



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO
EN LOS PROCESOS COGNITIVOS DE
LA LECTURA Y EL NIVEL DE
COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y
NIÑAS DE TERCER GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE UN
COLEGIO DE LIMA METROPOLITANA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

ADRIANA ANGÉLICA ARÉVALO LÓPEZ

LIMA – PERÚ

2021

MIEMBROS DEL JURADO

Mg. Elena Esther Yaya Castañeda

Presidenta

Lic. Rita Selene Orihuela Anaya

Vocal

Lic. Susana Elizabeth Mamani Guerra

Secretaria

ASESOR DE TESIS

Mg. Cecilia Patricia Castro Chavarry

DEDICATORIA

Al colegio que me abrió las puertas, confió en mí y me permitió realizar este trabajo con cada uno de los niños y niñas.

A mamá, papá y Gonzalo, por ser mi soporte, estar conmigo en cada paso importante de mi vida y por permitirme sentirlos cerca a pesar de la distancia.

A cada persona que vaya a leer este trabajo, espero que te ayude y aporte en lo que estés necesitando investigar.

AGRADECIMIENTOS

Gracias profesora Cecilia, por creer en mí desde el primer momento, y, sobre todo, por haberme guiado y apoyado con tanta paciencia y constancia a lo largo de todo este tiempo.

Gracias profesora Adriana, por ser mi ejemplo y por confiar en mí como futura psicóloga.

Gracias Juan Carlos, Shanell y Mayra, por haberme dado la mano cuando más lo necesitaba.

Gracias Maribel, porque tu amistad es una bendición, y me llevó a encontrar el lugar indicado para realizar este trabajo.

Gracias Hugo, por tu paciencia e inteligencia, aprender de ti, fue y será siempre un honor.

Gracias Maricarmen, por ser mi compañera en todo este proceso, por haber caminado juntas y sin rendirnos estamos hoy aquí.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	3
2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA	10
3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	12
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
4.1 Objetivo general.....	13
4.2 Objetivos específicos	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES	14
1.1 La Lectura.....	14
1.2 Lectura desde el enfoque de la Psicología Cognitiva	16
1.3 La lectura desde el enfoque Psicolingüístico-Cognitivo.....	17
1.4 Procesos cognitivos de la lectura según Cuertos (1991).....	18
1.5 Clasificación de Galve (2005) para los procesos cognitivos de la lectura.....	24
1.6 Comprensión Lectora según Alliende, Condemarín y Milicic.....	26
1.7 Dimensiones y factores que repercuten en la Comprensión Lectora según Alliende, Condemarín y Milicic (2002)	28
1.8 Nivel de comprensión lectora esperado para tercer grado de Primaria	31
1.9 Modelos de enfoque psicolingüístico que explican la Comprensión Lectora	32
1.9.1 Modelos de Walter Kintsch (1978-2005) en la Comprensión Lectora	32
1.9.2 Modelos de Charles Perfetti (1985-2008) en la Comprensión Lectora.....	36
1.10 Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora de Riffo y Véliz (2011).....	40

2.	ANTECEDENTES NACIONALES E INTERNACIONALES	43
3.	DEFINICION CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE VARIABLES.....	50
	3.1 Definiciones conceptuales	50
	3.2 Definiciones operacionales	50
4.	HIPÓTESIS.....	53
	4.1 Hipótesis general.....	53
	4.2 Hipótesis específicas	53
	CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	55
1.	NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	55
2.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	55
3.	NATURALEZA DE LA POBLACIÓN	55
	3.1 Descripción de la población.....	55
	3.2 Descripción de la muestra y método de muestreo	56
	3.3 Criterios de inclusión.....	56
	3.4 Criterios de exclusión	57
	3.5 Criterios de eliminación.....	57
4.	INSTRUMENTOS	58
	4.1 Ficha de datos	58
	4.2 Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental)	58
	4.3 Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A).....	61
5.	PROCEDIMIENTO.....	65
6.	CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	67
7.	PLAN DE ANALISIS DE DATOS.....	70
	CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	72
	CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	80

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	87
--	-----------

RECOMENDACIONES	90
------------------------------	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
---	-----------

ANEXOS

- Ficha sociodemográfica	
- Consentimiento informado para padres	
- Asentimiento informado para menores de 12 años	
- Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental)	
- Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A).....	
- Constancia de aprobación de proyecto por Comité de Ética	
- Primera constancia de renovación por Comité de Ética	
- Segunda constancia de renovación por Comité de Ética	

LISTA DE TABLAS

Tabla N°1 Matriz operacional de la primera variable investigada	51
Tabla N°2 Matriz operacional de la segunda variable investigada	52
Tabla N°3 Características sociodemográficas	56
Tabla N°4 Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana	72
Tabla N°5 Rendimiento en los procesos léxico y sintáctico-semántico de la lectura en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana	73
Tabla N°6 Niveles de Comprensión Lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana	75
Tabla N°7 Rendimiento en los procesos léxicos de la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana	76
Tabla N°8 Rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de oraciones y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana.....	77
Tabla N°9 Rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de textos y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana.....	78

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora, en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio particular de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 66 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 9 años, pertenecientes a un colegio de gestión educativa particular de Lima Metropolitana. Se usó el diseño descriptivo-correlacional y el tipo de muestreo no probabilístico. Los instrumentos utilizados fueron la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental) y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A). Se encontró una relación positiva, de intensidad moderada y estadísticamente significativa entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.

Palabras clave: Procesos cognitivos de la lectura, comprensión lectora, tercer grado de primaria.

ABSTRACT

The purpose of the following investigation had as objective to determine the correlation between performance in cognitive reading processes and the reading comprehension level in boys and girls of third grade of primary education at a private school in Metropolitan Lima. The sample consisted of 66 students, whose ages ranged between 8 and 9 years, belonging to a private school in Lima. It was used a descriptive-correlational design and a non-probabilistic type of sampling. The instruments used were the Cognitive Assessment Battery for Reading and Writing (BECOLE Elementary Level) and the Linguistic Complexity Reading Comprehension Test for the third grade of primary form A (CLP 3 - A). The result was a positive, moderately intense and statistically significant relationship was found between performance in cognitive reading processes and the level of reading comprehension in boys and girls of third grade of primary education at a private school in Metropolitan Lima.

Keywords: Cognitive reading processes, reading comprehension, third grade of primary school.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es uno de los principales retos en la escolaridad, debido a que es un arma primordial en la vida de las personas que ayuda comprender la realidad y poder formar parte del desarrollo en el día a día (Quiroz, 2015). Es esta una de las variables que más preocupan en los colegios peruanos ya que son resultados a nivel internacional y nacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014), (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018) los que muestran resultados bajos en los estudiantes de primaria y secundaria, en donde pese a existir avances, estos son relativamente bajos o no significativos en comparación a otros países.

Existen resultados en donde se evalúa a estudiantes de primaria y secundaria con una prueba destinada a cada grado, en donde se evidencia solo avances en el grado superior, e incremento en el nivel previo al inicio de la comprensión lectora en cuarto grado de primaria (MINEDU, 2018), lo cual indica dificultades en los grados previos. Es precisamente el tercer grado de primaria un año primordial en el aprendizaje de la lectoescritura, debido a que los niños y niñas ya conocen los signos gráficos en su totalidad y pueden dar paso a la comprensión lectora (Llorens, 2015). Esto indicaría la importancia de tomar este grado de escolaridad como primordial en cuanto a la verificación de avances en los niños y niñas, debido a que podría determinar en cierto grado al éxito del rendimiento en cada uno de los estudiantes en grados posteriores.

Existe información que relaciona a la comprensión lectora con variables que podrían predecir y tener implicancia dentro del mejoramiento de esta habilidad, la presente investigación se basa en plantear a los procesos cognitivos de la lectura

como factores determinantes en la comprensión lectora, de manera que al cumplir funciones perceptivas, de acceso al léxico y de habilidades sintácticas y semánticas, cumplen también un papel puente en el desarrollo de la praxis lectora (Vargas, 2014).

Es debido a esto que la presente investigación tiene como objetivo conocer la relación entre el rendimiento de los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de primaria de un colegio de Lima Metropolitana.

La investigación se divide en seis capítulos. El primero de ellos incluye la identificación del problema, justificación e importancia del tema, limitaciones y los objetivos del mismo. El segundo capítulo incluye los aspectos conceptuales relacionados al tema, antecedentes nacionales e internacionales, la conceptualización de las variables y las hipótesis. En el tercer capítulo se desarrolla la metodología utilizada junto a la descripción del diseño y tipo de investigación, la población, muestra e instrumentos, así como el procedimiento, criterios de inclusión y consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo los resultados de la investigación, en donde se incluye el análisis estadístico de los objetivos junto a sus respectivas tablas. En el quinto y sexto capítulo se presentan la discusión y conclusiones respectivamente y finalmente las recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En cuanto a la lectura en el Perú, son los resultados obtenidos por los estudiantes en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (MINEDU, 2018) y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de Educación (LLECE), los que muestran la posición del país en los últimos lugares dentro de los países evaluados, siendo estos considerablemente bajos en relación a otros países de Latinoamérica. Por otro lado, los estudiantes peruanos también son evaluados solo a nivel nacional mediante la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018) donde se evidencia un mínimo avance en puntajes respecto a la lectura y en relación a los anteriores años.

Los resultados obtenidos por Perú en la última prueba internacional PISA, realizada en el 2018 y en la cual participó junto a otros 79 países (10 de los cuales pertenecen a América Latina), mostró que el país subió tres puntos en comprensión lectora por encima de los resultados de 2015, es decir de 298 a 301 puntos, sin embargo ello no mostró una mejora significativa en esta competencia, ya que el 54,4% de los evaluados se encontraron situados en los niveles 1a, 1b, 1c y debajo del 1c, es decir sin llegar al nivel 2, que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2016), es el nivel mínimo para el desarrollo de la competencia y el desenvolvimiento en el mundo contemporáneo. Perú se ubicó en el puesto número 8 de los 10 países latinoamericanos participantes, esto indicaría que a pesar que

existió un incremento de puntaje en comprensión lectora, no fue significativa ya que el avance de otros países latinoamericanos se incrementó con mayor representatividad. Estos resultados conllevarían a pensar que los cambios en la mejora del sistema educativo aparentemente no fueron suficientes.

El organismo de evaluación internacional LLECE, realizó su última prueba en octubre de 2019 llamada ERCE, la Cuarta Versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, pero los resultados no se encuentran disponibles, sino hasta finales del 2020. Por esta razón, los resultados más actuales son los del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2013, en donde el objetivo fue comparar los resultados obtenidos por los estudiantes de tercero y sexto de primaria en cuanto a las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales con lo obtenido en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado en 2006, como conclusión de esta comparación entre estos resultados, se reveló que Perú obtuvo un aumento estadísticamente significativo entre 2006 y 2013 junto a otros 9 de los 14 países participantes en la prueba, sin embargo, en ambos años la mayor concentración de estudiantes se ubica en los niveles I y II de desempeño, y nivel IV, es decir el nivel más alto, se mantiene bajo la realidad peruana, hasta incluso decae levemente en el TERCE y se encuentra ubicado en el puesto 12 de 14 países participantes en la prueba en cuanto a puntuaciones en la lectura (UNESCO, 2014).

Respecto a la prueba nacional, es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018) una prueba estandarizada que realiza el Ministerio de Educación para conocer los logros de aprendizaje alcanzado por el país en el 4to grado de primaria y 2do grado de secundaria de Educación

Básica Regular (EBR) y el 4to grado de primaria de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los resultados en 4to grado de primaria de EBR mostraron un incremento en el nivel satisfactorio de la lectura pasando de 31,4% en 2016 a 34,8% en 2018, del mismo modo en secundaria en donde pasó de 14,3% en 2016 a 16,2% en 2018. Esto indicaría avances en el nivel satisfactorio en ambos niveles, sin embargo, es sólo en el 4to grado de primaria en donde se observa también un incremento en el nivel previo al inicio de lectura en los niños y niñas, lo cual no sucede en la muestra de secundaria, ya que, en esta segunda, disminuyen los porcentajes en los niveles más bajos. Esto estaría indicando mayores dificultades en niños y niñas del nivel primario, siendo ellos los que muestran incremento de dificultades en el nivel previo al aprendizaje de la lectura, lo cual indicaría aparentemente dificultades en niveles previos al 4to grado de primaria.

El papel que cumple la lectura en la vida de los estudiantes es fundamental e imprescindible, ya que al ser una herramienta que genera la capacidad de acceso al conocimiento, ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas y aporta en el desenvolvimiento de la vida cotidiana. La importancia de la lectura radica en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la escuela hasta llegar a instaurarse y formar parte de los niños a lo largo de los años, de manera que aporta en su autonomía, desarrollo personal y capacidad crítica (Ezquerro, 2016). Entender a la lectura requiere de un análisis de sus dimensiones conceptuales que la entienden como un proceso psicolingüístico y sociocultural, en donde no solo hace falta de la influencia de información codificada, procesos intervinientes y las habilidades propias de cada lector, sino también hace incapié a la influencia que tiene la práctica

social en la cual cada individuo interactúa e intercambia información en base a sus experiencias e historia personal (Romero, Linares y Rivera, 2017).

De acuerdo a Ramos (2010), el deficiente nivel de comprensión lectora y producción de textos en los niños peruanos es un problema común discutido pedagógicamente por ser la principal brecha el proceso de preparación para la lectura y escritura y la importancia que se brinda a este aprendizaje en el niño desde temprana edad. Por un lado, el aprestamiento aporta al nivel de madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura, y por otro lado a las habilidades comunicativas que son imprescindibles durante el desarrollo escolar y extra escolar (Quiroz, 2015). La discusión pedagógica se amplía cuando, diversos autores hacen referencia que en el Perú existe un aspecto a ser analizado respecto a la comprensión lectora de los niños, siendo estos los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales, acentuándose en las escuelas públicas. La evidencia es que, los estudiantes de las escuelas públicas con bajos resultados, continúan con dificultades a lo largo de su escolaridad mientras que, los estudiantes que tienen un buen inicio en ella, continúan siendo buenos lectores. Finalmente, el problema se agudiza por la gran cantidad de profesores que no cuentan con las capacidades que los alumnos requieren de estos para el proceso de aprendizaje (Thorne et al., 2013).

Los profesores no cuentan con estrategias didácticas para la enseñanza fundamental de la lectura que deberían permitir al estudiante sentirse partícipe de la enseñanza para lograr así un aprendizaje, las prácticas de lectura peruana se centran en el cumplimiento de objetivos de instrucción, mas no en un aprendizaje significativo generado a partir del entrenamiento de una lectura crítica y reflexiva en la cual el estudiante desarrolle predicciones e inferencias (Delhi y Peña, 2014).

Otro agente involucrado en el problema son las instituciones, que también influyen en el actuar de los profesores. Estos se encuentran expuestos a tensiones entre la institución educativa en donde laboran y el alumnado. La institución les exige que se cumplan los objetivos del Diseño Curricular Nacional más que el propio proceso pedagógico del alumno, es decir, el maestro da una importancia mayor a los resultados cuantitativos y cumplimiento de los planes y no a los procesos de maduración de los alumnos o cómo se van acompañando las etapas de la psicogénesis de la lectoescritura (Ferreiro; como se cita en Ramos, 2010).

Un maestro capacitado y comprometido con la enseñanza de la lectura toma en cuenta todos los vértices importantes del aprendizaje, se centra no solo en conocer estrategias didácticas que puede utilizar, sino también en atender a las necesidades formativas individuales de su alumnado, el potencial de la institución en la que se sitúa la formación y los objetivos establecidos por el Diseño Curricular de Educación Básica Regular (Meneses, 2017).

A partir de esta problemática, es necesario considerar, como lo señala el Diseño Curricular de Educación Básica Regular, que el rendimiento escolar es producto de la comprensión lectora, de manera que esta competencia es primordial para el logro de aprendizajes en todas las demás áreas, debido a que la “palabra” es un elemento de apoyo personal y medio por el cual se efectúa la función simbólica, y por ello es que se utiliza para la adquisición de nuevos aprendizajes. Añadido a esto, como lo señala Aldazabal (2019), la comprensión de textos es una habilidad compleja que se consigue a través de la ejecución de operaciones cognitivas de alto nivel, que involucra al buen manejo de procesos básicos y superiores, así como del

buen funcionamiento de las habilidades lingüísticas y procesos psicológicos como la atención y la memoria.

Estas operaciones cognitivas de alto nivel comienzan a consolidarse a medida que avanzan los años escolares y con la práctica lectora, es el tercer grado de primaria el año en que los estudiantes manejan el conocimiento previo necesario que les permite hacer paso a la comprensión de textos (Benítez y San Juan, como se cita en Aldazabal, 2019). Durante los 7 u 8 años, la mayoría de los niños ya ha adquirido el conocimiento suficiente de los grafemas, las sílabas y las palabras que necesita un lector competente, lo que significa que cuentan con mayores habilidades comprensivas, estas se encuentran relacionadas con la conciencia metafonológica estrechamente enlazada con la capacidad para leer y escribir (Owens, como se cita en Salas, 2019). Por esta razón, se considera al tercer grado de primaria como un año crucial para el desarrollo escolar de los alumnos, ya que si las condiciones previas de aprendizaje fueron adecuadas podría generarse un adecuado inicio de comprensión lectora.

El problema por el cual atraviesan los niños y niñas de primaria en comprensión lectora parte de la desacreditación de los procesos individuales con los cuales llegan al grado de cada uno de estos, pasa también por las dificultades relacionadas a los profesores e institución educativa y puede finalmente entrecruzarse con variables históricas, socioeconómicas y culturales que van más allá del ámbito de acción del psicólogo y educador (Canales, como se cita en Quiróz, 2015). Estos indicios indican que la deficiencia en comprensión lectora en la Educación Primaria es un problema que claramente afecta en los siguientes años de escolaridad, debido a esto se considera importante encontrar una relación de esta

variable con los procesos cognitivos de la lectura, para que de esta manera se pueda proponer mejoras dentro del ámbito escolar que puedan suponer incremento en la comprensión lectora.

Frente a estas premisas surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Primaria de un colegio de Lima Metropolitana?

2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

Se considera importante realizar esta investigación, en primer lugar, por el número limitado de estudios que abordan la variable de procesos cognitivos de la lectura, pese a ser esta una variable que podría predecir niveles esperados de comprensión lectora en el alumnado, en este sentido Velarde y Canales (como se cita en Prado, 2017) afirman que los problemas que presentan los estudiantes en cuanto a comprensión y aprendizaje son a causa del desconocimiento de un modelo teórico de prevención y enseñanza de la lectura basado en el enfoque cognitivo, lo cual, de conocerse podría permitir la intervención y recuperación de estudiantes para el desarrollo de un proceso lector adecuado y por lo tanto reducir las dificultades en comprensión lectora (Aldazabal, 2019).

Desde el plano teórico, esta investigación aporta en información teórica descriptiva y a manera de relación entre los procesos cognitivos de la lectura y la comprensión lectora para la comunidad educativa, debido a la falta de estudios existentes sobre estas variables no solo a nivel nacional, sino también internacional. A manera de variable separada, permite conocer los procesos cognitivos lectores, sobre los cuales no existe mayor información a manera de estudios científicos, pese a ser una variable que podría predecir mejores niveles de comprensión lectora y ser la base para instaurar intervenciones efectivas que pretendan aminorar dificultades lectoras.

Se justifica a nivel social al ser una investigación desarrollada en niñas y niños de tercer grado de primaria, por tratarse de un grado en donde el estudiante se encuentra en la etapa idónea para pasar a desarrollar procesos cognitivos más avanzados; generando así la comprensión lectora. Como señala Urquijo (como se

cita en Urquijo, García y Fernandes, 2015) la evolución de los procesos cognitivos se va alcanzando gradualmente, estos se desarrollan y consolidan mediante el avance escolar a lo largo del periodo de Educación Primaria, se muestran evidencias marcadas entre el primer y segundo grado, lo que permite sustentar que los estudiantes en estos dos años de escolaridad cuentan con menos conocimientos específicos de lectura. En este sentido se espera que los niños del estudio cuenten con un nivel adecuado de lectura para el grado en que se encuentran, ya que al ser este un objetivo de enseñanza durante los primeros años de escolaridad, se asume mejores conocimientos en esta población.

La justificación a nivel social afianza al plano metodológico, de manera que la investigación está enfocada en una Institución Educativa Particular en específico, la cual se ve beneficiada por los resultados en este importante grado escolar en comprensión lectora y en los procesos cognitivos de la lectura. Estos resultados podrían aportar en las decisiones que se tomen a nivel educativo dentro de la institución, lo que podría traducirse en mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Finalmente, los resultados de este trabajo pueden ser trascendentes desde el plano pragmático ya que permiten conocer el resultado en el rendimiento de los procesos cognitivos que intervienen la lectura en los niños y niñas de tercer grado como son: el proceso léxico y el proceso sintáctico-semántico y la relación que tiene cada uno de estos con el nivel de comprensión lectora, de esta manera se podría sugerir el uso de nuevas metodologías o material de uso preventivo y correctivo relacionados a los procesos cognitivos de los alumnos buscando incrementarse así

el nivel de comprensión lectora y ayudar de manera colateral con el rendimiento académico de estos.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a que la investigación es de tipo no probabilística, no pretende suponer los resultados de la población de tercer grado de primaria de todos los colegios particulares. Los resultados de esta investigación solo representan a esta muestra de niños y niñas de una Institución Educativa de gestión particular.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el estudio que se efectuó en un Centro Educativo de Educación Primaria en Lima se planteó un objetivo general y cinco objetivos específicos.

4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora, en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.

4.2 Objetivos específicos

- Describir el rendimiento en los procesos léxico y sintáctico-semántico (oracional y textual) de la lectura en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- Determinar el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre el rendimiento en el proceso léxico de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre el rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de oraciones y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre el rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de textos y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES

1.1 La Lectura

El modelo más antiguo que pretendía explicar a la lectura era el de procesamiento ascendente, que estaba centrado principalmente en el descifrado de letras y palabras. Este modelo explicaba a la lectura como un proceso secuenciado que parte del estímulo visual que lleva al reconocimiento y este a la decodificación de las letras, palabras, frases, párrafos y textos. Lo primordial para esta concepción era la decodificación del lector al producir fijaciones visuales en las palabras escritas, mas no sus conocimientos previos en la lectura (Sánchez, 2017).

En la concepción tradicional o ascendente de la lectura se explica a la comprensión como un proceso simple en el cual el lector solo se encarga de abstraer el significado, siendo este intrínseco al texto. Esta definición no cambia con la llegada de Saussure en 1970 quien considera a la lectura como un proceso de decodificación de los signos en el texto escrito operando por niveles que van del sonido y la grafía a la oración, es así pues que se consideraba al lector como un decodificador, que solo conociendo el sistema comprenderá el texto. Es este autor quien concibe a la lengua como un sistema que se articula en niveles fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico (Medina, 2015).

Posteriormente, se propone la existencia de modelos descendentes de la lectura, en donde la mayor importancia recaía en los conocimientos previos del lector al momento de enfrentarse a un texto. Esta concepción postulaba que la lectura es un proceso secuencial que comienza en la persona que lee, para luego dirigirse al texto, párrafo, texto o mensaje, de manera que el lector realiza la

extracción de la información visual en el reconocimiento que hace a las palabras y a la estructura sintáctica del texto (Sánchez, 2017).

El tercer modelo que explica la lectura es el interactivo, el cual supone una síntesis y una integración del modelo ascendente y descendente, esta propuesta fundamenta que en el proceso de lectura, el lector utiliza su conocimiento previo del exterior y la información del texto para construir su interpretación (Franco, 2018). Para el modelo interactivo el tipo de procesamiento que se genera al momento de leer es de manera simultánea, ya que interactúan los conocimientos entre el lector y el texto y es el lector quien conoce nueva información y expone la suya con la intención de transformarla e incrementar conocimiento (Sánchez, 2017).

En la actualidad se conoce a la lectura como un proceso de construcción de significados que se genera a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Significa indagar activamente un texto, realizar la construcción de su significado basándolo en experiencias previas y empleando los esquemas cognitivos y los propósitos del lector; según la concepción actual cada persona que lee vislumbra un texto de acuerdo a su realidad, experiencia, nivel de desarrollo cognitivo, situación emocional, etc. (Gutiérrez, 2016).

A partir de las definiciones realizadas por diferentes autores, podría decirse, por lo tanto, que la lectura es una actividad compleja que parte del desciframiento de los signos escritos y culmina en la comprensión de lo que el texto y las oraciones refieren.

1.2 Lectura desde el enfoque de la Psicología Cognitiva

La Psicología Cognitiva explica a la lectura como un conjunto de representaciones mentales que se generan a partir de las interacciones neuronales, en donde se elaboran los procesos cognitivos (Bravo, 2014).

Entre las aportaciones de la Psicología Cognitiva hacia la lectura se encuentra la Teoría de los Esquemas de Rumelhart, la cual menciona que toda la información que lee una persona, se relaciona con sus esquemas, los cuales se integran y le permiten atribuir significado a la información con la que se encuentra. Para esta teoría los esquemas representan a bloques de la cognición que se generan en momentos determinados sobre diferentes objetos, conceptos, hechos y forman parte del conocimiento (Sánchez, 2017).

Es la perspectiva cognitiva la que explica a la lectura como una tarea que implica varios procesos, los cuales según diferentes autores, cuentan con diferentes clasificaciones. Una de las clasificaciones más reconocidas es la que sostiene la existencia de cuatro procesos cognitivos implicados en la lectura (Cuetos, como se cita en Cobo, 2017) y en donde a partir de esta clasificación se crearon programas que beneficiaron a la Inteligencia Artificial para experimentos y también al ámbito clínico para pacientes que dejaron de leer, todo esto basándose en el modelo de Psicología Cognitiva.

1.3 La lectura desde el enfoque Psicolingüístico-Cognitivo

La Psicolingüística se encarga de estudiar la forma en la que los seres humanos comprenden y procesan el lenguaje, es la rama que estudia a los mecanismos cognitivos y cerebrales que permiten expresar ideas y sentimientos a través de los sonidos y entender los mensajes que nos llegan de otros hablantes. La psicología cognitiva como rama aislada, concibe a la mente como un sistema de procesamiento en el cual la información de entrada es sometida a numerosas transformaciones a partir de diferentes etapas (Cuetos, Gonzales y de Vega, 2015).

La psicología cognitiva y la psicolingüística sostienen una relación interactiva al explicar y avalar el aprendizaje de la lectura, sustentan que comprender lo que se lee requiere de la intervención de operaciones cognitivas las cuales cumplen con una función en esta actividad.

A partir del enfoque cognitivo-psicolingüístico se plantea un modelo llamado “Arquitectura Funcional” que explica el sistema de la lectura a través de tres procesos. Los de bajo nivel, que se encargan del recojo de información a partir de los movimientos oculares fijados y sacádicos, pasando por la memoria a corto plazo y finalizando en el reconocimiento lingüístico. Los de nivel medio, en donde se produce el acceso al léxico y el lector se enfrenta a la palabra a través de dos rutas para acceder al significado en caso este contenga el significado de la palabra en su almacén léxico. Finalmente, los procesos de alto nivel donde se produce el procesamiento sintáctico para las reglas gramaticales y estructura y el procesamiento semántico para la comprensión de la estructura global del significado del texto (Bravo-Valdivieso, como se cita en Espinoza y Llosa, 2015).

1.4 Procesos cognitivos de la lectura según Cuetos (1991)

Según Cuetos (como se cita en Cobo, 2017) existen cuatro procesos implicados en la lectura, siendo estos; proceso perceptivo, léxico, sintáctico y semántico, los cuales si bien están establecidos por niveles, no funcionan de manera totalmente independiente, ya que requieren de una interrelación entre ellos para desempeñarse de forma eficaz.

Los procesos cognitivos se describen de la siguiente manera:

Proceso Perceptivo

A través de este proceso se extrae la información de las formas que tienen las letras y palabras. Es esta información la que permanece por unos segundos en la memoria icónica quien tiene como principal labor analizar visualmente las letras que conforman las palabras y distinguirlas entre ellas.

Este proceso también es llamado “proceso de identificación de letras” y tiene un origen controversial desde las investigaciones de Cattell en el siglo pasado, en donde se sustentaba que los sujetos tardaban más tiempo en reconocer las letras aisladas que cuando las veían de manera global en una palabra y debido a esto comenzó a surgir el método global de lectura, esto por la interpretación que se había hecho a las investigaciones. Sin embargo, hubo también explicaciones diferentes a estas, una de las cuales es defendida actualmente, la cual sustenta que no existe un orden de reconocimiento de letras y palabras, o palabras y luego letras, como lo sugiere el método global, al momento de ver una forma, sino que la activación de unidades de reconocimiento de letras y reconocimiento de palabras se activa simultáneamente, de esta manera se afirma que mientras se van identificando las letras se va completando el reconocimiento de palabras y mientras más se vaya

reconociendo la palabra, se irán identificando mejor las letras (Cuetos, Rodríguez y Ruano, como se cita en Cuetos, et.al., 2007).

Proceso Léxico

También llamado proceso de reconocimiento de palabras, debido a que permite acceder al significado de estas, es decir, el lector puede descifrar el significado que representa el grupo de letras que acaba de reconocer.

Es en 1985 que Coltheart construye un modelo de reconocimiento de palabras el cual nombra como “Modelo Dual o Modelo de Doble Ruta”, que confirmaba la existencia de dos diferentes rutas que permiten llegar al significado de las palabras escritas. La primera vía es la ruta léxica o también llamada ruta directa quien se encarga de conectar directamente la forma ortográfica de la palabra (es decir de qué manera está escrita la palabra) con su representación interna (en la persona), por ejemplo, cuando la persona lee palabras homófonas y una manera de distinguirlas y acceder al significado es a partir de la verificación ortográfica de las palabras (Cuetos, Rodríguez y Ruano, como se cita en Cuetos, et.al., 2007).

La segunda vía es la ruta fonológica quien permite llegar al significado a través de la transformación de cada grafema en el sonido correspondiente y utilizándolo para acceder al significado, por ejemplo, cuando una persona lee una palabra repetidas veces genera en ella una representación interna que le permite acceder al significado. La recuperación de los sonidos que corresponden a las letras se realiza a través de un mecanismo llamado “mecanismo de conversión de grafema a fonema” (Cuetos, 2010).

Desde 1996 Cuetos, Rodríguez y Ruano afirmaban que ambas vías se complementan y depende de más de un factor en el lector para determinar cuál es

la ruta que usará. Entre los factores se puede encontrar a la edad de los niños, ya que al comenzar con el aprendizaje de la lectura principalmente utilizan la ruta fonológica, en donde se producen comúnmente sustituciones de algunos fonemas por otros, otro factor es la frecuencia de lectura de manera que las personas que lean más tendrán mayor bagaje de representaciones ortográficas para identificar las palabras por la ruta léxica, a diferencia de los que no suelen leer comúnmente usarán más la ruta fonológica. Un tercer factor es el método de enseñanza de la lectura, los niños que aprenden a leer por el método global suelen utilizar en mayor proporción la ruta directa y los niños que aprenden por el método fonético usan más la ruta fonológica. Finalmente, el último factor es el tipo de lectura que realiza el sujeto, es decir, cuando lee en voz alta tiende a utilizar la ruta fonológica, a diferencia de cuando realiza una lectura silenciosa la ruta que activa en mayor proporción es la ruta directa.

Con el pasar de los años surgen nuevos modelos que difieren del *Modelo Dual*, estos sustentan la activación en cascada del procesamiento léxico (Coltheart, Rastle, Perry, Ziegler y Langdon, como se cita en Cuetos, 2010) también modelo conexionista (Perry, Ziegler y Zorzi, como se cita en Cuetos, 2010) los cuales mencionan que la activación del procedimiento léxico para llegar al reconocimiento de una palabra no se da necesariamente de manera gradual, sino en cascada o de manera interactiva. Pese a los nuevos modelos, es el “Modelo Dual” aquel que “sigue utilizándose como base para explicar los trastornos de la lectura y el aprendizaje de la lectura al ser el modelo más consolidado” (Cuetos, 2010).

Un lector eficaz se caracteriza por tener un procesador fonológico eficaz que funciona de un modo automático y no requiere de esfuerzo consciente, además

posee un corpus importante de palabras a las que puede acceder por la ruta directa, que es mucho más rápida (Defior, 2014). Si una de las dos rutas se encuentra con dificultades producirá en la persona dificultades lectoras, un lector eficaz maneja correctamente ambas rutas.

Proceso Sintáctico

Permite reconocer las distintas partes de la oración, así como las reglas gramaticales de estas para poder acceder de manera eficaz al significado. Es un componente necesario para poder llegar a entender el mensaje del texto escrito, debido a que no solo basta con proceso léxico, también es importante que el lector determine como están relacionadas las palabras entre sí.

En este sentido, el proceso sintáctico otorga al lector la capacidad de acceder a una información agrupada en una estructura superior, siendo esta la oración, de manera que la persona que lee logra identificar el papel que cumple cada palabra a partir de las estrategias de procesamiento sintáctico. Estas estrategias se adquieren gradualmente en el transcurso del nivel primario, se comienza aprendiendo a identificar la estructura correspondiente al “sustantivo-verbo-objeto” al leer una oración en forma activa, o en forma pasiva cuando se cambia el orden de esta secuencia, que es en donde comienza a incrementarse el nivel de complejidad del proceso (Cuetos, 2010).

Asimismo, dentro del proceso sintáctico se encuentran los signos de puntuación, los que son importantes tanto en el lenguaje oral como en el escrito, debido a los rasgos prosódicos del lector al momento de leer y al momento de plasmar sus ideas y utilizar los signos al escribir. Si un lector tiene dificultades con

los signos de puntuación y al leer comete una omisión de estos, no podrá determinar los papeles sintácticos de la lectura, y por lo tanto no habrá entendimiento del texto.

Proceso Semántico

Es el proceso en donde el lector extrae el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos, en donde se le da el significado al texto, integrando la información de este con los conocimientos previos del lector (Cuetos, como se cita en Cobo, 2017). Este proceso es el de mayor complejidad ya que está referido a la comprensión de textos y constituye tres características importantes; la extracción del significado, la integración en la memoria y la fase constructiva o inferencial.

La extracción del significado está referida a la asignación de papeles de acción a la estructura sintáctica leída, es decir identificar el agente, objeto, lugar de una oración, respondiendo a las preguntas que se puedan otorgar del texto, esta estructura semántica es independiente a la forma en que la oración haya sido escrita. En segundo lugar, se encuentra la integración en la memoria, que está referida la activación de la información previa con la que el lector cuenta al leer una nueva información, es por esto que al integrar una nueva información con la que ya se encuentra en la memoria es más probable que se genere un mayor impacto y por lo mismo permanezca y se añada al bagaje de conocimiento del lector. Finalmente, y a pesar de que los procesos inferenciales constituyen una actividad más compleja, no está aislada de los demás procesos debido a que todos se complementan. El proceso inferencial sirve para que el lector no limite su capacidad a una recepción pasiva de información, sino la use para incrementar su nivel de conocimientos, deduciendo o añadiendo información que no se encuentra explícita en el texto,

añadido a esto los lectores se encuentran desde el nivel más simple con textos que no cuentan con toda la información, ya que por razones de simplicidad el autor decide prescindir de ello al asumir que el lector asumirá detalles según su conocimiento.

1.5 Clasificación de Galve (2005) para los procesos cognitivos de la lectura

José Luis Galve, creador de la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura, se basa en el modelo cognitivo de Cuetos para la clasificación de su prueba tanto en el nivel de lectura como el de escritura. No obstante, realiza el agrupamiento de niveles según su criterio para las pruebas, debido a que estas contienen tareas que comprenden características correspondientes a dos procesos, y objetivos específicos referidos a nivel oracional y a nivel textual.

La clasificación de Galve (2005) incluye al proceso léxico y proceso sintáctico-semántico a nivel oracional y a nivel textual.

- Proceso Léxico: Encargado de recuperar el concepto asociado a la unidad lingüística, toma en cuenta no solo a las características físicas de la palabra, sino también a la frecuencia de estas en la vida cotidiana según las clasificaciones por edades, el nivel de representaciones en cuanto a la ortografía correspondiente y también el grado en que la persona utiliza determinada ruta (directa o indirecta) para la lectura de palabras que conoce o aquellas que no identifica.
- Proceso Sintáctico-Semántico a nivel oracional: Comprueba que la persona pueda realizar asignaciones sintácticas a los elementos de una oración, incluye al proceso semántico porque el evaluado debe identificar como esta compuesta la oración semánticamente, debido a que una de las subpruebas tiene oraciones reversibles.
- Proceso Sintáctico-Semántico a nivel textual: Se centra mayormente en la evaluación del nivel semántico, partiendo desde preguntas literales

hasta preguntas en las que se requiera de la realización de inferencias.

Evalúa diferentes estructuras de comprensión las cuales son: comparación, causalidad, secuenciación, problema-solución y descripción.

1.6 Comprensión Lectora según Alliende, Condemarín y Milicic

Alliende, Condemarín y Milicic (como se cita en García, Icochea y Uechi, 2015) refieren a la comprensión lectora como una relación entre el texto escrito y la manera de ver el mundo que tiene cada lector, afirman que para que exista la comprensión de lo que se lee, la persona debe darle un aporte personal al texto, en donde también puede incluirse a textos previamente leídos y el establecimiento de relaciones que pueda hacer entre ellos y lo que lee actualmente.

Estos autores consideran a la lectura como un proceso constructivo e interactivo, en el cual el lector, a partir de su interpretación personal, que está determinada por factores propios de la persona, construye un significado del contenido del texto. Lo primero que realiza el lector es la comprensión literal del texto, pasando por la elaboración de inferencias y llegando a criticar aquello que lee. Hacen mención también al nivel de complejidad lingüística de cada texto, lo cual deberá coincidir con la edad del lector para desempeñar con éxito su comprensión, elaborando representaciones mentales de los significados (Alliende, Condemarín y Milicic, como se cita en García, Icochea y Uechi, 2015).

Alliende y Condemarín en su última edición de su libro de la teoría, evaluación y desarrollo de la lectura lanzado en 2009, hacen mención al enriquecimiento que el lector le hace al texto con su propio aporte al momento de leer comprensivamente, al contar este con contenido se anticipa, crea hipótesis que confirma o descarta a lo largo de su lectura, también “razona, critica, infiere, establece relaciones y saca sus propias conclusiones, por lo que estimula su intelecto y esto repercute en la totalidad de su aprendizaje”.

Son estos autores los creadores de la Prueba de Complejidad Lingüística de Comprensión Lectora, se basan en los niveles esperados de los niños y niñas según la edad madurativa que presenten, dividiéndose en ocho niveles que parten desde el primer grado de Educación Primaria hasta el segundo año de Educación Secundaria.

Delgado, Ecurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña, Santivañez y Guevara en 2004 al hacer la validación de la prueba de Alliende, Condemarín y Milicic sintetizan a la comprensión lectora como la capacidad que tiene la persona de reconocer el significado de la frase que lee e interpreta utilizando sus experiencias previas para identificar lo que realmente transmite el texto.

Se puede concluir entonces que el conocimiento previo del lector es un requisito importante ya que permite interpretar, deducir, explicar y entender aquello que se está leyendo. Las lecturas pueden tener un significado distinto según la persona que lee, debido a que cada una de ellas posee diferentes conocimientos, experiencias y manejo de sus procesos cognitivos y por consiguiente interpreta, deduce, explica y entiende diferente.

1.7 Dimensiones y factores que repercuten en la Comprensión Lectora según Alliende, Condemarín y Milicic (2002)

Alliende y Condemarín; como se cita en Herrera, Hernández, Valdés y Valenzuela (2015) consideraban la existencia de cinco niveles de comprensión lectora que llegaron a sintetizar en solo tres, niveles que con el pasar de los años se utilizaron para medir operacionalmente la prueba de comprensión lectora que realizaron.

Dimensión del Nivel Literal, en el cual intervienen dos capacidades principales de la persona, siendo estas la capacidad de reconocer y la capacidad de recordar.

La recuperación de información que se realiza en este nivel debe ser la que el texto plantea explícitamente. El reconocimiento que el lector realiza puede estar ubicado en diferentes aspectos del texto como: detalles de nombres, rasgos de personajes, tiempo, lugar, ideas principales ubicadas en un párrafo en específico, secuencias, relaciones causa-efecto, épocas, hechos. La diferencia con el recuerdo es que el lector reproduce utilizando su memoria lo que leyó explícitamente los mismos aspectos del texto que puede reconocer (Alliende y Condemarín, como se cita en Herrera, Hernández, Valdés y Valenzuela, 2015).

Dimensión del Nivel Inferencial, referida a la presunción que otorga la persona al interpretar un texto, es decir presuponer ideas que no aparecen en el contenido de forma explícita ya que dependen del juicio de cada lector.

El lector en esta etapa añade su experiencia personal para realizar inferencias de detalles que no se encuentran explícitamente en el texto como inducir moralejas, enseñanzas, inducir significados, rasgos de los personajes,

características que no se explican en el texto, plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes, sus interacciones, entre otros aspectos (Alliende y Condemarín, como se cita en Herrera et al., 2015 y Velásquez, 2010).

Dimensión del Nivel Crítico, referido al juicio que la persona realiza a través de la reflexión y opinión sobre la intención que cree ha tenido el autor en el texto.

Interviene en este tercer nivel el criterio interno del lector que es propio de sus experiencias y conocimientos, así como también del criterio externo que obtiene del colegio, noticias y diferentes personajes que otorgan sus juicios. En este nivel el lector distingue la realidad de la fantasía según cual sea su lectura y lo que el autor pretende comunicar, también emite juicios de valor en donde juzga actitudes o decisiones de los personajes (Alliende y Condemarín, como se cita en Herrera et al., 2015 y Velásquez, 2010).

Condemarín y Alliende en su libro “La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo” (como se cita en Flores, 2011, Lastre-M., Chimá y Padilla, 2018) hacen mención a factores que inciden en la comprensión lectora los cuales son: los códigos que el lector maneja de manera que el texto debe estar escrito en el código lingüístico de su lengua materna u otra que este domine, también refieren a los esquemas cognoscitivos del lector como otro factor, ya que podría existir una falla de comprensión lectora si es que la información que lee no puede ser relacionada reconocida, inferida y/o criticada por el mismo a partir de sus conocimientos y bagaje previo. Como tercer factor establecen a la cultura del lector, ya que es necesaria una interacción dinámica con el texto escrito, así como la influencia de sus valores que incidirán en su motivación para desarrollar el acto de leer activamente o preferir no involucrarse en ello. Finalmente, y como último factor

refieren a las circunstancias de la lectura, es decir todos los factores que puedan interferir y distraer al lector, dificultando la concentración para una buena lectura.

1.8 Nivel de comprensión lectora esperado para tercer grado de Primaria

Las competencias, capacidades y estándares de aprendizaje de Comunicación según el Currículo Nacional de Educación Primaria en Perú (MINEDU, 2016) son tres, entre los que se encuentra: comunicarse oralmente, leer diversos tipos de textos escritos y escribir diversos tipos de textos. Las competencias que incluyen desempeños relacionados con la comprensión lectora para el tercer grado de Primaria son las siguientes:

- Competencia lee diversos tipos de texto: En el nivel esperado y relacionado a la comprensión lectora, el estudiante será capaz de obtener información relevante de un texto, inferir anticipando contenidos de lo que va leer, deducir características, significados, expresiones, relaciones lógicas a partir de información implícita y explícita, interpretar el sentido global de un texto y reflexionar sobre lo que lee, pudiendo ser capaz de opinar sobre el contenido y justificando sus preferencias cuando elige o recomienda algún texto.
- Competencia escribe diversos tipos de texto: En el nivel esperado y en relación a la comprensión lectora, el estudiante desarrollará ideas en torno a un tema, estableciendo relaciones lógicas de adición, causa, secuencia, utilizando recursos gramaticales y ortográficos.
- Competencia se comunica oralmente: Esta competencia está relacionada al desempeño oral de los niños y niñas, por lo que no realizan actividades relacionadas a un texto escrito, por lo que no está relacionada a la comprensión lectora de textos.

1.9 Modelos de enfoque psicolingüístico que explican la Comprensión Lectora

1.9.1 Modelos de Walter Kintsch (1978-2005) en la Comprensión Lectora

Kintsch y Van Dijk, psicólogo y lingüista respectivamente, colaboraron juntos desde 1978 hasta llegar a su modelo estratégico cognitivo de comprensión de textos escritos en 1983. Ellos explican la existencia de tres niveles de representación en un texto, que partía desde el texto escrito hasta la representación mental. Este modelo hace referencia a un primer nivel llamado texto de superficie la cual es una representación que permanece en la memoria operativa durante un periodo corto para luego desaparecer y dar entrada a nuevas frases que el texto va proporcionando. El segundo nivel texto base se genera a partir del texto superficie de manera que el lector otorga proposiciones que extrae de las oraciones que va leyendo, las cuales no tienen que coincidir necesariamente con el número de frases debido a que las proposiciones solo mantienen el papel semántico más no el sintáctico (Cuetos, 2010).

En este segundo nivel se hace mención a ciertos conceptos que permiten explicar mejor el desarrollo del texto base los cuales son; la microestructura y la macroestructura.

Microestructura, referida al conjunto de proposiciones que el lector realiza a partir de una frase, en la cual forma una red de ideas.

Constituye la representación de bajo nivel entre las proposiciones o ideas que se expresan en el texto (Vieiro y Gómez, 2004, p.76).

Macroestructura, está formada por macroposiciones, es decir ideas generales que no se extraen directamente de un texto, sino que se forma por la combinación de otras. Se describen los hechos que se producen en la microestructura, pero de una perspectiva global.

Las macroposiciones ocupan un nivel superior, ya que están formadas a partir de proposiciones básicas, los autores afirman que sobre cada macroposición se puede aplicar macrorreglas (supresión, generalización o integración) (Vieiro y Gómez, como se cita en Mengual, 2017).

El tercer nivel que postula Van Dijk y Kintsch, como se cita en Cuetos (2010) se genera la construcción del “Modelo de Situación” a partir de las ideas que provienen del texto y de la información del conocimiento propio del lector. Este modelo es complejo semánticamente, puesto que, el lector puede reordenar los hechos de manera diferente a como aparecen en un texto, puede presentar un mismo hecho desde distinta perspectiva y puede haber aportado mucha información desde su propio conocimiento, lo que explica las diferentes interpretaciones de un mismo texto según las diferentes personas que se hayan topado con él.

El lector no llega al modelo de situación cuando incorpora pocos conocimientos la estructura, lo cual no le permite avanzar del texto base y por consiguiente integrarla en sus conocimientos. La incorporación de los conocimientos se consigue gracias a las inferencias que el lector realiza, las cuales permiten conectar ideas para completar información que no se encuentra explícita en un texto. Otro concepto utilizado en este modelo son los esquemas que son agrupaciones de conocimientos sobre diversos temas, situaciones, personas, que

facilitan la comprensión de determinada situación, al usarlos como referencia (Cuetos, 2010).

El tercer nivel “Modelo de Situación” hace referencia a la existencia de una estructura más la superestructura referente a la estructura o gramática de un texto, esto se explica cuando un lector se encuentra frente a una determinada clase de texto (cuento, ensayo, artículo, libro, etc) se genera una expectativa sobre el tipo de estructura que su texto deberá tener (Cuetos, 2010).

Es en 1998 que Walter Kintsch menciona al “Modelo de construcción e integración”, en donde explica el fenómeno de la comprensión del discurso a partir de un modelo mixto. Es llamado modelo mixto debido a que plantea la unión de representaciones conexionistas y simbólicas (Neira y Castro, 2013). Por su parte, Gonzáles (2017), lo cataloga como un modelo híbrido puesto que la construcción está basada en el carácter simbólico, es decir, ascendente y basado en reglas porque la información del texto guía la comprensión, mientras que en proceso de integración es de carácter conexionista y descendente en donde los conocimientos previos del lector tienen un papel crucial.

Este modelo sigue considerando a los tres niveles de representación: texto de superficie, texto base y modelo de situación, pero pone énfasis en el texto base, al afirmar que es donde se genera el proceso de construcción y que es básicamente el momento en que la persona realiza la lectura del texto busca el significado de este, para luego avanzar al proceso de integración en donde se elabora una representación del texto, al momento en que se selecciona las palabras e ideas relacionados en la lectura y se desactivan los elementos irrelevantes (Neira y Castro, Kintsch, como se cita en Gonzáles, 2017).

En este modelo también se agrega mayor desarrollo a las inferencias. Plantea tipos de inferencias y hace mención a las inferencias puente, en donde el sujeto debe recuperar información de su memoria a largo plazo por lo cual se genera en un mayor tiempo, a las inferencias transitivas como procesos automáticos y que se generan rápidamente al momento de recuperar información, y a las inferencias lógicas, las cuales son consideradas representaciones abstractas. Según lo que sustenta el autor en este modelo, son las inferencias puente las de mayor relevancia, ya que estas son las que dan paso a la construcción de un Modelo de Situación (Kintsch, como se cita en Gonzáles, 2017).

Kintsch y Rawson (2005) señalan que existe un mayor impacto de dos representaciones en la comprensión lectora, destacan el papel del texto base y del Modelo de Situación (Neira y Castro, 2013; Neira, Reyes y Riffo, 2015). Refieren que la situación proporcionada por un texto requiere del orden que el lector otorgue a la información leída para darle coherencia, y que, en el Modelo de Situación, la clave es la comprensión del lector ya que solo así podrá integrar sus conocimientos previos a los nuevos. Agregan también la existencia de metas que cada lector se traza en la comprensión de diversas lecturas, así como el involucramiento de emociones y experiencias personales al momento de toparse con textos.

1.9.2 Modelos de Charles Perfetti (1985-2008) en la Comprensión Lectora.

Los aportes de Perfetti en 1985; como se cita en Pinzás, 1986, comienzan en los años ochenta con la “Teoría de la eficiencia verbal” en donde empieza analizando y describiendo a procesos cognitivos en la lectura, los cuales eran los procesos de reconocimiento o acceso lexical y la comprensión propiamente dicha a nivel local y global.

Desde 1996 Perfetti y colaboradores; como se cita en Perfetti, Landi y Oakhill, 2005, trabajan en crear un modelo de comprensión lectora en donde clasifican factores de alto y bajo nivel que inciden en este proceso. Entre los factores de alto nivel se encuentran: sensibilidad a la estructura de la historia, hacer inferencias y monitoreo de la comprensión, en donde los dos últimos factores son identificados como fuentes importantes del desarrollo de la comprensión lectora. Entre los factores de bajo nivel se encuentran los mecanismos lingüístico-conceptuales de la comprensión, es decir; el procesamiento sintáctico, el sistema de memoria de trabajo y el entendimiento conceptual de las palabras.

El primer factor de alto nivel, es decir la sensibilidad a la estructura de la historia hace referencia al género del texto (narrativo, descriptivo, etc), el estilo lingüístico y el diseño de este, un lector que tenga dificultades en su sensibilidad a la coherencia del texto podría tener dificultades en su comprensión de manera que un mal lector tiene problemas en la estructuración e integración de la historia. El segundo factor, hacer inferencias, conlleva a la integración del texto que trae como consecuencia la habilidad de comprensión, la inferencia y la comprensión está mediada por el estándar de coherencia del lector, un buen lector es capaz de

comprender, hacer inferencias y así mediar su comprensión. El tercer factor, monitoreo de la comprensión, permite al lector verificar su comprensión para realizar correcciones en donde la comprensión no ha quedado clara, los lectores menos calificados pueden fallar en este factor ya que el estándar de coherencia para la representación del texto que realiza el lector es importante para corregir un error en comprensión, así como también una falla en la representación del significado en la oración o de activación del conocimiento general (Perfetti, Landi y Oakhill, como se cita en Spencer y Wagner, 2018).

En referencia a los factores de bajo nivel se encuentran los procesos que convierten oraciones en contenido semántico básico, es decir, en su significado proposicional que requiere del conocimiento sintáctico y de significado del lector. Como un primer factor se encuentra el procesamiento sintáctico que son las habilidades lingüísticas individuales de cada lector que pueden intervenir en su comprensión, el segundo factor es el sistema de memoria de trabajo en donde se hace énfasis al papel que cumple la memoria en la comprensión al momento de recordar palabras, recuperar información de lo anteriormente leído y al analizar la oración. El tercer factor, el entendimiento conceptual de las palabras, lo cual permite al lector realizar inferencias sobre palabras desconocidas de los textos, ya que si el lector entiende el contexto y la mayoría de las palabras puede lograr una aproximación al significado y de esa manera conseguir la comprensión. Finalmente estos autores hacen referencia a los factores de identificación de palabras, decodificación y conciencia fonológica, de manera que la conciencia fonológica no solo sirve para decodificar sino para predecir la comprensión que tendrán los lectores, también hay relación entre la identificación de palabras y la comprensión,

a más representaciones de palabras, mayor calidad léxica y por ende mejor desarrollo en los factores de más alto nivel como el monitoreo de comprensión y la realización de inferencias (Perfetti, Landi y Oakhill, como se cita en Spencer y Wagner, 2018).

Este modelo de Perfetti y colaboradores coincide con el modelo de Kintsch de manera en que ambos mencionan que la comprensión ocurre cuando un lector construye una representación mental de un mensaje de texto (Perfetti, Landi y Oakhill, 2005), es decir, que la representación más completa del contenido del texto se evidencia en el modelo de situación. Así mismo coinciden en que el nivel de palabra (procesamiento léxico), nivel de oración (procesamiento sintáctico) y nivel textual son los niveles de procesamiento imprescindibles para llegar a la conformación de un modelo mental o modelo de situación (Neira y Castro, 2013).

En el año 2007, Perfetti propone la teoría “hipótesis de la calidad léxica” en donde se conoce que la variación de la calidad de las representaciones de las palabras, tiene consecuencias en la habilidad de la lectura en donde se incluye a la comprensión. Una calidad alta léxica permite una recuperación rápida y confiable de un significado debido a sus buenas representaciones, sin embargo, una calidad baja conduce a problemas de comprensión relacionados con las palabras. Entre las características de representación se encuentran: ortografía, fonología, morfosintaxis, significado y enlaces constituyentes (aseguran la coherencia) que pueden encontrarse en alto nivel o en bajo nivel según habilidades del lector. Finalmente, esta teoría hace mención a posibles consecuencias de procesamiento durante la lectura entre las que se encuentran la estabilidad, sincronía e integración

del significado, las cuales podrían darse en mayor o menor proporción dependiendo de la calidad de las representaciones (Perfetti, 2007).

Un año más tarde, en 2008, Perfetti, Yang y Schmalhofer proponen la “hipótesis léxico-semántica” en donde sostienen que los buenos y malos lectores se diferencian por las representaciones semánticas de las palabras que realizan, lo cual proviene de la calidad del léxico de cada persona y genera consecuencias al momento de leer e intentar recuperar los significados de las palabras y la selección de estas en un contexto (como se cita en Balbi, Cuadro y Trías, 2009). Cuando el conocimiento de las palabras no es suficiente en un lector, tiende a fallar en su comprensión ya que no genera la conexión entre los significados de las palabras con el texto, dicho en otras palabras, no tiene suficientes representaciones de palabras de alta calidad con las cuales trabajar (Perfetti, Yang y Schmalhofer, 2008).

1.10 Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora de Riffo y Véliz (2011)

La primera versión del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora propuesto por Riffo y Véliz se creó entre 1992 y 1993 en donde la comprensión era medida a nivel textual en sus niveles proposicionales, locales y globales. Fue hasta 2011 que estos autores incorporan dos dimensiones más en la evaluación de la comprensión: nivel pragmático y nivel crítico (Véliz y Riffo, como se cita en Contreras, 2017).

El modelo final de evaluación tiene como finalidad desarrollar un procedimiento de evaluación que integre los niveles que participan en la comprensión lectora. Este modelo proporciona parámetros de medición para la clasificación de los lectores según el nivel alcanzado en las distintas dimensiones del proceso (Neira y Castro, 2013).

El Modelo de Evaluación distingue tres dimensiones de la comprensión lectora, entre las que se encuentra:

La comprensión textual que corresponde a las operaciones orientadas al procesamiento de la información lingüística; la comprensión pragmática que considera las relaciones entre el texto y el contexto y la comprensión crítica que evalúa la capacidad del lector para realizar un análisis crítico del texto. (Campos, Contreras, Riffo, Véliz y Reyes, 2014, p.1139)

Tras lo anteriormente descrito, se aborda cada dimensión de manera más amplia. La comprensión textual mide la habilidad del lector para el desarrollo de tareas en diferentes niveles de organización lingüística, que incluye al nivel proposicional, microestructural y el nivel macroestructural y superestructural.

Kintsch y Van Dijk proponen la base teórica de este modelo. (Kintsch y Van Dijk, como se cita en Cuetos, 2010; Kintsch, como se cita en Gonzáles, 2017).

Nivel proposicional, que mide la comprensión de palabras poco frecuentes al momento que el lector genera un significado guiándose en la información explícita o implícita que proporciona el texto, así como también la comprensión de oraciones al momento que el lector identifica los componentes del esquema proposicional.

Nivel microestructural, que mide la comprensión de la secuencia de dos oraciones a partir del establecimiento de relaciones de coherencia referencial condicional o funcional, es decir, mediante el reconocimiento de proposiciones en el texto.

Nivel macroestructural, en el que se mide la comprensión secuencial de más de dos oraciones, párrafos y textos (es decir el conjunto de proposiciones) a partir del reconocimiento de una perspectiva global, del establecimiento de relaciones de coherencia condicional, funcional y a nivel superestructural, a partir de la organización de la estructura de un texto (Neira y Castro, 2013; Campos et al., 2014; Contreras, 2017).

La segunda dimensión, la comprensión pragmática, se encarga del establecimiento de relaciones entre texto, el contexto de situación y el contexto cultural al que pertenece. Reconociendo a los participantes en el circuito comunicativo del texto, situando al texto en el contexto inmediato y en el contexto cultural, determinando los propósitos del texto y estableciendo el sentido de este (Neira y Castro, 2013; Contreras, 2017).

Finalmente, la última dimensión, la comprensión crítica, mide la capacidad analítica del lector, esto depende de la capacidad metacognitiva y reflexiva de la persona al analizar un texto. Esto a partir de la transferencia de información obtenida de un texto a otro contexto, a la emisión de juicios de valor, discusión y comprensión de significados no convencionales y lenguaje figurado expresado en el texto (Neira y Castro, 2013; Contreras, 2017).

2. ANTECEDENTES NACIONALES E INTERNACIONALES

Una investigación desarrollada por Vidal (2015), tuvo como objetivo verificar si existe relación entre cada uno de los procesos cognitivos de la lectura con la evaluación regional de comprensión lectora en niños y niñas de segundo y tercer grado de Primaria de un colegio de Ventanilla, Callao. Se obtuvo que a nivel del proceso perceptivo, con tareas de identificación y sonido de letras, así como identificación igual-diferente, no se halló una relación con la comprensión lectora, tampoco con el proceso sintáctico en la tarea de signos de puntuación, ni en el proceso semántico con la tarea de comprensión de oraciones. Sin embargo, si se encontró relación con la comprensión lectora en tareas del proceso léxico; lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, en la tarea de estructuras gramaticales del proceso sintáctico y en la tarea de comprensión de textos del proceso semántico. Esta investigación demostró la importancia de trabajar en los procesos cognitivos y las tareas que lo componen para el incremento de la comprensión lectora en la Primaria.

Aldazabal (2019) realizó un estudio que tuvo como propósito conocer la relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado de primaria de un colegio estatal y de otro privado en Santa Anita, Lima. Los resultados a nivel descriptivo en el colegio particular mostraron mayor presencia de niveles normales en tareas de lectura de pseudopalabras y de reconocimiento de palabras iguales-diferentes, niveles de dificultad en comprensión oral y comprensión de textos y niveles de dificultad severa en comprensión de textos. Por otro lado, el colegio estatal, presentó niveles de normalidad en tareas de lectura de pseudopalabras y de reconocimiento de palabras iguales-diferentes,

niveles de dificultad en tareas de comprensión oral y niveles de dificultad severa en tareas de signos de puntuación y comprensión de textos. Los resultados correlacionales, evidenciaron una relación mediana entre el proceso perceptivo y proceso léxico con la comprensión lectora, y una relación pequeña entre el proceso sintáctico y proceso semántico y la comprensión lectora. Entre los datos más relevantes de esta investigación se encuentra a mejores relaciones en el colegio estatal, es decir, al relacionar las tareas de los diferentes procesos, estos generaron relaciones entre medianas a grandes con la comprensión lectora, a diferencia de la gestión particular en donde la mayoría de relaciones fueron pequeñas, con las únicas excepciones de tareas del proceso semántico, comprensión de textos y comprensión oral.

Un estudio realizado por Villalonga, Padilla y Burin (2014) tuvo como propósito descubrir la relación entre las habilidades de decodificación y el conocimiento léxico-semántico a la realización de inferencias textuales en 94 estudiantes de entre 8 a 10 años. Se administraron pruebas de identificación de letras con nombres y sonidos de estas, identificación de palabras y pseudopalabras, test de vocabulario, lectura de palabras y tareas de inferencias. Los resultados obtenidos mostraron a nivel descriptivo la media más alta de aciertos y desaciertos en lectura de pseudopalabras en cuanto a pruebas de decodificación, media más alta de aciertos en lectura de palabras para el conocimiento léxico y media más alta de errores en inferencias. A nivel correlacional, si bien se establecieron relaciones entre la decodificación y el conocimiento léxico-semántico y las inferencias, fue el conocimiento léxico con las pruebas de vocabulario y lectura de palabras aquel que realizó una contribución significativa.

Por su parte, Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2013) tuvieron como objetivo conocer las diferencias entre los procesos cognitivos de la lectura a partir del nivel socioeconómico y género de 965 estudiantes de primer a sexto grado de primaria de colegios particulares y estatales del Callao. Los resultados a nivel 42 socioeconómico mostraron diferencias en todos los grados evaluados en las pruebas de comprensión de textos y comprensión oral, además en las pruebas de identificación de letras y comprensión de oraciones y en signos de puntuación. Por otro lado, también hubo pruebas en donde no se presentaron diferencias como las de identificar palabras igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y estructuras gramáticas. Lo resaltante de la investigación a nivel de tercer grado fue que este fue uno de los únicos grados que presentó diferencias en lectura de pseudopalabras, a favor del nivel socioeconómico más favorable.

Otro estudio realizado por Riffo, Reyes, Novoa, Véliz de Vos y Castro (2014) midió las variables de comprensión lectora, competencia léxica y rendimiento académico en 32 estudiantes. Se encontró como resultados una correlación directa del rendimiento académico con el vocabulario y con la comprensión lectora, también se encontró que los aciertos y errores en la tarea de decisión léxica se correlacionaban de manera significativa con la comprensión lectora lo que indicaría que a un mayor rendimiento lector, mayor cantidad de aciertos y menor cantidad de errores en la tarea de decisión léxica. Por otro lado, en cuanto a las diferencias por género solo se encontró una diferencia en vocabulario, siendo los hombres superiores a las mujeres. Finalmente, al separar a los sujetos según sus puntajes en comprensión lectora, los grupos se diferenciaron en su rendimiento tanto a nivel de comprensión lectora como en promedio de notas

generales, en donde los buenos lectores alcanzaban puntajes estadísticamente significativos mayores a los de los malos lectores.

Otra investigación realizada por Villarduña (2017), tuvo como objetivo conocer el grado de relación entre el componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en 90 niños con dislalia, de ocho y nueve años de edad, se realizó con las pruebas Instrumento del lenguaje oral objetiva y criterial (Bloc Screening) y la Prueba de Comprensión de Lectura de Complejidad Lingüística (CLP 3-A). Entre los resultados a nivel descriptivo se encontraron a un 94.4% de niños presentando inadecuados componentes sintácticos y solo un 5.56% con desarrollo moderado de esta habilidad, en cuanto a comprensión lectora también un porcentaje mayor de 68.89% de estudiantes en el nivel de inicio y solo un 31.11% en nivel proceso. A nivel correlacional se encontró una relación moderada y positiva entre el componente sintáctico y la comprensión lectora en niños y niñas con dislalia de 8 y 9 años, así como también existieron relaciones entre los niveles inferencial y crítico con el componente sintáctico oral.

La siguiente investigación fue desarrollada en 2017 por Bizama, Arancibia, Sáez y Loubiès y analizó la relación entre conciencia sintáctica y comprensión lectora en 161 escolares de segundo, tercer y cuarto grado de Primaria que asistían a escuelas vulnerables, es decir, niños socialmente desfavorecidos. Los resultados a nivel descriptivo mostraron que todos los niños y niñas del estudio se encontraron por debajo del desempeño esperado en comprensión lectora y en tareas de conciencia sintáctica: estructuras gramaticales y signos de puntuación, respecto a su edad cronológica. A nivel correlacional se obtuvo una relación entre la comprensión de lectura y la conciencia sintáctica en ambas tareas, lo cual le permite

a los autores concluir que hace falta la implementación de programas psicopedagógicos que promuevan el proceso sintáctico para mejorar la comprensión lectora en escolares que asisten a escuelas vulnerables.

Por otro lado, Barrientos (2015) presentó una investigación que tuvo como objetivo conocer la relación existente entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en niños de tercer grado de primaria. Aplicó el instrumento de Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 3 forma A (CLP 3 – A) para evaluar el nivel de comprensión lectora en 103 alumnas de edad promedio 8 años 9 meses. El resultado obtenido a través de la correlación lineal de Pearson demostró que existe un coeficiente positivo, significativo y fuerte, lo cual, valida la hipótesis, es decir, existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en esta muestra. Lo cual demostraría la importancia de la comprensión lectora para ejercicios matemáticos más allá de los cursos que solo incluyen letras.

Un estudio realizado por Diminich (2019), encontró la relación existente entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aritméticos con enunciados verbales en una muestra de 111 alumnos de tercer grado de primaria. Se encontró una correlación estadísticamente significativa entre las dos variables ($r=.40$), lo cual valida la hipótesis. También se encontró relaciones estadísticamente significativas entre el nivel de oración o frase de la comprensión lectora y resolución de problemas, el nivel de textos simples o párrafos presentados implícitamente con la resolución de problemas y el nivel de la comprensión lectora de enunciados generales y expresión equivalente. Otro dato importante a considerar en esta investigación fue que en los resultados de la Prueba de Comprensión de

Lectura de Complejidad Lingüística (CLP 3-A) un 54.9% de estudiantes presentaron resultados favorables por encima del promedio y solo un 32.4% se ubicó por debajo de este, lo que indicaría los niveles altos de comprensión lectora que estuvieron relacionados con niveles altos de resolución de problemas aritméticos con enunciados verbales.

En otra investigación, Quiróz (2015), realizó un Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria en una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos en la cual previa a su aplicación, utilizó el instrumento Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 3 forma A (CLP 3 – A). Se efectuó de manera colectiva en dos aulas de niños entre 8 y 9 años en una sola sesión, a partir de los resultados obtenidos se separó al grupo control y al grupo experimental según los puntajes más bajos obtenidos. Los resultados luego de la aplicación del programa destinado a incrementar la comprensión lectora, se concluyó que existen diferencias significativas en ambos grupos; control y experimental, en ambas aplicaciones (pre y post test), estos resultados confirman que, debido a la aplicación del programa, los estudiantes si mejoran sus habilidades para comprender lectura.

Finalmente, Gutiérrez (2016) en la Universidad de Alicante, España. Tuvo como objetivo analizar el efecto de un programa de enseñanza de estrategias de lectura a través de grupos interactivos que utilicen la lectura dialógica en comprensión lectora. Para la realización de este estudio se contó con la muestra de 355 participantes entre 8 y 9 años quienes fueron seleccionadas en dos grupos, en donde uno de ellos quien recibió la intervención en estrategias de lectura dialógica (grupo experimental) y el otro quien siguió con las mismas estrategias tradicionales

antes utilizadas (grupo control). El análisis de la efectividad del programa en el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel sintáctico se realizó a través de la Batería de Evaluación Cognitiva de Lectura y Escritura (BECOLE), en cuanto a los resultados de la evaluación previa al programa no se mostraba diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, sin embargo, en los resultados post-test de la comprensión de estructuras sintácticas se observó un aumento mayor en el grupo experimental. Los resultados de este estudio mostraron que la enseñanza de estrategias a través de grupos interactivos mejoró el proceso de adquisición de lectura de manera muy significativa.

3. DEFINICION CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE VARIABLES

3.1 Definiciones conceptuales

- **Procesos cognitivos de la lectura:** Los procesos cognitivos de la lectura son habilidades mentales relativamente autónomas que cumplen funciones específicas al momento de leer, las cuales son; el proceso léxico, sintáctico y semántico (Galve, 2005).
- **Comprensión lectora:** La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector es capaz de recordar lo que ha leído, suplir los elementos que no se le entregan y anticipar hechos y enjuiciar críticamente los contenidos (Alliende, Condemarin y Milicic, 2002).

3.2 Definiciones operacionales

- **Procesos cognitivos de la lectura:** Las puntuaciones se obtuvieron a través de la aplicación de la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura para en nivel elemental – BECOLE validada para Perú (Galve, 2005) (Dioses, Evangelista, Morales y Basurto, 2010).
- **Comprensión lectora:** Las puntuaciones se obtuvieron a través de la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de Primaria en su forma A – CLP 3A validada para Perú (Alliende, Condemarin y Milicic, 2002) (Delgado, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña, Santibañez y Guevara, 2004).

Tabla N°1

Matriz operacional de la primera variable investigada

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala
<p>Procesos cognitivos de la lectura</p>	<p>Nivel Léxico – Semántico: Se encarga de encontrar el concepto asociado con la unidad lingüística percibida, y asociarlo a las reglas gramaticales.</p>	<p>-Lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos en voz alta [LDP] (48 ítems) -Decisión léxica visual [DLX] (48 ítems) -Asociación de palabra con su definición [ADP] (30 ítems) -Test de conocimiento de las reglas de ortografía [ORT] (15 ítems).</p>	<p>BECOLE Nivel Elemental (Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura)</p>	<p>Cuantitativa de intervalo – razón</p>
	<p>Nivel Sintáctico -Semántico en oraciones: Referido al conocimiento de las estructuras gramaticales y la extracción del mensaje a nivel de oración.</p>	<p>-Comprensión de estructuras sintácticas (nivel oracional) [CS] (27 ítems). -Comprensión de órdenes [COR] (12 ítems)</p>		
	<p>Nivel Sintáctico – Semántico en textos: Referido al conocimiento de las estructuras gramaticales y la extracción del mensaje a nivel de textos.</p>	<p>-Estructuras de comprensión lectora de textos (relaciones semánticas) [CL] (20 ítems). -Estructuras de comprensión (con dibujos) [ECLD] (25 ítems).</p>		

Tabla N°2

Matriz operacional de la segunda variable investigada

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala
Comprensión lectora	Nivel Literal “Los colmillos” “José, Tomás y Francisco”	- Reconocer el orden del texto. - Buscar la unidad principal del texto en función al tema. 10 ítems (0-10)	Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A)	Cuantitativa de intervalo – razón
	Nivel Inferencial “José, Tomás y Francisco” “Un paseo a la playa”	- Entender los componentes y signos del texto. - Asociar oraciones usando las palabras adecuadas. 6 ítems (11-16)		
	Nivel Criterial “Un paseo a la playa” “Estar satisfecho”	- Juzgar el contenido del texto - Distinguir un hecho de una opinión. - Captar sentidos implícitos - Juzgar la actuación de los personajes. 5 ítems (17-21)		

4. HIPÓTESIS

4.1 Hipótesis general

- Existe relación significativa entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora, en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana.

4.2 Hipótesis específicas

- El rendimiento en el proceso léxico de la lectura es de mayor incidencia con normalidad y en los procesos sintácticos-semánticos (oracional y textual) es de mayor incidencia con dificultad en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- La comprensión lectora es de nivel logrado en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- Existe una relación significativa entre el rendimiento en el proceso léxico de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- Existe una relación significativa entre el rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de oraciones y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana.
- Existe una relación significativa entre el rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de textos y el nivel de

comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación
Primaria de un colegio de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de medir la relación entre las variables investigadas, es decir los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora, se realiza un estudio de nivel básico de tipo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta investigación pretende contribuir a la ampliación de un nuevo conocimiento, así como describir las características y tendencias de un grupo determinado de personas.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño utilizado para responder el problema de investigación es correlacional, debido a que este permite identificar la relación existente entre las dos variables estudiadas (Hernández et al., 2014). Esta investigación de tipo correlacional permite medir el grado de relación que existen entre dos variables que intervienen en un fenómeno, en este caso la relación entre los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora.

3. NATURALEZA DE LA POBLACIÓN

3.1 Descripción de la población

La población está conformada por 70 alumnos entre niños y niñas que se encuentran en el tercer grado de primaria, quienes poseen alrededor de 8 y 9 años.

La Institución Educativa en la que estudian estos alumnos está ubicada en el distrito de Barranco y cuenta con los tres niveles de educación, es decir inicial,

primaria y secundaria. Cada grado en primaria cuenta con un aula o más dependiendo del número de niños y niñas matriculados en cada año.

En el caso de tercer grado de primaria, cuenta con dos aulas (A y B) en las cuales hay 34 estudiantes y 36 alumnos respectivamente.

3.2 Descripción de la muestra y método de muestreo

El tipo de muestreo es no probabilístico debido las características de la investigación, lo que no supone a una representatividad de elementos en una población, sino a una cuidadosa y controlada elección de muestra. La selección de la muestra fue por conveniencia (Hernández, et al., 2014) los sujetos que participaron en el estudio fueron seleccionados de acuerdo a la accesibilidad que se tuvo a ellos.

En esta investigación se brindó a todos los estudiantes la misma oportunidad de ser parte de ella, sin embargo, dependió del permiso del padre de familia para poder o no incluir al menor de edad como parte de la muestra, En función de ello, y por ausencia de respuesta de cuatro padres de familia, la muestra estuvo conformada por 66 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 9 años.

Tabla N°3

Características sociodemográficas

Características sociodemográficas	Categoría	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Edad	8 años	43	65
	9 años	23	35
Sexo	Masculino	35	53
	Femenino	31	47

N= 66

3.3 Criterios de inclusión

- Los niños y niñas de tercer grado de primaria que asistan a clases los días que se aplican las pruebas.

3.4 Criterios de exclusión

- Reporte del Departamento Psicopedagógico sobre una necesidad educativa especial referida al lenguaje o aprendizaje de algún estudiante.
- Lengua nativa diferente al castellano de algún niño o niña.

3.5 Criterios de eliminación

- Que las pruebas no se encuentren completamente respondidas.
- Ausencia del participante a clases en uno de los días de aplicación.

4. INSTRUMENTOS

Para la investigación se utilizaron dos instrumentos que fueron validados para la realidad peruana, el primero de ellos fue la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental) y el segundo la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A). Además, se usó una ficha de datos breve para la recolección de información sociodemográfica de los niños y niñas.

4.1 Ficha de datos

Los datos sociodemográficos recolectados fueron: sexo, fecha de nacimiento, edad y grado y sección. Fue una ficha breve y sencilla por tratarse de niños y niñas y ser los únicos datos relevantes para la investigación (Anexo 1).

4.2 Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental)

La Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental) es una prueba española creada por José Luis Galve Manzano en 2005 y validada en Perú por Alejandro Segundo Dioses Chocano y colaboradores; Cecilia Evangelista, Miluska Morales y Adriana Basurto en el 2010.

Tiene como finalidad evaluar los procesos involucrados en la lectura y escritura desde una perspectiva cognitiva, se compone de dos sub-tareas que pueden usarse de manera complementaria o de forma independiente. La batería completa BECOLE consta de tres niveles: Elemental, medio y superior, en donde el primero es utilizado para la evaluación de alumnos de 3er y 4 to grado de Primaria, el nivel

medio para 5to grado de Primaria y el superior para 6to de primaria y 1ero de secundaria.

Para la finalidad de este estudio se utilizó solo la Batería de Lectura que tiene una duración aproximada de 84-106 minutos en el nivel elemental la cual evalúa tres procesos: léxico, sintáctico-semántico en oraciones y en textos. El nivel léxico, cuenta con cuatro pruebas, las cuales son: lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos en voz alta con 48 ítems, decisión léxica visual con 48 ítems, asociación de palabra con su definición con 30 ítems y test de conocimiento de las reglas de ortografía con 15 ítems. El nivel sintáctico-semántico (oraciones) con sus indicadores de comprensión de estructuras sintácticas (nivel oracional) cuenta con dos pruebas las cuales son: comprensión de estructuras sintácticas con 27 ítems y comprensión de órdenes con 12 ítems. El tercer nivel, sintáctico-semántico (textos) cuenta con indicadores de estructuras de comprensión lectora de textos (relaciones semánticas) con 20 ítems y estructuras de comprensión (con dibujos) con 25 ítems. Finalmente, la Batería de Lectura cuenta con una prueba complementaria de lectura de texto, que se evalúa de manera cualitativa e individualmente, la cual no fue utilizada para el propósito cuantitativo del estudio.

Para la adaptación a la realidad peruana, se desarrolló una evaluación piloto a partir de un diseño psicométrico y comparativo de investigación, la muestra fue de 559 niños y niñas de tercer grado de Primaria de colegios públicos y privados de las ciudades de Lima y Piura, lo que quiere decir que el análisis se realizó para el nivel elemental y en dos partes, la primera correspondiente a los procesos de lectura y la segunda correspondiente a los procesos de escritura. En cuanto al análisis de confiabilidad en la parte de lectura se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, lo que

expresa la consistencia interna del test, en cuanto a la totalidad de la prueba de lectura se obtuvo un nivel de 0.7441 de fiabilidad, y para las pruebas que lo componen se estimó un mínimo de 0.69 y un máximo de 0.74 lo que indica valores alfa aceptables.

Para el análisis de validez se utilizó la evidencia de estructura interna para el instrumento multidimensional a partir del análisis factorial exploratorio y el método de componentes principales con rotación varimax, se obtuvieron saturaciones superiores a 0.30 en cada uno de los componentes. El modelo factorial de las pruebas coincidió con la prueba original, obteniéndose dos factores que explican un 54.09% de la varianza total, con una correlación de 0.30, no obstante, con modificaciones en la correspondencia de las pruebas a los factores. En cuanto a las subpruebas se obtuvieron seis factores que explican un 68.87% de la varianza total. También, se analizó los niveles de la lectura, en donde se obtuvieron tres factores que explican un 65.87% al nivel léxico y coincide con el modelo original, un factor que explica el 56.02% para el nivel sintáctico semántico en oraciones lo que difiere del estudio original y puede estar explicado por el análisis de discriminación de ítems y un factor que explica el 60.97% de la varianza total en el nivel sintáctico-semántico en textos, modelo que coincide con el estudio original de la prueba y en donde se obtuvieron los coeficientes más altos.

Para el puntaje y calificación, la Batería cuenta con un material llamado “perfil de resultados individual” en donde se encuentra un cuadro con las ocho pruebas de los tres niveles en lectura y otro cuadro con las pruebas de escritura. Para este estudio solo se utilizó el primero de ellos, en el cual se coloca las puntuaciones directas obtenidas de cada prueba y estas se pueden categorizar según

puntuaciones percentilares. Estos percentiles consideran a niños y niñas dentro del nivel dificultades a los que cuentan con dificultades muy significativas, es decir que se sitúan por debajo del percentil 20 y con dificultades significativas a los situados entre los percentiles 21-40, y en el nivel normalidad a los sujetos situados por encima del percentil 40, en donde del percentil 41-60 se encuentran en un nivel aceptable medio, del 61-80 un nivel medio alto y del percentil 81 en adelante se encuentran en un nivel destacado muy alto en la prueba correspondiente.

Para el propósito de esta investigación se utilizó las puntuaciones percentilares para dificultades muy significativas, dificultades significativas y normalidad, de manera que permitió agrupar a todos los niños y niñas de las categorías nivel aceptable medio, nivel medio alto y nivel destacado muy alto en la categoría dentro de esta última categoría. Esto debido a que los sub-niveles categorizados son varios en cantidad y la mayoría de niños y niñas se encuentran en el nivel dificultades, es decir hace falta revisar si sus dificultades son muy significativas o por lo contrario pueden estar cerca de la normalidad.

4.3 Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A).

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de Primaria Forma A (CPL3-A) fue creada en Chile en 1991 por Felipe Allende, Mabel Condemarin y Neva Milicic y validada en Perú en 2004 por Ana Delgado, Miguel Escurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, Willy Santibañez y Ángel Guevara. Su forma A es una de las formas existentes (A y B), ya que son pruebas alternativas que no deben aplicarse de manera simultánea debido a que evalúan lo mismo solo que con diferentes ítems. La prueba completa tiene como objetivo evaluar el nivel de comprensión de textos desde el primer grado de primaria hasta el segundo grado de secundaria. Para motivos de la investigación se utilizó el tercer nivel en su forma A, la cual tiene como objetivo la comprobación del dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples a partir de tres dimensiones: el nivel literal en donde se comprueba la capacidad del niño de reconocer el orden del texto y buscar la unidad del texto en función al tema, el nivel inferencial en donde el estudiante debe entender los componentes y signos del texto, así como asociar oraciones usando las palabras adecuadas y el nivel criterial en donde el niño juzga el contenido de lo que lee, distingue un hecho de una opinión, capta sentidos implícitos y juzga actuación de personajes (Delgado, et.al., 2005).

La prueba dirigida al tercer grado de primaria está conformada por cuatro subtests, los cuales son: “los colmillos” que consta de 7 ítems “José, Tomás y Francisco” con 6 ítems, “un paseo en la playa” con 4 ítems y “estar satisfecho” con 5 ítems, y tienen en total una duración aproximada de 45 minutos.

La adaptación a la realidad peruana se realizó a partir de un estudio descriptivo comparativo en una muestra de 780 participantes en cada grado (1er a 3er grado de Primaria) que pertenecían a las siete UGEL de Lima Metropolitana.

En cuanto al análisis de confiabilidad en la prueba correspondiente al 3er grado de Primaria en su forma A se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach lo que indica la consistencia interna del test en donde se obtuvo coeficientes de 0.70, 0.88, 0.83 y 0.84 para cada uno de los subtests de la prueba respectivamente, lo que indica valores alfa aceptables.

El análisis de la validez se realizó según la categoría de validez de constructo a partir de la técnica estadística de análisis factorial confirmatorio en donde se contrastó el modelo con otro alternativo el cual indicó un modelo propuesto adecuado. También se analizó la validez convergente, es decir la evidencia basada en la relación con otras variables, en donde se correlacionó las puntuaciones del test con el promedio bimestral en los cursos de Comunicación Integral, Lógico Matemática, Ciencia y Ambiente y Personal Social y se obtuvo coeficientes de correlación de Pearson de ($r=0.43$, $p < .01$), ($r=0.32$, $p < .01$), ($r=0.34$, $p < .001$) y ($r=0.39$, $p < .01$) lo que indica correlaciones positivas y por consiguiente las puntuaciones obtenidas en el test tienen validez convergente.

Para el puntaje y calificación, cada subtest cuenta con una cantidad determinada de ítems a los cuales se les otorga un punto por cada respuesta correcta para luego sumar todos los puntos obtenidos y así obtener el puntaje total directo que puede ser categorizado (baremación) en nivel inicio (0-10 puntos), progreso (11-16 puntos) o logro (17-21 puntos) según la adaptación de Delgado, Ecurra y Atalaya en 2005, o también puede ser convertido a rango percentil para verificar el estado del estudiante en comparación a una población semejante, esto a partir de las tablas percentilares para la prueba en colegios no estatales y colegios estatales que realizaron Delgado, Ecurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña, Santivañez y Guevara en

2004. Para la finalidad del cumplimiento de uno de los objetivos, se utilizó la baremación de inicio, proceso y logrado con la utilización de los puntajes directos de cada evaluado.

5. PROCEDIMIENTO

La presente investigación siguió una serie de pasos sistematizados pretendiendo de esta manera generar un estudio adecuado.

- El primer paso de la investigación fue coordinar y conseguir el consentimiento de las autoridades de la Institución Educativa en Barranco.
- Aceptada la investigación en el colegio se procedió a coordinar los horarios en los cuales se aplicaría las pruebas, así como el tiempo que tomaría. Esto se realizó con el Departamento Psicopedagógico del colegio y con las profesoras de tercer grado.
- Se continuó con la entrega del consentimiento informado a los padres de los participantes del estudio, estos demoraron en ser devueltos, pero después de una semana se llegó a recibir 66 consentimientos afirmativos.
- Se llevó a cabo la primera sesión de aplicación a los alumnos que contaban con el consentimiento informado, y se les hizo entrega del asentimiento informado que fue llenado por los menores, así como la ficha sociodemográfica.
- En esta misma sesión se comenzó a recolectar la información correspondiente a las pruebas. En primer lugar, se aplicaron las partes colectivas de las pruebas: CLP3-A con una duración de 45 minutos y una parte del BECOLE.
- En la segunda sesión se continuó con la evaluación grupal y se culminó con el BECOLE en su parte colectiva.

- En las siguientes sesiones, se prosiguió a evaluar individualmente en un aula que el colegio otorgó para la investigación, la aplicación individual duró 38 minutos por cada niño. Para esto se contó con el apoyo de dos estudiantes del último año de estudios de Psicología, los cuales fueron capacitados previamente.
- Terminada la recolección de información, se vació la información de los protocolos de aplicación de BECOLE y CPL3-A.
- Luego se depuró la información según los criterios de selección y exclusión para cuantificar los datos, en donde se excluyó de la muestra a participantes que contaban con dificultades de aprendizaje, lo cual fue previamente notificado por el Departamento Psicopedagógico del colegio.
- Al finalizar la base de datos, se procedió a realizar el análisis estadístico, el análisis de los resultados y la discusión de estos.
- Finalmente, se procedió a devolver los hallazgos de la presente investigación a la Institución Educativa, los cuales fueron realizados en cuadros ilustrativos de ambas pruebas según el aula y según cada niño y niña del tercer grado A y tercer grado B, así como también recomendaciones generales dedicadas a cada niño.

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El proceso de evaluación en esta investigación trató la información recolectada de manera confidencial y buscó satisfacer los Principios de la Bioética que acompañan a las actividades asistenciales e investigaciones con personas:

Autonomía: Este principio está referido al respeto a la capacidad de la persona de tomar decisiones propias, guiadas por sus valores y opciones personales, el investigador tiene el deber de informar a partir de un “consentimiento informado” el cual es respondido y se han de acatar las decisiones autónomas de la persona (Pastor y del Río, 2018). Sin embargo, cuando el sujeto de estudio es un menor de edad y al no contar este con la capacidad de decisión debido a su edad, según el Código Deontológico del Psicólogo, debe presentar el consentimiento a sus progenitores o tutores.

Este principio fue considerado mediante la presentación de un consentimiento informado a los padres o tutores de la población de niños del estudio, en donde se manifestó las características de la investigación recalcando el propósito del mismo, el tipo de participación de evaluado, la metodología para proteger la información en privacidad, los beneficios que tiene al participar en el estudio, el recalco de la nulidad de riesgos y los contactos para las consultas en caso de dudas. De esta manera los padres y/o tutores eligieron la participación o no de sus hijos en el estudio. Añadido a esto se generó también un “asentimiento informado” en donde a partir de una explicación breve y sencilla los niños y niñas podían marcar afirmativamente o negativamente a la participación en el estudio, promoviendo así la implicación de los menores en el proceso de decisión.

Beneficencia: Este principio genera una obligación de proporcionar al paciente o sujeto de estudio beneficios que superen a los posibles daños generados (Pastor y del Río, 2018).

Se puso en práctica este principio dado que el propósito de este estudio fue determinar el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de tercer grado de primaria, resultados que fueron entregados de manera individual con cada prueba y con cada niño del estudio a la psicóloga del Departamento Psicopedagógico, lo cual permite conocer la realidad del grado y generar talleres en mejora de la población por parte del colegio así como también seguir las recomendaciones otorgadas a partir de la investigación en beneficio de los niños.

No maleficencia: Este principio obliga al investigador a no generar daños o perjuicios a los pacientes, o en el caso de ser necesario o inevitable, generar el mínimo posible, protegiéndolos de cualquier riesgo o situación que pueda acontecer (Pastor y del Río, 2018).

Durante el proceso de recolección de información, es decir en la aplicación de las pruebas, se respetó este principio tomando en cuenta el horario pertinente para la aplicación de las mismas, siendo este en la primera hora de la mañana que es en donde la variable relacionada al cansancio de los niños pudo encontrarse en menor proporción. Por otro lado, las pruebas fueron aplicadas durante los cursos que la profesora de cada aula indicó, obedeciendo al criterio de ellas y al permiso que estas mismas otorgaron a sus alumnos en la parte de aplicación grupal e individual.

Justicia: Este principio está referido a la imparcialidad en el reparto de costes y beneficios en el ámbito de bienestar vitar, considera al trato con respeto de cada participante frente a cualquier otro, sin ninguna atención diferente o privilegiada, sin discriminar a ninguno de los participantes (Pastor y del Río, 2018).

Este principio se generó debido a que todos los participantes tuvieron la misma posibilidad de formar parte del estudio, y todo aquel que cumplía con los criterios de inclusión fueron tratados con respeto, con el mismo trato imparcial y de la misma manera en el espacio de evaluación, así como también, los mismos beneficios de investigación.

7. PLAN DE ANALISIS DE DATOS

En primer lugar, se corrigieron los instrumentos: *Batería de Evaluación para la Lectura y Escritura (BECOLE-L)* sólo la sub batería de Lectura y la *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de Primaria Forma A (CPL3-A)* y estos fueron transferidos a una base de datos de un programa estadístico para la realización de la prueba de normalidad, en donde a nivel de distribución de las puntuaciones en la muestra se reportó una distribución no paramétrica ($p < .05$), por consiguiente esta distribución sugirió el uso del estadístico inferencial Rho de Spearman para estimar con mayor precisión las hipótesis presentadas. Por otro lado, para los dos objetivos específicos descriptivos, se utilizó la estimación de porcentajes y la frecuencia de los casos estudiados.

Para interpretación de los resultados estadísticos de correlación se utilizó el criterio de Cohen (Cohen, como se cita en Bologna, 2013) para la determinación de fuerza de correlación. También se usó la teoría del tamaño del efecto mínimo recomendado ($RMPE = \geq .04$) para investigaciones en ciencias sociales, como lo es en este caso debido a las variables psicológicas, esto permitió conocer el grado de significancia práctica en resultados estadísticos, lo que quiere decir que no solo hace falta conocer la ocurrencia de cierto efecto, sino también se requiere determinar su magnitud o tamaño dentro de la población de donde se obtuvo la muestra. Esto se genera a partir de la verificación del puntaje en el coeficiente de determinación en las variables correlacionadas (Cohen, Ferguson, como se cita en Castillo, 2014).

Tabla N°3:

Criterios de Cohen para la determinación de fuerza de relación

$r = 1$	Correlación perfecta
$0,8 < r < 1$	Correlación muy alta
$0,7 < r < 0,8$	Correlación alta
$0,4 < r < 0,6$	Correlación moderada
$0,2 < r < 0,4$	Correlación baja
$0 < r < 0,2$	Correlación muy baja
$r = 0$	Correlación nula

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Los resultados en este capítulo son presentados en función al objetivo general y a los objetivos específicos planteados.

Tabla N° 4

Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana.

Variables	Criterios	Procesos Cognitivos de la lectura	
		Procesos Léxicos	Proceso Sintáctico-Semántico
	r_s	.351**	.341**
Comprensión Lectora	p	.004	.005
	r_s^2	.123	.116

Nota: n = 66 casos; $p < .05$ (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto; RMPE = Tamaño del efecto mínimo recomendado que representa una significancia práctica ($\geq .04$)

El análisis en la Tabla N°4 indica el resultado del *objetivo general*, es decir, la relación entre los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana; se apreció que la relación con el Proceso Léxico ($r_s = .351^{**}$, $p = .004$) y el Proceso Sintáctico-Semántico ($r_s = .341^{**}$, $p = .005$) fueron caracterizadas por ser positivas, cuya intensidad moderadas y estadísticamente significativas; el análisis del tamaño del efecto fue de tipo RMPE en el caso del Proceso Léxico ($r_s^2 = .123$) y el Proceso Sintáctico-Semántico ($r_s^2 = .116$) se apreció significancia práctica mínima con lo que se afirma que ambos procesos son importantes para el desarrollo de la comprensión lectora. Esto indicaría que para un adecuado desempeño en comprensión lectora, hace falta de un buen nivel léxico que estaría relacionado al buen uso de ambas rutas de acceso al reconocer palabras, también de habilidades sintácticas al momento de enfrentarse a una oración o texto

y de habilidades semánticas para extraer significados e integrarlo a sus conocimientos para contrastarlos con estructuras conocidas previamente.

Tabla N°5

Rendimiento en los procesos léxico y sintáctico-semántico (oracional y textual) de la lectura en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana

Variables	Niveles	f	Grado	
				%
	Dificultad significativa	17		25.8
Proceso Léxico	Lectura de palabras (LDP)	Dificultad	26	39.4
		Normalidad	23	34.8
	Decisión Léxica Visual (DLX)	Dificultad significativa	46	69.7
		Dificultad	9	13.6
		Normalidad	11	16.7
	Asociación de una palabra con su definición (ADP)	Dificultad significativa	40	60.0
		Dificultad	16	24.2
		Normalidad	10	15.2
	Asociación de una palabra homófona (ADH)	Dificultad significativa	36	54.4
		Dificultad	16	24.2
		Normalidad	14	21.2
	Proceso Sintáctico-Semántico (nivel oracional)	Conocimiento Ortográfico (ORT)	Dificultad significativa	36
		Dificultad	18	27.3
		Normalidad	12	18.1
Comprensión de órdenes complejas (COR)		Dificultad significativa	9	13.6
		Dificultad	27	41.0
		Normalidad	30	45.5
Proceso Sintáctico-Semántico (nivel textual)	Comprensión de Estructuras Sintácticas (CS)	Dificultad significativa	13	19.7
		Dificultad	24	36.4
		Normalidad	29	43.9
	Comprensión lectora de textos (CL)	Dificultad significativa	14	21.2
Proceso Sintáctico-Semántico (nivel textual)		Dificultad	27	41.0
		Normalidad	25	37.9
	Estructura de comprensión lectora – dibujo (ECLD)	Dificultad significativa	32	48.5
		Dificultad	24	36.4
		Normalidad	10	15.2

Nota: n = 66 casos; f = frecuencia de casos observados, % = porcentaje de casos observados.

El análisis de la Tabla N°5 muestra el resultado del *primer objetivo específico* y permite reportar los niveles con mayor incidencia en los Procesos Cognitivos de la Lectura en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana. El rendimiento en el *Proceso léxico* de la lectura fue de mayor incidencia con dificultades significativas, en las pruebas de DLX, ADP, ADH y ORT, con excepción de la prueba LDP, que presentó dificultades, mas no significativas. Lo que quiere decir que los niños y niñas del estudio tienden a fallar en actividades que impliquen el reconocimiento de palabras según su representación ortográfica, asociación de palabras con su significado y con palabras homófonas y del dominio de reglas ortográficas correspondientes su nivel educativo. No obstante, responden mejor en cierta medida, en actividades que impliquen el uso de sus rutas de lectura para reconocer palabras.

En cuanto al *Proceso Sintáctico-Semántico a nivel oracional*, fue de mayor incidencia con normalidad en ambas pruebas que lo comprenden; COR y CS, lo que significaría que este grupo de estudiantes realiza asignaciones temáticas a elementos de una oración, tomando en cuenta su estructura sintáctica, comprende órdenes de distinta complejidad al momento de leer una oración que contiene características sintácticas y semánticas.

Finalmente, el *Proceso Sintáctico-Semántico a nivel textual*; presentó mayor incidencia en dificultades significativas para la prueba ECLD y dificultades para la prueba CL. Por esto se puede inferir que a los niños y niñas se les dificulta en mayor grado el extraer significados e integrarlos a sus conocimientos a partir de estructuras de causalidad, comparación, secuenciación, problema-solución y descripción. Sin embargo menores dificultades para extraer significados en

preguntas literales y de realización de inferencias en donde se tenga que establecer relaciones semánticas.

Tabla N°6

Niveles de Comprensión Lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana

Variables	Niveles	Niños-Niñas del tercer grado	
		<i>f</i>	%
Comprensión Lectora	Inicio	4	6.1
	Proceso	30	45.5
	Logrado	32	48.4

Nota: n = 66 casos; *f* = frecuencia de casos observados, % = porcentaje de casos observados.

El análisis de la Tabla N°6 muestra el resultado del *segundo objetivo específico* y permite reportar el nivel de Comprensión Lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana; se apreció que el 6.1% de casos (4) se encuentra en etapas iniciales para lograr la habilidad de comprender la información escrita a la que accede, el 45.5% de casos (30) reportó estar en un nivel de proceso, es decir que aún no consolida los requerimientos necesarios para realizar esta tarea de forma independiente y óptima, por otra parte se observó que el 48.4% de casos (32) logró encontrarse en un nivel logrado, lo que implicaría que se encuentra dentro de los estándares esperados para su edad de formación académica.

Tabla N°7

Rendimiento en los procesos léxicos de la lectura y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana

Variables	Criterios	Procesos Léxicos de la Lectura				
		LDP	DLX	ADP	ADH	ORT
Comprensión Lectora	r_s	.301*	.237	.262	.175	.334**
	p	.015	.057	.035	.163	.007
	r_s^2	.091	.056	.068	.031	.112

Nota: $n = 66$ casos; $p < .05$ (significativo); $r_s^2 =$ coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto; RMPE = Tamaño del efecto mínimo recomendado que representa una significancia práctica ($\geq .04$); LDP = Lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras, DLX = Decisión Léxica, ADP = Asociación de una palabra con su definición, ADH = Asociación de una palabra con su definición-homófonas, ORT = Conocimiento Ortográfico.

En la Tabla N°7 se muestra el resultado del *tercer objetivo específico*, el cual presentó la relación entre los procesos léxicos de la lectura a nivel de oraciones y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana; se apreció que la relación con la Lectura en voz alta de palabras-pseudopalabras ($r_s = .301^*$; $p = .015$), la Asociación de palabras con su definición ($r_s = .262$; $p = .035$), Conocimiento Ortográfico ($r_s = .334^{**}$; $p = .007$) y Decisión Léxica ($r_s = .237$; $p = .056$), fueron caracterizadas por ser positivas, cuya intensidad baja, así como estadísticamente significativas; el análisis del tamaño del efecto fue de tipo RMPE y tuvo significancia práctica en todas las dimensiones de los Procesos Léxicos, dejando de lado a la Asociación de Palabras con su definición-Homófonas ($r_s^2 = .031$) en donde no se apreció esto.

Se podría inducir entonces que la tarea de identificar correctamente el significado de palabras homófonas entre diferentes opciones, no explicaría una mejora en la comprensión lectora, a diferencia de tareas como las de identificar palabras habituales con su significado, leer palabras a partir de las rutas de reconocimiento, reconocimiento de palabras según su representación ortográfica y

conocer reglas ortográficas correspondientes a la edad, las cuales al ser dominadas podrían aportar a una mejor comprensión lectora y por tanto ser actividades que un lector eficaz desempeña adecuadamente.

Tabla N°8

Rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de oraciones y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana

Variables	Criterios	Proceso Sintáctico-Semántico: Nivel Oraciones	
		Comprensión de órdenes complejas	Comprensión de Estructuras Sintácticas
Comprensión Lectora	r_s	.131	.079
	p	.297	.531
	r_s^2	.017	.006

Nota: n = 66 casos; $p < .05$ (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto; RMPE = Tamaño del efecto mínimo recomendado que representa una significancia práctica ($\geq .04$)

En la Tabla N°8 se muestra el resultado del *cuarto objetivo específico*, el cual presentó la relación entre los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de oraciones y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana; se apreció que la relación con la Comprensión de órdenes complejas ($r_s = .131$; $p = .297$) y la Comprensión de Estructuras Sintácticas ($r_s = .079$, $p = .531$) fueron caracterizadas por ser positivas, cuya intensidad muy baja, así como estadísticamente no significativas; el análisis del tamaño del efecto fue de tipo RMPE en el caso de la Comprensión de órdenes complejas ($r_s^2 = .017$) y la Comprensión de Estructuras Sintácticas ($r_s^2 = .006$) se apreció que no hubo significancia práctica mínima.

En términos de implicancias psicológicas esto quiere decir que no se encontró evidencia de que tareas que impliquen asignaciones temáticas a elementos

de una oración tomando en cuenta su estructura sintáctica, y de comprender órdenes de distinta complejidad al momento de leer una oración tengan un impacto en la comprensión lectora. Lo cual indicaría que si bien son tareas en las que los estudiantes trabajan a nivel cognitivo, esto no necesariamente estaría ligado a una mejor en la habilidad de comprender textos.

Tabla N°9

Rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de textos y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana

Variables	Criterios	Proceso Sintáctico-Semántico: Nivel Texto	
		Comprensión Lectora de Textos	Estrategias de Comprensión Lectora
	r_s	.341**	.376**
Comprensión Lectora	p	.005	.002
	r_s^2	.116	.138

Nota: n = 66 casos; $p < .05$ (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto; RMPE = Tamaño del efecto mínimo recomendado que representa una significancia práctica ($\geq .04$)

En la Tabla N°9 se muestra el resultado del *quinto objetivo específico*, en donde se presentó la relación entre los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de textos y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana; se apreció que la relación con la Comprensión Lectora de Textos ($r_s = .341^{**}$, $p = .005$) y la Estrategia de Comprensión Lectora ($r_s = .376^{**}$, $p = .002$) fueron caracterizadas por ser positivas, cuya intensidad moderada, así como estadísticamente significativas; el análisis del tamaño del efecto fue de tipo RMPE en el caso de la Comprensión Lectora de Textos ($r_s^2 = .116$) y la Estrategia de Comprensión Lectora ($r_s^2 = .138$)

se apreció significancia práctica mínima con lo que se afirma que ambos procesos son significativos para el desarrollo de la Comprensión Lectora, siendo la Estrategia de Comprensión Lectora la que mayor explicación práctica evidencia.

Se puede interpretar que tareas que impliquen hacer uso de la capacidad para extraer significados a partir de preguntas literales y de inferencias así como utilizar estructuras de causalidad, comparación, secuenciación, problema-solución y descripción podrían ser actividades que ayudarían a mejorar la comprensión lectora, lo que significaría que reforzar a los estudiantes con este tipo de tareas podría generar mejores niveles de comprensión lectora.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El propósito de la investigación fue determinar la relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana, en donde se encontró una relación moderada, positiva y estadísticamente significativa entre las dos variables de estudio, lo que indica que, ambos procesos tienen importancia en el desarrollo de la comprensión lectora.

En el primer objetivo específico descriptivo referido al desempeño en los procesos cognitivos de la lectura, se encontró que es mayor el porcentaje de niños y niñas que cuenta con dificultades significativas que aquellos que se encuentran dentro de la normalidad en las pruebas de los procesos léxicos y sintáctico-semánticos, con excepción de las pruebas de Comprensión de Órdenes Complejas (COR) y Comprensión de Estructuras Sintácticas (CS). Lo que quiere decir que es el proceso sintáctico-semántico a nivel de oraciones donde este grupo de niños y niñas tiene mayor porcentaje de éxito, lo cual concuerda con la investigación de Aldazabal (2019) en donde la población de estudiantes de un colegio particular respondió con mayores niveles de normalidad en tareas subpruebas similares a las del presente estudio: procesamiento de estructuras gramaticales, signos de puntuación y comprensión de oraciones a diferencia de un colegio estatal, donde se obtuvieron mayores niveles de dificultad en su desenvolvimiento. Esto podría indicar que los estudiantes de esta muestra de colegio particular, cuentan con un buen reconocimiento de las distintas partes de la oración, así como de las reglas gramaticales, lo que les permite acceder de manera eficaz al significado y realizar una buena extracción del mensaje de la oración (Cuetos, 2010). Sin embargo, esto difiere de la investigación de Bizama, Arancibia, Sáez y Loubiès (2017), en donde la población del estudio no alcanzó los niveles esperados en tareas sintácticas, lo cual

podría deberse a que se realizó esa investigación con niños de escuelas vulnerables, a diferencia del presente colegio particular.

En la prueba de Lectura de Palabras (LDP), en donde se evaluó la lectura de palabras regulares y pseudopalabras, el porcentaje de niños y niñas que contaron con el conocimiento esperado para el grado en que se encuentran, fue mayor a los que presentaron dificultades significativas. Una investigación realizada por Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2013) que incluyó una muestra similar, encontró que los estudiantes pertenecientes a un colegio particular y con favorable nivel socioeconómico presentaban un mejor uso de la ruta léxica y fonológica para leer palabras y pseudopalabras que aquellos estudiantes pertenecientes a un colegio estatal y con menor nivel socioeconómico. Si bien la presente investigación no incluyó las variables del estudio anterior, presenta similitud con el tipo de gestión educativa y con el nivel socioeconómico, esto podría indicar que el grupo de niños y niñas que cuentan con un buen nivel en esta prueba, presentan un correcto uso de ambas rutas de reconocimiento de palabras; léxica y fonológica, lo cual según Defior (2014) sería predictor de lectores eficaces, ya que maneja correctamente ambas rutas. No obstante, hubo un porcentaje de la muestra, aunque menor, que presentó dificultades muy significativas, lo que podría traducirse en dificultades en ambas rutas de procesamiento y ser predictor de lectores menos eficaces. Por otra parte, también coincide con Aldazabal (2019) que en su investigación reportó el mayor nivel de resultados descriptivos en lectura de palabras y pseudopalabras en su muestra de menores de edades similares y de gestión educativa similar a la del presente estudio.

En cuanto a los niveles de comprensión lectora, el mayor porcentaje de niños y niñas de esta Institución Educativa se encuentra en un nivel logrado, un porcentaje menor se encuentra en un nivel proceso, y sólo un porcentaje mínimo se encuentra en el nivel de inicio de comprensión,

lo que coincide con la investigación realizada por Diminich (2019) en donde el mayor porcentaje de la muestra estudiada se encuentra en un nivel logrado de comprensión lectora. No obstante, difiere con la investigación realizada por Villarduña (2016) en donde más de la mitad de los estudiantes se encuentran en un nivel de inicio y ninguno llega a un nivel logrado. Esta situación podría deberse a las características de las muestras de niños y niñas, ya que la primera investigación si coincide con la presente al tratarse de estudiantes regulares de tercer grado, más no la segunda, debido a que estos son estudiantes de tercer grado con una variable agregada, la dislalia. Por lo que podría afirmarse que los estudiantes sin esta condición podrían tener mayor probabilidad de contar con un nivel de comprensión lectora adecuado para su edad.

En esta misma línea, si bien la mayor parte de estudiantes de este estudio consiguieron un nivel logrado de comprensión y esto no coincidiría en demostrar que la comprensión lectora en niños y niñas es bajo como lo afirman evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018) y El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014); y nacionales como ECE (2018), sin embargo, se tiene conocimiento que los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales se acentúan en las escuelas públicas, lo cual podría ser un indicador de mejor rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes de esta muestra, así como también al ser una investigación realizada en Lima y no en provincia, tal y como afirma el estudio realizado por Dioses, Evangelista, Morales y Basurto (2010), lo cual guarda relación con la investigación de Aldazabal (2019) en donde los mejores resultados en rendimiento fueron para estudiantes del colegio particular en comparación a los evaluados de un colegio estatal.

A nivel de objetivos específicos correlacionales se encontró que el proceso léxico tiene una relación significativa con la comprensión lectora, lo que concuerda con los resultados encontrados por Riffo, Reyes, Novoa, Véliz de Vos y Castro (2014) en donde confirman que el bajo desarrollo léxico de estudiantes tiene incidencia en peores resultados de comprensión lectora, lo que a nivel teórico podría explicarse en un menor reconocimiento de palabras, y por ende un menor desciframiento del significado que representa el grupo de letras que acaba de reconocer (Cuetos, 2010), lo que podría generar dificultades en la comprensión de un texto. Añadido a esto, Villalonga, Padilla y Burin (2014) encontraron que el conocimiento léxico aquel que realizó una contribución significativa al desempeño en inferencias, lo cual guarda una estrecha relación con la comprensión lectora, ya que según Condemarín y Alliende (como se cita en Herrera et.al., 2015) es el segundo nivel de la comprensión de textos, en donde el lector presupone ideas que no aparecen de forma explícita, guiándose de sus conocimientos previos y del juicio propio. Esto indicaría que de fallar este proceso, se generarían dificultades en la comprensión, ya que la precisión de reconocimiento de letras permite leer las palabras que se presentan en un texto.

Del mismo modo, el proceso sintáctico-semántico a nivel de textos también presentó relación significativa con la comprensión lectora, y fue la prueba de estrategias de comprensión lectora la que tuvo mayor explicación práctica, es decir, fue el factor que mejor explicó la comprensión lectora en esta población de tercer grado. Esto puede deberse a que esta prueba incluye la capacidad de extraer el significado e integrarlo a los conocimientos a partir de estructuras de causalidad, secuenciación, problema-solución, descripción y comparación (Dioses, et.al., 2010) lo que está relacionado con la definición de comprensión lectora de Condemarín y Alliende (2009) en donde confirman que el lector enriquece al texto con su propio aporte, de manera que razona, critica, infiere, establece relaciones y saca sus propias conclusiones. Esto tiene

relación con investigaciones de Vidal (2015) y Aldazabal (2019) en donde se encontró relación la tarea de comprensión de textos y la comprensión lectora en niños y niñas de edades semejante, lo cual indicaría que las estrategias cognitivas y metacognitivas de cada estudiante, así como los conocimientos con los que cuenta, intervienen en el desempeño que tienen en la comprensión lectora. Si bien el presente estudio no es un estudio experimental, existen estudios como el de Gutierrez (2016), en donde a partir de un programa de mejoramiento en estrategias para la comprensión lectora que buscó propiciar la crítica, inferencia y conclusiones de los estudiantes respecto a los textos, se evidenció mejora en las habilidades sintácticas-semánticas de diferentes grupos de niños y niñas de edades similares a las del estudio. Esto indicaría que utilizar estrategias en las que se trabajen las tareas de este proceso, se podría generar un incremento en el nivel de comprensión lectora.

No obstante, en cuanto al nivel sintáctico-semántico a nivel de oraciones y la comprensión lectora no se encontró una relación significativa, este resultado difiere de la investigación de Vidal (2015) ya que en esta si se encontró una relación entre las estructuras gramaticales y la comprensión lectora, mas no en la tarea de signos de puntuación, y tampoco en la tarea de comprensión de oraciones en una muestra particular, siendo diferente la muestra estatal en donde si se establecieron relaciones. También, difiere de la investigación de Aldazabal (2019) en donde también se encontró una relación entre las variables, no obstante, fue una relación pequeña en el colegio particular, a diferencia del colegio estatal en donde las relaciones de los procesos fueron medianas. Esto indicaría que la probabilidad de encontrar relaciones entre este proceso y la comprensión lectora es mayor y más significativa en colegios estatales que en colegios particulares, lo cual podría explicar la relación existente pero no significativa entre las variables. Finalmente, también difiere de la investigación de Villarduña (2017) en donde si se encontró una

relación entre las habilidades sintácticas-semánticas y la comprensión lectora, sin embargo esta relación fue encontrada en una muestra distinta a la del presente estudio, ya que fue con niños y niñas con la condición de dislalia. El nivel sintáctico-semántico a nivel de oraciones en la presente investigación, estuvo compuesto por dos pruebas en donde se evaluaron comprensión de órdenes y comprensión de estructuras sintácticas, y donde fueron mínimos los porcentajes de niños y niñas con dificultades significativas. Esto significaría que, pese a ser el proceso en donde mayor porcentaje de niños y niñas responden de manera correcta a nivel descriptivo, no sería un factor que guarde relación con la comprensión lectora para este grupo de estudiantes.

A modo de síntesis se puede establecer una relación entre los procesos cognitivos de la lectura con la comprensión lectora, lo que indicaría que a mayor nivel de rendimiento en los procesos cognitivos podría existir un mejor nivel de comprensión lectora. Esto se obtuvo a nivel de investigación práctica en esta muestra de niños y niñas de tercer grado de primaria, no obstante, también existe una relación entre estas variables a nivel teórico.

A nivel teórico, existe una relación entre la propuesta del enfoque psicolingüístico cognitivo de arquitectura funcional y los procesos cognitivos de la lectura, de manera que se hace mención a procesos de bajo, medio y alto nivel en donde estarían involucrados los procesos perceptivos, léxicos y sintáctico-semánticos respectivamente (Cuetos, Ruano y Arribas, 2007; Bravo, como se cita en Velarde et al., 2010) los cuales pueden adquirirse de manera separada y dañarse de forma independiente. Lo que quiere decir que un niño que tenga un acceso al léxico adecuado, no tendrá necesariamente un correcto uso de sus procesos sintácticos o semánticos. Añadido a esto, los procesos cognitivos de la lectura han sido mencionados desde hace mucho antes, en los estudios de teoría de la comprensión lectora de (Kintsch, como se cita en Gonzáles, 2017; Van Dijk y Kintsch, como se cita en Cuetos, 2010 y Perfetti, Landi y Oakhill, 2005) en

donde coinciden en afirmar que para la existencia de la representación mental de un texto juegan papeles muy importantes los niveles de procesamiento léxico, sintáctico y semántico.

Por otro lado, se puede inferir que el buen manejo de los procesos cognitivos genera un mejor nivel de comprensión lectora y por lo tanto ser un mejor predictor en el rendimiento escolar de los estudiantes de Educación Primaria, ya que como sugieren investigaciones como las de Barrientos (2015) y Diminich (2019) en donde comprueban la relación de la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos, se puede concluir que a mayor comprensión lectora mayor rendimiento en los cursos escolares, lo que coincide con lo que hace mención el Diseño Curricular de Educación Básica Regular; la comprensión lectora es una competencia primordial para el logro en todas las áreas y no solo en Comunicación Integral. De manera que, mientras mayor nivel en los procesos cognitivos esto podría aportar a un mayor grado de comprensión lectora y por lo tanto un mejor rendimiento escolar en todas las áreas.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

- Respecto al objetivo general, se acepta la hipótesis general encontrándose relaciones positivas, de intensidad moderada y estadísticamente significativas entre los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana. Esto significa que hace falta de un buen nivel léxico, habilidades sintácticas al momento de enfrentarse a una oración o texto y de habilidades semánticas para extraer significados e integrarlo a los conocimientos para desarrollar una buena comprensión lectora.
- El primer objetivo específico rechaza la primera hipótesis específica, debido a que el rendimiento el proceso léxico es de mayor incidencia con dificultades significativas, lo que indica fallas en actividades de reconocimiento de palabras, asociación de palabras con sus significados y dominio de reglas ortográficas, en el proceso sintáctico semántico a nivel oracional es de mayor incidencia con normalidad, ya que los estudiantes comprenden oraciones de distinta complejidad y realizan asignaciones temáticas según estructuras sintácticas y a nivel textual es de mayor incidencia con dificultad significativa al extraer significados e integrarlos a sus conocimientos a partir de estructuras y con dificultad en extraer significados de preguntas literales y al realizar inferencias.
- En el segundo objetivo específico se acepta la segunda hipótesis específica debido a que comprensión lectora es de nivel logrado en estos niños y niñas de tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima Metropolitana, lo que indica que se encuentran en un nivel esperado de formación académica para el grado en que se encuentran en cuanto a comprensión lectora.

- En el tercer objetivo específico, se acepta la tercera hipótesis específica encontrándose relaciones positivas, de intensidad baja-moderada y estadísticamente significativas entre el rendimiento en el proceso léxico de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana. Esto significa que tareas como las de identificar palabras habituales con su significado, leer palabras a partir de las rutas de reconocimiento, reconocer palabras según su representación ortográfica y conocer reglas ortográficas, podrían aportar a una mejor comprensión lectora y por tanto ser actividades que un lector eficaz desempeña adecuadamente.
- En cuanto al cuarto objetivo específico, se rechaza la cuarta hipótesis específica, debido a que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de oraciones y la comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de educación primaria de un colegio de Lima-Metropolitana. Esto quiere decir que no existe evidencia en este grupo de estudiantes de que tareas que impliquen asignaciones temáticas a elementos de una oración tomando en cuenta su estructura sintáctica, y de comprender órdenes de distinta complejidad al momento de leer una oración tengan un impacto en la comprensión lectora.
- Finalmente, en el quinto objetivo específico, se acepta la quinta hipótesis específica, encontrándose relaciones positivas, de intensidad moderada y estadísticamente significativas entre el rendimiento en los procesos sintáctico-semántico de la lectura a nivel de textos y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana. Esto quiere decir que realizar de manera adecuada tareas en donde se extraigan significados de preguntas literales y de inferencias,

así como hacer uso de estructuras de causalidad, comparación, secuenciación, problema-solución y descripción ayudarían a mejorar la comprensión lectora.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda realizar más investigaciones con estas variables: procesos cognitivos de la lectura y nivel de comprensión lectora, de manera que se conozca resultados descriptivos en diferentes muestras de niños y niñas de Educación Primaria, así como la relación existente entre las tareas de los procesos y la comprensión lectora de diversos grupos de estudiantes.
- Sería importante considerar variables como: lugar de residencia (provincia o Lima) y tipo de gestión del colegio (particular o estatal) en nuevo estudio comparativo con una muestra más amplia de estudiantes en los procesos cognitivos de la lectura y nivel de comprensión lectora para poder recomendar el uso de nuevas metodologías y materiales de enseñanza en los colegios que presenten resultados desfavorables según el lugar en donde se encuentren y la gestión a la que pertenezcan.
- Es oportuno considerar una investigación similar en un tipo de estudio probabilístico y a partir un cálculo de tamaño muestral representativo en una población mayor, lo que podría suponer a un conjunto de colegios de diferentes distritos y tanto particulares como estatales, esto permitiría la generalización de resultados en la población de tercer grado de Primaria.
- Realizar una nueva validación psicométrica a ambas pruebas psicológicas, con el fin de obtener valores de confiabilidad y validez actuales.
- Se recomienda al Departamento Psicopedagógico del colegio evaluaciones individualizadas de los procesos cognitivos de la lectura de niños y niñas que hayan presentado resultados bajos en su nivel de comprensión lectora, de manera que se pueda

realizar propuestas de mejora personalizadas basandose en las dificultades propias de cada estudiante.

- Finalmente, se podría recomendar realizar estudios longitudinales con una determinada muestra de niños y niñas, de manera se pueda tener noción de la evolución de los procesos cognitivos de la lectura a lo largo de la Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldazabal, E. (2019). *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 de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14513>
- Aliaga, L. (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. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1082/1/2012_Aliaga_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20comunicaci%C3%B3n%20de%20alumnos%20del%20segundo%20grado%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20Ventanilla.pdf
- Alliende, F., Condemarin, M., y Milicic, N., (2002). Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alva, G. (2012). *Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en alumnos de segundo grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1083/1/2012_Alva_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20alumnos%20de%20segundo%20grado%20de%20primaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf

- Asencios, S. (2014). Análisis de los procesos de escritura en estudiantes del tercer grado de Primaria de Colegios Públicos y Privados de Surco. *Revista Digital EOS Perú*, 4(2), 61-71.
- Balbi, A., Cuadro, A. y Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 153-160.
- Delhi, F. y Peña, F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Barrientos, M. (2015). *Comprensión Lectora y Resolución de Problemas Matemáticos en Alumnos de Tercer grado de Primaria en una Institución Educativa Estatal de Barranco*. (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima. Recuperado de http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/732/barrientos_mi.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Bizama, M.; Arancibia, B.; Sáez, K. & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 219-232.
- Blanco, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Red ELE, Revista Electrónica de Didáctica número 3*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48c2da35-6a97-4b79-8d42-b5ae13755f20/2005-redele-3-05blanco1-pdf.pdf>
- Blanco, E. (2005). *La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños* (Trabajo de maestría). Recuperado de

<http://www.educacionyfp.gob.es/ca/dam/jcr:e1e5f00b-9db4-4134-93a6-d0a3f455e24f/2007-bv-07-05blanco-pdf.pdf>

Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. 3era edición. Córdoba: Editorial Brujas.

Bravo, L. (2014). Psicología cognitiva y neurociencias de la educación en el aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas. *Revista IIPSI, Revista Electrónica 1609-7475, PP 25-37, UNMSM*.

Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. y Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica, 13(3), 1135-1146*.

Canales, R. (2005). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2657/Canales_gr%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo, R. (2014). *Reporte del tamaño del efecto en los artículos de tres revistas de psicología peruanas en los años 2008 al 2012* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Cazares, M., Espinoza, C. y Velásquez, H. (2006). *La comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de educación primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

- Cobo, M. (2017). *El aprendizaje de la lectura en Educación Infantil. Aportaciones de la Neurociencia y la Psicología Cognitiva*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Jaén, Perú.
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. Posner y G. Marin (Eds). *Attention and performance XI*, 3–37.
- Coltheart, A., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Zieger, J.C. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Condemarín, M. y Alliende, F. (2009). *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. 8ava edición. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Contreras, E. (2017). *Comprensión lectora de textos de diferente soporte en escolares de quinto año básico* (Tesis de licenciatura). Universidad de Concepción Campus los Ángeles Escuela de Educación, Chile.
- Cruz, S., Beltrán, L., y Pari, L., (2011). *Técnicas y estrategias metodológicas con enfoque socio crítico*.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores de los niños*. Universidad de Oviedo, España.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Batería de Evaluación de Procesos Lectores, Revisada "PROLEC-R"*. TEA Ediciones S.A.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. 8va edición. Madrid: Wolters Kluwer España.

- Cuetos, F., González, J. y de Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. 2da edición. Ediciones: Aljibe, Málaga, España.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Alvarez, C., Pequeña, J., Santivañez, R y Guevara, A. (2004). Comparación de la comprensión lectora en los alumnos de 1° a 3° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 87-117.
- Delgado, A., Ecurra, M. y Atalaya, M. (2005). Adaptación del Instrumento de evaluación de la comprensión lectora en alumnos de Educación Básica Regular en Centros Educativos Nacionales y Particulares de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*.
- Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2008). *Pruebas psicopedagógicas de desarrollo visomotor, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y autoconcepto de las competencias*. Lima: Hozlo.
- Delgado, A. E., Ecurra, L. M., y Torres, W. (2007). *Pruebas Psicopedagógicas Adaptadas en Percepción, Razonamiento Matemático, Comprensión Lectora y Atención*. Lima: Hozlo
- Diminich, A. (2019). *Comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en niños del tercer grado de primaria de una institución educativa del distrito de Pueblo Libre* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima. Recuperado de

- http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/2357/PS_T030_07883660_M%20Dimitri%20Paredes%2c%20Ana%20Paola.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M. y Alcántara, M. (2010). Procesos Cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de Educación Primaria residentes en Lima y Piura. *Revista IIPSI, UNMSM 13(1), 13-40.*
- Espinoza, A. y Llosa, M. (2015). *Efectos de un programa de estimulación de los predictores de la lectura (PEPREL) en niños de cinco años.* (Tesis de maestría). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima. Recuperado de <http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/168/Espinoza%20Villanueva%2C%20Andrea%20Giovanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ezquerro, A. (2016). *El fomento de la lectura en Educación Primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad de la Rioja, España.
- Flores, P. (2011). *Aportes en estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de segundo ciclo básico.* Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/12/DOC1-ESTRATEGIAS-DIDACTICAS.pdf>
- Franco, B. (2018). *Impacto de la aplicación del modelo interactivo de Isabel Solé en el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria en el contexto de la lectura digital.* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11027/TO-22378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galve, J. (2005). *Batería de evaluación cognitiva de la lectura y escritura.* Madrid: EOS.

- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de lectura y escritura*. Madrid: EOS.
- Galve, J., Trallero, M. y Moreno, J. (2010). Ejemplificaciones de BECOLEANDO. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje para la mejora de las competencias oral y lecto-escrita. *Editorial EOS*.
- García, M., Icochea, K. y Uechi, S. (2015). *Diferencias en la comprensión lectora de textos lineales y con hipervínculos en estudiantes de 5to grado de un colegio de Lima*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González, C. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y lingüística*, (35), 295-312. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100295>
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1683>
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Groome, D. (2005). *An Introduction to cognitive psychology. Processes and disorders*. Second Edition. Psychology Press: New York.
- Gutiérrez, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*, (12), 53-67.
- Gutiérrez, E. (2012). *Procesos Lectores en Alumnos de 4° grado de primaria de Instituciones Educativas Pública y Privada de Ventanilla*. (Tesis para maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Recuperado de:

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1202/1/2012_Guti%C3%A9rrez_Procesos%20lectores%20en%20alumnos%20de%204%C2%B0%20grado%20de%20primaria%20de%20instituciones%20educativas%20p%C3%BAblicas%20y%20privadas%20de%20Ventanilla.pdf

Gutiérrez, R. (2016). Effects of Dialogic Reading in the Improvement of Reading Comprehension in Students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2), 303-320. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17546156006>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Ed. Mc Graw-Hill.

Herrera, L., Hernández, G., Valdés, É. y Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro Educativo*, (25), 125-142.

Hudson, M., Forster, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, M., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles educativos*, 35(140), 100-118.

Junyent, A. (2014). *La comprensión lectora en los niños peruanos*. Recuperado de http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiasociedad/la_comprension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a._junyent.pdf

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge.

- Kintsch, W. & Rawson, K. (2005). *Comprehension*. En Snowling, M. & Hulme, C. (Eds.), *Science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Lastre-M, K., Chimá, F. y Padilla, A. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista Encuentros*, vol. 16-01 de enero-junio 2018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15665/.v16i01.945>
- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2C%20RUBEN.pdf?sequence=1>
- Medina, P. (2015). *Saussure: El signo Lingüístico y la Teoría de Valor*. Universidad de Barcelona, España.
- Meneses, G. (2017). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Universitat Rovira I Virgili, España.
- Mengual, E. (2017). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5 y 6 de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/43467/1/T38947.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). *Resultados Evaluación Internacional PISA 2018*.
- Ministerio de Educación (2018). *Evaluaciones de logros de aprendizaje ECE y EM 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/>

- Ministerio de Educación (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
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: World Color Perú
- Neira, A., Reyes, F. y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Neira, A. y Castro, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 231-249. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200015>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España: Editorial Pearson.
- Quiróz, D. (2015). *Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos* (Tesis para maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima. Recuperado de http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/739/quiros_dp.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Pastor, J. y del Río, C. (2018). *Ética profesional en salud mental. Guía de actuación ético-deontológica y legal en Psicología Clínica y Psiquiatría*. Ediciones Pirámide.
- Prado, W. (2017). *Comprensión lectora y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes del 2do grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N 24219 M/MX-P. del distrito de Coracora-Ayacucho en el año 2018* (Tesis para bachiller). Universidad Nacional de Huancavelica, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1514/MONOGRAFIA%20PRADO%20ROJAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perfetti, C., Yang, C., & Schmalhofer, F. (2008). Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Appl. Cognitive Psychology*, 22, 303-318.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. En Snowling, M. & Hulme, C. (Eds), *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell.
- Perfetti, C. (1999). *Comprehending written language: A blueprint of the reader*. En C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

- Perfetti, C. (1991). *Representations and awareness in the acquisition of reading competence*. En L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp.33-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Perry, C., Ziegler, J.C. & Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, *114*, 273-315.
- Pinzás, J. (1986). Del símbolo al significado, el caso de la comprensión de lectura. *Revista de psicología*, *4(1)*, 1-13. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4516>
- Pinzas, J. (2012). Leer pensando, introducción a la visión contemporánea de la lectura. *Educación*, *5(9)*, 111-113. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5109>
- Ramos, M. (2010). *El problema de la lectoescritura en el Perú: Desde la crisis institucional al urgente respeto de la psicogénesis en el segundo y el tercer ciclo de la EBR* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4755/RAMOS_MATIAS_MOISES_PROBLEMA_LECTOESCRITURA.pdf
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz de Voz, M. y Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y lingüística*, (30), 136-165.
- Riffo, B. & Véliz, M. (2011). *Modelo de evaluación de la comprensión lectora*. En: Informe de avance proyecto Fondef D08i11789. Santiago, Chile: Conicyt.

- Riffo, B. & Véliz, M. (1993). Comprensión textual: Criterios para su evaluación. *RLA*, 31, 85-100
- Romero, M., Linares, R. y Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*; 13 (2), 224-230.
- Salas, A. (2019). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 1-6.
Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/447/44710107.pdf
- Sánchez, D. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/51246/28444772.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Sánchez Díaz, M. (2011). *Procesos lectores sintácticos y semánticos en estudiantes de 3er y 4º grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao* (Tesis para maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A. M. (1992). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20(1). ISSN: 0325-8203. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18020102>
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A. M. (1992). Las dificultades de lectura en el marco de un modelo cognitivo: Una revisión. *Lenguas Modernas* 19, 57-56
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao. España. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8478278680>

- Spencer, M., & Wagner, R. K. (2018). The Comprehension Problems of Children with Poor Reading Comprehension despite Adequate Decoding: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 88(3), 366–400. <https://doi.org/10.3102/0034654317749187>
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A. & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3-35. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000100001&lng=es&tlng=es.
- UNESCO (2014). *Primera Entrega de Resultados TERCE*. Comparación de Resultados del Segundo y Tercer estudio regional Comparativo y Explicativo SERCE Y TRECE 2006-2003. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/12/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, 9, 19-34
- Urquijo, S., García, C. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. ISSN: 1794-4724. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79938616009>
- Vargas, S. (2014). *Procesos cognitivos presentes en los niveles de lectura en niños de tercer grado* (Tesis de licenciatura). Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. Recuperado

de

https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2332/Trabajo%20de%20grado_P%20Vargas_final.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Velarde, E. y Canales, R. (2008). *La lectura en el Perú: drama y esperanza*. Chosica: Editorial de la Universidad Nacional de Educación.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 56-68. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i1.3736>

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 153-170. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3925>

Velásquez, M. (2010). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa “Emma Dettman-Callao”* (Tesis para maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1324/1/2010_Vel%C3%A1squez_Comprens%C3%B3n%20lectora%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20estudiantes%20del%20primer%20grado%20de%20secundaria%20de%20la%20instituci%C3%B3n%20educativa%20Emma%20Dettma.pdf

- Villalonga, M., Padilla, C. y Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 2014, 31, 2, 259-274.
- Villar, D. y Vieiro, P. (2015). Métodos de lectura y acceso al léxico on-line en lectores principiantes. *Ciencias Psicológicas* 2015; 9 (2): 309-319.
- Villarduña, M. (2017). *Componente sintáctico del lenguaje oral y comprensión lectora en niños con dislalia de 8 y 9 años de instituciones educativas nacionales*, Puente Piedra, Lima, 2016. Universidad César Vallejo, Lima.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura: Procesos Teorías y aplicaciones instruccionales*. España: Pearson Prentice Hall.
- Vidal, G. y Manjón, J. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: Lectura y Escritura - Vol. II*. Madrid: Editorial EOS.

ANEXOS

- Ficha sociodemográfica
- Consentimiento informado para padres
- Asentimiento informado para menores de 12 años.
- Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental)
- Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A).
- Constancia de aprobación por Comité de Ética.
- Primera constancia de renovación por Comité de Ética.
- Segunda constancia de renovación por Comité de Ética.

- **Ficha sociodemográfica**

SEXO: MASCULINO

FEMENINO

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

GRADO Y SECCIÓN:

- Bateria de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE Nivel Elemental)

BECOLE-L

BATERÍA DE EVALUACIÓN COGNITIVA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Autor: **Losé Luis Galve Manzano**

Adaptación para Lima: **Alejandro Dioses Chocano**

Nombres y Apellidos :	_____					
Sexo :	M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	Edad :	_____
Centro Educativo :	_____			Fecha :	_____	
	_____			Distrito :	_____	

PERFILES DE RENDIMIENTO TOTAL DE LECTURA (COMPRESIÓN) Y DE ESCRITURA (PRODUCCIÓN)

COMPRESIÓN	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*)	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
TOTALES			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
COR: Comprensión de órdenes	1		5	6-7	8	9	10-12
ADH: Asociación de una palabra homófono	1		5	6-7	8	9	10-15
CL: Comprensión lectora	1		11	12-15	16-17	18	19-20
CS: Comprensión de estructuras sintácticas	1		16	17-19	20-21	22-23	24-27
ORT: Conocimiento ortográfico	1-2		8	9-11	12-13	14	15
ADP: Asociación de una palabra con su definición	1-2		10	11-12	13	14	15
ECLD: Estructura de comprensión lectora-Dibujo	1-2		11	12-15	16-18	19-20	21-25
DLX: Decisión léxica	2		35	36-39	40-41	42-44	45-48
LDP: Lectura de palabras	2		39	40-43	44-45	46-47	48

Factores: 1. Factor Oracional 2. Factor Palabras 1-2. Pruebas Compartidas por ambos factores.

PRODUCCIÓN	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*) Muy Bajo	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
TOTALES			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
ODF: Ordenamiento de frases	1		5	6-7	8	9	10
DHP: Dictado de palabras homófonas	1		6	7-8	9-10	11-12	13-15
DDP: Dictado de palabras	1		33	34-37	38-40	41-42	43-48
ECLD: Estructuras de producción-Dibujo	1		11	12-15	16-18	19-20	21-25
ES: Producción de estructuras sintácticas	1-2		6	7-9	10-13	14-19	20-32

Factores: 1. Producción de Oraciones 2. Producción de Estructuras

PERFILES ANALÍTICOS DE RENDIMIENTO DE LECTURA

COMPRENSIÓN	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*)	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
NIVEL LÉXICO			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
ADP: Asociación de una palabra con su definición	2		10	11-12	13	14	15
ADH: Asociación de una palabra homófonos	2		5	6-7	8	9	10-15
ORT: Conocimiento ortográfico	2		8	9-11	12-13	14	15
DLX. PSP: Decisión léxica: Pseudopalabras	2		9	10	11		12
DLX. PSP: Decisión léxica: Pseudohomófonos	2		8	9	10	11	12
DLX. AFAE: Dec léxica: Alta frec. - alta ext	3		3		4	5	6
DLX. AFBE: Dec léxica: Alta frec. - baja ext	3		4		5		6
DLX. BFAE: Dec léxica: Baja frec. - alta ext	3		2		3	4-5	6
DLX. BFBE: Dec léxica: Baja frec. - baja ext	3		4		5		6
LDP. PSP: Lectura de palabras: Pseudopalabras	1		7	8	9	10	11-12
LDP. PSH: Lectura de palabras: Pseudohomófonos	1		6	7-8	9	10	11-12
LDP. AFAE: Lectura de palabras: Alta frec. - alta ext	1				4	5	6
LDP. AFBE: Lectura de palabras: Alta frec. - baja ext	1				4	5	6
LDP. BFAE: Lect. palabras: Baja frec. - alta ext	1				4	5	6
LDP. BFBE: Lect. palabras: Baja frec. - baja ext	1				5		6

Factores: 1. Factor Palabras 2. Factor Palabras Contextualizadas 3. Factor Decisión Léxica con Palabras

COMPRENSIÓN	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*)	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
NIVEL SINTÁCTICO – SEMANTICO (ORACIONES)			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
COR: Comprensión de órdenes			5	6-7	8	9	10-12
CS: Comp. de estructura sintáctica: Activas			3	4	5		6
CS: Comp. de estructura sintáctica: Subordinadas			7	8-9	10	11	12-13
CS: Comp. de estructura sintáctica: Coordinadas			2	3		4	
CS: Comp. de estructura sintáctica: Pasivas			2		3		4

Factor: Sintáctico-Semántico (Oraciones)

COMPRENSIÓN	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*)	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
NIVEL SINTÁCTICO – SEMANTICO (Texto-Dibujos)			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
CL: Comprensión lectora (Texto)			11	12-15	16-17	18	19-20
ECLD: Estruct. de comp. lectora: Causalidad			1	2	3		4-5
ECLD: Estruct. de comp. lectora: Descripción			1	2	3	4	5-6
ECLD: Estruct. de comp. lectora: Secuencia			1	2	3	4	5-6
ECLD: Estruct. de comp. lectora: Comparación			0	1	2		3
ECLD: Estruct. de comp. lectora: Problema-Solución			0	1	2	3	4-5

Factor: Sintáctico-Semántico (Texto-Dibujos)

PERFILES ANALÍTICOS DE RENDIMIENTO DE ESCRITURA

PRODUCCION	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*)	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
NIVEL LÉXICO			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
DHP: Dictado de palabras homófonas	1		6	7-8	9-10	11-12	13-15
DDP. AFAE: Dict. de palabras: Alta frec - alta ext	1		2	3	4	5	6
DDP. AFBE: Dict. de palabras: Alta frec - baja ext	1		3	4	5		6
DDP. AFBE: Dict. de palabras: Baja frec - alta ext	1		2	3	4	5	6
DDP. AFBE: Dict. de palabras: Baja frec- baja ext	1		3	4	5		6
DDP. AFBE: Dict. de palabras: Pseudopalabras	2			9	10	11	12
DDP. AFBE: Dict. de palabras: Pseudohomófonos	2		8	9	10	11	12

Factor: 1. Dictado de Palabras 2. Dictado No Palabras

PRODUCCION	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*)	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
NIVEL SINTÁCTICO SEMANTICO (ORACIONES)			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
ODF: Ordenamiento de frases			5	6-7	8	9	10
ES: Prod. de estructuras sintácticas: Activas			3	4-5	6	7	8
ES: Prod. de estructuras sintácticas: Pasivas			0	1-2	3-4	5-6	7-8
ES: Prod. de estructuras sintácticas: Subordinadas			0	1-2	3-4	5-6	7-11
ES: Prod. de estruct. sint.: Coordinadas-Comparat			0	1	2	3	4-5

Factor: Sintáctico-Semántico (Oraciones)

PRODUCCION	Factor	Puntuación Directa Obtenida	DIFICULTADES		NORMALIDAD		
			Muy Significativas(*)	Significativas (**) Bajo	Nivel Aceptable Medio	Nivel Medio Alto	Nivel Destacado Muy Alto
NIVEL ESTRATEGIAS (DIBUJOS)			PC < 20	PC 21-40	PC 41-60	PC 61-80	PC >81
ECLD: Estruct. de producción lectora: Causalidad			1	2	3		4-5
ECLD: Estruct. de producción lectora: Descripción			1	2	3	4	5-6
ECLD: Estruct. de producción lectora: Secuencia			1	2	3	4	5-6
ECLD: Estruct. de prod. lectora: Comparación			0	1	2		3
ECLD: Estruct. de prod. lectora: Problema-Solución			0	1	2	3	4-5

Factor: Sintáctico-Semántico (Dibujos)

- Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para el tercer grado de primaria forma A (CLP 3 – A).

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombres y Apellidos.....	
Sexo: Masculino.....	Femenino
Fecha de Nacimiento:	
Edad: años..... meses.	
Nombre del Centro Educativo:	
Grado de Estudios:	
Tipo de Centro Educativo: C.E. Estatal..... C.E. No Estatal.....	
USE N°:..... Zona: Urbana..... Urbano - Marginal.....	
Fecha de Evaluación:..... Examinador:.....	

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUB TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
III - A - 1	Los colmillos...	3						
III - A - 2	José, Tomás y Francisco...	4						
III - A - 3	Un paseo a la playa	6						
III - A - 4	Estar satisfecho	8						

PUNTAJE TOTAL:.....	TIEMPO TOTAL:
---------------------	---------------------

LOS COLMILLOS...

Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes.

Esa linda casa tiene cortinas blancas.

El colchón del pequeño niño era suave.

Los vidrios de la ventana grande eran gruesos.

- Une con una línea cada palabra de la columna izquierda con la palabra que le corresponde de la columna derecha.

- Observa el ejemplo:

0. casa...	...salvajes	a
1. colchón...	...blancas	b
2. elefantes...	...linda	c
3. niño...	...grande	d
4. cortinas...	...gruesos	e
5. ventana...	...pequeño	f
6. vidrios...	...suave	g
7. colmillos...	...enormes	h

JOSÉ, TOMÁS Y FRANCISCO...



José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.

Cada uno llevaba su mochila.

En la mochila de José había panes, carne y frutas.

Tomás tenía una olla y una sartén en su mochila.

Los trajes de baño y las chompas iba en la mochila de Francisco.

José juntó hojas secas y las encendió.

Francisco recogió toda la leña que pudo.

Tomás preparó la comida.

Entre todos lavaron los platos y las ollas.

SUB TEST III A - 2

- Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

<p>F = Francisco</p> <p>J = José</p> <p>T = Tomás</p>
--

- Encierra en un círculo la F, la J o la T, según lo que corresponde.
- Observa el ejemplo:

0. Salieron a pasear.	<input checked="" type="radio"/> F	<input checked="" type="radio"/> J	<input checked="" type="radio"/> T
1. Llevó las cosas de cocina.	F	J	T
2. Trajo ropa de abrigo.	F	J	T
3. Hizo de cocinero	F	J	T
4. Llevaban mochila	F	J	T
5. Se ocuparon del fuego.	F	J	T
6. Lavaron los platos	F	J	T

UN PASEO A LA PLAYA

Ayer fuimos a la playa.

El sol brilló todo el día.

El agua estaba tranquila y daba gusto bañarse.

Los papás hicieron la siesta y jugaron un partido de fútbol con los niños.

Las niñas jugaron con arena y conchitas.

Las mamás hablaron mucho y nos hicieron una rica comida.

Volvimos todos felices y bronceados por el sol.

SUB TEST III A -3

- Encierra en un círculo la palabra "SI" cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.
- Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando las oraciones digan algo que no pasó.
- Observa el ejemplo:

0. Los niños fueron solos a la playa.

SI	NO
----	----

1. A la playa fue una sola familia.

SI	NO
----	----

2. Daban ganas de bañarse.

SI	NO
----	----

3. Los papás descansaron y jugaron.

SI	NO
----	----

4. Las mamás estuvieron muy calladas.

SI	NO
----	----

5. A algunos el paseo no les gustó.

SI	NO
----	----

1. Estar satisfecho con lo que se ve, significa:

Ver algo que a uno le gusta o le deja contento.

- *La tía no estaba satisfecha con lo que veía.*

- a. La tía no estaba contenta porque no veía bien.
- b. La tía no sabía lo que estaba viendo.
- c. La tía veía algo que no le gustaba.

2. Aprovechar cualquier oportunidad, significa:

Hacer algo todas las veces que se pueda.

- *Tom aprovecha cualquier oportunidad para escaparse..*

- a. Tom se escapaba todos los días de la casa.
- b. Tom se escapaba cada vez que podía.
- c. Tom podía escaparse todas las veces que quería.

3. Sorprender a alguien, significa:

Darse cuenta de lo que alguien hizo o está haciendo.

- *La tía trataba a cada rato de sorprender a Tom.*

- a. La tía quería atrapar a Tom haciendo algo.
- b. La tía se sorprendía de las cosas que hacía Tom.
- c. A todas horas la tía quería castigar a Tom.

- **Constancia de aprobación de proyecto por Comité de Ética**



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

CONSTANCIA 465 - 20 - 18

El Presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia hace constar que el proyecto de investigación señalado a continuación fue **APROBADO** por el Comité Institucional de Ética en Investigación, bajo la categoría de revisión **EXPEDITA**.

Título del Proyecto : "Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana".

Código de inscripción : 102939

Investigador principal : Arévalo López, Adriana Angélica

La aprobación incluyó los documentos finales descritos a continuación:

1. **Protocolo de Investigación**, versión recibida en fecha 20 de setiembre del 2018.
2. **Asentimiento informado (menores de 12)**, versión recibida en fecha 20 de setiembre del 2018.
3. **Consentimiento informado (padres)**, versión recibida en fecha 20 de setiembre del 2018.

La **APROBACIÓN** considera el cumplimiento de los estándares de la Universidad, los lineamientos Científicos y éticos, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo investigador y la Confidencialidad de los datos, entre otros.

Cualquier enmienda, desviaciones, eventualidad deberá ser reportada de acuerdo a los plazos y normas establecidas. El investigador reportará cada seis meses el progreso del estudio y alcanzará un informe al término de éste. La aprobación tiene vigencia desde la emisión del presente documento hasta el **24 de setiembre del 2019**.

Si aplica, los trámites para su renovación deberán iniciarse por lo menos 30 días previos a su vencimiento.

Lima, **25 de setiembre del 2018**.

Dra. Frine Samalvides Cuba DUICIT
Presidenta
Comité Institucional de Ética en Investigación

/s/

- **Primera constancia de renovación por Comité de Ética**



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Dirección Universitaria de
**INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA (DUICT)**

CONSTANCIA R-185-20-19

El Presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia hace constar que el comité institucional de ética en investigación aprobó la **RENOVACIÓN** del proyecto de investigación señalado a continuación.

Título del proyecto : "Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana".

Código de inscripción : 102939

Investigador(es) principal (es) : Arévalo López, Adriana Angélica

Cualquier enmienda, desviaciones y/u otras eventualidades deberá ser reportada a este Comité de acuerdo a los plazos y normas establecidas. El investigador reportará cada **6 meses** el progreso del estudio y alcanzará un informe al término de éste.

La presente **RENOVACIÓN** tiene vigencia desde el **10 de setiembre del 2019** hasta el **09 de setiembre del 2020**.

Así mismo el Comité toma conocimiento del Informe Periódico de Avances del estudio de referencia. Documento recibido en fecha 26 de agosto del 2019.

Los trámites para su renovación deberán iniciarse por lo menos 30 días previos a su vencimiento.

Lima, 10 de setiembre del 2019.

Dra. Frine Samalvides Cuba
Presidenta
Comité Institucional de Ética en Investigación

1/20

Av. Honorio Delgado 430, SMP 15102
Apartado postal 4314
(511) 319-0000 anexo 201352
duict@oficinas-upch.pe
www.cayetano.edu.pe

- Segunda constancia de renovación por Comité de Ética



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Dirección Universitaria de
**INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA (DUICT)**

CONSTANCIA R- 335 -28-20

El Presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia hace constar que el comité institucional de ética en investigación aprobó la **RENOVACIÓN** del proyecto de investigación señalado a continuación.

Título del proyecto : "Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de Educación Primaria de un colegio de Lima Metropolitana".

Código de inscripción : 102939

Investigador(es) principal (es) : Arévalo López, Adriana Angélica


Cualquier enmienda, desviaciones y/u otras eventualidades deberá ser reportada a este Comité de acuerdo a los plazos y normas establecidas. El investigador reportará cada 6 meses el progreso del estudio y alcanzará un informe al término de éste.

La presente **RENOVACIÓN** tiene vigencia desde el 13 de octubre del 2020 hasta el 12 de octubre del 2021.




Así mismo el Comité toma conocimiento del Informe Periódico de Avances del estudio de referencia. Documento recibido en fecha 25 de setiembre del 2020.

Los trámites para su renovación deberán iniciarse por lo menos 30 días previos a su vencimiento.

Lima, 13 de octubre del 2020


Dra. Frine Samalvides Cuba
Presidenta
Comité Institucional de Ética en Investigación

/msr

Av. Honorio Delgado 430, SMP 15102 
Apartado postal 4314
(511) 319-0000 anexo 201352 
duict@oficinas-upch.pe 
www.cayetano.edu.pe 