

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL  
PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



EL RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA MEDIDO A TRAVÉS DEL  
TEST CLOZE EN ALUMNOS DE SEGUNDO Y QUINTO DE SECUNDARIA DE  
TRES COLEGIOS DE LIMA METROPOLITANA.

Tesis para optar el Grado de Magíster Fonoaudiología

**Autoras:**

Perla Nancy García García

Luz Elena Gonzales More

Carolyn Miura Shibao

**Asesores:**

Dr. Jaime Ramiro Aliaga Tovar

Mg. Jennifer Ina Cannock Sala

Octubre, 2017

**EL RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA MEDIDO  
A TRAVÉS DEL TEST CLOZE EN ESTUDIANTES DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UN COLEGIO ESTATAL, UN  
PARTICULAR Y UN PARTICULAR ESPECIALIZADO EN  
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LIMA  
METROPOLITANA.**

## AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradecemos a nuestra familia por la paciencia durante este largo proceso. Asimismo, agradecemos a quienes colaboraron en la elaboración de esta tesis. Sin su valiosa ayuda, no habiéramos podido llegar a la finalización de este proyecto.

Agradecemos a nuestros asesores, el Dr. Jaime Aliaga Tovar y Mg. Jennifer Cannock, quienes guiaron nuestro trabajo.

También agradecemos a los directores de los tres centros educativos que nos permitieron realizar esta investigación en sus colegios; así como a sus profesores y alumnos.

Finalmente, nuestro agradecimiento al Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, el que a través de su enseñanza nos brindó el conocimiento y las herramientas necesarias para ser mejores profesionales.



**DEDICATORIA**

**“Para Gino, Joaquín y Gonzalo”**

**Perla**

**“Para Thais, Susumu y Aldo”**

**Carolyn**

**“Para Luzmila, Silvestre, Carmen, Jorge, César, Francisco, Ángela y**

**Christián”**

**Luz Elena**

## ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTO .....	iii
DEDICATORIA .....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO .....	v
ÍNDICE DE TABLAS .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN .....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN .....	xiii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	1
1.1 Formulación del problema .....	1
1.1.1 Fundamentación del problema .....	1
1.1.2 Formulación del problema específico .....	7
1.2 Formulación de objetivos.....	9
1.2.1 Objetivo general A.....	9
1.2.1.1 Objetivos específicos .....	9
1.2.2 Objetivo general B.....	10
1.2.2.1 Objetivos específicos .....	10
1.3 Importancia y justificación del estudio .....	10
1.4 Limitación de la investigación .....	11
CAPÍTULO II.....	12
MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Antecedentes del estudio.....	12
2.1.1 Antecedentes nacionales .....	12
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	16
2.2 Bases teóricas.....	18
2.2.1. Lectura .....	19
2.2.2. Comprensión de lectura .....	19
2.2.2.1 Procesos de la lectura.....	21

2.2.2.2. Relaciones entre los procesos de la lectura comprensiva.....	23
2.2.3. Dificultades en el aprendizaje de la lectura.....	25
2.2.3.1. Clasificación de las dificultades en la lectura .....	26
2.2.4. Evaluación de la comprensión lectora .....	30
2.2.4.1. Cloze .....	31
2.2.4.1.1 Propósito .....	31
2.2.4.1.2 Marco conceptual que explica los procesos explorados del Cloze .....	32
a. Enfoque Gestáltico .....	32
b. Teoría Sistémica: .....	34
c. Análisis del discurso: .....	35
d. Enfoque Psicolingüístico: .....	36
2.2.4.1.4. Construcción .....	37
2.2.4.1.5. Modalidades .....	38
2.3 Definición de términos básicos .....	40
2.4 Hipótesis. ....	43
2.4.1 Hipótesis general.....	43
2.4.2 Hipótesis específicas.....	43
CAPITULO III. METODOLOGÍA .....	45
3.1 Enfoque de la investigación .....	45
3.2 Tipo y diseño de investigación.....	46
3.3. Población y muestra.....	46
Tabla 2. Variables .....	49
3.5 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos .....	50
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	56
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	58
4.1. Presentación y análisis de los resultados.....	58
4.1.1 Confiabilidad y validez del test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo. ....	58
4.1.1.1 Confiabilidad.....	58
4.1.1.2 Validez.....	59
4.1.2 Nivel de comprensión lectora característico de los participantes de la investigación en las tres versiones del Cloze. ....	61
4.1.3. Diferencias según el sexo en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.....	64

4.1.4. Diferencias según el grado educativo de educación secundaria (2°/5°) en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo. ....	70
4.1.5 Diferencias según el tipo de colegio (estatal, particular y particular especializado en problemas de aprendizaje) en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo. ....	77
4.2. Discusión de resultados.....	89
5.1 Conclusiones.....	97
5.2 Recomendaciones .....	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXOS .....	113



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra por Colegio, Grado y Sexo .....	47
Tabla 2. Variables .....	49
Tabla 3. Coeficientes de confiabilidad del test Cloze .....	59
Tabla 4. Intercorrelaciones de las versiones del test Cloze (n= 518).....	60
Tabla 5. Correlación de las versiones del Cloze con la evaluación del docente del grado de comprensión lectora de los estudiantes (n=259) .....	60
Tabla 6- Número de sujetos por nivel de comprensión lectora en las tres versiones del Cloze (n = 518) .....	61
Tabla 7. Diferencias en la comprensión lectora según sexo en el Cloze Tradicional .....	64
Tabla 8. Diferencias en la comprensión lectora según el sexo en el Cloze Maze .....	66
Tabla 9. Diferencias en la comprensión lectora según el sexo en el Cloze Pareo .....	68
Tabla 10. Diferencias en la comprensión lectora según el grado en el Cloze Tradicional .....	70
Tabla 11. Diferencias en la comprensión lectora según el grado en el Cloze Maze .....	73
Tabla 12. Diferencias en la comprensión lectora según el grado en el Cloze Pareo .....	75
Tabla 13. Diferencias en la comprensión lectora en el Cloze Tradicional según el tipo de colegio.....	78
Tabla 14. Diferencias en la comprensión lectora en el Cloze Maze, según el tipo de colegio.....	81
Tabla 15. Diferencias en la comprensión lectora en el Cloze Pareo según el tipo de colegio.....	85

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de sujetos en el Cloze Tradicional por niveles ..... 62	62
de comprensión lectora ..... 62	62
Figura 2. Porcentaje de sujetos en el Cloze Maze por niveles ..... 62	62
de comprensión lectora ..... 62	62
Figura 3. Porcentaje de sujetos en el Cloze Pareo por niveles ..... 63	63
de comprensión lectora ..... 63	63
Figura 4. Niveles de comprensión lectora de varones en el Cloze Tradicional ..... 65	65
Figura 5. Niveles de comprensión lectora de mujeres en el Cloze Tradicional ..... 65	65
Figura 6. Niveles de comprensión lectora de varones en el Cloze Maze ..... 67	67
Figura 7. Niveles de comprensión lectora de mujeres en el Cloze Maze ..... 67	67
Figura 8. Niveles de comprensión lectora de varones en el Cloze Pareo ..... 69	69
Figura 9. Niveles de comprensión lectora de mujeres en el Cloze Pareo ..... 69	69
Figura 10. Niveles de comprensión lectora de 5to. Grado en el Cloze Tradicional ..... 71	71
Figura 11. Niveles de comprensión lectora de 2to. Grado en el Cloze Tradicional ..... 72	72
Figura 12. Niveles de comprensión lectora de 5to. Grado en el Cloze Maze ..... 74	74
Figura 13. Niveles de comprensión lectora de 2to. Grado en el Cloze Maze ..... 74	74
Figura 14. Niveles de comprensión lectora de 5to. Grado en el Cloze Pareo ..... 76	76
Figura 15. Niveles de comprensión lectora de 2to. Grado en el Cloze Pareo ..... 76	76
Figura 16. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Tradicional, Colegio César Vallejo ..... 79	79
Figura 17. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Tradicional, Colegio San Antonio de Padua ..... 79	79
Figura 18. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Tradicional, Colegio Antares ..... 80	80
Figura 19. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Maze, Colegio César Vallejo ..... 83	83
Figura 20. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Maze, Colegio San Antonio de Padua ..... 83	83
Figura 21. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Maze, Colegio Antares ..... 84	84
Figura 22. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Pareo, Colegio César Vallejo ..... 87	87
Figura 23. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Pareo, Colegio San Antonio de Padua ..... 87	87

Figura 24. Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Pareo, Colegio Antares ..... 88



## RESUMEN

Este estudio analiza los resultados en comprensión lectora obtenidos por alumnos de segundo y quinto de secundaria de tres centros educativos, uno estatal, otro particular y el tercero particular especializado en problemas de aprendizaje durante el año 2014. La muestra fue de 518 estudiantes (267 de segundo y 251 de quinto grado; 294 varones y 224 mujeres) quienes respondieron colectivamente a tres versiones del Test Cloze (Condemarin, Milicic, Neva; 1988) que son: Tradicional, Maze y Pareo. El rendimiento más bajo se presentó en la modalidad Cloze Tradicional. La prueba Ji cuadrado de independencia evidenció que no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en el nivel de comprensión lectora; además, que el grupo de quinto grado tiene un mejor nivel de comprensión que el de segundo; y por último, que los alumnos del colegio particular presentaron un mejor rendimiento que el colegio especializado en problemas de aprendizaje y estos a su vez tuvieron un mejor rendimiento que los alumnos del colegio estatal. Cabe señalar que las tres versiones del Cloze tienen adecuados índices de confiabilidad (KR20) y de validez estimada por la intercorrelación de las tres versiones. Así mismo, se estableció una correlación positiva significativa ( $p < 0.01$ ) entre el desempeño de los alumnos en las tres pruebas Cloze y una escala de seis puntos que refleja la apreciación del profesor sobre la comprensión lectora de cada uno de sus alumnos.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, Test Cloze, Sexo, Grado de estudios, Tipo de colegio

## ABSTRACT

This research pretended to see if there is any difference about reading comprehension abilities between secondary students by gender (male/female), by grade (2nd and 5th grade) and by school type (public school, learning disabilities school and private school). In addition to that, this investigation analyzed the reliability and validity of three different versions selected by the researchers of the Cloze Test: the Traditional, the Maze and the Match version. The group was integrated by 518 secondary students, where there was 267 second grade students and 251 fifth grade students; at the same time, in the group there was 294 males and 224 women. In each test, the students had to read different texts and answer them in order of the three selected versions of the Cloze Test. The results revealed that the whole group got in a “frustration level” of reading comprehension in the traditional version, therefore, this version was the most difficult test of the three selected versions. In the other side, there is no difference by gender, but between grades, 5th grade of secondary had better results than 2nd grade; and finally, the private school students had the best performance, then the learning disabilities school students and, in the last position, the public school students. The three selected versions of the Cloze had appropriate indexes of reliability (KR20) and validity, they were estimated by the correlation between the results of the three versions, and also, supported by a teacher appreciation scale about the reading comprehension of each student.

Words key: Cloze Test, Reading comprehension by gender, Reading comprehension by grade, Reading comprehension by school type.

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una actividad propia del hombre, necesaria para desempeñarse con mayores probabilidades de éxito en las sociedades actuales. Esta actividad implica el funcionar armónico de un conjunto de procesos cognitivo-lingüísticos: perceptivo, léxico, semántico y sintáctico.

Desde hace varias décadas, diversas investigaciones nacionales (Unidad de Medición de la Calidad Académica del MINEDU) e internacionales (PISA), indican que el nivel de comprensión lectora es deficiente en la mayoría de los estudiantes. Aunque se ha detectado un ligero avance en este aspecto, no deja de ser una problemática para las autoridades gobernantes, padres de familia, estudiantes y, en general, la sociedad peruana. En ese sentido, el estado formuló hace unos años el “Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004” que tenía como propósito el desarrollo de la comprensión lectora tanto en alumnos del sector estatal como el particular.

La etapa escolar es clave para el desarrollo de habilidades cognitivas, entre ellas la comprensión lectora, la cual se inicia desde una temprana edad y que se va implementando a lo largo de la primaria y secundaria. Esta última etapa educativa es muy importante por ser la “bisagra” entre la educación primaria y la de la educación superior, pues muchos jóvenes después de concluir este periodo ingresan al mundo laboral, donde le será fundamental para insertarse con más probabilidad de éxito el tener un buen grado o nivel de comprensión lectora. Es importante señalar que el desarrollo de esta habilidad, si es estimulada adecuadamente, puede verse favorecida tanto en niños que se encuentran en un rango de normalidad como en aquellos que presentan dificultades de aprendizaje.

Para medir el grado o nivel de comprensión lectora se pueden utilizar varios procedimientos que, en su modalidad de construcción, uso e interpretación de sus puntuaciones tienen pautas determinadas por la teoría de la medición psicológica y educativa. Taylor (1953), elaboró el test Cloze para medir la comprensión lectora, solicitando a los evaluados que completaran los espacios en blanco en base a la información circundante del texto; actualmente se considera como la versión original, pues con el correr de los años, surgieron variaciones como las versiones Maze y Pareo, en las que se propone al evaluado seleccionar la respuesta frente a diversas alternativas.

En el afán de precisar el rol que desempeñan las variables sexo, grado de estudios y tipo de colegio, se ha diseñado esta investigación de tipo descriptivo y comparativo, teniendo como muestra de estudio a estudiantes varones y mujeres del 2° y 5° grado de secundaria que cursan estudios en el colegio particular San Antonio

de Padua, el colegio estatal César Vallejo y el colegio “Antares”, que es un centro educativo especializado para alumnos con dificultades de aprendizaje. Asimismo, por no haber estudios en el país acerca de la fiabilidad y validez del test Cloze, también se le diseñó para determinar la confiabilidad y validez para la comprensión lectora de este test en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.

Esta investigación consta de cinco capítulos. En el primer capítulo, se formula y fundamenta el problema, se plantean los objetivos generales y específicos, se determina la importancia y la justificación del estudio, así como las limitaciones de la presente investigación.

En el segundo capítulo, se revisan los antecedentes nacionales e internacionales. Además, se abordan aspectos teóricos de la lectura, la comprensión de lectura, las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la evaluación de la comprensión lectora, específicamente el test Cloze, sus procesos, su construcción y sus modalidades. También, se incluye la definición de los términos básicos y las hipótesis de trabajo tanto generales como específicas.

En el tercer capítulo, se desarrolla la metodología de la investigación considerando el enfoque, el tipo y diseño, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las técnicas de procesamiento y análisis de datos. En el capítulo cuatro, se presentan y analizan los resultados como el nivel de comprensión lectora, las diferencias por sexo, las diferencias por grado y las diferencias por tipo de colegio y se analiza la validez y confiabilidad del test Cloze

En el capítulo V se establecen conclusiones y se derivan recomendaciones.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Formulación del problema**

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

La comprensión lectora es una actividad cognitiva exclusiva del ser humano y está inmersa en muchos campos de su vida, en los que se requiere de la adquisición y procesamiento de una cantidad significativa de información que viene de los libros, revistas y medios virtuales para aprender. La comprensión lectora es considerada como una habilidad que necesita de una serie de requisitos como: amplio vocabulario, adecuado desarrollo morfosintáctico y un bagaje de experiencias que le permitan al humano llegar al mensaje emitido, ya sea de manera literal o inferencial. Por lo tanto, esta habilidad requiere ser adquirida y fortalecida durante toda su etapa escolar, pues le servirá de base para sus futuros aprendizajes.

La educación secundaria; es decir, la que se desarrolla entre los 12 y 17 años, es de suma importancia, debido a la situación estratégica que representa para

desarrollar habilidades necesarias para los niveles educativos superiores y por la responsabilidad que tiene de brindar formación que sirva al individuo -atendiendo a la heterogeneidad de las necesidades y situaciones en el ámbito personal, social y educativo - para facilitarle, en su momento, el acceso a una ocupación, autoempleo y alguna otra forma de inserción en la actividad productiva de un país.

En el Perú, el desempeño lector de los estudiantes, en los diversos niveles, es pobre, basta con ver los resultados de diversas evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en los últimos 30 años. Por ejemplo, los informes recientes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programa for International Student Assessment, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) correspondiente a los años 2009 y 2013. En ellos se evidencia que muchísimos estudiantes carecen de estrategias para acceder a la información escrita. Cabe señalar que las evaluaciones del PISA fueron realizadas en estudiantes aparentemente dentro de rangos de normalidad, vale decir, sin dificultades en el aprendizaje, por lo que se podría deducir que los resultados de las mismas serán más pobres en niños con estas dificultades.

La situación tan lamentable de la comprensión lectora, ha generado una gran preocupación en la sociedad por sus efectos negativos a nivel del estudiante, de su familia y del país. Es así que el 11 de agosto de 2003, el gobierno peruano creó a través de la Resolución Ministerial N° 0853-2003-ED el “Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004” para afrontar los problemas de disminución de la educación estatal, en el marco de una gran movilización nacional por el logro de aprendizajes clave, como el de la comprensión lectora.

Esta resolución está dirigida al sector público y en especial al educativo que entre sus sectores tiene a la EBR (Educación Básica Regula) y a la Educación Especial; pero también ha tenido un efecto estimulante en las instituciones educativas privadas como en el caso del Colegio Antares del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL), especializado en estudiantes con dificultades de aprendizaje que viene desarrollando una educación basada en las evidencias de las investigaciones sobre la comprensión de la lectura y la reflexión sobre su accionar pedagógico en sus más de 21 años de existencia.

Una amplia mayoría de los estudios en el país y en el extranjero sobre el grado de la comprensión lectora de los estudiantes han tomado como expresión de este al rendimiento en la comprensión lectora sintetizado en puntuaciones. Las autoras de esta tesis están interesadas básicamente en estudios realizados en el Perú y en países vecinos, pues como dice Canales (2007, parafraseando a Bravo, 1994), una cosa es estudiar los problemas del aprendizaje de la lectura en países en los que se tiene todas las comodidades materiales (aulas bien equipadas, materiales didácticos apropiados, etc.) y con padres de un nivel cultural medio que estimulan tempranamente a sus niños y otra muy diferente es analizar esta problemática en países de extrema pobreza, con grandes deficiencias materiales, con muchas familias monoparentales y grandes deficiencias en términos socioculturales.

Diversas investigaciones en el país han analizado cómo este rendimiento se halla vinculado con diferentes factores como el nivel socioeconómico, el sexo, el grado educativo, las estrategias de aprendizaje y otros más. Por ello, este estudio se considera el posible impacto del sexo, grado educativo, tipo de gestión: pública o privada, pues existe evidencia de su influencia. Por ejemplo Céspedes y Morales

(2011) encontraron en la UGEL 6 de Lima que los niños y niñas mayores tenían un promedio significativamente mayor en los procesos sintácticos, asimismo, que los niños y niñas provenientes de un nivel socioeconómico elevado eran superiores a sus pares del nivel bajo en los procesos sintácticos y semánticos, pero no hallaron diferencias en estos procesos entre niños y niñas. Delgado, Santivañez, Atalaya, Pequeña, Escurra y Álvarez (2005), analizaron la comprensión lectora en niños de educación primaria de Lima Metropolitana, hallaron que en el 4°, 5° y 6° grado los alumnos de colegios no estatales tenían un mayor rendimiento que los de colegios estatales; en referencia al sexo, no hallaron diferencias en el 4° grado entre varones y mujeres, pero si en el 5° grado entre los alumnos de colegios estatales a favor de los varones; en el 6° grado las mujeres fueron superiores a los varones de colegios estatales y no estatales. Grimaldo (1998) comparando en comprensión lectora a estudiantes del último grado de secundaria de Lima de los niveles socioeconómico medio y bajo halló que los primeros tenían un rendimiento significativamente más elevado, pero no encontró diferencias entre varones y mujeres.

En el rubro de la comprensión lectora, Bayro y Olivera (2010) encontraron en alumnos con problemas de aprendizaje del primero al cuarto año de secundaria del Colegio Antares – CPAL de Surco, que su comprensión se relacionaba con las estrategias de organización de la información pirámide biográfica y mapa conceptual, y que en este último el rendimiento de los evaluados con independencia del sexo y el grado educativo era el más bajo. Llatas y Cebrián (2009) encontraron que no existía relación significativa entre la comprensión lectora, medida por el test Cloze, con los hábitos de estudio en estudiantes de pregrado de Chiclayo; asimismo,

que la comprensión lectora era de un nivel deficitario. Ugarriza (2006) en estudiantes universitarios de una entidad privada, encontró que las mujeres tenían un mejor rendimiento que los varones en comprensión lectora inferencial y que el rendimiento académico se correlacionaba positivamente con esta.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, se deduce que los hallazgos de estudios realizados en el país en torno de la comprensión lectora son ligeramente contradictorios en cuanto al nivel socioeconómico, aunque la mayor parte de las veces los estudiantes de nivel socioeconómico más alto tienen un rendimiento mejor; son más contradictorios en referencia al sexo, algunas veces aparecen el sexo femenino con un mayor rendimiento, en otras, el masculino. En cuanto al grado educativo, en igualdad de condiciones, los estudiantes de mayor grado tienen un rendimiento más elevado en comprensión lectora que los de menor grado.

Teniendo en cuenta que el conocimiento científico progresa por medio de la generalización de resultados, en este estudio nos planteamos precisar el rol del nivel socioeconómico, el sexo y el grado de estudios en la comprensión de lectura analizando el rendimiento en un grupo de estudiantes varones y mujeres del 2° y 5° grado de educación secundaria de colegios estatales y privados de EBR.

Por otro lado, la medición del rendimiento en lectura comprensiva se realiza por medio de diversas técnicas e instrumentos. Una de estas técnicas es el procedimiento o test Cloze ideado por Taylor (1953) que inicialmente evaluaba la legibilidad de un texto y luego se perfiló como una de las mejores herramientas con las que se puede medir o evaluar los procesos de lectura (anticipación, juicio, inferencia, resolución de problemas). Por ello, resulta significativamente práctico

para “Identificar los problemas del alumno en cuanto a comprensión, promover la actividad metacognitiva de la misma y emprender acciones de reparación” (Di Fabio, 2008: 122).

El Cloze, aparte de ser una herramienta muy sencilla de confeccionar por profesores, psicólogos y terapeutas, es también un aliado poderoso para establecer una línea base de la comprensión lectora de los alumnos, fortalecerla, y finalmente medir los avances y dificultades en cada uno de ellos. Básicamente, esta técnica consiste en completar un texto con espacios en blanco (generalmente se le suprime una de cada cinco palabras). Estas “lagunas” deben ser completadas por el estudiante. El texto puede diferir según ocasión, propósito y autor.

El Cloze tiene varias modalidades de presentación, para fines de esta investigación solo emplearemos tres: Tradicional, Maze y Pareo, habiendo evidencia de disparidades en los resultados que arrojan las aplicaciones de estas modalidades.

En nuestro país, uno de los primeros en utilizar este procedimiento fue Gonzáles Moreyra, quien junto a Quesada (1997) investigó la comprensión lectora en estudiantes secundarios y universitarios utilizando el Cloze en su versión Tradicional y hallaron un pobre y decepcionante nivel de rendimiento lector. Gonzáles Moreyra (1998) utilizó nuevamente la versión Tradicional del Cloze para analizar la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. Entre los varios resultados se halló que el 53% se agrupó en el nivel deficiente. Sin embargo, en ambas ocasiones no se estudió ni la confiabilidad ni la validez del Cloze, aspectos que fueron estudiados por otros autores entre ellos, López (1983) y

Quintero (1985) en España; Condemarín y Milicic (1988) y Muñoz y Pizarro (2007) en Chile.

La confiabilidad y la validez son las características psicométricas básicas de un test, prueba o instrumento psicológico (Aliaga, et al, 2012), por ello, este estudio también se ha propuesto desde un punto de vista metodológico precisar la confiabilidad y la validez de las puntuaciones del test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.

### **1.1.2 Formulación del problema específico**

En este contexto, las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta son las siguientes:

#### **Pregunta general A:**

¿Existirán diferencias en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze, entre estudiantes de un colegio estatal, un colegio particular y un colegio especializado en problemas de aprendizaje, ubicados en Lima Metropolitana?

#### **Preguntas específicas:**

¿Cuál será el nivel de comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, que caracteriza a los estudiantes participantes de la investigación?

¿Existirán diferencias según el sexo, varón/mujer, en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación?

¿Existirán diferencias según el grado educativo, 2º/5º de secundaria, en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación?

¿Existirán diferencias según el tipo de colegio, estatal, particular y especial de niños con dificultades en la lectura, en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación)?

**Pregunta general B:**

¿Cómo se presentan la confiabilidad y la validez del test Cloze en la población estudiada?

**Preguntas específicas:**

¿Es confiable el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo para la medición de la comprensión lectora en la población estudiada?

¿Es válido el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo para la medición de la comprensión lectora en la población estudiada?

## **1.2 Formulación de objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general A**

Determinar las diferencias en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze, en estudiantes de un colegio estatal, un colegio particular y un colegio especializado en problemas de aprendizaje, ubicados en Lima Metropolitana.

#### **1.2.1.1 Objetivos específicos**

Determinar el nivel de comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, que caracteriza a los estudiantes participantes de la investigación.

Determinar las diferencias según el sexo, varón y mujer, en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación.

Determinar las diferencias según el grado educativo, 2° y 5° de secundaria, en el nivel de comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación.

Determinar las diferencias según el tipo de colegio, estatal, particular y de niños con dificultades en la lectura, en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación.

### **1.2.2 Objetivo general B**

Determinar la confiabilidad y validez del test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en la población investigada.

#### **1.2.2.1 Objetivos específicos**

Establecer la confiabilidad del test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, por medio del análisis de su consistencia interna.

Establecer la validez del test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, por medio de la intercorrelación de sus versiones y su relación con la comprensión lectora del alumno evaluada por el docente.

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

La comprensión lectora constituye un problema álgido en el sector educativo del país en todos sus niveles y modalidades y para afrontarlo adecuadamente necesita principalmente de información metodológicamente obtenida sobre sus diversas aristas. En este marco, consideramos que el estudio es

importante pues permite comprobar el impacto de variables socio demográficos sobre el grado de comprensión lectora y brindar información comparativa sobre el grado de esta comprensión entre estudiantes regulares y estudiantes con dificultades de aprendizaje, temática casi inexplorada en el país. Por otra parte el estudio se justifica en un nivel teórico sustantivo porque los resultados aportan información para incrementar el acervo existente en el Perú respecto a la comprensión lectora. A nivel práctico, metodológico, el estudio se justifica por los resultados psicométricos que entrega el test Cloze en sus tres versiones para la medición y evaluación de la comprensión lectora en un segmento de la realidad educativa peruana, información útil a especialistas que deseen aplicar este test con propósitos evaluativos, reeducativos o remediales según las necesidades de sus alumnos / pacientes.

#### **1.4 Limitación de la investigación**

Una limitación que la investigación tiene en su alcance reside en que los integrantes de la muestra fueron seleccionados por un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, por lo que los resultados del estudio solamente son extrapolables a estudiantes de similares características demográficas y educativas a los de la muestra empleada.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes del estudio**

En cuanto a comprensión lectora, se han encontrado más investigaciones que describan cómo ocurre este proceso, las diferencias entre tipos de colegio, hombre y mujeres, etc. Lo contrario ocurre en el caso del Test Cloze, que pese ser una técnica de muy fácil construcción, los investigadores en esta área no han abierto nuevos estudios sobre los beneficios que aporta en temas de aprendizaje.

#### **2.1.1 Antecedentes nacionales**

Siu y Lemus (2014) realizaron una investigación titulada: “Análisis de las diferencias en la comprensión de la lectura de estudiantes oyentes y sus pares incluidos con discapacidad auditiva”. Las autoras basaron su estudio en el análisis

realizado a 58 estudiantes de 6 a 18 años de edad, divididos a partes iguales entre los niños oyentes y los discapacitados auditivamente, provenientes de colegios estatales y privados de la UGEL 7 de Lima, mediante la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) forma B, (Revisada por expertos en discapacidad auditiva). Las puntuaciones fueron convertidas en puntajes T y los baremos elaborados por los autores de la prueba. Se llegaron a las conclusiones que los estudiantes varones y mujeres oyentes de primaria y secundaria logran un rendimiento significativamente más elevado en comprensión de lectura que sus pares con discapacidad auditiva. Por otra parte, no encontraron diferencias entre los estudiantes oyentes de colegios estatales y privados; entre los estudiantes con discapacidad auditiva el rendimiento más bajo lo tuvieron los de colegios estatales.

En el 2011, Pallete y Pardo investigaron la relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora con un muestreo no aleatorio en 60 alumnos cuarto grado de primaria de tres colegios estatales del Callao. Para esta investigación se empleó la prueba de la Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R). En conclusión, se encontró que ambas variables estaban relacionadas de manera significativa, además que un buen número de los estudiantes mostraron mucha dificultad en comprender las palabras que forman las estructuras gramaticales y, a la vez, usar estrategias para captar su significado. A más del 50% les fue difícil extraer el significado de textos diferentes y luego integrarlos con los conocimientos previamente adquiridos de diferentes textos, demostrando así que carecen de estrategias y conocimientos.

También, otros autores desarrollaron la investigación: Las diferencias en comprensión de la lectura de estudiantes en tres instituciones educativas de Lima, según edad, género y nivel socioeconómico. (Céspedes y Morales, 2011). Para dicho fin, se utilizó un tipo de muestra no probabilística conformada por 108 varones y mujeres provenientes de tres instituciones educativas de la UGEL 06 de Lima, una privada del sector socioeconómico alto, otra del sector socioeconómico medio y, la tercera, una institución Estatal. Se aplicó la Prueba de Evaluación de Procesos Lectores PROLEC – R. Como resultados se encontró que los varones y mujeres de 9 años presentaron un rendimiento significativamente mayor en los procesos sintácticos que sus congéneres de 8 años de edad. Los alumnos del colegio privado de nivel socioeconómico alto tuvieron un rendimiento significativamente más elevado que los estudiantes del nivel medio y bajo. Por otro lado, varones y mujeres no difirieron en los subtest de la prueba empleada.

Ugarriza (2006) realizó una investigación para identificar los mejores predictores del éxito académico del estudiante ingresante a la Universidad de Lima. Para dicho fin, observó la relación entre la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico, analizando también si esta comprensión difiere según edad, sexo, carrera, autopercepción de sus logros académicos, nivel de rendimiento, resultados en el examen de admisión y modalidad de ingreso. Con este fin, utilizó una muestra de 717 estudiantes de estudios generales. Para realizar el recojo de datos se empleó una lectura de psicología. En la comprensión lectora inferencial resalta el rol de la “macroestructura” –que funciona como un modelo-resumen que comprende las ideas principales del texto; también se hace referencia a la “superestructura textual”, que corresponde a los diversos tipos textuales que poseen

su respectiva gramática diferenciada, textos narrativos, expositivos y argumentativos. En conclusión, los resultados indican la presencia de dos factores obtenidos por análisis factorial: F1, procesamiento macroestructural; y F2, modelo de la situación. En la comprensión lectora inferencial las mujeres presentan una media de rango más elevada que los varones en ambos factores. La edad no establece diferencias en ambos factores, pero si la carrera, pues los de Humanidades tienen un rendimiento más elevado que los de Ingeniería y Negocios, los que no difieren. En líneas generales, los que aprobaron la asignatura de psicología tuvieron un rendimiento más elevado en ambos factores que aquellos que llevaban el curso por primera vez y que los repitentes, en ese orden. Por otro lado, al comparar los estudiantes de alto y bajo rendimiento en psicología, los primeros tienen un rendimiento superior en los dos factores y en comprensión lectora total. Finalmente, se halla una significativa correlación entre la comprensión lectora y el rendimiento en psicología.

En 1999, Grimaldo realizó una investigación comparativa sobre los niveles de lectura comprensiva en estudiantes de quinto año de secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Para dicho fin, se empleó el test de Comprensión Lectora de Silva & Tapia. Los resultados demostraron que los alumnos de nivel socioeconómico medio presentaron un mejor rendimiento en comparación que los otros estudiantes.

En el año 1998, Gonzáles Moreyra exploró la comprensión lectora inferencial en una muestra de alumnos recientemente integrados a dos universidades de Lima, una estatal y otra privada, para ello aplicó el Test Cloze con el fin de clasificarlos como lectores independientes, instruccionales y frustración o

déficit. La muestra en la universidad privada fue de 311 estudiantes (población de 1950 estudiantes), con un margen de discrepancia de 95%. En la población de universidad estatal, la muestra fue intencionada con 41 participantes de una sola facultad. En autor encontró como resultados que gran parte de los estudiantes de primer año de las universidades privadas y públicas, se encuentran en el nivel de lectores deficientes o con frustración.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

En el 2008, Di Fabio realizó un estudio donde utilizó el test Cloze en la estimación de la comprensión de un texto informativo al nivel universitario. Para dicho fin, seleccionó una muestra de 114 estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, construyó el test para evaluar la comprensión de un texto informativo y luego relacionar sus resultados con el rendimiento académico. El índice medio de dificultad obtenidos de los ítems del test Cloze fue de 0,67; valor que resulta levemente más sencillo que lo sugerido por la teoría estadística en el ámbito educativo (entre 0,5 y 0,6). Y con relación al rendimiento académico, alcanzó una correlación significativa de 0,51.

En Brasil, en el 2005, De Brito Cunha y Angeli dos Santos realizaron un estudio cuyo objetivo fue verificar el nivel de comprensión lectora en estudiantes que ingresaron por primera vez, estableciendo relación entre el curso llevado y el género. Para este fin, participaron 134 alumnos, hombres y mujeres del 1er año, que venían de varios cursos de las ciencias exactas, biológicas y humanas, de un par de centros de educación superior particulares de dos estados del Brasil. El instrumento

que se empleó para evaluar la comprensión fue un texto extraído de una revista estructurado en Cloze Tradicional (omisión de cada quinta palabra), y su puntuación podría variar de 0 a 40 aciertos. En los resultados, el promedio obtenido por los alumnos fue de 18,49 (DP=4,12), por debajo de lo esperado para la etapa escolar en que cursaban. No se identificaron diferencias significativas estadísticamente en la comprensión de textos de los estudiantes, cuando se comparó entre los sexos y las áreas de estudio. Los resultados se relacionaron con los de otras pruebas que pusieron en evidencia problemas a nivel de comprensión lectora en universitarios, lo que denota una seria problemática educativa. El Test de Cloze resultó ser una herramienta ventajosa al determinar el nivel de comprensión.

Quintero (1985) realizó una revisión de tres estudios españoles hechos para comprobar la validez del Cloze en el análisis de la comprensión lectora y presenta los resultados de un estudio propio. López Rodríguez, en 1981, aplicó a una muestra de 117 niños del 5° de EGB cinco tests para validar el Cloze: Enumeración de las ideas incluidas en el texto, síntesis del contenido, prueba semi-objetiva de respuesta abierta, prueba con doble opción (verdadero-falso), prueba de elección múltiple. El Cloze, fue administrado en dos momentos, antes y después de la lectura de los textos. Los coeficientes de correlación - más elevados en el post test - de los test con el Cloze fueron estadísticamente significativos, a excepción de la prueba de elección múltiple. La correlación múltiple del Cloze con las pruebas de comprensión fue de 0,655. Por otro lado, Monsalvo Diez, en 1983, administró a 135 niños del 2° grado de EGB, 5 textos Cloze correspondientes a cuentos infantiles y correlacionó sus puntuaciones con un criterio externo, la valoración de la comprensión lectora del niño por su profesor en una escala de 1 a 10 puntos. Las

correlaciones simples entre cada texto y el criterio fluctuaron entre 0,37 a 0,47; el coeficiente de correlación múltiple de las puntuaciones en las distintas pruebas Cloze y la valoración del profesor (criterio), fue 0,523. Bayón, en 1983, trabajó con 560 estudiantes del 6° grado de EGB. Administró una prueba de comprensión lectora y un test Cloze. La correlación entre el post test Cloze y la prueba de comprensión lectora evaluada según el investigador y según cinco jueces expertos fue de 0,6481 y 0,4878, respectivamente. Finalmente, Quintero efectuó un estudio para comprobar si el Cloze era válido para medir la comprensión de textos en niños españoles del primer ciclo de la EGB en una muestra de 263 sujetos que tenían edades de 7 y 8 años. El criterio externo fue la valoración por parte del profesor del nivel de lectura del niño conforme a una escala verbal de cuatro grados estudiada con antelación: Mal, mediano, bien, excelente. La correlación del Cloze con el juicio del profesor fue de 0,69 valor estadísticamente muy significativo. También comunica las correlaciones del test WIPSI con el Cloze (0,5758) y con la valoración del profesor (0,5746), del test Reversal con el Cloze (0,3281) y con la valoración del profesor (0,3289), del test ABC de Filho con el Cloze (0,4421) y con la valoración del profesor (0,3826). La autora sostiene que estas investigaciones evidencian que el Cloze aplicado a textos en español podía ser empleado de manera válida para evaluar la comprensión de lectura desde el 1er. Curso de EGB.

## 2.2 Bases teóricas

Para poder explicar si el test de Cloze establece los niveles de comprensión lectora y si existen diferencias entre cada una de sus modalidades, primero será necesario explicar qué es la lectura y sobre todo, qué es la comprensión lectora, sus dificultades y cómo se evalúa con fines de esta investigación.

### **2.2.1. Lectura**

Es un acto de naturaleza bastante compleja en el cual interaccionan procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos; por el que se puede ingresar, en mayor o menor grado, al amplio mundo de la información. En el nivel escolar es el principal medio de aprendizaje para lograr conocimiento, pues la mayoría de las actividades escolares a realizar por los estudiantes, por no decir todas, se basan en la lectura.

En este nivel a la vez de ser materia de enseñanza la lectura es instrumento para el manejo de las más diversas asignaturas como lo indica el lema “leer para aprender” (Allende y Condemarín, 1986:7); sin embargo, no existe univocidad en lo que se entiende por leer, pues su significado ha cambiado con el desarrollo de la civilización (Rodríguez, 2007).

### **2.2.2. Comprensión de lectura**

Como ya se mencionó, al revisar diferentes autores, se encuentra que no existe univocidad en el concepto de leer, sin embargo, lo que más se destaca es su

importancia como instrumento para adquirir información. (Cabrera 1989; Fay, 1956; Condemarín y Allende 1990; Pinzas, 1995)

Es por ello que, en este apartado se revisarán los enfoques y procesos involucrados en la lectura.

Los enfoques psicolingüístico, cognitivo, sociolingüístico y transaccional son los cuatro principales enfoques que explican la lectura y escritura. Para fines de la presente investigación se considera solo los dos primeros.

El enfoque psicolingüístico aporta tres ideas básicas aún vigentes. La primera, considera que la lectura es un proceso de construcción de significado; la segunda, considera al lector como un agente activo en el proceso lector y el tercer aporte consiste en valorar los conocimientos previos del lector. Por su parte, el enfoque cognitivo, basándose en la teoría de los esquemas, explica que la lectura se activa mediante dos vías que, al interactuar permanentemente, permiten dar sentido al mensaje. (Dubois, 2011)

La perspectiva interactiva asume que leer es el proceso que permite comprender el lenguaje escrito, tanto la forma como el contenido del texto. Además, continuamente se realizan predicciones e inferencias a partir de la información del texto y del bagaje cultural del lector. Leer sería, entonces, un proceso de interacción entre el lector y el texto para satisfacer los objetivos que guían su lectura. (Solé, 1987)

Para Goodman (1982), la lectura forma parte de un juego psicolingüístico de adivinanzas; un proceso en que pensamiento y lenguaje están implicados en

múltiples y continuas interacciones. Agrega que sólo existe un proceso de lectura, y este es aplicado a la variedad de lenguas en el mundo.

En consecuencia, para fines de esta investigación, se asume que la lectura es un proceso interactivo cuyos participantes son el lector y el texto, donde el primero usa tanto las claves que le brinda el texto como sus propias estrategias y recursos cognitivos para lograr su objetivo lector.

### **2.2.2.1 Procesos de la lectura**

Clemente y Domínguez, (1999), señalan que la lectura es una actividad compleja, en la que los procesos se automatizan a tal grado que generalmente el lector no es consciente de que los realiza. Estos procesos son de dos tipos, el reconocimiento o identificación de palabras y el de comprensión. El primero es un proceso de bajo nivel o de microprocesos, mientras que el segundo es un proceso de alto nivel o de macroprocesos. Estos corresponden a dos modelos o posturas. La primera de las cuales postula que “leer es transformar signos gráficos en significados”; es decir, la decodificación juega un papel preponderante, pues el lector procesa los componentes de menor a mayor: empezando con letras, luego palabras, después frases y así sucesivamente hasta llegar a la comprensión del texto. También es conocido como Modelo ascendente o botton up. El segundo, llamado Modelo descendente o top down, considera que leer es extraer el significado del texto mediante la interpretación, la generación de expectativas e inferencias, entre otras. Se centra en el lector, quien utiliza sus conocimientos previos y sus recursos

cognitivos para anticiparse al contenido del texto y verificarlo mientras lee. (Solé, 1987)

Sin embargo, existe una tercera postura en la que se considera la lectura como el producto de las habilidades de reconocimiento y de las estrategias de comprensión. (Griffiyh, Gough y Juel ,1992)

Bravo, (2005), plantea un modelo llamado arquitectura funcional que pretende explicar el sistema de la lectura mediante tres procesos.

#### 1. Procesos de bajo nivel

En este nivel, se obtiene la información gráfica a través de los ojos y sus movimientos de fijación y sacádicos que permiten extraer dicha información de las letras, transformarlos en códigos y almacenarlos brevemente en la memoria sensorial icónica. Luego, pasa a la MCP que es capaz de almacenar 6 o 7 estímulos visuales categorizándolos como material lingüístico. (Clemente y Domínguez, 1999)

#### 2. Procesos de nivel medio

Este es el nivel de reconocimiento de la palabra o acceso al léxico. Los investigadores en el campo de la lectura están de acuerdo en que existen dos vías para acceder al significado general, conocimientos sintácticos, fonológicos, pragmáticos, almacenado en el léxico interno (Alegría, 1985; Jorm y Share, 1983). En ese sentido, el reconocimiento de la palabra escrita consiste en evocar los conocimientos que tiene el lector en relación a la palabra. El lector dispone de dos estrategias para acceder al léxico interno, la vía directa o léxica y la vía indirecta o fonológica. (Jorm y Share, 1993)

La primera es la ruta léxica, que utiliza un código basado en características visuales, en la que el lector identifica instantáneamente la palabra sin necesidad de descomponerla, en sílabas o fonemas, emparejándola con su representación ortográfica almacenada en el léxico.

La segunda es la ruta fonológica que utiliza códigos fonológicos, es decir que el lector realiza un análisis de los segmentos de la palabra, asignándoles un valor fonológico de acuerdo a las reglas de correspondencia grafema-fonema y empareja esta reconversión oral de la palabra con su representación interna.

### 3. Procesos de alto nivel

Este nivel se encarga del procesamiento de textos a través de operaciones sintácticas, que ponen en funcionamiento las claves gramaticales que brindan información sobre las relaciones entre las palabras, así como de reconocer la estructura de la oración y operaciones semánticas. Es responsable de procesar el contenido conceptual y proposicional de las oraciones y relacionar las proposiciones para entender la estructura global del significado, extraer el mensaje y asimilar su estructura cognitiva. (Clemente y Domínguez, 1999)

#### 2.2.2.2. Relaciones entre los procesos de la lectura comprensiva

Al revisar la bibliografía, se observa que tampoco existe un consenso sobre el funcionamiento y relaciones entre los procesos para lograr la lectura

comprensiva, pues el modelo ha ido evolucionando debido a los diferentes enfoques con que ha sido analizada.

Van Duk y Kintsh, (1983) señalan que la comprensión de textos se realiza en tres etapas, la primera de las cuales es la identificación de palabras, donde se extrae su significado. La segunda es la representación textual en el que el lector plantea proposiciones, agrupa la idea del texto, extrae el significado global del texto, interrelaciona ideas. Esta etapa consta de tres niveles, microestructura, macroestructura y supraestructura.

A nivel de microestructura, el lector extrae ideas y organiza el significado en proposiciones para luego establecer relaciones de continuidad temática. El nivel de Macroestructura, tiene una función organizativa, es el momento en que el lector extrae las ideas centrales, da coherencia global a las proposiciones derivadas y reduce la información a un número manejable de ideas. (Sánchez 1993). Para lograr esto se ponen en funcionamiento tres macroreglas que son: suprimir la información irrelevante, generalizar y supraordenar conceptos e integrar en una proposición varias proposiciones. Por último la supraestructura, tiene también una función organizativa y se refiere a la forma y el patrón organizativo del texto.

Las primordiales operaciones cognitivas que son consideradas indicadores de la comprensión de la base del texto son: la deducción del significado de las palabras nuevas a partir del contexto, la obtención en el texto de información básica, las relaciones sintácticas, semánticas o retóricas entre las ideas del texto, como las conexiones temporales, referenciales, temáticas, anafóricas, expositivas y la ubicación de dificultades de coherencia o cohesión. (Montanero, 2004)

La tercera etapa es la representación situacional, momento en que el lector realiza una representación mental es decir elabora un modelo y reacomoda la información que tenía antes de leer al confrontarla con la nueva información.

Sánchez, (1993), dice que “comprender un texto implica penetrar en el significado del texto y construir un modelo de la situación tratada en él.” Y en 2008 agrega que el modelo que vamos construyendo se va actualizando a medida que ciertos elementos surgen o desaparecen en el texto.

Los indicadores relacionados con la representación situacional incluyen a las inferencias sobre la información tácita del texto, sobre el propósito comunicativo del autor o sobre el significado de recursos estilísticos y expresiones ambiguas, así como el uso del bagaje de conocimientos previos o, en la solución de las inconsistencias que se plantean en la interpretación del contenido del texto. (Montero, 2003)

### **2.2.3. Dificultades en el aprendizaje de la lectura**

Las Dificultades de Aprendizaje (DA) en infantes se delimitan como problemas específicos en la adquisición de destrezas básicas escolares: escritura, lectura y cálculo. (National Joint Committee on Learning Disabilities ,1994). Estos problemas son intrínsecos a cada persona y se pueden presentar en cualquier etapa de la vida.

Según sus características, las dificultades de aprendizaje pueden clasificarse en problemas generales, estos relacionados al entorno del individuo y

a perfiles cognitivos, o problemas específicos que presentan origen neurológico sin afectar a su perfil cognitivo. (Bravo 1995)

La lectura como proceso de aprendizaje, también está sujeto a sufrir dificultades, ya que engloba tareas complejas que demandan el dominio de ciertas habilidades en el individuo. Si se dice que un niño presenta dificultades en la lectura generalmente se ofrecen las siguientes razones: o no ha aprendido a decodificar correctamente (lectura mecánica) o, sólo da razón de palabras aisladas sobre lo leído o al leer no comprende lo que lee. Según Aguirre, estas razones se encuentran relacionadas con la concepción que se maneja de la lectura, es decir, si se considera por lectura la decodificación de sonidos o la construcción del significado (Aguirre, 2000); sin embargo, cualquiera que sea el motivo que produzca en el niño esta dificultad, ambas están estrechamente relacionadas.

### **2.2.3.1. Clasificación de las dificultades en la lectura**

Las dificultades en la lectura, según la naturaleza de su origen, pueden clasificarse en Retraso lector o retraso lector específico. (Bravo 1995)

1. Retraso lector: Este retraso engloba a las dificultades que no obedecen de causas intrínsecas del sujeto. Entre estas se hallan la imposibilidad general para aprender, inmadurez para el aprendizaje lector, variaciones en el estado sensorial y físico, problemas emocionales, privación cultural, métodos de aprendizaje carentes (Condemarin y Blomquist, 1998).

La incapacidad general para aprender y las alteraciones en el estado sensorial y físico se agrupan en el factor biológico. La primera está relacionada con un déficit intelectual (niño con un cociente intelectual, CI, inferior a 70); la segunda se relaciona con la hipoacusia leve, problemas visuales o la malnutrición que acarrea enfermedades; las cuales conducen a la inasistencia a clases, por consiguiente se presenta un problema en la adquisición de la lectura.

Los problemas emocionales se refieren a la ansiedad, angustia y depresión que afectan y disminuyen la capacidad para aprender. Este factor también abarca a las dificultades familiares como la violencia familiar que por lo general, lleva al niño a una falta de motivación y adecuada concentración para aprender la lectura.

Los métodos de aprendizaje defectuoso conforman el factor pedagógico que, respecto del niño visto individualmente, hace referencia a una instrucción no adaptada a sus características o no realizada de manera sistemática, o que no enfatiza en destrezas básicas para la lectura.

Por otro lado, la deprivación cultural conforma el factor Socio-cultural en el desarrollo del niño. Esta deprivación es consecuencia de la falta de experiencias de aprendizaje mediado; es decir, el niño no ha tenido persona o personas que le ayuden a procesar la información del mundo externo. No está asociada necesariamente con la pobreza sino con un inadecuado desarrollo de su proceso educativo. Los niños que en el hogar no tienen experiencias con libros o no tienen un buen vocabulario tienen mayores probabilidades para no captar y asimilar el significado de las letras. (Condemarin y Bloomquist, 1998).

2. Retraso lector específico. Corresponde a la denominada dislexia: un trastorno específico percepción, comprensión y expresión de la comunicación escrita, manifiesto en una dificultad persistente en la adquisición y desarrollo de la lectura. Los niños disléxicos no presentan deficiencia mental, por ejemplo baja inteligencia, deficiencia perceptiva como deficiencias visuales (miopía) o auditivas (hipoacusia), o alteraciones emocionales, que interfieran en el proceso de decodificación (Bravo Valdivieso, 1985). Las dificultades del niño disléxico para aprender a leer son las mismas que tiene el niño normal mientras está en proceso de crecimiento y aprendizaje, pero en el disléxico estas dificultades pueden durar mucho tiempo, incluso toda su vida. En este sentido, el niño disléxico pedagógicamente “tiene un retardo pedagógico, comparándolo con el nivel medio de su grupo, o de 2 años o más en relación con su edad mental” (Nieto, 1985: 20).

Según los procesos participantes de la lectura que se encuentran afectados, los niños con retraso lector específico o dislexia tienen dificultades en el proceso perceptivo y léxico, ambos denominados de bajo nivel están implicados en tareas de decodificación de letras y el reconocimiento de palabras. Dentro de la norma, estos procesos deben llegar progresivamente a ser automáticos para permitir enfocar la atención en procesos de alto nivel, es decir, sintácticos y semánticos, evidenciándose, en este nivel, la comprensión lectora.

La Dislexia (*del griego δυσ- dificultad, anomalía y λέξις habla o dicción*) etimológicamente quiere decir, aproximadamente, dificultades de lenguaje. En esta dirección, la Sociedad Internacional de la Dislexia la definió en 1994 como “Un problema específico del lenguaje con base constitucional que se caracteriza por

dificultades en la descodificación de palabras simples y refleja una habilidad de procesamiento fonológico insuficiente (Sociedad Internacional de la Dislexia, 1994, citada en Serrano y Defior, 2003:16). En esta condición, se ven afectadas la exactitud, fluidez y velocidad lectora (reconocimiento de palabras).

Existen diversas clasificaciones de la dislexia pues los autores emplean criterios diferentes en relación a los marcos teóricos y estudios empíricos derivados de los mismos. Una clasificación es la siguiente (Defior, 1996):

1. Dislexia evolutiva o del desarrollo, en cuya base se halla un factor neurobiológico de tipo genético. Se subdivide en: Dislexia fonológica, Dislexia superficial y Dislexia mixta.

a) Dislexia fonológica. La ruta fonológica está dañada, por lo que para leer el niño usa la ruta léxica. En consecuencia, manifiesta una incapacidad para la conversión grafema-fonema que se evidencia en su incapacidad para leer pseudopalabras, presentando bastantes errores visuales en este intento. También, producen frecuentemente lexicalizaciones. Por ejemplo, leen “artigo” por “antiguo”. Asimismo, cometen errores al leer palabras parecidas y errores morfológicos. En el primer caso, cambian “forma” por “firme”; en el segundo caso, mantienen la raíz, pero cambian el sufijo, por ejemplo, “andábamos” por “andar”. Estos mismos errores no se observan en la lectura de palabras comunes o familiares.

b) Dislexia superficial. En el proceso de la lectura, el niño utiliza la ruta léxica y no la fonológica. Pueden leer pseudopalabras y leen mejor las palabras

regulares familiares o no familiares que las palabras irregulares. También, presentan confusión en los homófonos pues se guían por el sonido y no por la ortografía, por ejemplo, “baca” por “vaca”; asimismo, errores de omisión (por ejemplo, “pato” por “plato”, errores de adición (por ejemplo, “teres” por “tres”, o errores por inversión (por ejemplo “le” por “el”).

c) Dislexia profunda o mixta. Las rutas léxica y fonológica están dañadas, en consecuencia el niño no logra acceder al significado; presentan errores visuales y derivativos, dificultades en el tiempo de los verbos, palabras abstractas y palabras función.

2 Dislexia Adquirida. Se genera en aquellos niños que habiendo ya aprendido a leer, padecen una lesión cerebral, por ejemplo por un accidente de tránsito, y se lesionan las áreas cerebrales vinculadas a la lectura. En este tipo de dislexia se reconoce como subtipos a la dislexia fonológica, la dislexia superficial y la dislexia mixta, es decir, los mismos subtipos que los de la dislexia evolutiva o del desarrollo, la diferencia se encuentra en que estas últimas son causadas por problemas fonológicos, perceptivo-visuales o neurobiológicos, sin lesión cerebral de las áreas relacionadas a la lectura (Defior, 1996)

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

Existe infinidad de pruebas estandarizadas que ofrecen cierta referencia sobre el desempeño lector de un individuo, pues la comprensión lectora es un acto

no tangible y que sólo puede ser observado a través de las respuestas y reacciones que brinda el individuo según sus conocimientos previos, nivel de competencia lectora y también de las características del texto al que se está enfrentando (Ripol, 2012).

De esta manera, es posible observar la capacidad de respuesta de un sujeto a partir de diferentes tareas como leer y luego responder a preguntas de tipo literal o inferencial, también, responderlas a partir de una situación presentada, unir conceptos o completar frases para que tengan sentido.

En la presente investigación, el test Cloze ha sido seleccionado por sus características peculiares y porque favorece la detección temprana de dificultades en la comprensión lectora y la ejecución de un plan remedial.

#### **2.2.4.1. Cloze**

Esta prueba consiste en que un individuo debe completar un texto al que se le ha suprimido palabras de manera sistemática, siendo posible observar a través de esta tarea procesos esenciales involucrados en la comprensión lectora como: la anticipación, inferencia, juicio y resolución de problemas, por lo tanto, sería útil para detectar las dificultades de cada uno de los individuos evaluados para luego ofrecerles un plan remedial específico (Di Fabio, 2008); Alvarez (2010:231), añade refiriéndose al test de Cloze de Condemarín y Milic, que “Es un procedimiento que obliga al lector a utilizar su bagaje cognoscitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada.”

El test Cloze es un instrumento para determinar el nivel de comprensión lectora y a su vez puede ser utilizado con fines terapéuticos para mejorar el desempeño lector. En ese sentido, el investigador, Cuetos (2008) explica que la comprensión lectora hace uso de procesos de alto nivel como los sintácticos y semánticos, mientras que Montanero (2004), por otro lado, considera que además de lo anterior (base del texto) la comprensión lectora necesita de los conocimientos que el sujeto tiene sobre el mundo (representación situacional), lo cual le permitiría resolver y completar la información faltante en la prueba. Se han elaborado varios marcos conceptuales que explican los procesos explorados del Cloze.

#### **2.2.4.1.1 Marco conceptual que explica los procesos explorados del Cloze**

##### **a. Enfoque Gestáltico**

La corriente Gestalt deriva de la psicología moderna y se gestó a inicios del siglo XX propulsados por Max Wertgeimer, Kart Koffka y Köhler. Este término alemán no tiene una traducción directa al castellano pero puede entenderse como forma, totalidad, configuración u organización. (Vásquez, 2011)

La corriente Gestáltica busca explicar la manera en la que las personas perciben las cosas o su entorno (forma), cómo logran tener una comprensión estructural nueva de este entorno para que, a partir de ello, puedan tomar sus decisiones sobre lo que ocurre.

En el caso del test Cloze, exigiría al individuo apoyarse en claves lingüísticas de tipos fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas, además de todo el bagaje de conocimientos que ha ido acumulando través de su vida para poder obtener la idea completa del texto presentado.

Existen dos grandes leyes que rigen este enfoque (Leone, 2011):

1) La ley de Figura – Fondo, en el cual el proceso perceptivo tiende a focalizarse sobre un determinado foco destacándolo del resto de los objetos que lo envuelven (fondo).

2) La ley de la buena forma o de la “Pregnancia”, llamada también la ley del agrupamiento y está referida a la organización de los elementos que componen un hecho perceptivo.

En esta ley involucra a otras leyes:

- Ley de Cierre, en la cual una forma se percibe mejor cuando más cerrado está su entorno. Di Fabio (2008), manifiesta que el Cloze se basa en el Cierre Gestáltico, en la que el individuo tiende a “cerrar” mentalmente los vacíos que encuentra, ayudándose de sus conocimientos previos, la inferencia y la expectativa intuitiva.

- Ley de Continuidad, se manifiesta en la propensión a unir elementos separados con la finalidad de crear formas continuas.

En el test Cloze, esta ley se estaría produciendo al exigirle a la persona evaluada que se enfrente a la interrupción del texto presentado.

- Ley de Similitud, en donde los elementos parecidos son percibidos como si tuvieran la misma forma.

- Ley del Contraste, donde el enfoque relativo de los diferentes elementos incide sobre la atribución de cualidades de los mismos.
- Ley de Proximidad, referida al agrupamiento de los elementos con los que se encuentran más cerca.

**b. Teoría Sistémica:**

Este enfoque busca sistematizar y aproximar científicamente la realidad. Es importante considerar que propicia el trabajo interdisciplinario.

Los objetivos originales de esta teoría son (Borrelo, 2012):

- a) Fomentar el desarrollo de una terminología general que permita describir las características, funciones y comportamientos sistémicos.
- b) Desarrollar un contiguo de leyes adaptables a todas las conductas halladas.
- c) Promover una formalización de estas leyes.

Borrelo (2012) añade que, dentro de esta teoría existen dos conceptos importantes: el concepto de entropía referida a cuánto se desconoce y cuánto se sabe sobre un proceso para poder acotar, reducir o eliminar la incertidumbre y; el concepto de neguentropía que es la “propensión original a que un sistema cambie según su estructura”

En lo referido al test Cloze, al eliminar una palabra de cada cinco presentadas, la persona evaluada es exigida a leer la información del texto para inferir aquello que se ha omitido. Es por ello que se le asocia con el concepto de “entropía” o incertidumbre creada por la carencia de organización en un sistema,

que se enfrenta al concepto de redundancia (Di Fabio, 2008), pues el individuo, teniendo ciertos rastros lingüísticos (como por ejemplo, las partículas morfológicas que denotan el género, número, tiempos verbales) podrá recomponer las oraciones incompletas.

### **c. Análisis del discurso:**

Este marco es una plano de estudio muy complicado y forzosamente multidisciplinario, es importante considerar que el discurso es producto del aspecto social y lingüístico del ser humano, pues, las personas adquieren y entrelazan conocimientos, pensamientos, formas de estructuración del entorno, hábitos, moral, cultura y por supuesto, el lenguaje que no sólo son palabras, sino también gestos y símbolos, otorgan significado a lo que ocurre en el entorno de un sujeto dando paso a la comunicación.

El análisis del discurso implica descubrir elementos característicos y su funcionamiento para lo cual se necesita:

a) Reconocer los elementos que rodean al discurso que hacen entendible su contenido, intención y efecto considerando al contexto (físico, psicológico, político, cultural, entre otros), el tópico o tema (ya sea implícito o explícito) y los productos en cuanto a qué materiales se generan a partir del discurso, mediante qué canales se produce y con qué propósito se realiza.

b) Conocer el contenido denso como la doctrina, recursos lingüísticos, argumentaciones, técnicas persuasivas utilizadas, accionares esperados (implícitos y explícitos) así como estrategias de apoyo y legitimización.

c) Componer un modelo completo sobre el discurso teniendo en cuenta la relación entre todos los elementos analizados como su origen, expresión y consecuencias.

Al movilizar todos los recursos lingüísticos que una persona tiene, se requiere que realice procesos de bajo nivel como la percepción de las letras y palabras hasta llegar a procesos de alto nivel como los de tipo sintáctico y semántico que le permitan comprender el texto y completar aquellos vacíos presentados. Es aquí en donde “... se pone en juego la potencialidad creativa del lenguaje del sujeto en un proceso de composición de carácter convergente” (Gonzales Moreyra, 1998).

#### **d. Enfoque Psicolingüístico**

Para este enfoque, la lectura es un proceso de interacción entre el procesamiento de la información aportada por el texto (“Abajo hacia arriba”) y la anticipación que efectúa el lector (“Arriba hacia abajo), quien aumenta su destreza para extraer información de la lectura gracias a sus predicciones”. Es decir, el individuo se enfrenta a un texto y lo comprende utilizando constantemente claves lingüísticas y estrategias que le permitan acceder a la información. (De Fior, 1996). Este enfoque ha sido detallado con más precisión en el apartado correspondiente a lectura.

#### **2.2.5. Confiabilidad y validez**

**2.2.5.1. Confiabilidad.** Está referida al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados consistentes y coherentes (Hernández et al., 2010; Gómez, 2006).

Para obtener el grado de confiabilidad, se debe considerar tres aspectos: Congruencia o consistencia interna, estabilidad y equivalencia (Argibay, 2006):

Congruencia o consistencia interna, que consiste en que las distintas partes que componen el instrumento estén midiendo lo mismo; es decir, que los ítems del instrumento estén correlacionados entre sí. Los procedimientos para calcular la congruencia interna pueden ser:

- Métodos basados en la división del instrumento en dos mitades, que consiste en dividir el instrumento en dos partes, obtener la puntuación para cada mitad en forma independiente y estos puntajes se utilizan para establecer el coeficiente de correlación entre ambas mitades, obtenidos mediante la fórmula de Spearman-Brown

- Métodos basados en la covarianza de los ítems, donde el más utilizado es el coeficiente alpha de Cronbach o Kuder-Richardson (KR20), cuyo valor mínimo aceptable es de 0.70, pero hay que tener en cuenta la cantidad de ítems que tenga el instrumento (Nunally, 1987), pero no hay un acuerdo entre los estudiosos del tema sobre este punto. Así, George y Mallery sostienen un conjunto de valores para evaluar fiabilidad: 0,50 o menos: fiabilidad inaceptable; 0,50 a 0,60: fiabilidad pobre; 0,61 a 0,70: fiabilidad débil; 0,71 a 0,80: fiabilidad aceptable; 0,80 a 0,90: fiabilidad de un nivel bueno; 0,90 o más: fiabilidad excelente (George y Mallery 1995, citado en Aliaga, 2012).

En la presente investigación, se utilizó el coeficiente Kuder-Richardson (KR20) por ser el más apropiado para ítems dicotómicos (1=acierto; 0=error), y que tiene un rango de valores que fluctúa de 0 a 1. El valor del coeficiente depende del grado en que los ítems, reactivos o elementos (preguntas) covarían o están relacionados entre sí debido a que tienen algo en común que sería el atributo medido, lo que también justifica que el valor de cada ítem (puntuación) pueda sumarse a los valores (puntuaciones) de los otros ítems para formar una puntuación total (Aliaga, et. al., 2012). Cabe señalar que para la interpretación se utilizarán los rangos de valores propuestos por George y Mallery.

#### **2.2.5.2. Validez**

La validez consiste en determinar si el instrumento a utilizarse está midiendo el atributo que pretende medir (Argibay, 2006). El estudio de la validez de un instrumento permite contestar si éste es útil para medir cierto comportamiento; sin embargo, siempre se debe tener presente que lo validado no es el instrumento, sino la interpretación de los datos obtenidos por medio de un procedimiento específico (Aragón, L, et. al, 2008)

Dentro de los diversos tipos de validez, es importante determinar la validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo:

a) Validez de Contenido, (Bohrnstedt, 1976, citado en Hernández et al, 2010), está referida al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida. Lo que se busca es saber si los ítems representan una

muestra relevante del universo de conductas que podrían haberse elegido como indicadores del atributo que se quiere evaluar (Argibay, 2006; Bernal, 2006), para obtener este tipo de validez es conveniente establecerlo a través de un juicio de expertos (Moreno, 2000).

b) Validez de Criterio, está referido al juicio que se le hace para ver la capacidad de predecir la variable objeto de la medición. (Bernal, 2006). Esto se establece al validar un instrumento de medición al establecer una comparación con un determinado criterio externo que busca medir lo similar. Cuanto más se relacionen los resultados del instrumento de medición con el criterio, la validez de criterio será mayor (Hernández et al 2010). Es útil para cuando deseamos hacer inferencias a partir de los puntajes que se obtienen en el test respecto de alguna otra variable de interés (Argibay, 2006). Habitualmente, el grado de relación entre el instrumento a utilizar y el de criterio externo se mide con el coeficiente de correlación de Pearson que teóricamente tiene valores que fluctúan de -1 a +1. Cuando entre ambas puntuaciones existe un lapso para su obtención la validez se denomina validez concurrente (Aliaga, 2003). En la presente investigación, la validez del Cloze en sus tres versiones se estimó correlacionando las puntuaciones en porcentaje de éxito obtenidas por el alumno, con las puntuaciones que en una escala del 1 al 6 el docente le ha asignado en grado de comprensión lectora.

c) Validez de Constructo, es la extensión en la cual la prueba dice medir un constructo o rasgo teórico. Todo constructo está diseñado para explicar y organizar consistencias de respuestas y es derivado de relaciones establecidas entre medidas conductuales (Aragón, 2008). Es decir, que la validez de constructo está destinado

a establecer si los resultados que arrojan el instrumento es capaz de revelar su significado psicológico así como su explicación teórica (Kerlinger, 1985; Kirsch y Guthrie, 1980, citado en Aragón, et. al., 2008).

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

Confiabilidad. Está referida al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados consistentes y coherentes (Hernández et al., 2010; Gómez, 2006).

Comprensión lectora. Es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector usa tanto las claves que le brinda el texto como sus propias estrategias y recursos cognitivos para lograr su objetivo lector.

Educación Básica Regular (EBR). Uno de los componentes de la Educación Básica. Incluye las etapas de inicial, primaria y secundaria y está encargada de atender a niños y adolescentes que de manera obligatoria pasan oportunamente por el proceso educativo. Se organiza en ciclos correspondiendo el VI ciclo al primero y segundo grado de secundaria y el VIII ciclo al tercero, cuarto y quinto de secundaria.

Grado de Estudios. Cualquiera de los 5 grados de los que consta el nivel de la educación secundaria, por ejemplo el segundo y el quinto.

Test. Es un procedimiento estandarizado en sus instrucciones, modo de calificación y de interpretación, compuesto por ítems. Cuando las instrucciones y calificaciones están bien definidas, la interpretación de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos en el test se realiza empleando baremos. Un baremo es una tabla de conversión de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos en un tipo de puntuación susceptible de ser interpretado estadísticamente (Aliaga, 2003). En la presente investigación las puntuaciones directas alcanzadas por los estudiantes de la muestra en el test Cloze fueron interpretados según un baremo en porcentajes (Condemarín y Milicic, 1988).

Test Cloze. Texto al que se le ha eliminado una palabra cada enésimo número de palabras, generalmente, cada quinta, sustituida por una línea de longitud estándar. La tarea del sujeto es reconstruir el texto sustituyendo en las líneas las palabras que faltan. A esta modalidad se le denomina Cloze **Tradicional** Los resultados son empleados para evaluar el nivel de comprensión de lectura de los sujetos.

Test Cloze versión *Maze*. Tal y como se describe en el párrafo anterior, en esta modalidad se omite la palabra y en el espacio que deja se ofrecerán tres alternativas, de la cual el estudiante debe elegir uno.

Test Cloze versión *pareo*. Al igual que en los dos primeros casos, en esta modalidad se omite cada quinta palabra, se deja un espacio y sobre él se traza una

longitudinal estándar. En alguna sección de la misma cara de la hoja, se escriben las alternativas que podrían completar el texto.

Tipo de colegio. Tipo de institución educativa estatal o privada en la cual realizan sus estudios los integrantes de las muestras de participantes de la investigación. En esta investigación, esas instituciones corresponden a la Educación Básica Regular (un colegio estatal, dos colegio particulares).

Institución educativa estatal. Organización dirigida por autoridades promovidas por el Ministerio de Educación (Minedu) para prestar servicios de educación gratuitos.

Institución educativa particular. Organización de derecho privado, creada por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizada por las instancias descentralizadas del Ministerio de Educación (Minedu) y parcialmente sometida a ciertos controles y normativas de esas instancias, para prestar servicios de educación con fines de lucro.

Institución Educativa particular especializada en problemas de aprendizaje. Organización de derecho privado, creada por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizada por las instancias descentralizadas del Ministerio de Educación (Minedu) y parcialmente sometida a ciertos controles y normativas de esas instancias, para prestar servicios de educación con fines de lucro a estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje establecidas por evaluaciones psicopedagógicas.

Sexo. Condición orgánica, masculina o femenina (RAE 2016); debida, a determinaciones naturales que implican procesos de sexuación (caracterización interna y externa).

Validez. La validez consiste en determinar si el instrumento a utilizarse está midiendo el atributo que pretende medir (Argibay, 2006).

## **2.4 Hipótesis.**

En torno a la Pregunta General A (véase el capítulo 1) y en base a los antecedentes y marco teórico, en esta tesis se sostiene las siguientes hipótesis:

### **2.4.1 Hipótesis general.**

Existen diferencias en el nivel de la comprensión lectora tal como es medido por el test Cloze, en estudiantes de un colegio estatal, un colegio particular y un colegio particular especializado, ubicados en Lima Metropolitana.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

H1. Existen diferencias según el sexo, varón y mujer, en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación. :

H2: Existen diferencias según el grado educativo, 2° y 5° de secundaria, en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación.

H3: Existen diferencias según el tipo de colegio, estatal, particular y de niños con dificultades en la lectura, en el nivel de la comprensión lectora, medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, en los estudiantes participantes de la investigación.





## CAPITULO III. METODOLOGÍA

### 3.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación hace uso de un enfoque cuantitativo pues su organización es hipotética-deductiva ya que, las hipótesis se derivan de un marco teórico previamente establecido y la comprobación de estas se realizaron con la medición numérica y análisis de datos estadísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **3.2 Tipo y diseño de investigación**

La investigación en su aspecto sustantivo es de tipo correlacional, pues sus hipótesis son de diferencia de grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), es decir de diferencias en la comprensión lectora entre los sujetos según su sexo, grado educativo y pertenencia a un colegio estatal, colegio particular y colegio especializado en dificultades de aprendizaje; en su aspecto metodológico es una investigación psicométrica emparentada con la investigación correlacional (Alarcón, 2008), pues se aboca a analizar la confiabilidad y la validez del test Cloze en la muestra investigada.

La investigación se ciñe a un diseño transversal de comparaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues se recolectó los datos de la comprensión lectora en un momento dado, estableciéndose la relación con las variables sexo, grado de estudios y tipo de colegio según sus diferencias en la comprensión lectora.

### **3.3. Población y muestra**

La población objetivo es la de estudiantes varones y mujeres que cursan el segundo y el quinto año de secundaria en colegios estatales y particulares de Educación Básica Regular (EBR).

La población accesible es la de estudiantes varones y mujeres del segundo y quinto año de secundaria de la IEE César Vallejo, de la IEP San Antonio de Padua y del CEGNE Antares.

La muestra fue extraída de la población accesible por un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, pues se estableció el siguiente criterio de inclusión: Los niños de los colegios César Vallejo y San Antonio de Padua y del colegio Antares debían tener una asistencia regular; y se estableció el siguiente criterio de exclusión: Los niños de los colegios César Vallejo y San Antonio de Padua no debían tener problemas en la lectura; y los niños de del colegio Antares no debían presentar problemas sensoriales o déficits intelectuales.

La muestra se describe en la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Distribución de la muestra por Colegio, Grado y Sexo

COLEGIO	C.Vallejo		Total por Sexo/Colegio	S.A.Padua		Total por Sexo/Colegio	Antares		Total por Sexo/Colegio	Total general por Sexo	
	2°	5°		2°	5°		2°	5°			
SEXO	V	74	56	130	62	57	119	23	22	45	294
	M	43	55	98	59	57	116	6	4	10	224
Total por Grado/ Colegio		117	111		121	114		29	26		
Total por Colegio		228			235			55			
Total general por Grado					2°	267				TOTAL GENERAL 518	
					5°	251					

Se observa en la tabla lo siguiente:

\* La muestra total estudiada es de 518 estudiantes (100%), de los que: según el grado de estudios, 267 son del segundo año de secundaria (51,54%) y 251 del

quinto año de secundaria (48,46%); según el sexo 294 son varones (56,75%) y 224 son mujeres (43,25%); y según el tipo de colegio, son del colegio estatal César Vallejo 228 (44,01%), del colegio particular San Antonio de Padua 235 (45,36%) y del colegio Antares 55 (10,61%). Este último colegio es el que menos alumnos tiene en la muestra de estudio por ser un colegio particular especializado en problemas de aprendizaje.

\* La muestra del colegio estatal César Vallejo es de 228 alumnos (100%), 117 son del segundo año de secundaria (51,31%) y 111 son del quinto año de secundaria (48,69%); 130 son varones (57,02%) y 98 son mujeres (42,99%).

\* La muestra del colegio particular San Antonio de Padua es de 235 estudiantes (100%), 121 son del segundo año de secundaria (51,49%) y 114 son del quinto año de secundaria (48,52%); 119 son varones (50,63%) y 116 son mujeres (49,37%).

\* La muestra del colegio particular especializado Antares es de 55 estudiantes (100%), 29 son del segundo año de secundaria (52,72%) y 26 son del quinto año de secundaria (47,28%); 45 son varones (81,81%) y 10 son mujeres (18,19%).

### 3.4. Operacionalización de variables.

**Tabla 2. Variables**

<b>Variable</b>	<b>Tipo de variable</b>	<b>Dimensión/ Escala</b>	<b>Indicador</b>
Niveles de comprensión lectora	Cualitativa Ordinal Politómica	-Independiente (75% - 100%) -Intruccional (44% - 74%) -Frustración (0 - 43%)	Porcentaje de aciertos sobre el total de los ítems del Cloze Tradicional maze y pareo
Sexo	Cualitativa Nominal Dicotómica	-Varón Mujer	Anotación en el registro de alumnos
Grado de estudios	Cualitativa Ordinal Politómica	-Segundo de secundaria -Quinto de secundaria	Anotación en el registro de alumnos
Tipo de colegio	Cualitativa Nominal Politómica	-Estatal -Particular -Especial de niños con dificultades en la lectura	Anotación en el registro de alumnos

### 3.5 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

La evaluación de la comprensión lectora se realizó empleando la técnica del test y como instrumento el test Cloze en tres versiones: Tradicional, Maze y Pareo.

Inicialmente la prueba Cloze fue diseñada por Wilson Taylor (1953) cuya finalidad inicial fue la de establecer cuán sencillo o complejo era un texto escrito, posteriormente, se encontró que era muy valioso para analizar la comprensión lectora en estudiantes de habla inglesa y, en la década de los 80, comenzaron a generarse pruebas en español, es así que se encuentran las pruebas CLT de Yáñez y Meara (1985) y el Test de Cloze de Condemarín y Milicic (1988), cuyo propósito estaban destinados a valorar la comprensión lectora (Cruz, 2012).

El autor De Fina (2000), especifica con mayor precisión los propósitos más comunes para el uso del test Cloze en cuanto a comprensión lectora:

1) Propósito de Clasificación: para ubicar a los individuos evaluados según el nivel de comprensión lectora en las categorías “independiente”, “instruccional” o “frustración”.

2) Para valorar las estrategias que los individuos utilizan para comprender lo que leen.

3) Para descubrir qué claves sintácticas y semánticas utilizan los lectores evaluados.

La construcción de la prueba es relativamente sencilla y se prepara un texto señalado por el evaluador, en el cual se suprime una palabra de cada cinco, correspondiendo al 20% de la información, para ser completada por la persona

evaluada. Se asigna un punto por cada palabra acertada (Cruz, 2012). Dependiendo de la modalidad que se elija, existirán especificaciones que a continuación se detallan.

Las modalidades del test Cloze con la Tradicional, Maze y Pareo. Para construir la modalidad Tradicional se emplea el siguiente procedimiento.

1. Seleccionar pasajes de aproximadamente 250 a 300 palabras.
2. La selección debe tener un sentido completo, asegurándose que las respuestas no dependan de la primera parte del texto.
3. No efectuar omisiones en la primera y última oración.
4. Omitir la quinta palabra de la segunda oración y a partir de esa palabra ir omitiendo cada cinco palabras.
5. No omitir nombres propios ni referentes numéricos.

Las instrucciones dependerán de la edad o experiencia del estudiante, familiaridad con la técnica y modalidad de Cloze que se aplique. El alumno debe leer primero el texto completo y luego escribir la palabra que falta ya sea en el espacio en blanco del texto o en una hoja de respuestas.

En referencia a la corrección, se consideran respuestas positivas las que sean sintáctica y semánticamente correctas, pueden ser considerados los sinónimos. No se toman en cuenta las faltas de ortografía.

La fórmula de corrección es la siguiente:

$$\frac{\text{número de correctas}}{\text{número de omisiones}} \times 100$$

Los criterios de corrección son los siguientes:

Existen dos propuestas de corrección

- Se consideran las palabras exactas
- Se consideran correctos los sinónimos

Los rangos de evaluación son:

- Independiente: 57% o más.
- Instruccional: 44% a 57%
- Frustración: Bajo el 44%

Por otro lado, la técnica Maze o laberinto es una alternativa del Cloze Tradicional, propuesto por Guthrie et al (1974), es ligeramente más fácil y es una buena alternativa para evaluar a lectores jóvenes o para aquellos que se sienten atemorizados al tener que completar en los espacios en blanco de un texto, generalmente ocurre en individuos que no son persistentes en la tarea o con pobreza lectora percibiendo que hay muchas palabras por reconocer y muchas palabras por completar. (De Fina, 2000).

Ripoll, (2012) presenta ciertos criterios para construir una prueba de este tipo:

- Se seleccionan pasajes de 120 palabras aproximadamente.
- Se omite la quinta palabra (Cruz, 2012; De Fina, 2000).
- En este modelo se dan 3 opciones de respuestas:
  - a) Palabra originalmente omitida.
  - b) Un distractor que corresponde a la misma parte del habla que la palabra omitida.
  - c) Un distractor sintácticamente diferente.
- Variar la posición de palabras correctas.

- La palabra correcta se encierra en un círculo y se considera la palabra correcta.

Los lectores que alcancen un 85% de aciertos a más encontrarán que el texto los coloca en un nivel independiente. Los que obtuvieron entre un 50% a 85% indicaría que se encuentran en un nivel instruccional y para aquellos que logran obtener un 50 % de éxito, el texto sería demasiado difícil de leer (Guthrie et al., 1974 citado en De Fina, 2000).

Por último, la modalidad Cloze Pareo, se construye según lo siguiente:

- Selección de pasaje de 300 a 400 palabras.
- Dividir el pasaje en 10 secciones de 40 palabras aproximadamente.
- Omitir 5 palabras de cada una de las 10 secciones y colocar aparte, al lado derecho de cada sección.

El tiempo de Aplicación es de 30 minutos aproximados. Asimismo, el Test Cloze con pareo se puede construir en cuatro formas:

- Primera forma: Colocar en el margen derecho del párrafo las palabras omitidas ordenadas al azar.
- Segunda forma: Para cada uno de los 5 espacios se colocan 3 palabras omitidas entre paréntesis ( ). Dos palabras son utilizadas como distractores y una es la correcta.
- Tercera forma: Colocar en el margen derecho del párrafo las palabras omitidas al azar y agregar una palabra independiente del texto.

- Cuarta forma: Selección múltiple. Se dan tres opciones de respuestas y seleccionan dos distractores por similitud grafémica o categorial con la palabra correcta.

Finalmente, para valorar los resultados obtenidos luego de obtener los puntajes, diferentes autores han establecido rangos o categorías, como la que Ripoll (2012) muestra y está basada en Burmouh (1971):

1. Lectura Independiente (se acierta más del 57% de las palabras omitidas): El lector muestra buena comprensión del texto y puede enfrentarse a él con autonomía.
2. Nivel Instruccional (entre el 45% y el 57% de aciertos): El lector tiene cierta comprensión del texto, pero necesita ayuda.
3. Nivel de frustración (menos del 45% de aciertos): el lector muestra poca comprensión del texto

### 3.5.1 Ficha técnica

AUTOR	Mabel Condemarín y Neva Milicic
OBJETIVO	Evaluar la comprensión lectora y establecer los modos como el lector procesa la información.
TIPO DE APLICACIÓN	Individual o grupal
TIEMPO DE APLICACIÓN	No hay tiempo para la prueba

Según las características que tiene esta técnica, las autoras de la tesis elaboraron los instrumentos por medio de la selección de un texto por cada una de las versiones del Cloze. El primer texto en el formato Cloze Tradicional correspondió a la lectura “El lenguaje” que tiene un total de 214 palabras; del texto fueron suprimidas 44 y reemplazadas por 44 espacios o líneas horizontales de la misma longitud. Las palabras omitidas tenían que ser deducidas de la lectura por los estudiantes de la muestra y escritas en los espacios. Cada acierto se calificó con 1 punto y cada error o espacio dejado en blanco, se calificó con 0 puntos. La sumatoria de los aciertos arrojó la puntuación directa del sujeto, con un máximo de 44 puntos y un mínimo de 0 puntos. Esta puntuación se transformó en porcentajes dividiendo el total de aciertos entre el total de palabras omitidas. El porcentaje resultante determinó la clasificación de cada sujeto en los niveles de comprensión lectora Independiente (75% a 100%), Instruccional (44% a 74%) y Frustración (0% a 43%). El segundo texto en el formato Cloze maze corresponde a la lectura “Las ballenas” que tiene un total de 247 palabras; en cada línea y cada determinado número de palabras se escribieron tres palabras una de las cuales completa adecuadamente la frase. Estas palabras tenían que ser deducidas de la lectura por el alumno y seleccionadas de las tres palabras encerrando en un círculo la palabra correcta. Las palabras adecuadas a seleccionar son 55. Cada acierto se calificó con 1 punto y cada error o ausencia de respuesta, se calificó con 0 puntos. La sumatoria de los aciertos arrojó la puntuación directa del sujeto, con un máximo de 55 puntos y un mínimo de 0 puntos. El procedimiento de conversión de las puntuaciones directas a porcentajes y niveles de comprensión lectora fue semejante al descrito para el Cloze Tradicional. El tercer texto en el formato Cloze pareo

corresponde a la lectura “Para cuidarse de las picaduras” que tiene un total de 181 palabras de las que se omitieron 32 reemplazadas por el mismo número de espacios o líneas horizontales de la misma longitud. La lectura se dividió en 4 párrafos separados por una línea horizontal. Las palabras omitidas en cada párrafo fueron colocadas enlistadas en orden alfabético a la derecha del mismo. Estas palabras tenían que ser deducidas de la lectura, seleccionadas de la lista de palabras y ser escritas en los espacios en blanco. Cada acierto se calificó con 1 punto y cada error o espacio dejado en blanco, se calificó con 0 puntos. La sumatoria de los aciertos arrojó la puntuación directa del sujeto, con un máximo de 32 puntos y un mínimo de 0 puntos. El procedimiento de conversión de las puntuaciones directas a porcentajes y niveles de comprensión lectora fue semejante al descrito para el Cloze Tradicional y el Cloze maze.

En los anexos 1, 2 y 3 aparecen los ejemplares de estos formatos de presentación del test Cloze.

Asimismo, la valoración del criterio externo grado de comprensión lectora evaluada por el profesor se realizó empleando una escala gráfica de 6 puntos o categorías: 6 = Muy alto; 5 = Alto; 4 = Ligeramente por encima del promedio; 3 = Ligeramente por debajo del promedio; 2 = Bajo; 1 = Muy bajo. (Véase el anexo 4).

### **3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Recopilados los datos de la muestra de estudio se les elaboró matemáticamente para su tratamiento estadístico de acuerdo a los objetivos e

hipótesis de la investigación. Los resultados del tratamiento estadístico se sintetizaron en tablas y gráficos para facilitar su interpretación y discusión.

El análisis estadístico se realizó empleando la estadística descriptiva y la estadística inferencial. Se hizo uso del porcentaje, la media aritmética, la desviación estándar, la varianza y gráficos de barras. Se empleó para el contraste de las hipótesis la prueba Ji cuadrado de independencia y los residuos tipificados. En el cálculo de la confiabilidad del Cloze se utilizó la fórmula Kuder-Richarson ( $KR_{20}$ ) y en las estimaciones de la validez de este test se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Los cálculos se hicieron con el paquete estadístico SPSS versión 21 para windows.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

### **4.1. Presentación y análisis de los resultados.**

En este capítulo, para efectos de una mejor comprensión de los resultados, se presenta y analiza en primer lugar los resultados de la confiabilidad y validez del test Cloze y, en segundo lugar, se realiza las mismas operaciones con los resultados sustantivos de la investigación: la comprobación de las hipótesis.

#### **4.1.1 Confiabilidad y validez del test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.**

**4.1.1.1 Confiabilidad.** Se calculó en la muestra total ( $n = 518$ ) utilizando las puntuaciones directas y el coeficiente Kuder-Richardson (KR20) (Gronlund, 1974). Los resultados se muestran en la siguiente tabla: 3

**Tabla 3.** Coeficientes de confiabilidad del test Cloze

	Cloze Pareo	Cloze Maze	Cloze Tradicional
Media aritmética	29,04	42,68	15,47
Desviación estándar	5,40	9,10	8,00
N° de ítems	32	55	44
KR20	0,86	0,96	0,84

Los tres coeficientes tienen valores superiores a 0,70 que según Nunally (1987) es el valor mínimo; por otro lado, según la clasificación de George y Mallery los coeficientes del Cloze Tradicional y del Cloze Pareo indican una buena confiabilidad, y el del Cloze Maze una confiabilidad excelente (George y Mallery, 1995, citado en Aliaga, 2012). Los coeficientes indican también que los ítems tienen mucho en común con el atributo medido, que sería la comprensión lectora; además queda justificada la sumatoria del valor de los ítems para formar una puntuación total (Aliaga, et. al. 2012).

**4.1.1.2 Validez.** Se estimó la validez del Cloze en sus tres modalidades correlacionando, con el coeficiente  $r$  de Pearson, sus puntuaciones directas entre sí, y correlacionando las mismas puntuaciones con las puntuaciones que en una escala del 1 al 6 el docente le ha asignado en grado de comprensión lectora: 6 =

Muy alto; 5 = Alto; 4 = Ligeramente por encima del promedio; 3 = Ligeramente por debajo del promedio; 2 = Bajo; 1 = Muy bajo.

**Tabla 4 .** Intercorrelaciones de las versiones del test Cloze (n= 518)

	Cloze pareo	Cloze Maze	Cloze Tradicional
Cloze Tradicional	0,48**	0,55**	-----
Cloze Maze	0,63**	-----	-----
Cloze Pareo	-----	-----	-----

\*\* (p<0,01)

Los coeficientes de correlación entre las tres versiones del Cloze son estadísticamente muy significativos (p<0,01), indicando que tienen mucho de común, es decir, que las tres versiones miden la comprensión lectora, cada desde sus peculiaridades. Es preciso señalar que, la correlación entre las versiones Maze y Pareo es mucho más elevada.

**Tabla 5.** Correlación de las versiones del Cloze con la evaluación del docente del grado de comprensión lectora de los estudiantes (n=259)

	Cloze pareo	Cloze Maze	Cloze Tradicional
Comprensión lectora evaluada por el docente	0,21**	0,34**	0,34**

\*\* (p<0,01)

Los coeficientes de correlación de las versiones del Cloze con la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes por parte del profesor son todos

estadísticamente muy significativos, correspondiendo los valores más elevados por igual al Cloze Tradicional y al Cloze Maze, pero las tres versiones tienen un grado apreciable de validez relacionada con el criterio respecto de la comprensión lectora. En suma, la apreciación de la información de la consistencia interna, la intercorrelación de las tres versiones del Cloze y la correlación con el grado de comprensión lectora valorada por el docente, conducen a sostener que en la población investigada el Cloze en sus tres versiones: Tradicional, Maze y Pareo es una prueba confiable y válida para la medición de la comprensión lectora.

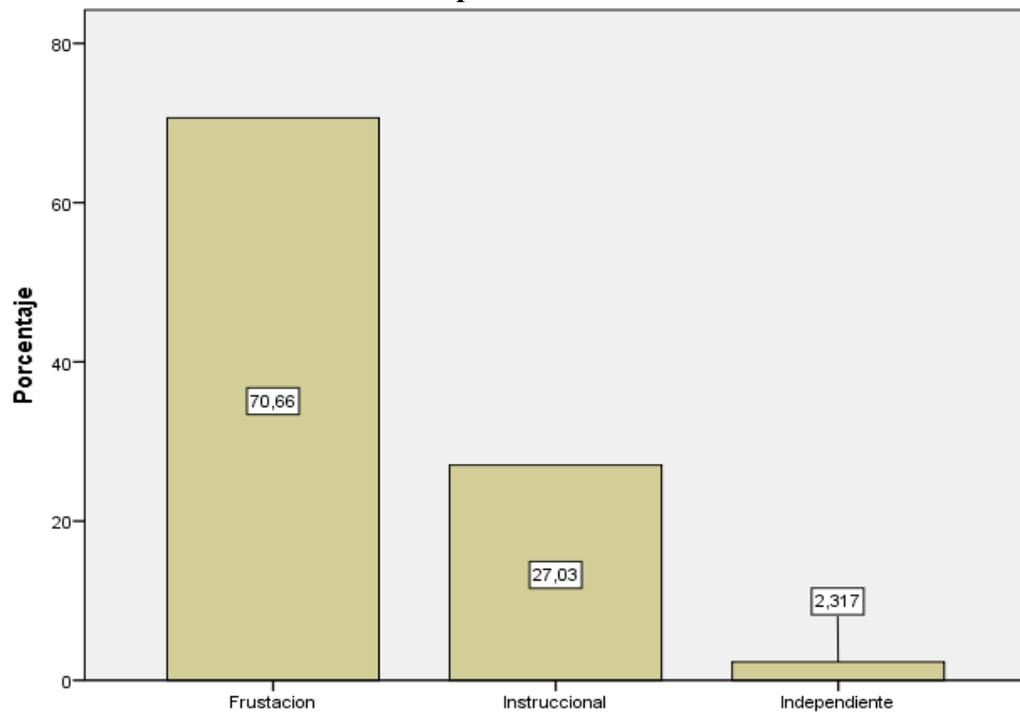
#### 4.1.2 Nivel de comprensión lectora característico de los participantes de la investigación en las tres versiones del Cloze.

**Tabla 6.** Número de sujetos por nivel de comprensión lectora en las tres versiones del Cloze (n = 518)

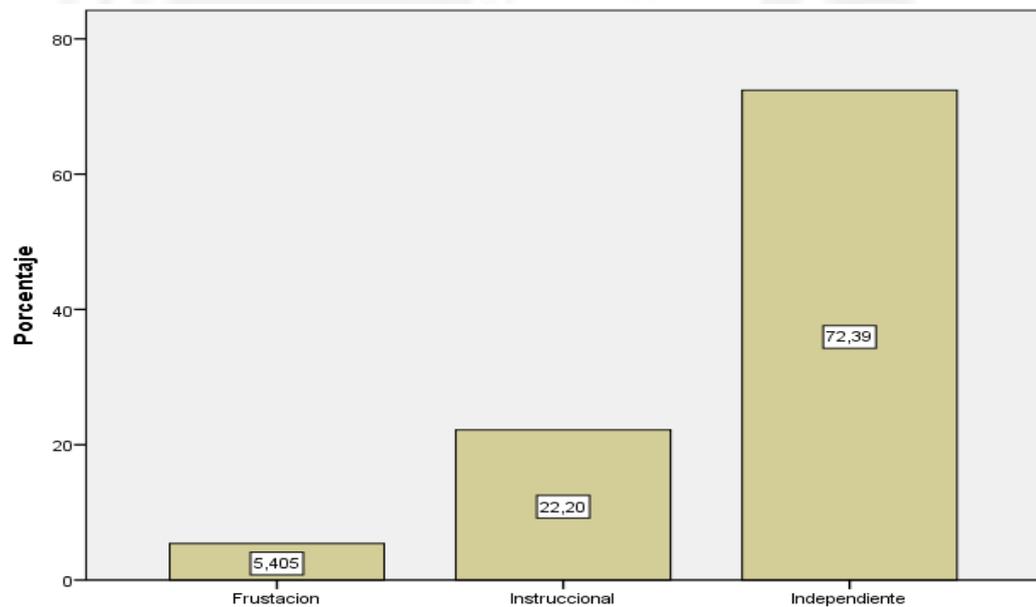
Nivel de Comprensión lectora	Cloze Pareo	Cloze Maze	Cloze Tradicional
Independiente	453 (87,45%)	375 (72,39%)	12 (2,317%)
Instruccional	49 (9,459%)	115 (22,20%)	140 (27,03%)
Frustración	16 (3,089%)	28 (5,405%)	366 (70,66%)
Total	518 (100%)	518 (100%)	518 (100%)

En la interpretación de los resultados de la Tabla 6 y de las Figuras 1, 2 y 3, hay que recordar que todos los sujetos (n = 518) rindieron las tres versiones del Cloze.

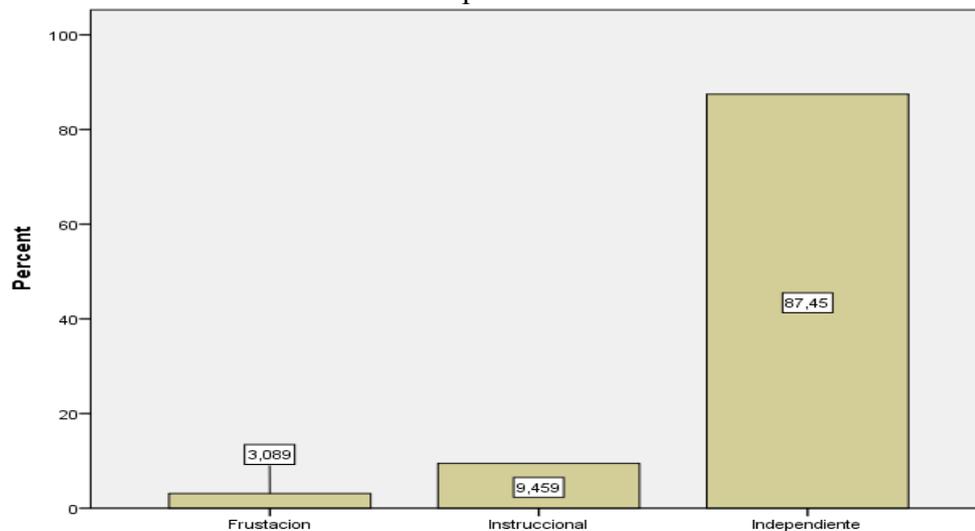
**Figura 1. Porcentaje de sujetos en el Cloze Tradicional por niveles de comprensión lectora**



**Figura 2. Porcentaje de sujetos en el Cloze Maze por niveles de comprensión lectora**



**Figura 3.** Porcentaje de sujetos en el Cloze Pareo por niveles de comprensión lectora



Como se observa, en el Cloze Tradicional se ubican en el nivel Frustración aproximadamente 7 de cada 10 sujetos (70,66%) en comparación con aproximadamente 1 de cada 10 sujetos en las versiones Maze y Pareo (5,405% y 3,089%, respectivamente), que se ubican en el mismo nivel. Por otro lado, en el Cloze Tradicional se ubican en el nivel Independiente solamente 1 de cada 10 estudiantes (2,317%) en comparación con aproximadamente 7 de cada 10 sujetos (72,39%) en el Cloze Maze y 8 de cada 10 sujetos (87,45%) en el Cloze Pareo. Estos resultados indican que el nivel de comprensión lectora que caracteriza a los sujetos de la muestra es diferente según el tipo de Cloze. En el Cloze Tradicional el nivel característico es el de Frustración; en el Cloze Maze y el Cloze Pareo el nivel característico es el independiente.

Por otro lado, estos resultados muestran claramente que el responder al Cloze Tradicional es una tarea más difícil que el responder a las versiones Maze y Pareo, esta última es relativamente la más fácil.

**4.1.3. Diferencias según el sexo en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.**

**Tabla 7.** Diferencias en la comprensión lectora según sexo en el Cloze Tradicional

Nivel de Comprensión lectora	Cloze Tradicional	
	Sexo	
	Mujer	Varón
<b>Independiente</b>	5 (2,23%)	7 (2,38%)
<b>Instruccional</b>	69 (30,80%)	71 (24,15%)
<b>Frustración</b>	150 (66,96%)	216 (73,47%)
<b>Total</b>	224 (100%)	294 (100%)
	518	
<b>Ji Cuadrado de Independencia</b>	Valor= 2,856	
	Grados de libertad= 2	
	Nivel de significación= (p<0,240)	

**Figura 4.** Niveles de comprensión lectora de varones en el Cloze Tradicional



**Figura 5.** Niveles de comprensión lectora de mujeres en el Cloze Tradicional



En la Tabla 7 y en las Figuras 4 y 5, se observa la cantidad en números y porcentajes de estudiantes varones y mujeres que, con independencia del grado escolar y del tipo de colegio, se distribuyen según el Cloze Tradicional en los tres niveles de comprensión lectora. Por otro lado, la prueba Ji cuadrado de independencia indica que la distribución de los varones y mujeres en estos niveles no son diferentes de una manera estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

**Tabla 8.** Diferencias en la comprensión lectora según el sexo en el Cloze Maze

Nivel de Comprensión lectora	Cloze Tradicional	
	Sexo	
	Mujer	Varón
<b>Independiente</b>	159 (70,98%)	216 (73,47%)
<b>Instruccional</b>	53 (23,66%)	62 (21,09%)
<b>Frustración</b>	12 (5,36%)	16 (5,44%)
<b>Total</b>	224 (100%)	294 (100%)
	518	
<b>Ji Cuadrado</b>	Valor= 0,489	

**Figura 6.** Niveles de comprensión lectora de varones en el Cloze Maze



**Figura 7.** Niveles de comprensión lectora de mujeres en el Cloze Maze



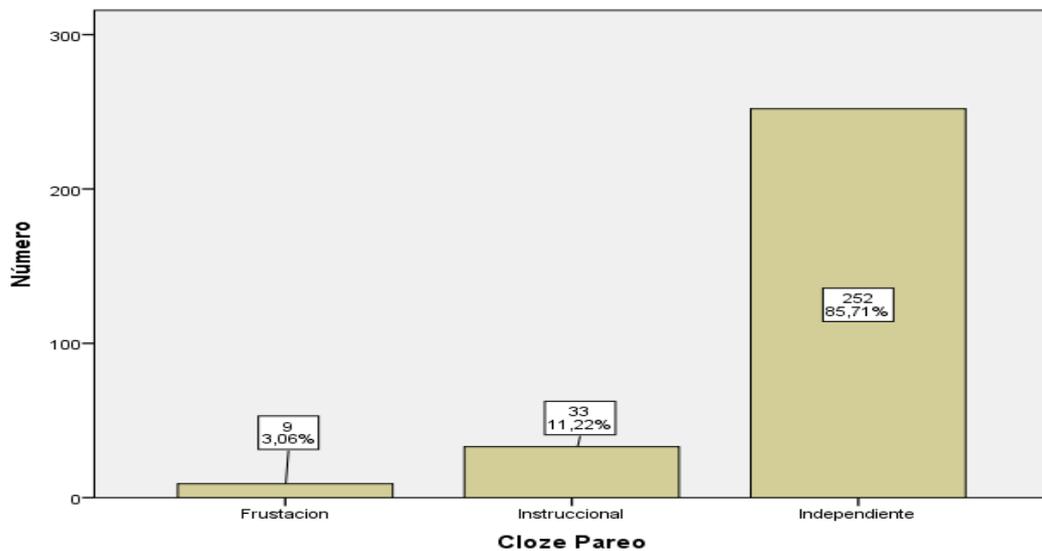
En la Tabla 8 y en las Figuras 6 y 7, se observa la cantidad en números y porcentajes de estudiantes varones y mujeres que, con independencia del grado escolar y del

tipo de colegio, se distribuyen según el Cloze Maze en los tres niveles de comprensión lectora. La prueba Ji cuadrado de independencia indica que la distribución de los varones y mujeres en estos niveles no son diferentes de una manera estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

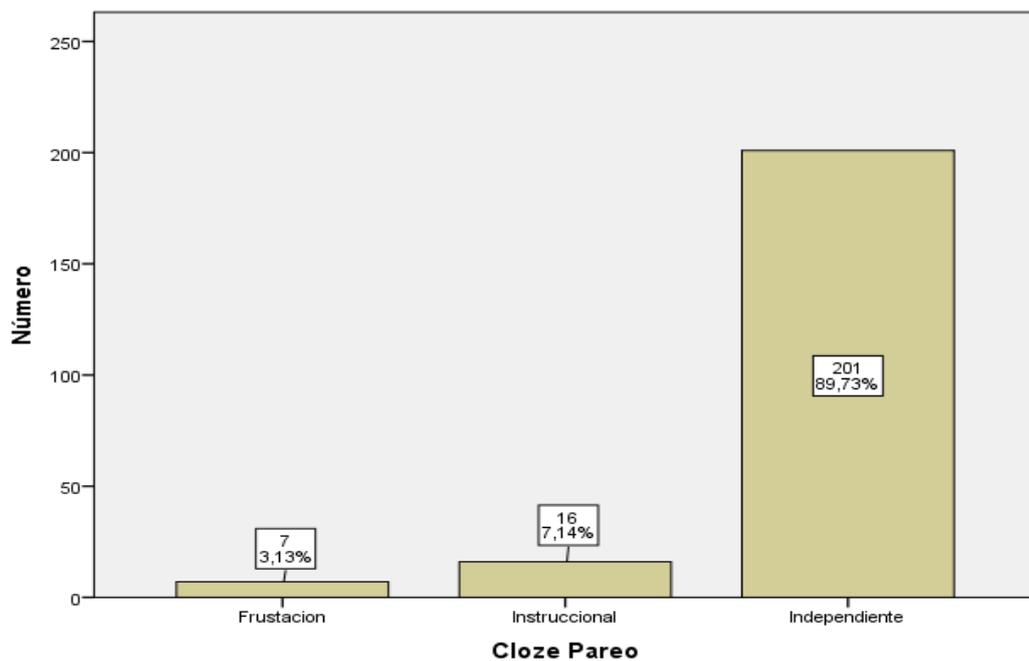
**Tabla 9.** Diferencias en la comprensión lectora según el sexo en el Cloze Pareo

Niveles de Comprensión lectora	Cloze Pareo	
	Sexo	
	Mujer	Varón
<b>Independiente</b>	201 (89,73%)	252 (85,71%)
<b>Instruccional</b>	16 (7,14%)	33 (11,22%)
<b>Frustración</b>	7 (3,13%)	9 (3,06%)
<b>Total</b>	224 (100%)	294 (100%)
	518	
<b>Ji Cuadrado de Independencia</b>	Valor= 2,475	
	Grados de libertad= 2	
	Nivel de significación= ( $p < 0,290$ )	

**Figura 8.** Niveles de comprensión lectora de varones en el Cloze Pareo



**Figura 9.** Niveles de comprensión lectora de mujeres en el Cloze Pareo



En la Tabla 9 y en las Figuras 8 y 9, se observa la cantidad en números y porcentajes de estudiantes varones y mujeres que, con independencia del grado escolar y del tipo de colegio, se distribuyen según el Cloze Pareo en los tres niveles de

comprensión lectora. La prueba Ji cuadrado de independencia indica que la distribución de los varones y mujeres en estos niveles no son diferentes de una manera estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

Por lo tanto, las diferencias observadas en las tres versiones del Cloze se deben al azar. En consecuencia nada se opone en aceptar la Hipótesis nula de la  $H_1$ : No existen diferencias según el sexo –varón/mujer- en el nivel de comprensión lectora medido por el Cloze en sus tres versiones Tradicional, Maze y Pareo.

**4.1.4. Diferencias según el grado educativo de educación secundaria (2°/5°) en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.**

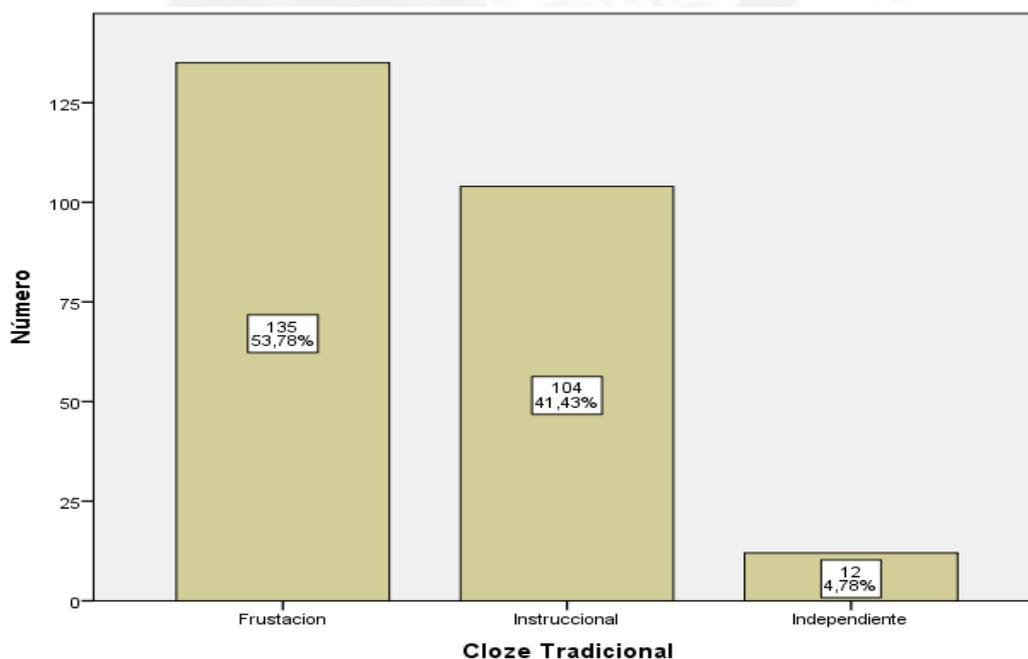
**Tabla 10.** Diferencias en la comprensión lectora según el grado en el Cloze Tradicional

Nivel de Comprensión lectora	Cloze Tradicional	
	Grado	
Grados	5°	2°
Independiente	12 (4,78%) Residuo estandarizado: 3,6	0 (0%) Residuo estandarizado: -3,6
Instruccional	104 (41,43%) Residuo estandarizado: 7,2	36 (13,48%) Residuo estandarizado: -7,2

Frustración	135 (53,78%) Residuo estandarizado: - 8,2	231 (86,52%) Residuo estandarizado: 8,2
Total	251 (100%)	

En la Tabla 10 y en las Figuras 10 y 11, se observa la cantidad en números y porcentajes de estudiantes del 2° y 5° de secundaria que, con independencia del sexo y del tipo de colegio, se distribuyen en la tres versión Tradicional del Cloze según los tres niveles de comprensión lectora.

**Figura 10.** Niveles de comprensión lectora de 5to. Grado en el Cloze Tradicional



**Figura 11.** Niveles de comprensión lectora de 2to. Grado en el Cloze Tradicional



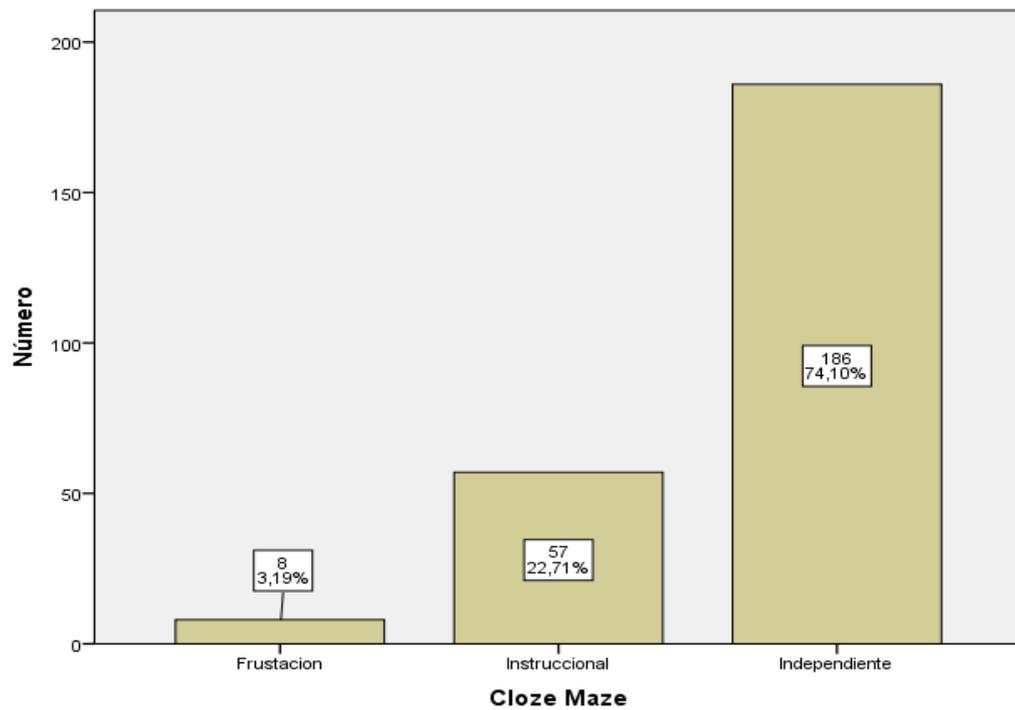
La prueba Ji cuadrado de independencia señala que la distribución de los alumnos de ambos grados en estos niveles es diferente de manera estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ), en el Cloze Tradicional. En efecto, el residuo estandarizado, que tiene que ser superior a -2 ó a +2 para ser interpretado (Clark-Carter, 2002), indica que en el Cloze Tradicional los estudiantes del 2° y del 5° grado de secundaria difieren en sus distribuciones en los tres niveles de comprensión lectora. Los estudiantes del 5° grado se encuentran en mayor cantidad en los niveles Independiente e Instruccion y en menor cantidad en el nivel Frustración, en comparación con los estudiantes del 2° grado. En términos redondeados, 1 de cada 10 estudiantes del 5° grado se ubica en el nivel independiente en tanto que ningún alumnos del 2° año se ubica en este nivel; 4 de cada 10 alumnos del 5° año se ubica en el nivel Instruccion en comparación con 1 de cada 10 del 2° grado; 5 de cada

10 estudiantes del 5° grado se ubica en el nivel Frustración en comparación con los 9 de cada 10 del 2° año de secundaria.

**Tabla 11.** Diferencias en la comprensión lectora según el grado en el Cloze Maze

Niveles de comprensión lectora	Cloze Maze	
	Grado	
	2°	5°
<b>Independiente</b>	189 (70,79%) Residuo estandarizado: -0,8	186 (74,1%) Residuo estandarizado: 0,8
<b>Instruccional</b>	58 (21,72%) Residuo estandarizado: -0,3	57 (22,71%) Residuo estandarizado: 0,3
<b>Frustración</b>	20 (7,49%) Residuo estandarizado: 2,2	8 (3,19%) Residuo estandarizado: -3,6
<b>Total</b>	267 (100%)	224 (100%)
	518	
<b>Ji Cuadrado</b>	Valor= 4,686	

**Figura 12.** Niveles de comprensión lectora de 5to. Grado en el Cloze Maze



**Figura 13.** Niveles de comprensión lectora de 2to. Grado en el Cloze Maze

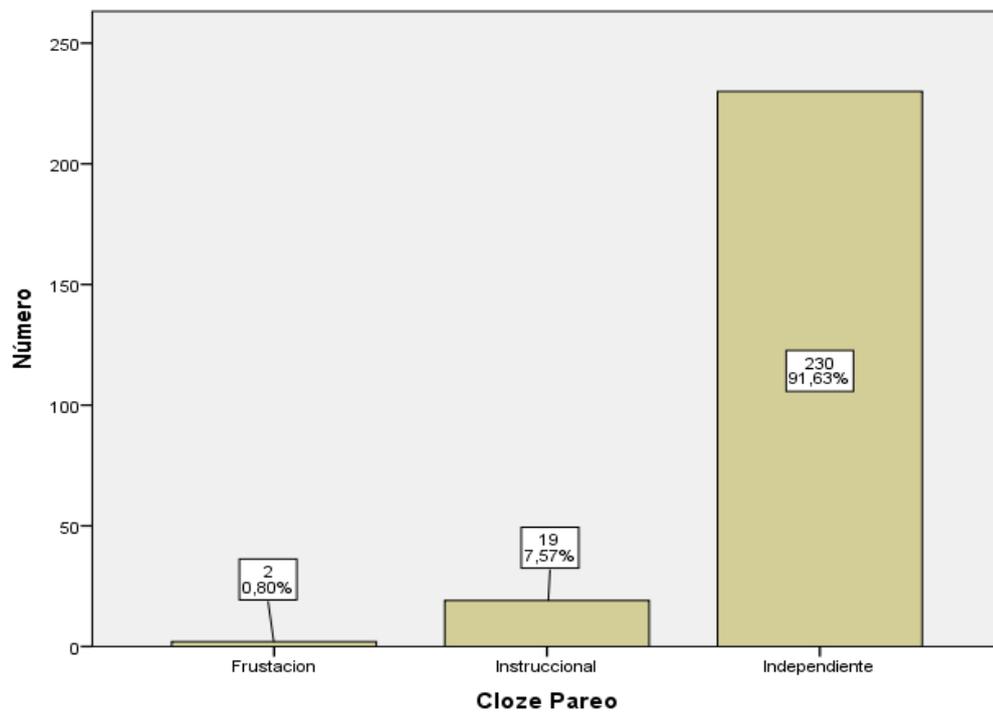


La prueba Ji cuadrado de independencia tiene un valor que no es estadísticamente significativo. Las diferencias observadas entre los grados 2° y 5° no son estadísticamente significativas ( $p < 0,096$ ) en el Cloze Maze. Estas diferencias se deben al azar.

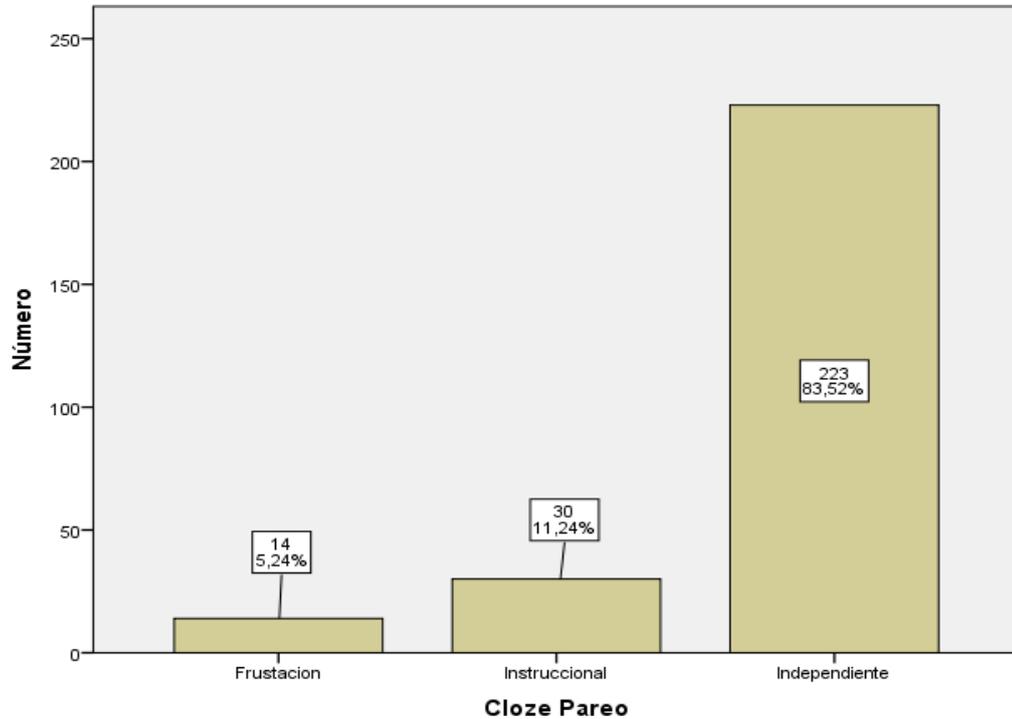
**Tabla 12.** Diferencias en la comprensión lectora según el grado en el Cloze Pareo

Niveles de Comprensión lectora	Cloze Pareo	
	Grado	
	5°	2°
<b>Independiente</b>	230 (91,63) Residuo estandarizado: 2,8	223 (83,52%) Residuo estandarizado: -2,8
<b>Instruccional</b>	19 (7,57%) Residuo estandarizado: -1,4	30 (11,24%) Residuo estandarizado: 1,4
<b>Frustración</b>	2 (0,8%) Residuo estandarizado: -2,9	14 (5,24%) Residuo estandarizado: 2,9
<b>Total</b>	224 (100%)	294 (100%)
	518	
<b>Ji Cuadrado de Independencia</b>	Valor= 11,094	
	Grados de libertad=  2	
	Nivel de significación=  ( $p < 0,004$ )	

**Figura 14.** Niveles de comprensión lectora de 5to. Grado en el Cloze Pereo



**Figura 15.** Niveles de comprensión lectora de 2to. Grado en el Cloze Pereo



En la tabla 12 la prueba Ji cuadrado de Independencia es estadísticamente significativa ( $p < 0,004$ ). Los alumnos del 2° y 5° año se diferencian en sus distribuciones en el nivel de comprensión de lectura en el Cloze Pareo; la revisión de los residuos estandarizados indica que estas diferencias se encuentran en los niveles Independiente y Frustración, pero no en el Instruccional. En el primer nivel hay más alumnos del 5° año y en el segundo nivel hay más alumnos del 2° año. En términos redondeados, 9 de cada 10 estudiantes del 5° año se ubica en el nivel Independiente en comparación con los 8 de cada 10 alumnos del 2° año; prácticamente no se ubican alumnos del 5° grado en el nivel Frustración, pero si se ubican en este nivel 1 de cada 10 alumnos del 2° año de secundaria.

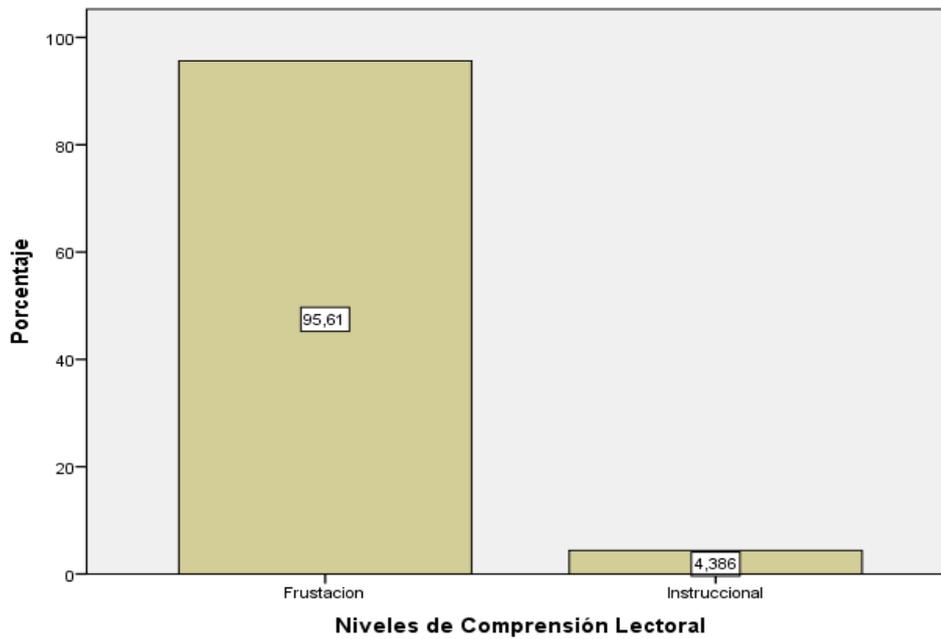
Por otro lado, estos resultados indican que la Hipótesis nula de la  $H_2$ : No existen diferencias según el grado educativo—2°/5° - en el nivel de comprensión lectora medido por el Cloze en sus tres versiones Tradicional, Maze y Pareo, se rechaza en el caso del Cloze Tradicional y el Cloze Pareo, pero se acepta en el caso del Cloze Maze. En las dos primeras versiones del Cloze los estudiantes del 2° y del 5° grado se diferencian en los niveles de comprensión lectora, observándose que en el Cloze Tradicional las diferencias son marcadas en los tres niveles de comprensión lectora.

**4.1.5 Diferencias según el tipo de colegio (estatal, particular y particular especializado en problemas de aprendizaje) en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.**

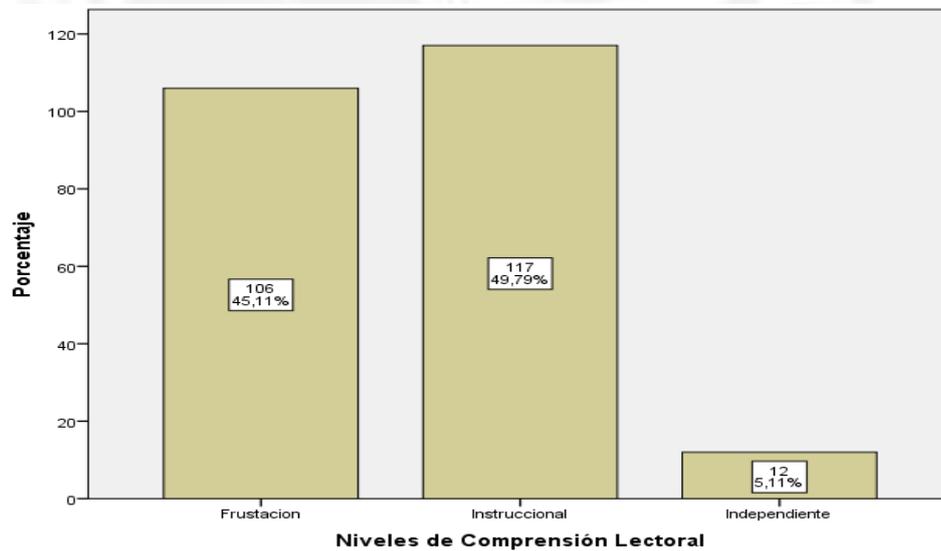
**Tabla 13.** Diferencias en la comprensión lectora en el Cloze Tradicional según el tipo de colegio.

Niveles Comprensión Lectora	Cloze Tradicional		
	Colegio		
	Antares	Sn. A. Padua	C. Vallejo
<b>Independiente</b>	0 (0%) Residuo estandarizado: -1,2	12 (5,10%) Residuo estandarizado: 3,8	0 (0%) Residuo estandarizado: -3,1
<b>Instruccional</b>	13 (23,6%) Residuo estandarizado: -0,6	117 (49,8%) Residuo estandarizado: 10,6	10 (4,4%) Residuo estandarizado: -10,3
<b>Frustración</b>	42 (76,4%) Residuo estandarizado: 1,0	106 (45,1%) Residuo estandarizado: -11,6	218 (95,6%) Residuo estandarizado: 8,2
<b>Total</b>	55 (100%)	235 (100%)	228 (100%)
	518		
	Valor= 145,037		
	Grados de libertad= 4		
	Nivel de significación= (p<0,000)		

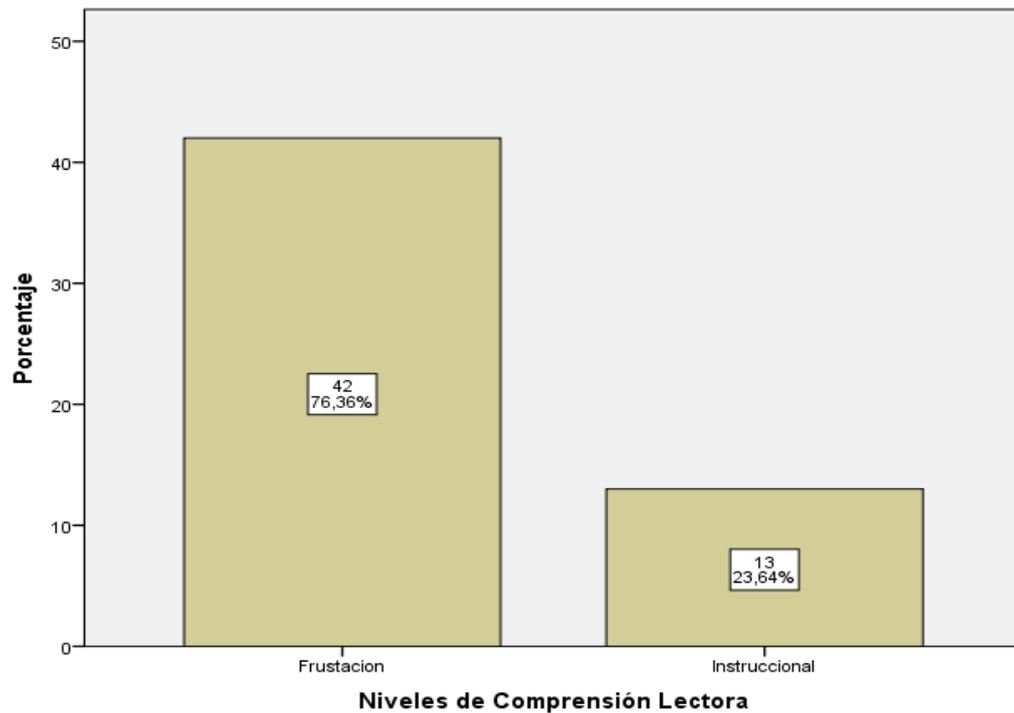
**Figura 16.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Tradicional, Colegio César Vallejo.



**Figura 17.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Tradicional, Colegio San Antonio de Padua



**Figura 18.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Tradicional, Colegio Antares



En la tabla 13 la prueba estadística Ji cuadrado de Independencia tiene un valor estadísticamente muy significativo ( $p < 0,004$ ), los alumnos de los tres colegios se diferencian en sus distribuciones en el nivel de comprensión de lectura en el Cloze Tradicional. La revisión de los residuos estandarizados indica que estas diferencias se encuentran en los tres niveles de lectura. En los niveles Independiente e Instruccional hay más alumnos del colegio particular San Antonio de Padua, y menos alumnos de este colegio en el nivel Frustración en comparación con los estudiantes del colegio estatal César Vallejo y con los del colegio especializado Antares (Tabla 13 y figuras 16, 18 y 18), Asimismo, se observa que no hay estudiantes del César Vallejo y del colegio Antares en el nivel Independiente, pero hay más alumnos del colegio Vallejo en comparación con los del colegio

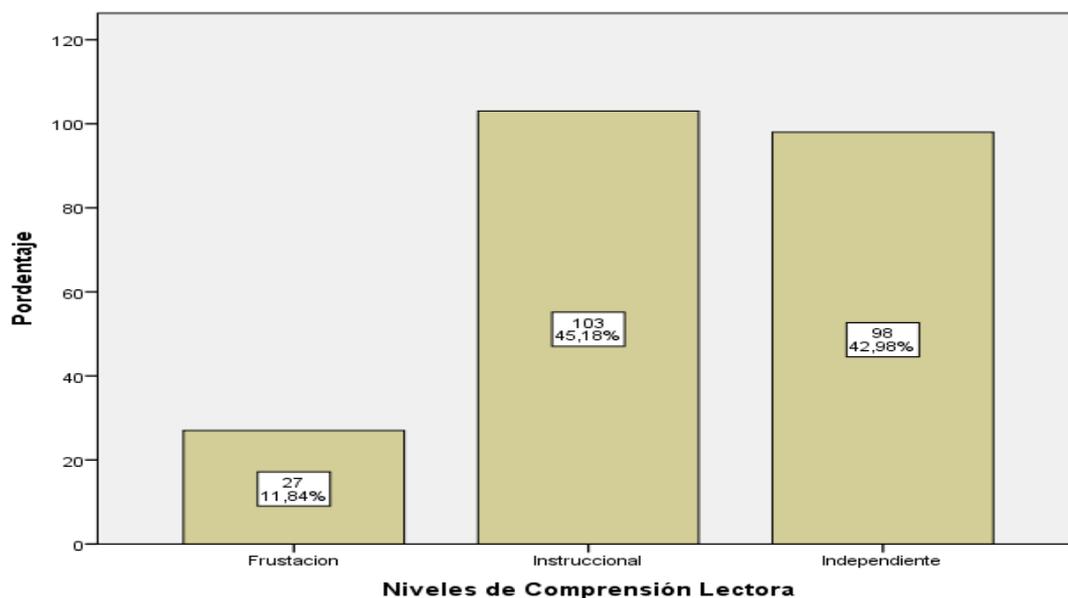
Antares en el nivel Frustración. En términos redondos, casi todos los estudiantes del César Vallejo se ubican en el nivel Frustración (96,81% o 9 de cada 10), en tanto también se ubican en este nivel 8 de cada 10 (76,36%) de estudiantes del Colegio Antares y 4 de cada 10 (45,11%) del Colegio San Antonio de Padua. En términos promedio, en el Cloze Tradicional los estudiantes del colegio particular San Antonio de Padua tienen un mejor nivel de comprensión lectora, a continuación se encuentran los del colegio Antares, en el tercer lugar se ubican los estudiantes del Colegio estatal César Vallejo

**Tabla 14.** Diferencias en la comprensión lectora en el Cloze Maze, según el tipo de colegio

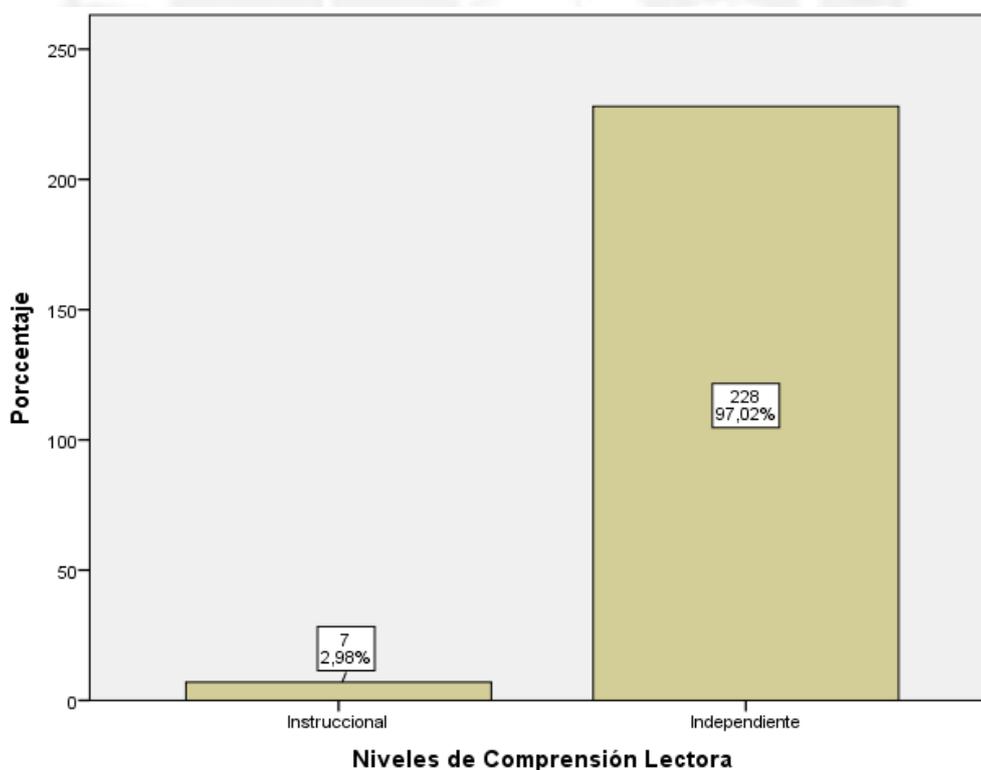
	<b>Cloze Maze</b>		
<b>Niveles Comprensión Lectora</b>	<b>Colegio</b>		
	<b>Antares</b>	<b>Sn.A. Padua</b>	<b>C. Vallejo</b>
<b>Independiente</b>	49 (89,09%) Residuo estandarizado: 2,9	228 (97,02) Residuo estandarizado: 11,4	98 (42,98%) Residuo estandarizado: -13,13

<b>Instruccional</b>	5 (9,09%) Residuo estandarizado: -2,5	7 (2,98%) Residuo estandarizado: -9,6	103 (45,18%) Residuo estandarizado: 11,2
<b>Frustración</b>	1 (1,82%) Residuo estandarizado: 2,9	0 (0%) Residuo estandarizado: -5,0	27 (11,84%) Residuo estandarizado: 5,7
	55 (100%)	235 (100%)	228 (100%)
<b>Total</b>	518		
<b>Ji Cuadrado de Independencia</b>	Valor= 178,115		
	Grados de libertad=		
	4		
	Nivel de significación= (p<0,000)		

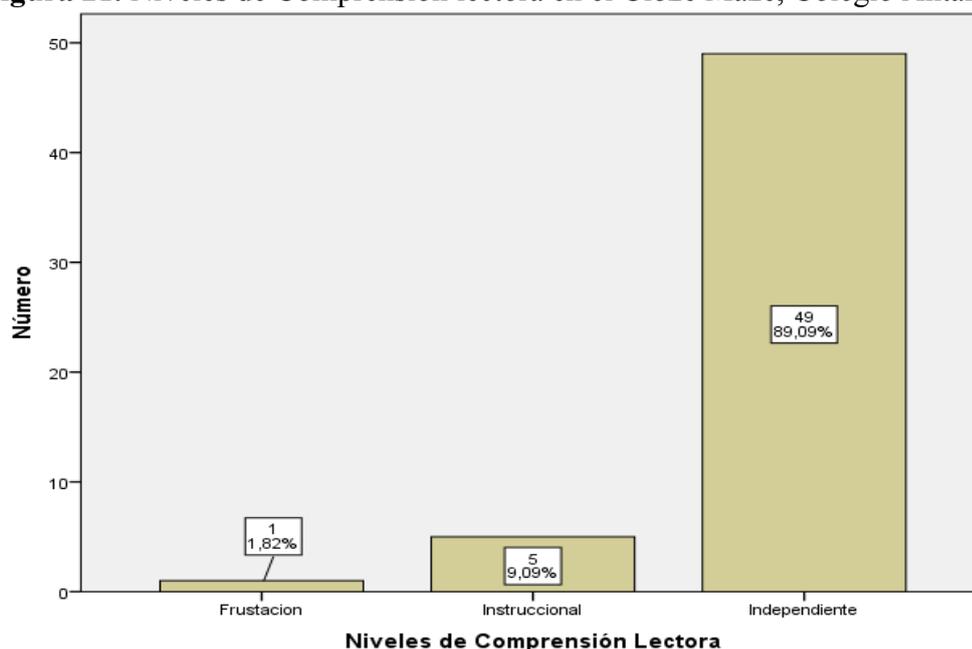
**Figura 19.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Maze, Colegio César Vallejo



**Figura 20.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Maze, Colegio San Antonio de Padua



**Figura 21.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Maze, Colegio Antares



Se observa en la tabla 14 el resultado de la prueba estadística Ji cuadrado de Independencia estadísticamente muy significativo ( $p < 0,000$ ), los alumnos de los tres colegios se diferencian en sus distribuciones en el nivel de comprensión de lectura en el Cloze Maze. La revisión de los residuos estandarizados señala que estas diferencias se encuentran en los tres niveles de lectura. En estos tres niveles (Tabla 14 y figuras 19, 20 y 21), hay más alumnos del colegio particular San Antonio de Padua y del Antares en el nivel Independiente en comparación con los alumnos del César Vallejo; en otros términos, 9 de cada 10 alumnos del San Antonio de Padua y del Antares se sitúan en este nivel en comparación con los 4 de cada 10 del César Vallejo. Asimismo, hay más alumnos de este último colegio (4 de cada 10 alumnos) en el nivel Instruccional en comparación con los alumnos de los colegios San Antonio de Padua y Antares (1 de cada 10 estudiantes, respectivamente); y no se halla alumno del San Antonio de Padua en el nivel

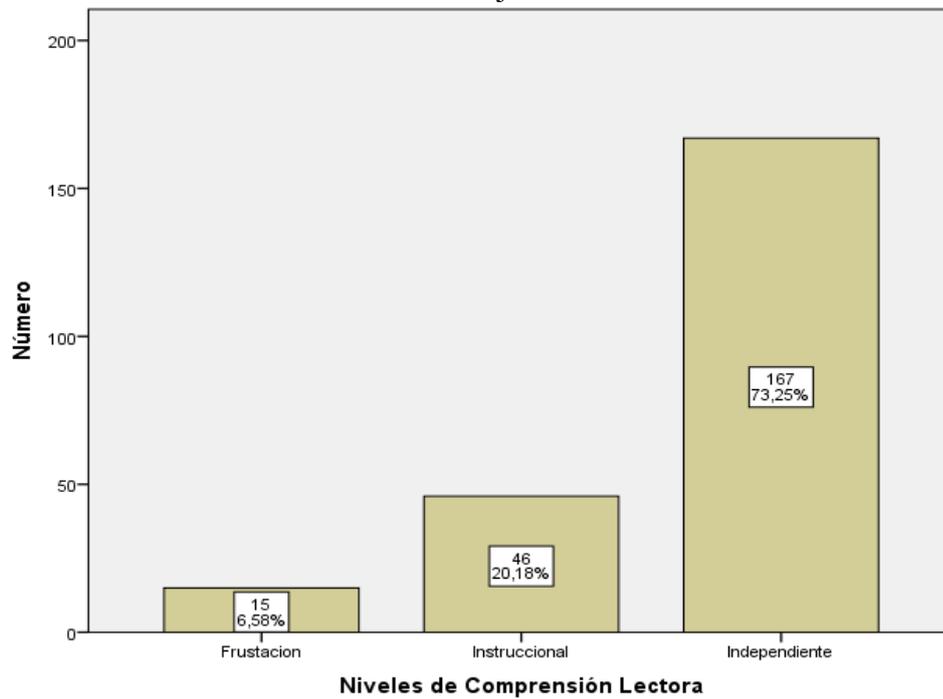
Frustración en comparación con 1 de cada 10 de los estudiantes del colegio César Vallejo y del colegio Antares, pero porcentualmente son mucho menos los del colegio Antares que los del colegio César Vallejo (1,82% vs 11,84%, respectivamente). En términos promedio, en el Cloze Maze teniendo en cuenta la menor dificultad del Maze en comparación con el Cloze Tradicional, los estudiantes del colegio particular San Antonio de Padua tienen un mejor nivel de comprensión lectora, seguidos por los del colegio Antares y a continuación se ubican los estudiantes del Colegio estatal César Vallejo

**Tabla 15.** Diferencias en la comprensión lectora en el Cloze Pareo según el tipo de colegio

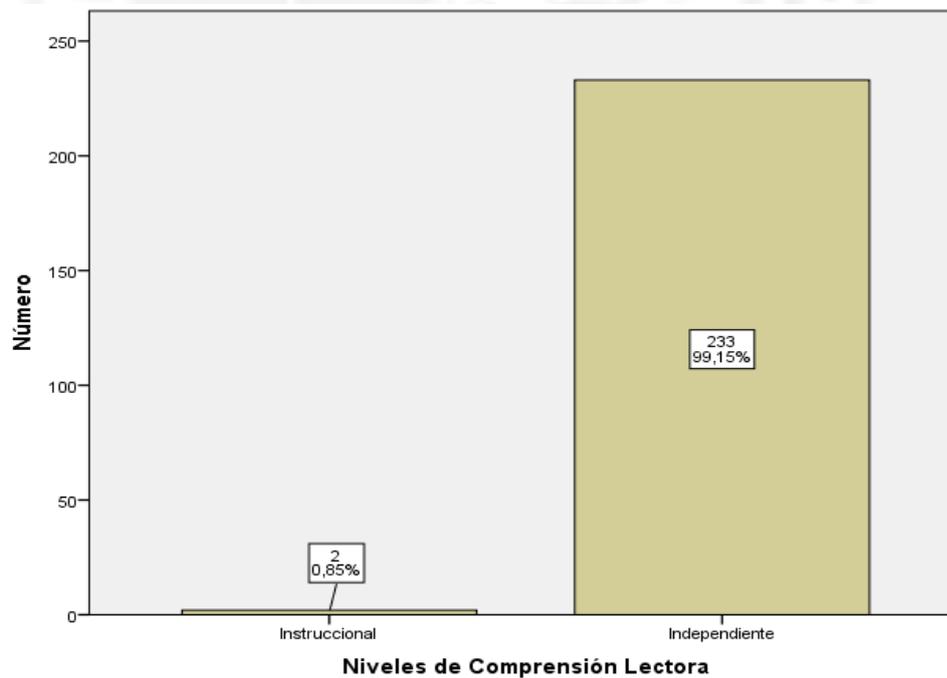
	<b>Cloze Pareo</b>		
<b>Niveles Comprensión Lectora</b>	<b>Colegio</b>		
	<b>Antares</b>	<b>San A. Padua</b>	<b>C. Vallejo</b>
<b>Independiente</b>	53	233	167
	(96,36%)	(99,15%)	(73,25%)
	Residuo estandarizado:	Residuo estandarizado:	Residuo estandarizado:
	2,1	7,3	-8,7

	1	2	46
<b>Instruccional</b>	(1,82%) Residuo estandarizado: -2,0	(0,85%) Residuo estandarizado: -6,1	(20,18%) Residuo estandarizado: 7,4
<b>Frustración</b>	1 (1,82%) Residuo estandarizado: -0,6	0 (0%) Residuo estandarizado: -3,7	15 (6,58%) Residuo estandarizado: 4,1
	55 (100%)	235 (100%)	228 (100%)
<b>Total</b>	518		
<b>Ji Cuadrado de Independencia</b>	Valor= 75,458		
	Grados de libertad= 4		
	Nivel de significación= (p<0,000)		

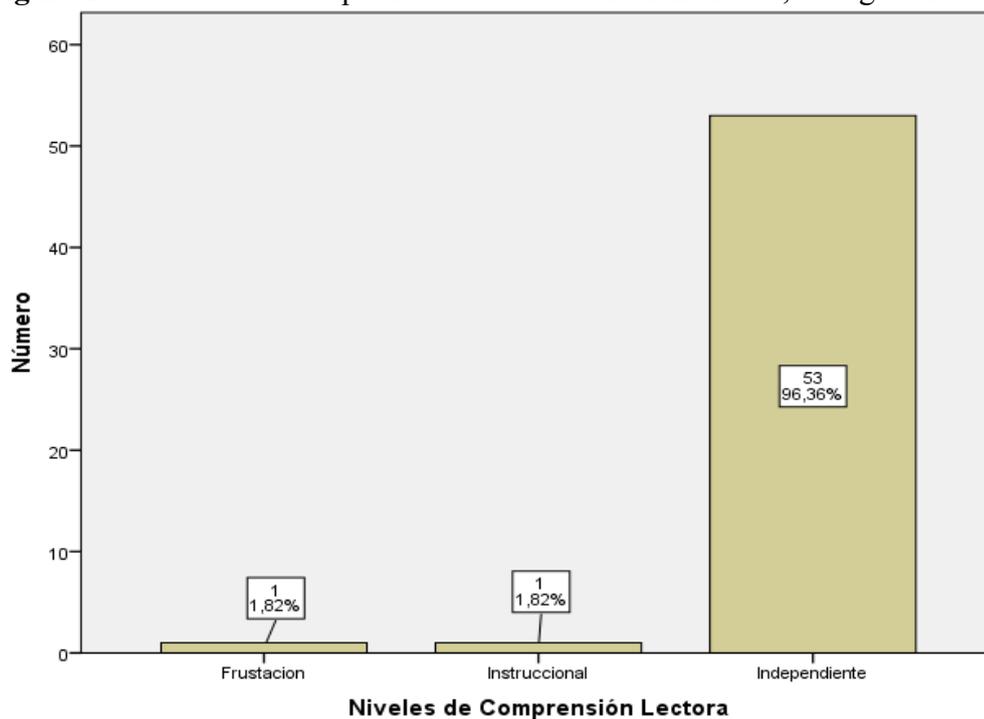
**Figura 22.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Pareo, Colegio César Vallejo



**Figura 23.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Pareo, Colegio San Antonio de Padua



**Figura 24.** Niveles de Comprensión lectora en el Cloze Pareo, Colegio Antares



En la Tabla 15 y en las Figuras 22, 23 y 24, se observa la cantidad en números y porcentajes de estudiantes de los colegios estatal (César Vallejo), Particular (San Antonio de Padua) y Especializado (Antares) que, con independencia del sexo y del año de estudio, se distribuyen en el Cloze Pareo, según los tres niveles de comprensión lectora. En la tabla se observa el resultado de la prueba estadística Ji cuadrado de Independencia que es estadísticamente muy significativo ( $p < 0,000$ ), los alumnos de los tres colegios se diferencian en sus distribuciones en el nivel de comprensión de lectura en el Cloze Pareo. La revisión de los residuos estandarizados indica que estas diferencias se encuentran en los tres niveles de lectura. En estos tres niveles (Tabla 15 y figuras 26, 27 y 28), hay más alumnos del colegio particular San Antonio de Padua y del Antares en el nivel Independiente en comparación con los alumnos del César Vallejo; en otros términos, 9 de cada 10 alumnos del San Antonio de Padua y del Antares se sitúan en este nivel en

comparación con los 4 de cada 10 del César Vallejo. Asimismo, hay más alumnos de este último colegio (4 de cada 10 alumnos) en el nivel Instruccional en comparación con los alumnos de los colegios San Antonio de Padua y Antares (1 de cada 10 estudiantes, respectivamente); y no se halla alumno del San Antonio de Padua en el nivel Frustración en comparación con 1 de cada 10 de los estudiantes del colegio César Vallejo y del colegio Antares, pero porcentualmente son mucho menos los del colegio Antares que los del colegio César Vallejo (1,82% vs 6,58%, respectivamente).

Por otro lado, los resultados presentados indican que la Hipótesis nula de la  $H_3$ : No existen diferencias según el tipo de colegio: estatal, particular especializado, en el nivel de comprensión lectora medido por el Cloze en sus tres versiones Tradicional, Maze y Pareo, se rechaza en el caso de las tres versiones. Existen estas diferencias, las diferencias observadas son reales.

#### **4.2. Discusión de resultados.**

La discusión de los resultados de la investigación sigue por razón lógica el mismo orden del apartado Presentación y análisis de los resultados.

1. Confiabilidad. Luego de realizar el cálculo por medio de la técnica de la consistencia interna empleando el coeficiente Kuder-Richardson 20, se obtuvieron valores elevados para las tres versiones del Cloze: 0,84 para el Cloze Tradicional; 0,86 para el Cloze Pareo, y 0,96 para el Cloze Maze. En los dos primeros casos,

según la clasificación de valores de coeficientes de confiabilidad de George y Mallery la confiabilidad es de un nivel bueno y en caso del Cloze Maze es de un nivel excelente (George y Mallery, 1995, citado en Aliaga, 2012).

En suma, el Cloze en sus tres versiones se presenta como una prueba con un buen nivel de confiabilidad y precisión para la medición de la comprensión lectora en la población investigada.

2. Validez. En relación a la validez, las intercorrelaciones de las tres versiones del Cloze son estadísticamente muy significativas ( $p < 0,01$ ), lo que indica que en un nivel apreciable miden un mismo núcleo común, la comprensión lectora, pero cada una de ellas tiene sus peculiaridades, probablemente debido a las instrucciones y formatos. Por otro lado, los coeficientes de correlación de las tres versiones con el calificativo que el docente ha otorgado a cada uno de los alumnos de la muestra en referencia a su grado de dominio de la comprensión lectora, son todos estadísticamente muy significativos ( $p < 0,01$ ) indicando que las tres versiones tienen un núcleo común apreciable de asociación con la evaluación del docente. Estos resultados tienen el mismo sentido, pero son inferiores a los reportados por estudios españoles evaluados por Quintero (1985) que cita el estudio de Monsalvo, realizado en 1983 y un estudio realizado por ella misma; en el estudio de Monsalvo la correlación del Cloze con el juicio del profesor fluctuó de 0,37 a 0,47, y en el estudio de Quintero la correlación con el juicio del profesor fue de 0,69. Todos estos coeficientes fueron estadísticamente muy significativos ( $p < 0,01$ ).

En suma, los resultados, evidencian que el Cloze en sus tres versiones, puede ser utilizado válidamente para la evaluación de la comprensión lectora, pero hay que anotar que el Cloze Tradicional es más difícil que las otras dos versiones, el Cloze Pareo resulta el más fácil, como se tratará en el siguiente apartado.

3. Nivel de comprensión lectora que caracteriza a los estudiantes participantes de la investigación. Los resultados en este nivel son diferentes entre el Cloze Tradicional y las otras dos versiones, el Maze y el Pareo. En la versión Tradicional caracteriza a la muestra el nivel frustración, que es propio de sujetos que cometen errores en el reconocimiento de palabras (Di Fabio, 2012), obteniendo muy poca información del texto por lo que difícilmente tendría éxito si el material se usara para la instrucción de los alumnos (Sandoval, 1991). En las versiones Maze y Pareo el nivel que caracteriza a la muestra es el Independiente, que identifica al sujeto que lee con fluidez, precisión y comprende la mayor parte del texto (Di Fabio, 2012) (Tabla 6, Figs. 5, 6 y 7). Este resultado puede ser interpretado desde un punto de vista de la dificultad intrínseca subyacente al formato de las tres versiones del Cloze, pues como lo saben los profesores, los especialistas, y toda persona que ha resuelto preguntas sin opciones de respuesta y con opciones de respuesta; una cosa es elaborar una respuesta sin ninguna ayuda (“sacarla de la mente”) y, otra, es elaborar la respuesta contando con la ayuda de opciones de respuesta que orientan de alguna manera al sujeto para reconocer y hallar la respuesta correcta; pero para el logro del objetivo de investigación, esta apreciación no ayuda mucho en esta dirección, pues se trata de determinar el nivel de comprensión lectora que caracteriza a la muestra de estudio y el resultado es fuertemente contradictorio

según la versión empleada ¿ es el nivel frustración o el independiente el que caracteriza a los estudiantes? Indudablemente que se abre una interrogante: ¿el formato de presentación del Cloze influye en los resultados de la evaluación de la comprensión lectora? Pareciera que sí, pero una respuesta sólida requiere de otros estudios diseñados con el propósito de dar una respuesta específica a esta interrogante. La presente tesis se inclina a sostener que el nivel de comprensión lectora característico de la muestra investigada es el nivel frustración. Esta afirmación se apoya en: es con la versión Cloze Tradicional que se calculó los porcentajes para cada nivel de comprensión lectora (Condemarín y Milicic, 1988); estudios peruanos con el Cloze Tradicional hallaron un nivel bajo de rendimiento lector en estudiantes de secundaria y universitarios (Gonzáles Moreyra y Quesada, 1997) y en estudiantes universitarios iniciales de una universidad particular de Lima en la cual el 53% se clasifica en el nivel deficiente (Gonzáles Moreyra (1998); además, el resultado es congruente con los resultados de investigaciones realizadas por el Programa PISA el 2009 y 2013, que en promedio encuentran notorias dificultades de los estudiantes en la comprensión de textos.

En relación al procedimiento Cloze el nivel frustración implica que el sujeto tiene muchas dificultades para seleccionar las palabras de acuerdo al contexto en el que se halla, para precisar qué palabras seguirán a las que anteceden, para hallar la concordancia entre el artículo, el sustantivo, el adjetivo y el verbo (Osuna, 1985, citado en Sandoval, 1997). Es decir, tiene notorias dificultades en el desarrollo de los procesos léxico, sintáctico y semántico (Montanero, 2004)

4. Diferencias según el sexo en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.

Los resultados indican que varones y mujeres no se diferencian a nivel de comprensión lectora en las tres versiones del Cloze: Tradicional, Maze y Pareo; es decir, conforman una misma población en este tipo de comprensión. Así pues, este hallazgo apoya los resultados de otros estudios que en Perú, utilizando instrumentos diferentes al Cloze es las que no se hallaron diferencias entre ambos sexos en cuanto a la comprensión lectora, como por ejemplo, la investigación de Céspedes y Morales (2011) realizada en niños de 9 años de edad pertenecientes a tres niveles socioeconómicos; Grimaldo (1999) cuyo estudio se llevó a cabo en estudiantes del quinto año de secundaria de los niveles socioeconómico medio y bajo. Una situación muy curiosa ocurrió con el aporte de Delgado, Santivañez, Atalaya, Pequeña, Ecurra y Álvarez, (2005) quienes tampoco hallaron diferencias entre estudiantes del 4° de educación primaria de Lima Metropolitana, pero sí las encontraron en los colegios estatales en el 5° grado a favor de los varones; y en el 6° grado a favor de las mujeres de colegios estatales y no estatales, al igual que Ugarriza (2006) que también encontró diferencias entre varones y mujeres en ciertos grados en el nivel primario. Como se puede observar, el rol del sexo en la comprensión lectora en nuestra población aún permanece incierto.

5. Diferencias según el grado educativo en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.

Los resultados muestran que los estudiantes del 5° grado de secundaria tienen un mejor rendimiento en comprensión lectora que los estudiantes del 2° grado tanto en el Cloze Tradicional como en el Cloze Pareo, pero no se encuentran diferencias significativas en el Cloze Maze, es probable que el factor de elección al azar haya influido para que los estudiantes de ambos grados obtengan resultados similares.

Por otro lado, el Cloze Tradicional en comparación con el Cloze Pareo arroja diferencias marcadas entre ambos grupos de estudiantes, lo que refuerza la decisión que hemos tomado en el acápite 2 de considerar a esta versión como la idónea para indicar el nivel de comprensión lectora del total de la muestra investigada. El mejor rendimiento relativo de los estudiantes del 5° grado – teniendo presente que en el Cloze Tradicional en el nivel Frustración se ubica 8 de cada 10 estudiantes del 2° grado y 5 de cada 10 del 5° grado, y en el nivel Independiente no hay ningún alumno del 2° grado y en términos redondeados 1 de cada 10 estudiantes del 5° grado (4,78%) -, considerando además que los alumnos de ambos grados rindieron las mismas pruebas, se explicaría por el mayor “bagaje” lingüístico (grado de abstracción, amplitud de vocabulario, estructura gramaticales más complejas, entre otros) que tendrían muchos alumnos del 5° grado de secundaria comparándolos con los del 2° de secundaria; “bagaje” que les haría posible el desarrollo de mejores esquemas previos a la lectura del texto que al asociarse con la información nueva del mismo, hace coherente la representación mental de lo que el texto describe, por tanto la comprensión del texto ocurre cuando el individuo utiliza las claves que le brinda el texto, así como sus propias estrategias y recursos cognitivos para lograr su objetivo lector, es aquí cuando se dice que la

comprensión lectora se hace factible cuando se puede interpretar la información nueva en base a sus conocimientos y conceptos adquiridos previamente (López, 1997).

6. Diferencias según el tipo de colegio en el nivel de la comprensión lectora medido por el test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo.

Los resultados indican que el colegio estatal, el particular y el especializado son relativamente diferentes en el nivel de comprensión lectora medido por el Cloze en sus tres versiones Tradicional, Maze y Pareo. Considerando los resultados del Cloze Tradicional por las razones expuestas en apartados anteriores, los estudiantes del colegio particular San Antonio de Padua se hallan en mayor cantidad en los niveles Independiente e Instruccional y en menor cantidad en el nivel Frustración en comparación con los estudiantes del colegio César Vallejo y del colegio Antares. Por otro lado, no se encuentran estudiantes de estos dos colegios en el nivel Independiente, pero hay mayor número de estudiantes del colegio César Vallejo que del colegio especializado en problemas de aprendizaje. En términos globales, los estudiantes del colegio particular San Antonio de Padua tienen un mejor nivel de comprensión lectora, a continuación se encuentran los del colegio Antares, en el tercer lugar se ubican los estudiantes del Colegio estatal César Vallejo.

La diferencia entre los estudiantes del colegio particular San Antonio de Padua y del colegio estatal César Vallejo se explicaría teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, pues el tipo de colegio estatal / particular es un indicador grueso del nivel socioeconómico utilizado con este propósito sobre todo por la escala de pagos por la educación recibida; escala que en el caso del colegio estatal no existe

pues la educación pública es gratuita. Los estudiantes de un mayor nivel socioeconómico disponen generalmente de mejores servicios educativos, cuidados parentales, de más estimulación en su medio ambiente y de relaciones sociales más complejas. Por otro lado, este resultado es consistentemente similar con el de otros estudios en los que los niños de colegios particulares tienen en promedio un rendimiento en la comprensión lectora y en los procesos sintácticos, semánticos más elevados que el de los estudiantes de colegios estatales de educación primaria y educación secundaria (Céspedes y Morales (2011) y Delgado, Santivañez, Atalaya, Pequeña, Escurra y Álvarez, (2005 en Grimaldo, 1999).

Por otro lado, la diferencia entre los estudiantes del colegio especializado particular Antares de niños con dificultades en la lectura y del colegio estatal César Vallejo, podría ser explicada una parte por el nivel socioeconómico, teniendo en cuenta la “normalidad” de los estudiantes del colegio estatal, pero en esta tesis consideramos que gran parte de esta diferencia se explicaría por el régimen educativo del colegio Antares que aparte de fundamentarse en los avances más recientes sobre la lectura, brinda una enseñanza más personalizada, y en el marco de la recomendación de Condemarín y Allende (1990), utiliza el test Cloze como técnica de enseñanza para mejorar la comprensión general de la lectura mediante el uso y desarrollo de habilidades semánticas y sintácticas, que conforman los procesos de alto nivel implicado en la comprensión de la lectura. Como ya se dijo, el primer proceso actúa en la organización y determinación del rol de las palabras dentro de la oración; el segundo proceso actúa en la extracción del significado del texto por medio de la comprensión de las palabras, frases, oraciones y en la integración de este significado con los conocimientos previos del lector.

## CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones.

El nivel de comprensión lectora que caracteriza a los estudiantes participantes de la investigación difiere según es determinado por el Cloze Tradicional, el Cloze Maze o el Cloze Pareo. Tomando como referencia el rendimiento en el Cloze Tradicional el nivel característico de los participantes es el Nivel Frustración.

Los estudiantes varones y mujeres de la población investigada no son diferentes en su nivel de comprensión lectora medido por el test Cloze, tanto en la versión Tradicional como en las versiones Maze y Pareo.

Los estudiantes del 5° grado de secundaria en igualdad de condiciones tienen un mejor resultado en la comprensión lectora en comparación con los alumnos del 2° de secundaria.

Los estudiantes de colegio particular en igualdad de condiciones tienen un mejor resultado en la comprensión lectora en comparación con los estudiantes de colegio estatal, los mismos que tienen un resultado menor en comparación con los estudiantes del colegio especializado para alumnos con dificultades de aprendizaje.

El test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo tiene un nivel de confiabilidad bueno según se aprecia en su consistencia interna para la medición de la comprensión lectora.

El test Cloze en sus versiones Tradicional, Maze y Pareo, aunque algo más en las dos primeras, es válido moderadamente para la medición de la comprensión lectora según se aprecia en sus intercorrelaciones y en sus relaciones con la evaluación del docente sobre el grado de comprensión lectora de sus alumnos.

## **5.2 Recomendaciones**

Es necesario insistir permanentemente en la necesidad de elaborar mejores programas educativos que permitan al adolescente desarrollar adecuadas competencias lectoras que faciliten su desarrollo escolar, contando con profesores capaces de prevenir, detectar e intervenir, de manera eficaz, sobre las dificultades en la lectura que ellos puedan evidenciar.

Dados los resultados, se recomienda que en posteriores estudios sobre el test Cloze en sus diferentes versiones, los textos debieran tener una misma longitud, el mismo número de ítems, y referirse a la misma temática para facilitar su procesamiento.

Realizar estudios utilizando el test Cloze en sus diferentes versiones en poblaciones de educación primaria, secundaria y superior.

Utilizar el test Cloze para labores remediales y de instrucción sobre la comprensión lectora, empezando por la modalidad pareo, luego Maze, y finalmente, también con fines evaluativos, emplear la modalidad Tradicional.

Elaborar un instrumento válido y confiable para la medición del nivel socioeconómico de los estudiantes, pues el criterio tipo de colegio estatal/particular es grueso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson
- Aguirre, R. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura*. Educere, 4,11, Octubre-Diciembre, 147-150. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf)
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Universidad Ricardo Palma. Editorial universitaria. Lima, Perú.
- Alegre, A. (2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima*. Revista Persona 2009 (12). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?>
- Alegria, J: (1985) *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades*. Revista Infancia y Aprendizaje, 29,79-94. Recuperado de <http://www.um.es/langpsy/Docencia/Lenguaje/Practicas/Dislexia/Alegria.1985.IA.pdf>
- Aliaga, J.; Ponce, D.; Bulnes, M.; Elizalde, R.; Montgomery, W.; Gutiérrez, V.; Delgado, E.; Perea, J.; Torchiani, R. (2012). *Las Inteligencias Múltiples: Evaluación y relación con el rendimiento en matemática en estudiantes del*

*quinto año de secundaria de Lima Metropolitana*. Revista de Investigación en Psicología. Vol. 15. N° 2 (2012). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/issue/view/292/showToc>

Aliaga, J. (2013). *Psicometría: Tests Psicométricos, confiabilidad y Validez*. Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401517/1U2LibroEAPAliaga.pdf>

Alliende, F.; Condemarín, M. (1986). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Álvarez, H. (1991). *El procedimiento Cloze*. Revista Educación y Pedagogía No 5. Facultad de Educación - Universidad de Antioquía. Recuperado de <http://www.aprendenelinea.edu.co>

Anstey, E. (1976). *Los Tests Psicológicos*. Biblioteca Marova de Estudios del Hombre. Madrid: Ed. Marova.

Argibay, J. (2006) *Técnicas psicométricas, cuestiones de validez y confiabilidad*. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/765/T%9cnicas\\_psicom%9tricas.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/765/T%9cnicas_psicom%9tricas.pdf?sequence=1)

Bayro, N.; Aylin.; Olivera, M. (2010). *Comprensión lectora y uso de estrategias de organización en Alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel*

*secundario del colegio Antares – Surco.* (Tesis de Maestría). CPAL – Universidad Católica del Perú.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

Bravo, L. (1985). *Dislexias y Retraso Lector.* Madrid: Editorial Santillana.

Bravo, L. (2000). *Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial.* Revista Pensamiento Educativo. Vol. 27 (diciembre 2000). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/177/388>

Borrello, S (2012) *Definiciones de enfoque sistémico, sinergia, entropía y neguentropía.* Recuperación primer periodo. Recuperado de <http://silvana-borrello.blogspot.pe/2012/04/definiciones-de-enfoque-sistemico.html>

Canales, R. (2007). *Comprensión Lectora y Problemas de aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo.* Lima: Concejo Nacional de ciencia, Tecnología e innovación Tecnológica – CONCYTEC.

Carrol, D. (2006). *Psicología del Lenguaje* (4ª. Ed.) Madrid: Thomson.

Céspedes, B.; Morales, A.; (2011). *Diferencias en la Comprensión lectora según la edad, género y nivel socioeconómico en tres instituciones educativas de Lima.* (Tesis de Maestría). CPAL – Universidad Católica del Perú.

- Clark Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología*. México D.F.: Oxford
- Clay, M, Gazdan, C. (1990). *Una Interpretación Vigoskiana de recuperación de la lectura. Vigoski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociolectórica en la educación*. Buenos Aires.
- Clemente, M; Domínguez, A (1999). *La enseñanza de la lectura: un enfoque psicolingüístico*. Madrid: Pirámide.
- Coll, C. (1986). *Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular*. En cuadernos de Pedagogía N°. 139. Julio-Agosto: 7-16.
- Condemarín, M. (1974). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago de Chile: Ediciones S.M. El Ateneo
- Condemarín. M & Milicic, N. (1988). *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M.; Alliende, F. (1997). *De la signatura del castellano al área del Lenguaje*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen
- Condemarín, M. & Blomquist, M. (1998). *La dislexia*. 16ª ed. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

- Corral, A. M<sup>a</sup>. (1997). *El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil*. *Didáctica*, 9, 67-94. Recuperado de [http://www.oei.es/fomentolectura/aprendizaje\\_lectura\\_escuela\\_infantil\\_corral.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/aprendizaje_lectura_escuela_infantil_corral.pdf)
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura* (2<sup>a</sup> ed.) Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: CISSPRAXIS.
- De Fina, A. (2000). *Cloze Procedure*. New Jersey City University. Recuperado de <https://www.vsra.org/HANDOUTS2010/ELL%201/08%20CLOZE%20MAZE%20PROCEDURE.pdf>
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- De Oliverira, K.; Dos Santos, A.; Boruchovitch, E.; Marin, F. (2011). *El Test de Cloze en la enseñanza primaria: Funcionamiento diferencial del Item*. Brasil: Universidade Estadual de Campinas
- Delgado, K. (1995). *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos Aportes*. Lima: Logo
- Delgado, A; Santivañez, R.; Atalaya, M.; Pequeña, E.; Ecurra, L.; Álvarez, C. (2005). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4o. a 6o. grado de Primaria de los Centros Educativos Estatales y No Estatales de*

*Lima Metropolitana. Revista de Investigación en Psicología.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vol 8. N° 1

Diario El País. (2013). Vida Actual. *Las diferencias entre el cerebro de las mujeres y el de los hombres.* Uruguay. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/vida-actual/mujeres-capaces-multitareas-hombres-actividades.html>

Di Fabio, H. (2008). *El Test Cloze en la evaluación de la Comprensión del texto informativo de nivel universitario. Comprensión del texto informativo de Nivel Universitario.* En revista de *Lingüística Teórica y Aplicada.* Concepción, Chile

Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. (2009). Ministerio de Educación. Recuperado de <http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/dcn2009final.pdf>

Dos Santos, A.; Rimi R.; Taxa, F. y Vendramini, C. (2002) O Teste de Cloze na Avaliacao de Compreensao em Leitura. *Psicología. Reflexao e Critica.*

Dubois, M. (2005). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Revista Lectura y Vida.* Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05\\_04\\_Dubois.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05_04_Dubois.pdf)

Dubois, M. (2011). Nuevos enfoques en lectura y escritura. Caracas, Venezuela en revista *Legenda.*

- Educación Especial. (s/a). *Educación Especial. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*  
Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/peru/per12.pdf>
- Fallas, F (2008) *Gestalt y aprendizaje. Revista Actualidades investigativas en Educación.* Volumen 8, Número 1. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía Integradora en el Aula.* Caracas: El Nacional.
- Ferreiro, E. y Gómez, M (Compiladoras) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Editorial Siglo XXI.
- Fundación La Fuente. (2012). *Actividades de comprensión de lectura y desarrollo cognitivo.* Chile. Recuperado de [http://www.fundacionlafuente.cl/docs/tercero\\_cuarto.pdf](http://www.fundacionlafuente.cl/docs/tercero_cuarto.pdf)
- García, J.; González, D. (2001). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular (Vol II).* Madrid: Editorial EOS
- González Moreyra, V. R.; Quesada, R.. (1997). *Analfabetismo funcional en estudiantes de Lima.* Revista de Psicología Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1997\\_n1/analfabetismo.ht](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1997_n1/analfabetismo.ht)
- González Moreyra, V. R. (1998). *Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios Iniciales.* Recuperado de <http://eduteca.mex.tl/imagesnew/8/8/4/5/0/Comprensi%C3%B3n.pdf>

- Grimaldo, M. (1999). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Revista de Psicología Liberabit. Vol. 4, año 4, 19-26. Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/617/1/zavala\\_gh.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/617/1/zavala_gh.pdf)
- Gronlund, N (1974). *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México: D.R.Trillas.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Holguin M. (2008). *Adaptación del Test ABC de Filho en niños bilingües de las comunidades de Pisac, Cusco*. (Tesis de Maestría). CPAL – Universidad Católica del Perú.
- Holloway, G. (1969): *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Investigación y Desarrollo. (2008). *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*. Recuperado de <http://www.investigacionyciencia.es/blogs/medicina-y-biologia/5/posts/cerebro-de-hombre-cerebro-de-mujer-10130>
- Kobayashi, M (2002). *Cloze tests revisited: Exploring items characteristics with special attention to scoring methods*. The Modern Language Journal, vol 86, No 4, Winter 2002. Recuperado el 2 de junio de 2014 en <http://www.jstol.org>

- Leone, G. (2011): *Leyes de Gestalt*. Gestalt-Blog. Recuperado de <http://gestalt-blog.blogspot.pe/2011/12/leyes-de-la-gestalt-y-su-correlato.html>
- Llatas, L.; Cebrian, M.; (2009). *Niveles de comprensión lectora y hábitos de estudio en estudiantes de pregrado*. Recuperado de <http://intranet.usat.edu.pe/usat/facultad-humanidades/files/2010/10/niveles-de-comprension-lectora-y-habitos-de-estudio-en-estudiantes-de-pregrado.pdf>
- López, N. (1983). *Una Técnica para medir la Comprensión Lectora: El Test de Cloze*. *Anuario Interuniversitario de didáctica 1983*. Número 1. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20160>
- López, G. (1997). *Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos*. Universidad del Valle. *Lenguaje*
- Marchant, T. y Tarky, I, (1998). *Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Marcuello, A.; Elosegui, M. (1999). *Sexo, género, identidad sexual y sus patologías*. *Cuadernos de Bioética 1999/3'*, 459-477. Recuperado de <http://aebioetica.org/revistas/1999/3/39/459.pdf>
- Margarit, A (2008). *La lectura como proceso cognitivo y comunicativo*. Programa y Unidades de Redacción. Recuperado el 13 de agosto de 2016 en <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/08/la-lectura-como-proceso-cognitivo-y-comunicativo>

- Miljanovic, M. (1979). *Un test relativamente libre de influencias culturales*. Boletín del Departamento académico de Psicología, Agosto, UNMSM, Lima, Perú.
- Montanero, M (2004) *Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones*. *Revista de Educación*, núm. 335 (2004), pp. 415-427. Fecha de entrada: 5-02-2003. Recuperado el 13 de agosto de 2016, de [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re335/re335\\_26.pd](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re335/re335_26.pd)
- Muñoz B, M.; Pizarro, R., (2007). *Estudio de validez del test de velocidad comprensiva vocal*. Boletín de investigación educacional [artículo de revista] Vol. 22, no. 2 (2007), p. 255-276. Recuperado de <http://www.worldcat.org/title/estudio-de-validez-del-test-de-velocidad-comprensiva-pvcal/oclc/218560285>
- Nieto, M. (1985). *El Niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura*. Programas educativos S.A. de C.V. México.
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. México D.F., México: Trillas.
- Palacios, J.; Coll, C.; Marchesi, A. (1986). *Desarrollo psicológicos y procesos educativos*, en Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C.; (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. I. Madrid: Alianza editorial.
- Pallete, L.; Pardo, L. (2011). *Relación entre la Comprensión Lectora Oral y La Comprensión Lectora en Alumnos de cuarto grado de primaria de tres Instituciones educativas Estatales del Callao*. (Tesis de Maestría). CPAL – Universidad Católica del Perú.

- Papalia, D.; Wendkos Olds. S. (2001). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México. Editorial Mc Graw-Hill. 5ª. Edición.
- Pérez, M.(2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de Educación, número extraordinario 2005. Recuperado el 13 de agosto de 2016, de <http://www.ince.mec.es-revistaeducacion>
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensar, introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Psicopedagógica.
- Propst y Baldauf. (1979). *Actividades de Comprensión de Lectura y Desarrollo Cognitivo*. Creando Los Lectores del Mañana. Fundación La Fuente. Recuperado de [http://www.fundacionlafuente.cl/docs/cuarto\\_basico.pdf](http://www.fundacionlafuente.cl/docs/cuarto_basico.pdf)
- Quintero, A. (1985). *Predicción de la Comprensión Lectora*. Anuario interuniversitario de didáctica. Año 1985, N° 3 .9-28. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20280&dsID=prediccion\\_comprension.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20280&dsID=prediccion_comprension.pdf)
- Quintero, A. (1985) *Análisis de la validez del test “Cloze” como prueba de comprensión lectora*. Anuario interuniversitario de didáctica (4-5). Recuperado el 13 de agosto de 2016 en <http://www.e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:20318>
- Ripoll, Juan Cruz (2012). *Las pruebas Cloze para la evaluación de la comprensión*. Blog Comprensión lectora basada en evidencias. Recuperado de <http://clbe.wordpress.com/2012/02/06/las-pruebas-cloze-para-la-evaluación-de-la-comprensión>

- Rodríguez, A. (2007). *Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados*. Investigación Bibliotecológica, vol. 21, núm. 42, Enero/Junio. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2007000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000100007)
- Rodríguez, N (2005). *El procedimiento "Cloze": un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales*. Revista Lectura y Vida. Recuperado el 7 de agosto de 2016 [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n3/04\\_03\\_Rodriguez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n3/04_03_Rodriguez.pdf)
- Sánchez, M. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid. Santillana.
- Sandoval, M<sup>a</sup>. (1991). *Entrenamiento en comprensión lectora, utilizando la técnica de Cloze con estudiantes del primer semestre de educación superior*. Trans-In-formacao, 2(1):99-113, Jan/Abr. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/viewFile/1676/1647>
- Serrano, F.; Defior, S. (2003). *Dislexia en Español: Estado de la cuestión*. Revista Electrónica de Investigación en Psicología, Numero 2 Vol (2) Octubre del 2003.
- Siu, K.; Lemus, V. (2014). *Comprensión lectora de estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes, de los niveles de primaria y secundaria de la UGEL 07*. (Tesis de Maestría). CPAL – Universidad Católica del Perú.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas

Spaepen, E.; M. Coppola, M.; E. S. Spelke, E.; Carey, S.; Goldin-Meadow, S. *Number without a language model. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2011; DOI: Recuperado de [10.1073/pnas.1015975108](https://doi.org/10.1073/pnas.1015975108)

[http://www.nsf.gov/news/news\\_summ.jsp?org=NSF&cntn\\_id=118586&preview=false](http://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?org=NSF&cntn_id=118586&preview=false)

Solé, I. (1987) *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y Aprendizaje*, 3940, 113. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

Taylor, W. (1953). "Cloze procedure": a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, Vol. 30, 1953, 415-433.

Ugarriza, N. (2006). *Comprensión Lectora Inferencial de Textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo*. *Revista Persona*, Numero 9. pp. 31-75 Universidad de Lima. Recuperado de <http://www.ulima.edu.pe/departamento/instituto-de-investigacion-cientifica/investigaciones-2012/compression-lectora>

Van Duk y Kintsh, W, (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.

## ANEXOS

### TEXTO N 1

Apellidos Nombres : .....  
Edad : ..... Fecha de Nacimiento : .....  
Grado escolar : ..... Fecha : .....  
Centro educativo : .....

**A continuación encontrarás un texto en el que hay una serie de lagunas o espacios. En cada uno de ellos debes escribir una palabras para que el texto tenga sentido tenga sentido. Observa el ejemplo:**

Los niños comen una torta de chocolate en el parque

#### El lenguaje

La poderosa magia de la lectura se funda en dos magias previas e imprescindibles: la del lenguaje y la de la escritura. Llevamos tantos años conviviendo 1 ellas que ya no 2 sorprenden. Así necesitamos desacostumbrarnos 3 lo cotidiano, y recuperar 4 capacidad de asombro. Tal 5 el acontecimiento más importante 6 la vida de un 7 sea comprobar que cada 8 tiene un nombre. Todo 9 que tiene que ver 10 el lenguaje es desmesurado 11 misterioso, es a la 12 trascendental y rutinario. Al 13 a la palabra sobrecoge 14 complejidad, su eficacia, su 15 lógica, su selvática riqueza, 16 espectacular manera de estallar 17 de la cabeza, como 18 fuego de arteificio, los 19 y un caminos por 20 que influye en nuestras 21 tal creación. Nadie sabe 22 apareció el lenguaje; es 23, cómo se las arreglaron 24 mudos antepasados para volverse 25. La

imposibilidad de explicar \_\_\_\_\_ prodigio hizo que algunos lingüistas  
 \_\_\_\_\_ a la conclusión de \_\_\_\_\_ el mismo Dios tenía \_\_\_\_\_  
 haber entregado al hombre \_\_\_\_\_ sutil invento, con sus \_\_\_\_\_  
 palabras y conjugaciones. La \_\_\_\_\_ por inventar lenguas parece  
 \_\_\_\_\_. En la actualidad hay \_\_\_\_\_ 5103 idiomas. Semejante  
 fertilidad no \_\_\_\_\_ repartida uniformemente. En la India \_\_\_\_\_  
 1652 lenguas, mientras que en Europa \_\_\_\_\_ se mantienen unas 70.  
 Como \_\_\_\_\_ hay razón para admitir \_\_\_\_\_ peculiar falta de  
 inventiva \_\_\_\_\_ europea, podemos suponer que \_\_\_\_\_ causas  
 políticas las que \_\_\_\_\_ la supervivencia de unas \_\_\_\_\_ y la  
 desaparición del \_\_\_\_\_. Los estados muy centralizados suelen  
 considerar engorrosa la proliferación lingüística.

TEXTO 2

Apellidos Nombres : .....  
 Edad : ..... Fecha de Nacimiento : .....  
 Grado y sección : ..... Fecha : .....  
 Centro educativo : .....

**A continuación encontrarás un texto en el que hay una serie de lagunas o espacios. En cada uno de ellos debes escribir una de las palabras del recuadro de la derecha, la más adecuada para que el texto tenga sentido. Mira el ejemplo:**

Los postres deben ser <u>preparados</u> de manera exacta <u>para</u> que salga delicioso y se pueda vender a un buen <u>precio</u> .	<b>precio</b>
	<b>preparados</b>
	<b>para</b>

PARA CUIDARSE DE LAS PICADURAS

En el reino animal hay varias especies venenosas cuyos mecanismos de defensa pueden ser mortales si entramos en contacto con ellas. Algunas son silvestres y _____ pueden vivir, incluso, dentro _____ nuestra propia casa.	Otras De
Entre _____ primeras figura, por ejemplo, _____ oruga que causó un _____ de erucismo por lonomia ( _____ que altera los factores _____ coagulación sanguínea) a una _____ de cinco años en Huánuco. _____ menor, que fue trasladada _____ Lima, recibió un antídoto _____ ahora está sana de _____ en su casa.	La, las cuadro enfermedad de, niña la, a, y vuelta
Pero _____ sólo en la Selva _____ especies peligrosas para el _____ humano. Entre los bichos _____ se instalan en los _____ oscuros de las viviendas _____ encuentra el arácnido <i>loxoceles laeta</i> , _____ conocido como araña casera. _____ picadura puede ser grave _____ hasta mortal de no _____ el antídoto que elabora _____ Instituto Nacional de Saud (INS).	Su, No, hay aplicarse más ser el que y rincones

	se
--	----

<p>Aunque en todos _____ casos no se manifiesta _____ la misma forma, la _____ de la araña casera _____ distingue porque va acompañado _____ un dolor muy intenso, _____ de quemazón, como si _____ un cigarro encendido sobre _____ piel, explica el doctor Máximo Espinoza Silva, _____ infectólogo del INS. Él refiere que luego de dos horas de ocurrida la picadura de araña casera, el área infectada se hincha y aparecen moretones.</p>	<p>picadura se de los sensación médico tuviera la de</p>
---	--



### TEXTO 3

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás un texto sobre las ballenas, en el cual hay una serie de palabras que están resaltadas y que solo una de ellas está de acuerdo al contenido del texto. Encierra las palabras que se adecuan al contenido. Mira el ejemplo:

Las manzanas **son** frutas muy nutritivas y beneficiosas para nuestra salud.  
es

#### LAS BALLENAS

Las ballenas son una de las criaturas más sorprendentes que viven en el planeta, y habitan todos los océanos del mundo.

Las ballenas pertenecen a *esa* orden de los cetáceos, *lo* que significa que son *mamíferos*  
*la* *le* *nadadores*

totalmente adaptados a la *etapa* acuática, esto incluye a *unos* delfines y las marsopas. *Aquellas*  
*vida* *las* *ellas*

ballenas son descendientes *desde* a animales terrestres que volvieron *del* al agua después de  
*de* *hasta*

haber *servido* movido millones de años en *sobre* esta tierra.  
*vivido* *la*

La mayoría de *bestias* ballenas pueden llegar a ser *mayor* extra grandes. De hecho, la *cetáceo* azul  
*acuáticas* *muy* *ballena*

es considerada el *cetaceo* acuático más grande en el *mar* firmamento. Las ballenas están estrechamente  
*animal* *mundo*

*relacionadas* *unas*  
*empatadas* con los delfines y *las* marsopas.  
*socializadas* *estas*

*del*

*estudiantes*

*o*

Existen dos tipos **de** ballenas identificadas por los, **etnólogos** las ballenas con barbas **y**  
**por** **científicos** **u**

las ballenas dentadas, y **desde** una de estas sub-categorías **tiene** varias especies. Podrás  
**hasta** **rodea**  
**cada** **muestra**

identificar **estrechamente** **una** **a**  
**paulatinamente** a qué categoría pertenece **esa** ballena sobre la base **de** su  
**fácilmente** **esta** **por**

**características**  
alimentación y sus **apariciencia** físicas.  
**señalización**

Las ballenas tienen **su** propia jerarquía en los **grupos** **excelentes**  
**mi** **familias** **pacientes**  
**ni** **hasta** **tratas**

padres con sus crías **o** son capaces de comunicarse **en** variedad de sonidos. Si **tienes**  
**y** **con** **pretendes**

la oportunidad de observar **a** **observaré**  
**con** cerca a las ballenas, **entenderé** rápidamente cómo  
**de** **entenderás**

valoran sus **relación** **diseño** **una**  
**relaciones** con los demás. El **estructura** físico y anatomía de **aquella** ballena  
**amistad** **dibujo** **la**

es muy complejo, **y** **eran** **el**  
**ni** es por eso que **son** capaces de sobrevivir en **del** agua. Dependen de  
**sin** **serían** **sobre**

**aletas** **ayudarles** **agua**  
sus **músculos** pectorales y dorsales para **esperar** a moverse en el **acuático** y para  
**huesos** **posicionar** **mar**

mantener el **línea** **oxidación** **en**  
**equilibrio**. También poseen agujeros de **mutación** en la parte superior **con**  
**ascenso** **respiración** **de**

sus cuerpos, por donde **inspiran** **lograr** **desde**  
**toman** el aire, luego, se **adentran** sumergir bajo el agua **en** un  
**suspiran** **pueden** **por**

período de tiempo, **preocupada** **en** **aliento**  
**previamente** de tener que subir **a** la superficie por otro **bocado**, es una

**antes** **sobre** **estirar**  
**las** **estrecha** **la**  
característica de **unas** ballenas que, definitivamente, las **separa** de la increíble mayoría de  
**la** **relaciona** **esta**  
vida acuática existente. Estos animales, en definitiva, son sorprendentes.



Lima 31 de mayo de 2014

Señora:  
Jennifer Cannock Sala  
Directora del Colegio Antares  
Presente.-



A través de la presente, reciba un saludo cordial. Somos un grupo de egresadas de la Maestría en Educación con mención en trastornos de la comunicación PUCP-CPAL y nos encontramos realizando nuestra tesis de investigación la cual pretende establecer el rendimiento de los alumnos de segundo y quinto de secundaria en la prueba CLOZE en sus tres modalidades.

Por ello, solicitamos a UD. nos permita aplicar dicho instrumento a los alumnos de segundo y quinto de secundaria. La aplicación de la prueba estará a cargo de Luz Elena Gonzales, profesora de los grados mencionados durante el mes de junio. Los resultados que se obtengan de esta evaluación serán de uso exclusivo de esta investigación, además, de forma oportuna, los compartiremos con los maestros de su plantel.

Agradecemos de antemano la atención y quedamos atentas a su gentil respuesta.

Perla García García  
40512442

Luz E. Gonzales More  
07151860

Carolyn Miura Shibao  
09998863

La Victoria 21 de agosto del 2014

Señor:  
Alfredo Romero Aparco  
Director del colegio César Vallejo  
Presente.-

A través de la presente reciba un cordial saludo. Somos egresadas de la Maestría en Educación con Mención en Trastornos de la Comunicación PUCP-CPAL, y nos encontramos realizando nuestra tesis de investigación la cual pretende establecer el rendimiento de los alumnos de segundo y quinto de secundaria en la prueba CLOZE en sus tres modalidades.

Es por ello, que solicitamos a UD. nos permita aplicar dicho instrumento al grupo de alumnos mencionado, en las fechas que disponga el centro educativo que dirige. Los resultados que se obtengan de esta evaluación serán de uso exclusivo para esta investigación, además, de forma oportuna, los compartiremos con los maestros de su plantel.

Agradecemos de antemano la atención y quedamos atentas a su gentil respuesta.

Atentamente

Perla García García  
40512442

Luz E. Gonzales More  
07151860

Carolyn Miura Shibao  
09998863



Lima 6 de junio de 2014

Señor:  
Humberto Gamarra Estrella  
**Director del Colegio San Antonio de Padua**  
Presente.-

A través de la presente, reciba un saludo cordial. Somos un grupo de egresadas de la Maestría en Educación con mención en trastornos de la comunicación PUCP-CPAL y nos encontramos realizando nuestra tesis de investigación la cual pretende establecer el rendimiento de los alumnos de segundo y quinto de secundaria en la prueba CLOZE en sus tres modalidades.

Por ello, solicitamos a UD. nos permita aplicar dicho instrumento a los alumnos de segundo y quinto de secundaria. La aplicación de la prueba estará a cargo de Perla García, profesora de los grados mencionados durante el mes de junio. Los resultados que se obtengan de esta evaluación serán de uso exclusivo de esta investigación, además, de forma oportuna, los compartiremos con los maestros de su plantel.

Agradecemos de antemano la atención y quedamos atentas a su gentil respuesta.

Atentamente,

Perla García García  
40512442

Luz E. Gonzales More  
07151860

Carolyn Miura Shibao  
09998863