

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



El rendimiento lector en niños de cuarto grado de primaria de una institución educativa pública del distrito de la Molina

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

*Rosa Esther Paredes Arriola*

**Asesora:**

*Violeta Milagros Montes Rivera*

**Co asesora:**

*Galia Susana Lescano López*

Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, Violeta Milagros Montes Rivera, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada El rendimiento lector en niños de cuarto grado de primaria de una institución educativa pública del distrito de la Molina, de Rosa Esther Paredes Arriola, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/07/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 22 de Julio de 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Montes Rivera Violeta Milagros</u>	
DNI: 40210512	Firma
ORCID: 0000-0002-0898-5989	



## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo con enorme amor y gratitud a mi adorada madre, Rosa Arriola Sánchez, quien supo alentarme y enseñarme la fuerza que se debe tener para alcanzar los sueños. Besos al cielo.



## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, agradezco a Dios por estar ahí siempre que lo necesito. A mi esposo e hijas por el tiempo que me dieron para que pudiera culminar este sueño. A mi padre que me apoyó con el logro de mi carrera y a la institución de Cpal, coordinadoras, profesores y asesoras que me guiaron y enseñaron el camino a seguir en este proyecto de vida.

## RESUMEN

El impacto de la educación virtual durante la pandemia ha influenciado en el rendimiento lector de los alumnos y alumnas de los primeros grados, ocasionando un retraso del estudiante en relación con sus pares que se puede visualizar en los grados superiores como es el cuarto grado de primaria, donde las demandas son mayores. En el contexto postpandemia, el fomentar el hábito lector en el proceso de aprendizaje fue un desafío para las instituciones educativas, que tuvieron que adaptarse a una realidad carente de un hábito lector. Hoy en día, los docentes tienen que utilizar estrategias de enseñanza, que lleven a los estudiantes a promover otra vez el interés por la lectura y de esa manera mejorar su rendimiento lector.

El objetivo del presente trabajo fue analizar el rendimiento lector en la etapa de la postpandemia entre los alumnos y alumnas de las secciones del cuarto grado de primaria de una institución educativa pública de Lima. El método fue hipotético deductivo, de tipo básica con un diseño descriptivo comparativo ya que se tuvo dos muestras, cuarto grado A” con 31 estudiantes y cuarto grado “B” con 24 estudiantes. La prueba que se aplicó fue la versión adaptada de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada – PROLEC-R (Cuetos et al., 2007; adaptación de Cayhualla et al., 2011)

Los resultados de la evaluación concluyen que, aunque la pandemia presentó significativos desafíos para la educación, los esfuerzos de adaptación por parte de las instituciones y docentes han sido efectivos, permitiendo que los estudiantes mantengan un rendimiento lector adecuado, con áreas específicas de mejora identificadas que pueden ser abordadas en futuros esfuerzos educativos. Es así como, los resultados de la presente evaluación indican que los estudiantes del cuarto grado de primaria han logrado mantener un rendimiento adecuado en términos de lectura.

Palabras claves: Rendimiento escolar, lectura, educación básica

## ABSTRACT

The impact of virtual education during the pandemic has influenced the reading performance of students in the early grades, causing students to fall behind their peers.

The impact of virtual education during the pandemic has influenced the reading performance of students in the early grades, causing students to fall behind their peers, which can be seen in higher grades, such as fourth grade, where the demands are greater. In the post-pandemic context, fostering the reading habit in the learning process is a challenge for both educators and students, who have to adapt to a reality lacking a reading habit. Teachers have to use teaching strategies that lead students to promote again their interest in reading.

The objective of this study was to analyze reading achievement in the post-pandemic stage among students in the fourth grade sections of a public school in Lima. The method was hypothetical deductive, basic type with a descriptive comparative design since there were two samples, fourth grade "A" with 31 students and fourth grade "B" with 24 students. The test applied was the adapted version of the Reading Processes Evaluation Battery-Revised - PROLEC-R (Cuetos et al., 2007; adapted from Cayhualla et al., 2011).

The evaluation results conclude that, although the pandemic presented significant challenges for education the adaptation efforts by institutions and teachers have been effective, allowing students to maintain an adequate reading performance, with specific areas for improvement identified that can be addressed in future educational efforts. Thus, the results of the present evaluation indicate that fourth-grade primary school students have managed to maintain an adequate reading performance.

Key words: School performance, reading, basic education.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

INFORME DE SIMILITUD	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN.....	i
ABSTRACT .....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	3
1.1    Planteamiento del problema .....	3
1.1.1    Fundamentación del problema .....	3
1.1.2    Formulación del problema .....	6
1.2    Formulación de objetivos.....	6
1.2.1    Objetivo general.....	6
1.2.2    Objetivos específicos.....	7
1.3    Importancia y justificación del estudio .....	8
1.4    Limitaciones de la investigación .....	8
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	9
2.1    Antecedentes.....	9
2.1.1    Antecedentes nacionales.....	9
2.1.2    Antecedentes internacionales.....	12
2.2    Bases teóricas .....	13
2.2.1    Neurobiología de la lectura.....	13
2.2.2    Lectura.....	14
2.2.3    Procesos de la lectura .....	15
2.2.4    Modelos de lectura .....	20
2.2.5    Dificultades específicas de aprendizaje.....	24
2.3    Definición de términos básicos.....	24

2.4	Hipótesis.....	25
2.4.1	Hipótesis general .....	25
2.4.2	Hipótesis específicas .....	25
CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....		26
3.1	Tipo y diseño de la investigación.....	26
3.2	Población y muestra .....	26
3.3	Definición y operacionalización de variables .....	28
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	28
3.5	Procedimiento de recolección de datos.....	30
3.6	Procesamiento y análisis de datos .....	31
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....		32
4.1	Presentación de resultados .....	32
4.1.1	Resultados descriptivos de la variable de estudio.....	32
4.1.2	Resultados inferenciales.....	35
4.1.2.1	Prueba de normalidad. ....	35
4.1.2.2	Contraste de hipótesis general.....	36
4.1.2.3	Contraste de hipótesis específicas.....	37
4.2	Discusión de resultados.....	44
CONCLUSIONES.....		49
RECOMENDACIONES .....		50
REFERENCIAS .....		51
ANEXOS.....		57
Anexo 1. Protocolo Prolec-R .....		57
Anexo 2. Consentimiento informado .....		63
Anexo 3. Carta a la directora.....		64
Anexo 4. Fotos del proceso de evaluación.....		65

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Distribución de la población y muestra .....	27
Tabla 2.	Operacionalización de las dimensiones de las variables.....	28
Tabla 3.	Frecuencia y porcentajes en la tarea Nombre de letras... ..	32
Tabla 4.	Frecuencias y porcentajes en la tarea Lectura de palabras .....	33
Tabla 5.	Frecuencias y porcentajes en la tarea Lectura de pseudopalabras.....	33
Tabla 6.	Frecuencias y porcentajes en la tarea Estructuras gramaticales.....	33
Tabla 7.	Frecuencias y porcentajes en la tarea Signos de puntuación.....	34
Tabla 8.	Frecuencias y porcentajes en la tarea Comprensión de oraciones .....	34
Tabla 9.	Frecuencias y porcentajes en la tarea Comprensión de textos .....	35
Tabla 10.	Frecuencias y porcentajes en la tarea Comprensión oral .....	35
Tabla 11.	Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable de estudio y las tareas .....	36
Tabla 12.	Diferencias con la t de Student en la variable de estudio: Rendimiento lector	37
Tabla 13.	Diferencias con la t de Student en la variable de estudio: Rendimiento lector	37
Tabla 14.	Diferencias con la t de Student en la tarea Nombre de letras.....	38
Tabla 15.	Diferencias con la t de Student en la tarea Lectura de palabras.....	38
Tabla 16.	Diferencias con la t de Student en la tarea Lectura de pseudopalabras	40
Tabla 17.	Diferencias con la U de Mann-Whitney en la tarea Estructuras gramaticales.	40
Tabla 18.	Diferencias con la U de Mann-Whitney en la tarea Signos de puntuación	42
Tabla 19.	Diferencias con la U de Mann-Whitney en la tarea Comprensión de oraciones.....	42
Tabla 20.	Diferencias con la t de Student en la tarea Comprensión de textos .....	43
Tabla 21.	Diferencias con la t de Student en la tarea Comprensión oral .....	43

## ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS

<b>Figura 1.</b> Clasificación de los diferentes tipos de lectores.....	21
<b>Figura 2.</b> Modelo activo de la lectura... ..	23



## INTRODUCCIÓN

Debido a las acciones implementadas para prevenir la propagación del COVID-19, la educación en Perú se desarrolló de manera remota durante un período cercano a dos años, abarcando los años 2020 y 2021. En este escenario, se ejecutó el Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) 2021 en diversos niveles de educación primaria y secundaria, con el propósito de ofrecer datos sobre los avances educativos de los estudiantes.

Es así como, la práctica de la lectoescritura enfrentó diversos desafíos frente a la educación virtual, presentando exigencias y limitaciones adicionales derivadas del distanciamiento físico. Este cambio afectó el proceso de aprendizaje, el cual, por naturaleza, requiere apoyo y guía. En este contexto, la familia emergió como el núcleo central de la educación, adaptándose al uso de métodos de lectura y fomentando el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y afectivas esenciales para la efectiva adquisición de la lectoescritura Ayala y Gaibor (2021).

Es en este contexto de pandemia, donde muchos niños de los primeros grados aprendieron a leer y escribir, buscando la automatización de los procesos inferiores de la lectura como son las habilidades de decodificación y reconocimiento automático de las palabras (De Mier et al., 2012) Se espera que para cuarto grado los niños ya hayan automatizado su lectura y hayan aprendido a leer de manera automática y ahora debieran leer para aprender (Mullis y Martin 2019).

Por otro lado, muchos padres de familia, en diversas situaciones, carecieron de acceso a la conectividad, recursos tecnológicos y conocimientos especializados sobre el tema. Asimismo, enfrentaron una realidad desconocida, donde los cambios económicos, laborales y sociales tuvieron un impacto significativo, tuvieron que hacerse cargo de la educación de sus hijos en cuanto al aprendizaje y la realización de tareas (Sevilla-Vallejo y Ceballos 2021)

Es así como, debido a todo lo expuesto líneas arriba, la investigación de tipo básica y de método hipotético deductivo con diseño descriptivo comparativo, no experimental y

transversal tuvo como objetivo “Determinar la diferencia del rendimiento lector entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, Lima 2023” a través de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Prolec-R , versión adaptada, para determinar cómo se dio el desarrollo de los procesos de lectura durante la época de la pandemia que impactarán en su rendimiento lector.

Los resultados de la investigación dieron a conocer que no se hallaron diferencias significativas en el rendimiento lector en general de los estudiantes de cuarto grado A y B de la entidad estatal y que la única diferencia significativa de ambas secciones se halló en la dimensión de la comprensión oral a favor de la sección de cuarto grado A.

Éste estudio permitió brindar un aporte, de atención a casos similares con un análisis, que ayudará a tomar medidas de prevención y/o remediales en los procesos lectores afectados que podrían repercutir en la comprensión de textos.

El trabajo se desarrolla a través de cuatro capítulos:

El capítulo I, plantea el problema de la investigación. De la misma manera, se plantean los objetivos tanto generales como específicos, además de la importancia y justificación de la investigación.

En el capítulo II, se hace referencia a los antecedentes tanto nacionales como internacionales que dan muestras de diferentes investigaciones sobre el rendimiento de la lectura. Asimismo, se detalla el marco teórico que dará el sustento al proceso de investigación, así como las hipótesis generales y específicas planteadas en el presente trabajo.

En el capítulo III, se describe el tipo y diseño de investigación, así como la especificación de la muestra y la operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos empleados, como el procesamiento y análisis de datos alusivos a la investigación.

En el capítulo IV, se presenta el análisis de los resultados obtenidos luego de la aplicación del instrumento aplicado a los estudiantes.

En el capítulo V, Se plantean las conclusiones y recomendaciones dadas por la investigadora luego de realizado el estudio de investigación.

# **CAPÍTULO I**

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

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

La pandemia de la enfermedad COVID-19 ha provocado una crisis sanitaria, económica y social en todas partes sin precedentes a escala global que ha impactado de manera contundente en el sector educativo, tanto en la adquisición de los aprendizajes como en la parte emocional de los niños, y adolescentes. Se realizó un cierre de escuelas por periodos prolongados a nivel mundial en casi la totalidad de los países de América Latina y el Caribe (Huepe et al., 2022).

Debido a este cierre de escuelas se realizó de manera abrupta un cambio en la modalidad de enseñanza, pasando de la modalidad presencial a la modalidad virtual, algunos países se encontraban preparados, pero muchos países como los de América Latina no. La mayoría de los países tuvieron que establecer de manera rápida y a gran escala el sistema de enseñanza a distancia, lo que originó dificultades en la calidad y eficacia. Los dos años de interrupción de la enseñanza presencial durante la pandemia, tuvieron resultados desbastadores en el aprendizaje. Como dato importante se dice que hubo una pobreza de aprendizajes y de que actualmente se estima de que el 70% de la población mundial tenga problemas para leer o comprender una historia sencilla (Jenkins y Saavedra, 2022).

En un comunicado de prensa, la Unicef, difundió unos datos sobre la disparidad en cuanto al acceso a la internet de la población de países de América Latina y el Caribe. Se vio que, en 71 países de todo el mundo, menos de la mitad de la población tenía acceso a internet y que la educación también se impartió por medio de la señal de televisión. Los datos de la UNICEF relativos a 14 países revelaron que los niños en edad escolar que podían tener acceso a internet en su hogar poseían capacidades básicas de lectura más desarrolladas que los niños que carecían de este recurso (Unicef, 2020).

Guevara (2023) hace una reseña sobre el libro “Estamos tarde” de Jaime Saavedra, exministro de educación del Perú, del 2013 al 2016. Donde recoge de manera textual algunas palabras del escritor como: “Sin educación y sin aprendizajes efectivos, las desigualdades se acentúan, crece la violencia y los países se paralizan” (1, pp.32-33).

De la misma manera, hace énfasis en los cuatro pilares que describe Saavedra en su libro, los cuales son: Los maestros, los aprendizajes, la infraestructura y la gestión. Sobre estos cuatro pilares descansaría el avance de la educación en nuestro país. Asimismo, explica sobre la importancia del papel que cumplen los profesores y sobre el reconocimiento que se les debería de brindar y sobre la importancia que se les debería de dar a la infraestructura de las escuelas para mejorar la calidad educativa. También hace un análisis sobre las políticas educativas del Estado y la falta de interés en el sector educativo y la falta de recursos económicos asignados para este sector, se invierte muy poco y ello origina que no estemos preparados para situaciones de emergencia como fue la Covid 19, que originó que se ampliara la brecha que ya teníamos en la educación de nuestro país. La crisis educativa creció mucho más y originó que el Perú se encuentre en un nivel mucho más bajo del que debería estar. Finalmente, hace una reflexión sobre la falta de interés del sector público, privado y de la sociedad, para que ningún alumno sienta que está tarde en su aprendizaje, Guevara (2023).

El informe de evaluación de PISA 2018, publicado por el Ministerio de Educación (Minedu, 2022), examinó las competencias en lectura, matemáticas y ciencias. La muestra incluyó estudiantes de entre 15 años y tres meses hasta 16 años y dos meses, abarcando tanto instituciones educativas de gestión estatal como no estatal. La evaluación se realizó mediante cuestionarios aplicados a estudiantes, profesores y directores de las instituciones seleccionadas, utilizando dispositivos tecnológicos como laptops y una plataforma informática diseñada por la OECD. Los procesos considerados en la evaluación incluyeron la localización de información, la comprensión y evaluación, así como la reflexión. En el contexto de Perú, el 54,4 % se sitúa por debajo del nivel 2 en los 6 niveles de rendimiento propuestos por PISA. Este nivel indica que estos estudiantes peruanos encuentran dificultades al leer textos de extensión y complejidad moderadas, especialmente aquellos que abordan temas poco familiares y requieren pautas antes de la lectura.

Dentro del análisis se observó que en los ciclos del 2015 y 2018 solo Brasil y Perú presentaron un incremento en sus medidas promedio, sin embargo, no fueron representativas.

En el caso de Perú, esta mejora de 3 puntos resultó notoriamente menor al

crecimiento de 13,4 puntos registrado entre los ciclos 2012 y 2015 de la evaluación PISA, se cree que fue debido a la política educativa de los gobiernos en función. Finalmente, se observaron mejoras, sin embargo, son muy pocos los que alcanzan el nivel 6.

En el Perú, en el 2021 se midieron los aprendizajes de la educación virtual con el objetivo de conocer su impacto en el contexto educativo. Se buscó describir los logros de aprendizaje de los estudiantes de 2do grado de primaria en Lectura y Escritura, desde la perspectiva de sus docentes, así como las oportunidades de aprendizaje que tuvieron en el contexto de emergencia sanitaria. Para ello emplearon cuestionarios, entrevistas y otros instrumentos aplicados a docentes. Se llevó a cabo por medio del recojo de evidencias por parte de los profesores.

En el año 2021, se llevó a cabo una evaluación en Perú para medir los aprendizajes derivados de la educación virtual, con el propósito de comprender su impacto en el entorno educativo. La intención era analizar los logros de aprendizaje en Lectura y Escritura de los estudiantes de segundo grado de primaria desde la perspectiva de sus profesores, considerando las oportunidades de aprendizaje durante la emergencia sanitaria. Para este fin, se utilizaron cuestionarios, entrevistas y otros instrumentos aplicados a los docentes, quienes recopilaron evidencias durante el proceso. (Minedu, resultados EVA 2021)

A través de la evaluación, se confirmó que los docentes enfrentan desafíos notables en las áreas de Lectura y Escritura. Un ejemplo de ello es que solo el 35,1 % y el 39,3 % de los estudiantes lograron alcanzar los niveles esperados de aprendizaje en Lectura y Escritura, respectivamente, al concluir el 2do grado de primaria. Además, se identificaron disparidades significativas en cuanto al acceso a Internet: en escuelas públicas, menos del 30 % de las familias informaron contar con una conexión adecuada, y esta situación se agravó aún más en las escuelas rurales, donde solo el 12,5 % tenía acceso. Todo esto se ve agravado por la falta de respaldo de las familias hacia la educación a distancia. (Minedu, EVA 2021)

Después de dos años de pandemia y en el marco de la vuelta a la presencialidad, el Ministerio de Educación (Minedu), a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), llevó a cabo la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022. Según los resultados, a nivel nacional, los estudiantes presentaron niveles de aprendizaje inferiores a los registrados en 2019 en la mayoría de las áreas evaluadas. Únicamente en Lectura de 2 do grado de primaria, la medida promedio se mantuvo igual que en 2019, debido al mejor rendimiento de las Instituciones Educativas privadas. En el caso de 2do grado de secundaria, la medida promedio aumentó tanto en las Instituciones Educativas

públicas como en las privadas. Además, los resultados revelan un incremento en las brechas entre las Instituciones Educativas públicas y privadas, así como entre las instituciones urbanas y rurales, favoreciendo a las primeras en ambos casos. La única excepción se encuentra en el área de Matemáticas de 2do grado de secundaria, donde ambas brechas se han mantenido similares a las de 2019. (Minedu,2022)

En la actualidad, en medio del desarrollo de la educación presencial y en el marco del escenario postpandemia, es necesario analizar y reflexionar sobre los cambios significativos que se han dado en las organizaciones educativas durante la crisis sanitaria. Para lograr este objetivo, se proponen varios ejes para impulsar el cambio estratégico: Formar líderes para promover el cambio, acompañamiento docente como estrategia de cambio, impulsando la creación de redes de cooperación, la flexibilización curricular, la innovación como eje de mejora continua y la formación de un nuevo ecosistema de aprendizaje de integración de la tecnología a la educación (Tafur y Soria,2023).

Por todo lo expuesto, cabe la necesidad de investigar a un grupo de alumnos del cuarto grado de primaria de una institución pública que llevó sus estudios de primer ciclo de primaria en la época de la pandemia. Cabe señalar, que el español es una lengua transparente y se espera que la decodificación se adquiera de manera formal y explícita en primer grado y puedan terminar de consolidar la lectoescritura en segundo grado, haciendo uso de la ruta fonológica y léxica. (Person, 2020). Por tal razón, en este estudio se plantea hacer un análisis de las tareas de los procesos de la lectura de los alumnos de cuarto grado de primaria, para conocer su rendimiento lector., luego de haber recibido una enseñanza de los primeros grados bajo la modalidad virtual.

### **1.1.2 Formulación del problema**

Ante lo expuesto, se realiza la pregunta de investigación: ¿Cuál es la diferencia del rendimiento lector entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina?

## **1.2 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo general**

Determinar la diferencia del rendimiento lector entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

## 1.2.2 Objetivos específicos

### Objetivo específico 1

Determinar la diferencia en el conocimiento del nombre de las letras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

### Objetivo específico 2

Determinar la diferencia en la lectura de palabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina

### Objetivo específico 3

Determinar la diferencia en la lectura de pseudopalabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

### Objetivo específico 4

Determinar la diferencia en el conocimiento de las estructuras gramaticales entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

### Objetivo específico 5

Determinar la diferencia en el uso de los signos de puntuación entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

### Objetivo específico 6

Determinar la diferencia en la comprensión de oraciones entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

### Objetivo específico 7

Determinar la diferencia en la comprensión de textos entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

### Objetivo específico 8

Determinar la diferencia en la comprensión oral entre niños cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

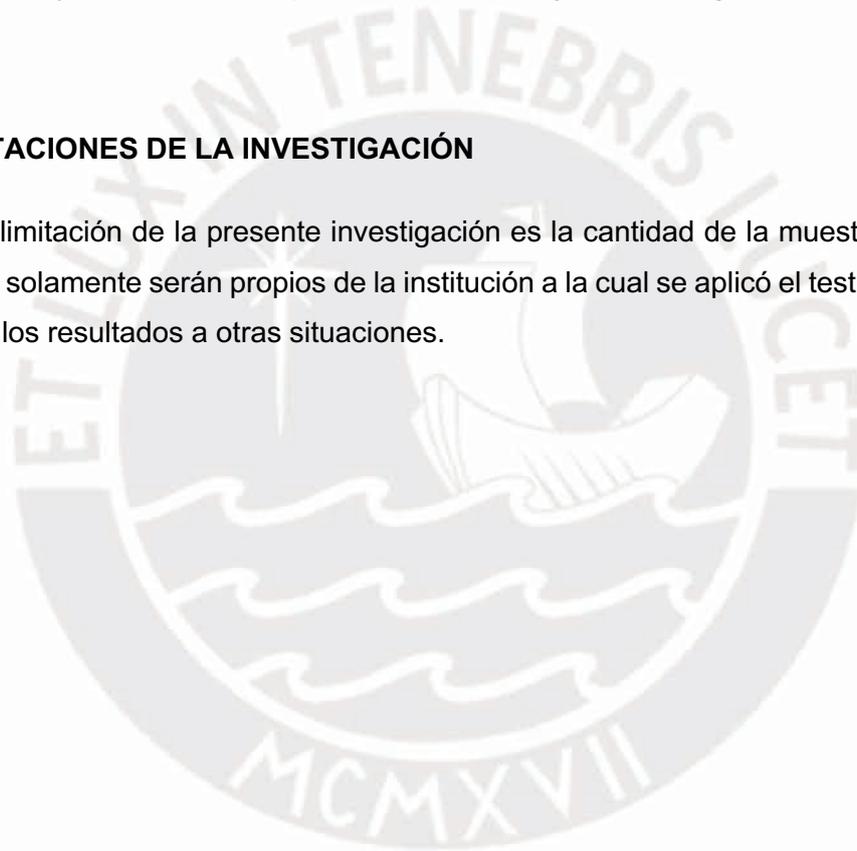
### **1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

El presente trabajo presenta una justificación de manera práctica por cuanto se busca conocer en qué nivel se encuentran las tareas de los procesos de la lectura y para establecer en qué tareas se encuentran niveles de dificultad de tal forma que se pudieran realizar cambios.

Este trabajo estuvo basado en aportes teóricos actuales lo que permitió un mejor entendimiento y análisis teórico que sustentó el trabajo de investigación.

### **1.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La limitación de la presente investigación es la cantidad de la muestra, porque los resultados solamente serán propios de la institución a la cual se aplicó el test, no se podrán extrapolar los resultados a otras situaciones.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1 ANTECEDENTES**

La presente investigación tiene en cuenta diferentes estudios que se relacionan con el tema central del rendimiento lector y los procesos cognitivos de la lectura que se encuentran inherentes al mismo. Para la búsqueda de la información se requirió de un mes aproximadamente, de agosto a setiembre, cabe señalar que no se encontraron muchas investigaciones relacionadas a la correlación de los procesos de lectura entre secciones de un mismo grado. Se han considerado 5 antecedentes nacionales y 2 internacionales, de la misma manera se han consultado algunos repositorios académicos como es el repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Marcelino Champagnat y de la Universidad Mayor de San Marcos. De la misma manera, se realizó la revisión bibliográfica de algunas revistas como Dialnet, Scielo, Redalyc, entre otros.

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

Gordillo (2020) llevó a cabo un estudio en niños de segundo grado de primaria en una institución educativa pública de Pachacútec – Ventanilla, en la provincia Constitucional del Callao, con el propósito de evaluar el nivel de los procesos de lectura en estos niños. La investigación tuvo un carácter básico, adoptando un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo simple de corte transversal. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformada por 34 estudiantes del 2do grado "A" y 34 estudiantes del 2do grado "B". Se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada - Prolec R, como instrumento de medición, y las evaluaciones se llevaron a cabo de manera individual. En conclusión, se determinó que el nivel de desarrollo de los procesos psicológicos de lectura en un poco más del 50% de los estudiantes de 2do grado se sitúa en un nivel medio en todos los procesos de lectura, mientras que el 20% de los estudiantes presenta puntajes bajos en diversas dimensiones de los procesos psicológicos

de la lectura.

Aldazabal (2019) en su tesis titulada "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", en Lima, Perú, tuvo como propósito investigar la posible conexión entre los procesos de la lectura y la comprensión lectora. Además, buscó determinar si existen diferencias en los procesos lectores entre estudiantes de instituciones educativas estatales y privadas. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, con un diseño correlacional y descriptivo comparativo. La muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico intencional, consistió en 165 estudiantes de ambos sexos de los turnos mañana y tarde, distribuidos entre 78 de la Institución Educativa Estatal y 87 de la Institución Educativa Privada. La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada - Prolec R, fue el instrumento utilizado para la medición, llevándose a cabo las evaluaciones de forma individual. La tesis determinó que existe correlación significativa entre los procesos de lectura y la comprensión lectora, entre los estudiantes de segundo grado de primaria en una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita a favor de la entidad particular. Con respecto a los procesos perceptivos se hallaron correlaciones significativas en la entidad estatal, más no en la entidad particular. Por otro lado, con respecto a la tarea de igual diferente si se halló correlación significativa tanto en la entidad estatal como en la particular. Con relación a los procesos léxicos y sintácticos se halló correlación significativa en ambas entidades educativas a favor de la entidad particular. Finalmente, con respecto a los procesos semánticos, se halló correlación significativa entre las tareas de comprensión de oraciones y la comprensión de textos en ambas entidades educativas y en la comprensión oral solamente se halló correlación significativa a favor de la entidad educativa particular.

Por su parte, Salas y Villanueva (2016) llevaron a cabo otro estudio relacionado a los procesos psicológicos de la lectura, titulado "Diferencias en los procesos psicológicos de la lectura en alumnos del 6 ° grado de primaria según el tipo de gestión educativa un estudio de investigación". El objetivo fue determinar si existen diferencias en los Procesos psicológicos de la lectura entre los alumnos del 6° grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada del distrito de Ate Vitarte en Lima, Perú. La investigación fue de tipo sustantiva descriptiva comparativa. La muestra fue un muestreo no probabilístico de tipo intencional y estuvo conformada por 80 niños y niñas que asisten al sexto grado de primaria de una institución educativa pública (nivel socioeconómico Muy bajo) y 80 alumnos y alumnas que asisten al sexto grado de primaria de una institución educativa privada (nivel socioeconómico bajo) del distrito de Ate Vitarte. Como instrumento

de medición emplearon la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada - Prolec R, la evaluación se llevó a cabo de manera individual. Después de procesar los resultados del grupo evaluado, se comprobó que sí, existen diferencias significativas en todos los procesos a favor de la institución educativa privada, excepto, en los Procesos semánticos donde se evidenciaron diferencias significativas sólo en la comprensión oral, más no en la Comprensión de textos y Comprensión de oraciones, ello debido a que ambos grupos provienen de estratos sociales desfavorecidos. Finalmente, concluyeron que los alumnos del 6to grado presentan diferencias significativas con respecto a los procesos léxico, sintáctico y semántico a favor de la entidad educativa privada. Por el contrario, tanto la entidad estatal y privada se encuentran en iguales condiciones con respecto a la identificación de letras.

Algunos otros estudios que podemos citar desarrollados aquí en el Perú, es el de Velarde et al. (2013) realizaron una investigación titulada "Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género". El objetivo de su investigación fue conocer si existen diferencias en los procesos psicológicos de la lectura según el nivel socioeconómico y género de 965 estudiantes de 1° a 6° grado de primaria de escuelas particulares y estatales. Fue un estudio de tipo sustantivo descriptivo comparativo, tratando de elaborar un perfil diagnóstico sobre el desempeño lector según el género y el nivel socioeconómico (medio-alto; medio-bajo; bajo y bajo-bajo). La muestra se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico, por cuotas polietápico (nivel socioeconómico, colegios, sujetos, sexo y grado). Como instrumento de medición emplearon la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada - Prolec R, la evaluación se llevó a cabo de manera individual.

Luego del análisis correspondiente, encontraron que existen diferencias significativas en el desempeño de los procesos psicológicos de la lectura según nivel socioeconómico en todos los grados en comprensión de textos y comprensión oral (de primero a sexto grado de primaria), asimismo en identificación de letras y comprensión de oraciones (excepto en el 6°) y en signos de puntuación (excepto en segundo grado). Por el contrario, no se encontraron diferencias en la tarea de identificar palabras "igual- diferente" y lectura de palabras (excepto en 1°) y en lectura de pseudopalabras (excepto 1° y 3°) y estructuras gramaticales (excepto 1° y 2°). En cuanto al género, se halló diferencias en comprensión oral a favor de los varones. Se elaboraron puntuaciones normativas encontrándose un rendimiento más bajo en todos los procesos psicológicos de la lectura en el nivel socioeconómico. Finalmente, concluyeron que la lectura necesita de precisión y velocidad, si falta una de ellas no hay fluidez lectora y afecta a la comprensión.

De la misma manera, Gutiérrez (2012) llevó a cabo una investigación sobre Procesos lectores en alumnos de 4º grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de Ventanilla, en Lima, Perú. El objetivo fue determinar si existen diferencias entre los estudiantes del 4º grado de primaria de una institución educativa pública frente a una institución educativa privada en los procesos lectores. El estudio fue de tipo descriptivo comparativo. La muestra estuvo conformada por 30 alumnos del 4º de primaria de una institución educativa pública y 30 alumnos también del 4º de primaria de una institución educativa privada. La muestra está conformada por alumnos que provienen de hogares monoparentales o reconstituidos, cuyos padres tienen escasos estudios y muchos provienen de provincia y son ambulantes. Como instrumento de medición emplearon la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada - Prolec R, la evaluación se llevó a cabo de manera individual. Después de procesar los resultados de la evaluación se halló que las medias aritméticas en cada tarea son mayores en las instituciones privadas, lo que indicaría que los estudiantes de dichas instituciones se encuentran mejor preparados, aunque también se vislumbran dificultades en los procesos sintácticos y semánticos de los alumnos de la entidad privada. Asimismo, concluyeron que los estudiantes de la entidad pública y privada se hallan en iguales condiciones en las dimensiones de identificación de letras, lectura de palabras y pseudopalabras (niveles inferiores), así como en el uso de los signos de puntuación (nivel superior). Por el contrario, se hallaron diferencias significativas en los procesos semánticos relacionados a las dimensiones de estructuras gramaticales, comprensión de oraciones y comprensión de textos escritos entre los alumnos de la institución pública y privada a favor de la institución privada. Indica que el método actual empleado para la comprensión de lectura no destaca las oraciones, independientemente de si se presentan en formas activas, pasivas o de complemento focalizado. En conclusión, tanto el primer grupo como el segundo presentan niveles de lectura que no cumplen con los estándares necesarios para ser clasificados como lectores competentes.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

Benítez y San Juan (2015) llevaron a cabo una investigación sobre la caracterización de los procesos de acceso a la lectura de estudiantes de tercero, cuarto y quinto de una institución educativa en la ciudad de Cartagena Colombia. Dicho estudio tuvo como objetivo determinar el estado de los procesos de lectura de los niños de tercero, cuarto y quinto grado de básica primaria, mediante la aplicación de la Batería de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC-R). Para esta investigación emplearon el enfoque cuantitativo, descriptivo de corte transversal y emplearon una muestra de 280 estudiantes.

La muestra fue escogida por medio de un muestreo aleatorio estratificado no probabilístico, para permitir que todos los estudiantes tuvieran la posibilidad de realizar parte del estudio. Como resultado evidenciaron que en los cursos donde se presentan mayores dificultades son los de tercero de básica primaria, siendo estos los principales para el inicio del desarrollo de las habilidades de lectura y concluyeron que conforme van avanzando en los grados escolares, los procesos de lectura se van perfeccionando, teniendo en cuenta las habilidades de análisis, síntesis, simplificación y verificación, para leer un texto.

De la misma manera, Elosua et al. (2012), llevaron a cabo un estudio sobre las habilidades lectoras y el rendimiento académico en 3º y 6º de Primaria: aspectos evolutivos y educativos, localizado en la comunidad de Madrid, España. El objetivo del estudio fue investigar la relación entre las habilidades lectoras de descodificación (emplearon una prueba de ortografía y segmentación de palabras) y las de comprensión (donde realizaron la medición con una prueba de comprensión DARC y la prueba de comprensión del PROLEC-R), asimismo, su relación con el rendimiento escolar con los cursos de Lengua y Matemáticas. El diseño de investigación fue evolutivo, de tipo transversal, con dos niveles escolares, en el que todos los participantes recibieron las mismas pruebas, en dos días distintos. La muestra fue conformada por 33 niños de 3º y 45 niños de 6º grado de primaria de un colegio público, con un nivel social y cultural medio. Los resultados de la investigación dieron como resultado que las puntuaciones de 6º fueron más altas que las de 3º en las cuatro medidas de las habilidades lectoras. Asimismo, hallaron correlaciones entre las habilidades lectoras y el rendimiento escolar en cada uno de los cursos (3º y 6º). Dando como conclusión que la mayoría de las correlaciones fueran más altas en 6º que en 3º.

## **2.2 BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1 Neurobiología de la lectura**

Dehaene (2019), explica sobre la ciencia de la lectura y refiere de que ninguna estructura cerebral fue diseñada a través de la evolución para dar sentido a las letras y palabras escritas, es decir el cerebro humano no estaba preparado para realizar funciones de procesamiento de información escrita y que prácticamente la lectura es una invención reciente.

Asimismo, sustenta que en realidad el cerebro recicla algunos circuitos de la corteza visual que fueron creados para el reconocimiento de rostros, objetos y figuras geométricas y los convierte en circuitos para el reconocimiento de letras y lleva esta información sobre las letras a otros circuitos que se emplean para comprender el lenguaje oral, estos circuitos

si conocen la pronunciación de las palabras.

Por otro lado, los lectores principiantes si saben pronunciar las palabras, el reto se da cuando tiene que convertir las letras en sonidos y hasta que el niño no automatice esta conversión no podrá enfocarse en el significado de las palabras. Es por ello, que cuando se convierten en lectores expertos pueden realizar esta conversión cada vez más rápido, logrando leer en un solo golpe, sin sentir que están convirtiendo las letras en sonidos. Es así como, la enseñanza de la correspondencia grafema fonema y de letras y sonidos debe ser explícita porque el cerebro funciona desde los circuitos directos de la visión a la oralidad, es la ruta preferida del cerebro, es la forma natural en que aprende el cerebro, por tal motivo no debieran usarse métodos de lectura global.

## **2.2.2 Lectura**

### **Definición**

Pearson (2020) define la lectura como un proceso en apariencia sencilla, pero de ejecución compleja, ya que implica la activación de áreas cerebrales que inicialmente no estaban preparadas para esta actividad. Este proceso requiere práctica para llegar a automatizar estas áreas. Además, se destacan tanto los procesos cognitivos de bajo nivel, que se encargan de la decodificación fonológica y la identificación ortográfica de palabras, como los procesos cognitivos de alto nivel, que abordan la comprensión lectora y la metacognición. De acuerdo con Dehaene (2019) a medida que la lectura se automatiza, los niños pueden concentrar su atención en comprender lo que leen, lo que les permite convertirse en lectores autónomos, beneficiándolos tanto en el aprendizaje de otras materias como en su disfrute personal.

Para Defior (2020), la lectura es una maravillosa invención cultural como resultado de la evolución filogenética. Asimismo, menciona que debemos recordar de que, a pesar de emplear mecanismos visuales, es un acto lingüístico, como la creación de una interfaz visual-lingüística, donde las áreas preexistentes que se activan con el lenguaje oral forman una nueva red de circuitos: el habla y la visión.

Por su parte Tapia (2019), explica que la lectura es una invención cultural creada por el hombre hace muchos años atrás y que de esta manera modificamos nuestro cerebro que no estaba preparado para ello. Es así como, la lectura no es un proceso sencillo, sino, más bien complejo donde intervienen diferentes habilidades como las habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales. Asimismo, menciona que el fin mismo de la lectura es la comprensión lectora.

En el marco de este estudio, se adopta la perspectiva teórica presentada por Cuetos (2010), quien sostiene que la lectura es una actividad sumamente compleja que demanda la presencia de un sistema cognitivo altamente sofisticado. Este sistema solo opera de manera eficiente cuando todos sus componentes funcionan correctamente. En situaciones en las que uno de estos componentes falla, como en casos de lesiones cerebrales o cuando no se ha logrado desarrollar de manera completa, la lectura deja de ser una actividad fluida y veloz para volverse un proceso difícil.

### **2.2.3 Procesos de la lectura**

Desde finales del siglo XX los adelantos científicos han permitido el estudio del funcionamiento de la mente humana, gracias a las técnicas de neuroimagen, seguimiento de los movimientos oculares, potenciales evocados, etc. Es así como se han podido proponer modelos de nuestro sistema lector y se ha constatado que la lectura involucra cuatro procesos cognitivos distintos, los cuales se han categorizado para una comprensión más clara. Estos se dividen en procesos de bajo nivel, que abarcan procesos perceptivos y procesos léxicos (procesos de decodificación de las palabras), y procesos superiores, que comprenden a los procesos sintácticos y procesos semánticos (procesos de comprensión) Cuetos (2010).

#### **Procesos de bajo nivel o básicos**

Son aquellos procesos encargados del reconocimiento inmediato de la palabra.

##### **a) Procesos perceptivos**

La lectura comienza con el proceso de percibir visualmente las letras y las palabras escritas. Esta percepción se ve afectada por los movimientos sacádicos (movimientos oculares mientras avanzamos) y las fijaciones, que son los movimientos de los ojos a lo largo de las líneas de texto de izquierda a derecha. A través de los procesos perceptivos, se extrae información sobre las formas de las letras y las palabras. La memoria icónica retiene esta información brevemente después de analizarla, capturando sus rasgos distintivos en milisegundos, y luego la transfiere a una memoria visual a corto plazo como material lingüístico. Además de la memoria a corto plazo, es necesario tener otro almacén o memoria a largo plazo que contenga las representaciones de los sonidos de las letras del alfabeto. Por ello, es muy importante que el niño conozca las letras del alfabeto sin excepción Cuetos et al. (2007).

## b) Procesos léxicos

Los procesos léxicos son funciones cognitivas que tienen la responsabilidad de interpretar palabras, o más precisamente, de llevar a cabo la "decodificación" de las palabras escritas.

Según el modelo de doble ruta, hay dos caminos para conectar el significado de una palabra escrita con su significado o pronunciación. Estos son la **ruta léxica**, que permite leer palabras almacenadas en el léxico visual; es decir, es esencial que la palabra esté en el léxico visual para utilizar esta ruta, de lo contrario, no se podrá leer por no ser una palabra de uso frecuente. Esta aclaración es crucial, ya que destaca la importancia de fomentar el hábito de la lectura desde el hogar y la escuela para almacenar la representación de la mayor cantidad posible de palabras. La otra ruta o vía sería la **vía subléxica**, que permite leer las palabras a través de la conversión grafema fonema, esta vía se emplea en los casos que la palabra es desconocida o poco frecuente, como por ejemplo las pseudopalabras como "plejoma", en este caso al no tener la representación visual de la palabra debe realizar la operación de conversión grafema fonema, para este fin es importante como requisito saber las reglas de conversión grafema fonema (Cuetos, 2010).

Delfior (2014) refiere que a medida que se practica, la identificación de palabras se vuelve más fluida y automática. Por lo tanto, cuanto menos recurso atencional se destine a esta tarea de nivel básico, mayor será la capacidad para llevar a cabo los procesos de nivel superior que conducen a la comprensión.

Según Pearson (2020), en un lector convencional, los procesos cognitivos de bajo nivel comienzan siendo cognitivos durante la fase inicial de aprendizaje y, posteriormente, deben automatizarse, dejando de ser considerados "de alto nivel cognitivo" para convertirse en automáticos o de bajo nivel cognitivo.

### Procesos superiores

Los procesos superiores requieren de un gran aporte de los recursos cognitivos, por ello, es importante que los procesos de bajo nivel se hayan automatizado para no desgastar estos recursos en las tareas de decodificación, sino más bien, dar pase a las tareas de análisis sintáctico y la extracción del mensaje para su integración en la memoria, para su comprensión. Dentro de estos procesos se encuentran los procesos sintácticos y semánticos:

## A) Procesos sintácticos:

Los procesos sintácticos se pueden describir como los procesos encargados, en el acto de la lectura, de establecer conexiones entre las palabras con el fin de facilitar la comprensión global del mensaje. Es decir, la esencia del mensaje radica en las relaciones que se forman entre todas las palabras en una oración. Los procesos sintácticos de la lectura son los responsables de gestionar esto.

Según Martín-Loeches (2012), para comprender adecuadamente una oración en su totalidad, no es suficiente entender el significado individual de cada palabra que la conforma. Resulta igualmente fundamental que el receptor, ya sea oyente o lector, pueda discernir la estructura sintáctica de la oración. Esto implica comprender cómo se interrelacionan los distintos elementos que conforman la oración, ya que de esta estructura se derivan los roles temáticos, es decir, quién realiza la acción y a quién afecta. Por lo tanto, una vez que las palabras de una oración son identificadas, el lector debe discernir las conexiones existentes entre ellas.

Para ello, Cuetos (2010) menciona que hay tres operaciones que se deben realizar para este análisis sintáctico:

- 1.- Atribuir funciones específicas o etiquetas verbales a distintos conjuntos de palabras, tales como sintagma nominal, verbo, complementos y subordinadas.
- 2.-Detallar las funciones que existen entre estos componentes.
- 3.-Elaborar la estructura correspondiente a través de la disposición jerárquica de dichos componentes.

Cabe señalar que el procesamiento sintáctico, no toma en cuenta el significado, es decir, es independiente del significado. Por ejemplo:

*La madre peina a la niña*

*La niña peina a la madre.*

Ambas oraciones son sintácticamente parecidas, pero semánticamente diferentes. Contrariamente en el siguiente ejemplo podemos ver que desde el punto de vista sintáctico son diferentes, pero desde el punto de vista semántico, son parecidas.

*La madre peina a la niña.*

*La niña es peinada por la madre*

Asimismo, Cuetos (2010), hace referencia a la existencia de cuatro claves para la realización del proceso sintáctico:

1.-Tener en cuenta **el orden de las palabras** porque señalan las claves sintácticas, por ejemplo

*Carla salta la soga*

*Sujeto + verbo+ complemento*

Aunque no siempre se respeta ese orden, por ejemplo, en las oraciones pasivas o de relativo: *El gato que mira a la paloma es grande.*

Si me doy cuenta de quién realiza la acción no tendré dificultades, aunque no se encuentren en un orden establecido.

2.- Las **palabras funcionales** como los artículos, las preposiciones, conjunciones, etc., establecen relaciones sintácticas entre las palabras de la oración. Por ejemplo.

*Fui a la fiesta de mi primo.*

*Fui a la fiesta con mi primo.*

En estos ejemplos se puede ver como las palabras funcionales marcan la diferencia. No es lo mismo decir “.. de mi primo” y “.. con mi primo”

3.-El **significado de las palabras**, también es muy importante. Algunas pueden informar sobre el rol sintáctico de las palabras, evitándose de esta manera caer en ambigüedades. Por ejemplo, los verbos animados solo se le pueden atribuir a objetos animados o a personas, evitando que se formen diferentes interpretaciones por el significado y caiga en ambigüedades. Así, por ejemplo:

*Jorge comió una ensalada con cartones.*

Esta oración podría significar que la ensalada tenía un material de cartón o que la vio con un objeto de cartón. Por otro lado, sería diferente decir:

*Jorge comió una ensalada con lechuga.*

4.- **Los signos de puntuación:** Las pausas y la prosodia determinan los límites entre frases y oraciones. De esta manera, facilitan su comprensión, debido a que de acuerdo a donde estén ubicados dependerá el mensaje que se quiera dar. Así, por ejemplo, en las siguientes oraciones podemos observar que la ubicación de la coma cambia el significado

de la oración. De la misma manera en el lenguaje escrito, los signos de puntuación indican las pausas y delimitan las oraciones. Por ejemplo:

No queremos salir al parque.

No, queremos salir al parque

Mientras Julio comía el pato se iba.

Mientras Julio comía, el pato se iba.

Algunos niños que presentan dificultades en la comprensión de textos podrían deberse a una de las claves vistas líneas arriba. Por su parte, en relación con la prosodia en la lectura en voz alta, se ha descrito como la capacidad para leer un texto con la debida expresión y entonación. Ello, implica la habilidad de unir palabras en frases coherentes o sintagmas, revelando cómo el lector otorga significados e intenciones a lo que está siendo leído (citado en Gutiérrez et al. 2022: 160). Es decir, que es muy importante delimitar las oraciones de acuerdo con los signos de puntuación para mejorar la comprensión del texto leído.

## **B) Procesos semánticos:**

Este último proceso, se refiere a la capacidad de entender el significado de las palabras, las oraciones y el texto en su conjunto. Implica la extracción de significado del texto y su integración con el conocimiento previo del lector.

Para comprender un texto es necesario pasar por tres subprocesos (García Madruga, 2006, como se citó en Cuetos et al. (2007)

- **Extraer el significado del texto:** Este proceso se realiza cuando se le asigna los papeles sintácticos a las palabras que conforman una oración que posee diferentes tipos de estructuras sintácticas, cómo ¿Quién lo hizo?, ¿Qué hizo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? Una vez que se lee y se reconoce o interpreta, queda en la estructura semántica.
- **Integración en la memoria:** Para que retengamos en nuestra memoria el contenido transmitido por las oraciones, es esencial contar con conocimientos previos que faciliten su comprensión. Solo de esta manera se consigue la retención, ya que, de lo contrario, la información se olvida.
- **Procesos inferenciales:** La información que guardamos en nuestra memoria debe tener un propósito más allá de simplemente almacenarse. Debería contribuir a

enriquecer nuestro conocimiento y fomentar el desarrollo de nuestro pensamiento, no limitándose únicamente a su retención. Un lector competente la utiliza para realizar inferencias y agregar detalles no explícitos en el texto. Cabe destacar, que estos procesos no operan de forma aislada, sino que interactúan con los pasos anteriores para lograr una comprensión completa. Asimismo, debe ser capaz de descifrar diferentes tipos de inferencias para poder establecer las conexiones que lo llevaran a una comprensión total del texto.

Como se puede apreciar, comprender un texto no se limita a una sola acción; la lectura comprende una serie de procesos mentales interrelacionados que permiten esta capacidad. Es crucial tener en cuenta esta perspectiva al abordar dificultades o trastornos de lectura, ya que indica que ciertos procesos lectores pueden no estar operando de manera adecuada, en lugar de cuestionar la lectura en su totalidad. En casos de intervención y recuperación, es esencial enfocarse principalmente en los procesos lectores que se encuentran afectados.

#### **2.2.4 Modelos de lectura**

Los modelos cognitivos de la lectura son enfoques teóricos que buscan entender y describir los procesos mentales que intervienen en la comprensión de textos escritos. Estas teorías se enfocan en el modo en que la mente humana procesa la información presente en el texto con el fin de interpretar su significado. A continuación, se describen algunos de los modelos cognitivos más prominentes en esta área.

##### **A) Modelo simple de la lectura**

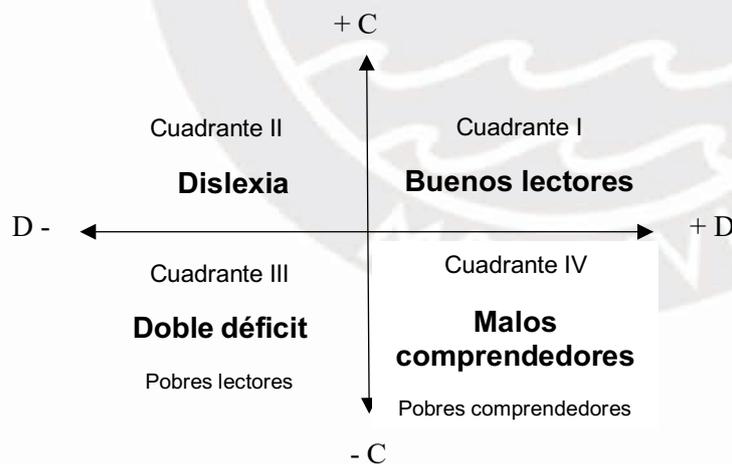
Palazón (2019), analiza un modelo ampliamente reconocido de Gough y Tummer (1986) para explicar la capacidad de comprensión lectora, conocido como la "simple view of reading". Este modelo establece que la comprensión lectora depende de dos factores principales:

**La decodificación**, que sería la habilidad que permitiría el reconocimiento inmediato de la palabra de una manera precisa y fluida y **la comprensión del lenguaje oral**, que sería la habilidad de realizar inferencias, conocer las estructuras sintácticas, entre otros.

De la misma manera, refiere que partiendo de este modelo propone otro más moderno al que llama "Modelo de doble cuerda", donde cada factor (decodificación y comprensión del lenguaje oral) se llegan a entrelazar logrando el objetivo final que sería, la comprensión lectora (Hollis Scarborough, 2001, como se citó en Palazón, 2019),

Por su parte, Tapia (2019), explica que la lectura es una tarea compleja y requiere un enfoque de intervención que permita realizar acciones específicas. Se indica que el "Modelo simple de la lectura" propone que la comprensión lectora resulta de la interacción entre los procesos de decodificación y la comprensión lenguaje y que ambos procesos no pueden funcionar de manera aislada, sino más bien, que uno necesita del otro, porque el niño podría leer de manera fluida y no comprender el texto por no tener un vocabulario adecuado, evitaría que comprendiera el texto. Asimismo, refiere que el modelo simple de la lectura tiene la ventaja de clasificar a cuatro tipos de lectores de acuerdo con los niveles de descodificación y comprensión del lenguaje. Esta clasificación, divide a los estudiantes en 4 cuadrantes, se observa que en el primer cuadrante se encuentran los **lectores competentes**, quienes poseen la habilidad de descodificar eficientemente y tienen un alto nivel de comprensión del lenguaje. En el segundo cuadrante se sitúan aquellos con características asociadas a la **dislexia**, ya que enfrentan desafíos en la descodificación, pero mantienen un buen nivel de comprensión del lenguaje. En el tercer cuadrante, se identifican los **lectores con habilidades limitadas**, ya que tienen dificultades tanto en la descodificación como en la comprensión del lenguaje. Por último, en el cuarto cuadrante, se encuentran los lectores con habilidades limitadas en la comprensión o **malos comprendedores**, a pesar de ser proficientes en la descodificación del lenguaje oral en general o en algún aspecto específico.

Figura 1. Clasificación de los diferentes tipos de lectores



Adaptado de Tapia (2019)

### **B) Modelo de la cuerda**

Otro modelo que explica el último proceso de la lectura como es la comprensión lectora, es el modelo de la cuerda. Este modelo fue propuesto por Hollis Scarborough (2001), se basa en el modelo simple de la lectura, pero detalla la complejidad de los procesos de la decodificación y la comprensión del lenguaje, a través de una cuerda que

se divide en dos (las áreas de la decodificación y la de la comprensión del lenguaje) para llegar a una, que sería el logro de una lectura competente. La ventaja de este modelo es que indica varios caminos para la lectura competente (Ripoll, 2014).

Por su parte, Tapia, (2019) plantea que para lograr ser un lector competente se necesita del desarrollo de un grupo de componentes que se encuentran representados por medio de dos cuerdas: el reconocimiento de la palabra y la comprensión del lenguaje. Asimismo, cada componente se encuentra conformado por un grupo de habilidades que subyacen a estos dos componentes.

Las habilidades que subyacen al reconocimiento de la palabra permitirían que este componente se automatice y no necesite del esfuerzo cognitivo que realiza el lector cuando no está automatizado. Cuando no se logra la automatización, impactaría en la competencia lectora.

Asimismo, el desarrollo de una buena comprensión del lenguaje permitiría una lectura más estratégica al hacer uso de sus conocimientos previos, un incremento del vocabulario y el manejo del conocimiento del razonamiento verbal y el conocimiento literario. (Tapia, 2019)

### **C) Modelo activo de la lectura**

El modelo activo de la lectura es un modelo que también se basa en el modelo simple de la lectura, pero que detalla un poco más los componentes que se deberían de trabajar Palazón (2023) refiere que Duke y Cartwright (2021) desarrollaron el modelo activo de la lectura con la finalidad de actualizar el modelo simple de la lectura, debido a que observaron: a) que hay niños con problemas de comprensión que no presentan dificultades en la decodificación, b) en lugar de ser dos conceptos separados, la decodificación y la comprensión del lenguaje interactúan entre sí y se superponen en cierta medida y c) existen algunos elementos adicionales que también afectan a la comprensión lectora, como las habilidades de autorregulación o el empleo de estrategias, los cuales no se representande manera evidente en el esquema de la Visión Simple de Lectura.

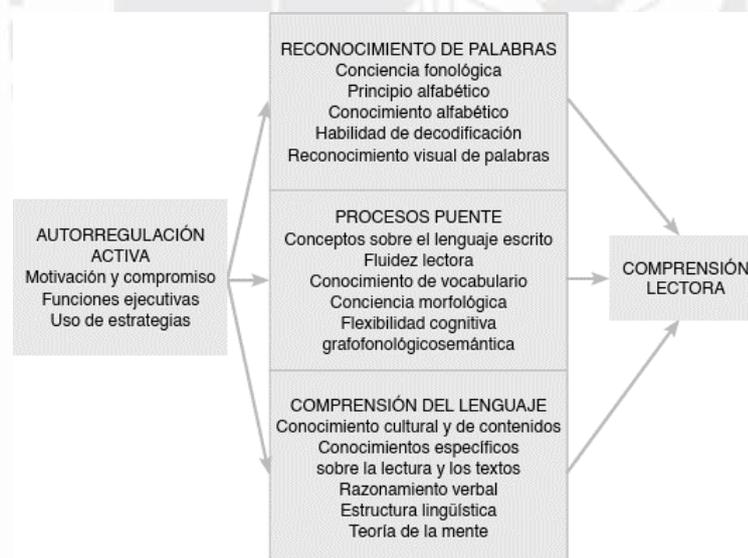
Tapia (2022) hace un breve resumen sobre los componentes que se desarrollan en la propuesta del modelo activo de la lectura.

**1) El reconocimiento de la palabra (decodificación):** Que se da a través de habilidades que permitirán el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, como la conciencia

fonológica, el principio alfabético, el conocimiento fonético, las habilidades de decodificación y el reconocimiento visual de las palabras.

- 2) **Los procesos puente:** Que son los procesos que unen las habilidades de la decodificación y la comprensión del lenguaje y operan a través de esta superposición. Estos procesos son comprender el material impreso que se está leyendo, la fluidez lectora, el conocimiento del vocabulario, el conocimiento morfológico a través del conocimiento de las estructuras sintácticas y la flexibilidad cognitiva grafofonológica que consiste en observar la secuencia entre las letras y los sonidos y a la par prestar atención al significado de la palabra.
- 3) **La comprensión del lenguaje:** Que hace referencia a habilidades lingüísticas que permiten el acceso al significado como el conocimiento contextual, conocimientos específicos de la lectura, el razonamiento verbal, la estructura del lenguaje (sintaxis) y las habilidades de teoría de la mente.
- 4) **La autorregulación activa:** Que se da a través de la motivación y participación por la lectura, uso de estrategias de lectura y las funciones ejecutivas.

Figura 2. Modelo activo de la lectura



*Nota:* Modelo propuesto por Duke y Cartwright (2021).

*Fuente:* Tomado de Ripoll (2023)

Para Ripoll (2023), la característica principal de este modelo consiste en integrar la participación del lector en los procesos de descodificación y comprensión del lenguaje que se han empleado durante muchos años. Refiere que lo más interesante del modelo activo de la lectura es su capacidad para explorar en mayor profundidad las conexiones entre los

procesos fundamentales de la lectura, a través de los procesos puente. Es decir, que no basta solamente con los procesos de decodificación y comprensión del lenguaje, sino que existen otros procesos que subyacen a ellos como es la fluidez lectora, el manejo del vocabulario, tener conocimiento de la morfología de las palabras, además de algunas funciones ejecutivas como es la flexibilidad cognitiva. Todos ellos en su conjunto hacen posible de que se realice una mejor comprensión del texto.

### **2.2.5 Dificultades específicas de aprendizaje**

Delfior (2014) realiza un análisis sobre las definiciones de las DEA, entre ellas menciona la del National Joint Committee on Learning Disabilities (1998), que se usa en Estados Unidos, la del CIE 10 y DSM V. Asimismo, propone definir las DEA como una dificultad específica de aprendizaje que se manifiesta como un rendimiento bajo en uno o más aprendizajes académicos y que se mantienen por debajo de lo esperado con respecto a sus pares, teniendo un CI superior a 80 como condición y excluyendo los déficit sensoriales, neurológicos y emocionales graves. Asimismo, el rendimiento bajo debe establecerse por lo menos con dos pruebas estandarizadas, tomando en cuenta la precisión y la velocidad.

De acuerdo con el DSM V, las especificaciones en el área de lectura son: Dificultades en la precisión en la lectura de palabras, en la fluidez y en la comprensión.

En relación con la dislexia, se emplea la expresión como una denominación alternativa para describir un conjunto de desafíos en el aprendizaje que se manifiestan mediante dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de palabras, errores en la ortografía y una capacidad limitada en habilidades ortográficas. Asimismo, se especifica con las categorías de leve, moderado o severo (Asorey y Fernandez ,2014).

### **2.3 Definición de términos básicos**

- Lectura: Es una actividad que implica comprender y decodificar el significado fonético de una secuencia de símbolos escritos, ya sea mentalmente o expresándolos en voz alta, mediante la capacidad visual.
- Procesos lectores: Se trata de una serie de procesos en los cuales se deben emplear diversas operaciones y estrategias mentales para procesar la información proveniente del texto, con el objetivo de construir su significado.

- Rendimiento lector: Se refiere a la habilidad de comprender, utilizar, analizar y reflexionar sobre textos escritos con el propósito de alcanzar metas, ampliar conocimientos y desarrollar el potencial individual, todo con el fin de participar de manera efectiva en la sociedad. A esta habilidad también se le conoce como competencia lectora.
- Institución educativa pública: Organización estatal que imparte educación en los niveles de inicial, primaria, secundaria o superior.

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

Existe diferencia del rendimiento lector entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

Hipótesis específica 1: Existe diferencia en el conocimiento de las letras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Hipótesis específica 2: Existe diferencia en la lectura de palabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Hipótesis específica 3: Existe diferencia en la lectura de pseudopalabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Hipótesis específica 4: Existe diferencia en el conocimiento de las estructuras gramaticales entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Hipótesis específica 5: Existe diferencia en el uso de los signos de puntuación entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Hipótesis específica 6: Existe diferencia en la comprensión de oraciones entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Hipótesis específica 7: Existe diferencia en la comprensión de textos entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Hipótesis específica 8: Existe diferencia en la comprensión oral entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio fue una investigación básica porque busca obtener el conocimiento de la realidad que en este caso se obtendrá de la variable rendimiento lector en estudiantes de cuarto grado de primaria, Álvarez Risco (2020). Por otro lado, este estudio corresponde al enfoque cuantitativo cuyo propósito consistió en medir las variables de investigación reportando sus resultados a través del análisis estadístico (Hernández, 2014) En este sentido, según Álvarez Risco (2020) afirma que “el tipo de investigación es descriptiva porque especifica las propiedades de la variable, las define, mide y muestra las dimensiones de un contexto y es transversal porque las variables se miden una sola vez y se realiza el análisis.

#### **3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones (Hernández et al. 2014) Con respecto a la población de este estudio, estuvo conformado por 58 alumnos de cuarto grado de primaria de una institución pública del distrito de La Molina.

Para determinar la muestra se tomaron en cuenta los:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en cuarto grado de primaria
- Estudiantes con consentimiento informado
- Consentimiento de la directora del plantel educativo
- Estudiantes entre 9 a 10 años

- Estudiantes que deseen participar

#### Criterios de exclusión

- Estudiantes matriculados en otros años
- Estudiantes que no pueden terminar la prueba.
- Estudiantes con asistencia irregular.

Para seleccionar la muestra, se empleó el muestro no probabilístico intencionado por conveniencia del investigador, considerando los criterios de inclusión y exclusión. Por tanto, se excluyeron 3 estudiantes que no asistieron en el momento que se aplicó el instrumento quedando 55 alumnos. La muestra fue constituida de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de la población y muestra.

Grado	Sección	Muestra	Estudiantes
Cuarto grado	A	M1	31
	B	M2	24
	Total		55

Fuente: elaboración propia

### 3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla 2. Operacionalización de las dimensiones de las variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems
Rendimiento lector	Es la capacidad de comprender, utilizar, analizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y potencial, para participar en la sociedad. (Traducido de la OECD 2023, Reading performance (PISA))	Se empleó la prueba adaptada de la Batería de Evaluación de los Procesos lectores, Revisada (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) por Cayhualla et al. 2013.	Nombre de las letras	20
			Lectura de palabras	40
			Lectura de pseudopalabras	40
			Estructuras gramaticales	16
			Signos de puntuación	11
			Comprensión de oraciones.	16
			Comprensión de textos.	16
Comprensión oral	8			

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica empleada fue la psicométrica debido a que se distingue por tener respuestas exactas y objetivas. Asimismo, emplea un modelo cuantitativo de validez y confiabilidad, donde emplea puntuaciones directas y baremos. (Pereyra et. al., 2022)

#### Instrumento

– Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada PROLEC – R.

- Autores: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas (2007)

### **A. Ficha Técnica:**

Nombre de la prueba	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R
Autores	Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas
Procedencia	España
Editorial	TEA
Año	(2007).
Adaptación peruana	Nidia Cayhualla Quihui, Daniela Chilón Valladares y Rolando Espíritu Criales. Aplicación Individual
Ámbito de aplicación	Niños entre 6 y 12 años (1ro a 6to grado de primaria)
Duración	Entre 20 y 40 minutos según el grado
Administración	Individual
Finalidad	Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 secundarios y 5 de habilidad normal
Baremación	Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D), severa (DD) o (N) Normal

### **B. Breve descripción:**

Es una prueba basada en modelos cognitivos que evalúa los procesos para determinar en cuáles de ellos existen dificultades. De esta manera se pueden elaborar programas que orienten la intervención. Los procesos para evaluar son los procesos inferiores, a través de las tareas de: nombre de letras, igual diferente y la lectura de palabras y pseudopalabras. Asimismo, también evalúa los procesos superiores a través de las tareas de: Estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y la comprensión oral.

### **C. Confiabilidad**

Con respecto a la prueba original, se dio a través de dos propiedades psicométricas: la consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach y las funciones de información, a través del modelo Rasch, que permite conocer la precisión en el nivel lector.

En lo referente a la prueba adaptada, la confiabilidad estimada con el coeficiente alfa de Cronbach, indican que los valores obtenidos del PROLEC-R adaptado son psicométricamente bastante confiables para la medición de los procesos lectores, dado

que, los índices de confiabilidad del PROLEC-R adaptado son similares e incluso ligeramente superiores a los de la versión original (Cayhualla et al. 2013).

#### **D. Validez**

Referente a la prueba original, se dio a través de la validez de criterio, de constructo y factorial. Con respecto a la primera se realizó mediante la clasificación de niños en 8 niveles por parte de los docentes hallándose que todas las correlaciones fueron significativas al nivel. Con respecto a la segunda, se dio a través del análisis de la estructura interna, correlacionando los índices principales con los secundarios. Finalmente, tiene una validez factorial, porque se desarrolla una estructura basada en la teoría, la cual se somete a prueba utilizando datos recopilados de una muestra extensa. Los resultados generan diversos índices que indican la concordancia del modelo teórico con la realidad observada,

Con respecto a la prueba adaptada, los índices de validez predictiva en cuanto a la opinión de los docentes sobre el desempeño lector de los niños, la Intercorrelación de subtest y el análisis factorial confirmatorio, indican que el PROLEC-R adaptado tienen índices bastante adecuados de validez de constructo, de manera muy parecida a los hallazgos de la versión española (Cayhualla et al. 2013).

### **3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

En un primer paso, se gestionó la aprobación de la directora de la institución educativa mediante una carta que detallaba los objetivos de la investigación. Este permiso se buscaba con el fin de aplicar el instrumento de evaluación a los estudiantes de 4.º grado "A" y "B".

En una segunda fase, se comunicó a las tutoras de ambos grados el propósito de la evaluación, así como la manera y los procesos de lectura que serían evaluados. A continuación, se solicitó la autorización de los padres de familia para llevar a cabo la evaluación de lectura. Este proceso se realizó mediante la entrega de un documento impreso a través de las agendas, y se recopilaron las respuestas de la misma manera.

El instrumento utilizado fue la batería Prolec-R, previamente adaptada por Cayhualla et.al. (2013), asegurando así su validez y confiabilidad para la aplicación en el contexto de este estudio.

Una vez concluida la evaluación, se procedió a revisar los exámenes con el objetivo de obtener los puntajes necesarios para la construcción de la base de datos y llevar a cabo el análisis estadístico correspondiente.

Finalmente se entregaron los resultados por medio de un documento en físico y virtual a la directora del colegio, brindándole un material adicional para que las maestras pudieran

trabajar algunas tareas en las áreas de mayor dificultad. De la misma manera se le dio una lista con los nombres de los niños que salieron bajos en algunos procesos para que pudieran hacerles un seguimiento en su evolución.

### **3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Son dos las técnicas que se emplearon para la obtención de los resultados en el desarrollo de la tesis: la técnica del análisis estadístico descriptivo y la del análisis inferencial, con la prueba de normalidad y las pruebas estadísticas correspondientes.

En cuanto a la primera técnica, se obtuvieron resultados por cada una de las tareas del rendimiento lector mediante tablas de frecuencias y porcentajes, las cuales, para su presentación, son acompañadas de su interpretación respectiva. Previamente, se utilizaron baremos peruanos de los índices principales por grado del Prolec-R para proceder con la asignación de las puntuaciones registradas a su nivel respectivo para las nueve tareas del rendimiento lector.

Relativo a la segunda técnica, se procedió, para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos de investigación propuestos, con el contraste de las hipótesis; siendo necesario calcular, primero, la normalidad de datos de la variable de estudio y de las tareas que la conforman, en este caso, con la prueba de Shapiro-Wilk, apropiada para muestras menores a 50 sujetos. Luego de las verificaciones, se aplicó como prueba paramétrica la t de Student para muestras independientes y, como prueba no paramétrica de comparación la U de Mann-Whitney, para el contraste de la hipótesis general y de las específicas.

Finalmente, cabe señalar que, como parte del contraste de cada una de las hipótesis de estudio, la decisión estadística de rechazo o aceptación se tomó basándose en el nivel de significancia de  $p < 0,05$  (\*).

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

##### 4.1.1 Resultados descriptivos de la variable de estudio

Descripción de la dimensión

En la tabla 3, en cuanto a la tarea **Nombre de letras**, se registra en el nivel normal un mayor porcentaje para los estudiantes de la sección de 4B, con el 95,8%; en tanto que en el nivel de dificultad leve sobresale la sección 4A con el 9,7%.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes en la tarea Nombre de letras

		Sección	
		4A	4B
Nombre de letras	Normal	28 90,3%	23 95,8%
	Dificultad leve	3 9,7%	1 4,2%
Total		31 100,0%	24 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, para la tarea **Lectura de palabras**, se observa que la sección 4A presenta el 96,8% en el nivel normal; en cambio, en los niveles de dificultad leve y dificultad severa es mayor el porcentaje en los estudiantes de la sección 4B, con el 4,2% y 4,2%, respectivamente.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes en la tarea Lectura de palabras

		Sección	
		4A	4B
Lectura de palabras	Normal	30 96,8%	22 91,7%
	Dificultad leve	1 3,2%	1 4,2%
	Dificultad severa	0 0,0%	1 4,2%
	Total	31 100,0%	24 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, referente a la tarea **Lectura de pseudopalabras**, se observa que los estudiantes de la sección 4B (91,7%) presentan ligeramente un mayor porcentaje en el nivel normal que los de la sección 4A; en el nivel de dificultad leve, se registra un 9,7% de estudiantes de 4A, porcentaje mayor al consignado para los de 4B; y en el nivel de dificultad severa, los de 4B son los que muestran un mayor porcentaje (4,2%).

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes en la tarea Lectura de pseudopalabras

		Sección	
		4A	4B
Lectura de pseudopalabras	Normal	28 90,3%	22 91,7%
	Dificultad leve	3 9,7%	1 4,2%
	Dificultad severa	0 0,0%	1 4,2%
Total		31 100,0%	24 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6, relativo a la tarea **Estructuras gramaticales**, se evidencia en el nivel normal un porcentaje favorable a los estudiantes de la sección 4A; en cambio, en el nivel de dificultad leve destaca la sección 4B con el 8,3%.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes en la tarea Estructuras gramaticales

		Sección	
		4A	4B
Estructuras gramaticales	Normal	31 100,0%	22 91,7%
	Dificultad leve	0 0,0%	2 8,3%
Total		31 100,0%	24 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, considerando la tarea **Signos de puntuación**, se advierte que los estudiantes de la sección 4A (96,8%) presentan un mayor porcentaje en el nivel normal que los de la sección 4B; en el nivel de dificultad leve, sobresale la sección 4B con el 8,3%; del mismo modo, en el nivel de dificultad severa, son los de 4B los que muestran mayor porcentaje (8,3%).

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes en la tarea Signos de puntuación

		Sección	
		4A	4B
Signos de puntuación	Normal	30 96,8%	20 83,3%
	Dificultad leve	1 3,2%	2 8,3%
	Dificultad severa	0 0,0%	2 8,3%
Total		31 100,0%	24 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8, para la tarea **Comprensión de oraciones**, los estudiantes de la sección 4A (87,1%) presentan mayor porcentaje en el nivel normal; en el nivel de dificultad leve, destaca la sección 4B con el 12,9%; en cambio, en el nivel de dificultad severa, son los de 4B los que presentan mayor porcentaje (4,2%).

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes en la tarea Comprensión de oraciones

		Sección	
		4A	4B
Comprensión de oraciones	Normal	27 87,1%	20 83,3%
	Dificultad leve	4 12,9%	3 12,5%
	Dificultad severa	0 0,0%	1 4,2%
Total		31	24

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9, concerniente a la tarea **Comprensión de textos**, los estudiantes de la sección 4A (90,3%) son los que registran mayor porcentaje en el nivel normal; en cambio, en los niveles de dificultad leve y severa, son los de la sección 4B los que resaltan con el 12,5% y el 4,2%, respectivamente.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes en la tarea Comprensión de textos

		Sección	
		4A	4B
Comprensión de textos	Normal	28 90,3%	20 83,3%
	Dificultad leve	3 9,7%	3 12,5%
	Dificultad severa	0 0,0%	1 4,2%
Total		31 100,0%	24 100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, correspondiente a la tarea **Comprensión de oral**, en el nivel normal el porcentaje es más notorio en los estudiantes de la sección 4A (93,5%); por el contrario, en el nivel de dificultad leve es más acentuada la proporción de estudiantes de la sección 4B, que se traduce en un 33,3%.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes en la tarea Comprensión oral

		Sección	
		4A	4B
Comprensión oral	Normal	29 93,5%	16 66,7%
	Dificultad leve	2 6,5%	8 33,3%
Total		31 100,0%	24 100,0%

Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.2 Resultados inferenciales

**4.1.2.1 Prueba de normalidad.** Se estableció la normalidad de los datos utilizando el estadístico de Shapiro-Wilk (S-W), eligiendo esta prueba por ser adecuada para muestras menores a 50. Se formuló la normalidad de datos del modo siguiente:

(Hipótesis nula)  $H_0$ : La muestra proviene de una distribución normal.

(Hipótesis alterna)  $H_1$ : La muestra no proviene de una distribución normal.

Regla de decisión estadística: Si la significación  $< 0,05$ , entonces se rechaza  $H_0$ ; y si la significación  $\geq 0,05$ , entonces se acepta  $H_0$ .

Tabla 11. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable de estudio y las tareas

	Estadístico	gl	Sig.	
	Rendimiento lector	,958	31	,254
	Nombre de letras	,972	31	,574
	Lectura de palabras	,964	31	,381
	Lectura de pseudopalabras	,949	31	,149
4A	Estructuras gramaticales	,897	31	,006
	Signos de puntuación	,920	31	,023
	Comprensión de oraciones	,757	31	,000
	Comprensión de textos	,948	31	,137
	Comprensión oral	,947	31	,133
	Rendimiento lector	,971	24	,688
	Nombre de letras	,978	24	,846
	Lectura de palabras	,976	24	,810
	Lectura de pseudopalabras	,964	24	,527
4B	Estructuras gramaticales	,892	24	,014
	Signos de puntuación	,967	24	,584
	Comprensión de oraciones	,799	24	,000
	Comprensión de textos	,926	24	,078
	Comprensión oral	,897	24	,018

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla 11 que la variable: Rendimiento lector y algunas de las tareas presentan en las secciones de 4A y 4B valores S-W no significativos al nivel de  $p < 0,05$ ; por tanto, se acepta la  $H_0$  de normalidad de datos y se elige emplear la t de Student para las comparaciones en la hipótesis general y en las específicas 1, 2, 3, 7 y 8. En el caso de aquellas tareas que registran valores S-W significativos al nivel de  $p < 0,05$ , al no comprobación distribución normal, se decidió utilizar la U de Mann-Whitney para las comparaciones en las hipótesis específicas 4, 5 y 6.

#### **4.1.2.2 Contraste de hipótesis general**

$H_0$ : Existe diferencia del rendimiento lector entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

$H_0$ : Existe diferencia del rendimiento lector entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 12. Diferencias con la t de Student en la variable de estudio: Rendimiento lector

Variable	Sección	N	Media	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Rendimiento lector	4A	31	380,90	88,773			
	4B	24	366,00	95,628	,597	53	,553

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 12, el valor obtenido de la t de Student ( $t = ,597$ ;  $p = ,553$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado indica, pues, que no existe diferencia significativa en la variable: Rendimiento lector entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra investigada; no obstante, se aprecia una puntuación media ligeramente mayor en los de la sección 4A.

Tabla 13. Diferencias con la t de Student en la variable de estudio: Rendimiento lector

Variable	Sección	N	Media	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Rendimiento lector	4A	31	380,90	88,773			
	4B	24	366,00	95,628	,597	53	,553

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 13, el valor obtenido de la t de Student ( $t = ,597$ ;  $p = ,553$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado indica, pues, que no existe diferencia significativa en la variable: Rendimiento lector entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra investigada; no obstante, se aprecia una puntuación media ligeramente mayor en los de la sección 4A.

#### **4.1.2.3 Contraste de hipótesis específicas**

##### **Nombre de letras**

$HE_1$ : Existe diferencia en el conocimiento del nombre de las letras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

$HE_0$ : No existe diferencia en el conocimiento del nombre de las letras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 14. Diferencias con la t de Student en la tarea Nombre de letras

Tarea	Sección	N	Media	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Nombre de letras	4A	31	118,94	39,831	-,072	53	,943
	4B	24	119,71	39,366			

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 14, el valor obtenido de la t de Student ( $t = -,072$ ;  $p = ,943$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado señala, por tanto, que no existe diferencia significativa en la tarea Nombre de letras entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra investigada.

### Lectura de palabras

HE<sub>2</sub>: Existe diferencia en la lectura de palabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

HE<sub>0</sub>: No existe diferencia en la lectura de palabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 15. Diferencias con la t de Student en la tarea Lectura de palabras

Tarea	Sección	N	Media	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Lectura de palabras	4A	31	102,77	30,973	,003	53	,998
	4B	24	102,75	36,836			

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 15, el valor obtenido de la t de Student ( $t = -,003$ ;  $p = ,998$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado permite afirmar que no existe diferencia significativa en la tarea Lectura de palabras entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra estudiada.

### Lectura de pseudopalabras

HE<sub>3</sub>: Existe diferencia en la lectura de pseudopalabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

HE<sub>0</sub>: No existe diferencia en la lectura de pseudopalabras entre niños de cuarto grado A y

B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.



Tabla 16. Diferencias con la t de Student en la tarea Lectura de pseudopalabras

Tarea	Sección	N	Media	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Lectura de pseudopalabras	4A	31	64,23	21,971	,689	53	,494
	4B	24	60,17	21,264			

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 16, el valor obtenido de la t de Student ( $t = ,689$ ;  $p = ,494$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . En virtud a este resultado, se comprueba que no existe diferencia significativa en la tarea Lectura de pseudopalabras entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra investigada.

### Estructuras gramaticales

HE<sub>4</sub>: Existe diferencia en el conocimiento de las **estructuras gramaticales** entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

HE<sub>0</sub>: No existe diferencia en el conocimiento de las estructuras gramaticales entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 17. Diferencias con la U de Mann-Whitney en la tarea Estructuras gramaticales

Tarea	Sección	N	Rango promedio	U	Sig. asin. (bilateral)
Estructuras gramaticales	4A	31	30,52	294,000	,176
	4B	24	24,75		
		55			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17 se observa que el valor calculado de la U de Mann-Whitney ( $U = 294,000$ ;  $p = ,176$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . En consecuencia, se establece que no existe diferencia significativa en la tarea Estructuras gramaticales entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra investigada; aunque se registra un mayor rango promedio en los de 4A.

### Signos de puntuación

HE<sub>5</sub>: Existe diferencia en el uso de los signos de puntuación entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

HE<sub>0</sub>: No existe diferencia en el uso de los signos de puntuación entre niños de cuarto grado



A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 18. Diferencias con la U de Mann-Whitney en la tarea Signos de puntuación

Tarea	Sección	N	Rango promedio	U	Sig. asin. (bilateral)
Signos de puntuación	4A	31	30,40	297,500,205	
	4B	24	24,90		
		55			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 18 se registra un valor calculado de U de Mann-Whitney ( $U = 297,500$ ;  $p = ,205$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Por consiguiente, no se puede comprobar diferencia significativa en la tarea Signos de puntuación entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra de estudio; aunque se evidencia un mayor rango promedio en los alumnos de 4A.

### Comprensión de oraciones

$H_{E6}$ : Existe diferencia en la comprensión de oraciones entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

$H_{E0}$ : No existe diferencia en la comprensión de oraciones entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 19. Diferencias con la U de Mann-Whitney en la tarea Comprensión de oraciones

Tarea	Sección	N	Rango promedio	U	Sig. asin. (bilateral)
Comprensión de oraciones	4A	31	29,97	311,000,276	
	4B	24	25,46		
		55			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 19 se aprecia un valor calculado de U de Mann-Whitney ( $U = 311,000$ ;  $p = ,276$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Por lo tanto, no se puede verificar diferencia significativa en la tarea Comprensión de oraciones entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra seleccionada; aunque se aprecia un mayor rango promedio en los alumnos de 4A.

## Comprensión de textos

HE<sub>7</sub>: Existe diferencia en la comprensión de textos entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

HE<sub>0</sub>: No existe diferencia en la comprensión de textos entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 20. Diferencias con la t de Student en la tarea Comprensión de textos

Tarea	Sección	N	Media	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Comprensión de textos	4A	31	2,90	,301	1,015	53	,315
	4B	24	2,79	,509			

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 20, el valor obtenido de la t de Student ( $t = 1,015$ ;  $p = ,315$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado permite inferir que no existe diferencia significativa en la tarea Comprensión de textos entre los estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra analizada.

## Comprensión oral

HE<sub>8</sub>: Existe diferencia en la comprensión oral entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

HE<sub>0</sub>: No existe diferencia en la comprensión oral entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina.

Tabla 21. Diferencias con la t de Student en la tarea Comprensión oral

Tarea	Sección	N	Media	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Comprensión oral	4A	31	2,94	,250	2,682*	53	,010
	4B	24	2,67	,482			

\* Significativo al nivel de  $p < 0,05$ .

Fuente: Elaboración propia

Como se advierte en la tabla 21, el valor calculado de la t de Student ( $t = 2,682$ ;  $p = ,010$ ) es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . En consecuencia, se comprueba que existe diferencia significativa en la tarea Comprensión oral entre los

estudiantes de cuarto grado A y los de cuarto grado B de la muestra seleccionada.

## 4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De los resultados obtenidos, se puede observar las semejanzas y diferencias con los estudios previos y la realidad problemática, así como corroborar aspectos teóricos entorno a la variable y sus dimensiones.

Es así como en el objetivo general se formuló la hipótesis: Existe diferencia del rendimiento lector entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. En los resultados descriptivos los estudiantes del 4 grado A y B obtuvieron un nivel normal en el rendimiento lector de ambas secciones. Al aplicar *t* de Student ( $t = ,597$ ;  $p = ,553$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ , nos indican que no existe diferencia entre ambos grupos. Estos resultados son disímiles con la investigación llevada a cabo por Gutiérrez (2012), donde se llegó a la conclusión de que los estudiantes de cuarto grado de primaria, tanto de una institución pública como privada, exhiben niveles de comprensión lectora que no alcanzan los estándares necesarios para ser considerados lectores competentes. A diferencia de la institución estatal donde los estudiantes de 4 grado A y B si se incluyen en la categoría de buenos lectores, caracterizada por una capacidad sólida de decodificación y un nivel significativo de comprensión del lenguaje, según lo definido por Tapia (2019).

Con respecto al objetivo 1, se formuló la hipótesis: Existe diferencia en el conocimiento del nombre de las letras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. En los resultados descriptivos del conocimiento del nombre de las letras, los estudiantes de 4 grado A obtuvieron un porcentaje de 90.3% y los estudiantes de 4 grado B un resultado de 95.8% en un nivel normal. Esto indica que el desempeño de la sección B es ligeramente mejor que el de la sección A. Asimismo, al aplicar *t* de Student ( $t = -,072$ ;  $p = ,943$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Nos indican que no hay diferencia. Estos hallazgos contrastan con los resultados mostrados en la investigación de Benitez y San Juan (2015) quienes determinaron que en tercer grado se reflejan la mayor cantidad de dificultades y de que en 4to y 5to reflejaron mejores habilidades para identificar y analizar la forma visual de los grafemas. Para Cuetos (2007) estos procesos que se desarrollan en un primer momento son elementales y se espera que en grados posteriores como es el 4to grado ya lo tengan consolidado

Asimismo, con respecto al objetivo 2, se formuló la hipótesis: Existe diferencia en la lectura de palabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución

educativa pública, la Molina. Se pudo apreciar que los estudiantes de 4 grado A y B también obtuvieron un porcentaje semejante entre 96.86% y 91.75% en un nivel normal en la dimensión de la lectura de palabras tuvo habilidad y con un nivel de leve dificultad en 3.2% (4grado A) y 4.2% (4grado B). Ello permite observar que la lectura de palabras se encuentra en estado favorable para ambas secciones. Esto se corrobora al aplicar la t de Student ( $t = -.003$ ;  $p = .998$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Este resultado difiere de la muestra de Gordillo (2020) donde solo el 60.9% de los estudiantes lograron la lectura de palabras. Ello, podría deberse a que solo el 64.1% de su muestra logro identificar el nombre de las letras. Lo que se corrobora con la postura de Pearson (2020) donde hace referencia sobre la importancia del aprendizaje de las letras para el reconocimiento inmediato de las palabras. Acotando a este análisis Delfior (2014) refiere que a medida que se practica, la identificación de palabras se vuelve más fluida y se transforma en un procedimiento automático que no demanda una atención excesiva.

Siguiendo la misma línea, con respecto al objetivo 3, se formuló la hipótesis: Existe diferencia en la lectura de pseudopalabras entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. Al comparar la dimensión de lectura de pseudopalabras entre los estudiantes de las secciones de 4 grado A y B, lograron alcanzar una cifra similar con un 90.3% y 91.7% en el nivel normal y en dificultad leve un 9.7% en 4 grado A y un 4.2% en 4 grado B, observando que una pequeña cantidad de estudiantes, 3 y 1 respectivamente aún no han logrado automatizar las reglas de conversión grafema fonema. Asimismo, al aplicar la prueba t de Student ( $t = ,689$ ;  $p = ,494$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ , no hallando diferencia entre los grupos. De la misma manera, contrastando con los resultados de Gutiérrez (2012), se encuentra similitud en los alumnos de 4to grado de una institución pública y privada en la lectura de pseudopalabras, mostrando habilidad al leer por la ruta fonológica. Esto significa, de acuerdo con Cuetos (2010), que al presentar un mejor nivel en la ruta subléxica este facilitará el camino a la decodificación. Esta ruta suele emplearse comúnmente para la lectura de palabras poco frecuentes o desconocidas.

En relación con el objetivo 4, se formuló la hipótesis: Existe diferencia en el conocimiento de las estructuras gramaticales entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. Se observó que el 100% de los alumnos del 4 grado A, logran un nivel normal frente al 91.7% del rendimiento de 4 grado B. Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney ( $U = 294,000$ ;  $p = ,176$ ) al nivel de  $p < 0,05$ ; por tanto, no existe una diferencia significativa, sin embargo, se registra un mayor rango promedio en los de 4 grado A. De la misma manera, se observó en leve dificultad 4 grado A con un 0%

y 4 grado B con un 8.3%. De esta manera se observan resultados similares y favorables con respecto al aprendizaje de los diferentes tipos de oraciones que se encuentran inmersas en los textos. Este resultado difiere de los resultados encontrados por Aldazabal (2019), donde determinó que existen diferencias significativas a favor de la entidad privada sobre una entidad pública entre los estudiantes de 2 grado de primaria en la dimensión de Estructuras gramaticales. Los altos resultados en este componente permitirán a los estudiantes conocer las estructuras gramaticales y comprender el papel que desempeña cada palabra dentro de ellas, con el fin de vincularlas y poder deducir el significado de los textos, Cuetos (2010).

Respecto al objetivo 5, se formuló la hipótesis: Existe diferencia en el uso de los signos de puntuación entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. Los resultados descriptivos reflejan similitud favorable entre la sección de 4 grado A (96.8%) con la sección de 4 grado B (83.3%), reflejando mayor porcentaje en el nivel normal los estudiantes de la sección de 4 grado A, evidenciando una buena representación escrita de los rasgos prosódicos en el buen uso de los signos de puntuación. Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney ( $U = 297,500$ ;  $p = ,205$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ ; por tanto, no existe diferencias en ambos grupos. Este resultado refleja similitud con el estudio de Gordillo (2012), donde halló que los estudiantes de 2do grado de una institución pública se ubicaron en un 70% en nivel medio y un 20% en nivel bajo. Se puede afirmar que los alumnos presentan habilidad en el uso de los signos de puntuación al leer los diferentes textos. Es relevante porque implica la habilidad de unir palabras en frases coherentes o sintagmas, revelando cómo el lector otorga significados e intenciones a lo que está siendo leído (citado en Gutiérrez et al. 2022: 160). Ello quiere decir que el buen uso de los signos de puntuación ayuda también a la comprensión del texto.

Con respecto al objetivo 6, se formuló la hipótesis: Existe diferencia en la comprensión de oraciones entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. Los resultados descriptivos nos indican que la comprensión de oraciones, disminuyen, pero aun así se observan similitudes y se encuentran favorables dentro del proceso semántico entre las secciones de 4 grado A (87.1%) y 4 grado B (83.3%) en el nivel normal y encontrándose en nivel de dificultad leve en 4 grado A (12.9%) y la sección de 4 grado B (12.5%). Al aplicar U de Mann-Whitney ( $U = 311,000$ ;  $p = ,276$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ ; por tanto, no hubo diferencia en ambos grupos. En este objetivo se presentó un mayor porcentaje de dificultad, es decir, no presentaron una comprensión total de las oraciones. Al tener un buen nivel en la

comprensión de las oraciones es capaz de comprender la estructura sintáctica y poder interpretarla (Martín-Loeches, citado en Cuetos, 2012, Capítulo 6, p. 77).

Con respecto al objetivo 7, también se formuló una hipótesis: Existe diferencia en la comprensión de textos entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. También se encontraron resultados similares donde la sección de 4 grado A (90.3%) obtuvo un puntaje ligeramente mayor al de 4 grado B (83.3%), obteniendo resultados favorables para la comprensión de los textos narrativos y expositivos. Al aplicar la prueba t de Student ( $t = 1,015$ ;  $p = ,315$ ) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ ; no hallando diferencia entre los grupos. Estos resultados difieren de Velarde et al. (2013) donde encontraron que existen diferencias significativas en el desempeño de los procesos psicológicos de la lectura según nivel socioeconómico en todos los grados (de primer a 6to grado de primaria) en comprensión de textos.

Según los resultados, un estudiante necesita poder tener una buena comprensión en la decodificación y comprensión del lenguaje. Es así que el grupo evaluado presentó un resultado favorable en ambos procesos y por ello logra resultados favorables en la comprensión de textos, Tapia (2019).

Con respecto al objetivo 8, la hipótesis formulada fue: Existe diferencia en la comprensión oral entre niños de cuarto grado A y B de primaria de una institución educativa pública, la Molina. Los resultados reflejaron diferencia significativa en esta dimensión, entre los estudiantes del 4 grado A (93.5%) y los estudiantes de la sección de 4 grado B (66.7%) en el nivel normal y en dificultad leve 4 grado A (6.5%) y 4 grado B (33.3%). Se observó un rendimiento menor por parte de la sección de 4 grado B, habría también que observar e implementar algunas estrategias para que puedan nivelarse para la mejora de su rendimiento lector. Al aplicar la prueba la t de Student ( $t = 2,682$ ;  $p = ,010$ ) es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ ; por tanto no hay diferencia entre los grupos. Se encuentran resultados similares de rendimiento en la comprensión oral en los estudios realizados por Aldazabal (2019), donde hallò en su muestra de estudiantes de segundo grado de una institución privada un 31% en el nivel normal frente a un 14.8% en el nivel normal del colegio estatal, observándose diferencias significativas y dificultades en esta dimensión. Concluyen que estas dificultades se deben a que no habían logrado la automatización de la lectura y que estarían impactando en los procesos de comprensión. Los resultados en la comprensión oral pueden verse afectados por factores según el modelo activo de la lectura por las habilidades de autorregulación (funciones ejecutivas), el vocabulario, el conocimiento morfosintáctico, flexibilidad cognitiva y las habilidades de

teoría de la mente, Tapia (2022).

La importancia del trabajo es conocer el estado actual de la lectura de un grupo escolar de primaria afectado por la educación virtual en la época de la pandemia. El grupo evaluado fue de 4to grado y recibió las clases de alfabetización de manera virtual. Por ello, era importante conocer su estado actual para plantear acciones de solución o de apoyo y conocer las mejores estrategias que emplearon los docentes para no encontrar dificultades en sus resultados.



## CONCLUSIONES

En base a las hipótesis formuladas y los resultados alcanzados en este estudio, se han derivado las siguientes conclusiones:

- 1.- En cuanto a la hipótesis general del estudio no se halló relación estadísticamente significativa en el rendimiento lector de los estudiantes de 4 grado A y la sección de 4 grado B.
- 2.- No hubo diferencias significativas en el conocimiento de las letras y en la lectura de palabras y pseudopalabras, encontrando como resultado la consolidación de los procesos inferiores de la lectura en la mayoría de los niños de las secciones de 4 grado A y 4 grado B. Por otro lado, habría que observar a los niños que quedaron en dificultad leve y severa.
- 3.- Con respecto a la dimensión de las Estructuras gramaticales y uso de los signos de puntuación, no se hallaron diferencias significativas entre las secciones de 4 grado A y 4 grado B. Observando que la mayoría de los estudiantes podrían estar interpretando de manera adecuada las diferentes estructuras gramaticales como son las oraciones: activas, pasivas, de objeto focalizado y subordinadas de relativo.
- 4.- No se hallaron diferencias significativas en las dimensiones de comprensión de oraciones y comprensión de textos entre las secciones de 4 grado A y 4 grado B. Ello nos señala que, en su mayoría, los estudiantes estarían extrayendo los mensajes que se encierran dentro de los textos narrativos e informativos y relacionado las palabras a través de las inferencias para llegar a la comprensión.
- 5.- Se hallaron diferencias significativas en la dimensión de comprensión oral entre las secciones de 4 grado A y 4 grado B, teniendo un puntaje a favor la sección de 4 grado A.

## RECOMENDACIONES

- Comparar el rendimiento lector con el rendimiento de los estudiantes de cuarto grado en las pruebas censales del Ministerio de Educación para poder medir el nivel en el que se encuentran.
- Realizar un seguimiento del rendimiento lector de estos estudiantes por medio de evaluaciones al término de la primaria o en el nivel secundario para ver si se mantienen las habilidades encontradas en la investigación.
- Se recomienda a la institución educativa atender a los alumnos que obtuvieron puntajes descendidos con actividades pedagógicas internas, para que puedan alcanzar los estándares del rendimiento lector de sus grados respectivos y monitorizar su progreso.
- Considerar los resultados de dificultad de los grupos evaluados para proponer estrategias de acción asociados a temas vinculados al vocabulario, a las funciones ejecutivas, a la comprensión escrita, entre otros en el nivel que corresponda.
- Promover investigaciones relacionadas al área de la lectura en otros grados de primaria como el segundo grado y sexto grado. De la misma manera se podría explorar el área de la escritura con pruebas baremadas a la realidad peruana, para poder tener un análisis completo de ambas áreas para el beneficio de los alumnos de la institución.

## REFERENCIAS

Álvarez-Risco, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones*. Universidad de Lima.

<https://docplayer.es/203087003-Clasificacion-de-las-investigaciones.html>

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] Repositorio institucional PUCP.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/14513>

Asorey, M., & Fernández, P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Ediciones Pirámide.

[https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_trastornos.pdf](https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos.pdf)

Ayala-Mendoza, A. E., & Gaibor-Rios, K. A. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 13-22.

<https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369>

Benítez, M y Sanjuán, I. (2015). *Caracterización de los procesos de acceso a la lectura de estudiantes de tercero, cuarto y quinto de una Institución Educativa en la Ciudad de Cartagena*. Universidad San Buenaventura Cartagena.

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/421f4b78-2b93-4690-850d-c9caefcd940e>

Cayhualla, N., Chilón, D., & Espíritu, R. H. (2013). Adaptación psicométrica de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R). *Propósitos y representaciones*, 1(1), 39-58. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio institucional PUCP.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/1309>

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). Prolec-r. *Evaluación de los*

*procesos lectores–revisado*. Madrid: TEA.

Cuetos, Vega, F (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.

<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1ccedb85745.pdf>

Cuetos Vega, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Editorial médica panamericana.

De Mier, M., Borzone, A., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Neuropsicología Latinoamericana*.

[https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/79](https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/79)

Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.

<https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.files.wordpress.com/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf>

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas/ Processes involved in the recognition of written words. *Aula*, 20, 25. [https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/130751/Procesos\\_implicados\\_en\\_el\\_reconocimiento.pdf;sequence=1](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/130751/Procesos_implicados_en_el_reconocimiento.pdf;sequence=1)

Díaz, A., Velasco, E., & Meza, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática. *Revista de educación*, (398) 249-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>

Delfior, S (2020). Cuando aprender a leer se hace difícil: ¿Causas? En Díez Mediavilla, A., & Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro (p.16).

Citoler, S., & Chica, F. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Síntesis.

Elosúa, M., García, J., Gómez, I., López, C., Pérez, E., & Orjales, I. (2012). *Habilidades*

lectoras y rendimiento académico en 3 y 6 de primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 207-218.

<https://doi.org/10.1174/021093912800676411>

Guevara, L. A. M. (2023). Reseña de *Estamos Tarde: Una memoria para recobrar la educación en el Perú*. *Spirat*, 1(2), 77-80.

<https://doi.org/10.20453/spirat.v1i2.4957>

Gordillo, M. (2020). Procesos de lectura en estudiantes del segundo grado de primaria de una institución educativa pública Pachacutec– Ventanilla. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional USIL.

Identificador DOI

[10.20511/USIL.thesis/10216](https://doi.org/10.20511/USIL.thesis/10216)

Gutiérrez Palomino, E. L. (2012). *Procesos lectores en alumnos de 4° grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de Ventanilla*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional USIL.

URI <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1202>

Gutiérrez, B. A., León, H., Yáñez, G. G. C., Muñoz, M. B., & Carrillo, K. S. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein*, (55), 156-173.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8408640>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Mcgrawhill. *Journal of Petrology*, 369(1).

[https://www.esup.edu.pe/wp-](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-)

[content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf)

Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Jenkins, R & Saavedra J (2022, marzo 02). *Soluciones de aprendizaje a distancia para sistemas educativos resilientes: siete paquetes de recursos para orientar a los gobiernos y a los responsables de formular políticas*. Banco mundial blogs. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/voces/soluciones-de-aprendizaje-distancia-para-sistemas-educativos-resilientes-siete-paquetes-de-recursos>

Martín-Loeches Garrido, M. (2012). Sintaxis. En Cuetos Vega, F (Ed.), *Neurociencia del lenguaje: Bases neurológicas e implicaciones clínicas* (cap. 6, p. 77). Editorial Médica Panamericana.

Ministerio de Educación (2021). *Estudio Virtual de Aprendizajes - EVA 2021: directores/as y docentes de instituciones educativas*. Ministerio de Educación <http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>

Ministerio de Educación (2022). *Comunicado oficial N° 013-2023-Minedu: Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*. <http://umc.minedu.gob.pe/comunicado-oficial-n-013-2023-minedu-evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022/>

Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021. Marco de la evaluación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=OX7fDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=PIRLS+2021+marco+de+evaluaci%C3%B3n&ots=fMnvDHe1Pk&sig=6-1zvdrjPnrsLj\\_m53kbHNLakpw#v=onepage&q=PIRLS%202021%20marco%20de%20evaluaci%C3%B3n&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=OX7fDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=PIRLS+2021+marco+de+evaluaci%C3%B3n&ots=fMnvDHe1Pk&sig=6-1zvdrjPnrsLj_m53kbHNLakpw#v=onepage&q=PIRLS%202021%20marco%20de%20evaluaci%C3%B3n&f=false)

Palazón, J. (8 de diciembre de 2019). *El modelo de "visión simple de la lectura". Virtudes y algunas críticas. Dificultades Específicas de aprendizaje blog spot*. <https://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2019/12/el-modelo-de-vision-simple-de-la.html>

Palazón, J. (7 de febrero de 2023). *El modelo activo de lectura de Duke y Cartwright (2021) Dificultades Específicas de aprendizaje blog spot*.

<https://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2023/02/el-modelo-activo-de-lectura-de-duke-y.html>

Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender: tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

Pereyra, J. et. al. (2022). Glosario De Instrumentos Psicológicos: Definición de 14 Instrumentos más utilizados en Psicología. *PsiqueMag*. Vol. 11, número 1, 28-41. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/278>

Ripoll, J. (28 de mayo de 2014). *Comprensión lectora: el modelo de la cuerda. Comprensión lectora basada en evidencias*.

<https://clbe.wordpress.com/2014/05/28/comension-lectora-el-modelo-de-la-cuerda/>

Ripoll, J. (2023). Un marco para el desarrollo de la competencia lectora. Secretaría general técnica. Subdirección general de atención al ciudadano, documentación y publicaciones.

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/2023/diciembre2023/marcocompensionlectora.html>

Salas Carrasco, J. C., & Villanueva Canares, D. A. (2016) Diferencias en los procesos psicológicos de la lectura en alumnos del 6o grado de primaria según el tipo de gestión educativa.

[Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio institucional PUCP.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/7187>

Sevilla-Vallejo, S., & Marón, N. A. C. (2021). La regulación emocional en niños para lograr la maravillosa aventura de la lectocomprensión en tiempos de pandemia. ¿ *Entornos digitales sin contornos educativos? Mariano Martín-Gordillo 8¿ Para qué presente y futuro educamos?: Hacia la escuela que queremos en*, 108.

Tapia, M. (19 de enero de 2019). Un modelo de lectura útil y simple: Simple View of Reading. De la evidencia al aula.

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/01/19/simple-view-of-reading/>

Tapia, M. (6 de mayo de 2019). Modelo de la cuerda. De la evidencia al aula.

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/05/06/modelo-de-la-cuerda/>

Tapia, M. (10 de diciembre de 2022). El modelo activo de la lectura. De la evidencia al aula.

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2022/12/10/el-modelo-activo-de-la-lectura/>

Tafur Puente, R., & Soria-Valencia, E. (2023) Experiencias y reflexiones sobre la gestión educativa en la escuela y la universidad: de la pandemia a la pospandemia.

URI <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195974>

UNICEF. (2020, 5 de junio) La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. (comunicado de prensa) Recuperado de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>

Velarde, E. M., Canales, R. C., & Meléndez, M. (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.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176462>



1. IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS

**1. NOMBRE O SONIDO DE LETRAS**

	Error		Error		Error
1. t		2. u		3. b	
4. f		5. n		6. v	
7. c		8. r		9. x	
10. z		11. j		12. s	
13. q		14. ñ		15. y	
16. p		17. d		18. l	
19. g		20. m			

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores	
------------	--	------------	--	------------	--

TOTAL ERRORES



TIEMPO

\_\_\_ min. \_\_\_ seg.

\_\_\_ seg. Total (n.v)

ACIERTOS (NL-P)

**2. IGUAL - DIFERENTE**

	Error		Error
1. mercado-mercado. (I)		2. carreta-caseta. (D)	
3. calzapó-calzapó. (I)		4. cahorro-cachorro. (D)	
5. pichera-pichera. (D)		6. almacén-armacén. (D)	
7. amigo-amigo. (I)		8. marido-manido. (D)	
9. terrizo-terizo. (D)		10. taballo-taballo. (I)	
11. banquete-banquete. (I)		12. quesera-cesera. (D)	
13. miboro-miboro. (I)		14. anguila-anguila. (D)	
15. guitarra-guitarra. (I)		16. huecho-huecho. (I)	
17. bequefo-biquefo. (D)		18. huerta-huerta. (I)	
19. marguen-margen. (D)		20. tasino-tasino. (I)	



TIEMPO

Nº Errores

Nº Errores

TOTAL ERRORES

\_\_\_ min. \_\_\_ seg.

\_\_\_ seg. Total (n.v)

ACIERTOS (ID-P)

II. PROCESOS LÉXICOS

3. LECTURA DE PALABRAS

	Error		Error		Error		Error
1 globo		2 peine		3 pueblo		4 ciervo	
5 ermita		6 fuego		7 gigante		8 cuerpo	
9 girasol		10 especie		11 treinta		12 granizo	
13 ombligo		14 trono		15 blanco		16 alfombra	
17 pulga		18 trompeta		19 prensa		20 viento	
21 huelga		22 muerto		23 lienzo		24 cristal	
25 estrella		26 mueble		27 princesa		28 astuto	
29 bosque		30 sombrero		31 tierra		32 cloro	
33 peldaño		34 gente		35 triunfal		36 plato	
37 tintero		38 liebre		39 pregunta		40 tractor	

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		TOTAL ERRORES	
------------	--	------------	--	------------	--	------------	--	---------------	--



TIEMPO

\_\_\_ min. \_\_\_ seg.

\_\_\_ seg. Total (LP-V)

ACIERTOS (LP - P)

4. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

	Error		Error		Error		Error
1 gloro		2 peima		3 pueña		4 ciergo	
5 erpisa		6 fueme		7 giranco		8 cuerla	
9 gicamol		10 escodia		11 treindo		12 graliza	
13 onclaso		14 trollo		15 blansa		16 almiento	
17 pulda		18 trondeja		19 prencol		20 viencia	
21 huelte		22 muerbo		23 lienca		24 crispol	
25 escrilla		26 muepla		27 prinsota		28 ascuso	
29 bospe		30 sodiro		31 tiepre		32 clofo	
33 pelcafo		34 genso		35 triundol		36 plafo	
37 tincoro		38 liegra		39 prejointa		40 tractan	

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		TOTAL ERRORES	
------------	--	------------	--	------------	--	------------	--	---------------	--



TIEMPO

\_\_\_ min. \_\_\_ seg.

\_\_\_ seg. Total (LS-V)

ACIERTOS (LS - P)

III. PROCESOS SINTÁCTICOS

5. ESTRUCTURAS GRAMATICALES

		Respuesta	(A)	(E)			Respuesta	(A)	(E)
1	A	1 2 3 4	1	0	2	A	1 2 3 4	1	0
3	P	1 2 3 4	1	0	4	CF	1 2 3 4	1	0
5	R	1 2 3 4	1	0	6	CF	1 2 3 4	1	0
7	P	1 2 3 4	1	0	8	R	1 2 3 4	1	0
9	A	1 2 3 4	1	0	10	R	1 2 3 4	1	0
11	P	1 2 3 4	1	0	12	CF	1 2 3 4	1	0
13	A	1 2 3 4	1	0	14	CF	1 2 3 4	1	0
15	P	1 2 3 4	1	0	16	R	1 2 3 4	1	0

A ACTIVAS =  
 P PASIVAS =  
 CF COMPLEMENTO FOCALIZADO =  
 R RELATIVO =

ACIERTOS ( EG )

6. SIGNOS DE Puntuación

	SIGNO	(A)	(E)		SIGNO	(A)	(E)
1	(.)	1	0	2	(.)	1	0
3	(!)	1	0	4	(.)	1	0
5	(!)	1	0	6	(.)	1	0
7	(?)	1	0	8	(.)	1	0
9	(?)	1	0	10	(-)	1	0
11	(?)	1	0				

TIEMPO  min.  seg.  seg. Total (sp-v)

ACIERTOS (sp-p)

7. COMPRESIÓN DE ORACIONES

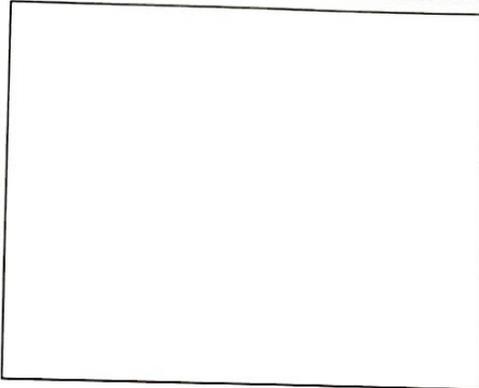
	(A)	(E)	Respuesta
1	1	0	
2	1	0	
3	1	0	
4	1	0	
5	1	0	
6	1	0	
7	1	0	
8	1	0	
9	1	0	
10	1	0	1 2 3
11	1	0	1 2 3
12	1	0	1 2 3
13	1	0	1 2 3 4
14	1	0	1 2 3 4
15	1	0	1 2 3 4
16	1	0	1 2 3 4

ACIERTOS ( CO )

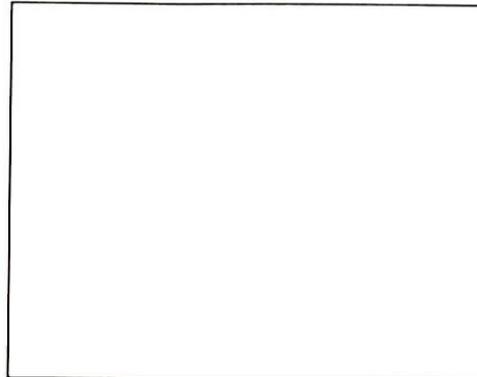
IV. PROCESOS SEMÁNTICOS

**7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES (CONT.)**

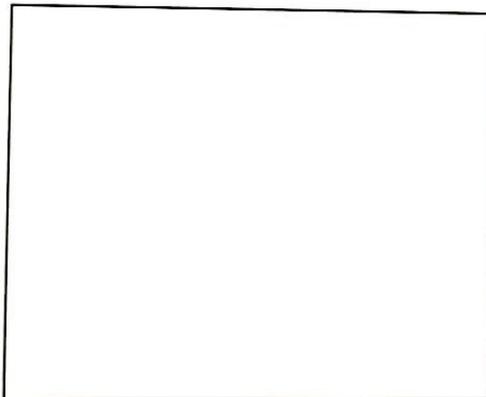
4. Dibuja un árbol con tres manzanas.



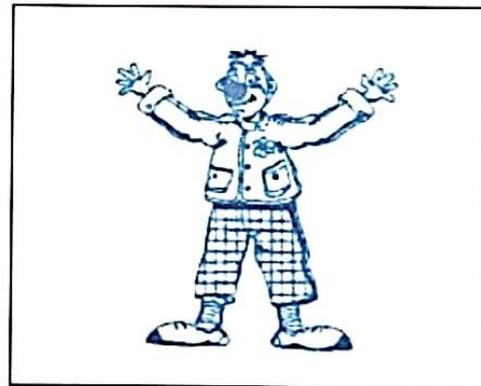
5. Dibuja dos nubes y entre ellas un sol.



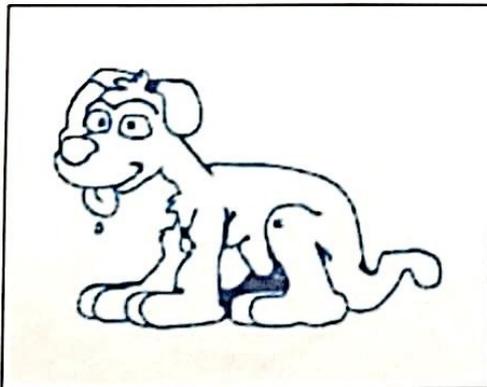
6. Dibuja un cuadrado dentro de un círculo.



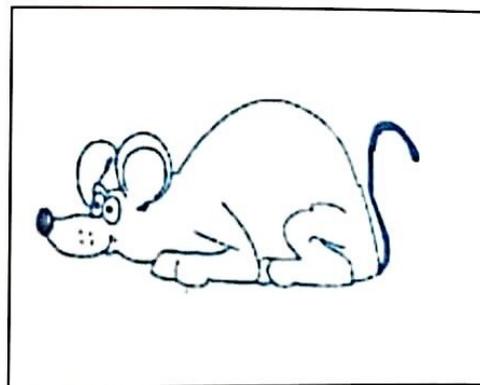
7. Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso.



8. Tacha la nariz y la cola del perro.



9. Dibuja un bigote de tres pelos al ratón.



**8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

(A) (E)		Respuesta
<b>CARLOS</b>		
1	1 0	
2	1 0	
3	1 0	
4	1 0	
<b>CUMPLEAÑOS DE MARISA</b>		
5	1 0	
6	1 0	
7	1 0	
8	1 0	
<b>LOS OKAPIS</b>		
9	1 0	
10	1 0	
11	1 0	
12	1 0	
<b>LOS INDIOS APACHES</b>		
13	1 0	
14	1 0	
15	1 0	
16	1 0	

ACIERTOS ( CT )

**9. COMPRENSIÓN ORAL**

(A) (E)		Respuesta
<b>EL RATEL</b>		
1	1 0	
2	1 0	
3	1 0	
4	1 0	
<b>VIKINGOS</b>		
5	1 0	
6	1 0	
7	1 0	
8	1 0	

ACIERTOS ( CR )

## Anexo 2. Consentimiento informado

	<p>PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ ESCUELA DE POSGRADO CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA PROGRAMAS DE POSGRADO</p>	
<b>Consentimiento Informado para Participantes de Investigación</b>		
<p>El propósito del presente documento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de <i>la misma</i>, así como de su rol en ella como participantes.</p> <p>La presente investigación es conducida por la estudiante <b>ROSA E. PAREDES ARRIOLA</b>, alumna del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es investigar sobre "El rendimiento lector de los niños de cuarto grado"</p> <p>Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá a su menor hijo (a) que pueda completar un instrumento de evaluación de lectura. Esto tomará aproximadamente una hora de su tiempo e iniciará la semana del 25 de setiembre.</p> <p>La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y está autorizada por la directora del Centro Educativo, la señora Julia Honor Andía. La información que se recoja será únicamente compartida con la directora, para el beneficio de los alumnos del grado de la institución educativa y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.</p> <p>Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.</p> <p>Desde ya le agradecemos por su participación.</p>		
----- Nombre del participante	----- Firma del participante	----- Fecha

### Anexo 3. Carta a la directora



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO  
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE  
ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES - DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA  
PROGRAMAS DE POSGRADO



Lima, 19 de setiembre de 2023

Sra.

Julia ~~Katerine~~ Honor Andía

Directora del Centro Educativo "Héroes del Cenepa 1286" - UGEL 06- La Molina"

Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a la estudiante ROSA ESTHER PAREDES ARRIOLA, alumna del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La alumna Paredes, actualmente, se encuentra ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Rendimiento lector de los niños de 4to grado de primaria de una institución pública en el distrito de la Molina.", motivo por el cual, solicito le brinde las facilidades que estime pertinente para que aplique Batería de la evaluación de los procesos lectores revisada- PROLEC – R a los alumnos del 4to grado de primaria. La asesora de la tesis es la Mg. Violeta Montes.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

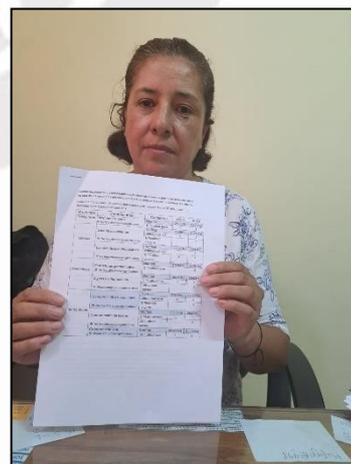
Anexo 4. Fotos del proceso de evaluación



Evaluación en la institución educativa "Héroes del Cenepa IE. 1286" - La Molina



Institución educativa



Directora de la Institución educativa