



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación

**Fluidez y Comprensión Lectora en estudiantes de segundo
grado de primaria de la I.E. N°0014 “Andrés Bello”, distrito
Pueblo Libre - Lima 2024**

TESIS

**Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación
Primaria**

AUTORES

Shirley Ingrid ALA VARA

Erika Liset CASTRO QUISPE

ASESOR

Dra. María Isabel NÚÑEZ FLORES

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Ala, S. & Castro, E. (2025). *Fluidez y Comprensión Lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N°0014 “Andrés Bello”, distrito Pueblo Libre - Lima 2024*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor 1	
Nombres y apellidos	Shirley Ingrid Ala Vara
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	74151787
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0002-8658-3923
Datos de autor 2	
Nombres y apellidos	Erika Liset Castro Quispe
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	76570873
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0003-6285-655X
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Dra. María Isabel Núñez Flores
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	06660027
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-7989-7110
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Dr. Lucio Maximo Valer Lopera
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10494797
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Dra. Jessica Palacios Garay

Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	00370757
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Dra. Francis Díaz Flores
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40675304
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.2.Educación básica.
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Institución Educativa 0014 Andrés Bello País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Pueblo Libre Calle: Av. de la Marina 11, Pueblo Libre 15084 Latitud: -12.0860815 Longitud: -77.0635643
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Enero 2024 – diciembre 2024
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01 Otras humanidades https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.05.00



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú. Decana de América

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

**ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
SHIRLEY INGRID ALA VARA Y ERIKA LISET CASTRO QUISPE**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

En la ciudad de Lima a los diecinueve días del mes de noviembre del dos mil veinticinco, se reunieron en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el jurado evaluador presidido por el Dr. Lucio Maximo Valer Lopera, e integrado por la Dra. Jessica Palacios Garay, y la Dra. Francis Díaz Flores, para calificar la sustentación de la Tesis titulada: "Fluidez y Comprensión Lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N°0014 "Andrés Bello", distrito Pueblo Libre - Lima 2024", presentada por **SHIRLEY INGRID ALA VARA Y ERIKA LISET CASTRO QUISPE**, para optar el Título Profesional de Licenciada en **EDUCACIÓN PRIMARIA**.

Después de escuchar la exposición del graduando, el jurado procedió a formular las preguntas del reglamento y luego de una calificación en privado decidió otorgarle el calificativo de:

16 Dieciséis

Aprobado con mención honrosa

Como testimonio del acto realizado, cada uno de los miembros del jurado procedieron a suscribir la presente ACTA para que sea remitida a las instancias correspondientes, a fin de que se expida previo trámite administrativo, el diploma que acredite a las bachilleres como Licenciada en Educación Primaria.


Dr. LUCIO MAXIMO VALER LOPERA

Jurado evaluador


Dra. JESSICA PALACIOS GARAY

Jurado evaluador


Dra. FRANCIS DÍAZ FLORES

Jurado evaluador



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú. Decana de América

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

**ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

NOMBRE DEL AUTOR: **SHIRLEY INGRID ALA VARA Y ERIKA LISET CASTRO QUISPE**

TÍTULO DE LA TESIS: "Fluidez y Comprensión Lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N°0014 "Andrés Bello", distrito Pueblo Libre - Lima 2024"

JURADO INTEGRADO POR LOS PROFESORES:

MIEMBRO DE JURADO: Dr. LUCIO MAXIMO VALER LOPERA

MIEMBRO DE JURADO: Dra. JESSICA PALACIOS GARAY

MIEMBRO DE JURADO: Dra. FRANCIS DÍAZ FLORES

RESULTADO FINAL:

Aprobado con mención honrosa.

Lima, 19 de noviembre de 2025


Dr. LUCIO MAXIMO VALER LOPERA
Jurado evaluador


Dra. JESSICA PALACIOS GARAY
Jurado evaluador


Dra. FRANCIS DÍAZ FLORES
Jurado evaluador



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE

SAN MARCOS

Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo María Isabel Núñez Flores en mi condición de asesora acreditada con Dictamen de la EPE N°000068-2025-EPE-FE/UNMSM de la tesis, cuyo título es: **Fluidez y Comprensión Lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N°0014 “Andrés Bello”, distrito Pueblo Libre - Lima 2024**, presentada por las Bachilleres: Shirley Ingrid Ala Vara y Erika Liset Castro Quispe, para optar el Título profesional de Licenciada en Educación Primaria. CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de 16 % de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del Título profesional de Licenciada en Educación Primaria.

Lima, 06 de octubre de 2025

Firma del Asesor

Dra. María Isabel Núñez Flores

DNI:06660027

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

Índice

RESUMEN	vii
ABSTRACT.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.2. Planteamiento del problema	1
1.2.1. Determinación del problema	1
1.2.2. Formulación del problema	3
1.3. Objetivos de investigación.....	4
1.3.1. General	4
1.3.2. Específicos	4
1.4. Justificación o importancia.....	4
1.5. Limitaciones de la investigación	5
II. REVISIÓN DE LITERATURA	6
2.1. Bases teóricas	6
2.1.1. Fluidez lectora.....	6
2.1.2. Comprensión lectora	9
2.2. Antecedentes.....	12
2.2.1. Internacionales.....	12
2.2.2. Nacionales	13
2.3. Definición de términos	14
III. HIPÓTESIS Y VARIABLES	17
3.1. Formulación de hipótesis.....	17
3.1.1. General	17
3.1.2. Específicos	17
3.2. Variables.....	17
3.2.1. Definición conceptual	17
3.2.2. Definición operacional	17
3.3. Operacionalización de variables.....	19
IV. MATERIALES Y MÉTODOS.....	21
4.1. Área de estudio.....	21
4.2. Diseño de investigación.....	21
4.3. Población, muestra y muestreo.....	21

4.3.1.	Población.....	21
4.3.2.	Muestra.....	22
4.3.3.	Muestreo.....	22
4.4.	Procedimientos, Técnicas e instrumentos de recolección de información	22
4.4.1.	Técnicas de información	22
4.4.2.	Instrumento de recojo de información	23
4.5.	Aspectos estadísticos	24
V.	RESULTADOS	25
5.1.	Presentación y análisis de los resultados	25
5.1.1.	Análisis descriptivo	25
5.1.2.	Análisis inferencial.....	28
VI.	DISCUSIÓN	31
VII.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	36
7.1.	Conclusiones.....	36
7.2.	Recomendaciones	36
	REFERENCIAS	38
	ANEXOS	48

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de las variables fluidez verbal y comprensión lectora	19
Tabla 2. Estimación de nivel de logro en fluidez lectora.....	23
Tabla 3. Análisis del nivel de comprensión lectora	25
Tabla 4. Análisis del nivel de las dimensiones de la comprensión lectora	26
Tabla 5. Análisis del nivel de fluidez lectora.....	27
Tabla 6. Análisis de la prueba de normalidad	28
Tabla 7. Análisis correlacional entre fluidez y comprensión lectora.....	28
Tabla 8. Análisis correlacional entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora	29
Tabla 9. Análisis correlacional entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora.....	29
Tabla 10. Análisis correlacional entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora	30

Índice de figuras

Figura 1. Nivel comprensión lectora.....	25
Figura 2. Nivel de las dimensiones de comprensión lectora.....	26
Figura 3. Nivel de fluidez lectora	27

Resumen

El objetivo principal del estudio fue determinar la relación entre la fluidez lectora y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa durante el año 2024. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, de tipo básica y nivel descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental y de corte transversal, la población estuvo conformada por 80 estudiantes, quienes también constituyeron la muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos validados: la Escala de Fluidez Lectora en español (EFLE) y una prueba adaptada de comprensión lectora del Ministerio de Educación (2012). Los resultados generales del análisis correlacional indicaron una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la fluidez lectora y la comprensión lectora ($Rho=.584$, $p=.000$), lo que destaca que los estudiantes con mayores niveles de fluidez lectora tienden a alcanzar mejores niveles de comprensión. Concluyendo que, la fluidez lectora es un componente esencial para mejorar la comprensión lectora en todos sus niveles (literal, inferencial y crítico), por tanto, estos hallazgos subrayan la necesidad de estrategias pedagógicas integradas que promuevan tanto la velocidad, precisión y prosodia lectora, como las habilidades para interpretar, analizar y reflexionar críticamente sobre los textos.

Palabras clave: Fluidez lectora, comprensión lectora y estudiantes.

Abstract

The main objective of the study was to determine the relationship between reading fluency and reading comprehension in second grade students of an educational institution during the year 2024. The methodology used was quantitative, basic and descriptive-correlational, with a non-experimental and cross-sectional design. The population consisted of 80 students, who also constituted the sample, selected by non-probabilistic convenience sampling. For data collection, two validated instruments were used: the Spanish Reading Fluency Scale (EFLE) and an adapted reading comprehension test from the Ministry of Education (2012). The overall results of the correlational analysis indicated a positive, moderate and statistically significant relationship between reading fluency and reading comprehension ($Rho=.584$, $p=.000$), highlighting that students with higher levels of reading fluency tend to achieve better comprehension levels. In conclusion, reading fluency is an essential component to improve reading comprehension at all levels (literal, inferential and critical), therefore, these findings underscore the need for integrated pedagogical strategies that promote reading speed, accuracy and prosody, as well as the skills to interpret, analyze and critically reflect on texts.

Keywords: Reading fluency, reading comprehension and students.

I. INTRODUCCIÓN

1.2. Planteamiento del problema

1.2.1. Determinación del problema

El desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes es crucial y comienza desde una edad temprana, extendiéndose a lo largo de su educación. Es vital que adquieran una variedad de habilidades lectoras para comprender y extraer significados de textos diversos, tanto académicos como recreativos (Maestre y Gonzales, 2023; Plaza-plaza, 2021). Estas competencias son esenciales para su éxito en distintos contextos y contribuyen significativamente a su aprendizaje y disfrute de la lectura (Avalos et al., 2022).

Leer con rapidez y fluidez es esencial porque, como afirman Viramontes et al. (2019), la construcción de argumentos basados en lo que se ha leído, la comprensión de la idea principal y la búsqueda de información concreta son las tres piedras angulares del rendimiento académico. Según las estadísticas, un gran porcentaje de alumnos de todo el mundo tiene dificultades con la comprensión lectora y la fluidez verbal. Alrededor del 20% de los jóvenes de 15 años de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) no alcanzan el nivel básico de competencia lectora, según la organización.

Las dificultades académicas persistentes, como evitar las tareas de lectura o incluso abandonar los estudios, podrían ser consecuencia de este problema en la comprensión lectora (Almeida, 2022). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), más de la mitad de los niños en edad escolar de las zonas subdesarrolladas no alcanzan la competencia lectora básica. Estos datos resaltan la importancia de enfocar esfuerzos en mejorar las habilidades de lectura desde temprana edad para asegurar el éxito educativo y prevenir futuras dificultades académicas. Incluso en Asia del Sur, el 78% de los niños no poseen el nivel mínimo de alfabetización (Banco Mundial,

2022). Sumado a ello, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) reportó que sólo el 41.98% de los estudiantes que han terminado su educación secundaria son capaces de leer sin ninguna dificultad. Sin embargo, en 2019, el porcentaje de estudiantes que pudieron leer sin ninguna dificultad fue de 54.95%, lo que indica que los niveles de lectura de los estudiantes han ido disminuyendo.

En México, se llevó un estudio que reveló preocupantes estadísticas sobre la comprensión lectora en la población adulta. Solo el 27.1% de los adultos logra comprender completamente el material que lee, mientras que un 55.1% entiende mayoritariamente el contenido. Además, se observó una disminución en la cantidad de libros leídos por adultos, promediando 3.4 libros en el último año, una cifra menor comparada con el año anterior (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023). Por otro lado, el 60% de los alumnos de nivel primario en México presenta graves deficiencias en lectura, una situación que destaca la urgencia de mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura en las etapas iniciales de la educación (Forbes México, 2023; Álvarez et al., 2023).

A nivel latinoamericano, en Ecuador, la situación de la comprensión lectora también muestra retos significativos. De acuerdo con datos del 2021, el 6.5% de los niños ecuatorianos no sabían leer y el 18% de la población adulta era considerada analfabeta funcional. Para el 2022, se encontró que el 7.4% de los ecuatorianos no lee en ningún formato, y el promedio de libros leídos al año por persona variaba según la edad, siendo 0.9 libros para niños y 1.3 libros para jóvenes adultos. Además, solo el 36% de los estudiantes de 10 años poseen una buena comprensión lectora, lo que subraya la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza de la lectura en las escuelas ecuatorianas (Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador, 2022).

Asimismo, Chile destacó que, aunque los chilenos leen, principalmente lo hacen en medios digitales, y aproximadamente la mitad de ellos lee libros por gusto. Sin embargo, la

comprensión lectora presenta desafíos significativos. Por ejemplo, en la prueba Simce 2019, los resultados mostraron que las mujeres tienen mejores resultados en comprensión lectora que los hombres. Además, un estudio identificó que uno de cada dos chilenos no comprende adecuadamente lo que lee. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover estrategias de lectura efectivas y accesibles para mejorar la comprensión lectora en la población chilena (Fundación La Fuente, 2023; Universidad de Chile, 2022).

En consecuencia, la correcta adquisición de habilidades de comprensión lectora es una herramienta clave en estos tiempos de vanguardia, es un factor que servirá como mediador estratégico para poder enfrentar ciertos problemas en los procesos de aprendizaje de los niños (Núñez-Valdés et al., 2019). Por esta razón, el propósito del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que es una de las herramientas de medición comparativa del aprendizaje que se difunden ampliamente en todo el mundo, es evaluar a todos los estudiantes para garantizar que sean capaces de alcanzar las competencias fundamentales en lectura, ciencias y matemáticas mientras aún están en la escuela. Esto se hace con el fin de prepararlos mejor para afrontar los retos que se les presentarán en la vida (Moreano et al., 2022).

Continuando, en Perú, tras la evaluación de la muestra de estudiantes del Ministerio de Educación (MINEDU, 2022), se reveló que los alumnos de segundo grado de la escuela primaria tenían los mismos resultados que en 2019. Básicamente, sólo el 37,50% de los estudiantes fueron capaces de alcanzar un nivel satisfactorio de comprensión de la lectura. Mientras en cuarto grado de primaria, este año el 30% de los estudiantes muestran un nivel satisfactorio en la cuarta clase, en contraste con los resultados del 2019 donde el porcentaje fue más alto, observándose un retroceso. También es importante destacar las diferencias observadas en las acciones de las escuelas públicas y privadas. Por ejemplo, en las escuelas públicas, el rendimiento de los estudiantes disminuye significativamente entre el segundo y

el cuarto grado.

Por otro lado, Villani (2020) sostiene que una de las principales causas de luchar con la lectura fluida de palabras es la falta de experiencia. Además, los problemas con el reconocimiento automático de palabras pueden empeorar los efectos de los problemas de fluidez, que a menudo resultan en problemas de comprensión. De esta manera se observa ambas variables de estudio cómo están relacionadas e intervienen en el desempeño académico de los estudiantes.

Particularmente, en la Institución Educativa N.º 0014 “Andrés Bello”, ubicada en el distrito de Pueblo Libre, se ha identificado que durante las evaluaciones y actividades de aula, muchos alumnos leen de manera entrecortada, con escasa entonación y errores en la decodificación de palabras, lo que limita su capacidad para comprender adecuadamente los textos. Esta situación se refleja en bajos niveles de rendimiento en comprensión literal, inferencial y crítica, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la lectura fluida y significativa desde los primeros años de la educación primaria. No obstante, dicha limitación no solo obstaculiza su rendimiento académico en todas las áreas curriculares, que dependen de la competencia lectora, sino que también mina su confianza y disfrute por la lectura, generando un círculo vicioso de desmotivación y bajo logro.

1.2.2. Formulación del problema

- Problema general

¿Cómo es la relación entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andrés Bello" Pueblo Libre, 2024?

- Problemas específicos

¿Cómo es la relación entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andrés Bello" Pueblo Libre, 2024?

¿Cómo es la relación entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024?

¿Cómo es la relación entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. General

Determinar la relación entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

1.3.2. Específicos

Establecer la relación entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

Establecer la relación entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

Establecer la relación entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

1.4. Justificación o importancia

En la justificación teórica de las variables destaca que tanto la comprensión como la fluidez lectora son componentes cruciales del proceso educativo para los estudiantes de la escuela primaria, basándose en la convergencia de los modelos cognitivos, las teorías del desarrollo y los enfoques socioculturales, donde el dominio de estos conceptos sentará las bases para abordar y comprender las relaciones dinámicas entre estas capacidades cruciales.

Examinar los patrones y problemas de comprensión y fluidez lectora de los alumnos puede revelar factores que inciden en su rendimiento académico, sobre todo en la

fundamentación práctica, por ello, es crucial que los profesores creen planes de clase personalizados que aborden las necesidades específicas de cada alumno.

Desde el punto de vista de la justicia social, es factible mejorar la comprensión y la fluidez lectora de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o requisitos, además, la intervención en lectura puede ayudar a reducir las diferencias de rendimiento entre niños de diversos orígenes socioeconómicos y culturales, ampliando así el acceso a una educación de calidad.

La necesidad de recopilar datos que permitan establecer el vínculo entre la fluidez lectora y la comprensión, donde dos de las capacidades más básicas para un aprendizaje eficaz- proporciona la base metodológica de este estudio. La validez, fiabilidad y viabilidad de los resultados dependen igualmente de los métodos e instrumentos utilizados para obtenerlos.

1.5. Limitaciones de la investigación

Existen limitaciones en la investigación sobre la fluidez y la comprensión lectora de los alumnos de segundo curso, por lo que, una de las más importantes es la precisión de los instrumentos de medida, estos deben ajustarse a las necesidades específicas de cada alumno teniendo en cuenta las características de la población objeto de estudio y adaptando su diseño en consecuencia, además, para garantizar la precisión y aplicabilidad de los resultados, es crucial que todos los instrumentos utilizados se sometan a un exhaustivo procedimiento de validación y pruebas de fiabilidad.

Las limitaciones de tiempo son otro de los principales inconvenientes de la investigación, de tal manera, es posible que los investigadores no puedan detectar y examinar a fondo los patrones de desarrollo de la lectura a largo plazo si la duración del estudio es demasiado corta, de tal manera que, para realizar un seguimiento exhaustivo y extenso de cómo se desarrollan las capacidades lectoras de los niños, se requiere un

intervalo de tiempo suficiente.

II. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. Bases teóricas

2.1.1. Fluidez lectora

En lugar de considerar la lectura como una simple cuestión de reconocimiento de palabras, este análisis teórico presenta la lectura como un acto interactivo en el que intervienen varias regiones cerebrales y en el que la descodificación de símbolos sirve para extraer significado y construir comprensión (Ramírez et al., 2019). Por ello, la capacidad de comprender textos en profundidad requiere algo más que fluidez lectora, que a menudo es vista por los profesores de secundaria como una competencia primaria que se desarrolla con la práctica (Guerin y Murphi, 2015). La lectura es esencial para el aprendizaje permanente, según Delors (1996), y la enseñanza de la lectura es una prioridad mundial para los sistemas educativos, donde la lectura también ayuda al aprendizaje de diversas materias científicas, como señalan Ortiz (2017) y Madero y Gómez (2013).

En una línea similar, Serafini (1997) sostiene que la lectura es un proceso holístico que involucra componentes mentales, emocionales y físicos, ya que todos estos componentes influyen en la rapidez con la que se lee y comprende un texto, al igual que factores como las capacidades visuales y perceptivas del lector, el vocabulario, los objetivos de lectura, los conocimientos previos, la experiencia en la materia y el estado emocional durante la lectura. Por este motivo, el dominio de la lectura requiere experiencia y práctica para desarrollar las habilidades de reconocimiento de palabras, lectura rápida, expresividad y comprensión (Defoir, 2015).

El desarrollo del lenguaje de los alumnos está todavía en sus primeras etapas cuando comienzan la escuela primaria, por lo que hay muchas habilidades lingüísticas académicas que necesitan ser enseñadas antes de que puedan comprender textos académicos (Zavaleta y Roldán, 2017). Todo maestro de primaria debe utilizar tácticas de comprensión para ayudar

a sus alumnos a entender mejor el material, esto les ayudará a desarrollar habilidades de razonamiento, pensamiento crítico y comunicación, que son necesarias tanto para el éxito académico como para la vida cotidiana (Condo, 2019).

Pinzás (2017) identifica varios procesos clave en la lectura que mejoran la comprensión textual:

- a) El proceso de clasificación, que implica identificar características comunes y diferenciar elementos, ayudando a los estudiantes a agrupar y comparar.
- b) El proceso de establecimiento de relaciones, que involucra analizar y sintetizar elementos para deducir lógicamente.
- c) El proceso de transformación, que conecta lo desconocido con lo conocido para generar nuevas perspectivas o entendimientos basados en experiencias o conocimientos previos.
- d) El proceso de determinar causalidades, que incluye predecir, inferir, juzgar y evaluar, enfocado en entender relaciones de causa y efecto.

La fluidez lectora, una destreza esencial para el desarrollo de las habilidades lectoras y la comprensión, fue estudiada por primera vez en la década de 1960 por psicólogos cognitivos que pretendían comprender cómo procesan el texto los lectores y qué diferencia a un lector fluido de otro que no lo es, por lo que, en las décadas de 1970 y 1980, la fluidez lectora se convirtió en una parte central de la investigación educativa y, desde la década de 1990, ha habido un creciente énfasis en el desarrollo de la fluidez lectora en los primeros años de escolarización, ya que se considera un importante predictor del éxito académico (Arancibia-Gutiérrez y Leiva, 2023).

En consecuencia, la variable de fluidez lectora tiene un origen en la teoría de Piaget (1973), una forma de representar algo significativo a través de una persona importante es a través del lenguaje, según Piaget, el aprendizaje se produce a través de la práctica o la

interacción. Por lo que, la teoría de los estadios del desarrollo cognitivo, señala que el aprendizaje del lenguaje se fundamenta en los esquemas de acción, los cuales se producen durante el periodo sensoriomotor (Asanza y Tapia, 2023).

En este aspecto, ocurren dos fenómenos cognitivos: la asimilación, que es la integración de nuevos objetos o situaciones en modelos anteriores; y acomodación, que se refiere a la acomodación de las demandas de los medios por parte de la organización actual, sólo a través de los procesos de asimilación y adaptación, así como de la intervención de la imitación, será posible la comunicación interindividual y el niño quedará expuesto al mundo social (Rojas, 2023).

En contraste, está la teoría conductista o condicionante de Skinner sobre el desarrollo del lenguaje, que propone que los niños aprenden nuevas palabras y reglas gramaticales a través del condicionamiento operante, en el que imitan los patrones de habla de sus padres y posteriormente asocian palabras específicas con situaciones, objetos o acciones específicas (Skinner, 1962). En esta teoría de Skinner se hace hincapié en el aprendizaje, ya que se produce a través del modelado de los padres y la práctica del lenguaje. Así lo afirma Lopez y Lescay (2023) como resultado, los adultos en la vida del niño fomentan la producción de un habla gramaticalmente correcta y desapruaban su ausencia, esta idea señala que el entorno del niño tiene un efecto significativo en el desarrollo del lenguaje.

Estas explicaciones utilizan el lenguaje como un bloque de construcción conceptual para ideas que han impactado e impactarán nuestro conocimiento del sistema de comunicación, lo cual genera la fluidez a nivel lector, en base a esto Santronk (2007), menciona que, cualquier método de transmisión de ideas a través de un conjunto compartido de símbolos hablados, escritos o signos es lenguaje. Para la comunicación verbal, por escrito y escuchando a los demás, así como para transmitir conocimientos de una generación a otra,

se recurre a las lenguas, que están compuestas por el vocabulario compartido de una comunidad y las reglas para su combinación. Además, afirma que todas las lenguas humanas tienen cosas en común, como la capacidad de construir infinitas frases con sentido con un vocabulario y un conjunto de reglas limitados (Pinilla et al., 2022).

Según el análisis PISA, vienen a ser la capacidad de leer textos de manera eficiente y con poco esfuerzo, lo que permite una mejor comprensión, se define como fluidez lectora. Asimismo, Kuhn y Stahl (2003), mencionan que uno puede leer y comprender palabras y oraciones escritas de manera automática. Según Amiama-Espaillat y Mayor- Ruiz (2018), la fluidez lectora permite una comprensión óptima mediante el uso de una pronunciación y entonación correctas, por lo que, la lectura es una habilidad compleja que se desarrolla con el tiempo y sufre transformaciones en respuesta a nuevos textos, medios de comunicación, tipos de información y perfiles de lectores (Flotts et al., 2016). Dado que la lectura y la escritura son habilidades fundamentales que los niños necesitan a lo largo del plan de estudios, es esencial que se conviertan en lectores y escritores competentes e independientes en todas las clases (Calero, 2014).

Las dimensiones para esta variable, según La Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) desarrollada por González-Trujillo et al. (2014) son tres: velocidad, precisión y prosodia. La velocidad se refiere a la cantidad de palabras leídas correctamente en un tiempo determinado, la precisión evalúa la capacidad de decodificar palabras con exactitud, y la prosodia considera el volumen, la entonación, las pausas y la segmentación durante la lectura.

2.1.2. Comprensión lectora

La importancia de la comprensión lectora en la educación es destacada por Neira et al. (2015), quienes la describen como una actividad cognitiva compleja que está estrechamente ligada al aprendizaje, el razonamiento, la creatividad y la metacognición, por

lo que, la comprensión lectora es un proceso del que tanto estudiantes como profesores pueden beneficiarse enormemente.

Los profesores deben tener basto conocimiento en la teoría y la práctica de la lectura y ser expertos en su aplicación, ya que la comprensión lectora es una habilidad vital que los estudiantes deben desarrollar en el aula (Molina, 2020). Del mismo modo, Villegas et al. (2020) subrayan la necesidad de que los instructores tengan un conjunto diverso de habilidades de lectura e investigación para que puedan ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través de la comprensión de textos.

Por otro lado, estudiar cómo las personas asimilan y comprenden lo que leen es de lo que trata la teoría de la comprensión lectora, esto mencionado por Cisneros et al. (2010), donde la teoría de la comprensión lectora sugiere formas de enseñar a leer que ayudan a los estudiantes a convertirse en mejores lectores al enfatizar estrategias como la inferencia, la lectura con propósito y la evaluación continua de la comprensión y la integración exitosa del material.

Por el contrario, la prelectura, la lectura en el texto y la post-lectura son los tres componentes principales de todo método de comprensión lectora, según Montesdeoca et al. (2020). A continuación se enumeran las etapas descritas por Orejuela (2019):

- Prelectura: Esta etapa implica que los estudiantes hagan predicciones sobre el contenido del texto a partir de elementos visuales como la portada o imágenes, utilizando la observación y el análisis crítico.
- Lectura: los estudiantes leen el texto individualmente o en grupo, aplicando técnicas como el subrayado de palabras clave y la identificación de ideas principales para facilitar la comprensión.
- Poslectura: En esta fase final, los estudiantes reflexionan sobre el contenido leído, y el docente utiliza diversas técnicas, como debates o resúmenes, para evaluar y reforzar la

comprensión alcanzada.

La lectura se caracteriza como una actividad interactiva según la segunda perspectiva de la lectura, que tiene en cuenta las teorías cognitivas y el modelo psicolingüístico. La interpretación de los textos depende, por tanto, de los esquemas y la información de fondo en constante evolución de los lectores, así, el valor nominal de un libro es secundario a la propia interpretación del texto por parte del lector, que se ve afectada por sus propias experiencias vitales y puntos de vista a la hora de comprender el libro, por otro lado, la tercera perspectiva, planteada inicialmente por Louise Rosenblatt en 1978, sostiene que la lectura se percibe de manera más efectiva como un esfuerzo colaborativo entre el lector y el texto, lo que resulta en una integración que trasciende los meros elementos (Riffo et al., 2018).

Por su parte, Solé (1996) sostiene que la comprensión lectora es una interacción entre el lector y el texto, impulsada por los objetivos del lector de construir significado. Arévalo et al. (2018) definen la lectura como la capacidad de asimilar, procesar y aplicar material textual. Catalá (2007) también describe un proceso mental que establece una conexión significativa entre el lector y el texto. Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), existen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

- El nivel literal: implica el reconocimiento de frases o palabras clave y la asimilación del contenido explícito del texto, con una participación cognitiva limitada del lector.
- El nivel inferencial: permite al lector ver las relaciones entre significados, presuponer o deducir información implícita, y ampliar la información basada en sus experiencias previas, lo que también podría llevar a la formulación de nuevas ideas y conclusiones.
- El nivel: crítico es considerado el más alto, donde el lector puede estar de acuerdo o discrepar con las ideas del autor y explicar sus razones, en este nivel, el lector demuestra su formación lectora, criterio propio y conocimiento sobre el tema, haciendo juicios

precisos y razonables.

La OCDE en PISA 2003 definió la «competencia lectora» como la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos con el fin de alcanzar las propias metas y participar en la sociedad (Gómez y Monroy, 2009). Los tres niveles de esta competencia, adquisición de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación, se corresponden con los niveles mencionados anteriormente.

Osnaya-Moreno y Llanes-Medina (2022) afirman que hay una serie de componentes cruciales para la comprensión lectora que son esenciales para leer en la propia lengua y en una segunda lengua, las cuales se dividen en 8: Interacción entre lector y texto, la cual describe la comprensión lectora como un proceso interactivo donde el lector extrae y construye significado a partir del texto, integrando su conocimiento previo y la información textual; la decodificación, refiriéndose a la habilidad para traducir símbolos escritos en palabras y entender su significado dentro del contexto del texto; los conocimientos previos, donde los esquemas de conocimiento del lector juegan un papel crucial en cómo se entiende y se procesa el texto; las estrategias cognitivas, las cuales incluyen la predicción, inferencia, y el monitoreo de la comprensión, que ayudan al lector a integrar la información nueva con la ya conocida; los modelos interactivos, los cuales sugieren que la comprensión se logra a través de la interacción dinámica entre los conocimientos del lector y las características textuales; las estrategias específicas, como el muestreo que se basa en seleccionar palabras e ideas claves para entender el texto, la predicción centrada en anticipar lo que el texto dirá a continuación basándose en el conocimiento previo y las pistas del texto, y la inferencia establecida en la deducción de significados que no están explícitamente presentados en el texto; finalmente, la enseñanza de estrategias de lectura, puesto que, ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de comprensión efectiva.

La lectura amplia ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades de

pensamiento crítico y analítico que necesitarán para evaluar argumentos y llegar a opiniones bien fundadas, lo cual es esencial para el éxito académico en materias como historia, ciencias, matemáticas e inglés, entre otras (Contreras, 2021). Ser capaz de analizar con precisión los mensajes entrantes y mejorar la escritura con conocimientos sobre la estructura textual y el uso adecuado del lenguaje es una habilidad crucial para una comunicación productiva (Gallego et al., 2019).

Las dimensiones para esta variable según la Prueba de Comprensión Lectora del Ministerio de Educación (2012) desarrollado por Vela (2015), son tres: comprensión literaria, inferencial y crítica. La comprensión literaria se refiere a la identificación de la información explícita, como datos o sucesos; en la comprensión inferencial el estudiante debe interpretar mensajes implícitos o aquellos que no se expresan directamente en la lectura; y la comprensión crítica se centra en el razonamiento analógico del estudiante relacionando sucesos de la lectura con hechos de la realidad.

2.2. Antecedentes

2.2.1. Internacionales

Torres y Herrera (2020), en Colombia, buscaron examinar los efectos de la fluidez lectora en la lectura crítica entre los alumnos de cuarto grado. Donde se estudió a cuarenta alumnos utilizando una metodología cuasi-experimental y un enfoque positivista. Los resultados pusieron de relieve la necesidad de una enseñanza continua de las habilidades fundamentales de lectura, ya que las intervenciones solo mejoraron marginalmente la adquisición de la lectura por parte de los alumnos. En conclusión, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de mantener los esfuerzos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mediante el refuerzo de las habilidades de lectura crítica.

Por el contrario, Bizama et al. (2019) investigaron el impacto de la fluidez lectora en la comprensión de textos en 98 estudiantes, bajo una investigación descriptiva- correlacional

transversal realizada en Chile. Por lo que, al enfatizar el vínculo entre la fluidez lectora y la comprensión, descubrieron que tanto la velocidad de lectura como la inteligencia fluida son fuertes indicadores de la comprensión lectora. En conclusión, estos hallazgos resaltan la importancia de centrarse tanto en la fluidez lectora como en la inteligencia fluida como principales predictores del desarrollo de una excelente comprensión lectora.

Asimismo, otro estudio llevado a cabo en Chile, el cual ejecutó Arancibia et al. (2022), utilizó un enfoque similar para investigar el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora y la comprensión de los alumnos de sexto grado. Se demostró que la comprensión lectora está influenciada en gran medida por la prosodia, en particular la segmentación y la entonación al leer en voz alta, y se encontraron fuertes relaciones entre la fluidez y la identificación y comprensión de palabras.

Por último, una investigación explicativa correlacional realizada en Uruguay por Cuadro et al. (2021) examinó los efectos de las características de la prosodia, incluyendo el tempo y el ritmo del habla, en el rendimiento de la lectura oral en 141 estudiantes. Los resultados mostraron que cuando las personas son mejores lectores, su voz es más regular y hay menos pausas. A manera concluyente, esto indica que la práctica de la lectura y la automatización de la lectura podrían mejorar la fluidez y la expresividad de la lectura.

Quezada et al. (2024) en Chile, propusieron evaluar la comprensión de lectura en relación con las habilidades lingüísticas y lectoras comúnmente identificadas en la literatura, utilizando un enfoque metodológico básico de alcance correlacional, en una muestra de 297 niños de primaria. Los resultados indicaron que la influencia de las habilidades evaluadas en la comprensión lectora varía dependiendo del grado escolar (con menos efecto en 2º grado) y del tipo de texto (con menor efecto en textos narrativos). En términos generales, los autores hallaron que el vocabulario y la comprensión oral fueron las habilidades que más impacto tuvieron en la comprensión lectora. Los investigadores concluyeron que, una vez que se

alcanza cierto nivel básico de habilidad lectora, las habilidades lingüísticas se convierten en los factores más determinantes para la comprensión de lectura, y que en segundo grado, estas habilidades muestran una consolidación posiblemente relacionada con el desarrollo cognitivo.

2.2.2. Nacionales

En Lima, Pacora (2022) exploró cómo el modelado de lectura afecta la fluidez lectora en estudiantes de quinto de primaria mediante un estudio correlacional-causal no experimental. Con una muestra de 30 estudiantes. Los resultados encontrados indican que existe una relación significativa entre ambas variables, lo que sugiere que al practicar o modelar la lectura, se puede mejorar de manera notable la fluidez al leer. Esta correlación entre el modelado de lectura y la mejora en la fluidez lectora puede implicar que dedicar tiempo a practicar la lectura de forma consciente y guiada puede tener un impacto positivo en la capacidad de leer de manera más fluida y con mayor facilidad. En conclusión, estos hallazgos respaldan la idea de que la práctica y el modelado de la lectura pueden ser estrategias efectivas para mejorar la fluidez al leer.

Santamaría (2023), en Pisco, investigó la conexión entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en alumnos de segundo grado, utilizando un diseño no experimental, correlacional y transversal. Con 111 estudiantes participantes. Los hallazgos revelaron una correlación débilmente positiva, lo que sugiere que existe una relación leve pero significativa entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en el desarrollo infantil. Esto implica que la capacidad de los niños para reconocer y manipular los sonidos del lenguaje está asociada de forma modesta pero relevante con su habilidad para comprender lo que leen. En conclusión, la conciencia fonológica, que incluye la capacidad de identificar y manipular los sonidos del habla, parece desempeñar un papel en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños.

García (2021) en Lima, se propuso examinar la relación entre la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de segundo grado, aplicando una metodología cuantitativa correlacional. De los 87 estudiantes estudiados. Los resultados muestran una correlación positiva moderada entre la comprensión lectora y las habilidades comunicativas, lo que sugiere que existe una relación significativa entre ambas. Esta conexión indica que las habilidades de comunicación, que incluyen la capacidad de expresarse claramente, escuchar con atención y comprender mensajes verbales y no verbales, están estrechamente vinculadas con la comprensión lectora. En conclusión, un buen nivel de habilidades comunicativas puede favorecer y mejorar la comprensión lectora, ya que ambas áreas se complementan y se apoyan mutuamente en el proceso de comprensión y expresión del lenguaje.

Chuintam (2021), en Chachapoyas, se enfocó en la relación entre la velocidad y la comprensión lectora en una muestra de 20 alumnos, mediante un enfoque descriptivo correlacional. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes tienen un bajo nivel de comprensión lectora y velocidad al leer, y que existe una leve asociación positiva entre ambas habilidades. Esto sugiere que una velocidad deficiente al leer puede tener un impacto negativo en la comprensión de los textos. Por lo tanto, a manera concluyente, mejorar la velocidad de lectura podría ser beneficioso para aumentar la comprensión lectora y facilitar el proceso de asimilación de la información contenida en los textos.

2.3. Definición de términos

Comprensión Crítica: es la capacidad de analizar y valorar el texto, permitiendo al lector establecer opiniones y juicios fundamentados en el texto, descifrando al mismo tiempo el tono, el propósito y los posibles sesgos del autor (Smith, 1989; Cassany, 2005).

Comprensión Inferencial: leer con la capacidad de inferir significados a partir del contexto permite comprender textos en los que algunos detalles no se abordan directamente

(Smith, 1989), por lo que, es una comprensión más amplia y profunda de los conceptos que requiere la asignación de significados, que luego se conectan con las experiencias personales del lector y sus conocimientos previos del texto (Pérez et al., 2022).

Comprensión Lectora: se refiere a la capacidad de asimilar material escrito, analizarlo y extraer significado del mismo, no sólo es necesario leer las palabras, sino también combinar la información nueva con los conocimientos existentes, sacar conclusiones y comprender el significado que el autor pretende dar (Solé, 1996), por tanto es un proceso dinámico en el que el alumno aplica sus capacidades cognitivas para interpretar, analizar y discernir el mensaje que transmite el texto, potenciando así la expresión oral del sujeto en este sentido (Cáceres y Martínez, 2016).

Comprensión Literal: la capacidad de captar y repetir información que se expresa explícitamente en un texto, por lo que, para comprender a este nivel, hay que ser capaz de nombrar y localizar determinados hechos, detalles, personas, lugares y acontecimientos (Smith, 1989), de manera que sienta las bases para los siguientes grados de comprensión (Zambrano y Castro, 2019).

Decodificación: es el proceso de aplicar eficazmente el principio alfabético a las regularidades entre las palabras y sus representaciones alfabéticas (Shankweiler et al., 1999), para ello, el lector debe trazar las correspondencias entre la forma gráfica y el sonido, un proceso más o menos complejo en función de la profundidad ortográfica del sistema de escritura (Muñoz y Scheslraete, 2008).

Fluidez Lectora: se define como la capacidad de leer en voz alta con suficiente expresión, corrección y velocidad (Kuhn y Stahl, 2003), en consecuencia, es un componente esencial para los niños que tienen dificultades con la lectura (Ferrada y Outón, 2017).

Lenguaje Figurativo: se caracteriza por el uso extensivo de figuras retóricas del discurso, lo que da lugar a una interpretación de las palabras o expresiones que difiere de su

significado original (Calle, 2013), asimismo, permite aprender y ordenar nuevas ideas en distintos campos de estudio. Además, brinda la oportunidad de representar tanto las experiencias ordinarias como el mundo exterior (Marulanda et al., 2023).

Precisión Lectora: es un requisito previo para la correcta comprensión de los textos y consiste en la capacidad de descodificar las palabras con exactitud, sin cometer errores (Coltheart, 2012; Ripoll y Zevallos, 2023).

Prosodia Lectora: es esencial para la organización e interpretación del habla, así como para la transmisión de información emotiva, sociolingüística y dialectal (López, 2016), y actúa como un componente preponderante en la formulación del significado de la lectura (Roldán et al., 2022).

Relación causa-efecto: son las acciones que los personajes transmiten explícitamente en respuesta a incidentes, acontecimientos o acciones específicos (Naranjo y Ávila, 2012), esto está diseñado para incorporar información de varias secciones del texto y garantizar su coherencia (López, 2010).

Velocidad Lectora: se define como la velocidad a la que leen los sujetos durante un periodo de tiempo (Fry, 1975), esto es crucial, ya que permite a los estudiantes mejorar su eficacia lectora y comprender rápidamente todo lo que leen, facilitando así el desarrollo de una comprensión más completa de su realidad (Escurre, 2003).

III. HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Formulación de hipótesis

3.1.1. General

Existe relación significativa entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

3.1.2. Específicos

Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.

3.2. Variables

3.2.1. Definición conceptual

Variable 1: Fluidez verbal

La capacidad lectora de un individuo se mide por la cantidad total de palabras que puede procesar y entender completamente en un texto (Taylor, 2000).

Variable 2: Comprensión lectora

El procedimiento mencionado representa una de las tareas más avanzadas en el manejo del lenguaje, involucrando una integración y coordinación completa de todos los aspectos del lenguaje expresivo (Lastarria, 2019).

3.2.2. Definición operacional

Variable 1: Fluides verbal

Se evalúa mediante la velocidad lectora, clasificada de acuerdo con el número de palabras por minuto (ppm) que una persona es capaz de leer.

Variable 2: Comprensión lectora

La variable comprensión lectora se midió a través de 3 dimensiones, las cuales son la comprensión literal, inferencial y crítica.

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1.

Operacionalización de las variables fluidez verbal y comprensión lectora

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles de rango
Fluidez Verbal	La capacidad lectora de un individuo se mide por la cantidad total de palabras que puede procesar y entender completamente en un texto (Taylor, 2000).	Se evalúa mediante la velocidad lectora, clasificada de acuerdo con el número de palabras por minuto (ppm) que una persona es capaz de leer.	Velocidad Lectora	Tiempo de lectura (palabras por minuto)	Ordinal	Nivel 1 al 4
			Precisión Lectora	• Presencia o ausencia de errores de decodificación. • Si tiene alguno, se autocorriges casi siempre.		
			Prosodia Lectora	• Volumen • Entonación • Pausas • Segmentación		

Comprensión Lectora	El procedimiento mencionado representa una de las tareas más avanzadas en el manejo del lenguaje, involucrando una integración y coordinación completa de todos los aspectos del lenguaje expresivo (Lastarria, 2019).	Se evaluó la capacidad de los estudiantes para responder preguntas sobre el contenido, hacer inferencias y relacionar ideas después de leer un texto de nivel adecuado.	Comprensión Literal	• Distinguir entre información relevante y secundaria. • Identificar relaciones causa-efecto. • Reconocer secuencias de una acción. • Predecir resultados. • Inferir el significado de palabras desconocidas.	Ordinal	Escala dicotómica
			Comprensión Inferencial	• Inferir efectos previsibles. • Inferir secuencias. • Interpretar con corrección el lenguaje figurativo. • Prever un final diferente • Juzgar el contenido de un texto bajo punto de vista personal.		
			Comprensión Crítica	• Emitir un juicio frente a un comportamiento.		

IV. MATERIALES Y MÉTODOS

4.1. Área de estudio

El tipo de investigación fue de tipo básica, siendo clave para explorar las estructuras y principios fundamentales de problemas complejos sin una orientación inmediata hacia aplicaciones prácticas, permitiendo así un entendimiento más profundo y puramente científico de los temas investigados (Arias et al., 2022).

El nivel descriptivo-correlacional, por su parte, se utilizó en la identificación de patrones y relaciones entre variables sin intervenir en su estado natural, esto es especialmente relevante en estudios donde la manipulación experimental no es posible o ética, por otro lado, al describir cómo las variables se relacionan entre sí, los investigadores pudieron generar hipótesis más informadas para estudios futuros que podrían explorar relaciones causales (Arias et al., 2022).

4.2. Diseño de investigación

En este estudio se empleó el diseño no experimental de corte transversal, ya que analizó múltiples variables en un único punto en el tiempo, este horizonte temporal permitió comparar diferentes variables dentro de la población sin requerir un seguimiento prolongado y sin manipulación, facilitando así la identificación rápida de patrones y correlaciones, por tanto, este diseño es esencial para estudios exploratorios, descriptivos o correlacionales que buscan generar hipótesis o identificar áreas para investigación futura más detallada y posiblemente experimental (Arias et al., 2022).

Fue un método hipotético – deductivo ya que más adelante nos permitió formular hipótesis sobre fenómenos observados, para luego realizar pruebas y deducir consecuencias a partir de esas hipótesis, utilizando la lógica deductiva (Arias et al., 2022).

4.3. Población, muestra y muestreo

4.3.1. Población.

De acuerdo con Condori-Ojeda (2020), la población accesible se refiere a los elementos o unidades de análisis que se encuentran dentro del ámbito específico donde se desarrolla el estudio y que son accesibles para el investigador, en este caso, la población estuvo conformada por 80 estudiantes del segundo grado de primaria de una Institución educativa en la ciudad de Lima, quienes fueron seleccionados por su disponibilidad y accesibilidad para participar en el estudio.

4.3.2. Muestra

La muestra utilizada en el estudio fue equivalente a la población total, compuesta por 80 estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa en la ciudad de Lima, por lo que, de acuerdo con Pantoja et al. (2022), la muestra debe ser un subconjunto representativo de la población, lo que implica que debe tener las mismas características que la población. En consecuencia, al considerar a toda la población accesible de 80 estudiantes como la muestra, se asegura que las características de la población están completamente representadas en el estudio, cumpliendo con los principios de representatividad y exactitud requeridos en una investigación rigurosa.

4.3.3. Muestreo

El muestreo utilizado en el estudio fue no probabilístico, conocido también como intencional o por conveniencia del investigador, ya que, según Pantoja et al. (2022), el muestreo no probabilístico incluye técnicas como el muestreo accidental, donde la selección de la muestra se basa en la facilidad de acceso y disponibilidad de los participantes, de tal forma, este método se justifica cuando el investigador necesita una muestra específica que esté disponible y accesible para la investigación, asegurando que los elementos muestreados cumplan con ciertos criterios establecidos para los objetivos del estudio. Por tanto, se

seleccionaron 80 estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa en Lima, basándose en la conveniencia y accesibilidad para el investigador, cumpliendo con las características necesarias para el estudio.

4.4. Procedimientos, Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.4.1. Técnicas de información

En relación con este tema, se empleó una encuesta, ya que, según Cisneros et al. (2022), las encuestas son procesos utilizados por todos los investigadores para recopilar información, por lo que, estas se describen como un conjunto de operaciones que facilitan un manejo adecuado del instrumento de recolección de datos.

4.4.2. Instrumento de recojo de información

Instrumento 1

La Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) fue desarrollada por González-Trujillo et al. (2014) y mide tres dimensiones: velocidad, precisión y prosodia. Cada dimensión se valora en una escala de 1 a 4. La EFLE, adaptada de la Multidimensional Fluency Scale de Rasinski (2004), presenta un coeficiente Alfa de Cronbach de .93, indicando alta fiabilidad.

Para medir la fluidez lectora, se utilizó una escala que incluye indicadores, rangos, y categorías, los cuales se detallan a continuación.

Tabla 2

Estimación de nivel de logro en fluidez lectora

Variable	Indicadores	Rango (Palabras por minuto)	Categorías	Nivel de logro*
Fluidez Lectora	Muy lento	De 1 a 90 ppm	Deficiente	
	Lento	De 91 a 110 ppm	Regular	
	Óptimo	Más de 110 ppm	Eficiente	

(*) Marca con un aspa el nivel alcanzado por los alumnos, en función a las ppm leídas.

Instrumento 2:

El instrumento fue desarrollado por Vela (2015), la cual adapto de la Prueba de Comprensión Lectora del Ministerio de Educación (2012), utilizada en la Evaluación Censal de Estudiantes, por lo que, la prueba tuvo como fin 20 preguntas divididas en tres dimensiones a evaluar: comprensión literaria, inferencial y crítica. Esta prueba de Comprensión de Textos está diseñada para evaluar las habilidades lectoras, por lo que, en el nivel 2, los estudiantes han desarrollado plenamente las competencias lectoras esperadas, respondiendo correctamente la mayoría de las preguntas. En el nivel 1, los estudiantes muestran cierto progreso, pero no alcanzan completamente las competencias, respondiendo solo a las preguntas más sencilla, asimismo, los estudiantes ubicados por debajo del nivel 1 no logran resolver las preguntas mínimas, indicando serias dificultades lectoras, en consecuencia, la identificación de estos niveles permitirá implementar acciones pedagógicas que refuercen las habilidades de aquellos estudiantes que no han alcanzado las competencias esperadas. Por otro lado, el cuestionario fue validado por tres especialistas con más de 10 años de experiencia en investigación y docencia primaria, quienes realizaron recomendaciones para su ajuste.

4.5. Aspectos estadísticos

Primero, se presentó una carta de autorización para utilizar los instrumentos al director de la institución educativa, luego de ello, se llevó a cabo una prueba piloto para determinar la confiabilidad de los instrumentos y se establecieron las fechas para recopilar la información, posteriormente, los datos se ingresaron en el programa SPSS v.25 para su procesamiento, por lo que, durante el análisis de los datos, se realizó una prueba de normalidad para determinar si los datos siguen una distribución normal, utilizando pruebas estadísticas como Kolmogórov-Smirnov, además, se llevó a cabo un análisis de correlación para identificar las relaciones entre las variables estudiadas, finalmente, los resultados se

presentaron de manera estadística.

V. RESULTADOS

5.1. Presentación y análisis de los resultados

5.1.1. Análisis descriptivo

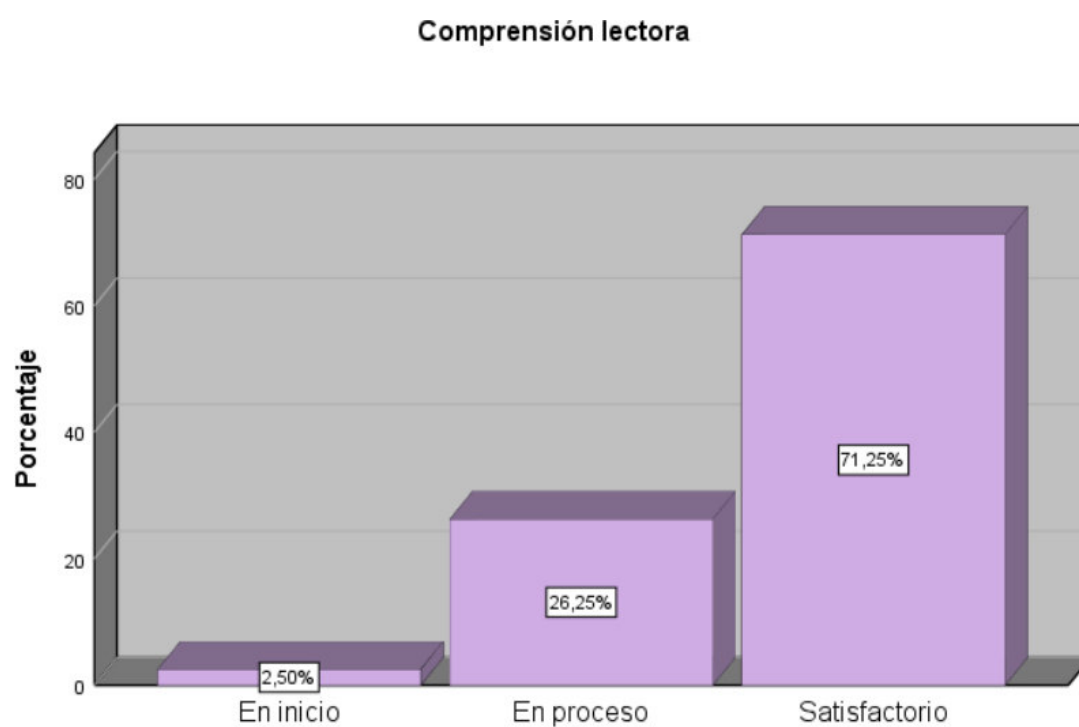
Tabla 3

Análisis del nivel de comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	2	2.50
En proceso	21	26.25
Satisfactorio	57	71.25
Total	80	100.0

Figura 1

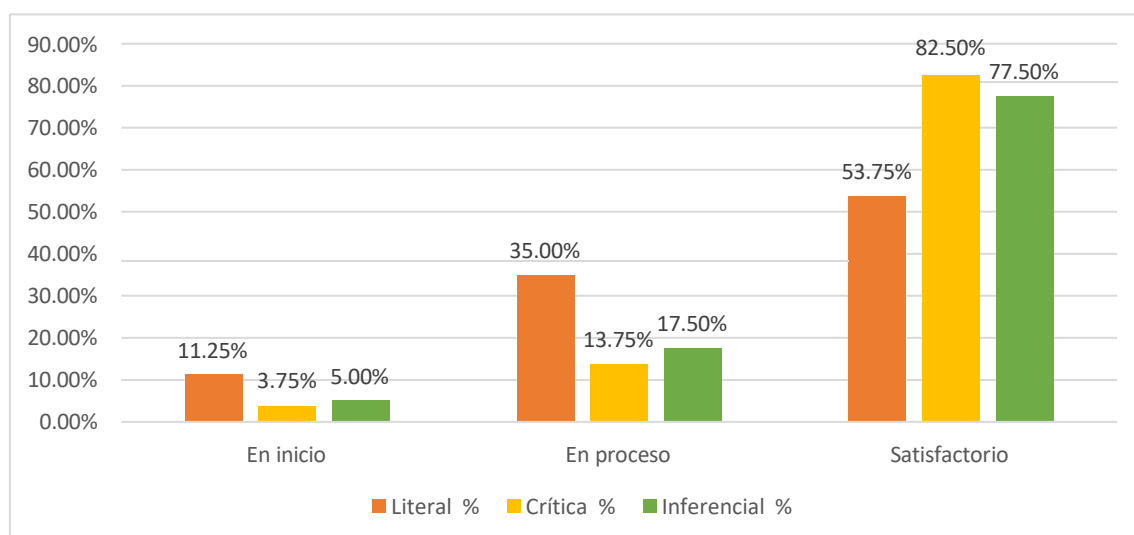
Nivel comprensión lectora



La tabla 3 y la figura 1 presentan un análisis del nivel de comprensión lectora, mostrando que la mayoría de los evaluados, un 71.25%, tienen un nivel satisfactorio de comprensión, seguido por un 26.25% que están en proceso de desarrollo, y solo un 2.50% se encuentra en el inicio de su habilidad lectora.

Tabla 4*Análisis del nivel de las dimensiones de la comprensión lectora*

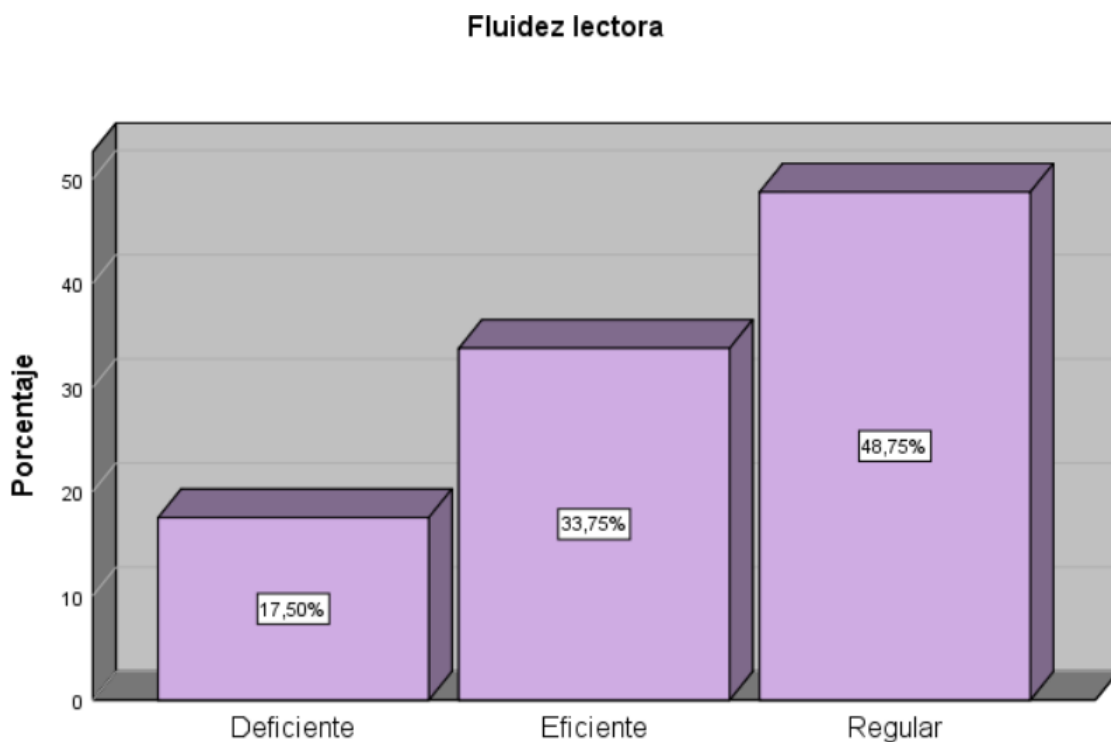
	Literal		Crítica		Inferencial	
	f	%	f	%	f	%
En inicio	9	11.25	3	3.75	4	5.00
En proceso	28	35.00	11	13.75	14	17.50
Satisfactorio	43	53.75	66	82.50	62	77.50
Total	80	100	80	100	80	100

Figura 2*Nivel de las dimensiones de comprensión lectora*

La tabla 4 y la figura 5 muestran un análisis del nivel de las dimensiones de la comprensión lectora, en principio, la dimensión crítica, un 82.50% de los evaluados alcanzan un nivel satisfactorio, el más alto entre las tres dimensiones, seguido por la dimensión inferencial con un 77.50% en nivel satisfactorio, por otra parte, la dimensión literal muestra que un 53.75% está en nivel satisfactorio, siendo esta la más baja en comparación.

Tabla 5*Análisis del nivel de fluidez lectora*

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	14	17.50
Eficiente	27	33.75
Regular	39	48.75
Total	80	100.0

Figura 3*Nivel de fluidez lectora*

En la tabla 5 y la figura 2 se presenta el análisis del nivel de fluidez lectora, donde se observa que la mayoría de los participantes, con un 48.75%, se clasifica en el nivel regular de fluidez lectora, además, el segundo nivel más común es el eficiente, con el 33.75% de los participantes, finalmente, el nivel deficiente es el menos común, incluyendo al 17.50% de los participantes.

Tabla 6*Análisis de la prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión lectora	.170	80	.000
Fluidez lectora	.141	80	.000

La tabla 6 muestra los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables, donde el estadístico para comprensión lectora es de .170 y para fluidez lectora es de .141, con un nivel de significancia (Sig.) de .000 en ambos casos, esto indica que las distribuciones de ambas variables difieren significativamente de una distribución normal, ya que un valor de p significativamente bajo (menor que .05) rechaza la hipótesis nula de normalidad.

5.1.2. Análisis inferencial Contrastación de hipótesis general

Hi= Existe relación significativa entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Ho= No existe relación significativa entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Tabla 7

Análisis correlacional entre fluidez y comprensión lectora

		Comprensión lectora
Fluidez lectora	Rho	.584**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	80

La tabla 7 presenta los resultados de un análisis correlacional entre fluidez y comprensión lectora para estudiantes, reportando un coeficiente de correlación de Rho de .584, esta correlación es estadísticamente significativa con un valor p bilateral de .000, lo cual es inferior al umbral típico de .05 para significancia estadística, esto significa que se rechaza la Ho, y se acepta la hipótesis alternativa (Hi), confirmando que hay una relación significativa entre ambas variables en la muestra estudiada.

Contrastación de hipótesis específica 1

Hi= Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Ho= No existe relación significativa entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Tabla 8

Análisis correlacional entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora

		Comprensión literal
Fluidez lectora	Rho	.248*
	Sig. (bilateral)	.027
	N	80

La tabla 8 muestra los resultados del análisis correlacional entre la fluidez lectora y el nivel literal en estudiantes, donde se observa el coeficiente de correlación de Spearman es de .248 ($p < .027$), este resultado indica que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa, aunque moderada, entre las dos variables en la muestra estudiada. Dado que el valor de significancia es menor que el umbral típico de .05, se rechaza la H_0 , y se acepta la hipótesis alternativa (H_i).

Contrastación de hipótesis específica 2

Hi= Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Ho= No existe relación significativa entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Tabla 9

Análisis correlacional entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora

		Comprensión inferencial
Fluidez lectora	Rho	.481 **
	Sig. (bilateral)	.000
	N	80

La tabla 9 reporta el análisis correlacional entre la fluidez lectora y el nivel inferencial de la comprensión lectora para estudiantes, donde el coeficiente de correlación de Rho registrado es de .481, y el valor de significancia bilateral es de .000, por lo que, este resultado estadísticamente significativo indica una relación positiva y moderadamente fuerte entre las dos variables. Al ser el valor de significancia mucho menor que el umbral establecido de .05, se rechaza la Ho, se acepta la hipótesis alternativa (Hi), confirmando que existe una relación significativa entre fluidez lectora y comprensión inferencial en la muestra estudiada.

Contrastación de hipótesis específica 3

Hi= Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Ho= No existe relación significativa entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa, 2024.

Tabla 10

Análisis correlacional entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora

		Comprensión crítica
Fluidez lectora	Rho	.566**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	80

La tabla 10 muestra el análisis correlacional entre la fluidez lectora y el nivel crítico de la comprensión lectora para estudiantes de segundo grado de una institución educativa en 2024. Se reporta un coeficiente de correlación de Rho de .566, y un valor de significancia bilateral de .000, estos resultados indican una correlación positiva y significativa de moderada a fuerte entre las dos variables. Dado que el valor de significancia es considerablemente menor que el límite convencional de .05, se rechaza la Ho que sostiene que no existe relación significativa entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora, y se acepta la hipótesis alternativa (Hi), confirmando la existencia de una relación significativa entre las variables.

VI. DISCUSIÓN

La comprensión lectora es un obstáculo importante para la educación a escala mundial y regional, a pesar de su carácter central para el aprendizaje y el rendimiento académico, ya que, tanto la OCDE (2021), como la UNESCO (2021), informan que más de la mitad de los escolares del mundo sufren de brechas en la comprensión lectora, siendo el problema más grave en las naciones subdesarrolladas. Asimismo, el 60% de los estudiantes de primaria en México tienen graves deficiencias en la lectura (Forbes México, 2023), el 36% de los niños de 10 años en Ecuador tienen una comprensión adecuada (Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador, 2022), y el 37,50% de los alumnos de segundo grado en Perú tienen una comprensión satisfactoria (MINEDU, 2022), por tanto, para combatir esto, programas como PISA, tienen como objetivo medir y fomentar las habilidades básicas en lectura, aritmética y ciencias para que los niños estén mejor equipados para manejar problemas futuros (Moreano et al., 2022).

Es por ello que, el objetivo general del estudio era averiguar la relación entre la fluidez y comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de un colegio en 2024, donde los resultados del análisis correlacional mostraron un valor Rho de .584, que es estadísticamente significativo ($p=.000$), por lo que existía claramente un vínculo entre las dos variables en esta muestra, lo que demostraba la hipótesis nula.

Estos resultados se comparan con diversos hallazgos, en principio se menciona a Torres y Herrera (2020) quienes hicieron hincapié en la importancia de adquirir habilidades lectoras fundamentales y descubrieron que los tratamientos utilizados mejoraban débilmente la adquisición de la lectura, por lo que, según indican que hay un vínculo claro entre fluidez y comprensión, pero la asociación es más contundente respecto a que las notas de los niños subirán si se centran en estas dos habilidades. Asimismo, Bizama et al. (2019) apoyan aún más el vínculo entre la fluidez y la comprensión al demostrar que la velocidad lectora y la

inteligencia fluida son fuertes predictores de la comprensión lectora.

Según Ramírez et al. (2019), la lectura va más allá de la decodificación de palabras e implica múltiples habilidades cognitivas y procesos interactivos. Esto respalda la noción de que la fluidez lectora no es una variable independiente, sino más bien un elemento crucial que ayuda al desarrollo de la comprensión lectora. Como resultado, existe una necesidad imperiosa de abordar ambos factores simultáneamente en la educación, como se desprende de la importante asociación entre las dos variables.

Mientras tanto, Delors (1996) destaca la importancia de la lectura para la educación continua de los estudiantes y su ubicación en la escuela, lo que da crédito a las afirmaciones de Madero y Gómez (2013) quienes afirman que la lectura ayuda a los estudiantes a proponer estrategias que fortalezcan su enseñanza y posibiliten la obtención de mejores resultados; asimismo, Ortiz (2017) menciona que, la lectura es fundamental para el conocimiento de otras asignaturas permitiendo continuar con el desarrollo de la elocución. Por lo tanto, la comprensión y fluidez de lectura deben ser los fundamentos de la enseñanza de la lectura, y el estudio respalda la afirmación de Guerin y Murphi (2015) de que la práctica de la lectura produce al maestro.

El objetivo específico uno, pretendió comprobar la relación entre fluidez lectora y comprensión literal de los alumnos, donde se halló una correlación moderadamente positiva ($p=.027$) y una fuerte asociación (.248) entre ambas variables en la muestra.

En apoyo de esta conclusión, los antecedentes que se consideraron fueron los siguientes: en primer lugar, Arancibia et al. (2022) señalaron que la fluidez, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora están fuertemente correlacionados; en segundo lugar, este estudio destaca la importancia de la prosodia, especialmente la segmentación y la entonación al leer en voz alta, como componentes esenciales de la comprensión lectora. En menor medida, Santamaría (2023) descubrió una correlación

positiva entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora, lo que sugiere que la capacidad de modular los sonidos del habla se correlaciona, de hecho, con la comprensión del texto.

La fluidez lectora ha sido reconocida como un factor determinante del éxito académico desde finales del siglo XX, según Arancibia-Gutiérrez y Leiva (2023), lo que respalda el vínculo sustancial mostrado en este estudio. En lugar de ver la fluidez solo como una velocidad de lectura, este vínculo enfatiza la importancia de considerarla como una habilidad integradora que mejora en gran medida la comprensión literal del texto.

Además, Asanza y Tapia (2023) destacan que los datos respaldan la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, que afirma que la práctica y la interacción son cruciales para el aprendizaje. Esto respalda la hipótesis del autor de que la capacidad de comprender el lenguaje, que es crucial para la comprensión lectora, está directamente relacionada con la formación de esquemas lingüísticos durante el desarrollo cognitivo temprano. Las investigaciones respaldan la idea de que la fluidez lectora es una habilidad importante que los niños deben adquirir en los primeros años de escolarización. Basada en sólidos principios cognitivos, influye en la comprensión de textos.

El segundo objetivo específico pretendió establecer la relación entre la fluidez lectora y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa en 2024, donde los resultados obtenidos a través de un análisis correlacional reportaron un coeficiente de Rho de .481, con un valor de significancia bilateral de .000, indicando una relación positiva, moderadamente fuerte y estadísticamente significativa entre ambas variables, confirmando la hipótesis alternativa y demostrando la existencia de una relación significativa en la muestra estudiada.

Los precedentes examinados ofrecen puntos de vista diferentes, aunque complementarios, sobre este tema, Cuadros et al. (2021) refieren la importancia de la

práctica y la automatización del acceso a la lectura en el desarrollo de la fluidez y la expresividad fue destacada, quienes descubrieron que una mayor competencia lectora está vinculada a menos pausas y más regularidad en el ritmo de habla, por tanto, estos resultados son coherentes con la investigación de 2024 en el sentido de que muestran que la fluidez lectora se asocia con mayores niveles de comprensión lectora, incluidos los niveles inferenciales.

Alternativamente, Quezada et al. (2024) encontraron que las habilidades fundamentales de lectura son cruciales, pero que las habilidades lingüísticas, como el vocabulario y la comprensión oral, son más importantes para la comprensión lectora, donde señalaron que los distintos tipos de textos y grados requieren diferentes conjuntos de habilidades, esto sugiere que tanto la fluidez como las capacidades inferenciales podrían mejorarse desarrollando capacidades cognitivas más avanzadas, lo que coincide con las conclusiones de la presente investigación.

Cuando se trata de aprender a leer y escribir, su teoría conductista afirma que el modelado y el refuerzo de las acciones lingüísticas son cruciales en el aula y en la vida cotidiana, por lo que, las habilidades lectoras como la decodificación y la construcción inferencial son producto de este aprendizaje lingüístico fomentado por los adultos y el entorno educativo (Skinner, 1962).

Además, los resultados se relacionan con la visión de Santronk (2007) y Pinilla et al. (2022), quienes destacan que el lenguaje es un medio para la transmisión de ideas a través de símbolos de uso común, que son esenciales para comprender lo que se lee, de tal manera que, para alcanzar el nivel inferencial de comprensión, los lectores necesitan ser capaces de decodificar textos eficientemente, pero también necesitan ser capaces de construir significado a partir de los textos y absorber información implícita, es por ello que, la teoría que destaca la interacción entre el lenguaje, la práctica y el entorno como bases del

desarrollo cognitivo y comunicativo se ve reforzada por la confirmación en el estudio de la asociación entre fluidez y comprensión inferencial.

Por último, el tercer objetivo específico evidenció la relación entre la fluidez lectora y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de una Institución Educativa en 2024. Los resultados del análisis correlacional reportaron un coeficiente de Rho de .566 y un valor de significancia bilateral de .000, lo que indica una correlación positiva, significativa y de moderada a fuerte entre ambas variables. Estos hallazgos permiten rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_i), confirmando la existencia de una relación significativa entre la fluidez lectora y el nivel crítico de comprensión en la muestra estudiada.

En comparativa, según García (2021) esta conexión indica que las habilidades de comunicación, que incluyen la capacidad de expresarse claramente, escuchar con atención y comprender mensajes verbales y no verbales, están estrechamente vinculadas con la comprensión lectora, por lo que, un buen nivel de habilidades comunicativas puede favorecer y mejorar la comprensión lectora, ya que ambas áreas se complementan y se apoyan mutuamente en el proceso de comprensión y expresión del lenguaje. Sin embargo, Chuintam (2021) descubrió una débil correlación positiva entre la velocidad lectora y la comprensión, aunque la mayoría de los alumnos tenían una comprensión lectora deficiente.

La enseñanza de la lectura que fomenta el pensamiento crítico, según Molina (2020) y Villegas et al. (2020), necesita profesores que conozcan bien la teoría y la práctica de la comprensión lectora y que puedan poner en marcha estrategias para mejorar la fluidez de los alumnos, así como su capacidad crítica para interpretar y evaluar los textos. En consecuencia, los resultados también concuerdan con lo que Cisneros et al. (2010) denominan la interacción de procesos como la descodificación, el uso de conocimientos previos y la realización de inferencias para lograr una comprensión profunda y crítica,

sumado a ello, la lectura fluida no solo ayuda a una decodificación eficaz, sino también a los procesos cognitivos más profundos necesarios para el análisis, la evaluación y la reflexión del texto, según el vínculo significativo observado en el estudio, por consiguiente, nunca se insistirá lo suficiente en la importancia de incorporar el pensamiento crítico a la enseñanza de la lectura desde la escuela primaria.

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Conclusiones

Primera: Se determinó que existía una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la fluidez lectora y la comprensión lectora en general de los alumnos de segundo grado de un colegio en 2024, dado que, el análisis correlacional mostró un coeficiente de Rho de .584 ($p=.000$), lo que indica que a medida que los estudiantes presentan una mayor fluidez lectora, también tienden a alcanzar mejores niveles de comprensión lectora.

Segunda: Se evidenció una correlación positiva, débil y estadísticamente significativa entre la fluidez lectora y el nivel de comprensión literal en los estudiantes de segundo grado en 2024, ya que, el coeficiente de Spearman obtenido fue de .248 ($p=.027$), lo que indica que los niños que leen con mayor fluidez tienden a comprender mejor lo que leen de forma literal, es decir, logran recordar y reconocer la información que aparece directamente en el texto.

Tercera: El análisis correlacional reveló un coeficiente Rho de .481 ($p=.000$), lo que confirma la hipótesis alternativa y muestra que la fluidez lectora contribuye significativamente al desarrollo de las habilidades inferenciales; además, reveló una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la fluidez lectora y el nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado. Es decir que, los estudiantes que leen con mayor rapidez, precisión y entonación adecuada tienden a comprender mejor lo que el texto sugiere o implica, aunque no esté escrito directamente.

Cuarta: Se constató que el coeficiente Rho de .566 ($p=.000$) indica que los niveles de comprensión lectora crítica de los estudiantes de segundo grado estaban correlacionados positiva y moderadamente con su fluidez lectora, lo que demuestra que mejorar la fluidez lectora es esencial para alcanzar niveles más altos de comprensión crítica. Esto significa que

los niños que leen con mayor soltura, precisión y ritmo también son más capaces de analizar, opinar y evaluar lo que leen.

7.2. Recomendaciones

Primera: Se recomienda al director del colegio establecer una estrategia exhaustiva para mejorar las habilidades de lectura, que debe incluir programas específicos para fomentar la fluidez y la comprensión lectora en varios niveles, respaldados por herramientas tecnológicas y desarrollo profesional continuo para los educadores.

Segunda: A los docentes, se les sugiere tomar iniciativas implementando estrategias dinámicas y prácticas en el aula, para mejorar simultáneamente la fluidez lectora y las habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica.

Tercera: Se recomienda que los padres fomenten la lectura todos los días en casa mediante actividades divertidas y educativas, como leer en voz alta a sus hijos, comentar los textos con ellos y regalarles libros que sean interesantes y adecuados para su nivel de lectura.

Cuarta: Se sugiere a los estudiantes, leer diferentes textos con el objetivo de desarrollar su fluidez y comprensión lectora, sumado a ello, deben participar activamente en conversaciones en las que puedan evaluar y comprender lo que han interiorizado de la lectura.

REFERENCIAS

- Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 14(1), 116-130.
<https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717>
- Álvarez, F., Ube Ronquillo, C., Rodríguez, M., Ube, F., y Álvarez, C. (2023). Estrategias para desarrollar la fluidez lectora en estudiantes de educación básica, en el periodo 2017- 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2383-2400.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4597
- Amiama-Espaillet, C., y Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Revista de Estudios Sobre Lectura*, 17(1), 21–31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
- Arancibia, B., Arancibia, B., León, H., Castro, G., Bizama, M., y Sáez, K. (2020). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Revista de lingüística filología y traducción*, 55, 156–173.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.55.05>
- Arancibia-Gutiérrez, B., y Leiva, F. (2023). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3er y 4to año de enseñanza básica. *Literatura y Lingüística*, (46), 367–388. <https://doi.org/10.29344/0717621x.46.2673>
- Arévalo, M., García, M., y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., y Vasquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis. Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

<https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>

- Asanza, R., y Tapia, R. (2023). La danza de las palabras en el escenario: potenciando la fluidez lectora a través de los guiones teatrales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2936-2946. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6385
- Avalos, R., Avalos, J., Reynoso, D., Castro, D., Aquino, J., y Cabrera, A. (2022). Estrategias de lectura para mejorar el nivel de comprensión de textos en los niños de primaria. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 13(38), 868–892. <https://doi.org/10.46925//rdluz.38.46>
- Banco Mundial (2022). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Bizama, M., Saldaño, D., y Rodríguez, C. (2019). Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez lectora y comprensión de lectura en escolares chilenos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 17(48). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2251>
- Cáceres, M. y Martínez, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de educación*, (9), 337-356.
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 33–49. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.10>
- Calle, G. (2013). Sentido literal y sentido figurado: tratamiento cognitivo del zeugma como estrategia estilística en la sombra del viento. *Resla*, 26, 91-106.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 26(3):32– 45.
- Catalá, G. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Editorial Gráo.
- Chuintam, A. (2021). *Correlación entre velocidad lectora y comprensión lectora en alumnos de quinto grado, Institución Educativa 17347, Kusu Chapi, Imaza, Bagua*,

- 2020 [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez De Mendoza De Amazonas].
- <https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/2352/Chuintam%20Sanchez%20%20Abiezer.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cisneros-Caicedo, A., Guevara-García, A., Urdánigo-Cedeño, J., y Garcés-Bravo, J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que Apoyan a la Investigación Científica en Tiempo de Pandemia. *Dominio de Las Ciencias*, 8(1), 1165–1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., y Rojas-García, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Editorial ECOE.
- <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/alfabetizacion-academica-resenapdf-C9FGU-libro.pdf>
- Coltheart, M. (2012). Dual-route theories of reading aloud. En J. S. Adelman (Ed.). Visual word recognition. *Brighton: Psychology Press*, 1, 3-27.
- Condo, R. (2019). Estrategia didáctica para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes de primaria en Bolivia. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 3(12), 267–283. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v3i12.86>
- Condori-Ojeda, Porfirio (2020). *Universo, población y muestra*. Curso
- Contreras, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de Las Ciencias*, 7(3), 61–81.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229707&info=resumen&idoma=SPA> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229707>
- Cuadro, A., Mailhos, A., Estevan, I., y Martínez, F. (2021). Reading Competency, Speech Rate and Rhythm. *Psicothema*, 33(2), 222-227.

<https://www.psicothema.com/pdf/4667.pdf>

Defoir, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*, (70), 16-

23.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO

Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Escurre, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6), 99-134.

Ferrada, N., y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59.

Forbes México (2023). *El 60% de los estudiantes de primaria en México tienen lectura deficiente*. <https://www.forbes.com.mx/el-60-de-los-estudiantes-de-primaria-en-México-tienen-lectura-deficiente/#:~:text=Empresa%20Kumon%20se%C3%B1al%C3%B3%20que%2080,por%20la%20pandemia%20de%20Covi.&text=EFE.,estudio%20de%20la%20empresa%20Kumon>.

Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension*. Providence R.I.: Jamestown Publishers.

Fundación La Fuente (2023). *Leer en Chile 2022. Estudio de hábitos y percepciones lectoras*. <https://www.fundacionlafuente.cl/estudios/leer-en-chile-2022-estudio-de-habitos-y-percepciones-lectoras/>

Gallego, J., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187–208.

<https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>

- García, E. (2021). *Relación entre la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en estudiantes de segundo año de secundaria de una I.E.P. Del Distrito De Los Olivos, Ugel 02, 2021* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martín de Porres].
https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9040/garc%C3%ADa_lem.pdf?sequence=1
- Gómez, B., y Monroy, J. (2009). Comprensión Lectora. *Remo* 6(16), 37-42.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51665-75272009000100008
- González-Trujillo, M., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104–136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Guerin, A., y Murphy, B. (2015). Repeat Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent & Adult Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58, 551-560. <https://doi.org/10.1002/jaal.395>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Inegi: la población lectora de México registra su mayor disminución en 2023*.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Jenkinson, M. (1976). *Modos de enseñar*. Editorial Huemul.
- Kuhn, M., y Stahl, R. (2003). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, 127–146.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura 39 debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación*.

<https://es.unesco.org/news/cien-millones-mas-ninos-competenciasminimas-lectura-debido-covid-19-unesco-reune-ministros>

Lastarria, J. (2019). *Secretos, técnicas y estrategias de la comprensión lectora*. Ebook Amazon

López, A. (2010). *Estrategias Inferenciales de Causa-Efecto en la Comprensión de Textos Expositivos para ser Aplicadas por los Estudiantes del Primer Semestre de Administración y Contaduría Pública de la UCLA*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado].
http://bibadm.ucla.edu.ve/edocs_baducla/tesis/t180d.pdf

López, S. (2016). *Prosodia y comprensión lectora: una relación bidireccional* [Tesis de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/59091?ln=es>

Lopez, J., y Lescay, D. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. *VARONA*, 76.
<https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839001/html/>

Madero, P., y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 18(56), 113–139.

Maestre, C., y González, G. (2023). Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. *Revista UNIMAR*, 41(1), 41–63.
https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar41_1-art3

Marulanda, E., Pérez, M., y Gómez, F. (2023). Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. Retos y desafíos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (16), 1-27.

Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador (2022). *El Ministerio de Cultura y Patrimonio presentó los resultados de la Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales*. <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/el-ministerio-de->

cultura-y-patrimonio-presento-los-resultados-de-la-encuesta-de-habitos-lectores-practicas-y-consumos-culturales/

Ministerio de Educación (2023). *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019*. MINEDU.

<http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/>

Molina, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121–131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>

Montesdeoca, D., Palacios, F., Gómez-Parra, M., y Espejo, R. (2021). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49-60.

<https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>

Moreano, V., Ramos, S., Darcourt, L., La Riva, D., Marcos, M., Loyola, O., Vaudenay, J., Villegas, R., Arámbulo, Y., y Olivas, J. (2022). *El Perú en PISA 2018: Informe nacional de resultados*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7725>

Muñoz, C., y Schesltraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de educación*, 45(5), 1-8.

Naranjo, E., y Ávila, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 3(1), 103-110.

Neira, M., Reyes, R., y Riffo, O. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y Lingüística*, 31, 221-244.

Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J., y González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2),

28-49. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.2>

Orejudo, J. (2019). Gamificar tareas de lectura en una Segunda Lengua: un Estudio Preliminar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 95-103.

<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836orejudo13>

Organización de las Naciones Unidas (2021). *COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas*. ONU. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Skills Outlook 2021: learning for life*. <https://www.oecd.org/education/oecd-skillsoutlook-e11c1c2d-en.htm>

Ortiz, M. (2017). *Programa de comprensión lectora para estudiantes de segundo año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores* [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma].

<https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/1527/MORTIZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Osnaya-Moreno, M., y Llanes-Medina, A. (2022). Elementos favorables para la comprensión lectora de textos en inglés en un curso virtual. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11, 1-12.

<https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4419>

Pacora, M. (2022). *Modelado de Lectura y Relación con la Fluidez Lectora en Estudiantes de Quinto Básico, Santiago de Chile, 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98700/Pacora_HME-SD.pdf?sequence=4

- Pantoja, M., Arciniegas, O., y Álvarez, S. (2022). Desarrollo de una investigación a través de un plan de estudio. *Revista Conrado*, 18(S3), 165-171.
- Pérez, A., Chávez, M., Plata, A. y Montoya, C. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de ciencias sociales*, 28(6), 181-198.
- Piaget, J. (1973). *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pinilla, S., Moreno, E., y Rodríguez, A. (2022). Las pruebas de fluidez lectora como estrategia para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa el Bosque. *Revista Perspectivas*, 7(1), 75–86.
<https://doi.org/10.22463/25909215.3388>
- Pinzás, J. (2017). *Leer Pensando*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://www.casadellibro.com/ebook-leer-pensando- ebook/9786124146794/2768014>
- Plaza-plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectura en niños de primaria. *Polo Del Conocimiento*, 6(3), 2232–2245.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926957>
- Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., y Coloma, C. J. (2024). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones sobre lectura*, 18(2), 115–144. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.16511>
- Ramírez, V., Fonseca, Ada, y Rodríguez, Y. (2019). La comprensión de textos escritos desde la promoción y animación a la lectura, en la escuela primaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1661>
- Riffo, B., Caro, N., y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175–198.

<https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000200175>

- Ripoll, J., y Zevallos, D. (2023). Mejora de la precisión lectora en alumnado hispanohablante de Educación Infantil y Primaria: un meta-análisis. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(2), e84260. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.84260>
- Roldán, L., Formoso, J., Zabaleta, V., y Barreyro, J. (2022). Las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis. *Interdisciplinaria*, 39(3), 121-135.
- Rojas, E. (2023). Propuesta para indagar la Efectividad de Plataformas Educativas Intralíneas y CommonLit en la Comprensión Lectora: Un Enfoque en la Educación Primaria del Municipio de Toca, Boyacá. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1585-1599. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6300
- Santamaria, V. (2023). *Conciencia fonológica y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria en una institución educativa pública, Pisco - 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/111171/Santaria_DLCV-SD.pdf?sequence=1
- Santronk, J. (2007). *Desarrollo infantil*. (11.a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Serafini, M. (1997). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Titivillus, Ed. Lectulandia.
- Skinner, B.F. (1962). Two synthetic social relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 5, 531-533. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1404209/>
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K., Fletcher, J., Brady, S., Fowler, A., Dreyer, L., Marchione, K., Shaywitz, S., y Shaywitz, B. (1999). Comprehension and Decoding: Patterns of Association in Children with Reading Difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3, 69-94.

- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura; un enfoque interactivo*. Editorial Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Editorial Gráo.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Editorial Paídos.
- Taylor, J. (2000). *Manual de lectura rápida*. Noguer didáctica.
- Torres, J., y Herrera, A. (2020). *Efecto de la fluidez lectora en el nivel de lectura crítica de los estudiantes de 4° grado de básica primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa].
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8950/EFFECTO%20DE%20LA%20FLUIDEZ%20LECTORA%20EN%20EL%20NIVEL%20DE%20LECTURA%20CR%C3%8DTICA%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%204%C2%BA%20GRADO%20DE%20B%C3%81SICA%20PRIMARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad de Chile (2023). *Estudios U. de Chile identifican dificultades en la comprensión lectora de niños y niñas del país*. <https://uchile.cl/u204610>
- Vela, N. (2015). *Hábitos de estudio y comprensión lectora en estudiantes del 2° grado de primaria, I.E.P.S.M. N° 60050 República De Venezuela, Iquitos – 2014* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana].
https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/4581/Nury_Tesis_Titulo_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villani, B. (2020). *Automaticity and Fluency Can Be an Underlying Cause of Difficulties With Fluent Word Reading as Well as Comprehension*. Department of Elementary and Secondary Education. <https://www.doe.mass.edu/massliteracy/reading-difficulties/automaticity-fluency.html>
- Villegas, I., Rodriguez, M., Sotil, W., y Perez, A. (2020). *Estrategias de aprendizaje para la*

comprensión científica de ciencias sociales en estudiantes de educación superior.

Revista San Gregorio, 1(38). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i38.1237>

Viramontes, E., Amparán, A., y Núñez, L. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento

académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82.

<http://hdl.handle.net/10481/60379>

Zabaleta, V., y Roldán, L. A. (2017). Lectura y comprensión al inicio de la escolaridad

secundaria: aportes para la orientación educativa. *Orientación y sociedad*, 17, 15-33.

Zambrano, M. y Castro, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes

universitarios. Polo del Conocimiento: *Revista científico-profesional*, 4(3), 401- 415.

ANEXOS

COMPRENSIÓN LECTORA

DATOS PERSONALES:

Nombres: _____

Grado y sección: _____

Sexo: Masculino () Femenino ()



INDICACIONES

- Lee cada pregunta con mucha atención
- Resuelve cada pregunta y marca con x la respuesta correcta
- Si necesitas, puedes volver a leer el texto y la pregunta.
- Solo debes marcar una respuesta por cada pregunta
- Usa solo lápiz para marcar. No uses colores ni lapiceros.



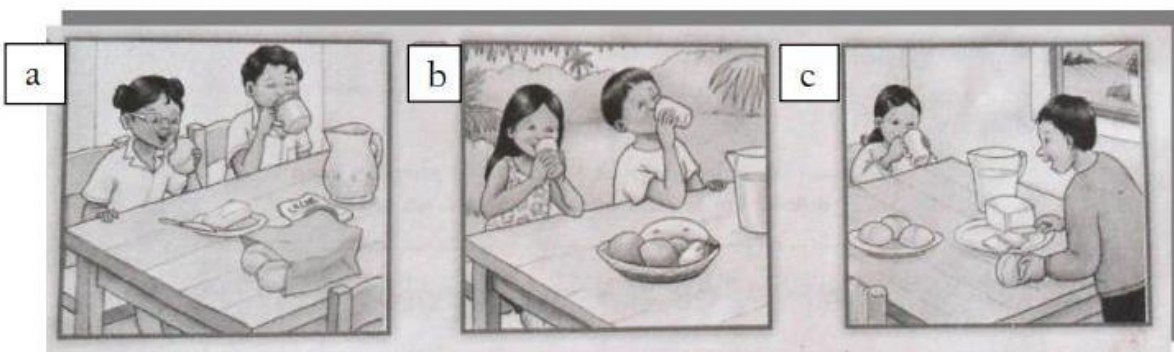
Si te equivocas, puedes borrar con cuidado y volver a marcar.

AHORA!

**¡Puedes empezar! Lee la siguiente
oración y marca su dibujo.**

Esther come pan con mantequilla y Diego toma su leche.

1. Según la oración, marca la imagen de acuerdo a la oración.



Lee con atención la siguiente oración:

2. ¿De dónde salió Marco?

Marco salió rápidamente de la escuela para jugar un partido de fútbol en el estadio.

- a) Del estadio.
- b) De la escuela.
- c) De su casa.

Lee con atención la siguiente nota:

Mamá:

Mi hermanita Luana estaba llorando. Tenía dolor de barriga. Rosario y yo la estamos llevando a la posta médica para que le den un remedio.

Te esperamos allá.

Marcela

❖ Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta:

3. ¿Quién estaba llorando?

- a) Rosario.
- b) Luana.
- c) Marcela.

4. ¿Por qué la niña estaba llorando?

- a) Porque no quería ir a la posta.
- b) Porque no le gustaba el remedio.
- c) Porque tenía dolor de barriga.



Lee con atención el siguiente texto:

Los gatos ronronean para mostrar que se sienten felices, mientras que los perros ladran para avisar que alguien se acerca. Las abejas hacen una danza para comunicar a las demás abejas del panal que han encontrado alimento. Sabemos también que los sapos cantan para atraer la atención de las hembras. Los animales no hablan, pero sí tienen formas de comunicarse.

❖ Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta:

5. Según el texto, ¿para qué ronronean los gatos?

- a) Para mostrar que se sienten felices.
- b) Para avisar que han encontrado comida.

c) Para atraer la atención de las hembras.

6. ¿Cuál es la idea más importante de este texto?

- a) Las abejas danzan para avisar que han encontrado alimento.
- b) Los perros ladran para avisar que alguien se acerca.
- c) Los animales tienen formas de comunicarse.



Lee con atención la siguiente nota:

Temprano, Jacinta sacó sus ovejas a pastar. Al rato, Jacinta se dio cuenta de que se había perdido una ovejita. Muy triste, la niña regresó a su casa y ahí encontró a su ovejita perdida.



❖ **Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta:**

7. ¿Por qué Jacinta se sintió muy triste?

- a) Porque no podía regresar a su casa.
- b) Porque no quería sacar sus ovejas a pastar.

- c) Porque se le había perdido una oveja.

8. ¿Dónde encontró Jacinta a su ovejita?

- a) En su casa.
- b) En el campo.
- c) En el corral.

9. ¿De qué trata principalmente esta historia?

- a) Trata de una ovejita que pasta en el campo.
- b) Trata de una niña que regresa a su casa.
- c) Trata de una niña que pierde a su ovejita.



Lee con atención el siguiente texto:

Un hermoso animal salvaje

El otorongo es un animal parecido al gato, pero mucho más grande. Vive en algunas zonas húmedas, como la selva del Perú. El otorongo tiene patas cortas y gruesas. Gracias a ellas puede trepar por los árboles y nadar por los ríos y lagunas. El pelo del otorongo es amarillo y tiene unas motas negras. Este pelaje manchado le sirve para ocultarse durante el día. Este animal prefiere cazar al anochecer. En la oscuridad, sus presas no pueden verlo bien. El otorongo las espera en silencio entre la vegetación hasta que están muy cerca. Luego las atrapa y se las come con su fuerte mandíbula.

El otorongo está en peligro de desaparecer porque muchas personas lo cazan por su hermoso pelaje.



❖ **Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta:**

10. Según el texto, ¿Cómo es la mandíbula del otorongo?

- a) Es fuerte.
- b) Es corta.
- c) Es gruesa.

11. ¿Por qué el otorongo prefiere cazar al anochecer?

- a) Porque durante el día sus presas se ocultan en los árboles.
- b) Porque durante el día el otorongo no puede ver bien.
- c) Porque en la oscuridad sus presas no pueden verlo bien.

12. Según el texto, ¿qué son "motas negras"?

- a) Son unos ojos negros.
- b) Son unas manchas negras.
- c) Son unas rayas negras.

13. ¿De qué trata principalmente este texto?

- a) Trata de cómo es el otorongo.
- b) Trata de cómo es la selva del Perú.
- c) Trata de cómo caza el otorongo.

14. ¿Para qué se escribió este texto?

- a) Para darnos información.
- b) Para contarnos una historia.
- c) Para darnos una opinión.



Lee con atención el siguiente aviso:



❖ Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta:

15. ¿Dónde será el festival escolar de danza?

- a) En el parque de Lima.
- b) En la municipalidad de Chumbipata.
- c) En la escuela José María Arguedas.

16. ¿A qué hora empieza el festival escolar de danzas?

- a) A las 11 de la mañana.
- b) A las 4 de la tarde.
- c) A las 2 de la tarde.

17. ¿Para qué se escribió este aviso?

- a) Para que conozcamos la municipalidad.
- b) Para invitarnos al festival de danzas.
- c) Para contarnos quién es Arguedas.



Lee el aviso y responde las preguntas:



18. ¿Cuándo será el festival de títeres?

- a) 6 de agosto
- b) 15 de agosto
- c) 2 de julio

19. ¿A qué hora se realizará el festival de títeres?

- a) 9 de la mañana
- b) 4 de la tarde
- c) 6 de la tarde

20. ¿Para qué se hizo este aviso?

- a) Para enseñarnos a hacer títeres.
- b) Para que conozcamos una escuela.
- c) Para invitarnos al Festival de títeres.

¡Felicitaciones! Has terminado 🟡

ANEXO 2

Instrumento para evaluar la fluidez lectora

VELOCIDAD			
Muy lenta	Lenta o rápida	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento	Adecuada
1	2	3	4
PRECISIÓN			
Muchos errores en la decodificación de las palabras.	Frecuentes errores de decodificación.	Apenas errores de decodificación.	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorrigió casi siempre.
1	2	3	4
PROSODIA			
Volumen			
Tiende a leer con un volumen muy bajo.	Alterna inconsistentemente volumen alto y bajo.	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo.	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto.
1	2	3	4
Entonación			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana. No marca el final de las frases con subidas o bajadas, según corresponda.	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas. Realiza pocos cambios de entonación al final de las frases.	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones. Produce algunos cambios de entonación al final de las frases.	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas). En general, marca los diálogos con claridad. Los cambios de entonación al final de las frases son apreciables.
1	2	3	4
Pausas			
Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas vacilaciones.	Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones.	Realiza algunas pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas, pero, en general, respeta el lugar donde debe hacerlas (los signos de puntuación y los límites sintácticos). Algunas vacilaciones	Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones, respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos.
1	2	3	4
Segmentación			
Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación.	Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación	Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas.	Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente.
1	2	3	4

ANEXO 3
Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
Problema general ¿Cómo es la relación entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024?	Objetivo general Determinar la relación entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.	Hipótesis general Existe relación significativa entre fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.	Variable independiente: Fluidez Verbal	Velocidad Lectora	Enfoque: Cuantitativo Alcance: Descriptivo – correlacional
Problemas específicos PE1. ¿Cómo es la relación entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes	Objetivos Específicos OE1. Establecer la relación entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes	Hipótesis específicas HE1. Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria		Precisión Lectora	Tipo: Básica Diseño: No experimental Instrumento: Fichas de evaluación
				Prosodia Lectora	Población-muestra: 50 estudiantes. Unidad de investigación: estudiantes.

de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024? PE2. ¿Cómo es la relación entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024? PE3. ¿Cómo es la relación entre la fluidez y el nivel crítico de la	de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024. OE2. Establecer la relación entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024. OE3. Establecer la relación entre la fluidez y el nivel crítico de la	de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024. HE2. Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024. HE3. Existe relación significativa entre la fluidez y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres	Variable dependiente: Comprensión Lectora	Comprensión Literal	
				Comprensión Inferencial	
				Comprensión Crítica	



comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024?	comprensión lectora en estudiantes de segundo de primaria de la I.E. 0014 "Andres Bello" Pueblo Libre, 2024.	Bello" Pueblo Libre, 2024.			
--	--	----------------------------	--	--	--