

Comprensión lectora infantil: eficacia de un programa educativo centrado en la familia, escuela y contexto

Children's reading comprehension: effectiveness of an educational program centered on family, school, and context

Compreensão leitora infantil: eficácia de um programa educacional centrado na família, escola e contexto

Blanca Quispe Turpo 
blquispet@est.unap.edu.pe
Grupo de Investigación Educativa Rikch'ariy.
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Diego Heber Rojas Santa Cruz 
163742@unap.pe
Grupo de Investigación Educativa Rikch'ariy.
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Yeny Flora Condori Lazarte 
ycondori@unap.edu.pe
Grupo de Investigación Educativa Rikch'ariy.
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Fredy Sosa Gutierrez 
fredysosa@unap.edu.pe
Grupo de Investigación Educativa Rikch'ariy.
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Miryam Pari Orihuela 
mpari@unap.edu.pe
Grupo de Investigación Educativa Rikch'ariy.
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

Vidnay Noel Valero Ancco 
vvalero@unap.edu.pe
Grupo de Investigación Educativa Rikch'ariy.
Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.197>

Artículo recibido 15 de junio 2025 | Aceptado 29 de mayo 2025 | Publicado 1 de julio 2025

Resumen

Palabras clave:

Comprensión lectora;
Contexto; Escuela;
Hábitos de lectura;
Familia; Niños

La comprensión lectora es una habilidad clave que permite al lector interpretar, deducir y adoptar una postura crítica frente a un texto mediante una interacción activa y constante con su contenido. Con base en esta premisa, se diseñó un programa educativo orientado a fortalecer dicha competencia, integrando a la familia, la escuela y el contexto como ejes fundamentales del proceso formativo. El objetivo del estudio fue evaluar la eficacia del programa en estudiantes de segundo grado del tercer ciclo de educación primaria. La investigación empleó un diseño cuasiexperimental con muestreo no probabilístico, involucrando a 32 estudiantes. Se aplicó una prueba escrita antes y después de la intervención, cuyos resultados fueron analizados con la prueba t de Student. Los hallazgos indicaron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.00 < 0.05$) entre las medias pretest y posttest. Se concluye que el programa tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora en sus tres dimensiones fundamentales.

Abstract

Keywords:

Reading comprehension;
Context; School; Reading
habits; Family; Children

Reading comprehension is a key skill that enables readers to interpret, infer, and adopt a critical stance toward a text through active and ongoing interaction with its content. Based on this premise, an educational program was designed to strengthen this competence by integrating family, school, and contextual factors as fundamental pillars of the learning process. The aim of the study was to evaluate the effectiveness of the program in second-grade students in the third cycle of primary education. The research employed a quasi-experimental design with non-probabilistic sampling, involving 32 students. A written test was applied before and after the intervention, and the results were analyzed using the Student's t-test. Findings revealed statistically significant differences ($p = 0.00 < 0.05$) between the pretest and posttest means. It is concluded that the program had a positive impact on the development of reading comprehension in its three core dimensions.

Resumo

Palavras-chave:

Compreensão leitora;
Contexto; Escola;
Hábitos de leitura;
Família; Crianças

A compreensão leitora é uma habilidade essencial que permite ao leitor interpretar, inferir e adotar uma postura crítica diante de um texto por meio de uma interação ativa e contínua com seu conteúdo. Com base nessa premissa, foi desenvolvido um programa educacional voltado para o fortalecimento dessa competência, integrando família, escola e contexto como pilares fundamentais do processo de aprendizagem. O objetivo do estudo foi avaliar a eficácia do programa em alunos do segundo ano do terceiro ciclo do ensino fundamental. A pesquisa adotou um delineamento quase-experimental com amostragem não probabilística, envolvendo 32 alunos. Aplicou-se um teste escrito antes e depois da intervenção, cujos resultados foram analisados com o teste t de Student. Os achados revelaram diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,00 < 0,05$) entre as médias do pré-teste e do pós-teste. Conclui-se que o programa teve um impacto positivo no desenvolvimento da compreensão leitora em suas três dimensões centrais.

INTRODUCCIÓN

Con la evolución dinámica de la sociedad, las prácticas lectoras han experimentado transformaciones significativas. En pleno siglo XXI, la comprensión lectora (CL) se mantiene como uno de los procesos lingüísticos fundamentales para el aprendizaje (Valero-Ancco et al., 2024); sin embargo, en la actualidad, se evidencian múltiples desafíos y deficiencias en la decodificación e interpretación de textos por parte de los estudiantes, lo que repercute negativamente en el sistema educativo (Jenny y Úsuga, 2025). A esta situación se suma el impacto de la pandemia por COVID-19, que agudizó dichas deficiencias y generó, además, consecuencias emocionales que afectaron aún más los niveles de comprensión lectora (Romero et al., 2023; Ceballos y Sevilla, 2020).

De acuerdo con los niveles de desempeño en lectura del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2022), el Perú registró un 45.3 % de estudiantes en los subniveles 1a y 1b de los seis establecidos. Estos niveles corresponden a una comprensión literal básica, sin alcanzar siquiera el nivel mínimo esperado (MINEDU, 2024). Complementariamente, los resultados de la Evaluación Muestral (EM) indican que, a nivel nacional, el porcentaje de estudiantes en el nivel de logro “en inicio” se incrementó a 6.9 %, mientras que aquellos “en proceso” se redujeron a 55.5 %, y el porcentaje que alcanzó el “logro

satisfactorio” se mantuvo en 37.6 %. Esta tendencia también se refleja en el departamento de Puno, con variaciones similares en los tres niveles de logro (MINEDU, 2023a).

Por su parte, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA, 2023) revela que, en el departamento de Puno, solo el 30.9 % de los estudiantes alcanzó el nivel de logro satisfactorio; el 32.2 % se ubicó en el nivel “en proceso”; el 30.5 %, en “inicio”; y el 6.4 %, en el nivel “previo al inicio”. Estos resultados no muestran diferencias estadísticas significativas respecto a años anteriores. A nivel del distrito de Crucero, solo el 46 % de los estudiantes logró el nivel satisfactorio, mientras que la mayoría permaneció en niveles inferiores.

Diversos estudios señalan como factores asociados al bajo desempeño en CL la escasa implementación de estrategias lectoras (Valero-Ancco et al., 2025), el limitado involucramiento familiar y la débil influencia del contexto sociocultural. Por ello, se han desarrollado programas que incorporan a la familia, la escuela y el entorno como ejes estratégicos en la promoción de la comprensión lectora. En este sentido, Castiglioni (2020) y Ochoa et al. (2019) sostienen que los programas educativos inciden positivamente en el desarrollo de la CL, mientras que Cumpa y Cruz (2022) destacan la necesidad de involucrar a todos los actores del proceso educativo en su aplicación.

La participación familiar constituye un factor esencial para el rendimiento académico. Estudios han demostrado que los estudiantes que reciben apoyo constante por parte de sus familias presentan mejores niveles de comprensión lectora que aquellos con vínculos familiares débiles (Melero et al., 2020). Asimismo, Bazán et al. (2020) encontraron que el nivel educativo de los padres y su grado de compromiso inciden de manera significativa en la competencia lectora de sus hijos. Por su parte, González y Cárdenas (2020) argumentan que la comprensión lectora no depende exclusivamente de la labor docente, sino también del grado de participación de la familia y de las condiciones contextuales del estudiante.

En relación con el rol docente, Almeida (2022) resalta que el maestro debe constituirse en modelo lector y manejar estrategias pedagógicas que impulsen la CL. Contreras (2021) añade que la integración de estrategias favorece la adquisición de esta competencia, mientras que Griffith et al. (2024) subrayan la importancia de emplear enfoques que conecten lo cognitivo con lo emocional, mediante el análisis de emociones y sentimientos de los personajes, lo cual potencia la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo.

Alcanzar niveles satisfactorios en la comprensión lectora requiere la implementación de programas innovadores que involucren a los agentes educativos como mediadores activos (Chura-Condori et al., 2022; Valero-Ancco et al., 2023). Según Alderete (2022), estos programas deben diseñarse a partir de un diagnóstico situacional del estudiante, su familia y su entorno. En esa misma línea, el Centro de Experimentación Escolar de Pedernales-Sukarrieta (CEEP, 2019) plantea que los programas educativos

deben ser concebidos como procesos planificados y sistemáticos, que promuevan una enseñanza articulada entre los actores educativos.

Con base en este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa educativo que integra a la familia, la escuela y el contexto para mejorar los niveles de logro en comprensión lectora en estudiantes del segundo grado del III ciclo, pertenecientes a la Institución Educativa Primaria N.º 72590 Carlos Gutiérrez Zamora.

Revisión literaria

Programa educativo

En el ámbito educativo, el término programa hace referencia a un plan cuidadosamente estructurado por el docente, concebido como una herramienta orientada al logro de los fines educativos propuestos. En este marco, el programa educativo se configura como un dispositivo que promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje, en las que participan de forma activa los estudiantes, sus familias y el contexto sociocultural, con el propósito de fomentar la comprensión lectora (Yevilao, 2019).

Cumpa y Cruz (2022) destacan que los programas educativos constituyen alternativas eficaces para mejorar la competencia lectora. A esta afirmación se suma Alderete (2022), quien señala que la aplicación de estos programas permite responder adecuadamente a las necesidades detectadas por los docentes en el aula. Según el modelo propuesto por el CEEP (2019), la implementación de un programa educativo debe contemplar tres fases: una etapa preliminar de diagnóstico, una fase intermedia de carácter procesual y una etapa final de evaluación.

Programa “Familia, Escuela y Contexto”

El programa propuesto se fundamenta en la integración de tres pilares esenciales —la familia, la escuela y el contexto— como agentes clave para el desarrollo de la comprensión lectora. Sagal et al. (2021) argumentan que la colaboración activa entre la familia y la escuela genera experiencias de aprendizaje compartidas que fortalecen los hábitos de lectura desde el entorno doméstico, lo que se traduce en una mejora sustantiva del rendimiento académico. En este sentido, el ejemplo familiar resulta determinante, ya que es más probable que un niño desarrolle el hábito lector si observa que sus padres también leen.

Paralelamente, Zapata et al. (2024) advierten que el entorno sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes ejerce una influencia decisiva. No obstante, el uso excesivo e indiscriminado de dispositivos tecnológicos, impulsado por las dinámicas sociales del contexto, contribuye al desaprovechamiento del tiempo libre y disminuye significativamente la práctica de hábitos lectores.

Por tanto, la integración articulada de la familia, la escuela y el contexto resulta fundamental para generar ambientes que favorezcan la motivación por la lectura, propicien su continuidad y, en consecuencia,

mejoren los niveles de comprensión lectora. Según Jiménez et al. (2020), la coordinación de estos actores permite la adquisición de hábitos lectores sólidos y contribuye a la formación de lectores críticos, reflexivos y preparados para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, enriqueciendo su vida presente y futura (Crisóstomo et al., 2024).

Rol de los pilares del programa

El programa promueve la participación activa del núcleo familiar, de las instituciones educativas y del contexto, mediante estrategias específicas orientadas a mejorar la competencia lectora de los estudiantes. La familia, como primer agente formador, desempeña un papel esencial en el desarrollo lector, brindando apoyo emocional antes, durante y después del proceso de lectura. Este acompañamiento refuerza el vínculo afectivo con la lectura y modela comportamientos que favorecen la consolidación de una cultura lectora en el hogar (Briones y Gómez, 2022; Jiménez et al., 2020). Además, el seguimiento constante por parte de la familia contribuye significativamente al rendimiento académico (Valdez, 2020).

En el ámbito escolar, Ramos et al. (2021) enfatizan que imponer la lectura como una obligación o seleccionar arbitrariamente los textos puede generar rechazo por parte de los estudiantes. Por ello, la escuela debe ofrecer experiencias lectoras significativas que fomenten el placer por la lectura, ya que estas experiencias tienen un efecto perdurable en los hábitos lectores a lo largo de la vida (Zare et al., 2023). La institución educativa debe constituirse en un espacio que motive y refuerce el gusto por leer (Armijos et al., 2023).

En este marco, es imprescindible que los docentes implementen estrategias diversificadas que respondan a los distintos intereses de los estudiantes (Mulatu, 2024). Entre las estrategias sugeridas destacan: El cofre del tesoro de la biblioteca, El cuento de los cuentos, Soy el personaje, El libro misterioso, El barco de las historias, Libros a la carta (Jara et al., 2023; L. Andrade, 2019), Cuadro-grama (Asuero, 2022), Cuento al revés (G. Andrade et al., 2021), y Velocidad lectora (Ripoll et al., 2020).

Respecto al contexto, su papel es reforzar los hábitos de lectura en la medida en que existan espacios accesibles como bibliotecas, centros culturales y actividades comunitarias que promuevan la lectura (Zapata et al., 2024). Además, es importante reconocer que la lectura no solo constituye una actividad individual, sino también un fenómeno social, que se fortalece mediante la interacción y el intercambio de experiencias (Pizzi y Rius, 2024). De este modo, el entorno facilita la formación de lectores habituales y contribuye a la socialización de prácticas lectoras que favorecen una comprensión más profunda y significativa.

Comprensión lectora

La lectura se concibe como la capacidad integral para comprender, interpretar y procesar la información contenida en un texto escrito. Según Plaza (2021), leer implica adquirir conocimientos básicos, identificar ideas principales y secundarias, realizar análisis, inferencias y deducciones, así como promover

una reflexión crítica sobre lo leído. En esta línea, Díaz et al. (2024) enfatizan que el acto de leer trasciende la mera decodificación de palabras: requiere la participación activa del lector en la construcción de significados y en la generación de nuevas interpretaciones. La comprensión lectora, por tanto, facilita la creación de espacios de enseñanza y aprendizaje pertinentes, que fortalecen las habilidades comunicativas, la interacción con distintos contextos, la comprensión de la realidad y la apertura hacia otras culturas (MINEDU, 2020).

En este contexto, potenciar la comprensión lectora mediante estrategias y programas educativos se torna imprescindible para lograr aprendizajes significativos (Salazar et al., 2024). La CL involucra el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, en cuya promoción el docente cumple un rol central, orientando a los estudiantes hacia una lectura reflexiva y crítica. Para lograrlo, es necesario que los textos seleccionados respondan a los intereses del alumnado y estén adaptados a su nivel de desarrollo, utilizando un vocabulario accesible (Silva, 2021).

Desde una perspectiva formativa, Andrade y Utria (2021) sostienen que la comprensión de textos constituye una habilidad esencial para el aprendizaje, la reflexión y el desarrollo de competencias genéricas en la educación. Por ello, esta habilidad ha sido objeto de medición en evaluaciones tanto nacionales como internacionales, con el fin de establecer el nivel de desempeño lector en diferentes grados del sistema educativo.

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2022) define tres procesos clave que estructuran la competencia lectora:

1. Localizar información: implica la capacidad del estudiante para reconocer y recuperar información relevante dentro del texto, mediante la búsqueda y selección de datos específicos.
2. Comprender: refiere a la construcción e integración del significado literal y global del texto, así como a la generación de inferencias.
3. Evaluar y reflexionar: consiste en analizar y razonar críticamente sobre el contenido y la estructura del texto, evaluar la validez de la información, y formular juicios desde una perspectiva personal.

De acuerdo con el MINEDU (2022), estas tres dimensiones deben desarrollarse de manera integrada y progresiva, ajustándose al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes. En este sentido, Núñez et al. (2021) subrayan la necesidad de que los educandos comprendan los textos a distintos niveles —literal, inferencial y crítico—, lo que exige el uso de estrategias diversificadas que potencien su comprensión integral y promuevan el pensamiento reflexivo desde edades tempranas.

MÉTODO

El presente estudio se desarrolló en la Institución Educativa Primaria N.º 72590 Carlos Gutiérrez Zamora, ubicada en el distrito de Potoni, provincia de Azángaro, departamento de Puno, durante los meses de marzo a agosto. La población estuvo conformada por estudiantes del segundo grado de primaria, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental,

utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra final estuvo constituida por 32 estudiantes.

La recolección de datos se efectuó mediante una prueba escrita, la cual funcionó como instrumento principal. Esta prueba estuvo estructurada por 16 ítems de opción múltiple y 4 preguntas abiertas. Previamente a su aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes otorgaron una aprobación unánime (100 %).

Asimismo, se realizó una prueba piloto para establecer su confiabilidad, el análisis de fiabilidad arrojó los siguientes resultados: para los ítems de opción múltiple, el coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20) fue de 0.80, clasificado como “bueno”. Para las preguntas abiertas, se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0,73, considerado “excelente”.

El experimento contó con el respaldo de la dirección de la institución y la colaboración activa de los docentes de las secciones involucradas. Se llevó a cabo una reunión informativa con los padres de familia para explicar los objetivos, procedimientos y alcances del estudio, obteniendo su consentimiento informado. Además, se promovió su participación activa mediante el compromiso de acompañar y monitorear a sus hijos durante la implementación del programa.

La evaluación de los estudiantes se basó en tres dimensiones de la comprensión lectora: localizar información, comprender y evaluar/reflexionar, detallados en la tabla 1:

Tabla 1. Dimensiones e indicadores del instrumento de investigación

Dimensión	Indicadores	Ítems evaluados
Localiza información	- Identifica el tema principal- Reconoce el tiempo o contexto del texto- Reconoce personajes principales y secundarios- Detecta ideas clave- Ordena secuencias de imágenes	1, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 17
Comprende	- Deduce el significado de términos- Extrae ideas implícitas- Sugiere títulos- Identifica el mensaje del texto	8, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 19
Evalúa y reflexiona	- Examina conductas de personajes- Interpreta la intención del autor- Analiza puntos de vista- Emite juicios críticos	4, 15, 16, 20

Posteriormente, se desarrollaron 20 sesiones de intervención pedagógica, acompañadas de talleres dirigidos tanto a los estudiantes como a sus padres. Estas sesiones estuvieron orientadas al fortalecimiento de los tres niveles de comprensión lectora. Además, se realizaron visitas domiciliarias con el objetivo de verificar la implementación efectiva de las estrategias propuestas y monitorear el desarrollo de los hábitos lectores en el entorno familiar.

Durante todo el proceso, se ofreció retroalimentación constante a los agentes educativos involucrados, familia, escuela y comunidad, lo cual garantizó una participación activa y sostenida. En la fase

final, se aplicó una evaluación de salida para medir el nivel alcanzado por los estudiantes en relación con la competencia lectora.

Los datos recopilados fueron procesados y analizados mediante los programas SPSS versión 21 y Microsoft Excel. Se emplearon análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes, con un nivel de significancia establecido en $p < 0,05$.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Prueba de normalidad de los datos

Los resultados del análisis de normalidad, efectuado mediante la prueba de Shapiro-Wilk, indican que los valores p obtenidos en el grupo experimental (GE) y grupo control (GC) son superiores al nivel de significancia, para el GC ($0,18 > 0,05$) y para el GE ($0,289 > 0,05$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula, lo cual permite asumir que los datos provienen de poblaciones con distribución normal. En consecuencia, se optó por aplicar la prueba t de Student para el análisis comparativo.

Resultados de la prueba de entrada (grupo control y experimental)

Los resultados de la prueba de entrada evidencian que, en GE, el 75 % de los estudiantes se encontraba en el nivel “en inicio” y el 25 % en “en proceso”. Ningún estudiante alcanzó los niveles de logro previsto o destacado. En el GC, el 87,5 % se ubicó en “en inicio” y el 12,5 % en “en proceso”, sin registros en niveles superiores. Estas cifras reflejan condiciones de partida similares entre ambos grupos. Además, la comparación de medias entre ambos grupos en la prueba de entrada no muestra diferencias significativas, lo que valida su equivalencia inicial.

Resultados de la prueba de salida en la capacidad “Localiza información”

En la prueba de salida, el GC presentó el siguiente desempeño: 0 % de estudiantes se ubicó en el nivel “en inicio”, 12,5 % en “en proceso”, 31,25 % alcanzó el “logro previsto” y 56,25 % logró el “logro destacado”. En cambio, en el GE, el 93,75 % de los estudiantes logró el nivel “logro destacado”, y solo un 6,25 % se ubicó en el nivel “logro previsto”, sin registros en los niveles inferiores. Estos datos reflejan una mejora sustancial en el GE.

La prueba t de Student evidenció una diferencia estadísticamente significativa en esta capacidad, con un valor de $p = 0,000$ ($p < 0,05$), lo cual confirma el impacto positivo del programa en el desarrollo de esta habilidad.

Tabla 2. Resultados de la capacidad “Localiza información” en la prueba de salida

Nivel de logro	GC – Frecuencia	GC - %	GE – Frecuencia	GE – %
En inicio (0–1)	0	0,0 %	0	0,0 %
En proceso (2–3)	2	12,5 %	0	0,0 %
Logro previsto (4–5)	5	31,25 %	1	6,25 %
Logro destacado (6–8)	9	56,5 %	15	93,75 %

Estos resultados coinciden con lo señalado por Contreras (2021), quien sostiene que la mediación docente mediante estrategias de lectura y la promoción de hábitos lectores impacta directamente en el desarrollo de la comprensión literal. Asimismo, Castrillón et al. (2020) y Avendaño (2020) resaltan la eficacia de programas que involucran a la familia y el entorno en la mejora de esta dimensión.

Resultados de la prueba de salida en la capacidad “Comprende”

Respecto a la capacidad inferencial, el GC mostró que el 31,25 % de sus estudiantes se encontraba “en proceso”, el 62,5 % en “logro previsto”, y el 6,25 % en “logro destacado”. En contraste, el GE obtuvo mejores resultados: 6,25 % “en proceso”, 43,75 % en “logro previsto” y 50 % en “logro destacado”.

El valor p obtenido fue de 0,003 ($p < 0,05$), lo que indica una diferencia significativa entre los grupos, a favor del GE, que logró un mayor porcentaje de estudiantes en niveles superiores.

Tabla 3. Resultados de la capacidad “Comprende” en la prueba de salida

Nivel de logro	GC – Frecuencia	GC – %	GE – Frecuencia	GE – %
En inicio (0–1)	0	0,0 %	0	0,0 %
En proceso (2–3)	5	31,25 %	1	6,25 %
Logro previsto (4–5)	10	62,5 %	7	43,75 %
Logro destacado (6–8)	1	6,25 %	8	50,0 %

Estos hallazgos coinciden con Bazán et al. (2020), quienes sostienen que el involucramiento familiar contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades inferenciales. Asimismo, Chuquimia et al. (2024) y Avendaño (2020) resaltan la importancia de la lectura compartida y la aplicación de estrategias activas en el aula para fomentar la deducción, el análisis textual y la formulación de juicios.

Resultados de la prueba de salida en la capacidad “Evalúa y reflexiona”

En la tercera dimensión evaluada, el GC obtuvo: 50 % “en proceso”, 18,75 % “logro previsto” y 31,25 % “logro destacado”. En el GE, ningún estudiante se ubicó en los niveles más bajos, mientras que el 25 % alcanzó “logro previsto” y el 75 % “logro destacado”.

La prueba t arrojó un valor de $p = 0,001$ ($p < 0,05$), confirmando nuevamente una diferencia significativa entre los grupos, con un claro beneficio en favor del GE.

Tabla 4. Resultados de la capacidad “Evalúa y reflexiona” en la prueba de salida

Nivel de logro	GC – Frecuencia	GC – %	GE – Frecuencia	GE – %
En inicio (0–0.5)	0	0,0 %	0	0,0 %
En proceso (1–1.5)	8	50,0 %	0	0,0 %
Logro previsto (2–2.5)	3	18,75 %	4	25,0 %
Logro destacado (3–4)	5	31,25 %	12	75,0 %

Estos resultados reflejan la efectividad del programa para fomentar la reflexión crítica en torno a los textos. Coinciden con lo planteado por Romero et al. (2023) y Castrillón et al. (2020), quienes afirman que el fomento de la lectura crítica se potencia mediante actividades coordinadas entre la familia, la escuela y el contexto. Sagal et al. (2021) también subrayan la necesidad de estrategias que promuevan la formación de lectores críticos y creativos, capaces de emitir juicios sobre lo que leen.

Resultados de la variable global Comprensión Lectora

Los resultados de la prueba de salida muestran que, en el GC, el 31,25 % de los estudiantes permaneció en el nivel “en inicio”, el 37,5 % se ubicó en “en proceso”, y el 31,25 % logró alcanzar el “logro previsto”. Ningún estudiante alcanzó el “logro destacado”.

En cambio, en el GE, ningún estudiante se ubicó en el nivel “en inicio”, solo el 6,25 % estuvo en “en proceso”, el 62,5 % alcanzó el “logro previsto”, y el 31,25 % logró un “logro destacado”. Estos resultados reflejan una mejora significativa en la competencia lectora del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Tabla 5. Resultados de la comprensión lectora global

Nivel de logro	GC – Frecuencia	GC – %	GE – Frecuencia	GE – %
En inicio	5	31,25 %	0	0,0 %
En proceso	6	37,5 %	1	6,25 %
Logro previsto	5	31,25 %	10	62,5 %
Logro destacado	0	0,0 %	5	31,25 %

Asimismo, el análisis estadístico realizado mediante la prueba t de Student para muestras independientes reveló un valor $t = 6,052$, con un valor de significancia bilateral de $p = 0,000$, inferior al nivel de significancia preestablecido ($p < 0,05$). Esto indica la existencia de diferencias significativas entre los resultados de la prueba de entrada y la de salida en el grupo experimental, lo cual corrobora la efectividad del programa.

Tabla 6. Prueba t de Student – comprensión lectora total

Estadístico	Valor
Valor t	6,052
Grados de libertad (gl)	30
Significancia bilateral	0,000
Diferencia de medias	4,875

Discusión

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que el programa educativo que integra a la familia, la escuela y el contexto generó un impacto positivo significativo en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado. La mejora se evidencia en las tres dimensiones evaluadas: localizar información (nivel literal), comprender (nivel inferencial), y evaluar/reflexionar (nivel crítico).

Estos resultados se alinean con lo reportado por Ochoa et al. (2019), quienes demostraron que la implementación de programas educativos mejora sustancialmente el rendimiento lector, alcanzando niveles de significancia similares ($p < 0,001$). Asimismo, Sagal et al. (2021) enfatizan la necesidad de articular esfuerzos entre escuela y familia, ya que la formación de hábitos lectores no se limita al espacio escolar. En ese sentido, Briones y Gómez (2022) destacan que el entorno familiar debe ofrecer espacios propicios para la lectura y diversificar los tipos de textos disponibles para los niños.

Zapata et al. (2024) agregan que, si bien el fortalecimiento de la competencia lectora requiere la promoción de prácticas lectoras, este proceso puede verse afectado por factores contextuales como el mal uso de la tecnología o la escasa participación de los padres. En la misma línea, Bazán et al. (2020) subrayan que la participación conjunta de docentes y familias en programas educativos es esencial para el desarrollo de habilidades lectoras y el incremento del interés por la lectura.

Finalmente, Chuquimia et al. (2024) y Pizzi y Rius (2024) coinciden en que el contexto también desempeña un papel fundamental, ya que la interacción social, las experiencias compartidas de lectura, y la participación en eventos culturales contribuyen a la formación de lectores competentes, reflexivos y críticos.

CONCLUSIONES

El presente estudio demostró la eficacia del programa educativo que integra a la familia, la escuela y el contexto como pilares fundamentales en el fortalecimiento de la competencia lectora de estudiantes del segundo grado de educación primaria. La implementación de esta propuesta permitió mejoras significativas en las tres dimensiones de la comprensión lectora: localizar información, comprender y evaluar/reflexionar.

Se evidenció un incremento notable en la capacidad para localizar información, lo que permitió a los estudiantes identificar de manera precisa el tema, los personajes, el contexto temporal, las ideas principales y la secuencia textual. Además, se observó un desarrollo significativo en la dimensión inferencial, mediante la cual los estudiantes lograron deducir significados implícitos, interpretar el propósito de los textos y sugerir

títulos pertinentes. Finalmente, se fortaleció la capacidad crítica y reflexiva, al lograrse que los alumnos formularan juicios propios, analizaran la intención del autor y evaluaran el contenido textual desde su perspectiva.

El programa demostró que, al articular de manera efectiva a los agentes educativos, familia, escuela y entorno, se genera un contexto pedagógico favorable para la promoción de hábitos lectores y el desarrollo de una comprensión lectora significativa. Asimismo, se comprobó que la participación activa de los padres, el acompañamiento docente y el aprovechamiento del entorno sociocultural inciden positivamente en el proceso lector.

En consecuencia, se recomienda que el sistema educativo nacional y los centros escolares promuevan la aplicación de programas similares, que incorporen estrategias contextualizadas y colaborativas desde las primeras etapas de la educación básica. Del mismo modo, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el análisis del rol de los agentes educativos en el desarrollo de la competencia lectora, y que se diseñen intervenciones sostenibles que aseguren su implementación efectiva en diversos contextos.

Por último, los resultados estadísticos obtenidos, especialmente el valor $p = 0,000$ de la prueba t de Student, evidencian diferencias significativas entre los puntajes del grupo experimental antes y después de la intervención, lo que confirma el impacto positivo del programa en el desarrollo de la comprensión lectora en sus tres niveles.

REFERENCIAS

- Alderete, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. *Alborada de la Ciencia*, 2(2), 27–35. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2022.2.1115>
- Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía - UNA*, 2(1), 1–4. <https://goo.su/BZPWWJ9>
- Andrade, G., Benavides, J., y Zambrano, E. (2021). Estrategias para el fomento de la lectura en la Biblioteca de la Universidad de las Artes de Guayaquil. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(Especial), 74–83. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v6iespecial.3776>
- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo Peruano. *Letras (Lima)*, 90(132), 41–70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- Andrade, L., y Utria, L. (2021). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra, palabra que obra*, 2(2), 291–300. <https://doi.org/10.46981/sfjhv2n2-014>
- Armijos, A., Paucar, C., y Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 000626. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Asuero, Y. del C. (2022). Estrategias didácticas activas para fomentar la comprensión lectora. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e93. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Avendaño, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *CHAKIÑAN, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 95–105. <https://doi.org/0000-0002-3133-7912>

- Bazán, A., Castellanos, D., y Fajardo, V. del C. (2020). Variables de familia, aptitudes intelectuales y logro en lectura en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 375–398. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.2906>
- Briones, J., y Gómez, V. (2022). Estrategia educativa para fomentar hábitos de lectura en niños de tres a cinco años. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(11), 2697–3456. <https://doi.org/10.46296/yc.v6i11.0193>
- Castiglioni, J. (2020). El programa del ABC musical para la comprensión lectora. *HOLOPRAXIS Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(2), 79–91. <https://n9.cl/2xk5p>
- Castrillón, E. M., Morillo, S., y Restrepo, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203–231. <https://lc.cx/xUtpg->
- Ceballos, N. A., y Sevilla, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 13. <https://n9.cl/ey0qu>
- CEEP. (2019). Modelo de programa educativo y evaluación formadora - La autorregulación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. <https://lc.cx/e7rOmm>
- Chuquimia, M., Ayma, R., Zevallos, J., y Dávila, O. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1838–1849. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.837>
- Chura-Condori, R. M., Valero-Ancco, V. N., y Calderón-Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Contreras, S. F. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Ciencias de la Educación*, 7(3), 61–81. <https://n9.cl/e95mt>
- Crisóstomo, A., Llaca, L. J., y Meleán, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Revista Aula Virtual*, 5(11), 29–43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>
- Cumpa, M., y Cruz, L. L. (2022). Aplicación de un programa de lectura integral para mejorar la comprensión lectora. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 51–65. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-1.4>
- Díaz, Z., Noria, V., y Buendía, M. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8–17. <https://goo.su/TBQzML3>
- González, M. N., y Cárdenas, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la enseñanza general básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40158>
- Griffith, R., Davison, K., Kight, L., y Stanmore, I. (2024). Supporting Emotional Intelligence and Inferential Comprehension Using Character Analysis in Picturebooks. *The Reading Teacher*, 78(4), 236–242. <https://doi.org/10.1002/trtr.2367>
- Jara, M. A., Ripalda, J. V., Ramirez, G. A., Cetre, R. P., y Macias, J. M. (2023). Manual de estrategias didácticas para la iniciación a la lectura y escritura en el nivel inicial. En *Penambahan Natrium Benzoat Dan Kalium Sorbat (Antiinversi) Dan Kecepatan Pengadukan Sebagai Upaya Penghambatan Reaksi Inversi Pada Nira Tebu*. Live Working Editorial. <https://acortar.link/QBag5U>
- Jenny, J. M., y Úsuga, O. A. (2025). Comprensión lectora en niños en edad escolar, análisis de los principales postulados: una revisión del árbol de la ciencia. *Emergentes - Revista Científica*, 5(1), 34–48. <https://doi.org/10.60112/erc.v5i1.302>

- Jiménez, E., Martínez, N., y Cuadros, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(1), 7–22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
- Melero, Á., Villalón, R., y Izquierdo, B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology ejrep*, 18(50), 159–182. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>
- MINEDU. (2020). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? <https://lc.cx/6z6mrK>
- MINEDU. (2022). Guía para directores y docentes: Evaluando competencias para la vida. <https://lc.cx/AusTb9>
- MINEDU. (2023a). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? <https://n9.cl/98o82>
- MINEDU. (2023b). ENLA 2023: Resultados de aprendizaje. <https://n9.cl/5gl0c>
- MINEDU. (2024). El Perú en PISA 2022: Informe Nacional de Resultados. En Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://n9.cl/r5p5j1>
- Mulatu, A. (2024). The Relationship Between Students Reading Strategy Use and Reading Comprehension Among Ethiopian Secondary School Learners. *The International Journal of Humanities Education*, 23(1). <https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v23i01/49-68>
- Núñez, A. F., Paredes, A. W., Guevara, P., Pérez, V., y Yancha, K. R. (2021). El cuento : estrategia didáctica para la comprensión lectora. *Ciencia Digital*, 4(1.2), 119–130. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.2.1583>
- Ochoa, E. M., del Río, N. E., Mellone, C., y Simonetti, C. E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- Pizzi, A., y Rius, J. (2024). The Influence of Social Connections on Reading Habits: A Sociological Analysis of Reading in Spain. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas*, 188, 121–144. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.188.121-144>
- Plaza, J. C. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2232–2245. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2503>
- Ramos, E., Mateos, B., Alejaldre, L., y Mayo, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector - Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293–322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Ripoll, J. C., Tapia, M. M., y Aguado, G. (2020). Reading rate in Spanish-speaking students: A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 158–165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.002>
- Romero, M. A., Quintero, J. Y., Cabrera, N. E., Pontón, M. I., Bravo, B. A., y Romero, J. G. (2023). Los rezagos de la lectura post-pandemia en estudiantes Ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022-2023. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e212. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e212>
- Sagal, E. A., Carvajal, V. A., y Requena, M. D. R. (2021). La familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años. *Revista Vínculos*, 6(2), 103. <https://doi.org/10.24133/vinculospe.v6i2.1790>
- Salazar, D. E., Cumpa, M., y Herrera, A. M. (2024). Reading comprehension as a foundation for Socio-Educational development in Peru: A critical analysis from the current context. *Clio. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico.*, 4(8), 184–198. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12599007>

- Silva, S. A. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 963–977. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2193>
- Valdez, J. L. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *TecnoHumanismo*, 2(4), 121–131. <https://lc.cx/ox80jG>
- Valero-Ancco, V. N., Lujano-Ortega, Y., Pari-Orihuela, M., Cariapaza-Mamani, G. J., Condori-Castillo, W. W., y Calderon-Quino, K. M. (2025). Comprensión lectora: un estudio comparativo entre estudiantes bilingües y monolingües en educación primaria. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 9(37), 776–786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.950>
- Valero-Ancco, V. N., Pari-Orihuela, M., y Calsin-Chambilla, Y. M. (2024). Comprensión Lectora en Universitarios Ingresantes. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 174–182. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.453>
- Valero-Ancco, V. N., Paricoto-Ccallo, R. M., y Carrizales-Maraza, D. L. (2023). Wordwall como recurso didáctico para mejorar la competencia lectora en niños peruanos. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 14(1), 27–40. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.1.806>
- Yevilao, A. E. (2019). Programas educativos: ¿en qué se ha basado su construcción durante la última década? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 387. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1592>
- Zapata, W., Cruz, D., Pantoja, V., Coronel, M. D. R., y Villacís, C. D. R. (2024). Factores que afectan el hábito de la lectura - Un problema de la sociedad actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 822–843. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2651>
- Zare, M., Kozak, S., Rodrigues, M. L., y Martin-Chang, S. (2023). The roots of reading for pleasure: Recollections of reading and current habits. *Literacy*, 57(3), 262–274. <https://doi.org/10.1111/lit.12315>