

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ESCUELA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“GAMANIEL BLANCO MURILLO”**

PROGRAMA DE ESTUDIOS EDUCACIÓN PRIMARIA



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**Nivel de Lectura en los Estudiantes del Segundo Grado de la
I.E. N° 34052 “José Antonio Encinas Franco” de Cerro de
Pasco, 2025**

Para Obtener el Grado de Bachiller Educación

PRESENTADO POR:

AYALA CORDOVA, Liz Isabeth
HERMITAÑO ROMERO, Wendy Libeth
MUÑOZ ATENCIO, Luz Miriam

ASESOR:

Mg. Hugo TRINIDAD EGUSQUIZA

CERRO DE PASCO – PERÚ

2025

Liz-wendy-luz Ayala-hermitaño-munoz

Nivel de Lectura en los Estudiantes del Segundo Grado de la I.E. N° 34052 “José Antonio Encinas Franco” de Cerro de Pasc...

 Quick Submit

 Quick Submit

 Escuela de Educacion Superior Publica Gamaniel Blanco Murillo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3546120866

Fecha de entrega

21 abr 2026, 8:23 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

21 abr 2026, 8:56 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

trabajo_ultimo_08-04.docx

Tamaño del archivo

16.8 MB

87 páginas

14.262 palabras

86.427 caracteres




23% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Exclusiones

- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 21%  Fuentes de Internet
- 15%  Publicaciones
- 14%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

Dedicamos:

A Dios, quien ha sido mi guía, mi fortaleza y mi luz en cada etapa de este camino, dándome la sabiduría necesaria para no rendirnos.

A nuestras familias, por su amor incondicional, su apoyo constante y su confianza en nosotras, incluso en los momentos más difíciles, por acompañarnos en cada esfuerzo y ser el pilar de nuestros sueños; este bachiller representa no solo un título, sino el fruto del sacrificio, la fe y la constancia, que recibo con gratitud y humildad como el inicio de nuevos retos y metas por alcanzar.

RESUMEN

Esta investigación busca comprender por qué los niños de segundo grado de la I.E. N° 34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco enfrentan dificultades para leer adecuadamente. A través de un estudio descriptivo, nos proponemos identificar qué factores están afectando el desarrollo de las habilidades lectoras en estos estudiantes.

Los datos institucionales revelan una realidad preocupante: apenas el 22.4% de los niños alcanza un nivel satisfactorio en lectura, mientras que casi el 40% está en nivel de inicio, lo que significa que tienen serias dificultades incluso con textos simples. Además, las evaluaciones internas muestran que muchos niños luchan con la fluidez al leer, les cuesta entender lo que leen literalmente y encuentran aún más difícil hacer inferencias o desarrollar una lectura crítica.

Para entender mejor esta situación, vamos a observar cómo enseñan los docentes, revisar si lo que planifican realmente se refleja en sus clases, y explorar cuánto interés muestran los propios estudiantes por la lectura. Trabajaremos con 25 estudiantes distribuidos en cinco secciones del segundo grado, utilizando observación directa, entrevistas y fichas de seguimiento.

Esta investigación no solo es importante para cumplir con los requisitos del grado de bachiller, sino sobre todo porque puede ayudar a mejorar la enseñanza de la lectura en la

institución y beneficiar directamente a los niños que están dando sus primeros pasos como lectores.

PALABRAS CLAVE

Lectura, comprensión lectora, segundo grado, métodos de enseñanza, fluidez lectora, educación primaria.

ABSTRAC

This research seeks to understand why second-grade children at IE N°34052 "José Antonio Encinas Franco" in Cerro de Pasco face significant reading difficulties. Through a descriptive study, we aim to identify the factors affecting the development of reading skills in these students.

Institutional data reveals a concerning reality: only 22.4% of children achieve a satisfactory reading level, while nearly 40% remain at the initial level, struggling even with simple texts. Internal assessments show that many children have trouble with reading fluency, struggle to understand what they read literally, and find it even harder to make inferences or develop critical reading skills.

To better understand this situation, we will observe teaching methods, examine whether lesson plans align with actual classroom practice, and explore students' interest in reading. We will work with 70 students across five second-grade sections, using direct observation, interviews, and monitoring forms.

This research is important not only for meeting bachelor's degree requirements but especially because it can help improve reading instruction at the institution and directly benefit children taking their first steps as readers.

KEYWORDS: Reading, reading comprehension, second grade, teaching methods, reading fluency, primary education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA	i
HOJA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vii
ÍNDE DE TABLAS	x
INTRODUCCIÓN	xi

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

1.1. Descripción del problema	1
1.2. Formulación del Problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2. Problemas específicos	3
1.3. Objetivos	4
1.3.1. Objetivo General	4
1.3.2. Objetivos Específicos	4
1.4. Importancia y alcance de la investigación	4
1.4.1. Importancia	4
1.4.2. Alcance	5
1.5. Limitaciones de la investigación	5

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes del estudio	7
2.1.1. A nivel internacional	7
2.1.2. A nivel nacional	7
2.1.3. A nivel regional y local	8
2.2. Fundamentos teóricos de la lectura	8
2.2.1. Conceptualización de la lectura	8
2.2.2. Enfoques contemporáneos de la lectura.	9

2.2.3. La lectura como proceso cognitivo.	10
2.2.4. Teorías del aprendizaje de la lectura	11
a. Modelo ascendente (bottom-up).	11
b. Modelo descendente (top-down).	11
c. Modelo interactivo	12
2.2.5. Importancia de la lectura en la educación primaria	13
2.2.5.1. Desarrollo cognitivo y lectura.	13
2.2.6. Lectura y rendimiento académico.	14
2.2.7. Impacto social de la competencia lectora.	14
2.2.8. Niveles De La Lectura	15
2.2.8.1. Nivel literal	15
a. Características del nivel literal.	15
b. Estrategias para desarrollar el nivel literal	16
2.2.8.2. Nivel inferencial	16
a. Características del nivel inferencial.	16
b. Tipos de inferencias en la lectura	17
c. Estrategias para desarrollar el nivel inferencial	18
2.2.8.3. Nivel crítico	18
a. Características del nivel crítico	18
b. Pensamiento crítico y lectura	19
c. Estrategias para desarrollar el nivel crítico	20
2.2.9. Desarrollo De La Lectura En Segundo Grado	20
2.2.9.1. Características del estudiante de segundo grado	20
a. Desarrollo cognitivo en niños de 7-8 años	21
b. Desarrollo del lenguaje en segundo grado	21
2.2.10. Madurez lectora en segundo grado	23
2.2.11. Competencias lectoras esperadas en segundo grado	24
2.2.11.1 Currículo Nacional de Educación Básica.	24
2.2.11.2. Estándares de aprendizaje en lectura.	25
2.2.11.3. Desempeños en comprensión de textos escritos.	27
2.3. Definición de términos	28
2.3.1. Competencia comunicativa	29
2.3.2. Comprensión lectora.	29

2.3.3. Decodificación.	29
2.3.4. Desempeño lector	29
2.3.5. Estrategias lectoras	29
2.3.6. Fluidez lectora	30
2.3.7. Lectura	30
2.3.8. Nivel de lectura	30

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.3. Diseño de investigación	31
3.4. Población y muestra	31
3.4.1. Población	31
3.4.2. Muestra	32
3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de información	32

CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Interpretación y análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica de Comprensión Lectora	37
4.3. Discusión	41
CONCLUSIONES	48
RECOMENDACIONES	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	57

INDICE DE TABAS

	Pág.
Tabla 1	
Número de estudiantes matriculados para la muestra	33
Tabla 2	
Notas obtenidas en la evaluación diagnóstica	34
Tabla 3	
Tabla de distribución de frecuencias	37

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una de las competencias fundamentales en el proceso educativo, siendo la piedra angular sobre la cual se construye el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. En los primeros grados de educación primaria, particularmente en segundo grado, los estudiantes transitan de la etapa inicial de decodificación hacia la consolidación de habilidades lectoras más complejas que incluyen la comprensión, la fluidez y la capacidad crítica. Este momento crucial en la trayectoria educativa determina en gran medida el éxito académico futuro de los niños y niñas, por lo que resulta fundamental identificar tempranamente las dificultades que puedan estar obstaculizando este desarrollo.

La presente investigación surge de la observación de una realidad preocupante en la Institución Educativa N°34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco, donde los resultados de evaluaciones censales y diagnósticas evidencian que una proporción mayoritaria de estudiantes de segundo grado no alcanza los niveles esperados de competencia lectora. Los datos institucionales revelan que apenas el 22.4% de los niños logra un nivel satisfactorio en lectura, mientras que casi el 40% permanece en nivel de inicio, lo que significa que enfrentan serias dificultades incluso para comprender textos simples. Esta situación no solo compromete el rendimiento académico actual de estos estudiantes, sino

que amenaza con generar brechas de aprendizaje acumulativas que afectarán su trayectoria educativa completa.

El contexto específico de Cerro de Pasco añade complejidad a esta problemática. Como ciudad emblemática de la minería peruana, presenta características socioeconómicas y culturales particulares que inciden en las oportunidades educativas de sus habitantes. Las familias de los estudiantes enfrentan múltiples desafíos: condiciones económicas adversas que limitan el acceso a materiales de lectura, jornadas laborales extensas que reducen el tiempo disponible para el acompañamiento escolar, niveles educativos parentales que pueden dificultar el apoyo académico en casa, y condiciones de vivienda que no siempre proporcionan ambientes propicios para el estudio y la lectura.

Frente a este panorama, resulta imperativo realizar un estudio descriptivo riguroso que permita caracterizar con precisión el nivel de lectura de los estudiantes de segundo grado y, más importante aún, identificar los factores específicos que están determinando estas deficiencias. Comprender las causas subyacentes de las dificultades lectoras es el primer paso necesario para diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas, efectivas y sostenibles que respondan a las necesidades reales de estos niños y niñas.

Esta investigación se plantea desde una perspectiva integral que trasciende el análisis meramente técnico de las competencias lectoras para explorar las múltiples dimensiones que configuran el proceso de aprendizaje de la lectura. Se examinarán tanto los aspectos pedagógicos metodologías de enseñanza, tiempo dedicado a la práctica lectora, materiales disponibles— como los factores familiares —apoyo parental, nivel educativo de los padres, ambiente del hogar— y las condiciones socioeconómicas —recursos económicos, condiciones de vivienda, situación laboral— que inciden en el desarrollo lector de los estudiantes.

El estudio contempla el trabajo directo con 25 estudiantes distribuidos en cinco secciones del segundo grado, utilizando instrumentos variados como observación directa, entrevistas estructuradas y fichas de seguimiento que permitan obtener información rica y multidimensional sobre la realidad investigada. Asimismo, se incorporan las perspectivas de docentes y padres de familia, reconociendo que el proceso educativo es una responsabilidad compartida que requiere la participación activa de todos los actores involucrados.

Los hallazgos de esta investigación no solo contribuirán al cumplimiento de los requisitos académicos para la obtención del grado de Bachiller en Educación Primaria, sino que, más importante aún, proporcionarán información valiosa y contextualizada que podrá orientar la toma de decisiones pedagógicas en la institución educativa. Los resultados permitirán identificar áreas prioritarias de intervención, diseñar estrategias específicas para atender las necesidades detectadas, y establecer puentes más sólidos entre la escuela y las familias para fortalecer el desarrollo lector de los estudiantes.

En un contexto donde las desigualdades educativas amenazan con perpetuar las brechas sociales, investigaciones como la presente cobran particular relevancia. Garantizar que todos los niños y niñas, independientemente de su origen socioeconómico o las condiciones de su entorno familiar, desarrollen competencias lectoras sólidas no es solo una meta pedagógica, sino un imperativo de justicia social y un requisito fundamental para construir una sociedad más equitativa y democrática.

Este documento se estructura en capítulos que abordan sistemáticamente el planteamiento del problema desde sus dimensiones global, nacional, regional e institucional; los objetivos que guían la investigación; la importancia y alcances del estudio; el marco teórico que fundamenta el análisis; los antecedentes investigativos relevantes; la metodología empleada; y finalmente, los resultados, conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso

investigativo. A través de este recorrido, se busca no solo diagnosticar una situación problemática, sino contribuir con propuestas concretas que permitan transformar la realidad educativa de los estudiantes de segundo grado de la IE N°34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La lectura constituye una competencia fundamental para el desarrollo humano y el progreso de las sociedades en el siglo XXI. A nivel global, los resultados de evaluaciones internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment) revelan preocupantes brechas en las habilidades lectoras de los estudiantes. Según los últimos reportes de la OCDE, aproximadamente el 23% de los estudiantes de 15 años en los países participantes no alcanzan el nivel básico de competencia lectora, lo que significa que tienen dificultades para identificar la idea principal en un texto. La pandemia de COVID-19 ha agravado significativamente esta situación, generando lo que los expertos denominan "pérdida de aprendizaje", especialmente en competencias fundamentales como la lectura. UNESCO estima que 771 millones de jóvenes y adultos carecen de competencias básicas de alfabetización, y las interrupciones educativas han profundizado estas desigualdades, afectando desproporcionalmente a los estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables.

El panorama de la lectura en el Perú presenta desafíos particulares que requieren atención urgente. Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y las

evaluaciones muestrales del Ministerio de Educación han mostrado consistentemente que un porcentaje significativo de estudiantes peruanos no logra los niveles esperados en comprensión lectora. En la última ECE aplicada antes de la pandemia, solo el 37.6% de los estudiantes de segundo grado de primaria alcanzó el nivel satisfactorio en lectura, mientras que el 17.7% se ubicó en el nivel de inicio, evidenciando serias dificultades para comprender incluso textos simples. La situación se torna más compleja al considerar las marcadas diferencias entre áreas geográficas y tipos de gestión educativa. Las instituciones educativas rurales y públicas presentan resultados significativamente menores comparados con sus pares urbanas y privadas.

La región Pasco enfrenta desafíos específicos en el ámbito educativo que impactan directamente en el desarrollo de competencias lectoras. Según los reportes del Sistema de Consulta de Resultados de Evaluaciones (SICRECE), la región se ha ubicado históricamente por debajo del promedio nacional en las evaluaciones censales de lectura. Cerro de Pasco, como ciudad emblemática de la minería peruana, presenta características socioculturales y económicas específicas que configuran el entorno educativo local. La IE N°34052 "José Antonio Encinas Franco" se encuentra inmersa en este contexto particular, atendiendo a una población estudiantil que proviene principalmente de familias vinculadas directa o indirectamente a la actividad minera.

La Institución Educativa N°34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco presenta una situación específica que refleja y amplifica la problemática regional. Los registros de evaluaciones internas y externas revelan resultados preocupantes en comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado.

En la ECE 2022, la institución obtuvo los siguientes resultados en comprensión lectora para segundo grado:

- Nivel satisfactorio: 22.4% (por debajo del promedio regional)
- Nivel en proceso: 38.2%
- Nivel en inicio: 39.4%

Las evaluaciones diagnósticas institucionales (2023) identificaron las siguientes dificultades específicas:

- 68% de estudiantes presenta dificultades en la decodificación fluida
- 74% muestra limitaciones en la comprensión literal
- 82% evidencia serias dificultades en la comprensión inferencial
- 91% no logra niveles básicos de comprensión crítica

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema general

¿Por qué tienen deficiencias en los niveles de lectura los estudiantes del segundo grado del nivel de educación primaria de la IE N°34052 “José Antonio Encinas Franco de Cerro de Pasco?”

1.2.2. Problemas específicos

PE1: ¿Los métodos de enseñanza de los niveles de lectura utilizados por los docentes son apropiados para el desarrollo de los estudiantes del segundo grado de la IE N° 34052 ""José Antonio Encinas Franco"" de Cerro de Pasco?

PE2: ¿Existe coherencia entre la planificación curricular de corto plazo (sesión de aprendizaje, unidad de aprendizaje) y la práctica pedagógica de los niveles de lectura en los niños del segundo grado de nivel primario de la IE N° 34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivos Generales

Identificar los factores que determinan las deficiencias en los niveles de lectura de los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la IE N°34052 'José Antonio Encinas Franco' de Cerro de Pasco.

1.3.2. Objetivos Específicos

OE1: Identificar los métodos de enseñanza para los niveles de lectura que utilizan los docentes en los estudiantes del segundo grado de la IE N° 34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco.

OE2: Determinar los factores que facilitan u obstaculizan la coherencia entre la planificación curricular a corto plazo (sesión de aprendizaje y unidad de aprendizaje) y la práctica pedagógica.

1.4. Importancia y alcance de la investigación

1.4.1. Importancia

- Importancia Teórica:

Contribuye al conocimiento sobre el desarrollo de habilidades lectoras en los primeros grados de educación primaria.

Aporta evidencia empírica sobre las dimensiones del proceso lector en estudiantes de segundo grado.

- **Importancia Práctica:**

Permite identificar las fortalezas y debilidades en el proceso lector de los estudiantes

Proporciona información valiosa para que los docentes diseñen estrategias pedagógicas adecuadas.

- **Importancia Social:**

Beneficia directamente a los estudiantes al propiciar mejoras en su proceso de aprendizaje lector La presente investigación constituye un requisito fundamental para la obtención del grado académico de Bachiller en Educación Primaria."

1.4.2. Alcance

Alcance Temático: La investigación aborda las dimensiones de fluidez lectora, comprensión lectora, dominio del código alfabético y actitudes hacia la lectura.

Alcance Espacial: I.E. N° 34052 José Antonio Encinas Franco, ubicada en Cerro de Pasco, Región Pasco.

Alcance Temporal: Año académico 2025, con aplicación de instrumentos durante el segundo trimestre del año escolar.

Alcance Poblacional: Estudiantes del segundo grado de educación primaria de la institución educativa mencionada.

1.5. Limitaciones de la investigación

- **Limitación Metodológica:**

Al ser un estudio descriptivo, no se establecen relaciones causales entre variables.

Los resultados no son generalizables a otras instituciones educativas con características diferentes - Limitación Temporal:

La evaluación se realiza en un momento específico del año escolar, proporcionando una "fotografía" del nivel lector sin seguimiento longitudinal

- Limitación Instrumental:

Posible sesgo en la medición debido a factores emocionales de los estudiantes durante la evaluación (nerviosismo, ansiedad)

La comprensión lectora puede estar influenciada por el conocimiento previo de los temas abordados en los textos.

CAPÍTULO II MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. A nivel internacional

Gómez-Martínez, L. M. (2023) "Desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de segundo grado de primaria:

Una propuesta metodológica basada en la neuroeducación" Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España

Esta investigación doctoral analizó el impacto de estrategias neuroeducativas en el desarrollo de la lectura en 240 estudiantes de segundo grado. Los hallazgos demostraron que las intervenciones basadas en principios de neuroplasticidad mejoraron significativamente la fluidez lectora ($p < 0.001$) y la comprensión de textos narrativos. El estudio proporciona evidencia sobre la importancia de considerar los procesos neurológicos en la enseñanza de la lectura inicial."

2.1.2. A nivel nacional

Huamán-Quispe, R. M. (2024)

"Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura en estudiantes de segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana"

Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima

Investigación cuasi-experimental con 120 estudiantes de segundo grado que evaluó la efectividad de un programa de estrategias didácticas diferenciadas. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en los tres componentes de la lectura: decodificación ($d=0.85$), fluidez ($d=0.72$) y comprensión ($d=0.91$). El programa implementado durante 12 semanas mostró particular efectividad en estudiantes con niveles iniciales de rendimiento más bajos."

2.1.3. A nivel regional y local

Huaynate-Crisóstomo, P. A. (2022)

"Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura en estudiantes de segundo grado de primaria en Cerro de Pasco"

Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Investigación descriptiva-correlacional realizada específicamente en Cerro de Pasco con 90 estudiantes de segundo grado de 3 instituciones educativas. Los resultados identificaron como factores más influyentes: condiciones socioeconómicas familiares ($r=0.42$), preparación docente ($r=0.38$) y recursos educativos disponibles ($r=0.35$). Este antecedente es particularmente relevante por realizarse en el mismo contexto geográfico de la investigación propuesta."

2.2. Fundamentos teóricos de la lectura

2.2.1. Conceptualización de la lectura

La lectura ha sido conceptualizada desde diversas perspectivas a lo largo de la historia educativa. Solé (2012) plantea que leer es mucho más que descifrar signos gráficos; es un proceso mediante el cual el lector construye significado a partir de la

interacción con el texto. Desde esta perspectiva clásica, la lectura no constituye simplemente una actividad mecánica de decodificación, sino un proceso activo donde el lector aporta sus conocimientos previos, experiencias y propósitos para comprender lo que lee.

En este sentido, las definiciones tradicionales enfatizan que la lectura implica dos componentes fundamentales: por un lado, el reconocimiento de palabras escritas y, por otro, la comprensión del mensaje que el autor desea transmitir. Esta visión ha permitido entender que aprender a leer no termina con el dominio del código alfabético, sino que continúa con el desarrollo progresivo de habilidades comprensivas cada vez más complejas. Para Solé (2012), la lectura eficaz requiere que el estudiante sea capaz de establecer relaciones entre lo que lee y lo que ya sabe, lo cual convierte al acto de leer en una experiencia de construcción personal del conocimiento.

2.2.2. Enfoques contemporáneos de la lectura.

Los enfoques actuales sobre la lectura han evolucionado considerablemente, incorporando dimensiones sociales, culturales y críticas al proceso lector. Cassany (2006) propone ir "tras las líneas", es decir, comprender que todo texto está cargado de ideología, intenciones y contextos que el lector debe ser capaz de identificar y cuestionar. Esta perspectiva contemporánea trasciende la simple extracción de información del texto para situarse en un plano más complejo donde el lector analiza las intenciones del autor, el contexto de producción del texto y las implicaciones socioculturales del mensaje.

Desde esta mirada, leer implica también reconocer que los textos no son neutros; transmiten valores, visiones del mundo y relaciones de poder. Cassany (2006) sostiene que un lector competente en el siglo XXI debe desarrollar habilidades para leer críticamente, identificando sesgos, comparando fuentes y construyendo una postura propia frente a lo

leído. Este enfoque es especialmente relevante en la era digital, donde los estudiantes están expuestos a múltiples tipos de textos y fuentes de información que requieren una lectura analítica y reflexiva.

2.2.3. La lectura como proceso cognitivo.

Smith (1983) revolucionó la comprensión de la lectura al caracterizarla como un proceso fundamentalmente cognitivo. Desde su perspectiva, leer no es una simple traducción de letras a sonidos y de sonidos a significados, sino una actividad mental compleja donde el cerebro del lector anticipa, predice, confirma y corrige constantemente sus hipótesis sobre el contenido del texto. Esta concepción enfatiza que la comprensión lectora depende tanto de la información visual (las palabras impresas) como de la información no visual (los conocimientos previos del lector).

Para Smith (1983), el proceso cognitivo de la lectura involucra operaciones mentales como la atención selectiva, la memoria de trabajo, la activación de esquemas mentales y la integración de nueva información con el conocimiento existente. El autor plantea que los buenos lectores utilizan eficientemente su conocimiento previo para reducir la incertidumbre y comprender el texto con el mínimo esfuerzo cognitivo necesario. Esta perspectiva ha sido fundamental para entender que las dificultades lectoras muchas veces no se originan en problemas de decodificación, sino en limitaciones para activar y utilizar estratégicamente el conocimiento previo durante la lectura.

2.2.4. Teorías del aprendizaje de la lectura

a. Modelo ascendente (bottom-up).

El modelo ascendente, desarrollado principalmente por Gough (1972), concibe la lectura como un proceso secuencial que avanza desde las unidades más pequeñas hacia las más complejas. Según este modelo, el lector comienza identificando letras individuales,

luego las combina para formar palabras, posteriormente agrupa palabras en frases y oraciones, hasta finalmente construir el significado global del texto. Este enfoque asume que la comprensión es el resultado natural de una correcta decodificación.

Gough (1972) describió la lectura como un proceso que ocurre en fracciones de segundo, donde cada letra es procesada sistemáticamente hasta que se accede al significado. Desde esta perspectiva, los errores de comprensión se atribuyen principalmente a fallas en alguna de las etapas iniciales del proceso, particularmente en el reconocimiento de letras o palabras. Este modelo ha sido especialmente influyente en los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura que enfatizan el dominio del código alfabético como prerrequisito fundamental para la comprensión.

b. Modelo descendente (top-down).

En contraste con el modelo ascendente, Goodman (1967) propuso el modelo descendente, caracterizando la lectura como un "juego psicolingüístico de adivinación". Desde esta perspectiva, el lector no procesa cada letra o palabra sistemáticamente, sino que utiliza su conocimiento previo, el contexto y sus expectativas para anticipar y predecir el contenido del texto, confirmando o rechazando estas hipótesis mediante un muestreo selectivo de las claves visuales disponibles.

Goodman (1967) argumenta que los lectores competentes son aquellos que hacen un uso eficiente de su conocimiento lingüístico, pragmático y del mundo para minimizar el procesamiento visual detallado del texto. En este modelo, los errores o "miscues" no son simplemente equivocaciones, sino ventanas que permiten observar las estrategias que el lector está utilizando. Este enfoque ha sido particularmente importante para reconocer el papel activo del lector en la construcción del significado y para desarrollar estrategias de enseñanza que enfatizan la comprensión desde el inicio del aprendizaje lector.

c. Modelo interactivo

Rumelhart (1977) propuso el modelo interactivo como una síntesis superadora de los modelos ascendente y descendente. Este modelo plantea que la lectura es un proceso en el cual múltiples fuentes de conocimiento (grafofónico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático) interactúan simultáneamente para construir el significado del texto. No existe una secuencia fija que vaya de las letras al significado o viceversa, sino que ambos procesos ocurren en paralelo e influyen mutuamente.

Según Rumelhart (1977), durante la lectura se activan diversos niveles de procesamiento de manera simultánea, y la información fluye tanto de abajo hacia arriba como de arriba hacia

abajo. Así, mientras el lector procesa las características visuales de las palabras, simultáneamente activa expectativas basadas en el contexto y su conocimiento previo. Este modelo ha demostrado gran poder explicativo para comprender cómo los lectores integran diversos tipos de información durante la lectura y ha fundamentado enfoques pedagógicos que equilibran la enseñanza de habilidades de decodificación con el desarrollo de estrategias comprensivas.

2.2.5. Importancia de la lectura en la educación primaria

2.2.5.1. Desarrollo cognitivo y lectura.

Piaget e Inhelder (1997) han documentado ampliamente cómo el desarrollo cognitivo del niño evoluciona a través de diferentes estadios, cada uno caracterizado por estructuras mentales específicas. La lectura juega un papel crucial en este desarrollo, particularmente durante la etapa de operaciones concretas (aproximadamente entre los 7 y 11 años), período que coincide con la educación primaria. Durante esta etapa, los niños desarrollan capacidades fundamentales como la reversibilidad del pensamiento, la conservación y la clasificación, habilidades que son tanto prerequisites como

consecuencias del aprendizaje lector.

La interacción con textos escritos estimula el desarrollo de funciones cognitivas superiores como la memoria, la atención sostenida, el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción. Piaget e Inhelder (1997) señalan que la lectura permite al niño descentrarse de su perspectiva egocéntrica y considerar otros puntos de vista, además de favorecer el desarrollo del pensamiento simbólico. En el contexto del segundo grado de primaria, los estudiantes se encuentran en un momento crucial donde consolidan sus habilidades decodificadoras básicas y comienzan a utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje, lo que impulsa significativamente su desarrollo cognitivo general.

2.2.6. Lectura y rendimiento académico.

El Ministerio de Educación del Perú (2018) ha enfatizado consistentemente la relación directa entre competencia lectora y rendimiento académico a través de sus evaluaciones censales. El Marco de Fundamentación de las Pruebas ECE establece que la lectura es la competencia transversal fundamental que determina en gran medida el éxito escolar en todas las áreas curriculares. Los estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora enfrentan dificultades no solo en el área de comunicación, sino también en matemática, ciencias y otras disciplinas que requieren la lectura de enunciados, textos informativos y materiales de estudio.

El MINEDU (2018) ha identificado que las deficiencias en comprensión lectora constituyen uno de los principales predictores de fracaso escolar y deserción. Por esta razón, los primeros grados de primaria son considerados críticos para establecer bases sólidas en lectura. En el contexto peruano, donde las evaluaciones nacionales han mostrado históricamente resultados preocupantes en comprensión lectora, resulta fundamental diagnosticar tempranamente los niveles de lectura de los estudiantes para implementar intervenciones oportunas que prevengan el rezago académico acumulativo.

2.2.7. Impacto social de la competencia lectora.

La UNESCO (2017) ha documentado ampliamente que la competencia lectora trasciende el ámbito individual y escolar para constituirse en un factor determinante del desarrollo social y económico de las naciones. Más allá de las competencias instrumentales, la lectura habilita la participación ciudadana informada, el acceso a oportunidades laborales y la movilidad social. Los países con mayores niveles de comprensión lectora en su población muestran consistentemente mejores indicadores de desarrollo humano, menor desigualdad y mayor cohesión social.

Según UNESCO (2017), en América Latina la inequidad en las competencias lectoras reproduce y amplifica las brechas sociales existentes. Los estudiantes de contextos vulnerables, como muchos de los que asisten a escuelas públicas en zonas rurales o periurbanas del Perú, enfrentan mayores riesgos de desarrollar competencias lectoras insuficientes, lo que limita sus oportunidades futuras. Por ello, garantizar que todos los estudiantes alcancen niveles adecuados de lectura desde los primeros grados constituye un imperativo de justicia social y un requisito fundamental para construir sociedades más equitativas y democráticas.

2.2.8. Niveles De La Lectura

2.2.8.1. Nivel literal

a. Características del nivel literal.

Pérez Zorrilla (2005) caracteriza el nivel literal como la base fundamental de la comprensión lectora, donde el lector es capaz de reconocer y recordar la información que está explícitamente expresada en el texto. Este nivel implica la identificación de datos, hechos, nombres, personajes, lugares, fechas y secuencias de eventos tal como aparecen

escritos, sin necesidad de realizar interpretaciones más allá de lo que el autor ha plasmado directamente.

En el nivel literal, según Pérez Zorrilla (2005), el lector demuestra su capacidad para localizar información específica, seguir instrucciones escritas, identificar la idea principal cuando está explícita y reconocer relaciones causa-efecto cuando están claramente señaladas en el texto.

Para estudiantes de segundo grado de primaria, este nivel es particularmente importante porque representa el primer paso hacia la comprensión profunda y constituye la plataforma sobre la cual se construirán habilidades lectoras más complejas. La autora enfatiza que aunque este nivel puede parecer básico, requiere atención sostenida, memoria de trabajo eficiente y capacidad para discriminar información relevante de la accesorio.

b. Estrategias para desarrollar el nivel literal

Solé (2012) propone diversas estrategias didácticas para fortalecer las habilidades de comprensión literal en estudiantes de primaria. Entre las más efectivas se encuentran las actividades de lectura guiada donde el docente modela cómo localizar información específica en el texto, el uso de preguntas explícitas que dirijan la atención del estudiante hacia datos importantes, y la relectura estratégica de segmentos del texto para verificar respuestas.

La autora enfatiza que el desarrollo del nivel literal no debe limitarse a ejercicios mecánicos de localización de información, sino que debe integrarse en situaciones comunicativas auténticas donde leer tenga un propósito real. Solé (2012) recomienda estrategias como el subrayado guiado, la elaboración de listas o esquemas con información del texto, la secuenciación de viñetas según el orden de los eventos narrados, y juegos de preguntas y respuestas donde los propios estudiantes formulen interrogantes literales sobre

el texto leído. Para segundo grado, sugiere trabajar con textos narrativos sencillos, descriptivos e instructivos que permitan a los estudiantes experimentar el éxito lector y ganar confianza en sus capacidades antes de avanzar a niveles más complejos de comprensión.

2.2.8.2. Nivel inferencial

a. Características del nivel inferencial.

Pinzás (2007) describe el nivel inferencial como aquel donde el lector va más allá de la información explícita para construir significados que no están literalmente expresados en el texto. Este nivel requiere que el estudiante relacione diferentes partes del texto entre sí, active sus conocimientos previos, establezca conexiones con sus experiencias personales y realice deducciones lógicas a partir de las pistas que el autor proporciona.

Según Pinzás (2007), en el nivel inferencial el lector debe ser capaz de determinar el significado de palabras desconocidas por contexto, identificar ideas principales implícitas, reconocer relaciones causales no explícitas, predecir acontecimientos, formular hipótesis sobre las intenciones de los personajes y completar información faltante. Para los estudiantes peruanos de educación primaria, este nivel representa un desafío significativo pero alcanzable mediante la instrucción sistemática y el modelamiento explícito de estrategias inferenciales. La autora resalta que el desarrollo de este nivel es crucial porque la mayoría de los textos, incluso los relativamente simples, requieren que el lector haga inferencias para construir una representación mental coherente del contenido.

b. Tipos de inferencias en la lectura

Escudero y León (2007) han analizado detalladamente los diversos tipos de inferencias que los lectores realizan durante la comprensión de textos. Distinguen entre inferencias puente o de coherencia local, que conectan elementos cercanos del texto para mantener la continuidad del significado, e inferencias elaborativas o de coherencia global,

que enriquecen el modelo mental del lector con información de su conocimiento general.

Los autores también identifican inferencias causales, donde el lector establece relaciones de causa-efecto no explícitas; inferencias predictivas, mediante las cuales anticipa eventos

futuros basándose en la información previa; e inferencias pragmáticas, que involucran la comprensión de intenciones comunicativas, ironías o significados figurados. Escudero y León (2007) señalan que no todas las inferencias posibles se realizan durante la lectura, sino que el lector genera principalmente aquellas necesarias para mantener la coherencia y aquellas relevantes para sus propósitos de lectura. Para estudiantes de segundo grado, las inferencias causales simples y las predictivas basadas en conocimientos cotidianos son las más accesibles y deben trabajarse sistemáticamente antes de abordar tipos más complejos de inferencias.

c. Estrategias para desarrollar el nivel inferencial

Cassany, Luna y Sanz (2003) proponen un repertorio de estrategias didácticas específicamente diseñadas para desarrollar la capacidad inferencial en estudiantes de educación básica. Entre estas estrategias destacan la formulación de preguntas inferenciales antes, durante y después de la lectura; las actividades de predicción donde los estudiantes anticipan el contenido a partir del título, imágenes o fragmentos iniciales; y los ejercicios de completamiento donde deben inferir información omitida intencionalmente del texto.

Los autores recomiendan también el uso de organizadores gráficos que hagan visibles las conexiones no explícitas entre ideas, las dramatizaciones que requieren inferir emociones o intenciones de personajes, y las discusiones grupales donde los estudiantes verbalizan los procesos mentales mediante los cuales llegan a sus conclusiones. Cassany, Luna y Sanz (2003) enfatizan la importancia de modelar explícitamente el proceso de hacer

inferencias, pensando en voz alta para que los estudiantes observen cómo un lector competente conecta información del texto con conocimientos previos. Para segundo grado, sugieren comenzar con textos fuertemente apoyados por ilustraciones que proporcionen pistas visuales para las inferencias avanzando gradualmente hacia textos donde las inferencias deban basarse más en el contenido verbal.

2.2.8.3. Nivel crítico

a. Características del nivel crítico

Condemarin y Medina (2000) conceptualizan el nivel crítico como el más complejo de la comprensión lectora, donde el lector evalúa, juzga y toma posición frente al contenido del texto. Este nivel implica que el estudiante no se limite a comprender lo que el texto dice literal o implícitamente, sino que sea capaz de cuestionarlo, contrastarlo con otras fuentes, evaluar su calidad, identificar sesgos, detectar falacias argumentativas y formar opiniones fundamentadas sobre lo leído.

Según Condemarin y Medina (2000), en el nivel crítico el lector diferencia hechos de opiniones, identifica la intención del autor, evalúa la confiabilidad de las fuentes, reconoce técnicas persuasivas, detecta prejuicios o estereotipos y relaciona el contenido del texto con su contexto sociocultural. Las autoras reconocen que este nivel representa un desafío considerable para estudiantes de primaria, particularmente en los primeros grados, pero sostienen que es posible iniciar su desarrollo mediante actividades adaptadas a las capacidades cognitivas de cada edad. Para segundo grado, esto implica comenzar con juicios simples sobre personajes o situaciones de cuentos, expresión de gustos fundamentados sobre lo leído y comparación básica entre diferentes versiones de una misma historia.

b. Pensamiento crítico y lectura

Paul y Elder (2003) establecen una relación intrínseca entre el desarrollo del

pensamiento crítico y la competencia lectora avanzada. Definen el pensamiento crítico como el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información de manera activa y hábil. Cuando este pensamiento crítico se aplica a la lectura, el lector se convierte en un interlocutor activo que dialoga críticamente con el texto.

Los autores identifican elementos fundamentales del pensamiento crítico aplicado a la lectura: identificar el propósito del autor, reconocer la pregunta clave que el texto intenta responder, analizar los conceptos principales utilizados, evaluar las suposiciones subyacentes, considerar las implicaciones de lo planteado y verificar la información presentada. Paul y Elder (2003) argumentan que el pensamiento crítico no implica ser negativamente crítico, sino desarrollar estándares intelectuales como claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica para evaluar textos. Si bien estos estándares representan metas ambiciosas para estudiantes de segundo grado, los autores sostienen que las semillas del pensamiento crítico pueden y deben plantarse desde las primeras experiencias lectoras mediante preguntas que inviten a los estudiantes a expresar sus opiniones y justificarlas.

c. Estrategias para desarrollar el nivel crítico

Kabalen y Sánchez (2005) proponen una metodología sistemática para desarrollar la lectura analítico-crítica en contextos educativos. Sugieren comenzar con actividades de análisis donde los estudiantes identifican las partes constitutivas del texto, sus relaciones y su organización, para luego avanzar hacia la evaluación crítica propiamente dicha. Entre las estrategias específicas recomiendan el debate estructurado sobre temas planteados en las lecturas, donde los estudiantes deben defender posiciones con argumentos textuales.

Las autoras también proponen el análisis comparativo de textos sobre un mismo

tema que presenten perspectivas diferentes, la identificación de valores o mensajes implícitos en cuentos y narraciones, y la evaluación de la pertinencia de títulos, ilustraciones o finales de historias. Kabalen y Sánchez (2005) enfatizan la importancia de crear un ambiente de aula donde se valore la diversidad de interpretaciones y se respeten diferentes puntos de vista, siempre que estén fundamentados. Para segundo grado de primaria, recomiendan iniciar con preguntas como "¿Qué opinas sobre lo que hizo el personaje?", "¿Te parece que el final es justo?, ¿por qué?", "¿Qué harías tú en esa situación?" o "¿Qué parte del cuento te gustó más y por qué?", que invitan a la reflexión personal sin exigir aún análisis excesivamente complejos sobre intencionalidades del autor o contextos de producción del texto.

2.2.9. Desarrollo De La Lectura En Segundo Grado

2.2.9.1. Características del estudiante de segundo grado

a. Desarrollo cognitivo en niños de 7-8 años

Según Piaget (1991) en "Seis estudios de psicología", los niños de 7-8 años se encuentran en la transición hacia el estadio de las operaciones concretas. En esta etapa, el pensamiento infantil experimenta transformaciones fundamentales:

Características principales del desarrollo cognitivo:

- Superación del egocentrismo: El niño comienza a descentrar su pensamiento, siendo capaz de considerar perspectivas diferentes a la suya. Esta capacidad es esencial para la comprensión lectora, ya que permite al estudiante interpretar las intenciones de los personajes y comprender diferentes puntos de vista en los textos.
- Desarrollo de la reversibilidad: Los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales reversibles, lo que les permite seguir secuencias narrativas y comprender relaciones de causa-efecto en los textos que leen.

- **Conservación y clasificación:** A esta edad, los estudiantes consolidan las nociones de conservación (cantidad, longitud, número) y desarrollan habilidades de clasificación y seriación. Estas operaciones lógicas facilitan la organización de información durante la lectura y la capacidad de categorizar elementos textuales.
- **Pensamiento concreto:** Aunque más lógico que en etapas anteriores, el pensamiento sigue ligado a experiencias concretas y observables. Por ello, los textos para segundo grado deben contener situaciones cercanas a su realidad y apoyarse en elementos visuales.
- **Inicio de la lógica operacional:** El niño puede realizar operaciones mentales sobre objetos concretos, establecer relaciones entre elementos y comprender transformaciones, lo que potencia su capacidad para hacer inferencias simples durante la lectura.
- Esta etapa cognitiva marca el momento óptimo para consolidar las habilidades lectoras básicas y avanzar hacia niveles más complejos de comprensión textual.

b. Desarrollo del lenguaje en segundo grado

Condemarín, Galdames y Medina (1995) en "Taller de lenguaje integral" destacan que el desarrollo lingüístico en segundo grado presenta características específicas que determinan las capacidades lectoras:

- Dimensiones del desarrollo del lenguaje:

* **Nivel fonológico:** Los niños de segundo grado han consolidado la conciencia fonológica, identificando y manipulando los sonidos del habla con mayor precisión. Reconocen todos los fonemas del español y establecen correspondencias más seguras entre fonemas y grafemas, lo que favorece la decodificación fluida.

* **Nivel léxico-semántico:** El vocabulario activo se expande significativamente, alcanzando entre 2,500 y 3,000 palabras. Los estudiantes comprenden palabras de mayor

complejidad y comienzan a utilizar sinónimos, antónimos y campos semánticos. Esta ampliación léxica es fundamental para acceder a textos más diversos y complejos.

* **Nivel morfosintáctico:** Producen oraciones más largas y estructuralmente complejas, incorporando oraciones subordinadas simples. Comprenden y utilizan diferentes tiempos verbales, concordancias de género y número, y conectores básicos (y, pero, porque, entonces). Esta competencia sintáctica les permite comprender estructuras textuales más elaboradas.

* **Nivel pragmático:** Desarrollan mayor sensibilidad al contexto comunicativo, comprendiendo intenciones comunicativas más sutiles. Pueden adaptar su lenguaje según el interlocutor y la situación, lo que se refleja en su capacidad para interpretar diferentes tipos de textos según su propósito.

* **Lenguaje oral y escrito:** Según las autoras, en segundo grado se consolida la transición del lenguaje oral al escrito. Los niños comprenden que el lenguaje escrito tiene características propias (permanencia, estructuración formal, vocabulario específico) y comienzan a diferenciar el registro coloquial del formal.

* **Desarrollo metalingüístico:** Surge la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje mismo, identificando palabras, sílabas y oraciones como unidades lingüísticas. Esta conciencia metalingüística es esencial para el análisis textual y la comprensión profunda.

2.2.10. Madurez lectora en segundo grado

Downing y Thackray (1974) en "Madurez para la lectura" establecen que la madurez lectora implica la confluencia de diversos factores que determinan la capacidad del niño para beneficiarse óptimamente de la instrucción lectora:

- Componentes de la madurez lectora:

Madurez intelectual: A los 7-8 años, los niños han alcanzado el nivel de desarrollo

cognitivo necesario para comprender que la lectura es un proceso de comunicación diferida. Poseen la capacidad de abstracción suficiente para comprender símbolos arbitrarios y establecer relaciones entre lo oral y lo escrito.

Madurez perceptiva: Los estudiantes de segundo grado han desarrollado la discriminación visual necesaria para distinguir letras y palabras similares, así como la percepción auditiva para diferenciar sonidos semejantes. La coordinación visomotora está lo suficientemente desarrollada para seguir líneas de texto con movimientos oculares eficientes.

Desarrollo del lenguaje oral: Como prerrequisito para la lectura comprensiva, los niños deben poseer un vocabulario oral amplio y la capacidad de expresarse con coherencia. En segundo grado, este desarrollo permite que la lectura se convierta en un instrumento de aprendizaje y no solo en una habilidad mecánica.

Madurez emocional y social: Los autores enfatizan que la disposición afectiva hacia la lectura es crucial. A esta edad, los niños deben haber desarrollado la capacidad de mantener la atención sostenida, tolerar la frustración durante el proceso de aprendizaje y mostrar interés genuino por la lectura como actividad significativa.

Experiencias previas con el lenguaje escrito: La familiaridad con libros, cuentos y material impreso facilita la comprensión del concepto de lectura. Los niños que han tenido exposición rica a experiencias letradas comprenden mejor las funciones sociales de la lectura.

Conocimiento del concepto de lectura: Downing y Thackray destacan que en segundo grado los estudiantes deben comprender claramente qué es leer, para qué se lee y cómo funciona el sistema escrito. Esta "claridad cognitiva" sobre la tarea lectora diferencia a los lectores maduros de aquellos que aún no comprenden cabalmente el proceso.

En segundo grado, la mayoría de los estudiantes ha superado la etapa inicial de

alfabetización y se encuentra en un momento de consolidación, donde la madurez lectora permite el desarrollo de habilidades comprensivas más sofisticadas.

2.2.11. Competencias lectoras esperadas en segundo grado

2.2.11.1 Currículo Nacional de Educación Básica.

El MINEDU (2016) en el "Currículo Nacional de la Educación Básica" establece que la competencia fundamental en lectura es "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna". Esta competencia se define como la construcción activa del sentido de diversos textos escritos mediante procesos de comprensión, interpretación y reflexión.

- Estructura de la competencia lectora:

La competencia lectora se desarrolla mediante la combinación de las siguientes capacidades:

Obtiene información del texto escrito: El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos de estructura simple con algunos elementos complejos (como vocabulario variado).

Identifica datos específicos, distingue información relevante de la secundaria y reconoce la secuencia temporal o espacial de hechos y acciones.

Infiere e interpreta información del texto: El estudiante construye el sentido del texto estableciendo relaciones entre información explícita e implícita. Deduce características de personajes, objetos y lugares, determina el significado de palabras según el contexto, establece relaciones causa-efecto y predice acontecimientos a partir de indicios textuales.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: El estudiante emite juicios sobre aspectos formales y de contenido del texto. Opina sobre el propósito comunicativo, evalúa el uso de recursos textuales (ilustraciones, tamaño de letra, disposición del texto) y relaciona el contenido con su experiencia personal y conocimientos previos.

- Enfoque del área:

El Currículo Nacional adopta un enfoque comunicativo y textual, donde la lectura se concibe como una práctica social situada en contextos específicos. Se promueve la lectura de textos auténticos con propósitos reales, favoreciendo el desarrollo de la comprensión lectora a través de la interacción significativa con diversos tipos textuales.

Principios fundamentales:

- La lectura como proceso activo de construcción de significados
- El desarrollo de estrategias lectoras según el propósito de lectura
- La promoción del placer por la lectura y el hábito lector
- La integración de la lectura con las demás competencias comunicativas

2.2.11.2. Estándares de aprendizaje en lectura.

El MINEDU (2017) en el "Programa Curricular de Educación Primaria" establece los estándares de aprendizaje que describen el nivel esperado de desarrollo de la competencia lectora al finalizar el ciclo III (primer y segundo grado).

- Estándar del ciclo III:

"Lee diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia."

- Características del nivel de logro esperado:

En cuanto a los textos: Los estudiantes de segundo grado trabajan con textos de estructura

simple, con predominio de vocabulario cotidiano, apoyo de ilustraciones y elementos paratextuales que facilitan la comprensión. Los textos presentan secuencias temporales lineales o organizaciones evidentes.

En obtención de información: Identifican información explícita que se encuentra en lugares evidentes del texto (inicio, final, medio), pero también localizan datos que requieren distinguir entre información semejante o que aparece en distintas partes del texto.

En inferencia e interpretación: Realizan inferencias locales (sobre datos, características, relaciones causa-efecto simples) basándose en información explícita y en su experiencia previa. Construyen el sentido global del texto identificando el tema central y relacionando ideas recurrentes.

En reflexión y evaluación: Emiten opiniones sobre aspectos específicos del texto (acciones de personajes, hechos, ideas presentadas) estableciendo relaciones con su experiencia personal.

Justifican sus preferencias y evaluaciones de manera elemental.

Progresión de aprendizajes:

El Programa Curricular enfatiza que la progresión entre primer y segundo grado se manifiesta en:

- Mayor autonomía en el proceso lector
- Lectura de textos más extensos y con estructuras ligeramente más complejas
- Inferencias más elaboradas y fundamentadas
- Opiniones más desarrolladas y vinculadas con el contenido textual
- Reconocimiento de diversos propósitos comunicativos

2.2.11.3. Desempeños en comprensión de textos escritos.

El MINEDU (2019) en "Orientaciones pedagógicas en la enseñanza aprendizaje a

distancia" especifica los desempeños concretos que evidencian el desarrollo de la competencia lectora en segundo grado. Los desempeños son descripciones observables del aprendizaje.

Desempeños en la capacidad "Obtiene información del texto escrito":

- Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto (inicio, desarrollo, final) en textos narrativos, descriptivos e informativos de estructura simple.
- Distingue información de otra próxima y semejante, en la que selecciona datos específicos (nombres de personajes, acciones, lugares, fechas).
- Reconoce la secuencia temporal de hechos en textos narrativos y la organización de información en textos descriptivos.

Desempeños en la capacidad "Infiere e interpreta información del texto":

- Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, o el significado de palabras y expresiones según el contexto (recursos de cohesión léxica como sinónimos, hiperónimos, pronombres).
- Establece relaciones lógicas de causa-efecto y semejanza-diferencia a partir de información explícita del texto.
- Predice de qué tratará el texto y cuál es su propósito comunicativo, a partir de algunos indicios como título, ilustraciones, palabras conocidas o expresiones que se encuentran en los textos que lee.
- Explica el tema y el propósito de los textos narrativos, descriptivos e informativos que lee por sí mismo, así como las relaciones texto-ilustración.
- Desempeños en la capacidad "Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto":

- Opina acerca de personas, personajes y hechos expresando sus preferencias. Elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.
- Identifica el propósito comunicativo de diversos textos y explica para qué fueron escritos (informar, entretener, enseñar).
- Evalúa el uso de las ilustraciones y su relación con el texto escrito, opinando sobre si aportan o no al sentido del texto.

2.3. Definición de términos

2.3.1. Competencia comunicativa: La competencia comunicativa es la habilidad del que utiliza la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuada. Según Paul Grice cualquier interacción verbal o escrita está regida por el principio de cooperación: “Haz que tu contribución sea la requerida para la finalidad del intercambio conversacional en el que está implicado”. Este principio básico se desglosa en cuatro máximas.

2.3.2. Comprensión lectora: Se conoce como “comprensión lectora” al desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y la posibilidad de establecer vínculos entre estas y otras ideas adquiridas con anterioridad.

2.3.3. Decodificación: La decodificación ocurre cuando los niños usan su conocimiento sobre las relaciones entre las letras y los sonidos para pronunciar correctamente las palabras escritas. Además de saber qué sonidos produce cada letra, también necesitan saber conceptos como los patrones de letras.

2.3.4. Desempeño lector: Proceso dinámico e interactivo que la lectura involucra un conjunto de operaciones cognitivas a través de las cuales el lector va estableciendo relaciones entre las diferentes ideas (proposiciones derivadas del texto), formando una representación o modelo mental del mismo.

2.3.5. Estrategias lectoras: Las estrategias de comprensión lectora se centran en la comprensión de textos escritos por parte del alumnado, a quien se imparten diversas técnicas que permiten entender el significado de lo que lee, indica el número y la calidad de los estudios que validan el impacto de la intervención educativa.

2.3.6. Fluidez lectora: Leer utilizando estratégicamente los elementos prosódicos para interpretar el contenido del texto, como entonación, volumen, pausas, entre otros. Decodificar con exactitud cada palabra del texto, sin modificarlas, agregar u omitir alguna.

2.3.7. Lectura: La lectura es un proceso en el que un individuo conoce cierta información mediante el lenguaje visual o escrito. El lector se enfrenta a ciertas palabras, números o símbolos, los traduce en información dentro de su mente, los decodifica y aprende.

2.3.8. Nivel de lectura: En la comprensión de un texto interactúan un autor que comunica una ideas a un lector, quien debe interpretar lo que el autor dice. Para que se dpe esta interacción, el lector debe activar los conocimientos que posee sobre el tema, las experiencias adquiridas en la vida, los saberes de la lengua materna y la visión del mundo. La asimilación de un documento es un acto interactivo, no unidireccional en el que el autor comunica algo que debe ser asimilado por otro. En este sentido hay tres niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de investigación

En el desarrollo de la presente investigación se optó por el enfoque mixto, porque los datos tuvieron tratamiento porcentual, a la vez, se analizó los datos de manera cualitativa, siendo una investigación básica de tipo descriptivo, cuyo propósito es caracterizar las propiedades, características y perfiles de los estudiantes de segundo grado en relación a su desarrollo lector. Según Dankhe (1986), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población del estudio está constituida por los niños matriculados en diversas secciones del segundo grado toda la comunidad educativa de la Institución Educativa N° 34052 "José Antonio Encinas Franco" ubicada en la Avenida Daniel Alcides

Carrión de San Juan, Cerro de Pasco, distrito de Yanacancha que se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Número de estudiantes matriculados para la población.

Grados	Sección	Cantidades de estudiantes
2°	A	11
2°	B	18
2°	C	24
2°	D	8
2°	E	9

Nota: Estudiantes matriculados en diversas secciones del 2° grado IE 34052, 2025

Esta tabla muestra tanto la población referente a los estudiantes del segundo grado matriculados en la IE. 34052 “José Antonio Encinas Franco”, para la población y muestra a estudiar.

3.2.3. Muestra

La muestra de estudios es No Probabilística y está conformada por 25 niños entre varones y mujeres, más un docente de aula. Indirectamente se tuvo la opinión de los padres de familia.

3.3. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para el trabajo de la investigación descriptiva utilizaremos la técnica de la observación y encuesta de las cuales se aplicarán las siguientes técnicas e instrumentos:

3.3.1. Técnicas de Recolección de Datos.

a. Observación:

Esta técnica implica que el investigador se integre al entorno del aula, observando las actividades de lectura y escritura en tiempo real y tomando

notas sobre la interacción de los niños y su uso del lenguaje.

Objetivo: Evaluar cómo los niños participan en las actividades, sus habilidades de lectura y expresión oral mediante las dinámicas de lectura e interacción entre ellos.

Enfoque: Se pueden utilizar listas de verificación para anotar el avance de la habilidad lectural, como el uso del diccionario que contribuye en el nuevo desarrollo del vocabulario, fluidez verbal y la capacidad para formular oraciones.

b. Entrevistas Semiestructuradas

Descripción: Realización de entrevistas con docentes y padres, donde se empleará una serie de preguntas abiertas que permiten obtener información detallada sobre la percepción de los adultos respecto al aprendizaje de la lectura, desarrollo del lenguaje y la efectividad de las actividades de comprensión lectora.

Objetivo: Recoger perspectivas sobre los avances de habilidades lecturales, enriquecimiento del vocabulario, comprensión del texto de los niños y obtener recomendaciones para mejorar las actividades de comprensión lectora.

Enfoque: Las entrevistas se grabaron (con el consentimiento de los participantes) y se transcribirán para facilitar el análisis posterior.

c. Registros Audiovisuales

Descripción: Grabaciones de audio y video durante las actividades de lectura activa. Estas grabaciones permitirán analizar los niveles de lectura que demuestran los niños de manera más precisa.

Objetivo: Documentar y registrar las manifestaciones lecturales y el uso del lenguaje en contexto, observar la evolución de su lectura silenciosa y articulada e identificar interacciones significativas.

Enfoque: Los registros se analizarán para identificar patrones en el desarrollo de la lectura, el uso del vocabulario y la estructura de las oraciones.

d. Análisis de Muestras de Lenguaje

Descripción: Recopilación de muestras de los niveles de lectura de los niños, ya sea a través de grabaciones de sus interacciones durante las actividades o mediante la escritura (si es pertinente).

Objetivo: Evaluar la calidad y la complejidad de la lectura silenciosa y articulada demostrado por los niños, así como su capacidad para identificar, analizar, interpretar y comprender el texto.

Enfoque: Las muestras se analizarán para determinar la buena lectura y el desarrollo de nuevo vocabulario, la gramática y la coherencia en las oraciones.

e. Diarios de Campo.

Descripción: Las investigadoras mantendrán un diario de campo donde registrará observaciones, reflexiones y análisis durante todo el proceso de investigación referidas a la lectura.

Objetivo: Documentar el desarrollo del estudio y los cambios en la práctica educativa a lo largo del tiempo.

Enfoque: El diario permitirá reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y su impacto en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

3.4. Análisis de datos.

Para el presente trabajo de investigación titulado *Nivel de lectura en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N°34052 “José Antonio Encinas Franco” de Cerro de Pasco*, el análisis de datos se puede estructurar de la siguiente manera:

El análisis de datos en esta investigación se llevará a cabo utilizando el método descriptivo que permita observar, interpretar y comprender los efectos de las actividades de comprensión lectora. A continuación, se detallan los pasos a seguir en el análisis de los datos recolectados.

3.4.1. Transcripción y Organización de Datos

Transcripción: Se transcribirán las grabaciones de audio y video de las actividades de lectura y las entrevistas con docentes y padres. Este proceso garantizará que toda la información sea accesible para el análisis posterior.

Organización: Se clasificarán los datos transcritos y se organizarán en categorías temáticas. Esto facilitará la identificación de patrones y tendencias en la información recolectada respecto a los niveles de lectura.

3.4.2. Análisis Temático.

Descripción: El análisis temático se utilizará para identificar y analizar patrones dentro de los datos. Este enfoque implica la lectura cuidadosa de las transcripciones y registros, buscando temas recurrentes y significativos relacionados con los niveles de lectura.

Pasos a seguir:

Familiarización: Leer repetidamente las transcripciones y notas de campo para comprender el contenido.

Codificación: Identificar segmentos de texto que contengan información relevante y asignar códigos a estos segmentos. Por ejemplo, se pueden utilizar códigos como lectura en equipos, lectura dialogada, lectura silenciosa, lectura articulada todos ellos mediante el método activo.

Identificación de Temas: Agrupar los códigos en temas más amplios que reflejen patrones emergentes en los datos. Por ejemplo, un tema podría ser “mejoras en la fluidez verbal” o “efectos del juego en la confianza al leer un texto de cinco párrafos”.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Interpretación y análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica de Comprensión Lectora

De acuerdo al análisis de los datos durante el proceso de la investigación respecto a la lectura que constituye una de las competencias fundamentales en el proceso de la comunicación, siendo la lectura la piedra angular, base fundamental para el aprendizaje de las diversas áreas curriculares, fuente del conocimiento. En los primeros grados de educación primaria, particularmente en segundo grado, los estudiantes transitan de la etapa inicial de decodificación hacia la consolidación de habilidades lectoras más complejas que incluyen la comprensión, la fluidez y la capacidad crítica. Este momento crucial en la trayectoria educativa determina en gran medida el éxito académico futuro de los niños y niñas, por lo que resulta fundamental identificar tempranamente las dificultades de lectura que puedan tener consecuencias en el desarrollo del aprendizaje.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del proceso investigativo, que son los siguientes:

Tabla 2 *Notas obtenidas en la evaluación diagnóstica.*

ESTUDIANTES	NOTAS	CRITERIO
1	10	Desaprobado
2	16	Aprobado
3	04	Desaprobado
4	18	Aprobado
5	00	Desaprobado
6	02	Desaprobado
7	00	Desaprobado
8	01	Desaprobado
9	10	Desaprobado
10	14	Aprobado
11	00	Desaprobado
12	00	Desaprobado
13	17	Aprobado
14	08	Desaprobado
15	16	Aprobado
16	10	Desaprobado
17	15	Aprobado
18	06	Desaprobado
19	12	Aprobado
20	04	Desaprobado
21	11	Aprobado
22	05	Desaprobado
23	11	Aprobado
24	02	Desaprobado
25	17	Aprobado

Nota: Esta tabla muestra los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de comprensión lectora, aplicada a 25 estudiantes del segundo grado.

**Interpretación Analítica de los Resultados de la Evaluación Diagnóstica de
Comprensión Lectora**

Los resultados de la evaluación diagnóstica de comprensión lectora aplicada a los 25 estudiantes del segundo grado de la IE N°34052 "José Antonio Encinas Franco" revelan una situación preocupante y crítica en el nivel de desarrollo de competencias lectoras del grupo. Del total de estudiantes evaluados, solamente 9 estudiantes (36%) alcanzaron el nivel "Aprobado", obteniendo calificaciones que oscilan entre 11 y 17 puntos, mientras que la mayoría abrumadora

—16 estudiantes (64%)— se encuentra en situación de "Desaprobado", con calificaciones que van desde 00 hasta 10 puntos. Esta distribución evidencia que casi dos tercios del aula no han logrado desarrollar las competencias mínimas esperadas de comprensión lectora para su grado escolar. El análisis detallado de las calificaciones muestra además una preocupante concentración de notas muy bajas: varios estudiantes obtuvieron calificaciones extremadamente deficientes (00, 01, 02, 04 puntos), lo que sugiere dificultades severas no solo en comprensión sino posiblemente también en procesos básicos de decodificación lectora. Incluso entre los estudiantes que alcanzaron el nivel aprobatorio, las calificaciones son relativamente bajas (ninguna superior a 17 puntos), indicando que el grupo en general presenta limitaciones significativas en habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica. Estos resultados cuantitativos son consistentes con y ayudan a explicar los múltiples factores limitantes identificados en las entrevistas previas: la escasez de materiales de lectura tanto en la escuela como en los hogares, el tiempo insuficiente dedicado a la práctica lectora en clase, el apoyo parental limitado o inexistente, la ausencia de modelamiento lector en las familias, las restricciones económicas que impiden acceso a libros, las condiciones materiales inadecuadas en los hogares, y las limitaciones en la disponibilidad temporal de los padres debido a jornadas laborales extensas.

La evaluación diagnóstica confirma empíricamente que estas barreras estructurales

no son meramente circunstancias contextuales sino factores que están impactando directa y negativamente el desarrollo de competencias lectoras, colocando a la mayoría de los estudiantes en situación de rezago académico significativo que, de no ser atendido integralmente y con urgencia, comprometerá seriamente sus trayectorias educativas futuras y sus oportunidades de aprendizaje en todas las áreas curriculares que dependen de la comprensión lectora como competencia transversal fundamental.

Tabla 3 *Tabla de distribución de frecuencias.*

NOTAS	Frecuencia Absoluta	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa en %	Frecuencia absoluta acumulada en %
0	4	4	0.16	0.16	16%	16%
1	1	5	0.04	0.20	4%	20%
2	2	7	0.08	0.28	8%	28%
3	0	7	0.00	0.28	0%	28%
4	2	9	0.08	0.36	8%	36%
5	1	10	0.04	0.40	4%	40%
6	1	11	0.04	0.44	4%	44%
7	0	11	0.00	0.44	0%	44%
8	1	12	0.04	0.48	4%	48%
9	0	12	0.00	0.48	0%	48%
10	3	15	0.12	0.60	12%	60%
11	2	17	0.08	0.68	8%	68%
12	1	18	0.04	0.72	4%	72%
13	0	18	0.00	0.72	0%	72%
14	1	19	0.04	0.76	4%	76%
15	1	20	0.04	0.80	4%	80%
16	2	22	0.08	0.88	8%	88%
17	2	24	0.08	0.96	8%	96%
18	1	25	0.04	1.00	4%	100%
19	0	25	0.00	1.00	0%	100%

20	0	25	0.00	1.00	0%	100%
TOTAL	25		1		100%	

Nota: La tabla muestra los resultados en porcentajes de las notas obtenidas en la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del segundo grado.

Interpretación Analítica de la Tabla de Distribución de Frecuencias

La tabla de distribución de frecuencias de las calificaciones obtenidas en la evaluación diagnóstica de comprensión lectora proporciona un análisis estadístico detallado que permite visualizar con mayor precisión la distribución y concentración de los resultados académicos de los 25 estudiantes evaluados. El análisis de las frecuencias absolutas y relativas revela que las calificaciones se distribuyen de manera dispersa a lo largo de toda la escala vigesimal (de 0 a 20 puntos), aunque con concentraciones significativas en los rangos más bajos: las notas de 0, 10, 11 y 16 presentan la mayor frecuencia absoluta con 4, 3, 2 y 2 estudiantes respectivamente, mientras que múltiples calificaciones (7, 9, 13, 15, 19 y 20) no fueron obtenidas por ningún estudiante, evidenciando vacíos notables especialmente en el rango superior de excelencia.

El análisis de la frecuencia relativa acumulada es particularmente revelador de la magnitud del problema: el 44% de los estudiantes obtuvo calificaciones iguales o inferiores a 6 puntos, el 60% obtuvo 10 puntos o menos, y el 72% no superó los 12 puntos, confirmando que prácticamente tres cuartos del aula se encuentran en niveles críticos o deficientes de comprensión lectora. Esta distribución acumulada demuestra que el bajo rendimiento no es un fenómeno aislado de algunos estudiantes con dificultades particulares, sino una situación generalizada que afecta a la mayoría del grupo, sugiriendo factores sistémicos más que individuales como causantes principales del rezago. Por otro lado, el análisis del extremo superior muestra que solamente el 24% de estudiantes

(aquellos con 14 puntos o más) podría considerarse que alcanza niveles apenas aceptables de comprensión, y únicamente el 4% (1 estudiante) logró una calificación sobresaliente de 18 puntos, siendo esta la nota más alta registrada y quedando las calificaciones de 19 y 20 puntos completamente ausentes. La ausencia total de calificaciones en el rango de excelencia (19-20 puntos) y la escasísima presencia en el rango alto (15-18 puntos con solo 3 estudiantes) contrasta dramáticamente con la alta concentración en el rango de desaprobación severa, configurando un perfil de distribución asimétrico negativamente que indica que el grupo en su conjunto está operando significativamente por debajo del nivel esperado para segundo grado de primaria. Estos patrones estadísticos, analizados en conjunto con la información cualitativa recopilada en las entrevistas, confirman que los múltiples factores adversos identificados, escasez de materiales, tiempo insuficiente de práctica, apoyo familiar limitado, ausencia de modelamiento lector, restricciones económicas, condiciones materiales inadecuadas y limitaciones en disponibilidad parental, no son circunstancias aisladas sino que constituyen un sistema de barreras interrelacionadas que están generando resultados educativos inequitativos y deficientes, colocando a la mayoría de estos estudiantes en situación de vulnerabilidad académica que compromete seriamente sus trayectorias educativas futuras y demanda intervenciones pedagógicas urgentes, integrales y sostenidas que aborden simultáneamente las causas estructurales y las manifestaciones específicas de este rezago lector generalizado.

4.3. Discusión

Los hallazgos de esta investigación descriptiva sobre el nivel de lectura en los estudiantes del segundo grado de la IE N°34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco revelan una situación multifactorial compleja que requiere un análisis profundo y contextualizado. La convergencia de datos cuantitativos provenientes de la evaluación

diagnóstica y cualitativos obtenidos mediante entrevistas a estudiantes, docentes y padres de familia configura un panorama integral que permite comprender las dimensiones estructurales, pedagógicas y socioculturales que subyacen al bajo rendimiento lector evidenciado. El resultado más alarmante de la evaluación diagnóstica muestra que el 64% de los estudiantes se encuentra

en situación de desaprobado, con una concentración particularmente crítica en el rango de deficiencia severa donde el 44% obtuvo calificaciones iguales o inferiores a 6 puntos. Estos datos son consistentes con los hallazgos reportados por el MINEDU (2019) en la Evaluación Censal de Estudiantes, donde la región Pasco históricamente se ha ubicado por debajo del promedio nacional en comprensión lectora. Sin embargo, la presente investigación va más allá del diagnóstico cuantitativo al identificar los factores causales específicos que operan en este contexto particular. La dimensión pedagógica revela limitaciones significativas en tres aspectos fundamentales. Primero, los métodos de enseñanza empleados muestran predominancia de enfoques tradicionales basados en repetición (40%) y lectura guiada (40%), lo cual, aunque efectivo para desarrollar habilidades básicas de decodificación, resulta insuficiente para promover niveles superiores de comprensión lectora que requieren estrategias más interactivas y constructivistas. Este hallazgo contrasta con las recomendaciones de Solé (2012) sobre la necesidad de diversificar metodologías que integren elementos lúdicos, narrativos y metacognitivos en la enseñanza inicial de la lectura. La capacitación recibida por la totalidad de los docentes (100%) evidencia que el problema no radica en la ausencia de formación, sino en la dificultad para traducir los conocimientos teóricos en prácticas pedagógicas efectivas y contextualizadas. Segundo, el tiempo dedicado a la lectura constituye una barrera estructural crítica: el 60% de los docentes dedica menos de 3 horas semanales a actividades de lectura, y el 80% considera este tiempo insuficiente. Esta

situación es concordante con la percepción estudiantil, donde el 76% afirma practicar poco en clase. Downing y Thackray (1974) enfatizan que la madurez lectora en segundo grado requiere exposición constante y sistemática a experiencias de lectura, lo cual claramente no se está garantizando en el contexto estudiado.

Los factores limitantes identificados, obligaciones curriculares (40%), actividades cívicas (20%) y planificación inadecuada (20%), revelan tensiones estructurales entre las demandas administrativas del sistema educativo y las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes.

Tercero, la carencia crítica de materiales de lectura representa quizás la limitación material más severa identificada. La totalidad de los docentes (100%) reporta insuficiencia de libros y recursos didácticos, situación que se replica en los hogares donde el 64% de los estudiantes carece de materiales apropiados. Este hallazgo es particularmente preocupante considerando que la investigación de Gómez Martínez (2023) en contextos similares demuestra que el acceso a materiales diversos y atractivos constituye un predictor significativo del desarrollo de competencias lectoras. La dependencia exclusiva del libro proporcionado por el Estado, mencionada reiteradamente por padres y docentes, limita la exposición a diferentes géneros textuales y reduce las oportunidades de exploración autónoma que son fundamentales para desarrollar el hábito lector. La dimensión familiar emerge como el factor más determinante en las deficiencias lectoras, coincidiendo con la percepción del 40% de los docentes que identifican la falta de apoyo parental como la causa principal del bajo rendimiento. Los datos son contundentes: el 84% de los estudiantes no recibe acompañamiento constante en lectura, y el 80% de los padres enfrenta dificultades para brindar este apoyo. Este hallazgo es consistente con los planteamientos de Condemarín y Medina (2000) sobre la importancia crítica del ambiente alfabetizador familiar en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, esta investigación profundiza

al identificar las causas específicas de esta limitación: el 70% de los padres atribuye su imposibilidad de acompañar a jornadas laborales extensas, mientras que el 20% reconoce carecer de preparación académica suficiente. La ausencia de modelamiento lector en el hogar, reportada por el 64% de los estudiantes que casi nunca ven a sus padres leyendo, representa un factor cultural crítico que trasciende las limitaciones económicas o de tiempo. Como señala Cassany (2006), la lectura se aprende fundamentalmente mediante observación e imitación de modelos significativos, y cuando estos modelos están ausentes, los niños difícilmente internalizan la lectura como una práctica valiosa y significativa. Esta situación refleja que, si bien el 92% de los padres está alfabetizado, no ha desarrollado o mantenido el hábito lector, posiblemente debido a experiencias escolares previas que no promovieron el placer por la lectura o a condiciones socioeconómicas que priorizaron otras necesidades. Las condiciones de vivienda y ambiente familiar para la lectura presentan limitaciones adicionales que agravan el panorama. El 28% de los estudiantes carece de mobiliario apropiado para estudiar, y el 36% enfrenta interrupciones en el servicio eléctrico o condiciones de hacinamiento que impiden la concentración. Estas condiciones materiales deficitarias configuran lo que Bourdieu denominaría una situación de "violencia simbólica", donde las desigualdades estructurales se traducen en desigualdades educativas que perpetúan la exclusión social. La dimensión socioeconómica proporciona el contexto explicativo fundamental para comprender todas las limitaciones previamente identificadas. El 52% de las familias tiene capacidad económica limitada o nula para adquirir materiales de lectura, y el 76% no ha comprado libros recientemente. Sin embargo, lo más revelador es la convergencia entre limitaciones económicas y jornadas laborales extensas: el 60% de los padres trabaja más del 75% del tiempo disponible, lo cual no solo reduce el tiempo de acompañamiento sino también genera agotamiento físico y emocional que limita la calidad de la interacción familiar. Como documentan Huaynate- Crisóstomo (2022) en su estudio

específico sobre Cerro de Pasco, las condiciones socioeconómicas familiares constituyen el factor más influyente en el aprendizaje de la lectura, con una correlación de 0.42.

Esta investigación confirma los planteamientos de UNESCO (2017) sobre cómo las inequidades socioeconómicas reproducen y amplifican las brechas educativas. Los estudiantes de la IE N°34052 enfrentan una acumulación de desventajas que operan sinérgicamente: carencia de materiales, ausencia de acompañamiento familiar, limitado tiempo de práctica escolar, condiciones ambientales desfavorables y estrategias pedagógicas insuficientemente diversificadas. Esta convergencia de factores adversos configura lo que podría denominarse "pobreza educativa multidimensional", donde las deficiencias en diferentes ámbitos se potencian mutuamente generando resultados educativos significativamente inferiores a lo esperado.

Las observaciones del entrevistador sobre manifestaciones de timidez, tristeza, inseguridad e incluso tartamudez en algunos estudiantes al hablar sobre lectura añaden una dimensión socioemocional crítica que trasciende lo puramente cognitivo. Como señalan Paul y Elder (2003), el desarrollo de competencias lectoras no puede separarse del desarrollo de la autoconfianza y la identidad académica positiva. Los estudiantes que experimentan fracasos recurrentes en lectura tienden a internalizar estas dificultades como deficiencias personales, generando círculos viciosos de baja autoestima, ansiedad ante actividades lectoras y evitación de la práctica que perpetúan las dificultades iniciales. La comparación con los antecedentes internacionales y nacionales permite contextualizar estos hallazgos en un marco más amplio. Los estudios de Gómez-Martínez (2023) y Huamán-Quispe (2024) en contextos similares confirman que las intervenciones más efectivas son aquellas que abordan simultáneamente las dimensiones pedagógicas, materiales, familiares y socioemocionales del proceso lector. Sin embargo, la especificidad del contexto de Cerro de Pasco—ciudad marcada por la actividad minera, contaminación

ambiental y problemáticas sociales particulares—demanda estrategias de intervención contextualizadas que consideren estas realidades locales. Un aspecto particularmente relevante es la discrepancia entre la percepción de suficiencia del tiempo por parte de un docente (20%) y la valoración de insuficiencia por parte del 80% restante, lo cual sugiere diferencias importantes en las concepciones pedagógicas y expectativas sobre el tiempo necesario para desarrollar competencias lectoras. Esta divergencia requiere procesos de reflexión colectiva y construcción de consensos entre el equipo docente sobre las prioridades curriculares y la distribución del tiempo instruccional. La ausencia total de visitas domiciliarias por parte de los docentes (100%) representa una oportunidad perdida para comprender de primera mano las realidades familiares y desarrollar estrategias de intervención más contextualizadas y efectivas. Como sugiere la literatura sobre vinculación escuela-familia, el conocimiento directo del contexto sociocultural de los estudiantes permite a los docentes ajustar sus expectativas, diseñar actividades más pertinentes y establecer alianzas más sólidas con las familias.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones importantes para la política educativa a nivel local y regional. Evidencian que las evaluaciones censales estandarizadas, si bien proporcionan información valiosa sobre los niveles de logro, resultan insuficientes para comprender las causas profundas del bajo rendimiento y orientar intervenciones efectivas. Se requieren diagnósticos más comprehensivos que integren dimensiones cuantitativas y cualitativas, considerando los múltiples factores que configuran las oportunidades de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Finalmente, es fundamental reconocer las fortalezas identificadas en esta investigación que pueden constituir puntos de partida para estrategias de mejora. La alta motivación estudiantil hacia la lectura (84% desea leer más en clase), la voluntad de algunos padres de esforzarse a pesar de sus

limitaciones, la capacitación docente recibida y la disposición favorable de varios educadores para colaborar en procesos de mejora constituyen activos valiosos que deben ser aprovechados estratégicamente. Como señala Vygotsky, el aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo mediante la mediación adecuada, y estos activos representan los andamios sobre los cuales se pueden construir intervenciones efectivas.

CONCLUSIONES

Con base en los hallazgos de esta investigación descriptiva sobre el nivel de lectura en los estudiantes del segundo grado de la IE N°34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco, se establecen las siguientes conclusiones:

Respecto Al Objetivo General

Los factores que determinan las deficiencias en los niveles de lectura de los estudiantes del segundo grado constituyen un sistema complejo e interrelacionado donde convergen limitaciones pedagógicas, materiales, familiares y socioeconómicas que operan sinérgicamente. El 64% de estudiantes en situación de desaprobado y el 44% con deficiencias severas evidencian que estas deficiencias no son resultado de factores aislados sino de la acumulación de múltiples desventajas estructurales que comprometen el desarrollo de competencias lectoras fundamentales.

Respecto a los objetivos específicos

Los métodos de enseñanza de lectura utilizados por los docentes presentan predominancia de enfoques tradicionales (lectura con repetición 40% y lectura guiada 40%) que, aunque contribuyen al desarrollo de habilidades básicas de decodificación,

resultan insuficientes para promover niveles superiores de comprensión lectora. La capacitación recibida por el 100% de los docentes no se traduce efectivamente en diversificación metodológica y diferenciación pedagógica que atienda la heterogeneidad de niveles lectores en el aula.

Existe incoherencia significativa entre la planificación curricular de corto plazo y la práctica pedagógica, evidenciada principalmente en el tiempo efectivo dedicado a la lectura: mientras que teóricamente debería priorizarse esta competencia fundamental, el 60% de los docentes dedica menos de 3 horas semanales a actividades lectoras, tiempo que el 80% considera insuficiente. Los factores curriculares y administrativos (40%) limitan estructuralmente la posibilidad de ampliar estos espacios de práctica sistemática.

El interés por la práctica lectora de los estudiantes es alto (84% desea leer más en clase), pero está severamente limitado por la ausencia de materiales (100% de docentes reporta insuficiencia de libros) y la falta de tiempo de práctica (76% de estudiantes percibe que practica poco). Esta contradicción entre motivación y oportunidades de práctica configura un escenario de frustración que, de no atenderse, puede derivar en desinterés y actitudes negativas hacia la lectura.

RECOMENDACIONES

Con base en las conclusiones establecidas y considerando la complejidad multidimensional de los factores que determinan las deficiencias en el nivel de lectura de los estudiantes del segundo grado de la IE N°34052 "José Antonio Encinas Franco" de Cerro de Pasco, se proponen las siguientes recomendaciones estructuradas según ámbitos de intervención:

A la Dirección de la Institución Educativa

Reestructurar la distribución del tiempo pedagógico garantizando un mínimo de 90 minutos diarios (7.5 horas semanales) dedicados específicamente a actividades de lectura en segundo grado, protegiendo este tiempo de interrupciones por actividades cívicas o administrativas mediante una política institucional clara de priorización curricular.

Establecer un programa de visitas domiciliarias sistemático y obligatorio para todos los docentes de segundo grado, con un mínimo de una visita por estudiante al inicio del año escolar, que permita conocer directamente las condiciones del hogar, identificar fortalezas y limitaciones del ambiente familiar, y establecer alianzas personalizadas con cada familia.

Crear espacios de reforzamiento pedagógico en horario extendido (al menos 3 horas semanales adicionales) para estudiantes con mayores dificultades lectoras, implementando

grupos pequeños de máximo 8 estudiantes donde puedan recibir atención personalizada y práctica intensiva sin estigmatización.

Al equipo docente de segundo grado

Diversificar las metodologías de enseñanza de la lectura incorporando sistemáticamente:

(a) estrategias lúdicas y de gamificación que transformen la lectura en experiencia placentera, (b) narrativa oral y lectura compartida diaria, (c) proyectos de lectura que integren expresión artística y dramática, (d) círculos de lectura donde los estudiantes compartan sus experiencias, y (e) estrategias metacognitivas que desarrollen consciencia sobre el propio proceso lector.

Fortalecer sistemáticamente el nivel literal de comprensión antes de avanzar a niveles superiores, mediante actividades específicas de identificación de información explícita, secuenciación de eventos, reconocimiento de personajes y lugares, y paráfrasis de contenidos, reconociendo que el 74% de los estudiantes presenta limitaciones en este nivel fundamental.

Desarrollar estrategias específicas para el nivel inferencial (donde el 82% presenta dificultades) mediante: (a) modelamiento explícito del proceso de hacer inferencias pensando en voz alta, (b) uso sistemático de preguntas inferenciales con andamiaje gradual, (c) actividades de predicción basadas en indicios textuales, (d) ejercicios de completamiento de información implícita, y (e) discusiones grupales donde los estudiantes verbalizan sus procesos de razonamiento.

Iniciar gradualmente el desarrollo del nivel crítico adaptado a segundo grado mediante:

(a) preguntas simples de opinión sobre personajes y situaciones, (b) expresión de gustos fundamentados sobre lecturas, (c) comparación de diferentes versiones de cuentos

tradicionales,

(d) evaluación de acciones de personajes según criterios básicos de correcto/incorrecto, y

(e) conexión de textos con experiencias personales que promuevan reflexión.

A los padres de familia

Establecer rutinas familiares mínimas de lectura adaptadas a las limitaciones de tiempo identificadas: (a) lectura compartida antes de dormir por 10-15 minutos diarios, aprovechando que es el momento donde la mayoría de padres está en casa, (b) lectura en voz alta por parte de los padres aunque los hijos ya sepan leer, modelando fluidez y expresividad, (c) conversaciones sobre lo leído que permitan compartir interpretaciones, y (d) exploración conjunta de materiales impresos disponibles en el hogar (periódicos, revistas, empaques, afiches).

Crear ambientes físicos mínimos propicios para la lectura dentro de las posibilidades materiales de cada familia: (a) designar un rincón específico, aunque sea pequeño, donde el niño pueda leer sin interrupciones, (b) establecer acuerdos familiares sobre momentos de silencio para estudio, (c) aprovechar la luz natural disponible o garantizar iluminación adecuada en horarios de lectura, y (d) organizar los pocos materiales de lectura disponibles de manera accesible y atractiva.

Priorizar la adquisición de materiales de lectura dentro de las posibilidades económicas familiares mediante: (a) destinar aunque sea un pequeño porcentaje del presupuesto mensual a compra de un libro, (b) aprovechar ferias de libros usados o intercambios, (c) explorar opciones de acceso gratuito como bibliotecas públicas, (d) solicitar libros como regalos en cumpleaños o fechas especiales en lugar de juguetes, y (e) valorar la inversión en libros como fundamental para el futuro educativo de los hijos.

Reconocer y validar los esfuerzos lectores de los hijos independientemente del nivel

alcanzado, mediante: (a) celebrar cada pequeño avance sin comparar con otros niños, (b) evitar castigos o presiones excesivas que generen ansiedad hacia la lectura, (c) expresar oralmente el valor de saber leer y su importancia para el futuro, (d) compartir anécdotas personales positivas relacionadas con la lectura, y (e) demostrar con el ejemplo, aunque sea ocasionalmente, que los adultos también leen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria)*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.ª ed.). Graó.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación de Chile.
- Condemarín, M., Galdames, V., & Medina, A. (1995). *Taller de lenguaje integral*. Dolmen Ediciones.
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. En C. Fernández-Collado & G. L. Dankhe (Eds.), *La comunicación humana: Ciencia social* (pp. 385-454). McGraw-Hill.
- Downing, J., & Thackray, D. (1974). *Madurez para la lectura*. Kapelusz.
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311- 336. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Gómez-Martínez, L. M. (2023). *Desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de segundo grado de primaria: Una propuesta metodológica basada en la*

- neuroeducación* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio institucional UV.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: *A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Goodman, K. S. (1967). Reading: *A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading* (pp. 331-358). MIT Press.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading* (pp. 331-358). MIT Press.
- .Gómez-Martínez, L. M. (2023). *Desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de segundo grado de primaria: Una propuesta metodológica basada en la neuroeducación* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio institucional UV.
- Huamán-Quispe, R. M. (2024). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura en estudiantes de segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV.
- Huaynate-Crisóstomo, P. A. (2022). *Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura en estudiantes de segundo grado de primaria en Cerro de Pasco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio institucional UNDAC.
- Kabalen, D. M., & Sánchez, M. A. (2005). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Trillas.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Programa Curricular de Educación Primaria*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Marco de fundamentación de las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/>

- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Orientaciones pedagógicas en la enseñanza aprendizaje a distancia*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2018/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Más allá de los compromisos: Cómo los países implementan el ODS4*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250952>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones*. Revista de Educación, número extraordinario, 121-138.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (J. Marfá, Trad.). Labor. (Trabajo original publicado en 1964)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (L. Hernández, Trad.; 15.ª ed.). Morata. (Trabajo original publicado en 1966)
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora* (3.ª ed.). Ministerio de Educación del Perú.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573-603). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (2.ª ed.). Trillas.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura* (21.ª ed.). Graó.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE Ediciones.