



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Morales Silva, Silvia; Verhoeven, Ludo; van Leeuwe, Jan
Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima
Revista de Psicología, vol. XXVII, núm. 1, octubre, 2009, pp. 80-110
Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829512004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima¹

Silvia Morales Silva²

NTC School Lima / Nederland se taal en Cultuur

Ludo Verhoeven³ y Jan van Leeuwe⁴

Universidad Radboud de Nimega, Holanda

Se estudian los efectos del programa Lectura sobre la comprensión de lectura y motivación para leer en niños de quinto grado de los niveles socioeconómicos medio y bajo de Lima. El programa enfatizó las estrategias para leer y las dimensiones de motivación para leer. Mediante el análisis de varianza se calcularon los efectos de tiempo de medición, grupo, nivel socioeconómico y género sobre la comprensión de lectura y la motivación para leer. Los resultados mostraron que el nivel de comprensión de lectura se incrementó más en el grupo de intervención. Los alumnos del nivel socioeconómico bajo se beneficiaron más del programa que los niños del nivel socioeconómico medio. El programa también tuvo un efecto significativo sobre la motivación para leer.

Palabras clave: programa de lectura, decodificación, vocabulario, motivación, nivel socioeconómico, quinto grado, diversidad cultural, entrenamiento para profesores.

Reading literacy intervention with fifth graders in Lima

This study examined the effects of the reading comprehension program *Lectura* for fifth graders of middle-class and low-class social economic backgrounds in Lima (Peru) on reading literacy and reading motivation. The intervention emphasized reading strategies and dimensions of reading motivation. ANOVA was used in order to calculate the effects of measurement point, group, social economic status and gender on reading comprehension and reading motivation. Results showed that reading literacy increased more in the intervention group than in the control group. Children from the low social economic background benefited more from the intervention than children with a middle social economic background. The program had also a significant impact on children's reading motivation.

Keywords: Reading program, decoding, vocabulary, motivation, social economic status, fifth graders, cultural diversity, teacher training.

Los avances teóricos y técnicos en la investigación sobre alfabetización han influido en gran nivel sobre la naturaleza y tipo de información de las diferencias individuales que se han considerado en la planificación instruccional y el ámbito educativo de los estudiantes con necesidades especiales. De acuerdo a Walberg y Wang (1989), la discusión se ha focalizado en aspectos de los ambientes de aprendizaje para la lectura y escritura que satisfagan efectivamente las necesidades individuales. Existe un interés creciente en el desarrollo de programas y prácticas innovadoras que mejoren las capacidades del centro educativo, para adaptar la instrucción de la lectura y escritura a la diversidad de los alumnos. De esta manera, estudios anteriores (e.g. Heath, 1982, 1983; Serpell, 2001; Street, 2001) han mostrado que la diversidad sociocultural tendría un gran impacto en el desarrollo de las habilidades de lectura de los alumnos.

En este sentido, la comprensión de lectura es definida como la habilidad para comprender y usar aquellas formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona, tomando en cuenta los diferentes propósitos para leer, a saber: para aprender, para participar en la comunidad, por placer personal y para poder construir

¹ Estudio respaldado por el Departamento de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Radboud de Nimega. Los autores agradecen al Dr. Santiago Cueto de la PUCP, quien supervisó la investigación en Lima.

² Psicóloga Educacional. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad Radboud de Nimega, Holanda. Especialista en Educación del Talentoso. Investiga comprensión de lectura y metacognición. Es terapeuta en problemas de aprendizaje. Consultora en temas de lectura y aprendizaje. Contacto: Inglaterra 218, Urb. Portales de J. Prado, Lima 3, Perú; slmorale@pucp.edu.pe

³ Profesor principal en Ciencias Pedagógicas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Radboud de Nimega. Contacto: Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen, Holanda; L.Verhoeven@pwo.ru.nl

⁴ Consultor estadístico del Grupo de Apoyo Técnico en Investigación (RTOG) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Radboud de Nimega. Contacto: Aalsburg 1807, 6602 VH Wijchen, Holanda; j.vanleeuwe@pwo.ru.nl

significado de una variedad de textos (Mullis, Martin, Gonzales & Kennedy, 2003). La investigación ha mostrado también que las habilidades de comprensión de lectura están relacionadas estrechamente con la motivación para leer. Guthrie y Wigfield (2000) afirmaron que el compromiso cumple un rol importante en la lectura, lo que implica mantener un objetivo, buscar el entendimiento, creer en la propia capacidad y asumir la responsabilidad por aprender.

Muchos programas de intervención en comprensión de lectura se han desarrollado basados en la perspectiva del compromiso (*engagement perspective*). Un ejemplo de ese tipo de programas es el denominado Instrucción de Estrategias Transaccional (TSI) (Brown, Pressley, van Meter & Schuder, 1996). El objetivo principal de TSI es la construcción en grupo de interpretaciones razonables y el objetivo a largo plazo del programa es internalizar el uso de estrategias ante un texto demandante. Se guía a los estudiantes a construir un significado tratando de imitar a lectores expertos. El profesor y los alumnos imitan la manera de usar las estrategias de los expertos y discuten juntos cuándo debe aplicar esas estrategias.

Otro programa desarrollado es el llamado Instrucción de Lectura Orientado al Concepto (CORI), elaborado por Guthrie et al. (1996). Este programa se basa en los principios teóricos de la motivación. La instrucción está organizada basada en un tema interdisciplinario: el tema conceptual. Así, las áreas de contenido como el lenguaje y ciencias se enseñan simultáneamente. Los estudiantes aprenden a coordinar sus esfuerzos, construir sobre los pensamientos de los demás y comunicar a otros su comprensión de un tema. Asimismo, ellos participan en actividades para ser trabajadas con toda la clase, en grupos pequeños, en parejas o de manera individual. El aprendizaje de estrategias se realiza usando el modelamiento, discusiones de pares y autorreflexión. Asimismo, los estudiantes usan objetos concretos y tienen contacto con eventos reales, lo que contribuye a un entendimiento conceptual más profundo y a incrementar el interés. Los maestros alientan la autonomía de los estudiantes y les brindan muchos ejemplos para enseñar la transferencia. Asimismo, se brindan

materiales interesantes relacionados al tema y al nivel cognitivo de los alumnos (Guthrie & Alao, 1997). La investigación cuasi-experimental ha mostrado que los estudiantes que participaron en el programa CORI mejoraron sus habilidades de lectura y obtuvieron puntajes de motivación más altos. Asimismo, los estudiantes cuyas motivaciones intrínsecas se incrementaron, aumentaron más su cantidad de lectura y tendieron a generalizar sus metas de motivación a otros cursos de la escuela y a su vida familiar. Por otro lado, en EE.UU. los estudiantes que siguieron ese programa tuvieron puntajes más altos en la prueba americana estatal en lectura, escritura, uso del lenguaje, ciencias y estudios (Guthrie & Alao, 1997).

De investigaciones anteriores, se puede concluir que los programas de intervención basados en la perspectiva del compromiso han tenido éxito para fomentar la comprensión de lectura y la motivación para leer. Sin embargo, los estudios realizados no han investigado realmente en qué medida estos programas tienen éxito en responder a diferentes grupos socioeconómicos o a la diversidad cultural. El Perú se caracteriza por una inmensa diversidad cultural. En cada región del país se encuentran distintos patrones de desarrollo, características lingüísticas, recursos y dificultades (Apoyo, Opinión y Mercado, 2001, 2003). A pesar de que el currículo nacional escolar considera como elementos importantes la interculturalidad, equidad y el criterio de pertinencia (Ministerio de Educación del Perú, 2003), la mayoría de profesores parece no estar en capacidad de adaptar los lineamientos generales de enseñanza a su contexto particular. Este puede ser uno de los factores que contribuyen al bajo nivel de rendimiento en comunicación y lenguaje de los estudiantes peruanos. Esta situación evidencia las amplias diferencias entre los estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos (Ministerio de Educación del Perú, 2004).

El objetivo principal del presente estudio fue examinar los efectos de un programa de comprensión de lectura sobre el nivel de comprensión de lectura y motivación para leer en alumnos de quinto grado de Lima pertenecientes a dos grupos socioeconómicos.

Metodología

El diseño del estudio fue cuasi-experimental, incluyendo un pretest, la intervención y un postest. Los estudiantes del grupo de intervención fueron comparados con un grupo control. El nivel socioeconómico (NSE) y género fueron usados como covariables relevantes.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 202 alumnos de quinto grado de cinco escuelas de primaria, provenientes de dos NSE de Lima. En este estudio se les llamará NSE medio y NSE bajo (niveles C y D, respectivamente, según Apoyo, Opinión y Mercado, 2001). La edad promedio de los alumnos fue 10.6 años. Los participantes fueron asignados ya sea al grupo de intervención o al grupo de control.

La selección de participantes se dio en dos fases. De 11 colegios, los salones con alumnos pertenecientes al NSE bajo y al medio fueron asignados al azar a los grupos de intervención y control. La información sobre los antecedentes socioeconómicos de los niños fue recogida por medio de un cuestionario sociodemográfico. Por cada salón de intervención se seleccionó un salón homogéneo del mismo centro educativo como salón control. En total participaron 117 alumnos del NSE medio y 85 alumnos del NSE bajo. En el grupo de intervención participaron 92 niños de cuatro centros educativos y en el grupo control, 110 niños de cinco centros educativos. La Tabla 1 muestra la distribución de los alumnos en ambos grupos por NSE y género.

Tabla 1

Distribución de la muestra en los grupos intervención y control (n = 202)

<i>Grupo</i>	<i>NSE</i>		<i>Género</i>	
	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Control	44	66	63	47
Intervención	41	51	46	46
Total	85	117	109	93

Los docentes que participaron en este estudio tuvieron entre 29 y 44 años de edad. Ellos obtuvieron sus títulos de docentes ya sea en un instituto pedagógico (3 años de estudios con una orientación práctica) o en una universidad particular (5 años de estudios con una orientación práctica y teórica). Ellos tenían la especialización en educación primaria. La mayoría de ellos habían seguido alguna capacitación llevada a cabo por el Ministerio de Educación o por alguna universidad para actualizar sus conocimientos.

Instrumentos

Comprensión de lectura

El test de comprensión de lectura PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Studies*) (IEA, 2000) fue utilizado para evaluar comprensión de lectura en los niños. El test evaluó las siguientes habilidades: focalizar y recuperar información explícita, elaborar inferencias sencillas, interpretar e integrar ideas, así como examinar y evaluar el contenido, lenguaje y elementos textuales (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2000). Las preguntas fueron de dos formatos: elección múltiple y respuesta abierta. Las preguntas de elección múltiple tenían cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una era la respuesta correcta. Se calificaba con 1 punto la respuesta correcta. La respuesta abierta era calificada con 1, 2 o 3 puntos, dependiendo de la profundidad de esta. Todos los textos e ítems mostraron “muy buenas características psicométricas con un amplio rango de niveles de dificultad e índices de discriminación adecuados” (Martin, Mullis & Kennedy, 2003, p. 10). En este estudio se utilizaron dos subtests de la prueba PIRLS: *The Hare Heralds the Earthquake* (un texto narrativo) y *The River Trail* (un texto informativo). Estos subtests fueron traducidos del inglés al español, luego fueron adaptados a los estudiantes de Lima mediante una evaluación piloto. En la evaluación piloto participaron 137 alumnos y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad α de .76 para el subtest narrativo y de .72 para el subtest informativo. Un test consistía en la historia de una liebre seguida de

11 preguntas sobre esa historia. El otro test consistía en un folleto que daba información sobre un viaje por el campo, seguido de 11 preguntas sobre esa información. En total eran 22 preguntas.

Motivación para leer

Para evaluar la motivación de los niños para leer, se elaboró un cuestionario de 52 preguntas, basado en dos cuestionarios anteriores: *Measure of Children's Motivation for Reading* de Wigfield, Guthrie y Mc Gough (1996), y *Motivation to Read Profile* de Gambrell, Martin, Codlin y Anders (1995). Durante la evaluación, el evaluador leía cada pregunta a los alumnos en voz alta y daba una pausa para que los alumnos respondan, eligiendo 1 de 4 alternativas. Antes de usar este cuestionario con la muestra, se realizó una evaluación piloto con 137 alumnos. El coeficiente de confiabilidad α que se obtuvo fue de .90. El análisis factorial mostró 4 factores subyacentes: autoeficacia, interacción social, valor asignado a la lectura y leer como entretenimiento. Los coeficientes de confiabilidad para los cuatro factores fueron .85, .85, .81, and .72, respectivamente. Autoeficacia se refiere a la percepción de la persona sobre su propio desempeño en lectura. Interacción social se refiere a la medida en que la persona experimenta la lectura como una actividad social. Valor asignado a la lectura se refiere al valor de la lectura con relación al desarrollo personal y académico. Leer como entretenimiento implica la medida en que los niños consideran la lectura como una actividad placentera.

Nivel socioeconómico

La información relacionada a los antecedentes socioeconómicos de los participantes se recogió mediante un cuestionario socioeconómico construido sobre la base de los criterios utilizados por Apoyo, Opinión y Mercado (2001, 2003). Los ítems exploran el nivel de educación y ocupaciones de los miembros de la familia, así como las características de la casa. El cuestionario contiene 18 preguntas que los participantes respondieron en compañía de sus padres o con ayuda de sus maestros.

Programa de comprensión de lectura

El programa Lectura fue diseñado especialmente para este estudio basado en la instrucción de comprensión de lectura enfatizando las estrategias para leer (Brown & Pressley, 1994; Flavell, como se cita en Garner 1987; Paris, Wasik & Turner, 1991; Schmitt, como se cita en Lerner, 1993) y los principios de motivación para leer, la mayoría de ellos desarrollados por Guthrie et al. (1996). Fue implementado por la investigadora principal de este estudio y fue dirigido a cuatro docentes de quinto grado, quienes trabajaban en cuatro colegios de Lima. Antes de iniciar el año escolar, se desarrollaron los principios principales del programa en 10 sesiones (20 horas). En la mitad del año escolar, se llevó a cabo la segunda parte del entrenamiento en 2 días (6 horas). En esta segunda parte, los docentes consolidaron sus conocimientos y discutieron las experiencias que hasta ese momento habían tenido con sus alumnos en el aula. El objetivo general del programa fue enseñar a los profesores una metodología que mejore el nivel de comprensión de lectura y fomente la motivación para leer en los alumnos de quinto grado, así como que responda a sus necesidades particulares y que se tomen las medidas necesarias para aprovechar al máximo los recursos de cada contexto. El programa incluyó información actualizada teórica y práctica. Los temas que se trataron fueron: la comprensión de lectura y su relación con la decodificación y vocabulario; información literal, inferencial y crítica en los textos; estrategias de lectura (antes, durante y después de leer); relación entre lectura y escritura; la retroalimentación adecuada y selección de materiales. Más aún, los docentes fueron entrenados para utilizar los principios de motivación: colaboración social, autoexpresión, autodirección, orientación al concepto, interacciones con el mundo real y el trabajo de proyectos.

La metodología durante el programa fue similar al método de enseñanza que los docentes iban a aprender. Entonces, para aprender conceptos importantes, ellos pasaron por la experiencia de ser un alumno en esa situación. Ellos participaron en discusiones de grupo y realizaron muchas actividades de lectura individual y en parejas. Asimismo, con

el propósito de responder a las necesidades particulares de sus propios contextos, los docentes tuvieron que reflexionar acerca de las características particulares y necesidades de sus estudiantes, considerando los pocos recursos en sus hogares y las limitaciones que suelen encontrar. Se pidió a los docentes que adapten los temas de trabajo a las necesidades individuales y que finalmente propongan su propia estrategia de intervención.

Al inicio y al final del programa de entrenamiento se evaluó el conocimiento de los docentes en relación con la perspectiva del compromiso (motivación) en lectura y a las estrategias de lectura. Después del entrenamiento, los profesores implementaron el programa con sus alumnos. Los profesores fueron observados en sus aulas durante la implementación del programa y se les brindó retroalimentación. Al concluir la implementación del programa, los docentes fueron entrevistados. Las entrevistas mostraron que los docentes participantes alcanzaron las metas del programa. Los docentes afirmaron que la atmósfera del aula fue placentera durante el entrenamiento y que los temas tratados fueron interesantes, útiles y presentados de manera adecuada. Ellos comentaron asimismo que el entrenamiento los ayudó a reflexionar sobre su propia práctica. Además, comentaron que la respuesta de los alumnos al programa fue positiva desde el inicio hasta el final de la implementación, mucho mejor que ante las clases normales anteriores. Los alumnos estuvieron más activos y adquirieron poco a poco más independencia. Las observaciones hechas en el salón de clases durante la implementación del programa mostraron que los docentes usan más tareas que involucran textos narrativos y solo ocasionalmente utilizan textos informativos. En promedio, los profesores llevaron a cabo el programa durante 24 sesiones en un periodo de 12 semanas.

Procedimiento

Antes de iniciar el año escolar, los profesores y sus estudiantes fueron asignados al azar al grupo de intervención y al grupo control. Los docentes de los grupos de intervención participaron en un programa de entrenamiento de una semana sobre comprensión de lectura. Al inicio

del año escolar se realizó la primera medición de variables. Antes de esta medición se comprobó que los alumnos del grupo de intervención y los del grupo de control obtenían puntajes similares en decodificación, vocabulario, comprensión de lectura y motivación para leer. Para esa evaluación se usaron pruebas estandarizadas: el Test de Un Minuto de Thorne (1991) se utilizó para decodificación y la versión hispánica del Test de Vocabulario por Imágenes de Peabody (Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986) para el vocabulario. Los resultados de las pruebas *t* mostraron que no habían diferencias entre los grupos en relación con esas variables. Antes de la intervención, las medias en el grupo de intervención en comprensión de lectura, motivación para leer (interacción social-motivación y valor asignado a la lectura-motivación), decodificación y vocabulario fueron 21.11, 2.69, 3.28, 81.85 y 91.25, respectivamente, mientras que los puntajes del grupo de control fueron 20.91, 2.78, 3.25, 77.86 y 90.17, respectivamente.

Después de la implementación del programa en el aula, los alumnos fueron evaluados nuevamente y se utilizó el análisis de varianza de medidas repetidas para obtener los efectos de la intervención. Asimismo, se calculó la magnitud del efecto (*d*) de Cohen (1988) para determinar la fuerza estadística del efecto de la intervención. Ese efecto puede ser alto ($d \geq .80$), medio ($d = .50$) o pequeño ($d \leq .20$).

Resultados

Efectos de la intervención en general

Se calcularon los efectos generales del programa Lectura sobre el nivel de comprensión de lectura y motivación para leer. La Tabla 2 muestra las medias y las desviaciones estándar de las mediciones de pre-test y del posttest en el grupo de intervención y en el grupo control. El análisis de varianza mostró que los efectos generales fueron significativos para comprensión de lectura, interacción social-motivación y valor asignado a la lectura-motivación. Los efectos no fueron significativos en

las otras dimensiones de motivación, a saber, autoeficacia-motivación y leer como entretenimiento-motivación. En cuanto a comprensión de lectura, del nivel de significancia .05 del test- F , resultó significativa la interacción Medición X Grupo ($F(1, 200) = 5.69, p < .05$). Por lo tanto, se evidenció una diferencia en el incremento entre ambos grupos (control e intervención) después de la intervención. Se calculó la magnitud del efecto d de Cohen para dar mayor fuerza a este resultado. En cuanto a comprensión de lectura (puntaje total que incluye la tarea narrativa y la informativa), el puntaje d de Cohen fue 0.28. Asimismo, interacción social-motivación y valor asignado a la lectura-motivación mostraron interacciones significativas Medición X Grupo ($p = .03, d$ Cohen = 0.11 y $p = .02, d$ Cohen = 0.34, respectivamente) (ver Tabla 3).

Tabla 2

Medias y desviaciones estándar de las mediciones pretest y posttest de comprensión de lectura y motivación para leer en los grupos de intervención y de control (n = 202)

Variable	Pun- taje máx	Intervención (n = 92)				Control (n = 110)			
		Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Autoeficacia-motivación	4	2.92	0.45	2.96	0.48	2.92	0.42	2.90	0.45
Interacción social-motivación	4	2.69	0.57	2.73	0.59	2.79	0.54	2.67	0.54
Valor asignado lectura-motivación	4	3.28	0.40	3.20	0.47	3.26	0.39	3.02	0.56
Leer entretenimiento-motivación	4	3.22	0.49	3.31	0.40	3.20	0.50	3.20	0.45
Comprensión lectura ^a	34	21.11	5.15	24.21	4.56	20.91	5.28	22.76	5.62

Nota. ^a Incluye las tareas narrativa e informativa.

En todas las variables, los puntajes en el pretest para los grupos de intervención y control no muestran diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 3

Estadísticos ANOVA para comprensión de lectura, interacción social-motivación y valor asignado a la lectura-motivación con efectos principales de medición y grupo

	<i>Efecto</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Comprensión de lectura	Medición	Wilks's Λ	0.69	90.22	1	200	.00
	Grupo	Tipo III	67.58	1.43	1	200	.23
	Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.97	5.69	1	200	.02
Interacción social-motivación	Medición	Wilks's Λ	0.99	0.98	1	200	.32
	Grupo	Tipo III	0.05	0.10	1	200	.76
	Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.98	4.63	1	200	.03
Valor asignado lectura-motivación	Medición	Wilks's Λ	0.89	25.71	1	200	.00
	Grupo	Tipo III	1.03	3.20	1	200	.08
	Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.97	5.39	1	200	.02

Los efectos de intervención se aprecian gráficamente en la Figura 1 para las tres variables. Es importante notar que los puntajes iniciales para ambos grupos para cada variable fueron similares (no hubo diferencia estadísticamente significativa). Los resultados mostraron, tanto en las aulas de intervención como en las de control, una disminución en los puntajes en valor asignado a la lectura-motivación al final del año escolar. Sin embargo, la disminución en el grupo de intervención fue significativamente menor que la del grupo control, lo cual confirma el efecto positivo del programa (Figura 1).

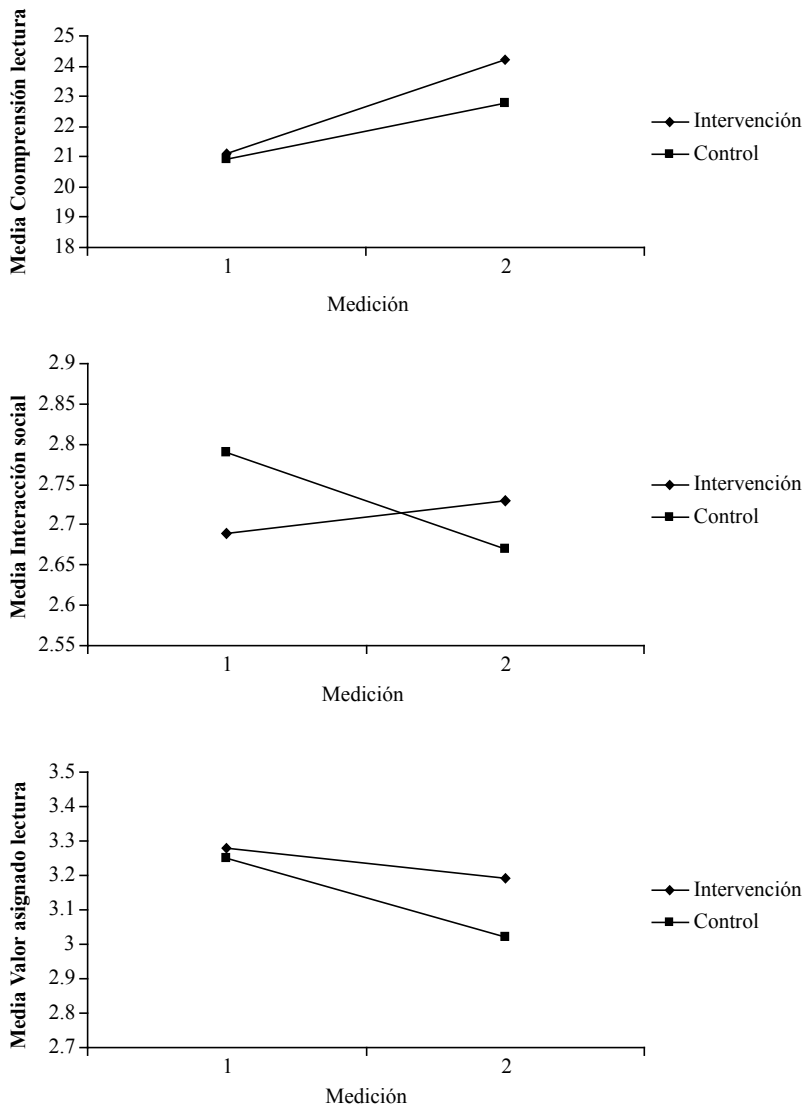


Figura 1. Medias de comprensión de lectura (narrativo e informativo), interacción social-motivación y valor asignado a la lectura-motivación en las mediciones uno y dos por grupo.

Al restringir los análisis exclusivamente a la tarea narrativa del test, tanto el efecto de medición y la interacción entre medición y grupo permanecen significativos (Tabla 4). El coeficiente d de Cohen fue 0.37. Sin embargo, al restringir los análisis a la tarea informativa, solamente fue significativo el efecto de medición (Tabla 4). El coeficiente d de Cohen fue 0.11. En ese caso, no se pudo verificar el efecto del programa sobre la comprensión de lectura relacionada a la tarea informativa.

Tabla 4

Estadísticos ANOVA para comprensión de lectura narrativa e informativa con efectos principales de medición y grupos

	<i>Efecto</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Comprensión lectura- narrativa	Medición	Wilks's Λ	0.89	24.29	1	200	.00
	Grupo	Tipo III	16.99	1.30	1	200	.26
	Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.93	15.03	1	200	.00
Comprensión lectura- informativa	Medición	Wilks's Λ	0.76	64.70	1	200	.00
	Grupo	Tipo III	16.79	0.96	1	200	.33
	Medición X Grupo	Wilks's Λ	1.00	0.06	1	200	.81

Efectos de comprensión de lectura como una función del nivel socioeconómico y género

Las medias de comprensión de lectura como función de NSE y género se presentan en las Figuras 2 y 3, respectivamente. Analizando cada NSE por separado se aprecia que, después de la aplicación del programa, los alumnos del grupo de intervención obtuvieron puntajes mayores que los alumnos del grupo control. Una tendencia similar se evidenció cuando se analizó por separado al grupo de niñas y al de niños. Las niñas obtuvieron puntajes mayores a los de los niños; sin embargo, los niños mejoraron más que las niñas.

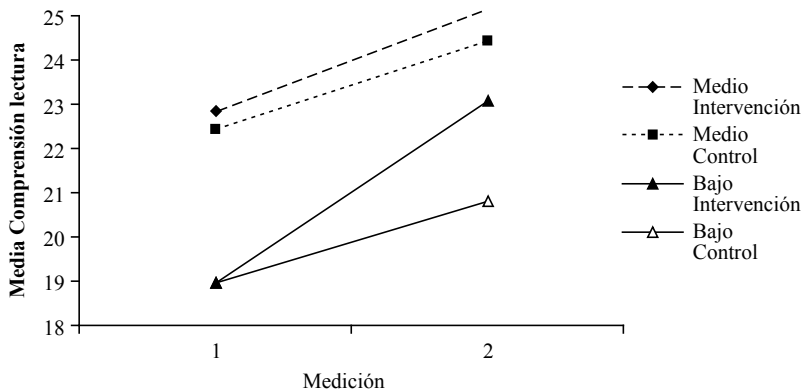


Figura 2. Medias de comprensión de lectura (narrativo e informativo), interacción social-motivación y valor asignado a la lectura-motivación en las mediciones uno y dos por grupo.

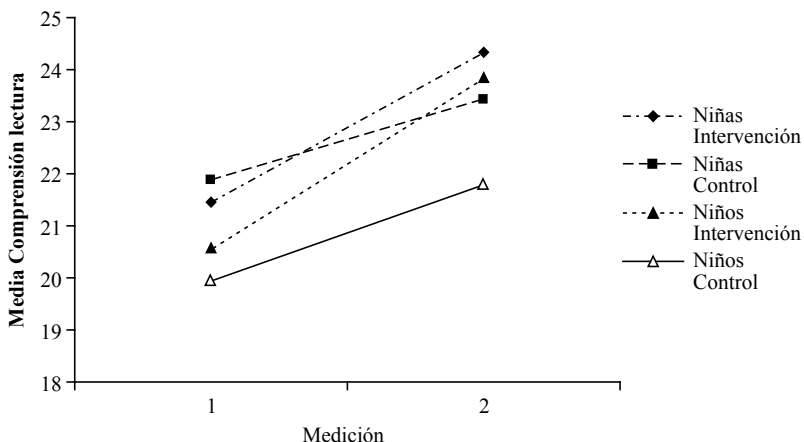


Figura 3. Medias de comprensión de lectura (narrativo e informativo) en las mediciones uno y dos por género y grupo.

En la Tabla 5 se presentan los estadísticos del análisis de varianza para comprensión de lectura (puntaje total que incluye las áreas narrativa e informativa) con los efectos mayores en medición, grupo, NSE y género. A partir de la significancia del test F , las interacciones de cuatro vías y tres vías fueron significativas. Hay una tendencia para el efecto de Medición X Grupo X NSE ($p = .06$); en consecuencia, habría una tendencia para una diferencia entre el NSE bajo y el NSE medio en cuanto a la magnitud de los efectos de la intervención.

Tabla 5

Estadísticos ANOVA para comprensión de lectura con efectos principales de medición, grupo, NSE y género

<i>Efecto</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Medición	Wilks's Λ	.68	92.66	1	194	.00
Grupo	Tipo III	68.05	1.66	1	194	.20
NSE	Tipo III	1019.87	24.87	1	194	.00
Género	Tipo III	111.01	2.71	1	194	.10
Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.97	5.99	1	194	.01
Medición X NSE	Wilks's Λ	0.99	2.62	1	194	.11
Medición X Género	Wilks's Λ	1.00	0.01	1	194	.68
Grupo X NSE	Tipo III	6.94	0.17	1	194	.20
Grupo X Género	Tipo III	23.85	0.58	1	194	.45
NSE X Género	Tipo III	96.32	2.35	1	194	.13
Medición X Grupo X NSE	Wilks's Λ	0.98	3.47	1	194	.06
Medición X Grupo X Género	Wilks's Λ	1.00	0.09	1	194	.76
Medición X NSE X Género	Wilks's Λ	1.00	0.74	1	194	.39
Grupo X NSE X Género	Tipo III	32.44	0.79	1	194	.38
Medición X Grupo X NSE X Género	Wilks's Λ	0.99	2.78	1	194	.09

Al subdividir los grupos en NSE bajo y NSE medio, los estadísticos descriptivos de la Figura 2 indicaron que el incremento relativo en comprensión de lectura fue mayor en los alumnos del grupo experimental del NSE bajo que en los alumnos del NSE medio. Al restringir

los análisis al grupo perteneciente al NSE bajo, se encontró una interacción significativa entre medición y grupo. Tomando en cuenta al grupo perteneciente al NSE medio, esta interacción no fue significativa. El coeficiente d de Cohen fue 0.41 para el grupo del NSE bajo y 0.16 para el grupo del NSE medio.

Efectos de interacción social-motivación como una función de nivel socioeconómico y género

Los resultados del análisis de varianza de interacción social-motivación mostraron que las interacciones de cuatro vías y de tres vías no fueron significativas (Tabla 6). En cuanto a las interacciones de dos niveles, Medición X NSE y Medición X grupo fueron significativas. La primera interacción evidenció el papel importante de las variables socioeconómicas; la segunda indicó que, después de la intervención, los puntajes del grupo de intervención crecieron más que los del grupo control (d Cohen = 0.11) (Figura 1). Adicionalmente, analizando cada grupo socioeconómico por separado, el grupo socioeconómico medio (d Cohen = 0.26) mejoró más que el grupo socioeconómico bajo (d Cohen = -0.07) (Figura 4). Es remarcable que en el grupo socioeconómico bajo, las niñas mejoraron más que los niños, y en el grupo socioeconómico medio, los niños mejoraron más que las niñas. Además, con relación a los efectos principales, se encontraron efectos significativos para género, lo cual confirma que las niñas obtienen puntajes significativamente mayores que los de los niños antes y después de la intervención. En cuanto a las niñas, el coeficiente d Cohen fue 0.21, mientras en el caso de los niños, d fue -0.06.

Tabla 6

Estadísticos ANOVA para interacción social-motivación con efectos principales de medición, grupo, NSE y género

<i>Efecto</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>P</i>
Medición	Wilks's Λ	0.99	1.78	1	194	.18
Grupo	Tipo III	0.10	0.23	1	194	.63
NSE	Tipo III	0.85	1.92	1	194	.17
Género	Tipo III	4.20	9.50	1	194	.00
Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.97	5.47	1	194	.02
Medición X NSE	Wilks's Λ	0.97	5.32	1	194	.02
Medición X Género	Wilks's Λ	1.00	1.07	1	194	.30
Grupo X NSE	Tipo III	0.99	2.24	1	194	.14
Grupo X Género	Tipo III	0.72	1.63	1	194	.20
NSE X Género	Tipo III	2.29	5.18	1	194	.02
Medición X Grupo X NSE	Wilks's Λ	1.00	0.76	1	194	.38
Medición X Grupo X Género	Wilks's Λ	1.00	0.32	1	194	.57
Medición X NSE X Género	Wilks's Λ	1.00	0.10	1	194	.75
Grupo X NSE X Género	Tipo III	1.22	2.77	1	194	.10
Medición X Grupo X NSE X Género	Wilks's Λ	1.00	0.39	1	194	.53

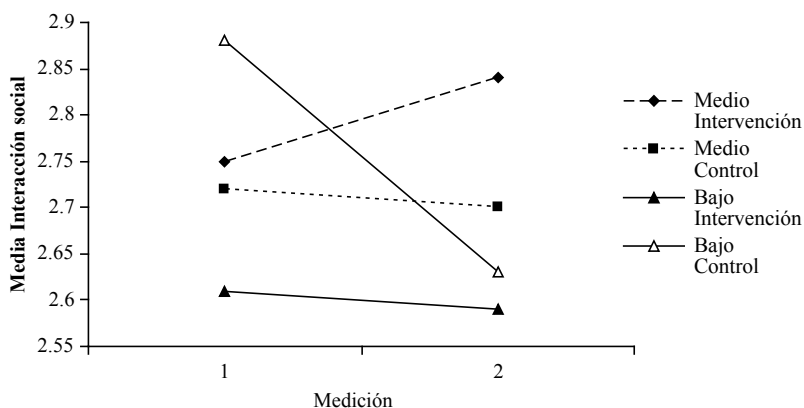


Figura 4. Medias de interacción social-motivación en las mediciones uno y dos por grupo y NSE.

Efectos del valor asignado a la lectura-motivación como una función del nivel socioeconómico y el género

Los estadísticos del análisis de varianza fueron calculados para el valor asignado a la lectura-motivación (Tabla 7). Los resultados mostraron que la interacción de cuatro vías fue significativa. Esto indicó que la interacción Medición X Grupo X Género fue diferente para cada uno de los NSE.

Tabla 7

Estadísticos ANOVA para valor asignado a la lectura-motivación con efectos principales de medición, grupo, NSE y género

<i>Efecto</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>P</i>
Medición	Wilks's Λ	0.86	30.69	1	194	.00
Grupo	Tipo III	0.88	3.09	1	194	.08
NSE	Tipo III	0.85	2.98	1	194	.09
Género	Tipo III	4.55	16.04	1	194	.00
Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.96	8.68	1	194	.00
Medición X NSE	Wilks's Λ	1.00	0.96	1	194	.33
Medición X Género	Wilks's Λ	1.00	0.11	1	194	.75
Grupo X NSE	Tipo III	0.19	0.67	1	194	.41
Grupo X Género	Tipo III	0.43	1.50	1	194	.22
NSE X Género	Tipo III	0.78	2.75	1	194	.10
Medición X Grupo X NSE	Wilks's Λ	0.98	5.03	1	194	.03
Medición X Grupo X Género	Wilks's Λ	0.99	2.34	1	194	.13
Medición X NSE X Género	Wilks's Λ	0.98	3.49	1	194	.06
Grupo X NSE X Género	Tipo III	1.48	5.21	1	194	.02
Medición X Grupo X NSE X Género	Wilks's Λ	0.98	4.98	1	194	.03

Continuando con un análisis más específico en el valor asignado a la lectura-motivación, el análisis de varianza fue aplicado a cada NSE por separado. En relación con el grupo socioeconómico medio, la interacción de tres vías no fue significativa. Sin embargo, la interacción de dos vías entre medición y género fue fuerte (d Cohen fue 0.53 para los niños y 0.2 para las niñas) ($F(1, 113) = 3.89, p < .05$), lo que evidenció que en el grupo socioeconómico medio habían diferencias de género en el desarrollo del valor asignado a la lectura-motivación (antes y después del programa).

Después de la intervención, los niños ganaron más puntaje que las niñas; sin embargo, las niñas obtuvieron puntajes más altos (Figura 5).

Los efectos principales de medición, grupo y género fueron significativos ($p < .001$, $p < .05$, $p < .001$, respectivamente). Estos resultados mostraron que los alumnos del grupo de intervención obtuvieron puntajes más altos que los del grupo control, y que las niñas puntuaron más que los niños (Tabla 8).

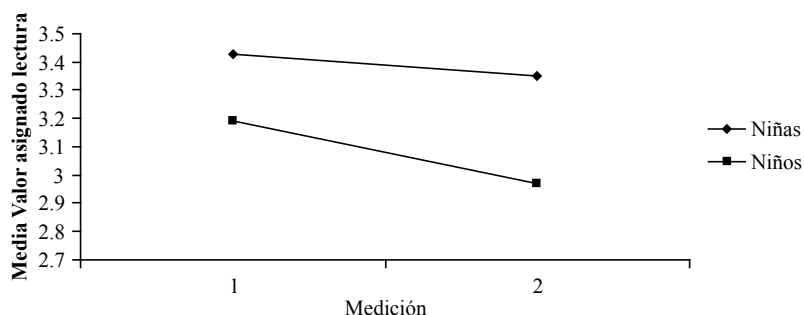


Figura 5. Medias de valor asignado a la lectura-motivación en las mediciones uno y dos por género en NSE medio.

Tabla 8

Estadísticos ANOVA para valor asignado a la lectura-motivación con efectos principales de medición, grupo y género para el NSE medio

Efecto	Estadístico	Valor	F	df1	df2	p
Medición	Wilks's Λ	0.87	16.83	1	113	.00
Grupo	Tipo III	1.13	4.33	1	113	.04
Género	Tipo III	5.47	20.90	1	113	.00
Medición X Grupo	Wilks's Λ	1.00	0.40	1	113	.53
Medición X Género	Wilks's Λ	0.97	3.89	1	113	.05
Grupo X Género	Tipo III	0.19	0.73	1	113	.40
Medición X Grupo X Género	Wilks's Λ	1.00	0.40	1	113	.53

Con el fin de continuar explorando el valor asignado a la lectura-motivación, se realizó un análisis de varianza para el grupo socioeconómico bajo. La interacción de tres vías fue significativa ($F(1, 81) = 4.46$, $p < .05$), lo cual mostró que hubieron diferencias en la manera en que los niños

y las niñas experimentaron los efectos de la intervención (d Cohen fue -0.2 para los niños de NSE bajo y 0.83 para las niñas de NSE bajo) (Figura 6). Mientras que el puntaje de las niñas no decrece, el de los niños sí. En cuanto a la interacción de dos vías, solo la interacción Medición X Grupo fue significativa ($F(1, 81) = 8.48, p < .001$), lo que muestra que la mejora de los alumnos del grupo de intervención es mayor (decrece menos) que la de los alumnos del grupo de control. El único efecto principal fue medición ($p < .001$).

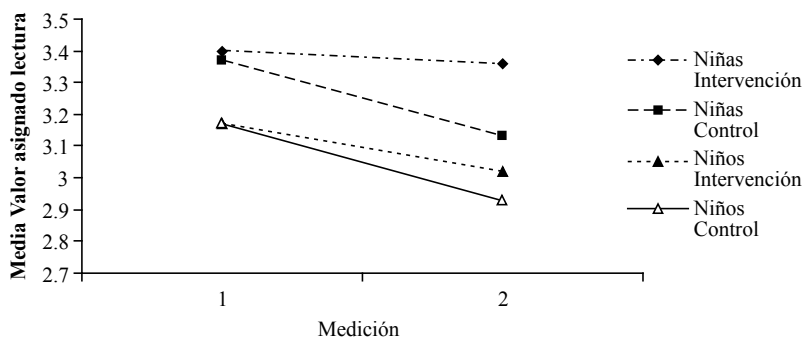


Figura 6. Medias de valor asignado a la lectura-motivación en las mediciones uno y dos por género y grupo en NSE bajo.

Tabla 9

Estadísticos ANOVA para valor asignado a la lectura-motivación con efectos principales de medición, grupo y género para el NSE bajo

Efecto	Estadístico	Valor	F	df1	df2	p
Medición	Wilks's Λ	0.86	13.39	1	81	.00
Grupo	Tipo III	0.11	0.34	1	81	.56
Género	Tipo III	0.67	2.13	1	81	.15
Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.91	8.48	1	81	.00
Medición X Género	Wilks's Λ	0.99	0.75	1	81	.39
Grupo X Género	Tipo III	1.49	4.76	1	81	.03
Medición X Grupo X Género	Wilks's Λ	0.95	4.46	1	81	.04

Adicionalmente, los análisis fueron realizados para cada género por separado. Los niños y las niñas mostraron un patrón diferente de desarrollo

del valor asignado a la lectura-motivación. Para los niños, solo el efecto principal de medición fue significativo. El coeficiente d de Cohen fue 0.2. En el caso de las niñas, la interacción de tres vías fue altamente significativa ($F(1, 89) = 9.03, p < .001$). Esto significó que se dieron diferencias fuertes entre el grupo socioeconómico bajo y el grupo socioeconómico medio con relación a la interacción Medición X Grupo (d Cohen fue 0.83 para las niñas de NSE bajo y 0.2 para las niñas de NSE medio). Como se aprecia en la Figura 7, esta interacción se explica probablemente por las niñas del NSE bajo.

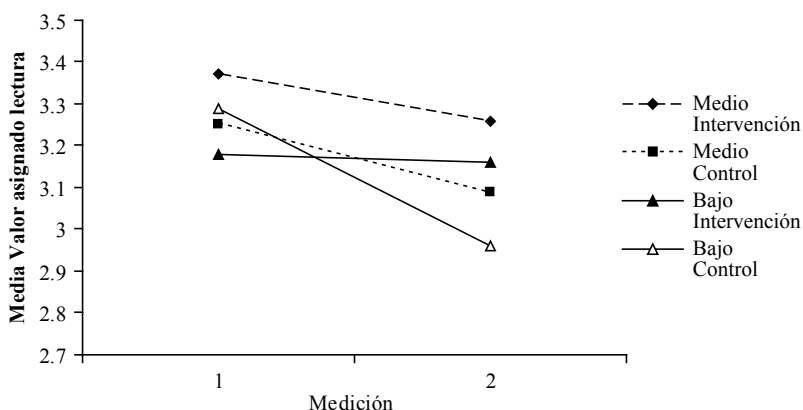


Figura 7. Medias de valor asignado a la lectura-motivación en las mediciones uno y dos por nivel socioeconómico y grupo en niñas.

Tabla 10

Estadísticos ANOVA para valor asignado a la lectura-motivación con efectos principales de medición, grupo y NSE para niños

Efecto	Estadístico	Valor	F	df1	df2	p
Medición	Wilks's Λ	0.85	19.20	1	105	.00
Grupo	Tipo III	0.04	0.16	1	105	.69
NSE	Tipo III	0.00	0.00	1	105	.96
Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.99	1.12	1	105	.29
Medición X NSE	Wilks's Λ	1.00	0.44	1	105	.51
Grupo X NSE	Tipo III	1.51	5.35	1	105	.96
Medición X Grupo X NSE	Wilks's Λ	1.00	0.00	1	105	.99

Tabla 11

Estadísticos ANOVA para valor asignado a la lectura-motivación con efectos principales de medición, grupo y NSE para niñas

<i>Efecto</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Medición	Wilks's Λ	0.88	12.27	1	89	.00
Grupo	Tipo III	1.16	4.04	1	89	.05
NSE	Tipo III	1.49	5.19	1	89	.03
Medición X Grupo	Wilks's Λ	0.91	9.04	1	89	.00
Medición X NSE	Wilks's Λ	0.96	3.66	1	89	.06
Grupo X NSE	Type III	0.28	0.97	1	89	.33
Medición X Grupo X NSE	Wilks's Λ	0.91	9.03	1	89	.00

Conclusiones y discusión

Este estudio examina el desarrollo de la comprensión de lectura, el valor asignado a la lectura-motivación y la interacción social-motivación, desde antes hasta después de una intervención en lectura en alumnos de quinto grado, en comparación con un grupo control. Participaron 202 alumnos provenientes de dos NSE de Lima, Perú.

Los resultados del análisis de varianza muestran que los puntajes de las tres variables se incrementaron significativamente más en el grupo de intervención que en el grupo de comparación. Asimismo, el mayor impacto del incremento en comprensión de lectura es causado más por la tarea narrativa que por la informativa. Por otro lado, con relación a la comprensión de lectura y al valor asignado a la lectura-motivación, el grupo socioeconómico bajo se benefició más del programa que el grupo socioeconómico medio. Adicionalmente, los resultados muestran que el género no contribuye a las diferencias en comprensión de lectura después de la intervención. Con relación a la interacción social-motivación, el grupo socioeconómico medio se benefició más que sus compañeros del grupo socioeconómico bajo. Asimismo, las niñas incrementaron sus puntajes más que los niños en el grupo socioeconómico bajo, y los niños incrementaron más sus puntajes que las niñas

en el grupo socioeconómico medio. Con relación al valor asignado a la lectura-motivación, los resultados evidencian una intercepción entre medición, grupo, NSE y género. En este sentido, en el grupo socioeconómico medio, los niños mejoraron más que las niñas; más aún, en relación con las niñas, el grupo socioeconómico bajo se benefició más que el grupo socioeconómico medio después de la intervención.

Con relación a la experiencia educativa durante la intervención, los docentes la calificaron de gratificante. A ellos les pareció que ese método de enseñar comprensión de lectura era más coherente que el que habían usado anteriormente y observaron que los estudiantes mejoraban más que antes. Asimismo, evidenciaron que la motivación para leer de los niños se incrementó: ellos participaron entusiastamente, aprendieron a trabajar en grupos y adquirieron mayor independencia.

En general, los estudiantes del grupo de intervención mejoraron más que sus compañeros del grupo control en comprensión de lectura. Estos resultados son consistentes con aquellos de algunos investigadores quienes han desarrollado nuevos programas de instrucción para mejorar la comprensión de lectura. Guthrie y Alao (1997) encontraron que casi todos los niños de los grados tercero y cuarto quienes habían participado en la instrucción de lectura orientada al concepto (CORI) incrementaron su frecuencia de lectura, su compromiso (motivación) con la lectura, su motivación intrínseca y el uso de estrategias por propia voluntad (Wigfield, 1997).

El programa de lectura en el presente estudio influye el desarrollo de la comprensión de lectura más a través de las tareas narrativas que de las tareas informativas. Estos resultados coinciden con lo que se observó en los salones de clase, a saber, que los docentes solo en pocas oportunidades prepararon actividades incorporando materiales informativos. Esto fue un resultado no esperado, debido a que durante el programa de entrenamiento a los docentes se trataron tanto actividades con materiales narrativos como con materiales informativos. Por esa razón, estos resultados podrían sugerir que la formación que los docentes recibieron para obtener sus títulos de docentes no fomentó el uso de tareas con material informativo.

Debe tenerse en cuenta que el grupo de NSE bajo se benefició más de la intervención que el grupo de NSE medio en relación con la comprensión de lectura y el valor asignado a la lectura-motivación. Esto es sorprendente debido a que el grupo de NSE bajo en Perú ha mostrado muy bajos niveles de rendimiento en las últimas evaluaciones nacionales y no logra alcanzar las metas de aprendizaje esperadas (Cueto, 2007). Una explicación para este resultado es que los alumnos del NSE medio han tenido una mejor educación que los alumnos del NSE bajo durante los años anteriores en la escuela. En este sentido, el nivel académico de los últimos estuvo mucho más alejado de los objetivos y metodología del programa de intervención en comparación con los primeros. Por esa razón, el grupo de NSE bajo contaba con mayor espacio para mejorar con la intervención que el grupo de NSE medio; esto, considerando el tiempo corto que duró la intervención. Algunos estudios (Sonnenschein & Munsterman, como se cita en Baker, Scher & Mackler, 1997; van Elsäcker, 2002) han encontrado que diferentes grupos socioeconómicos muestran diferentes patrones en el desarrollo de su comprensión de lectura.

En general, los resultados respaldan la idea con relación a que el NSE es un predictor fuerte del desempeño, independientemente de la intervención. Es así que la diferencia entre ambos grupos socioeconómicos fue significativa y se mantuvo relativamente constante antes y después de la intervención. La variable socioeconómica es altamente significativa en Perú y el programa de intervención en este estudio no pudo modificar ese impacto. De estudios anteriores (Heath, 1982, 1983; Serpell, 2001; Street, 2001) se conoce que la diversidad cultural cumple un rol significativo en el desarrollo de las destrezas para leer.

Con relación a la variable motivación, el programa influye sobre la interacción social-motivación y sobre el valor asignado a la lectura-motivación. Este resultado puede ser explicado debido a que el programa de intervención fue construido a partir de los principios de motivación. El impacto sobre interacción social-motivación evidencia la acentuación del programa en fomentar las relaciones entre los estudiantes mientras que aprenden a leer. Como Guthrie y Alao (1997) sostuvieron, cuando

los estudiantes comparten metas de actividades de lectura con sus compañeros y esas metas implican aprendizaje de conceptos, los estudiantes adquieren un nivel superior en el aprendizaje de estrategias para leer. Además, el apoyo interpersonal en la adquisición de la lectura frecuentemente lleva a incrementar la motivación intrínseca para la lectura. Como Walberg y Wang (1989) sostuvieron, los resultados afectivos y cognitivos se esperan cuando se da una perspectiva no tradicional en la educación, en vez de la instrucción tradicional. Con relación al valor asignado a la lectura-motivación, como fue confirmado por Alexander, Graham y Harris (como se cita en Garner, 1998), los estudiantes que encuentran una actividad interesante serán los que más fácilmente realicen acciones estratégicas diligentes en comparación con los estudiantes que duden sobre el valor de una tarea.

Los resultados con relación a las variables de motivación son valiosos considerando el periodo de tiempo durante el que se llevó a cabo la intervención en el aula. El número de sesiones (24 en promedio) no fue lo suficientemente amplio para garantizar cambios profundos en aspectos motivacionales, los que usualmente requieren un mayor tiempo para ser modificados. Por ejemplo, en el caso de la Instrucción de Estrategias Transaccional (TSI) investigado por Brown, Pressley, van Meter y Schuder (1996), los indicadores sugieren que los efectos de tal tipo de intervención solo aparecen a largo plazo, es decir, después de un semestre o de un año académico. Asimismo, sugieren que el pensamiento autoregulado es producto de años de desarrollo. Un obstáculo para un periodo más largo de intervención con los alumnos peruanos de primaria es que ellos cambian de aula y de centro educativo con gran frecuencia, por lo que mantener un grupo grande de estudiantes por varios años sería difícil.

La caída de los puntajes en interacción social-motivación (que se aprecia en el grupo control) y en el valor asignado a la lectura-motivación (que se aprecia tanto en el grupo control como en el de intervención) a lo largo del año escolar coincide con varios estudios que respaldan la idea de que el nivel en diferentes dimensiones de la motivación disminuirá de un año escolar al siguiente. Aquellos aspectos incluyen: el

interés general de los alumnos por el colegio, su motivación intrínseca, su impulso para aprender, y sus creencias y expectativas de éxito en diferentes cursos (Wigfield, 1997). Coincidiendo con lo anterior, McKenna, Kear y Ellsworth (1995) encontraron que las actitudes hacia la lectura académica se vuelven más negativas a lo largo de los años escolares, siendo positivas en el primer grado y terminando en el sexto grado con una relativa indiferencia. De acuerdo a Wigfield y Guthrie (1997), los alumnos de cuarto grado estuvieron más motivados que los de quinto grado para leer. Por esas razones la efectividad del presente programa se confirma, pues fue capaz de aminorar la disminución en el nivel de motivación en el grupo de intervención.

Otro hallazgo importante fue que para la comprensión de lectura, el género no fue un factor que contribuyó a explicar los resultados de la intervención. Este resultado coincide con aquellos de la evaluación nacional del rendimiento escolar, que tampoco mostró diferencias significativas con relación al género en el rendimiento de los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2001). En cuanto a las variables de motivación, para ambas los resultados confirman que en el NSE medio los niños se benefician más que las niñas, mientras que en el NSE bajo, las niñas se benefician más que los niños con la intervención. Sin embargo, las niñas puntúan más que los niños antes y después de la intervención. Estos resultados coinciden con los de Wigfield y Guthrie (1997), quienes encontraron que las niñas eran más positivas que los niños con relación a la lectura, en un estudio con niños de cuarto y de quinto grado.

Los resultados positivos obtenidos por el programa demuestran que en Lima, una ciudad con una población multicultural, es más efectivo atender a las diferentes características de los alumnos al fomentar la comprensión de lectura. Para facilitar este proceso, se tendrá que hacer uso —lo más que se pueda— de los recursos disponibles en el propio contexto. También será importante incluir información teórica y práctica relacionada a las dimensiones de motivación. Asimismo, será muy útil incluir actividades donde los docentes pasen por la experiencia de ser ellos mismos los alumnos y que se discuta cómo enfrentar las dificultades en alumnos culturalmente distintos (para un ejemplo, revisar

Rogers, Marshall & Tyson, 2006). En resumen, la implementación de programas que fomenten la comprensión de lectura es una herramienta efectiva para mejorar la comprensión de lectura de los alumnos de algunos grupos de Lima, especialmente si se considera una perspectiva sociocultural y motivacional.

Debe tomarse en cuenta que existen limitaciones en el presente estudio. Los participantes constituyen una muestra pequeña, entonces los resultados no se pueden generalizar a toda la población de Lima. Se recomienda que en estudios posteriores se incluyan otros grupos socioeconómicos de Lima. Con relación al programa de entrenamiento, se sugiere brindar a los docentes participantes mayor asesoría para la preparación de clases utilizando materiales informativos. Asimismo, para el monitoreo de la implementación de la intervención sería muy útil diseñar un sistema de seguimiento que incluya un procedimiento de observación para la clase. De esta manera, la retroalimentación y la asesoría a los docentes participantes sería más efectiva y el programa podría ser evaluado de mejor manera. Asimismo sería interesante implementar el programa por un periodo de tiempo mayor, teniendo en cuenta que algunas habilidades necesitan de un mayor tiempo para desarrollarse.

Referencias

- Apoyo, Opinión y Mercado. (2001). *Informe gerencial de marketing*. Lima: Autor.
- Apoyo, Opinión y Mercado. (2003). *Niveles socioeconómicos Perú*. Lima: Autor.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Brown, R., & Pressley, M. (1994). Self-regulated reading and getting meaning from text: The transactional strategies instruction model and its ongoing validation. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application* (pp. 155-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brown, R., Pressley, M., van Meter, P. & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 20(1), 18-37.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2da. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En Grade (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 405-456). Lima: Grade.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E. & Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. Adaptación hispanoamericana*. Circle Pines, MN: AGS.
- Gambrell, L. A., Martin, B., Codlin, R. M. & Anders, S. (1995). *Assessing motivation to read*. College Park, MD: National Reading Research Center.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, R. (1998). Epilogue: Choosing to learn or not-learn in school. *Educational Psychology Review*, 10(2), 227-237.
- Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C. et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. *Language in Society*, 11, 49-76.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2000). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center - Boston College.
- Lerner, J. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6a. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. & Kennedy, A. M. (Eds.). (2003). *PIRLS 2001. Technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, D. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Ministerio de Educación del Perú. (2001). *El desarrollo de la educación*. Lima: Autor, Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa, Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la UNESCO.
- Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Mensaje a la nación. Ley General de Educación. Ley No. 28044*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú. (2004, 14 de noviembre). Lineamientos de política 2004-2006 [Suplemento especial]. *La República*, p. 4.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Gonzales, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001. International report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.
- Rogers, T., Marshall, E. & Tyson, C. A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching and schooling: Preparing literacy teachers of diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41, 202-224.
- Serpell, R. (2001). Cultural dimensions of literacy promotion and schooling. En L. Verhoeven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation* (pp. 243-273). Mahwah, NJ: Erlbaum - IEA.

- Street, B. (2001). Literacy empowerment in developing societies. En L. Verhoeven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation* (pp. 291-300). Mahwah, NJ: Erlbaum - IEA.
- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. Nimega, Holanda: KUN.
- van Elsäcker, W. (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective*. Enschede, Holanda: Feboprint.
- Walberg, H. J. & Wang, M. C. (1989). Effective educational practices and provisions for individual differences. En M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education* (Vol. 1, pp. 113-128). Nueva York: Pergamon.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. & Mc Gough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivation for reading*. College Park, MD: National Reading Research Center.

Recibido el 6 de abril, 2009

Aceptado el 18 de junio, 2009