en desarrollo de procesos lectores según los resultados de la evaluación de procesos lectores que se tome a cada estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, Y. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

Benites Pérez, M. y Sanjuan Galarcio, I. (2014). *Caracterización de los procesos de acceso a la lectura de estudiantes de tercero, cuarto y quinto de una institución educativa en la ciudad de Cartagena* (Proyecto de grado para titularse de fonoaudiólogo). Universidad San Buenaventura, Cartagena. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/3861/1/Caracterizaci%C3%B3n%20procesos%20acceso%20lectura\\_Michelle%20Ben%C3%ADtez%20P2015.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/3861/1/Caracterizaci%C3%B3n%20procesos%20acceso%20lectura_Michelle%20Ben%C3%ADtez%20P2015.pdf)

Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K. y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 219-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627014.pdf>

Bravo, L. (2011). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27 (2), 49-68. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/177>

Bazalar, R. y Mansilla, R. (2015). *Procesos lectores de niños del V ciclo de educación básica regular, hijos de migrantes del ande y de padres originarios de la costa* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Castillo López, A., y Jiménez Fernández, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32 (7), 437-454. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048480024.pdf>

Cayhualla, N. (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de 75 primaria de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Congreso de la República (2003). Ley N.º 28044. Ley General de Educación. Lima, 17 de julio de 2003. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Batería de Evaluación de Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R)*. Madrid, España: TEA Ediciones S.A.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer España S.A.

Cuetos, S., Miranda, A. y Vásquez, M. (2016). Inequidades en la educación. En Grupo de Análisis para el Desarrollo (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú*.

*Once balances* (pp. 55-108). Lima, Perú: Ediciones Arteta.

Defior, S. (2015). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula* (20), 25-44. *Aula*, 20, 25-44. Recuperado de [https://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12560](https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12560)

De Mier, M., Amado, B. y Benítez, M. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhe*, 24(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>

Elosua, M. R. y López-Escribano, C. (2012). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3° y 6° de primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología* 33 (2), 207-210. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/261626146\\_Habilidades\\_lectoras\\_y\\_rendimiento\\_academico\\_en\\_3\\_y\\_6\\_de Primaria\\_aspectos\\_evolutivos\\_y\\_educativos](https://www.researchgate.net/publication/261626146_Habilidades_lectoras_y_rendimiento_academico_en_3_y_6_de Primaria_aspectos_evolutivos_y_educativos)

Escorra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona* 6, 99-134. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf\\_bdfde.nsf/OtrosWeb/Persona6Comprension/\\$file/06-PERSONA6-escorra.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/OtrosWeb/Persona6Comprension/$file/06-PERSONA6-escorra.pdf)

Franco Montenegro, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, (11), 134-

143. Recuperado de diciembre de 2018.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003009>

Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2015). *Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la I.E.D. Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla* (Tesis de maestría). Universidad de la Costa CUC, Colombia.

Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19 (36), 296-310.  
<http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>

Gil, G. (2015). *Propuesta de mejora de la comprensión lectora en quinto de Educación primaria* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España.

Recuperado de

[http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2902/Gloria\\_Gil\\_Gomez.pdf?sequence=1](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2902/Gloria_Gil_Gomez.pdf?sequence=1)

Gutiérrez, E. (2012). *Procesos lectores en alumnos de 4º grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de Ventanilla* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (2011). *Pisa: Comprensión lectora. I Marco y análisis de los ítems* (informe). Asturias: ISEI-IVEI. Recuperado de <http://www.isei->

[ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA2009completo.pdf](http://ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf)

Llamazares, M., Alonso-Cortés, M., y Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 67-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243921004>

Madero, I., y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 113-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>

Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante?: Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Psykhé* 16 (2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200001>

Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE-EIB. Marco de Trabajo*. Lima: Minedu. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Marco\\_de\\_Trabajo\\_ECE.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Marco_de_Trabajo_ECE.pdf)

Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Aprendizajes de primero a sexto de primaria en lectura y matemática. Un estudio longitudinal en instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana (2da ed.)*. Lima: Minedu. Recuperado de

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/08/ARCHIVOS-FINALES.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? 2º grado de primaria (informe). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes de Lima. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Docente\\_primaria\\_lectura\\_ECE\\_2015.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Docente_primaria_lectura_ECE_2015.pdf)

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015* (diapositiva). Lima: Minedu. Recuperado de <https://www.slideshare.net/ministerioeducacionperu/resultados-evaluacin-evaluacin-censal-de-estudiantes-2015>

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Informe-ECE-2007-2015-1.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro\\_PISA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf)

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? Una mirada desde la equidad y la eficacia escolar diferenciada*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/08/Qu%C3%A9-sucede-con-los-aprendizajes-en-la-transici%C3%B3n-de-primaria-a-secundaria.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2017). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2016. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio". *Acta colombiana de psicología* 9 (1), 25-40.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo SERCE Y TERCE 2006-2013*. Santiago: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

Salas, J. y Villanueva, D. (2011). *Diferencias en los procesos psicológicos de la lectura en alumnos del 6to grado de primaria según el tipo de gestión educativa* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Sánchez, M. (2011). *Procesos lectores sintácticos y semánticos en estudiantes de 3° y 4° grado de primaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

Serrano, F., y Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (2), 13-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293152879003.pdf>

Urquijo, S., García, A., y Fernandes, D. (2014). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana* 33 (02), 303-318. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar* (9), 19-34. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/462/431>

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit* (11), 49-61. Recuperado de <http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques//comprension-y-procesos.pdf>

Velarde, E. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según el nivel socioeconómico y género. *Revista de Investigación en Psicología* 16 (1), 153-170.

Vidal, P. (2012). *Procesos cognitivos de la lectura y evaluación regional de comprensión lectora en los y las estudiantes de segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa de Ventanilla, Callao-Perú* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Villalonga, M. (2012). *Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-054/200.pdf>

## ANEXOS

Análisis de resultados psicométricos de la Batería de Evaluación de Procesos  
Lectores PROLEC-R

Tabla 1

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión nombre o  
sonido de letras del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.98	0.13	- < .001	Ítem 12	0.82	0.39	0.72
Ítem 03	0.93	0.26	0.26	Ítem 13	0.55	0.50	0.44
Ítem 04	0.86	0.35	0.68	Ítem 14	0.95	0.23	0.37
Ítem 05	0.93	0.26	0.62	Ítem 15	0.63	0.49	0.62
Ítem 06	0.63	0.49	0.35	Ítem 16	0.95	0.23	0.42
Ítem 07	0.80	0.40	0.19	Ítem 17	0.95	0.23	0.25
Ítem 08	0.84	0.37	0.47	Ítem 18	0.79	0.41	0.36
Ítem 09	0.95	0.23	0.47	Ítem 19	0.79	0.41	0.35
Ítem 10	0.93	0.26	0.39	Ítem 20	0.95	0.23	0.66
Ítem 11	0.77	0.43	0.56				
Nombre o sonido de letras				M = 0.84	DE = 0.18	$\alpha = .84$ $\omega = .85$	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 2

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión igual-diferente del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.91	0.29	0.10	Ítem 11	0.93	0.26	0.56
Ítem 02	0.93	0.26	0.50	Ítem 12	0.91	0.29	0.23
Ítem 03	0.93	0.26	0.30	Ítem 13	0.96	0.19	0.38
Ítem 04	0.70	0.46	0.12	Ítem 14	0.91	0.29	0.59
Ítem 05	0.91	0.29	0.43	Ítem 15	0.98	0.13	0.10
Ítem 06	0.84	0.37	0.36	Ítem 16	0.91	0.29	0.30
Ítem 07	0.95	0.23	0.31	Ítem 17	0.86	0.35	0.50
Ítem 08	0.88	0.33	0.57	Ítem 18	0.95	0.23	-0.06
Ítem 09	0.86	0.35	0.48	Ítem 19	0.79	0.41	0.55
Ítem 10	0.91	0.29	0.54	Ítem 20	0.96	0.19	0.19
Igual-Diferente				M = 0.90	DE = 0.13	$\alpha = .79$ $\omega = .80$	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 3

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión lectura de palabras del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 02	0.96	0.19	0.33	Ítem 21	0.93	0.26	0.40
Ítem 03	0.95	0.23	0.20	Ítem 22	0.95	0.23	0.47
Ítem 04	0.91	0.29	0.72	Ítem 23	0.95	0.23	0.20
Ítem 05	0.91	0.29	0.39	Ítem 24	0.91	0.29	0.71
Ítem 06	0.98	0.13	-0.06	Ítem 25	0.96	0.19	0.40
Ítem 07	0.93	0.26	0.29	Ítem 26	0.96	0.19	0.73
Ítem 08	0.89	0.31	0.65	Ítem 27	0.96	0.19	0.60
Ítem 09	0.96	0.19	0.23	Ítem 28	0.91	0.29	0.16
Ítem 10	0.96	0.19	0.49	Ítem 30	0.96	0.19	0.04
Ítem 11	0.91	0.29	0.63	Ítem 31	0.93	0.26	0.26
Ítem 12	0.88	0.33	0.37	Ítem 32	0.89	0.31	0.10
Ítem 13	0.84	0.37	0.61	Ítem 33	0.89	0.31	0.27
Ítem 14	0.84	0.37	0.36	Ítem 34	0.93	0.26	0.46
Ítem 15	0.96	0.19	-0.03	Ítem 35	0.91	0.29	0.56
Ítem 16	0.89	0.31	0.78	Ítem 36	0.93	0.26	0.30
Ítem 17	0.93	0.26	0.27	Ítem 37	0.82	0.39	0.25
Ítem 18	0.91	0.29	0.60	Ítem 38	0.82	0.39	0.35
Ítem 19	0.89	0.31	0.52	Ítem 39	0.88	0.33	0.68
Ítem 20	0.96	0.19	0.06	Ítem 40	0.88	0.33	0.54
Lectura de palabras				M = 0.92	DE = 0.12	$\alpha = .89$ $\omega = .89$	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 4

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión lectura de pseudopalabras del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.88	0.33	0.23	Ítem 21	0.88	0.33	0.54
Ítem 02	0.88	0.33	0.48	Ítem 22	0.86	0.35	0.30
Ítem 03	0.88	0.33	0.09	Ítem 23	0.88	0.33	0.15
Ítem 04	0.88	0.33	0.54	Ítem 24	0.88	0.33	0.62
Ítem 05	0.86	0.35	0.27	Ítem 25	0.93	0.26	0.36
Ítem 06	0.91	0.29	0.48	Ítem 26	0.77	0.43	0.09
Ítem 07	0.86	0.35	0.46	Ítem 27	0.80	0.40	0.25
Ítem 08	0.86	0.35	0.43	Ítem 28	0.73	0.45	0.21
Ítem 09	0.80	0.40	0.55	Ítem 29	0.84	0.37	0.17
Ítem 10	0.84	0.37	0.29	Ítem 30	0.86	0.35	0.38
Ítem 11	0.88	0.33	0.51	Ítem 31	0.79	0.41	0.10
Ítem 12	0.89	0.31	0.63	Ítem 32	0.89	0.31	0.40
Ítem 13	0.86	0.35	0.13	Ítem 33	0.95	0.23	-0.03
Ítem 14	0.82	0.39	0.28	Ítem 34	0.84	0.37	0.24
Ítem 15	0.84	0.37	0.42	Ítem 35	0.75	0.44	0.44
Ítem 16	0.79	0.41	0.25	Ítem 36	0.93	0.26	0.25
Ítem 17	0.89	0.31	0.35	Ítem 37	0.79	0.41	0.39
Ítem 18	0.86	0.35	0.68	Ítem 38	0.79	0.41	0.36
Ítem 19	0.82	0.39	0.43	Ítem 39	0.82	0.39	0.34
Ítem 20	0.91	0.29	0.03	Ítem 40	0.84	0.37	0.56
Lectura de pseudopalabras				M = 0.85	DE = 0.14	α = .86 ω = .87	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 5

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión estructuras gramaticales del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.80	0.40	0.37	Ítem 09	0.96	0.19	0.22
Ítem 02	0.76	0.43	0.44	Ítem 10	0.82	0.39	0.27
Ítem 03	0.58	0.50	0.43	Ítem 11	0.71	0.46	0.36
Ítem 04	0.66	0.48	0.20	Ítem 12	0.56	0.50	0.20
Ítem 05	0.89	0.32	0.33	Ítem 13	0.87	0.34	0.31
Ítem 06	0.55	0.50	0.23	Ítem 14	0.24	0.43	0.19
Ítem 07	0.82	0.39	0.53	Ítem 15	0.76	0.43	0.54
Ítem 08	0.87	0.34	0.35	Ítem 16	0.87	0.34	0.46
Estructuras gramaticales				M = 0.73	DE = 0.18	$\alpha = .74$ $\omega = .76$	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 6

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión signos de puntuación del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.73	0.45	0.25	Ítem 07	0.71	0.46	0.50
Ítem 02	0.49	0.51	0.40	Ítem 08	0.35	0.48	0.42
Ítem 03	0.66	0.48	0.53	Ítem 09	0.62	0.49	0.46
Ítem 04	0.60	0.49	0.61	Ítem 10	0.60	0.49	0.30
Ítem 05	0.60	0.49	0.40	Ítem 11	0.55	0.50	0.53
Ítem 06	0.46	0.50	0.42				
Signos de puntuación				M = 0.58	DE = 0.27	$\alpha = .78$ $\omega = .79$	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 7

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión comprensión de oraciones del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.85	0.36	0.66	Ítem 09	0.20	0.41	0.18
Ítem 02	0.82	0.39	0.31	Ítem 10	0.94	0.23	-0.18
Ítem 03	0.91	0.29	0.48	Ítem 12	0.94	0.23	0.20
Ítem 04	0.98	0.14	-0.03	Ítem 13	0.93	0.26	-0.01
Ítem 05	0.76	0.43	0.56	Ítem 14	0.89	0.32	0.36
Ítem 06	0.57	0.50	0.01	Ítem 15	0.98	0.14	0.05
Ítem 07	0.96	0.19	-0.04	Ítem 16	0.98	0.14	-0.03
Ítem 08	0.91	0.29	0.31				
Comprensión de oraciones				M = 0.84	DE = 0.12	$\alpha = .56$ $\omega = .53$	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 8

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión comprensión de textos del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.69	0.47	0.21	Ítem 09	0.29	0.46	0.12
Ítem 02	0.54	0.50	-0.07	Ítem 10	0.46	0.50	0.31
Ítem 03	0.63	0.49	0.46	Ítem 11	0.52	0.51	0.43
Ítem 04	0.52	0.51	0.43	Ítem 12	0.10	0.30	0.22
Ítem 05	0.33	0.47	0.25	Ítem 13	0.13	0.35	0.29
Ítem 06	0.87	0.35	0.26	Ítem 14	0.08	0.27	0.23
Ítem 07	0.19	0.40	0.18	Ítem 15	0.15	0.36	0.23
Ítem 08	0.81	0.40	0.16	Ítem 16	0.25	0.44	0.27
Comprensión de textos				M = 0.41	DE = 0.17	$\alpha = .63$ $\omega = .65$	
<sup>a</sup> n = 56							

Tabla 9

Fiabilidad de las puntuaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión comprensión oral del PROLEC-R

Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>	Ítem	M	DE	IH <sub>c</sub>
Ítem 01	0.43	0.50	0.38	Ítem 05	0.26	0.44	0.36
Ítem 02	0.48	0.50	0.45	Ítem 06	0.26	0.44	0.44
Ítem 03	0.02	0.14	-0.05	Ítem 07	0.04	0.19	0.33
Ítem 04	0.07	0.26	0.29	Ítem 08	0.06	0.23	0.24
Comprensión oral				M = 0.20	DE = 0.19	α = .61 ω = .60	
<sup>a</sup> n = 56							



**INSTITUCION EDUCATIVA N° 1210 "SAN MARCOS"**  
**UGEL 06 – SANTA ANITA**

Santa Anita, 22 de noviembre de 2016

Profesora

Elizabeth Aldazabal Contreras

Presente

Asunto: Aplicación de la Prueba PROLEC-R a segundo grado y entrega de resultados ECE-2016.

Tengo el agrado de dirigirme a usted con la finalidad de hacerle llegar mis más cordiales saludos, a la vez dar respuesta a la carta emitida en fecha 04 de noviembre del asunto en referencia.

Siendo que, esta aplicación pertenece a una investigación que permitirá identificar las dificultades que presenten los estudiantes evaluados en la capacidad de comprensión lectora, nuestra institución le autoriza a aplicar la prueba PROLEC-R a los estudiantes de segundo grado del nivel primario.

Para ello, me comprometo a entregar los resultados de la prueba Censal ECE 2016 con la finalidad de recibir un informe que permita mejorar nuestro quehacer educativo.

Sin otro en particular al cual hacer referencia, me despido no sin antes expresarle los sentimientos de mi especial consideración y estima.

Atentamente,

DIRECTORA  
L.E. ESTE SAN BARDOS



*Colegio "Santa Anita"*  
*Dominicas de la Inmaculada Concepción*

*Santa Anita, 22 de noviembre de 2016*

**Señores:**  
**COREFO**

**Atención:**  
**Dra. Erlita Ojeda Zañartu**  
**Presente.-**

**Asunto** - *Aplicación de Prueba PROLEC-R a segundo grado*

*Tengo el agrado de dirigirme a usted con la finalidad de hacerle llegar mis más cordiales saludos, a la vez dar respuesta a carta emitida en fecha 08 de noviembre del asunto en referencia.*

*Stendo que, esta aplicación pertenece a un proyecto que permitirá identificar las dificultades que presentan los estudiantes evaluados en la capacidad de comprensión lectora, nuestra institución autoriza a la profesora Elizabeth Noemí Alcazabal Contreras, a aplicar la prueba PROLEC-R al segundo grado del nivel primaria.*

*Para ello, me comprometo a entregar los resultados de la prueba Censal ECE 2016 a la señorita en mención, con la finalidad de recibir un informe que permita, a la vez, mejorar nuestro quehacer educativo.*

*Sin otro particular al cual hacer referencia, me despido no sin antes expresarle los sentimientos de mi especial consideración y estima religiosa.*

*Fraternalmente en Cristo y María Inmaculada.*



*Maria del Pilar Quintanilla Zamorano*  
*Directora*