

Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana

Ana Esther Delgado Vásquez, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú); Luis Miguel Ecurra Mayaute, Universidad de Lima (Perú); María Clotilde Atalaya Pisco, UNMSM (Perú); Juan Pequeña Constantino, UNMSM (Perú); Renato Willy Santiváñez Olulo, UNMSM (Perú); Carmen Leni Álvarez Taco, UNMSM (Perú); Rosa Emilia Rodríguez Tarazona, Universidad Ricardo Palma (URP) (Perú); María Dolores Rodríguez Tigre, UNMSM (Perú); Lidia Llerena Fernández, URP (Perú)

Recibido: 23 de julio del 2009 / Aceptado: 28 de agosto del 2009

Estudio descriptivo-comparativo realizado en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales. La muestra estuvo constituida por 679 participantes de las siete UGEL de Lima metropolitana. Se llevó a cabo el estudio psicométrico para evaluar la validez y la confiabilidad. El 64,5% de los alumnos de tercero de secundaria provenían de centros educativos estatales y el 35,5% de centros educativos no estatales. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, tanto en el nivel de comprensión lectora literal como en el inferencial.

comprensión lectora / alumnos de tercer año de secundaria / centros educativos estatales / no estatales / validez, confiabilidad / baremos

A comparison of reading comprehension in third-year secondary students in public and private schools in metropolitan Lima

This work is a descriptive-comparative study carried on third grade high school students of public and private schools. The participants were 679 students of seven units (UGEL) of Lima city. The statistical analysis considered a Psychometric study in order to calculate validity and reliability index, descriptive indicators, and inferential hypothesis testing; 64,5% third grade high school students were from public schools while 35,5% were from private schools. It was found statistically differences on reading comprehension level considering public and private schools.

reading comprehension / third high school students / public schools / private schools, validity / reliability / norms

Correos electrónicos: aedvdt2@yahoo.com; lescorra@correo.ulima.edu.pe; matalaya@unmsm.edu.pe; juanp.817@hotmail.com; resanol7@yahoo.es; leni_alvarezt@hotmail.com; rospico@hotmail.com; lolarotigre@hotmail.com; lidiaeli@yahoo.com.

INTRODUCCIÓN

Leer es más que el simple acto mecánico de descifrar signos gráficos; es, ante todo, un acto de razonamiento, que permitirá construir la interpretación del mensaje escrito a partir de la información proporcionada por el texto y los conocimientos que posee el lector. Para comprender lo que se lee es necesario utilizar procesos y estrategias (como planificar, verificar, evaluar, revisar y ensayar), que muchas veces no son enseñadas en la escuela o el alumno aprende a utilizarlas de manera muy limitada (Cairney, 1992; Almeyda & Yataco, 1999; Vieiro & Gómez, 2004).

La actividad lectora se ha visto reducida en muchos casos a que los profesores hagan preguntas de tipo literal acerca del contenido de un texto, lo cual no permite que los alumnos utilicen sus habilidades de lectura, su capacidad de inferencia y su análisis crítico para comprender un escrito (Almeyda & Yataco, 1999).

Autores como Dubois (1991), Gandolfi (2002) y Kintsch, Van Dijk, Beck & Carpenter (citados en Echevarría & Gastón, 2004) señalan que leer no se refiere únicamente a la capacidad de identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto, poder agruparlo en sílabas y frases y vocalizar dichas letras, sino que leer implica comprender (empleando las relaciones tanto semánticas como referenciales que se encuentran en el texto), interpretar, descubrir y disfrutar. Si la

lectura se quedara en el nivel comprensivo sería solo un acto informativo, puntual y estático. Es la reflexión la que le da a la lectura una dimensión dinámica y formativa. A partir de los signos gráficos el lector construye de nuevo las imágenes, sentimientos y pensamientos del texto, pero los impregna con su subjetividad, es decir, reconstruye el texto de manera significativa. La lectura es entonces una actividad compleja, que incluye habilidades tales como actualizar conocimientos previos, hacer anticipaciones, confrontar lo nuevo con lo que ya se ha adquirido, generar hipótesis y ser capaz de verificarlas, dándose todo esto en movimiento permanente de avance y retroceso del lector sobre el texto.

De acuerdo con la taxonomía de Barret (1968, citado en Sánchez, 1998) los niveles de comprensión lectora son los siguientes:

- *Nivel de comprensión literal.*- Se refiere a la capacidad de quien lee para recordar escenas tal y como se presentan en el texto. El lector debe ser capaz de repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos.
- *Nivel de comprensión inferencial.*- Exige que el lector sea capaz de reconstruir el significado de la lectura y lo relacione con sus experiencias personales, con el conocimiento previo que tenga del tema y se plantee hipótesis o inferencias.

- *Nivel de comprensión reorganizativa.*- Consiste en sintetizar, esquematizar o resumir la información recibida, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información del texto con la finalidad de hacer una síntesis comprensiva de ella.
- *Nivel de comprensión crítica o evaluativa.*- Se refiere a la capacidad del lector para deducir, expresar su opinión y emitir juicios a partir de lo leído.

De otro lado, Catalá, Catalá, Molina & Monclús (2001) consideran que se debe tener mucho cuidado al evaluar la comprensión lectora, pues esta es una actividad compleja cuyos componentes aún no se conocen en su totalidad. Plantean que comprender un texto implica construir su significado, elaborando un modelo mental, el cual se va enriqueciendo con las nuevas informaciones que se contrastan con los conocimientos que se activan en la memoria de largo plazo. Las autoras consideran que la lectura comprende las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio, y señalan que un buen lector hace uso de todas estas dimensiones de manera simultánea conforme lee.

Asimismo, Sánchez (2004) y Amorós (2006) señalan que la competencia en lectura no solo se refiere a la decodificación y la comprensión lite-

ral, sino que implica la comprensión, el uso y la reflexión de la información escrita para diferentes propósitos, considerando que el lector tiene un papel activo e interactivo en la adquisición del conocimiento del texto escrito. Estos autores consideran que la verdadera lectura es la inferencial y crítica, es decir, aquella donde el lector es capaz de aportar sus conocimientos a los saberes que expone un autor en un texto.

Amorós (2006) refiere que uno de los grandes problemas de los estudiantes peruanos es la dificultad para comprender lo que leen, pues el 54% de los 4.429 que participaron en la prueba PISA se encontraban en el nivel 0 de la Escala de Alfabetización Lectora de Pisa del 2003, es decir, más de la mitad no pudieron aprobar las pruebas de nivel 1. Este mismo informe señala que el 80% de los participantes se encontraba debajo del nivel 2, lo que indica que para estos alumnos era muy difícil utilizar la lectura como una herramienta efectiva que les permitiera ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas. Lo cual podría generarles dificultades tanto en el proceso de transición del colegio al trabajo, como en el aprovechamiento de los estudios superiores y en otras situaciones a lo largo de su vida.

En el Perú se han llevado a cabo estudios acerca de la comprensión lectora principalmente en el nivel de primaria; los trabajos en secundaria son

muy pocos. Específicamente en alumnos de tercer año de secundaria se encuentra el trabajo de Grimaldo (2002), quien, como parte de su estudio acerca de la adaptación del cuestionario de Reflexión Socio Moral (SRM), aplicó la prueba de comprensión lectora de Violeta Tapia y Maritza Silva en alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria, obteniendo un coeficiente de consistencia interna adecuado, lo cual garantizó su confiabilidad.

Para Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) la evaluación debe estar plenamente integrada en la actividad escolar, pues el aprendizaje de la comprensión lectora supone que el maestro active en los estudiantes los conocimientos anteriores, lleve a cabo la inducción guiada que les permita construir nuevos conocimientos y los ayude a jerarquizar, consolidar y generalizar dichos conocimientos. La evaluación, entonces, debe estar integrada en las diferentes fases.

La evaluación de la comprensión lectora se puede realizar de manera formal o informal; una manera de hacerlo es utilizando pruebas estandarizadas. Esta modalidad de evaluación permite comprobar si el rendimiento en lectura de un estudiante corresponde a lo que se espera para su grupo normativo (tomando en cuenta el grado escolar, la edad, el género, el tipo de colegio de procedencia, etcétera). A través de esta evaluación se conocen las habilidades que el alumno domina y las que aún no, de

acuerdo con ello es posible elaborar el programa recuperativo de las habilidades en las que el alumno está en déficit.

Se debe reconocer la importancia que tiene la comprensión lectora en el desarrollo académico, pues constituye una de las bases del proceso de aprendizaje, y tomando en cuenta la existencia de un elevado número de estudiantes que presentan dificultades en esta área resulta necesario indicar que en la presente investigación se estudia el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de Lima metropolitana, considerando el tipo de centro educativo y el género.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el presente estudio se ha utilizado un diseño de carácter descriptivo comparativo, pues se hace referencia a los alumnos de tercer año de secundaria de Lima metropolitana considerando centros educativos estatales y no estatales, y el género de los participantes (Sánchez & Reyes, 2006; Alarcón, 2008).

El universo de investigación estuvo conformado por los alumnos matriculados en tercer año de secundaria de Lima metropolitana. Participaron 679 estudiantes. Para la obtención de la muestra se aplicó un procedimiento de muestreo probabilístico bietápico; en la primera etapa, en cada una de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) se eligieron, de manera aleatoria, los centros educativos que serían

incluidos en el estudio, y posteriormente, en cada colegio se eligió, también en forma aleatoria, a los participantes del tercer año de secundaria que fueron evaluados.

Se creó la Prueba de Comprensión Lectora de Delgado, Escurra y Torres (DET) para alumnos de tercero de secundaria, que está constituida por cuatro subtest cuyos ítems se encuentran ordenados con nivel de dificultad creciente. El primer subtest, conformado por el texto titulado “Marie Curie”, consta de cuatro ítems; el segundo subtest se denomina “Johannes Gutenberg” y posee seis ítems; el tercer subtest se titula “Louis Pasteur” y tiene siete ítems, y el último subtest, denominado “Albert Einstein”, posee seis ítems. En todos los subtest se han considerado ítems que evalúan los niveles de comprensión lectora literal e inferencial. La prueba puede ser administrada de manera individual o colectiva.

Tanto los textos como las instrucciones de los subtest deben ser leídos en silencio por los estudiantes. El examinador se debe limitar a orientar a los alumnos dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden volver a leer el texto si fuese necesario.

Los datos fueron procesados utilizando el programa estadístico SPSS. El análisis estadístico se llevó a cabo en

tres etapas. En la primera etapa se realizó el análisis psicométrico del instrumento, tomando en cuenta lo propuesto por Marín (1986); así, se llevó a cabo el análisis de ítems, se determinó la confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach, y la validez de constructo se estableció a través del análisis factorial confirmatorio. En la segunda etapa se realizó un análisis descriptivo de las variables estudiadas, efectuándose el análisis de la normalidad de los puntajes a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En la tercera etapa se efectuaron las comparaciones de medias de las variables estudiadas considerando el tipo de colegio y el sexo de los participantes.

RESULTADOS

Análisis psicométrico

Se llevó a cabo el análisis de ítems de los cuatro subtest que conforman la prueba (véase tabla 1), encontrándose que todas las correlaciones ítem-test corregidas eran superiores al criterio propuesto por Kline (1986, 1995) de ser mayores a 0,20, lo cual indica que todos los ítems son consistentes entre sí.

El análisis de la confiabilidad permite señalar que el instrumento es confiable, pues se obtiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0,79, tal como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1
Análisis de la confiabilidad de la prueba de comprensión lectora DET para el tercer año de secundaria

Subtest 1 "Marie Curie"	r_{itc}	Alfa eliminando el ítem
Ítem 01	,393	,773
Ítem 02	,333	,777
Ítem 03	,267	,781
Ítem 04	,319	,778
Subtest 2 "Johannes Gutenberg"	r_{itc}	Alfa eliminando el ítem
Ítem 01	,296	,779
Ítem 02	,289	,779
Ítem 03	,292	,779
Ítem 04	,420	,771
Ítem 05	,349	,776
Ítem 06	,355	,775
Subtest 3 "Louis Pasteur"	r_{itc}	Alfa eliminando el ítem
Ítem 01	,271	,780
Ítem 02	,397	,774
Ítem 03	,480	,768
Ítem 04	,275	,780
Ítem 05	,279	,780
Ítem 06	,329	,777
Ítem 07	,398	,773
Subtest 4 "Albert Einstein"	r_{itc}	Alfa eliminando el ítem
Ítem 01	,303	,779
Ítem 02	,200	,782
Ítem 03	,320	,778
Ítem 04	,360	,775
Ítem 05	,321	,777
Ítem 06	,287	,779

Coeficiente alfa de Cronbach = 0,79

n = 679

Análisis de la validez de constructo

La validez de constructo se estudió con el método del análisis factorial confirmatorio aplicando el programa Amos 5.0. De acuerdo con las recomendaciones propuestas por Byrne (1989, 1998) se contrastó el modelo teórico propuesto de un factor, con un modelo alterna-

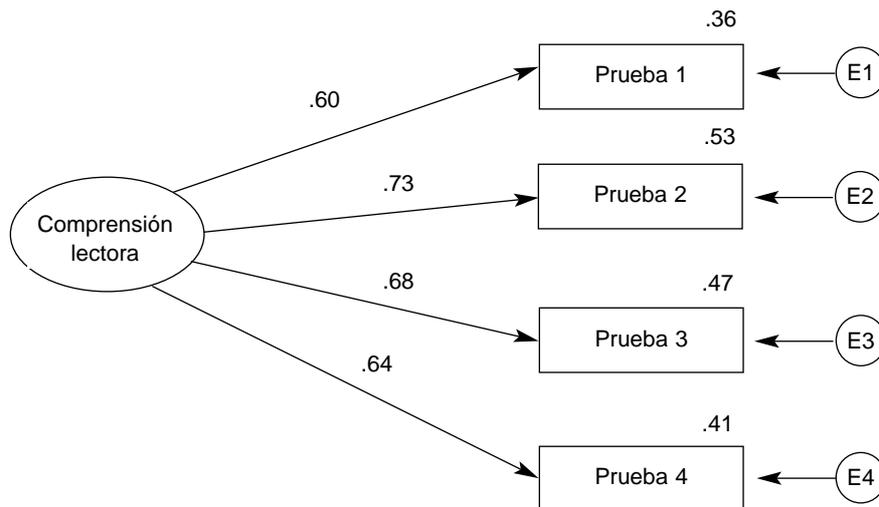
tivo que asumía la existencia de valores independientes entre sí, los resultados presentados en la tabla 2 y en el gráfico 1, indican un valor de chi cuadrado mínimo no significativo ($X^2 = 5,37$ $p > .05$) y una proporción pequeña (2,69) entre el chi-cuadrado mínimo y los grados de libertad, lo cual indica que el modelo propuesto es adecuado.

Tabla 2
Análisis de la validez de constructo de la prueba de comprensión lectora DET para el tercer año de secundaria a través del análisis factorial confirmatorio

Datos	Modelo de 1 factor	Modelo independiente
Parámetros	8	8
Chi-cuadrado mínimo	5,37	628,40
g.l. 2	6	
.p	,08	
Chi-cuadrado mínimo/g.l.	2,69	104,73
NFI Delta1	,99	,00
CFI,99	,00	
RMSEA	,05	,39

n = 679

Gráfico 1
Análisis factorial confirmatorio de la prueba de comprensión lectora DET para el tercer año de secundaria



Asimismo, el índice del ajuste normalizado Delta 1 (NFI Delta 1) fue igual a ,99, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de ,99 y la media de cuadrados del error de aproximación (RMSEA) fue de ,05, hallazgos que corroboran que el modelo propuesto de 1 factor es válido, con lo cual se puede concluir que la prueba de comprensión lectora DET para el tercer año de secundaria tiene validez de constructo.

Los resultados obtenidos en el análisis de la confiabilidad y la validez de la prueba de comprensión lectora DET para el tercer año de secundaria permiten señalar que el instrumento es confiable y válido, con lo cual cumplen con los requerimientos psicométricos básicos para este tipo de instrumentos (Martínez Arias, 1985; Muñiz, 1996; Anastasi & Urbina, 1998).

Análisis descriptivo

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal fueron realizados a través de la prueba de Kolmo-

gorov-Smirnov (véase tabla 3), e indicaron valores K-S Z significativos, con lo que se pudo concluir que las distribuciones de los valores analizados no se aproximan a la curva de distribución normal, por lo que se utilizaron estadísticos no paramétricos en el análisis de los datos de la prueba de comprensión lectora para el tercer año de secundaria (Siegel & Castellan, 1995), para una media de 13,64 y desviación estándar (DE) de 4,43.

Análisis inferencial

Se llevó a cabo la comparación del nivel de comprensión lectora considerando el tipo de colegio (véase tabla 4), encontrándose que existen diferencias significativas entre los puntajes totales alcanzados por alumnos de tercer año de secundaria procedentes de colegios estatales y no estatales ($Z = -14,01$; $p < ,001$), observándose que los alumnos de centros educativos no estatales obtuvieron una media de rango más elevada que sus pares de centros estatales.

Tabla 3
Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov de los valores estudiados

Variables	Media	DE	Z
Prueba de comprensión lectora para el tercer año de secundaria	13,64	4,43	2,05*

* $p < .001$
n = 679

Tabla 4
Comparación del nivel de comprensión lectora de los alumnos de tercer año de secundaria considerando el tipo de colegio

Estatad n = 438 Media de rango	No estatal n = 241 Media de rango	U	Z
261,96	481,83	18597	-14,01***

***p < .001

Tabla 5
Comparación del nivel de comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria según el puntaje en cada uno de los subtest considerando la variable tipo de colegio

Subtest	Tipo de centro educativo	Media de rango	U	Z
Subtest 1 "Marie Curie"	Estatad	276,04	24766	-11,824***
	No estatal	456,24		
Subtest 2 "Johannes Gutenberg"	Estatad	281,10	26979,	-10,754***
	No estatal	447,05		
Subtest 3 "Louis Pasteur"	Estatad	289,46	30641,5	-9,220***
	No estatal	431,86		
Subtest 4 "Albert Einstein"	Estatad	279,17	26135,	-11,118***
	No estatal	450,56		

*** p< ,001

Estos resultados permiten señalar que los alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos no estatales tienen mayor nivel de comprensión lectora que sus pares de centros educativos estatales.

En la tabla 5 se presentan los resultados de la comparación por tipo de colegio de los puntajes alcanzados en cada uno de los subtest de la prueba. Se puede observar que se encontraron diferencias estadísticamente significa-

tivas en todos los subtest entre los alumnos de ambos tipos de colegio, siendo los estudiantes de colegios no estatales quienes alcanzan medias de rango aritméticas más altas, lo que permite señalar que estos alumnos presentan mayor nivel de comprensión lectora, tanto en el nivel literal como en el inferencial.

En cuanto al análisis de diferencias en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos varones y mujeres,

Tabla 6
Comparación del nivel de comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria considerando la variable sexo

Estatal n = 343 Media de rango	No estatal n = 336 Media de rango	U	Z
338,19	341,85	57004	-,243

*p < ,05

Tabla 7
Comparación del nivel de comprensión lectora de los alumnos del tercer año de secundaria según el puntaje en cada uno de los subtest considerando la variable sexo

Subtest	Tipo de centro educativo	Media de rango	U	Z
Subtest 1 "Marie Curie"	Varones	346,38	55437	-,883
	Mujeres	333,49		
Subtest 2 "Johannes Gutenberg"	Varones	336,47	56414,5	-,482
	Mujeres	343,60		
Subtest 3 "Louis Pasteur"	Varones	334,54	55750,5	-,747
	Mujeres	345,58		
Subtest 4 "Albert Einstein"	Varones	338,88	57240,5	-,153
	Mujeres	341,14		

* p < ,05

los resultados encontrados (véase tabla 6) indican que no existen diferencias significativas entre los alumnos cuando se considera la variable sexo al comparar el puntaje total.

Al comparar los puntajes obtenidos en cada subtest entre los estudiantes varones y mujeres (véase tabla 7), tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de participantes.

Al comparar los niveles de comprensión lectora considerando el tipo de colegio se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, siendo los alumnos de centros educativos no estatales quienes presentan un mayor nivel de comprensión lectora que sus pares de centros estatales. Por tal razón se han elaborado baremos diferenciados para los

estudiantes de ambos tipos de colegios de Lima metropolitana (véase anexo).

DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados del análisis de ítems de la prueba de comprensión lectora DET para el tercer año de secundaria se encontraron valores significativos que permiten aceptar todos los ítems que conforman cada uno de los subtest. Asimismo, el coeficiente alfa de Cronbach alcanzado en el análisis de la confiabilidad indica que el instrumento es confiable por el método de consistencia interna. En cuanto a la validez de constructo, se encontró que el modelo de un factor es válido; estos resultados permiten señalar que la prueba es válida, con lo cual cumple con los requerimientos psicométricos básicos para este tipo de instrumentos (Martínez Arias, 1985; Muñiz, 1996; Anastasi & Urbina, 1998).

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal, realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, mostraron que los valores de los estadísticos K-S Z eran significativos, lo que permitió concluir que las distribuciones de los valores analizados no se aproximaban a la curva de distribución normal, por lo tanto, se utilizaron estadísticos no paramétricos en el análisis de los datos de esta prueba (Siegel & Castellan, 1995).

Al comparar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de ter-

cer año de secundaria, considerando el tipo de colegio, se encontró que los alumnos de centros educativos no estatales presentan un mayor nivel de comprensión lectora, tanto literal como inferencial, lo cual indica que estos alumnos tienen una mayor capacidad para recordar escenas y para repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos que los estudiantes de colegios estatales. Además, los participantes de centros no estatales tienen mayor capacidad que sus pares de centros estatales para captar claves contextuales en el interior del texto, reconstruir el significado de la lectura, relacionarlo tanto con sus experiencias personales como con los conocimientos previos que poseen sobre el tema y para plantearse hipótesis o inferencias que exigen la comprensión del texto de manera global, es decir, son capaces de aportar sus conocimientos a lo que expone un autor en un texto (Sánchez, 1998; Catalá et al., 2001; Sánchez, 2004 y Amorós, 2006). Estos resultados ponen de manifiesto que tener la posibilidad de utilizar procesos y desarrollar estrategias para mejorar la comprensión lectora está relacionado con aquello que se enseña en la escuela, es allí donde los alumnos aprenden a aplicarlas para alcanzar el nivel de comprensión lectora que se espera que tengan según el año de estudios en que se encuentran, esto coincide con lo que proponen autores como Cairney (1992), Almeyda & Yataco (1999) y Vieiro &

Gómez (2004). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos y las alumnas de tercer año de secundaria.

CONCLUSIONES

- La prueba de comprensión lectora DET para tercer año de secundaria es un instrumento confiable.
- La prueba de comprensión lectora DET para tercer año de secundaria presenta validez de constructo.
- Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de comprensión lectora entre los alumnos de centros educativos no estatales y estatales.
- Los estudiantes de tercer año de secundaria de colegios no estatales presentan una mayor capacidad para recordar escenas, repetir las ideas principales, así como detalles y secuencias de los acontecimientos que sus pares de colegios estatales.
- Los alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos no estatales tienen mayor capacidad para captar claves contextuales en el interior del texto, reconstruirlo y relacionarlo con sus experiencias personales y con los conocimientos previos que poseen del tema, que los estudiantes de centros estatales.
- Los participantes de colegios no estatales poseen mayor capacidad

para plantearse hipótesis o inferencias que implican la comprensión del texto de manera global, que los participantes de colegios estatales.

- No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de la comprensión lectora entre los varones y las mujeres.
- Se han elaborado baremos percentilares considerando el tipo de centro educativo.

Este estudio fue patrocinado por el Consejo Superior de Investigaciones (CSI) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el año 2006 (código N° 061801011).

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria URP.
- Almeyda, O. & Yataco, L. (1999). *Las nuevas tecnologías y la comprensión lectora*. Lima: FAM.
- Amorós, M. (2006). Leer es comprender. *Revista Signo Educativo*, Mayo, XV(147), 18-22.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LIS-REL: Basic applications and programming for Confirmatory Analytic Models*. Nueva York: Springer-Verlag Inc.

- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: GRAÓ.
- Dubois, E. (1991). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Echevarría, M. & Gastón, I. (2004). *Dificultades de la comprensión lectora en estudiantes*. Escuela del Magisterio de Bízcala [en línea]. <<http://www.vc.ehu.es/campus/centro/e.g.b/>>.
- Gandolfi, G. (2002). *Comprensión lectora. La dimensión comunicativa de un aprendizaje cultural*. Buenos Aires: Santillana.
- Grimaldo, M. (2002). *Adaptación del cuestionario de reflexión socio moral (SROM) de Gibas y Widaman*. Universidad de San Martín de Porres. Lima: Rastros Gráficos S.A.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction. Introduction to psychometric design*. Nueva York: Methuen & Co. Ltd.
- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Marín, G. (1986). Consideraciones metodológicas básicas para conducir investigaciones psicológicas en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 32, 183-192.
- Martínez Arias, R. (1985). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas S.A.
- Sánchez, L. (2004). El desafío de enseñar la comprensión lectora. *Novedades Educativas*. Mayo, 161, 6-11.
- Sánchez, D. (1998). *Cómo leer mejor*. Lima: INLEC.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Siegel, S. & Castellan, N. (1995). *Estadística no paramétrica: Aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Vieiro, P. & Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Anexo
Rangos percentiles de la prueba de comprensión lectora DET para el tercer año de secundaria en colegios no estatales y estatales

Colegios no estatales			Colegios estatales		
Percentil	Puntaje directo	Percentil	Percentil	Puntaje directo	Percentil
1	1-7	1	1	1-4	1
2	8	2	2	5	2
3	9	3	4		4
4		4	5	6	5
5	10	5	6		6
6		6	8	7	8
8	11	8	10		10
10	12	10	12		12
12		12	14		14
15	13	15	15	8	15
16		16	18		18
22	14	22	20	9	20
25		25	22		22
30	15	30	25		25
32		32	28	10	28
35		35	30		30
40	16	40	35	11	35
45		45	40		40
50	17	50	45		45
55	18	55	50	12	50
65		65	55		55
70	19	70	60	13	60
72		72	65		65
75		75	70	14	70
80	20	80	75		75
85		85	77	15	77
88	21	88	85	16	85
90		90	88		88
92		92	90	17	90
94		94	93	18	93
95	22	95	95		95
96		96	96	19	96
97		97	97		97
98		98	98	20	98
99	23	99	99	21-23	99
M	16,85	M	M	12,30	M
D.S.	3,66	D.S.	D.S.	3,70	D.S.

Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria



Delgado, Ecurra, Atalaya, Pequeña, Santiváñez, Álvarez, Rodríguez Tarazona, Rodríguez Tigre, Llerena

