



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

Procesamiento léxico y comprensión lectora en estudiantes del
tercer grado de educación primaria de una institución educativa
pública, Lima, 2021

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Esquía Flores, Katheíne Jéssica (ORCID: 0000-0002-2310-8482)

ASESOR:

Dr. Vega Vilca, Carlos Sixto (ORCID: 0000-0002-2755-8819)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA - PERÚ

2022

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado a mi madre, Aydee Flores, quien siempre me alienta a no dejar de estudiar; a mi sobrina Daniela Moscol, quien me llevó por el camino de la psicopedagogía sin saberlo; y a mi papá, Domingo Esquía, que en alguna parte del universo debe estar contento con este logro (QEPD).

Agradecimiento

A Dios por permitirme seguir adelante con salud y energía. A mi familia que, sin saberlo, me impulsan siempre a ser mejor. A todos los docentes que a lo largo de mi vida han hecho del aprendizaje algo en que persistir siempre.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pg.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
I. INTRODUCCIÓN	ii
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de la investigación.....	17
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población, muestra y muestreo	19
3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Procedimiento.....	22
3.6. Métodos de análisis de datos	23
3.7. Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS.....	24
4.1. Estadística descriptiva.....	24
4.2. Estadística inferencial.....	26
4.2.1. Hipótesis general.....	27
4.2.2. Hipótesis específica 1.....	28
4.2.3. Hipótesis específica 2.....	28
V. DISCUSIÓN	30
VI. CONCLUSIONES	37
VII. RECOMENDACIONES	38
REFERENCIAS.....	39
ANEXOS	45

ÍNDICE DE TABLAS

	Pg.
Tabla 1. Ficha técnica del instrumento para medir la variable procesamiento léxico de la palabra	20
Tabla 2. Ficha técnica del instrumento para medir la variable comprensión lectora.....	21
Tabla 3. Juicio de expertos del instrumento	22
Tabla 4. Confiabilidad de los instrumentos	22
Tabla 5. Frecuencias en la variable procesamiento léxico de la palabra y sus dimensiones.....	24
Tabla 6. Frecuencias en la variable comprensión lectora y sus dimensiones	25
Tabla 7. Prueba de normalidad	26
Tabla 8. Prueba de hipótesis.....	27

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pg.
Figura 1. Niveles en la variable procesamiento léxico de la palabra y sus dimensiones	24
Figura 2. Niveles en la variable comprensión lectora y sus dimensiones	25

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer la relación que existe entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora en estudiantes que cursan el tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, cuya muestra estuvo conformada por 60 estudiantes. Se utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a evaluar el procesamiento léxico de la palabra y el otro para evaluar la comprensión lectora, los que constaron de 183 y 28 ítems, respectivamente, los que midieron las dimensiones ruta léxica y ruta subléxica del procesamiento de la palabra, así como, la comprensión de lectura literal e inferencia. Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva moderada entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora ($\rho=0,604$); lo que se repite tanto para la relación entre la ruta léxica y la comprensión lectora ($\rho=0,554$), y entre la ruta subléxica y la comprensión lectora ($\rho=0,528$). Por lo que se concluye que las variables se relacionan entre sí, por lo que, un estudiantes que tiene un satisfactorio nivel de comprensión lectora, no presentan dificultades en el procesamiento léxico de la palabra.

Palabras clave: procesamiento léxico, comprensión lectora, ruta léxica, ruta subléxica.

ABSTRACT

The main objective of this research was to know the relationship between the lexical processing of the word and reading comprehension in students who are in the third grade of primary school at Educational Institution No. 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021. The study was of a descriptive correlational type, whose sample consisted of 60 students. Two questionnaires were used, one aimed at assessing the lexical processing of the word and the other to assess reading comprehension, which consisted of 183 and 28 items, respectively, which measured the dimensions of the lexical pathway and the sublexic pathway of word processing, as well as, literal reading comprehension and inference. The results obtained show a moderate positive correlation between the lexical processing of the word and reading comprehension ($\rho = 0.604$); This is repeated both for the relationship between the lexical path and reading comprehension ($\rho = 0.554$), and between the sublexic path and reading comprehension ($\rho = 0.528$). Therefore, it is concluded that the variables are related to each other, so that, a student who has a satisfactory level of reading comprehension, does not present difficulties in the lexical processing of the word.

Keywords: lexical processing, reading comprehension, lexical route, sublexic route.

I. INTRODUCCIÓN

Aprender a leer es probablemente la tarea más importante que se realiza durante el periodo escolar, específicamente en el tercer ciclo de Educación Básica Regular (EBR) en donde los niños refuerzan sus competencias comunicativas mediante la adquisición de la lectura y escritura convencional; sin embargo, aprender a leer no implica necesariamente la comprensión, ya que para leer comprensivamente se requiere que intervengan diversas operaciones cognitivas en donde cada una cumplirá una función. Se inicia con el análisis visual del texto que se encuentra ante el lector, para finalizar con la integración de lo leído con los conocimientos del mismo (Cuetos, 2010, p. 27). Entre el análisis del texto y la comprensión se encuentran los procesos que analizan las palabras y las oraciones, el primero de estos es el procesamiento léxico.

Durante mucho tiempo, la comprensión de cómo funciona el sistema lector ha sido de interés de psicólogos y docentes, pues esto permitiría conocer mejor y comprender las dificultades que presentan muchas personas al leer. En últimas décadas del siglo XX se ha comprobado que existen diferentes procesos en donde cada uno se encarga de una tarea específica y que en conjunto producen un lector eficiente. En general se reconocen niveles de procesamiento en los cuales participan varios procesos cognitivos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. El procesamiento léxico o el reconocimiento de la palabra es el procedimiento por el cual el lector dota de significado al grupo de letras que tiene en frente y que debe automatizarse para “liberar las áreas genéricas de la corteza (cerebral) y dejarlas disponibles para otras actividades” (Dehaene, 2015, p.50), como la comprensión. Los buenos lectores leen con suficiente velocidad como para procesar las palabras sin esfuerzo y sin dedicar recursos cognitivos a la decodificación de la palabra. Esta “lectura sin esfuerzo” permite a los buenos lectores dedicar recursos en extraer inferencias. Por el contrario, los lectores noveles tienden a leer lentamente palabras ya que no se ha consolidado este proceso léxico, lo que implica que dedican una atención considerable a sacar descifrar el texto y no al procesamiento profundo del contenido del texto (O’Connor, 2018).

A nivel internacional ha sido frecuente el interés por comprender e intervenir en las dificultades de la comprensión lectora, no solo en docentes y psicólogos, sino en todas las áreas interesadas en el desarrollo de la sociedad, pues gran parte de la información que recibimos por diferentes medios requiere del procesamiento lector. El último informe del Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) del 2018 señala que el 70% de los estudiantes de 15 años que rindieron la prueba lograron alcanzar al menos el segundo nivel de comprensión lectora logrando un promedio general de 487, lo que implica que pueden identificar ideas principales de un texto de extensión moderada, asimismo pueden encontrar información explícita y son capaces de reflexionar sobre el proceso y la forma de los textos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2019, p. 88); sin embargo, los países sudamericanos que participaron de la evaluación ninguno alcanzó dicho promedio general, ubicándose todos entre los niveles 2 y 1A, en el que se encuentra el Perú con un promedio de 401.

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) propone para el área de Comunicación, el desarrollo tres competencias, una de ellas destinada a la comprensión lectora: “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, la cual se alcanza a través del desarrollo de tres capacidades, cada una relacionada con los niveles de comprensión lectora propuestos por Cooper (1996): Obtiene información (comprensión literal), infiere e interpreta (comprensión inferencial), y reflexiona y evalúa (comprensión crítica) (Minedu, 2016); sin embargo, los resultados de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2019 muestran que la comprensión lectora del casi 69% de los estudiantes de cuarto grado de primaria evaluados, se encuentra por debajo del nivel satisfactorio.

En el ámbito local, la última prueba ECE demostró que en la UGEL 05 a la cual corresponde la institución educativa, el 8,6% de los estudiantes evaluados solo logran un nivel inicial de comprensión, mientras que el 42,3% se encuentra en proceso; es decir, comprenden lo que leen, sin embargo, presentan limitaciones para realizar interpretaciones o deducciones que permitan tener una lectura comprensiva eficiente, lo que evidencia la importancia del desarrollo de estrategias que permitan mejorar los niveles de comprensión lectora. Con respecto a la

institución educativa, tras diferentes evaluaciones internas se observó que los estudiantes tenían dificultades en el procesamiento de las palabras, lectura lenta y poco precisa, por lo que se presenta la disyuntiva sobre cuánto afectan estas en el desenvolvimiento de los estudiantes en la ECE, específicamente, en la prueba de comprensión lectora.

Las causas de las dificultades lectoras se deben a diferentes factores. Para Dehaene (2015), al principio, el aprendizaje de la lectura requiere de un gran esfuerzo cognitivo por parte de los niños pues necesitan realizar un trabajo de decodificación en el que deberán emplear su memoria y atención; con el pasar del tiempo y en cuanto se haya automatizado este proceso, se “liberará espacio” en la atención y memoria y estos recursos podrían dirigirse a la comprensión lectora. Ignorar las dificultades en el procesamiento léxico de la palabra podrían traer como consecuencia que los programas de desarrollo de comprensión lectora, generalmente enfocados en la adquisición de estrategias, no logren los resultados que se requiere para mejorar los índices de comprensión en las evaluaciones nacionales e internacionales.

En este sentido, el problema general del presente estudio es ¿qué relación existe entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021? Mientras que los problemas específicos plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué relación existe entre la dimensión ruta léxica y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021?, y ¿qué relación existe entre la dimensión ruta subléxica y la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021? Por otro parte, la hipótesis general es: Existe relación significativa entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021. Las dos hipótesis específicas plantean que existe relación significativa entre las dimensiones ruta léxica y ruta subléxica, y la comprensión lectora en estudiantes

del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar la relación existente entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021. Asimismo, se plantearon dos objetivos específicos destinado a determinar la relación de las dimensiones ruta léxica y subléxica, y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

Con la presente se pretender evidenciar la importancia de una lectura fluida y precisa para la comprensión lectora; por ello, se ha seleccionado el tercer grado educación primaria, pues en este ciclo es cuando los niños ya adquirieron y consolidaron su lectoescritura, lo que permite realizar una evaluación de los procesos de la lectura, enfocándonos para este estudio en los procesos léxico (procesamiento de la palabra) y semántico, particularmente, la comprensión de textos.

Se justifica desde las siguientes perspectivas, en primer lugar el teórico debido a que los hallazgos del presente estudio coinciden con lo propuesto por Cuetos (2010) quien señala que los procesos cognitivos básicos dirigidos a la identificación de letras y reconocimiento de palabras son esenciales para la comprensión de los textos; por lo que, contribuirá al enriquecimiento de la literatura respecto al tema y por ende, servirá como antecedente a futuras investigaciones en el área.

Con respecto a la justificación metodológica, a fin de evaluar las dimensiones, se emplearon dos instrumentos de recojo y procesamiento de la información: los ítems de la prueba de procesamiento léxico (reconocimiento de la palabra) de la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE), y para evaluar la variable comprensión lectora, se adaptaron los ítems del segmento de comprensión lectora de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) el cual se filtró por juicio de expertos para su validación y confiabilidad. El uso de estos dos instrumentos permitieron tener un panorama completo de los procesos incluidos en

las dimensiones de las variables estudiadas lo que servirá de guía a futuros investigadores.

En el práctico se justifica porque con los datos obtenidos sobre la relación entre las variables, la institución educativa puede tomar este estudio como referencia para analizar sus propias realidades y así tomar decisiones sobre programas de acompañamiento, nivelación o refuerzo escolar, de modo que puedan disponer de sus recursos de manera más eficiente, lo cual contribuirá con el logro de la competencia de los niños en el área.

II. MARCO TEÓRICO

A fin de desarrollar la presente investigación se han determinado tanto precedentes internacionales como nacionales. En el ámbito internacional se consideró la investigación realizada por Fumagalli et al. (2017) que tuvo como objetivo identificar la relación entre los tres niveles que intervienen en la lectura (subléxico, léxico y textual) de modo que se pueda identificar qué variables permiten explicar el desempeño en comprensión lectora. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo en donde se evaluó de manera individual a 58 niños de séptimo grado de Buenos Aires, para recopilar información sobre los niveles indicadores: lectura de palabras, pseudopalabras y la resolución de preguntas de comprensión tras la lectura en voz alta de un texto. Los resultados mostraron asociaciones significativas entre los aspectos evaluados, por lo que, se llegó a la conclusión de que la automatización de los procesos subléxicos beneficia el nivel textual.

Por otro parte, Vieriro et al. (2016) realizaron un estudio descriptivo correlacional que tenía como objetivo analizar el tipo de relación existente entre las habilidades para la lectura de palabras y los procesos de comprensión lectora en 39 estudiantes del 2do ciclo de educación primaria, específicamente, en estudiantes de cuarto grado de un colegio público de la provincia de La Coruña. Los hallazgos mostraron que la comprensión lectora evaluado a través de la formulación de inferencias se muestra independiente del léxico y el vocabulario, por lo que, un bajo nivel en estas áreas (medido a través de evaluaciones estandarizadas) no implicará necesariamente un bajo nivel de inferencias, es decir, comprensión. En la investigación realizada por Riffo et al. (2018) se tuvo como objetivo comprobar en qué medida se relacionan las habilidades metalingüísticas, entre las que se encuentra la conciencia léxica, con la lectura oral y la comprensión lectora en un grupo de 28 alumnos de segundo año de educación básica. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo correlacional, en donde se utilizó una prueba estandarizada para medir las variables analizadas. Los resultados evidenciaron una alta correlación entre las variables, asimismo, se determinó que en el inicio del proceso para la adquisición de la lectura, tanto las habilidades fonológicas como las léxicas cumplen un rol fundamental en la comprensión del texto. Con respecto al léxico visual, Ford (2015) realizó un estudio que tuvo como objetivo determinar si el

conocimiento del concepto de las palabras es un predictor robusto de la lectura directa de palabras, es decir la lectura por la vía léxica. El estudio descriptivo correlaciones se desarrolló con 90 niños que finalizaron el kindergarden. Los resultados demostraron que el conocimiento del vocabulario está relacionado con la lectura inicial. Las autoras llegan a la conclusión de que si bien es necesario conocer las reglas de conversión grafema-fonema, también es necesario que recuerden las palabras que se han visto con anticipación

Asimismo, se encuentra la investigación correlacional realizada por Young-Suk y Piper (2019) quien se planteó como objetivo evaluar las relaciones entre las diferentes habilidades componentes de la comprensión lectora en 1889 niños que finalizaban el segundo grado de primaria en Kenia. Los resultados demostraron índices de correlación fuertes entre 0,66 y 0,79 al analizar la relación entre las habilidades de decodificación, es decir la habilidad para aplicar las reglas de conversión grafema-fonema, y la comprensión de textos. Por su parte, Figueroa (2018) realizó una investigación de carácter correlacional a fin de estudiar la relación entre el vocabulario (evaluado a través del acceso al léxico) y la comprensión lectora en alumnado chileno de educación básica. La muestra se conformó por 426 estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo de educación básica, de instituciones educativas públicas, concertadas y privadas de la ciudad de Iquique, Chile. Para efectos del presente trabajo, se consideraron los resultados de segundo grado, en donde se apreció una correlación débil entre las variables estudiadas.

A nivel nacional, Neciosup (2017) realizó una investigación correlacional que se propuso como objetivo encontrar la relación que existe entre la lectura de pseudopalabras, una de las dimensiones del procesamiento léxico de la palabra, y el nivel de conciencia fonológica en 50 estudiantes de segundo grado de educación primaria en Trujillo. Los resultados no hallaron relación significativa entre las variables propuestas, en esa misma línea se encuentra la investigación de Delgado (2020) que buscó determinar cómo se relacionan los procesos lectores y la comprensión lectora en 86 estudiantes de sexto grado de primaria; obteniendo como resultado una relación significativa entre el procesamiento de las palabras y la comprensión lectora.

Por otra parte, Ato (2015) desarrolló un estudio correlacional cuyo propósito fue estudiar la relación entre la habilidad para decodificar y la comprensión lectora en 59 niños que cursaban el primer grado de educación primaria en Lima. Los resultados demostraron una relación significativa entre la habilidad para decodificar y la comprensión lectora de los participantes. Del mismo modo, Ramírez (2017) realizó una investigación descriptiva de diseño transversal correlacional que entre sus objetivos generales se planteó determinar la existencia de una relación significativa entre el nivel léxico y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho. El autor llegó a la conclusión de que sí existe una correlación significativa y positiva entre el procesamiento léxico y comprensión lectora.

Finalmente, Basurto y Evangelista (2019) realizaron una investigación descriptiva de diseño correlacional que se propuso identificar cómo se relacionan el rendimiento que presentan los estudiantes en los procesos lectores y el nivel de logro en el curso de Comunicación en niños de segundo y tercer grado de primaria. La metodología incluyó la aplicación del test LEE y el análisis de las calificaciones de 63 estudiantes. Los resultados concluyeron que existe una relación positiva entre las variables objeto de estudio.

Las variables analizadas en el presente trabajo se enmarcan en el proceso de lector de los estudiantes. Se puede definir el acto de leer como el desciframiento del código impreso de modo que adquiera significado, lo que produce la comprensión. En otras palabras, leer es un esfuerzo en busca del significado. (Defior, 1996 citado por Valles, 2006). Por su parte, Sole (1998) precisa que leer es un proceso interactivo entre el lector y el texto por el cual se intenta obtener información oportuna para satisfacer los objetivos personales que guían la propia lectura. Del mismo modo, Pinzas (2017) destaca la característica constructiva del acto de leer, en donde el lector da un significado mental al texto, una interpretación personal: “puede ser definido como una interacción entre el lector y el texto que está leyendo (...) es interactiva porque la información y el conocimiento ofrecidos por el texto dialogan con las experiencias o información previos del lector” (Pinzas, 2017; p. 18)

Por su parte, Cuetos (2010) pone énfasis en las operaciones que intervienen en la lectura comprensiva pues señala que leer comprensivamente requiere que intervengan diferentes operaciones cognitivas en donde cada una cumple una función que precede a la siguiente. Se inicia con el análisis visual del texto que aparece ante el lector y finaliza con la integración del mensaje del texto, de la información recogida, con los conocimientos que posee quien lee. (p. 27)

Identificar los procesos que constituyen el sistema lector ha sido de gran interés para psicólogos y pedagogos, pues esta información permitiría comprender e intervenir las dificultades de la lectura. Desde fines del siglo XX, los avances tecnológicos y metodológicos han permitido estudiar el procesamiento de la lectura, con lo que se ha comprobado que su sistema está conformado por varios procesos, en donde como ya se mencionó, cada uno se encarga de realizar una función específica. En términos generales, se señalan cuatro niveles de procesamiento, los cuales requieren la participación de diferentes procesos cognitivos (Cuetos, 2010). Estos niveles son: el proceso perceptivo (identificación de letras), proceso léxico (reconocimiento de palabras), proceso sintáctico y proceso semántico.

Con respecto al procesamiento léxico de la palabra, Cuetos (2010) señala que es el proceso que se realiza para descifrar el significado del grupo de letras, lo que Ripoll (2015) denomina descodificación, que es un proceso por el cual recuperamos los sonidos palabras escritas, para esto es importante considerar el sistema de escritura, es decir la forma cómo se corresponden los sonidos con las letras, siguiendo las reglas de conversión grafema fonema (RCGF). En idiomas poco transparentes como el inglés, en donde a un grafema le corresponden diferentes sonidos que no necesariamente responden a una regla, es poco probable que el proceso de descodificación permita la adquisición de la lectura competente; sin embargo, en el caso del español que es una lengua transparente, en donde cada letra tiene por correspondencia una grafía o la variación es mínima, el entender cómo funcionan las RCGF asegura una correcta descodificación de las palabras; por lo tanto “parece lógico pensar que utilizamos estrategias diferentes en función del nivel de transparencia de la lengua en la que se aprende a leer” (Ripoll, 2015)

La decodificación se debe entender como la capacidad para reconocer un signo gráfico (grafía) y asignarle un sonido (fonema), por lo que igualmente puede concebirse como aquella capacidad para transformar los signos escritos que confirman el texto, palabras que conforman el lenguaje oral, es decir que “la decodificación es la capacidad que tiene un niño para (...) descifrar el código y captar su significado. Su propósito es transformar las palabras percibidas a sus respectivos conceptos” (Ato, 2015, p. 17). El procesamiento léxico o reconocimiento de la palabra es necesario para asociar cada unidad lingüística con su concepto (Galve, 2005) y por ende, llegar a la comprensión.

Para acceder al significado de las palabras, existen dos vías o rutas de acceso las que se describen en el modelo de la doble ruta, propuesta por Coltheart en 1978 y que es la propuesta más estudiada. Al respecto Cuetos (2010) señala que existen dos caminos para acceder al significado y/o pronunciación de las palabras: la ruta léxica, que permite la lectura a través del acceso directo a la imagen mental de las palabras, la que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo, memoria léxica o léxico visual; y la ruta subléxica, que permite la lectura de palabras mediante la transformación de cada una de las letras que las conforman, en sonidos; es decir, a través de la transformación de grafemas (letras) en fonemas (sonidos) (Cuetos; 2010; p. 43).

La ruta léxica, visual o directa permite la lectura de palabras frecuentes, por lo que cuando se utiliza esta ruta es necesario iniciar con el reconocimiento de las letras que forman la palabra, tratar de reconocerla comparando su forma ortográfica con las representaciones existentes en léxico visual y finalizar con el acceso al significado correspondiente (Cuetos, 2010, p.43). La ruta léxica solo se puede emplear si se dispone de la representación ortográfica de las palabras que se quieren leer. Supone comparar la forma ortográfica de la palabra, es decir aquella que se percibe en primera instancia, con las que se encuentran en el léxico visual u ortográfico, espacio en donde se almacena la forma gráfica de todas las palabras que conocemos, para posteriormente encontrar esta en el almacén semántico de modo que se pueda tener acceso al significado, es decir, el vocabulario (Galve, 2005; Cuetos, 2010). El acceso al léxico ortográfico es importante para que, además de leer por la ruta léxica, los estudiantes puedan deletrear una palabra, lo

que implicaría un adecuado procesamiento de la palabra para la ortografía (Daries, 2019).

Para Hunt (1980) la velocidad con que se accede a este almacén semántico es un componente de la inteligencia y se asocia con la capacidad verbal, pues “la velocidad del acceso léxico a la información que se ha almacenado en la memoria a largo plazo es uno de los componentes básicos que se correlacionan con una alta capacidad verbal”, lo que juega un papel importante en habilidad lectora, entre ellas, la comprensión. Por su parte, Masrai (2019) señala que la fuerte asociación entre el conocimiento de vocabulario de un alumno y la capacidad de desarrollar eficazmente las tareas de lectura refuerza la importancia de un adecuado conocimiento del vocabulario para el logro de la competencia lectora, tal como lo demuestran diferentes estudios, entre ellos el de Li y Kirby (2015) quienes tras explorar la relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora demostraron que tanto la amplitud (qué tantas palabras se conocen) como la profundidad (comprensión del significado) se correlacionaron significativamente con la lectura.

La ruta subléxica, fonológica o indirecta, por el contrario, es un procedimiento en donde el rol fundamental lo tendrá la correcta aplicación de las reglas de conversión grafema fonema (RCGF), la cual será necesaria al tratar de leer una palabra desconocida o poco frecuente, cuyo uso no forma parte del vocabulario regular del lector (pseudoplabras); por lo que, este no podrá leerla por esta vía directa o visual, sino que deberá hacerlo por la ruta subléxica. Para acceder al significado de estas, los grafemas se convierten en fonemas y se procesan como tales, por lo que, se deben aplicar las RCGF. Esta transformación permitirá leer palabras que no se encuentran almacenadas en la memoria léxica del lector. Así, el mecanismo de conversión grafema fonema es el principal componente de esta vía.

Alrededor de todo el mundo, los niños aprenden a leer palabras en diferentes lenguas alfabéticas; sin embargo, como señalan Vadasy y Sanders (2020) la dificultad de este proceso dependerá de la profundidad ortográfica del idioma; es así que en lenguas con sistemas de escritura transparentes, donde el alfabeto tiene una correspondencia consistente y simple entre las letras y los sonidos, los niños

aprenderán con mayor facilidad que en lenguas que presenten una ortografía más inconsistente, ese es el caso del español e inglés, por ejemplo. En el caso de la primera, por tratarse de una lengua transparente, la correspondencia que existe entre grafemas y fonemas es consistente, con pocas variaciones (como el caso de la g o la c), por lo que, en un inicio el aprendizaje de la lectura consistirá en la aplicación de las reglas de conversión grafema fonema (RCGF), es decir leer por la ruta subléxica. De acuerdo con Cannock (2014) el enfoque psicolingüístico de la lectura considera que esta se adquiere desarrollando diferentes habilidades, entre ellas la conciencia fonológica y el principio alfabético, es decir, la aplicación de RCGF que se utilizan para leer palabras nuevas o pseudopalabras. Esto indica la preferencia por el uso de la ruta fonológica en una lengua transparente como es el español, que necesita ser desarrollada con precisión y velocidad para construir un almacenamiento visual que poco a poco permita leer palabras conocidas de manera directa, lo que facilitará la comprensión lectora.

Colheart (1986) identifica tres mecanismos que forman parte de las ruta fonológica o subléxica: el análisis grafémico, que se encarga de separar las letras que componen la palabra; es decir, descomposición de la palabra en grafemas; asignación de fonemas, en donde se asigna a cada grafema su fonema correspondiente; e integración de los fonemas en una secuencia planificada.

Según afirma Elsherif et al. (2021) la hipótesis de la calidad léxica propuesta por Perfetti y Hart (2002) señalan que hay dos principios claves que definen la representación léxica de las palabras: precisión y redundancia léxicas gráficas y fonológicas altamente específicas que está vinculados con conocimientos léxico semánticos de alto nivel. El vínculo entre la escritura y la pronunciación aumenta con la práctica, de modo que en lectores expertos, cuando se encuentra la forma escrita de una palabra, su contraparte fonológica se activa simultáneamente. Esta vinculación aumenta con el incremento de habilidades lectoras. Con frecuencia la forma ortográfica de las palabras nuevas no es accesible ya que su representación ortográfica no ha sido experimentada con anterioridad sin embargo, el significado puede ser accedido en cuanto se haya tenido la experiencia en un contexto de lectura o a nivel fonológico (Bermúdez et al., 2020); es decir que, una vez que comienzan a desarrollar una comprensión del principio alfabético (es decir, un

entendimiento de que las letras son signos que representan los sonidos en el habla), los niños desarrollarán más habilidades para la lectura y la escritura (Ford et al., 2018).

Si bien las dos rutas funcionan de manera independiente, ambas deben interactuar pues son necesarias para la lectura. Un lector hábil empleará la vía directa o léxica; sin embargo, también empleará la vía indirecta o subléxica, cuando deba leer palabras desconocidas o de poca frecuencia. La ruta léxica es más rápida, por lo que, la ruta subléxica solo debe ser funcional si la cuando la primera falla o es muy lenta, lo que ocurrirá con palabras que no se encuentran en léxico visual del lector (Galve, 2005).

Aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura que nos rodea, es decir acceder a toda la información que se ha ido sumando a lo largo del tiempo y que nos permite realizar una interpretación de nuestro mundo. Por lo que la lectura es un medio que nos aproxima a la comprensión de la sociedad (Catalá, 2007).

Para comprender un texto como un todo, el lector necesita procesar y conectar las ideas individuales, resultando en la construcción de una representación mental del coherente. Por su parte Butterfuss et al. (2020) señalan que la lectura implica la interrelación de tres elementos: el lector, el texto, y la actividad, todos situados en un contexto sociocultural más amplio, por lo que, se plantea que la comprensión de textos es un proceso en donde todos estos elementos interactúan entre sí de modo que el acto de leer se convierte en un proceso dinámico en donde, como afirma Defior (1996) se realiza una interacción activa entre la información que el lector posee en su memoria a largo plazo y aquella que les es proporcionada por el texto. Para Kendeu et al. (2014) el conocimiento del sonido de las letras predice las habilidades de lectura de palabras (fluidez en la lectura de sílabas y fluidez en la decodificación palabras), las cuales predicen la fluidez en la lectura de textos, lo que a su vez predecirá la comprensión lectora.

En el Currículo Nacional (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016) la comprensión lectora se logra a través de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, la cual es definida como la relación

interactiva y dinámica entre el texto, el lector y el contexto donde se ejecuta la lectura. Para los estudiantes, leer es un proceso de constante construcción del sentido de lo leído, de modo que pueda, no solo decodificar y comprender la información, sino que sea capaz de tomar una postura, hacer evaluaciones, contrastar posturas, etc., con lo que se ponen de manifiesto los niveles de comprensión lectora.

Existe un consenso general de reconocer tres niveles de comprensión lectora; sin embargo, en la actualidad existen propuestas que consideran otros niveles vinculados con la apreciación de la lectura. Por su cuenta Catalá (2007) considera que la comprensión lectora presenta cuatro componentes: literal, reorganizativo, inferencial y crítico, de los cuales, para efecto del presente estudio se considerarán solo los dos niveles que pueden ser evaluados de manera objetiva: nivel literal e inferencial.

Según Catalá (2007) la comprensión literal es el reconocimiento de toda la información que se halla de manera explícita en el texto. Por su parte, Valles (2006) manifiesta que su función es la obtención de información literal, lo que involucra identificar y recordar los hechos tal y como aparecen manifiestos en el texto, por lo que, es propio de los primeros años de escolaridad, cuando se inicia a adquisición de la lectoescritura. En el Currículo Nacional (Minedu, 2016) este nivel lector se evidencia cuando el estudiante localiza y selecciona información expresa del texto. Al evaluar este nivel lector, se debe comprobar que los lectores han entendido el significado superficial del texto (Jiménez, 2019). Al respecto, Catalá (2007) precisa que los estudiantes hacen uso de su comprensión literal cuando, entre otras habilidades, distinguen información relevante y secundaria, pueden reconocer la idea principal del texto, reconocen secuencias de acciones, identifican elementos de una oración, identificar analogías, etc.

Por otro lado, la comprensión inferencial, se realiza cuando se moviliza el conocimiento previo del lector y se realizan suposiciones o anticipaciones, a partir de los indicios que brinda la lectura (Catalá, 2007). A medida que se realiza el proceso, el lector va verificando y reformulando sus conjeturas, por lo que, la lectura se convierte en un proceso dinámico e interactivo en donde tanto el lector como el

texto van retroalimentándose mutuamente. Valles (2006) precisa que la comprensión inferencial requiere que el lector atribuya un significado personal a lo leído y que lo vincule con el conocimiento previo que posee sobre el texto, por lo tanto es importante la información que este posee su memoria de largo plazo. Por su parte Jiménez (2019) señala que el nivel inferencial permite la generación de deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto, por lo que, el lector integre su comprensión literal del texto con sus conocimientos propios. En el Currículo Nacional (Minedu, 2016) este nivel lector se evidencia cuando el estudiante es capaz de interpretar información, construyendo el sentido del texto, a través de la vinculación de la información explícita con la implícita, lo que le permitirá deducir información nueva, explicar el propósito de la lectura o la intención del autor. Para Cuetos (2010) es en este nivel en donde se encuentra en verdadero proceso de comprensión.

Catalá (2007) precisa que los estudiantes hacen uso de su comprensión inferencial cuando: predicen resultados, hacen suposiciones y las comprueban, infieren el significado de las palabras a través del análisis del contexto, prevén efectos, a partir del análisis de causas, interpretan palabras o frases hechas por el contexto, recomponen un texto variando algún elemento constitutivo, entre otras.

Es necesario entender, como ya se mencionó, que la comprensión lectora es un proceso que según Grabe (2012; citado por Masrai, 2019) comprende habilidades para identificar palabras de manera rápida y eficiente, desarrollar y hacer uso de un amplio vocabulario, procesar oraciones para construir la comprensión de frases, oraciones y textos de diferente tipología, además de emplear diferentes procesos estratégicos y habilidades cognitivas que permitirán que el lector interprete y evalúe textos que se encuentran en sincronía con los objetivos y necesidades del lector, a fin de procesar la información con fluidez durante un período prolongado. Este tipo de procesos y recursos de conocimiento permiten al lector generar la comprensión eficiente del discurso escrito. Davis y Guthrie (2014) afirman que al inicio del desarrollo de la lectura esta progresa recuperando información a través de la decodificación de palabras y luego de lo cual los estudiantes empiezan a brindarle sentido coherente aquello que leen basando todo alrededor de conceptos que identifican en el texto. Si el logro de los procesos mencionados se inicia del

reconocimiento (procesamiento) fluido y preciso de la palabra, aquellos niños que llegan a tercer grado de primaria presentando dificultades en la decodificación verán menoscabadas sus oportunidades para la comprensión lectora. Hwang (2020) propone prestar mucha atención a este grado escolar, sobre todo, cuando diferentes gobiernos muestran un alto interés en el desarrollo de la comprensión lectora llegando a proponer retenciones de grado de aquellos estudiantes que finalizado el grado, no evidencien habilidades de comprensión.

III. METODOLOGÍA

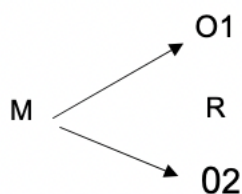
3.1. Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación es cuantitativa pues se orientó a medir y relacionar las variables procesamiento léxico de la palabra y comprensión lectora, las cuales se midieron en un determinado contexto utilizando y cuyos resultados de las mediciones fueron analizados utilizando métodos estadísticos, para extraer un serie de conclusiones sobre las hipótesis planteadas. (Hernández et al. 2014).

Tipo de investigación: Por la naturaleza de las variables, es de tipo básico, pues su objetivo es enriquecer el conocimiento teórico y científico, sin exigir que se expliquen las implicancias prácticas del estudio (Ñaupas et al., 2014).

Diseño de la investigación: Es no experimental, pues se realizó sin manipular las variables; sino, por el contrario se observó el desempeño de los estudiantes y se procedió con el análisis de los mismos (Hernández et al., 2014).

Nivel de investigación: Es descriptivo-correlacional. Descriptiva pues pretende recoger y medir información de manera independiente; y correlacional porque se busca determinar el nivel de asociación que existe entre las variables analizadas (Ñaupas et al., 2014).



Dónde:

M: Muestra de estudiantes

O1: Variable procesamiento léxico de la palabra

O2: Variable comprensión lectora

R: Relación posible

3.2. Variables y operacionalización

Procesamiento léxico de la palabra

- **Definición conceptual:** El procesamiento léxico o reconocimiento de la palabra es el proceso que se realiza para interpretar el significado del conjunto de letras que la forman.

Actualmente, la mayor parte de autores coinciden en que existen dos procedimientos diferentes, pero relacionados entre sí, para el reconocimiento y lectura de las palabras: la vía léxica, que permite el acceso directo a la representación interna y el significado de las palabras, a partir de su forma ortográfica; y la vía subléxica, en donde se transforma cada letra o grafía en el sonido o fonema que le corresponda, articulando estas unidades y formando la palabra. (Cuetos, 2010)

- **Definición operacional:** La variable procesamiento léxico de la palabras está compuesta por dos dimensiones: Ruta léxica y ruta subléxica.
- **Indicadores:** Reconocimiento de palabra, Léxico visual y Acceso al significado
- **Escala:** Ordinal

Comprensión lectora

- **Definición conceptual:**

La comprensión lectora es un proceso interactivo por el que la lectura es una base, pero también un resultado, en donde lector va construyendo una idea de su contenido y puede obtener la información de su interés.

En diferentes estudios se han determinado diferentes componentes de la comprensión y se le ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica. (Catalá et al. 2007)

- **Definición operacional**

La variable comprensión lectora está compuesta por dos dimensiones: comprensión literal y comprensión inferencial.

- **Indicadores:** Ideas relevantes, secuencia de hechos, predicciones, significados, relaciones causa-efecto.
- **Escala:** Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo

Población: Hernández et al. (2014) considera que la población está formada por elementos que tienen características comunes entre sí. En la presente investigación, la población está conformada por 100 estudiantes de tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 “José Faustino Sánchez Carrión”, Lurigancho.

- **Criterios de inclusión:** Se han considerado solo a estudiantes de tercer grado de ambos sexos que sepan leer y cuenten con acceso a internet y Google Meet.
- **Criterios de exclusión:** Se ha exclusión a estudiantes que presente algún trastornos de neuroderrollo, alternaciones sensoriales, lectura no adquirida y falta de acceso a la aplicación Google Meet.

Muestra: La muestra de acuerdo con Baena (2017) es la parte representativa del universo estudiado y que se puede obtener por diferentes procedimientos.

Muestreo: Baena (2017) señala que el muestreo es un procedimiento por el que se seleccionan a algunos miembros de la población como representantes de esta. La presente investigación fue realizado con un muestreo no probabilístico, conformado por 60 alumnos que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión ya mencionados.

3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleó para el recojo de datos fue la encuesta. Hurtado y Toro (2005) señalan que consiste en un grupo de preguntas que se formulan para obtener información en una investigación. Por otro lado, Baena (2017) señala que

se trata de la aplicación de un cuestionario previamente elaborado. En ambos casos, se destaca que las encuestas son de gran utilidad para la investigación ya que su aplicación permite recolectar diversos aspectos de una población.

En cuanto a la variable procesamiento léxico de la palabra se aplicó un instrumento de 183 ítems correspondientes a las dos dimensiones por analizar, en donde se tomó como base la batería de Galve (2005), además del test exploratorio de dislexia de Condemarin (2014). Por otro lado, la dimensión comprensión lectora fue evaluada con 28 ítems en donde se tuvo como base la batería de Cuetos (2014).

Tabla 1. Ficha técnica del instrumento para medir la variable procesamiento léxico de la palabra

Aspectos complementarios	Detalles
Autor(a)	Galve, José (2005) Condemarín, Mabel (2014) Adaptado por Esquía (2021)
Lugar	Institución Educativa N° 051 “José Faustino Sánchez Carrión”, Lurigancho
Fecha de aplicación	Del 20 de noviembre al 12 de diciembre del 2021
Objetivo	Recolectar información sobre la variable procesamiento léxico de la palabra
Administrado a	Estudiantes del tercer grado de primaria
Tiempo	50 minutos
Forma de aplicación	Entrevista individual y virtual a través de Google Meet.
Dimensiones	2 dimensiones y 183 ítems
Escala de medición	Ordinal

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Ficha técnica del instrumento para medir la variable comprensión lectora

Aspectos complementarios	Detalles
Autor(a)	Cuetos, Fernando (2014)
	Adaptado por Esquíá (2021)
Lugar	Institución Educativa N° 051 “José Faustino Sánchez Carrión”, Lurigancho
Fecha de aplicación	Del 20 de noviembre al 12 de diciembre del 2021
Objetivo	Recolectar información sobre la variable comprensión lectora
Administrado a	Estudiantes del tercer grado de primaria
Tiempo	50 minutos
Forma de aplicación	Entrevista individual y virtual a través de Google Meet.
Dimensiones	2 dimensiones y 28 ítems
Escala de medición	Ordinal

Fuente: Elaboración propia

Para Quezada (2010) los instrumentos de evaluación son recursos que emplea el investigador para extraer información de un fenómeno estudiado. Asimismo señala que una correcta construcción del instrumento permite que se logre la correspondencia entre la teoría y los hechos, por lo que si bien, siempre presentan un margen de error, este debe ser el mínimo posible, por su parte, Mejía (2005) señala que la validez de un instrumentos de evaluación permite lograr los objetivos precisos de manera confiable.

Tabla 3. Juicio de expertos del instrumento

Nº	Grado	Apellidos y Nombre sde expertos	Juicio Académico
1	Magister	Alemán Mansilla, Rita Julia	Aplicable
2	Magister	Samaniego Briceño, Carmen María	Aplicable
3	Doctor	Vega Vilca, Carlos Sixto	Aplicable

Fuente: Ficha analítica de expertos

A través de tres juicios de expertos se desarrolló la validación del instrumentos, en la que participaron dos profesionales especialistas en dificultades del aprendizaje y un profesional metodólogo. Asimismo, se realizó un ensayo piloto para hallar la confiabilidad del instrumento. Tras realizar la medición del Alfa de Cronbach se obtuvo 0,88 del índice de confiabilidad en la variable procesamiento léxico de la palabra y 0,81, en la variable comprensión lectora.

Tabla 4. Confiabilidad de los instrumentos

Cuestionario	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Procesamiento léxico de la palabra	0,88	183
Comprensión lectora	0,81	28

Fuente: Matriz de datos de la prueba piloto

3.5. Procedimiento

El instrumento se aplicó de manera individual, a través de una entrevista virtual que tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente y para la que se empleó la herramienta Google Meet. De esta manera se pudo observar de manera directa la ejecución de las acciones solicitadas al estudiante: leer, señalar y responder.

Cabe señalar que por la naturaleza de las variables a analizar, sobre todo la variable procesamiento léxico de la palabra, la única forma de evaluar que los estudiantes leyeron correctamente sílabas, palabras y pseudopalabras era con la aplicación directa e individual; sin embargo, es importante precisar que el formato empleado, también permitió recibir las respuestas a las preguntas de comprensión y observar que estas sean respondidas por los estudiantes, sin influencia de terceras personas. Se optó por el uso de Google Meet por ser la plataforma que más se ha utilizado en las instituciones educativas estatales.

La aplicación de los instrumentos se realizó tras verificar su confiabilidad y validez de estos. El procesamiento de los datos estadísticos se realizó empleando el software SPSS Statistics de IBM, el que permitió obtener información descriptiva e inferencial sobre las variables y los resultados de las hipótesis.

3.6. Métodos de análisis de datos

Los datos se analizaron por el método descriptivo, para lo que se usaron tablas de frecuencias; asimismo se empleó el método inferencial para hallar la correlación entre las variables estudiadas, lo que se hizo con el Rho de Spearman.

3.7. Aspectos éticos

Con respecto a los aspectos éticos, se siguieron los lineamientos de redacción del manual APA de la séptima edición, por otro lado, el recojo de información se realizó de manera individual y contó con la aprobación de los padres que decidieron participar voluntariamente del estudio y de los directivos de la institución educativa quien autorizó la coordinación con los docentes y padres.

IV. RESULTADOS

4.1. Estadística descriptiva

Tabla 5. Frecuencias en la variable procesamiento léxico de la palabra y sus dimensiones

Nivel	Procesamiento léxico de la palabra		Ruta léxica		Ruta subléxica	
	fi	%	fi	%	fi	%
Dificultad severa	0	0%	0	0%	0	0%
Dificultad	7	11,67%	16	26,67%	5	8,33%
Normal	53	88,33%	44	73,33%	55	91,67%
Total	60	100%	60	100%	60	100%

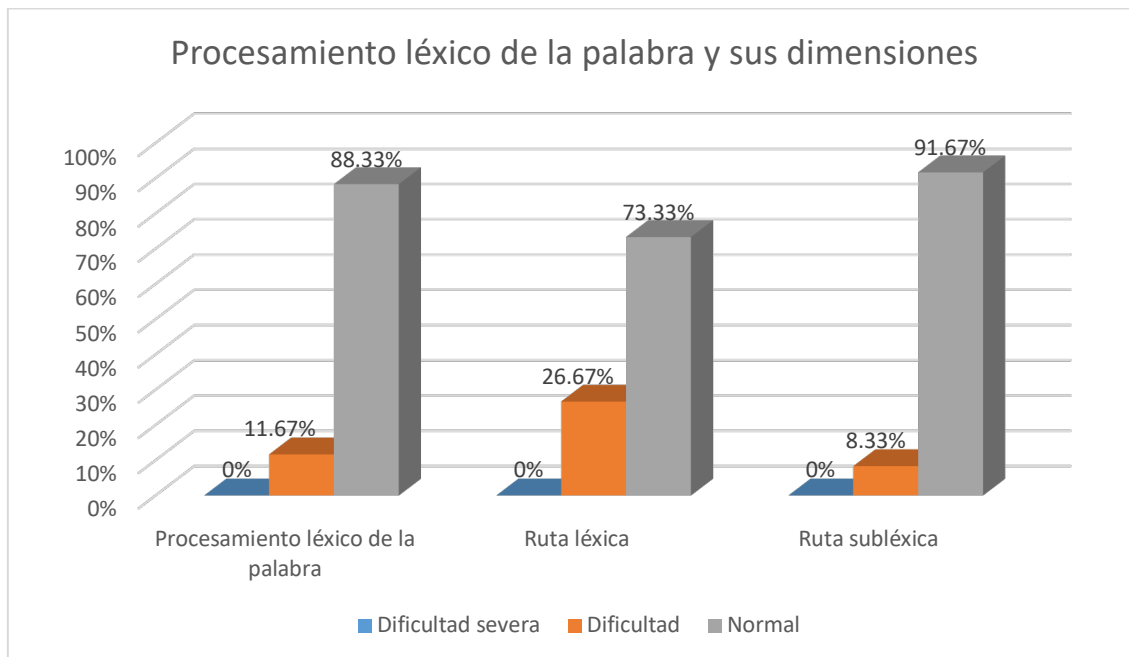


Figura 1. Niveles en la variable procesamiento léxico de la palabra y sus dimensiones

En la información tomada de los 60 estudiantes de la muestra elegida desde el tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, se puede notar en que la gran mayoría se ubicó en el nivel normal de la variable procesamiento léxico de la palabra, y también de sus dimensiones. Además, notar que nadie en la muestra se ubicó en el nivel de dificultad severa.

Tabla 6. Frecuencias en la variable comprensión lectora y sus dimensiones

Nivel	Comprensión lectora		Comprensión literal		Comprensión inferencial	
	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	2	3,33%	1	1,67%	8	13,33%
En proceso	26	43,33%	17	28,33%	39	65%
Satisfactorio	32	53,33%	42	70%	13	21,67%
Total	60	100%	60	100%	60	100%

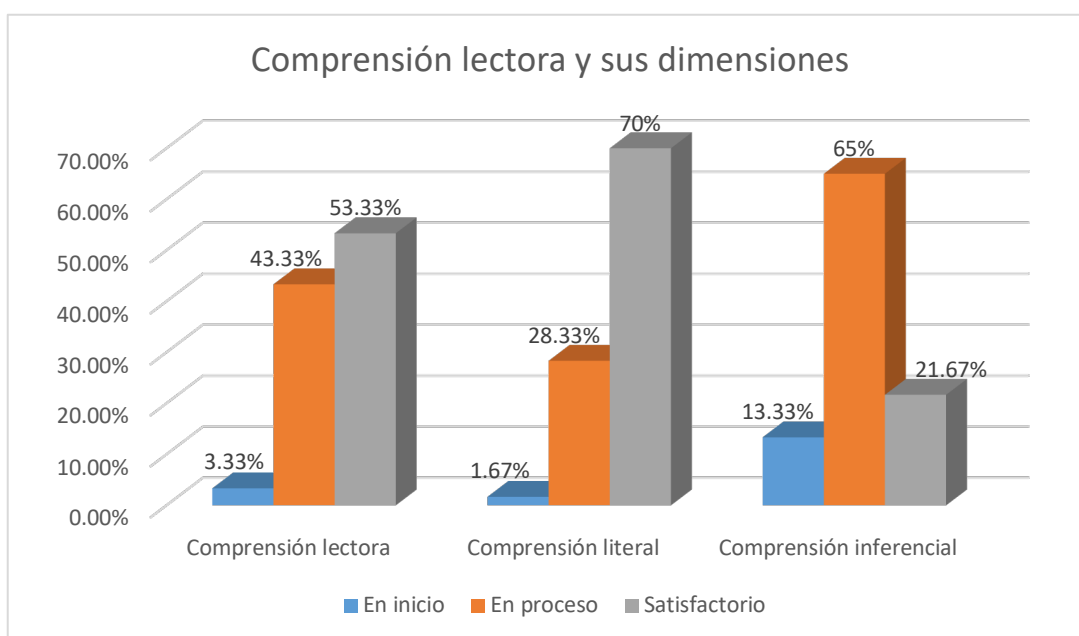


Figura 2. Niveles en la variable comprensión lectora y sus dimensiones

Respecto a la figura 2, se aprecia que la gran mayoría de la muestra se ubicó entre los niveles en proceso y satisfactorio, tanto en la variable comprensión lectora como en sus dimensiones, y una ligera minoría en el nivel en inicio.

4.2. Estadística inferencial

En la estadística inferencial, tomando como referencia a Hernández *et al.* (2014), el porcentaje de certeza es la probabilidad de que alguna proposición se afirme es del 95%, por lo que al porcentaje restante le llamaremos margen de error, el 5%, denominado también 'nivel de significancia', denotado con la letra griega α .

La prueba de normalidad de datos nos guía en la elección del estadístico idóneo que se amolde al tipo de muestra, para la contrastación de la hipótesis planteada. Para el caso, la prueba elegida es la de Kolmogorov-Smirnov debido a que el número de la muestra en esta investigación es mayor a 30 (Rivas, Moreno y Talavera, 2013).

Tabla 7. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Procesamiento léxico de la palabra	,186	60	,000
Ruta léxica	,148	60	,002
Ruta subléxica	,237	60	,000
Comprensión lectora	,144	60	,003
Comprensión literal	,216	60	,000
Comprensión inferencial	,129	60	,015

a. Corrección de significación de Lilliefors

Como se visualiza en la tabla 7, todos los valores de Sig., nivel de significancia, no superan el 5% = 0,05 de error, lo que evidencia a la muestra elegida como no normal. Por ende, el estadístico a elegir debe ubicarse entre el tipo de pruebas no paramétricas (Rivas, Moreno y Talavera, 2013). Ya que los datos de las variables se han presentado en modo cuantitativo, el estadístico no

paramétrico idóneo a aplicarse en variables cuantitativas que van a correlacionarse sería el de Rho de Spearman (Berlanga y Rubio, 2012).

Tabla 8. Prueba de hipótesis

Estadísticos de prueba ^a					
Hipótesis	Variables Correlaciones	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	N	Co
General	Procesamiento léxico de la palabra	0,604	0,000	60	Positiva moderada
Específica 1	Comprensión lectora Ruta léxica	0,554	0,000	60	Positiva moderada
Específica 2	Ruta subléxica Comprensión lectora	0,528	0,000	60	Positiva moderada

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

4.2.1. Hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

H_a: Existe relación significativa entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

Según la tabla 8, el valor absoluto del coeficiente de correlación obtenido igual a 0,604 está ubicado entre 0,5 y 1, lo que podría referir a un grado de asociación positiva moderada (Martínez y Campos, 2015) entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora. No obstante, se obtuvo un valor de significancia 'Sig.' igual a 0,000 < 0,05, lo que conlleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Entonces, existe relación significativa entre el

procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

4.2.2. Hipótesis específica 1

H₀: No existe relación significativa entre la ruta léxica y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

H_a: Existe relación significativa entre la ruta léxica y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

Según la tabla 8, el valor absoluto del coeficiente de correlación obtenido igual a 0,554 está ubicado entre 0,5 y 1, lo que podría referir a un grado de asociación positiva moderada (Martínez et al., 2015) entre la ruta léxica y la comprensión lectora. No obstante, se obtuvo un valor de significancia 'Sig.' igual a $0,000 < 0,05$, lo que conlleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Entonces, existe relación significativa entre la ruta léxica y la comprensión lectora en estudiantes del del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

4.2.3. Hipótesis específica 2

H₀: No existe relación significativa entre la ruta subléxica y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

H_a: Existe relación significativa entre la ruta subléxica y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

Según la tabla 8, el valor absoluto del coeficiente de correlación obtenido es igual a 0,528, y por estar ubicado entre 0,5 y 1 refiere a un grado de asociación positiva moderada (Martínez et al., 2015) entre la ruta subléxica y la comprensión

lectora. No obstante, el valor de significancia 'Sig.' obtenido es igual a $0,000 < 0,05$, rechazando la hipótesis nula y aceptando la alterna, por lo que existe relación significativa entre la ruta subléxica y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021.

V. DISCUSIÓN

La lectura es un instrumento que permite el acceso a todo el registro cultural de la sociedad y se encuentra presente en los diferentes entornos en los que interactúan las personas. A nivel educativo, leer y sobre todo, comprender lo que se lee es una herramienta que facilita el desarrollo integral de los estudiantes, ya que permite adquirir conocimientos mediante la construcción conjunta del significado a causa de la relación interactiva que se genera entre el texto y el lector (Pinzas, 2017). Por lo anterior, es innegable el interés que suscita el desarrollo de programas para el mejoramiento de la comprensión lectora y la constante medición de esta a través de pruebas nacionales como la ECE o internacionales como la prueba PISA. Según Cuetos (2010) para llegar a la comprensión deben intervenir diferentes operaciones cognitivas. Se parte con la automatización del análisis visual y el procesamiento de las palabras, las que una vez logradas permitirán que los recursos cognitivos se empleen en actividades como la comprensión (Dehaene, 2015). El conocer cómo se relaciona el procesamiento de las palabras en niños de tercer grado de educación primaria, grado en que esta operación ya debería estar consolidada, con la comprensión lectora impulsó el desarrollo de esta investigación, al respecto, en el presente capítulo se discutió los resultados obtenidos y se compararon estos con las diferentes teorías y antecedentes tanto internacionales como nacionales descritos en capítulos anteriores.

En relación con la hipótesis general, los resultados obtenidos en la prueba estadística de la Rho de Spearman, refieren una asociación positiva moderada con una correlación de 0,604 entre el procesamiento léxico de la palabra y la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión; con lo que se llega a la conclusión de que existe relación significativa entre el procesamiento de las palabras y la comprensión lectora. Esto encuentra sustento en la propuesta de Cuetos (2010) quien señala que los procesos básicos destinados a la identificación de letras y el procesamiento de la palabra son fundamentales para la comprensión de textos. Por su parte O'Connor (2018) asegura que los lectores que no han consolidado el procesamiento léxico dedican una atención considerable a descifrar el texto y no a procesar el contenido del texto, es decir, a comprenderlo.

Con respecto a los antecedentes nacionales, los resultados obtenidos en la presente investigación, guardan relación con el estudio realizado por Ramírez (2017) quien tras analizar la relación entre el nivel léxico y la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria en instituciones educativas nacionales de San Juan de Lurigancho, encontró una correlación moderada y positiva con un coeficiente de Spearman de 0,33. Por su parte, Delgado (2020) encontró una correlación positiva alta de 0,738 entre el proceso léxico y la comprensión lectora. En la misma línea, a nivel internacional, los resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de Fumagalli et al. (2017) en donde el coeficiente de correlación de Pearson de 0,44 indicó una relación moderada entre la lectura de palabras y no palabras (pseudopalabras) y la comprensión de textos; sin embargo, se oponen a los obtenidos por Vieiro et al. (2016) quienes, en el estudio realizado con niños de cuarto de primaria de La Coruña, España, encontró que la correlación entre las variables acceso léxico e inferencias (forma como se evaluó la comprensión lectora), no alcanzó niveles de significatividad estadística con una correlación de 0,012.

Con relación al estudio de Vieiro et al. (2016) el resultado discrepante podría deberse a dos factores: el instrumento de evaluación y la muestra. Si bien Vieiro et al. basan su sustento teórico sobre el procesamiento de las palabras siguiendo el modelo de la doble ruta, emplean el test PEREL (Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura) en donde el participante debe leer 100 palabras de diferentes extensiones y dificultades lo que mide únicamente la lectura de palabras, a diferencia del presente estudio en donde el procesamiento de las palabras se evaluó a través de cinco indicadores, donde además de la lectura de palabras, se evaluó el léxico visual, acceso al significado, asignación de fonemas y lectura de pseudopalabras. Por otro lado, la prueba PEREL está dirigida a niños de primero, segundo y tercer grado de primaria, mientras que el estudio de Vieiro et al. se realizó con niños de cuarto grado, niños que presentan un mayor manejo de sus habilidades lectoras y que, salvo excepciones que fueron excluidas del estudio, ya tienen automatizado el procesamiento léxico de la palabra.

Con respecto a la primera hipótesis específica que señala la existencia de una relación significativa entre el procesamiento léxico de la palabra y la

comprensión lectora en estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021, los resultados obtenidos evidencian un grado de correlación de Spearman igual a 0,554, por lo que la asociación positiva moderada entre ambas variables llevó a la aceptación de la hipótesis planteada. Estos hallazgos coinciden con la propuesta teórica de Hunt (1980) quien al estudiar la inteligencia y su relación con el procesamiento de la información determinó que la velocidad de acceso al almacén semántico, uno de los componentes de la lectura por la ruta léxica que hace referencia al repositorio de palabras que tenemos almacenadas en la memoria y que está vinculado el vocabulario, no solo era una señal de alta capacidad verbal, sino que jugaba un rol fundamental en las habilidades lectoras, tal como lo demostrarían también los diferentes trabajos realizados por Marsai (2019), en donde relacionó el conocimiento del vocabulario con el logro de la competencia lectora, o los de Li y Kirby (2015) quienes demostraron que, con respecto al conocimiento del vocabulario, tanto la amplitud (qué tantas palabras se conocen) como la profundidad (comprensión del significado) se correlacionaron significativamente con la lectura. La memoria semántica (almacenamiento de palabras) cumple una función fundamental en la comprensión lectora pues facilita la organización de los conceptos y la recuperación de información almacenada en la mente del lector, lo que permitirá la generación de inferencias, lo que diferentes autores consideran el proceso de comprensión lectora; es así como mientras más palabras se almacenen en la mente y estas sean evocadas con rapidez, la comprensión lectora será más eficiente (Montenegro et al., 2000; Rodríguez et al., 2017)

En relación con los antecedentes nacionales, se encontró un resultado similar con la investigación realizada por Riffo et al. (2018) quien determinó que las variables conciencia léxica, medido con la tarea de decisión léxica (indicador de la dimensión ruta léxica del presente estudio) y comprensión lectora presentan una correlación positiva moderada con un coeficiente igual a 0,619 ($p < 0,0001$); si bien la muestra estuvo conformada por niños de segundo grado de primaria, el índice de correlación es similar al obtenido en el presente que se realizó con niños de tercer grado de primaria (0,554); sin embargo, la investigación de Ramírez (2017)

obtuvo un coeficiente de correlación débil de Spearman de 0,17 en la variable nivel semántico, el que se evaluó con tarea de vocabulario (acceso al significado) que es otro de los indicadores evaluados en dimensión ruta léxica del procesamiento de las palabras. Este resultado es similar al alcanzado por Figueroa (2018) quien obtuvo un coeficiente débil de correlación de Spearman 0,29. No obstante, la diferencia entre los resultados obtenidos tendría su explicación en el tipo de evaluación aplicada; mientras que en el presente estudio se evaluó el acceso al léxico pidiendo que el participante elija la alternativa en donde se encuentra el significado de determinadas palabras (vocabulario receptivo); el estudio de Ramírez (2017) evaluó el acceso al léxico con la tarea “vocabulario” de la escala de Weschler, específicamente con el WISC-IV, en donde se le solicita al participante que explique el significado de determinadas palabras (vocabulario expresivo); por su parte el estudio de Figueroa también aplicó una prueba de vocabulario comprensivo, por lo que, si bien las correlaciones son débiles, no se oponen a la literatura científica que afirma que el acceso al significado y la conciencia semántica son fundamentales para el desarrollo de las habilidades lectoras (Hunt, 1980; Marsai, 2019; Li y Kirby, 2015; Montenegro et al., 2000; Rodríguez et al., 2017)

La correcta aplicación de las reglas de conversión grafema (RCGF) es indispensable para la lectura de palabras desconocidas o poco usuales de modo que se procesan por la ruta subléxica. Coltheart (1986) identificó tres mecanismos que forman esta ruta: el análisis grafémico, descomposición de la palabra y asignación de fonemas. Todos los niños inician la lectura por la ruta subléxica y es a medida que se vuelvan más diestros y por ende, tengan un mayor cantidad de palabras en su almacén semántico, que adquirirán la lectura por la ruta léxica o visual (Ford, 2014; Bermúdez, 2020; Perfetti, 2002). Ambas rutas funcionan de manera independiente, pero se requiere de ambas para la lectura (Galve, 2005).

Con respecto a la segunda hipótesis específica que señala que existe relación significativa entre la ruta subléxica y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, Lima, 2021, el presente estudio determinó un coeficiente de correlación de Spearman de 0,528, lo que hace referencia a un grado de asociación positiva moderada (Martínez et al., 2015) con un valor de valor de significancia

'Sig.' obtenido es igual a $0,000 < 0,05$, rechazando la hipótesis nula y aceptando la alterna, por lo que existe relación significativa entre la ruta subléxica y la comprensión lectora en los estudiantes. Estos hallazgos concuerdan con los obtenidos por Ato (2015) quien realizó una investigación con el objetivo de estudiar la relación entre la comprensión lectora y la habilidad para decodificar, en donde obtuvo un coeficiente de correlación de 0,404 lo que representa una correlación moderada; sin embargo, cabe señalar que el instrumento de recolección de datos sobre la variable "habilidad para decodificar", fue la prueba de un minuto, en donde se le presenta al participante una lista de palabras (de diferente extensión y dificultad) y se contabiliza todas las que puedan leer en sesenta segundos.

Entre los antecedentes internacionales, se encuentra el estudio realizado por Young-Shuk (2019) que obtuvo resultados similares a los obtenidos en la presente investigación: índices de correlación fuertes entre 0,66 y 0,79 al analizar la relación entre las habilidades de decodificación (aplicación de las RCGF) y la comprensión de textos. Cabe señalar que la autora realizó su estudio con niños de segundo grado de primaria hablantes de tres lenguas diferentes de África, las cuales tenían en común con el español el ser lenguas de ortografía transparente, respaldando la propuesta de Ripoll (2015) quien señala que la lectura a través de la aplicación de las RCGF permite la correcta descodificación de las palabras, en donde cada letra se va convirtiendo en un sonido hasta llegar a la pronunciación de la palabras completa.

Entre los antecedentes que estudiaron las mismas variables que el presente, merece mención los resultados obtenidos por Neciosup (2017) quien midió la correlación entre la lectura de pseudopalabras (procesamiento léxico) con el nivel de conciencia fonológica (habilidad metalingüística predictora de la lectura) donde obtuvo un coeficiente de correlación de Spearman es $r = 0,278$, lo que demuestra que no existe una relación entre las variables. Este estudio es el único hallado en los últimos 5 años, en donde se mide la lectura de pseudopalabras (indicador de la dimensión ruta subléxica) empleando el mismo instrumento para el recojo de información que el presente estudio.

Más allá de los resultados positivos obtenidos en la presente investigación, se debe destacar que la metodología empleada permitió el recojo de abundante información cualitativa que permitiría la propuesta de planes de intervención adecuados para mejorar el procesamiento léxico de las palabras, con los que se podría tener un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria; información que se obtuvo gracias a la determinación de las variables en función a aquellos procesos que forman parte de las dimensiones del procesamiento léxico de las palabras, según las propuesta de Cuetos (2019) y Galve (2005), lo cual se diferencia de estudios que antecedieron al presente, pues en su mayoría evaluaron la variable solo con tareas de lectura de palabras, pseudopalabras o de vocabulario pone (acceso al significado o almacén léxico).

La mayor debilidad de la metodología empleada se debió a las adaptaciones que tuvieron que realizarse debido a la emergencia sanitaria a causa del virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad por coronavirus (COVID-19), lo que impidió que las evaluaciones individuales se realizaran de manera presencial, teniendo que desarrollarse a través de videollamada con sistema Google Meet. Si se considera el poco acceso a herramientas informáticas de la población estudiada, es comprensible que esta encontrara en el teléfono celular su dispositivo principal para el desarrollo de la evaluación, por lo que, es probable que los resultados se hayan visto alterados por el tamaño de la pantalla, la iluminación, la latencia de la señal de internet y el poco control sobre el entorno, lo que incluía a familiares que intervenían durante la sesión para brindar apoyo a sus hijos, a pesar de las recomendaciones brindadas a los participantes.

A pesar de lo anterior, los resultados encuentran sustento no solo en la literatura sobre el tema, sino en diferentes estudios antecedentes. Comprender cómo funcionan los procesos de lectura y cómo estos se relacionan entre sí para lograr una adecuada comprensión de los textos escritos, es de interés de los diferentes sistemas educativos, así como de especialistas vinculados con esta área; por lo que, la presente investigación es importante pues brinda información que permitirá el desarrollo de propuestas que atiendan a las dificultades específicas en la consolidación de la lectura, lo que conllevaría a mejorar la competencia lectora,

que en nuestro contexto y tras los resultados de las evaluación nacionales e internacionales, cobra relevancia.

VI. CONCLUSIONES

Primera

El procesamiento léxico de la palabra se encuentra relacionada con la comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 051 José Faustino Sánchez Carrión, con una correlación positiva moderada (Rho 0,604 y p-valor 0,000).

Segunda

Se concluye que la ruta léxica para el procesamiento de la palabra se encuentra relacionada positivamente con la comprensión lectora con una correlación positivo moderada (Rho 0,554 y p-valor 0,000); por lo que, se puede afirmar que los estudiantes que tienen habilidades para acceder a las palabras por la ruta léxica, presentan un buen nivel de comprensión lectora.

Tercera

Se concluye que la ruta subléxica para el procesamiento de la palabra se encuentra relacionada con la comprensión lectora con una correlación positivo moderada (Rho 0,528 y p-valor 0,000), por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes que tienen un nivel adecuado de comprensión lectora, aplican correctamente las reglas de conversión grafema fonema, con lo que, pueden disponer de sus recursos cognitivos para entender aquello que leen.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

En cuanto a la relación entre la comprensión lectora y el procesamiento léxico de la palabra, es importante que para el diseño de programas para la mejora de la comprensión lectora, se conozca el perfil lector de los estudiantes, a fin de reconocer el nivel de desarrollo de los procesos lectores, entre ellos, el procesamiento léxico.

Segunda

En relación con la ruta léxica, se recomienda a los docentes o especialistas que diseñen programas para la mejora de la comprensión lectora, no deben limitarse solo a la presentación de textos y preguntas, sino, integrar actividades para trabajar el vocabulario, construcción de palabras, fluidez y precisión lectora.

Tercera

Al recoger información sobre el perfil lector de los estudiantes, es importante reunir también información sobre errores de decodificación, hábitos lectores, vocabulario y estrategias de lectura, lo cual brindará insumos para nuevos proyectos de investigación.

Cuarta

A futuros investigadores se recomienda evaluar la relación de la comprensión lectora de diferentes tipos textuales con los procesos de la lectura, para identificar aquel que presenta mayor correlación, de modo que, se pueda precisar más aún los programas de mejora de la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Ato, C. (2015). La Comprensión Lectora y la Habilidad para Decodificar la Lectura en Estudiantes del Primer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Privada del Cercado de Lima [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma].
https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/729/ato_cl.pdf
- Baena, G. (2017). Metodología de la investigación. Grupo Editorial Patria.
- Berlanga Silvente, V. y Rubio Hurtado, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 5(2), 101-113. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Bermúdez-Margaretto, B., Beltrán, D., Shtyrov, Y., Dominguez, A., & Cuetos, F. (2020). Neurophysiological correlates of top-down phonological and semantic influence during the orthographic processing of novel visual word-forms. *Brain Sciences*, 10(10), 717.
<https://doi.org/10.3390/brainsci10100717>
- Butterfuss, R., Kim, J., & Kendeou, P. (2020). Reading Comprehension. En Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press.
- Cannock, J. I., Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Suárez, B. Y., & Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. (2014). Phonological awareness and lexical processes in reading in five year old kindergarten and second grade students from a school in the City of Lima. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 29–48.
<https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- Catala, G. (2001). Evaluación de la comprensión lectora - pruebas ACL 6b: De primaria. Grao.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, XV, 245–286. <https://s3-us-west->

2.amazonaws.com/visiblelanguage/pdf/15.3/disorders-of-reading-and-their-implications-for-models-of-normal-reading.pdf

Condemarín, M. (2014). Test Exploratorio de Dislexia Específica.

Cooper, D. (1996). Como Mejorar La Comprension Lectora. Visor.

Cuetos, F. (2010). Psicología de la lecturax. Wolters Kluwer España.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisada. TEA Ediciones.

Daries, M. A., & Probert, T. N. (2020). A linguistic analysis of spelling errors in Grade 3 isiXhosa home-language learners. *Reading & Writing*, 11(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.265>

Davis, M. H., & Guthrie, J. T. (2015). Measuring reading comprehension of content area texts using an assessment of knowledge organization. *The journal of educational research*, 108(2), 148–164. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.863749>

Defior, Silvia, Serrano, F., & Gutiérrez, N. (2015). Dificultades específicas de aprendizaje. Síntesis.

Defior, Sylvia. (1996). Las dificultades de aprendizaje un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas. Ediciones Aljibe.

Dehaene, S. (2019). El cerebro lector. Siglo XXI.

Delgado, M. (2021). Procesos Lectores y Comprensión Lectora en Estudiantes de Sexto Grado de la Institución Educativa N°5050, Callao, 2020 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14580/necios_up_gn.pdf

Elsherif, M. M., Wheeldon, L. R., & Frisson, S. (2021). Phonological precision for word recognition in skilled readers. *Quarterly Journal of Experimental*

Psychology (2006), 17470218211046350.
<https://doi.org/10.1177/17470218211046350>

Evangelista, A. B. C. (2019). Relación entre el rendimiento en los procesos cognitivos de la lectura y el nivel de logro alcanzado en el curso de comunicación, en niños de segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa privada del distrito de Villa María del Triunfo [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/15444>

Figueroa, S. (2020). Relación entre habilidades léxicas y comprensión lectora del alumnado de educación básica [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/62367>

Ford, K., Invernizzi, M., & Huang, F. (2018). The effect of orthographic complexity on Spanish spelling in Grades 1–3. *Reading and Writing*, 31(5), 1063–1081.
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9828-7>

Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary instruction in fifth grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research*, 85(1), 50–91.
<https://doi.org/10.3102/0034654314540943>

Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1063/658>

Galve, J. (2005). BECOLE. Bateria de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura. EOS.

Grabe, W. (2012). *Cambridge applied linguistics: Reading in a second language: Moving from theory to practice: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139150484>

- Haynes, M. (2010). Reading in a second language: Moving from theory to practice. William Grabe. New York: Cambridge university press, 2009. Pp. Xv + 467. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(4), 648–650. <https://doi.org/10.1017/s0272263110000355>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Hunt, E. (1980). Intelligence as an information-processing concept. *British Journal of Psychology* (London, England: 1953), 71(4), 449–474. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1980.tb01760.x>
- Hurtado, I., & Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Episteme Consultores Asociados.
- Hwang, H., & Duke, N. K. (2020). Content counts and motivation matters: Reading comprehension in third-grade students who are English learners. *AERA Open*, 6(1), 233285841989907. <https://doi.org/10.1177/2332858419899075>
- Jiménez, J. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties: Cognitive model of reading. *Learning Disabilities Research & Practice: A Publication of the Division for Learning Disabilities, Council for Exceptional Children*, 29(1), 10–16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kida, S. (2016). Automatization and orthographic development in second language visual word recognition. *Reading in a Foreign Language*, 28, 43–62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098659.pdf>
- Kim, Y.-S. G., & Piper, B. (2019). Component skills of reading and their structural relations: evidence from three sub-Saharan African languages with transparent orthographies: *Structural Relations in Three Transparent*

- Orthographies. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 326–348.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12271>
- Li, M., & Kirby, J. R. (2014). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amu007>
- Masrai, A. (2019). Vocabulary and reading comprehension revisited: Evidence for high-, mid-, and low-frequency vocabulary knowledge. *SAGE Open*, 9(2), 215824401984518. <https://doi.org/10.1177/2158244019845182>
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación*. Facultad de Educación UNMSM.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*.
- Neciosup, N. (2017). *Relación entre la lectura de pseudopalabras y el nivel de conciencia fonológica en alumnos de segundo de primaria de Trujillo 2017 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14580/neciosup_gn.pdf
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa - Redacción de tesis*. Ediciones de la U.
- O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 124–136. <https://doi.org/10.1177/0022219417691835>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Studies in Written Language and Literacy* (pp. 189–213). John Benjamins Publishing Company.
- Pinzas, J. (2017). *Leer pensando. introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo editorial PUCP.

- Quezada, N. (2010). Metodología de la Investigación. Estadística aplicada en la investigación. Editora Macro.
- Ramírez, J. (2017). Niveles léxico y semántico y comprensión lectora en alumnos del 3er grado de instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6005/Ramirez_aj.pdf
- Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz Alta y comprensión lectora. *RLA*, 56(2), 175–198. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000200175>
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2015). Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes. Giunti EOS.
- Rivas, R., Moreno, J. y Talavera, J. (2013). Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 51(4), 414-419. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2013/im134k.pdf>
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2021). Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills. *Reading and Writing*, 34(1), 109–138. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10064-y>
- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica. Promolibro.
- Vieiro, P., & Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de investigación en logopedia*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.5209/rlog.58552>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
<p>Procesamiento léxico de la palabra</p>	<p>El procesamiento léxico o reconocimiento de la palabra es el proceso que se realiza para descifrar el significado del grupo de letras que la forman.</p> <p>En la actualidad, la mayor parte de los autores están de acuerdo en que existen dos procedimientos distintos para reconocer y leer palabras: uno es mediante la vía léxica, conectando la forma ortográfica de las palabras con su representación interna y su significado (...) El otro procedimiento es por medio de la vía sub léxica, transformando cada letra o grafema en</p>	<p>La variable procesamiento léxico de la palabras está compuesto por dos dimensiones: Ruta léxica y ruta subléxica.</p>	<p>Ruta léxica Ruta subléxica</p>	<p>Reconocimiento de palabra, Léxico visual y Acceso al significado</p>	<p>Ordinal</p>

	su correspondiente sonido o fonema y articulándolos. (Cuetos, 2010)				
Comprensión lectora	<p>La comprensión lectora es un proceso interactivo por el que la lectura es una base, pero también un resultado, en donde lector va construyendo una idea de su contenido y puede obtener la información de su interés.</p> <p>En diferentes estudios se han determinado diferentes componentes de la comprensión y se le ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica. (Catalá et al. 2007)</p>	<p>La variable comprensión lectora está compuesto por dos dimensiones: comprensión literal y comprensión inferencial.</p>	<p>Comprensión literal</p> <p>Comprensión inferencial</p>	<p>Ideas relevantes, secuencia de hechos, predicciones, significados, relaciones causa-efecto.</p>	Ordinal

Anexo 2. Matriz de operacionalización de las variables

Variable 1: Procesamiento léxico de la palabra

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Ruta léxica	Lectura de palabras, léxico visual, acceso al significado	Bloque 1 1, 3, 6, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 31, 32, 34, 36, 37, 41, 43, 46, 47, 48 Bloque 3 1, 2, 3, 4, 5... 15	Normal Dificultad Dificultad severa
Ruta subléxica	Lectura pseudopalabras y Asignación de fonemas	Bloque 1 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 19, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 44, 45 Bloque 2 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... 72.	

Fuente: Galve, José (2005). Batería de evaluación cognitiva de la lectura y escritura (BECOLE). Madrid. Adaptado por Esquía Katheíne (2021)

Variable 2: Comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	ítems	Niveles o rangos
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> - Localización e identificación de información - Reconocimiento de hechos - Identificación de analogías 	Bloque 4 1, 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 22, 23, 24	Satisfactorio En proceso En inicio
Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Deducción de información - Interpretación de información - Explicación de sucesos 	Bloque 4 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28	

Fuente: Cuetos Vega, F. (2014). PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores. Madrid: TEA. Adaptado por Esquía Katheíne (2021)

Anexo 3. Solicitud de permiso de la institución



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”

Lima, 22 de diciembre de 2021
Carta P. 1662-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Mg.
Abel Basilio Grijalva
Director
0051 JOSE F. SANCHEZ CARRION

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a ESQUÍA FLORES, KATHEINE JESSICA; identificada con DNI N° 40537313 y con código de matrícula N° 6000030079; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Procesamiento Léxico y Comprensión Lectora en Estudiantes del Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Pública, Lima, 2021

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador ESQUÍA FLORES, KATHEINE JESSICA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Omnino Trinidad Vargas, MBA
Jefe (e)

**Escuela de Posgrado
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE**

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

Anexo 4. Validación de los instrumentos

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Dr. Carlos Sixto Vega Vilca

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Psicología Educativa de la UCV, en la sede Lima Norte, aula A - 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optare el grado de Magíster.


El título nombre de mi proyecto de investigación es: Inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés durante el aislamiento social de los docentes de la IE 2091 Mariscal Andrés Avelino Cáceres, los Olivos, 2020 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente;



Firma

Esquia Flores Katheine Jéssica

D.N.I. 40537313

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: DR. CARLOS SIXTO VEGA VILCA

DNI :09826463

Especialidad del validador: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Lima, 06 de noviembre del 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Mg. Julia Rita Aleman Mancilla

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Psicología Educativa de la UCV, en la sede Lima Norte, aula A - 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optare el grado de Magíster.

El título nombre de mi proyecto de investigación es: Inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés durante el aislamiento social de los docentes de la IE 2091 Mariscal Andrés Bello Cáceres, los Olivos, 2020 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente;

Firma

Esquí Flores Katheine Jéssica

D.N.I. 40537313

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SATISFACTORIO

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: MG. JULIA RITA ALEMAN MANSILLA **DNI:** 45739410

Especialidad del validador: DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Lima, 16 de diciembre del 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Mg. Carmen María Samaniego Briceño

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Psicología Educativa de la UCV, en la sede Lima Norte, aula A - 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optare el grado de Magíster.

El título nombre de mi proyecto de investigación es: Inteligencia emocional y el afrontamiento al estrés durante el aislamiento social de los docentes de la IE 2091 Mariscal Andrés Bello Cáceres, los Olivos, 2020 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente;



Firma

Esquí Flores Katheine Jéssica

D.N.I. 40537313

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SATISFACTORIO

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: MG. CARMEN MARÍA SAMANIEGO BRICEÑO

DNI: 08805950

Especialidad del validador: DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Lima, 16 de diciembre del 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

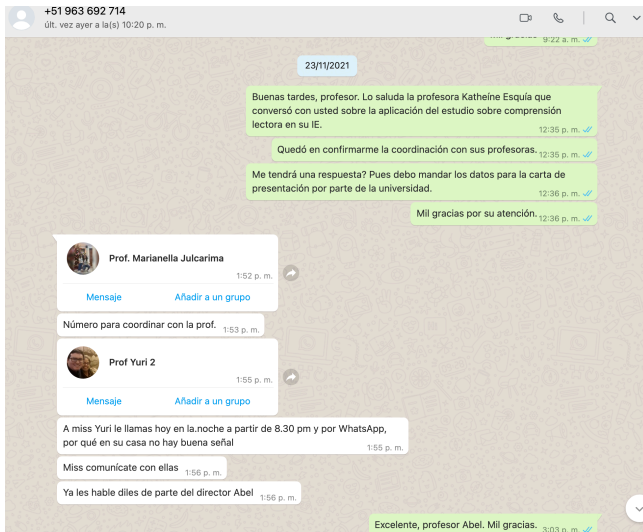
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

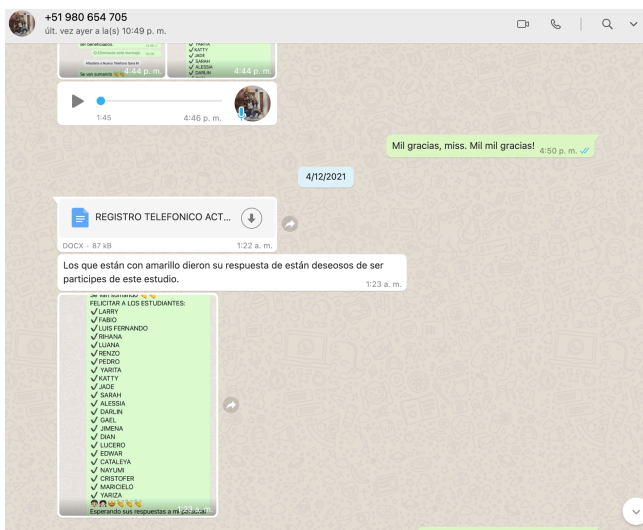


Firma del Experto Informante

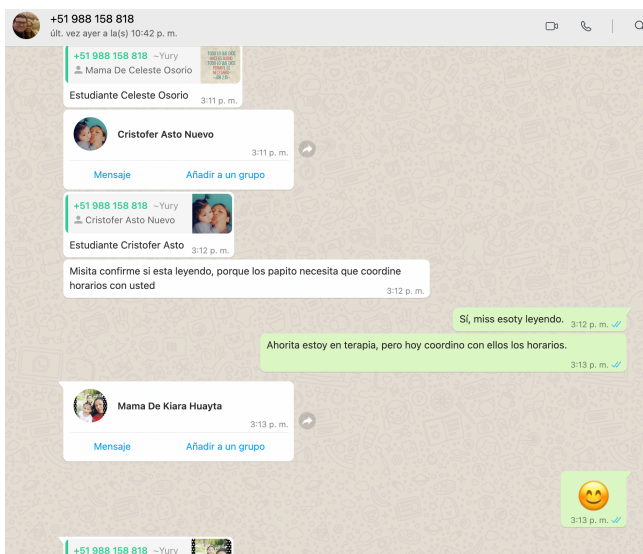
Anexo 5. Coordinación con la directivos y docentes



Director de la institución educativa



Profesora de aula



Profesora de aula

Anexo 6. Instrumento de evaluación

1. Laboratorio	13. Existencia	25. Probablemente	37. Izquierda
2. Chipeta	14. <u>Espejuto</u>	26. Aunque	38. <u>Arkánjel</u>
3. Cerillero	15. Esclavitud	27. Yober	39. Peliegro
4. Chimosa	16. Cápsula	28. <u>Vayesta</u>	40. <u>Avitazón</u>
5. <u>Lequido</u>	17. Características	29. <u>Harvol</u>	41. Almohada
6. También	18. Libertad	30. Arkón	42. <u>Cuetro</u>
7. <u>Sumaso</u>	19. Estarpes	31. Yacimientos	43. Prescriptivo
8. <u>Pelukero</u>	20. Triple	32. Jaulas	44. Domencia
9. Bolso	21. <u>Esquimolar</u>	33. <u>Heskiador</u>	45. Tuesco
10. Kovalla	22. Mientras	34. Acuerdo	46. Problema
11. <u>Kesera</u>	23. Prohibición	35. <u>Eskeleto</u>	47. Fracturas
12. Ueko	24. Montel	36. Brujas	48. Buitre

1. sa	13. lle	25. in	37. mos	49. viul	61. tris
2. te	14. cha	26. em	38. cam	50. siap	62. plaf
3. mo	15. rri	27. ul	39. sec	51. boim	63. blen
4. lu	16. lle	28. ar	40. lin	52. siec	64. frat
5. ri	17. rru	29. ob	41. mia	53. bra	65. brio
6. fa	18. cho	30. et	42. tue	54. fli	66. crue
7. co	19. gue	31. ap	43. feu	55. gro	67. trau
8. ci	20. qui	32. ex	44. rou	56. dru	68. glio
9. ga	21. gui	33. af	45. nio	57. cle	69. pleu
10. ge	22. que	34. ad	46. pia	58. tri	70. drie
11. cu	23. is	35. til	47. lian	59. glus	71. <u>crian</u>
12. gi	24. ac	36. pur	48. reis	60. prom	72. flaun

Indica cuál es la definición correcta para cada una de las siguientes palabras.

1. MESA

- a. Cosa con patas.
- b. Mueble con un tablero liso y cuatro patas.

2. ACEITUNA

- a. cosa que hay en las zapaterías.
- b. Se come de postre.
- c. Fruto del olivo.

1. AÑO

- a. Periodo de 365 días dividido en 12 meses.
- b. Periodo de seis meses.
- c. Ninguna de las dos es cierta.

2. Casa

- a. Lugar donde se guarda el dinero.
- b. Palabra de género masculino.
- c. Edificio destinado para vivir personas.

3. Noche

- a. Periodo de 24 horas de duración.
- b. Periodo de tiempo que sucede a la madrugada.
- c. Tiempo comprendido entre la puesta y la salida del sol.

4. Cabeza

- a. Parte superior del cuerpo humano.
- b. La parte más pequeña del cuerpo humano.
- c. Ninguna de las dos es cierta.

5. Libro

- a. Cuaderno que sirve para escribir.
- b. Conjunto de hojas de papel impresas y ordenadas para la lectura.
- c. Hojas para pintar.

6. Ventana

- a. Agujero en la pared.
- b. Abertura en la pared para dar luz y ventilación.
- c. Hueco debajo de una escalera.

7. Espejo

- a. Cosa de metal.
- b. Lámina de vidrio, recubierta por la parte posterior y que refleja las imágenes de los objetos.
- c. Fotografía las imágenes.

8. ESTRELLA

- a. Satélite que gira rededor de la tierra.
- b. Persona que no es sobresaliente ni famosa.
- c. Astro o cuerpo celeste dotado por la luz propia.

9. Bestia

- a. Persona ruda, bruta e ignorante.
- b. Persona amable y cariñosa.
- c. Cualquier animal de cuatro patas.

10. Jaula

- a. Caja hecha con alambres, mimbres, etc., para encerrar animales.
- b. Lugar donde se guarda un tesoro.
- c. Juega, fiesta que se usa para divertirse.

11. Cápsula

- a. Objeto para meter cosas.
- b. Envoltura insípida y soluble en la que se encierran ciertos medicamentos.
- c. Todo lo que está cerrado.

12. Tocino

- a. Palabra del verbo tocar.
- b. Persona que está muy pesada.
- c. Carne gorda del cerdo especialmente salada y que tiene mucha grasa.

13. Inflar

- a. Hinchar con gases un globo. También significa hartarse.
- b. Acción de coser algo.
- c. Quitar el aire a la rueda de balón.

14. Submarino

- a. Relativo al sótano de una casa o vivienda.
- b. Algo que está bajo la superficie del mar.
- c. Tipo de pesca que se hace desde un barco pequeño en Mar o en el río.

15. Vendas

- a. Carne en forma de embutidos que se usa mucho para bocadillos.
- b. Palabra de género masculino plural.
- c. Tira del lienzo para ligar un miembro o sujetar apósitos en una herida.

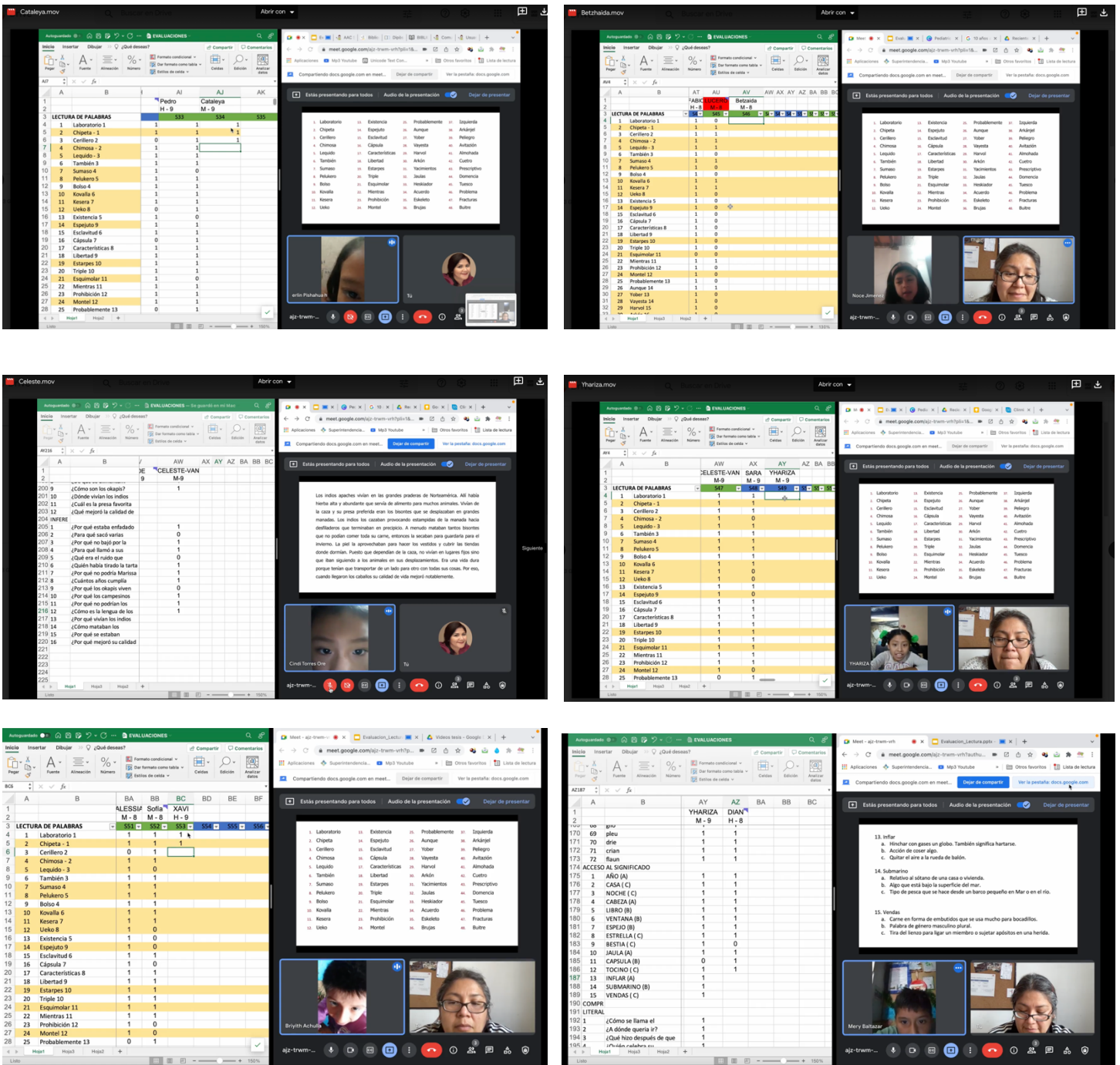
Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la alcancía donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la tarta de cumpleaños aplastada contra el suelo y a un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran tarta de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa tarta de chocolate.

Los okapis son animales mamíferos que viven en las selvas de África. Son casi tan grandes como las jirafas y tienen rayas como las cebras. Tienen un hocico fuerte y con su lengua pueden limpiarse hasta las orejas. Se alimentan de las ramas de los árboles y de zanahorias que arrancan de las huertas de los campesinos. No soportan temperaturas muy frías ni vientos muy fuertes. Son muy tímidos y no son fáciles de ver.

Los indios apaches vivían en las grandes praderas de Norteamérica. Allí había hierba alta y abundante que servía de alimento para muchos animales. Vivían de la caza y su presa preferida eran los bisontes que se desplazaban en grandes manadas. Los indios los cazaban provocando estampidas de la manada hacia desfiladeros que terminaban en precipicio. A menudo mataban tantos bisontes que no podían comer toda su carne, entonces la secaban para guardarla para el invierno. La piel la aprovechaban para hacer los vestidos y cubrir las tiendas donde dormían. Puesto que dependían de la caza, no vivían en lugares fijos sino que iban siguiendo a los animales en sus desplazamientos. Era una vida dura porque tenían que transportar de un lado para otro con todas sus cosas. Por eso, cuando llegaron los caballos su calidad de vida mejoró notablemente.

Anexo 6. Fotografías y video de aplicación



En el presente enlace se puede ver una sesión de evaluación:
<https://drive.google.com/file/d/1joFMCbORqbYoEGwd8XmB10ccEcZbz4wS/view?usp=sharing>

Anexo 7. Base de datos

		Zulema	Yadira	Gabriel	Juliett	Lucía	Adriana	Elena	Abigail	Franz	Leo	Jaret	Alejandro	Dayron	José	Sofía	FABRICO	SARAI	VANIA	RAMSEL	Valentín	
1	Laboratorio 1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
2	Cerillero 2	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
3	También 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Boia 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Existencia 5	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
6	Esclavitud 6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
7	Cápsula 7	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Características 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
9	Libertad 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	Triplo 10	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Mientras 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Prohibición 12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
13	Probablemente 13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
14	Aunque 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	Yocimientos 15	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Jaulas 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	Acuerdo 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	Brújula 18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Esqueje 19	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	Almohada 20	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
21	Prescriptivo 21	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
22	Problema 22	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	Fracturas 23	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1

		Sofía	FABRICO	SARAI	VANIA	RAMSEL	Valentina	Gadil	ARIANNY	SOLASH	CARLOS	Amir	Eymí	HISTOPH	Klara	EDSON	Fernando	Renzo	Xoe-9	Pedro	Catalie
1	SUSMARIANO (8)	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
2	YENDAS (1)	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0
3	LABORATORIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	CHIPETA	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
5	CERILLO	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
6	CHIMMOA	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1
7	LEQUIDO	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1
8	TAMBIÉN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	SUMASO	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1
10	PELILERO	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
11	BOIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1
12	KOALLA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
13	KEKERA	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
14	UJAO	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
15	EXISTENCIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	ESPEJITO	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	ESCLAVITUD	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
18	CÁPSULA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
19	CARACTERÍSTICAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	LIBERTAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	ESQUEJES	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0
22	TRIPLO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	ESQUEJAMAR	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
24	MIENTRAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
25	PROHIBICIÓN	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0

		GUSTAVO SHANNI	FABIO	LUCERO	JADE	LESTE-VÁ	SARA	YHARIZA	DIAN	ALESSIA	Sofía	XAVI	CARLOS	EDWAR	LEANDRO	YERSON	Linda	Paulo	Luana		
1	DOMINICA 23	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	
2	TUESCO 24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
3	¿Cómo se llama el personaje de la lección?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
4	¿A dónde quería ir?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
5	¿Qué tipo de cosas de que se le pasó el juicio?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
6	¿Quién elabora su cumpleaños?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	¿Quién escapa por la ventana?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	¿Por qué Marisa se puso a llorar?	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1
9	¿Dónde viven los okapi?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
10	¿De qué se alimentan?	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
11	¿Cómo son los okapi?	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1
12	¿Dónde vivían los indios apaches?	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
13	¿Cuál es la prensa favorita de los indios apaches?	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
14	¿Cuánta cantidad de cosas de los indios apaches?	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
15	¿Por qué estás enfadado Carlos?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
16	¿Para qué usas varias monedas de la moneda?	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
17	¿Por qué no bajó por la ventana?	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1
18	¿Para qué llamó a sus amigos?	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
19	¿Qué era el ruido que oyeron en la jaula?	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1
20	¿Quién había tirado la tarta al suelo?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	¿Por qué no podría Marisa pedir un beso?	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
22	¿Cuántos años cumple Marisa?	1</																			

