Procesos implicados en la lectura de estudiantes ingresantes a la universidad

Processes involved in the reading of students entering university

Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda
Departamento de Ciencias de la Educación
claudia.mezones@udep.edu.pe

Mgtr. Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Piura
gabriela.alcala@udep.edu.pe

Dirección actual o permanente.
Parque Residencial Monteverde Mz. D Lt. 3 -Castilla-Piura-Perú
Urbanización Los Corales. Mz. A. Lt1. Piura-Piura-Perú

RESUMEN
El presente estudio se realizó en una universidad privada del Perú para conocer el nivel de desarrollo de los procesos implicados en la lectura de los estudiantes recién ingresantes. Los sujetos participantes ingresaron el año 2022, es decir, volvían a las aulas de clases después de dos años de confinamiento por la pandemia del Covid 19. Para recoger la información, se utilizó un instrumento estandarizado a nivel internacional, el PROLEC-SE-R (Cuetos et al, 2016), que mide procesos léxicos, sintácticos y semánticos. Con la información obtenida y el análisis estadístico correspondiente, se identificó un nivel de desarrollo bajo-normal de los procesos implicados en la lectura de los ingresantes a la universidad. Los resultados comparativos indican que las alumnas ingresantes desarrollan estos procesos con un promedio de puntaje directo mayor que los alumnos.

ABSTRACT
This study was conducted at a private university in Peru to determine the level of development of the reading processes involved in newly enrolled students. The participants entered the university in 2022, meaning they were returning to the classroom after two years of confinement due to the COVID-19 pandemic. Data was collected using an internationally standardized instrument, the PROLEC-SE-R (Cuetos et al, 2016), which measures lexical, syntactic, and semantic processes. The data obtained, along with the corresponding statistical analysis, identified a low-

to-normal level of development in the reading processes of the incoming university students. Comparative results indicate that female incoming students demonstrated these processes with a higher average raw score than male incoming students.

Palabras clave: lectura, procesos léxicos, procesos sintácticos, procesos semánticos, estudiantes universitarios ingresantes.

Keywords: reading, lexical processes, syntactic processes, semantic processes, incoming university students.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una herramienta de aprendizaje básica en la educación superior, ya que en este nivel educativo el grado de autonomía esperado, más las exigencias de cada asignatura, plantean que los alumnos se formen procesando la mayor cantidad de información posible sobre los tópicos de su carrera profesional y, en consecuencia, sean capaces de producir más contenido científico en su carrera. De allí que no solo es necesario trabajar esta habilidad de forma transversal para formar profesionales competentes, sino que es importante evaluar el nivel de dicha habilidad lectora al ingresar a la universidad, pues, a partir de ese diagnóstico, se puede trabajar la nivelación de los estudiantes con una guía pertinente.

Después de los años de confinamiento, muchos estudiantes no han desarrollado una serie de habilidades cognitivas, emocionales ni sociales, lo que influye en su rendimiento académico. Aunque se asume que, al ingresar a la universidad, culminan con un perfil de egreso de la Educación Básica Regular (EBR en Perú) que los capacita para iniciar estudios superiores, la realidad demuestra que muchos no alcanzan el rendimiento promedio esperado sin ayuda psicopedagógica o extracurricular. En consecuencia, la universidad necesita contar con diagnósticos claros sobre la habilidad lectora de todos los recién ingresantes y sobre los procesos que desarrollan en la misma para planificar intervenciones pertinentes.

Habilidad lectora de los universitarios recién ingresantes

La inquietud sobre las competencias alcanzadas por los alumnos recién ingresantes a una universidad privada del Perú nos llevó a investigar sobre las competencias comunicativas, en especial la de comprensión de textos escritos, ya que la información de cada disciplina de estudio se encuentra en este soporte. Para evaluarla, se escogió la propuesta de Cuetos et al.-(2016), cuya base es el análisis de los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, mediante los cuales se determina el nivel de habilidad lectora alcanzado por el sujeto evaluado. Para recoger la información, se planificó

una sesión de evaluación como parte de la asignatura de Metodología del Estudio, una asignatura obligatoria de primer año de las carreras de Educación. La sesión de evaluación se realizó, por una parte, en el horario de clases (versión *screening)* y, por otra, en horarios específicos a modo de asesoría personal con cada estudiante. Los resultados iniciales se obtuvieron procesando las pruebas de la 1 a la 6 de dicho test, lo que constituye la versión *screening* que se aplica de forma grupal; sin embargo, se encontraron discrepancias en las puntuaciones directas de ciertos procesos, por lo que se optó por aplicar la prueba completa; es decir, aplicar los test del 7 al 13 de forma individual.

El resultado final permitió determinar el nivel de desarrollo de los procesos léxicos, semánticos y sintácticos de los estudiantes recién ingresantes y hacer un comparativo del nivel de desarrollo logrado por los alumnos. Para la interpretación de los datos obtenidos, se tienen en cuenta los siguientes conceptos:

Habilidad lectora

Para definir este término, partimos del concepto de lectura que comparten Solé (1987), Cuetos (2010) y Pinzás (2012), quienes la consideran una actividad compleja en la que intervienen procesos de diverso tipo y convergen diversas fuentes de información, de forma que se reconoce el signo o palabra y se logra la apropiación del significado que contiene. Asimismo, siguiendo a Vallés (1998, citado en Zapata, 2017), entendemos que la lectura es una actividad que se desarrolla mediante "un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo altamente complejo que implica una serie de habilidades y destrezas" (p.8), por lo que, al realizar con pericia dicha actividad, esta se convierte en una habilidad. Por su parte, Ramos (2004, p. 4) explica, siguiendo a Cuetos (1990),: "existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos". Dichos procesos convierten a la lectura en una actividad en la que "el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo" (Ramos, 2004, p. 4).

Asimismo, Ripoll (2023) propone varios modelos de lectura; entre ellos, el de la concepción activa de la lectura creado por Duke y Cartwright (2021), basado en componentes que interactúan entre sí y son factibles de mejora mediante la enseñanza, como la decodificación, la comprensión del lenguaje y la actividad estratégica. Por su parte, el modelo directo y de mediación inferencial de Cromley (2005) menciona como uno de los subcomponentes de la lectura el vocabulario, que incide directamente en la capacidad de decodificación y, a su vez, es influido por ella. Finalmente, se propone el modelo de la cuerda de Hollis Scarborough (2001) en el que, como parte del componente de la comprensión del lenguaje, se encuentra el conocimiento

de las estructuras lingüísticas (sintaxis, semántica, etc.). Se entiende, entonces, que los distintos procesos que intervienen en la lectura deben dominarse con facilidad para el logro de dicha habilidad lectora.

Entendemos, así, que la habilidad lectora es el grado de facilidad con que se desarrollan los procesos que conforman la lectura. En esta investigación, se evalúan tres tipos de procesos lectores: léxicos, sintácticos y semánticos. Con respecto a los procesos perceptivos, muy importantes en el aprendizaje de la lectura, no se consideran, ya que, según Ramos (2004), con poca frecuencia suelen ser los causantes del fracaso en la lectura.

Procesos léxicos

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras son los que nos permiten acceder al significado de estas. Sabiendo que existen dos vías o rutas para reconocer el significado de las palabras (modelo dual de lectura), podemos encontrar la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su significado o representación interna. Por otro lado, encontramos la llamada ruta fonológica, que permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando estos para acceder al significado. El lector eficaz debe desarrollar plenamente ambas rutas puesto que son complementarias (Ramos, 2000). Asimismo, García et al (2020) coinciden en que el dominio del léxico es la base para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; por lo que, desarrollar procesos de ese tipo en la enseñanza se vuelve fundamental. En esta investigación partimos de la premisa de que "los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que decodificar todo lo que leen" (Ramos, 2004, p. 160); por lo tanto, es importante evaluar mediante una prueba de selección léxica si los alumnos y alumnas tienen un vocabulario básico con el cual denominar realidades y sus características (sustantivos y adjetivos). Se hace necesario, entonces, plantear el reconocimiento de palabras reales en contraposición con palabras inventadas (o pseudopalabras) que pueden generar fracaso lector por su ausencia en el léxico (las primeras) o por su uso errado (en el caso de las segundas). A esta prueba se le denomina de *Selección léxica*.

Del mismo modo, asociar las palabras con fuentes de significado permite agruparlas en categorías, lo cual facilita la comprensión de tópicos o temas que las incluyen. Según Macay y Véliz (2019, p. 405), "cuando se reconocen los patrones de escritura o del sonido en el caso de la comprensión auditiva, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria a largo plazo". Esto implica que el vocabulario del que dispone el lector debe activarse al momento de la lectura (no solo al escuchar la palabra). Además, precisan: "desde un acercamiento cognitivo se postula la existencia

de unos diccionarios mentales-léxicos a los que se accede durante la comprensión del lenguaje" (Macay y Veliz, 2019, p. 405). Al ser esta una de las variables de la comprensión lectora, se entiende que debe ser evaluada de forma específica. En esta prueba, por lo tanto, se pretende evaluar la capacidad de identificar "animales" en un grupo de noventa palabras, entre las cuales también se encuentran objetos. Se comprende que la elección de las palabras dependerá de la presencia de dichos vocablos y de la comprensión de su significado en el léxico mental del lector. Esta prueba se llama de *Categorización léxica,* ya que asigna una categoría señalada a los vocablos reconocidos, diferenciándolos de otros que pertenecen a una categoría parecida, y ambas categorías se identifican como sustantivos; es decir, una categoría más amplia.

Procesos sintácticos

Siguiendo a Cuetos et al (2016), enfatizamos que es "necesario extraer los mensajes de las oraciones" (p. 25); por lo que, es importante evaluar los procesos sintácticos, entendidos como aquellas actividades mentales que permiten al lector seleccionar e interpretar una estructura sintáctica (o varias) y entender cómo esas estructuras interpretadas se integran en modelos mentales de significados (Fernández, 2002). En esta evaluación se ha considerado evaluar el conocimiento de *estructuras gramaticales,* las cuales presentan alguna complejidad por ser oraciones "pasivas o las subordinadas de relativo" (Cuetos et al 2016, p. 25). Este tipo de estructuras dificulta la asignación de los papeles temáticos a los sintagmas y, por lo tanto, la comprensión del texto que las incluye.

También, se evalúan los *juicios de gramaticalidad*, que implican analizar si la oración es correcta gramaticalmente, porque incluye todos los elementos de los sintagmas o por la concordancia entre ellos. El orden canónico de las secuencias oracionales que manejan los estudiantes puede estar empobrecido de forma que, ante estructuras en las que el orden de las palabras funcionales cambia, el lector comete errores de juicio sobre las mismas. Además, es importante indicar que la elección de la estructura gramatical correspondiente a un significado (representado por una imagen) es una habilidad básica trabajada desde los primeros años de educación básica regular; por lo que, se incluye en esta prueba una segunda versión (*Estructuras gramaticales II*), pero esta vez es el evaluador el que marca las respuestas, eliminando el azar por completo en la elección del evaluado.

Procesos semánticos

Para comprender un texto se necesita formar una representación mental de su significado y, por lo tanto, interpretar la información explícita del texto relacionán-

dola con la información que el lector tiene como conocimientos previos; es decir, desarrollar inferencias. Por eso, según Pinzás (2007, citado en Macay y Véliz, 2019, p. 405) "el nivel inferencial es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos, se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto". Por lo dicho, la comprensión depende no solo de las habilidades del lector, sino también del tipo de estructura textual al que se enfrenta en la lectura. Según Ramos (2004, p. 14), "podemos distinguir básicamente tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos". Cada estructura textual se caracteriza por presentar la información con una dinámica interna más o menos reconocible.

Al respecto, siguiendo a Bustos (1996, como se citó en Lich Marín y Morales, 2004, p. 335), "la forma expositiva presenta las propiedades de las cosas, su esencia y sus causas. Exponer es informar, declarar, referir, explicar. Es la forma de las obras didácticas, de los ensayos y la crítica de los discursos y las conferencias". En el presente estudio, se utiliza un texto expositivo que presenta a un animal poco común y sus características. La complejidad de la prueba radica en las preguntas inferenciales, ya que el vocabulario y las estructuras sintácticas son bastante sencillas. Esta es la prueba llamada de *Comprensión expositiva*.

En cuanto a la *Comprensión narrativa,* esta se basa en la lectura de textos en los cuales, según Bustos (1996), se "presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción. A través de ella, adquieren importancia los personajes y el marco donde ocurre tal acción" (como se citó en Lich Marín y Morales, 2004, p. 335). Para el presente estudio, se trabaja con el extracto de un texto narrativo en el que el personaje principal es un perro; sin embargo, en el texto eso no se menciona, por lo que las inferencias van desde identificar al personaje hasta encontrar causas de sus reacciones.

De igual forma, un inconveniente en las evaluaciones realizadas sobre comprensión lectora es medirla sobre la base de respuestas a preguntas literales, por lo que el papel de la memoria era el más importante (Cuetos et al, 2016). Por eso, al evaluar la comprensión a través de preguntas inferenciales en las que el lector puede regresar al texto para encontrar la respuesta, se elimina la dependencia de la memoria para la comprensión del texto, que es de tipo expositivo. A esto se le ha denominado *Comprensión lectora pura*.

Sin embargo, no es del todo desechada la memoria; así, para complementar la evaluación se considera importante aplicar una prueba de *Comprensión lectora mnemónica,* en la que el lector no puede regresar al texto para contestar las preguntas y otra prueba de *Comprensión oral,* en la que el lector solo accede al texto a través de la oralización de este por parte del evaluador. En ambos casos, las preguntas varían entre literales e inferenciales, y los textos son expositivos también.

OBJETIVOS

La investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Determinar el nivel de desarrollo de los procesos lectores de los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
2. Describir las características de los procesos lectores de tipo léxico desarrollados por los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
3. Describir las características de los procesos lectores de tipo sintáctico desarrollados por los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
4. Describir las características de los procesos lectores de tipo semántico desarrollados por los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
5. Comparar el desarrollo de los procesos léxicos, sintácticos y semánticos de varones y mujeres ingresantes a una universidad privada del Perú para establecer sus diferencias.

MATERIALES Y MÉTODO

Diseño

La investigación sigue el paradigma positivista, ya que analiza datos concretos sobre un fenómeno de la realidad que son los procesos lectores los estudiantes ingresantes a la universidad, con la aplicación de un instrumento estandarizado. Así, el estudio es de tipo exploratorio con un diseño preexperimental y transeccional (Aravena et al, 2006, p. 109), ya que se trabaja con una muestra de estudiantes en un momento determinado para describir el nivel de desarrollo y las características de los procesos lectores, realizando un comparativo entre los logros de los alumnos ingresantes.

Participantes

La población está conformada por estudiantes ingresantes a la facultad de Ciencias de la Educación de una universidad privada de Perú, fueron 58 alumnos en total. De ellos, participaron como muestra intencional (porque accedieron a rendir la totalidad de la prueba) solo 30 estudiantes, quienes se encuentran en el rango de edad 17 a 42 años; por lo que, algunos no habían pasado por la experiencia de clases virtuales, un grupo tuvo un año de estas, mientras que el resto, los dos últimos años de secundaria. Todos ellos fueron los que desarrollaron tanto la versión *screening* como la batería completa, es decir, las 13 pruebas.

Se distingue, también, al interior del grupo informante, que algunos provienen de instituciones educativas estatales o públicas, otros de instituciones privadas de bajo costo y solo algunos de instituciones educativas privadas de alto costo. Además, se tiene el dato de que son solo seis alumnos varones y el resto son mujeres.

Instrumento

El instrumento aplicado fue el PROLEC-SE-R, que es una batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato, la cual fue revisada y actualizada sobre la base de la desarrollada anteriormente por Rodríguez et al., en el año 2007, llamada PROLEC-SE. La batería es un referente de la evaluación lectora en España y Latinoamérica, por lo que es propicia para ser aplicada en el contexto peruano de educación superior, entendiendo que el bachillerato español atiende a estudiantes de hasta 18 años, edades en que en Perú se encuentran ya en aulas universitarias.

La batería completa consta de 13 pruebas, las cuales se asocian según evalúen procesos léxicos, semánticos o sintácticos. La versión *screening,* que evalúa las pruebas de la 1 a la 6, se puede aplicar de forma grupal en una sesión de aproximadamente 45 minutos. La prueba completa incluye 7 pruebas más que deben aplicarse de forma individual. En la primera versión, el alumno tiene el cuadernillo de preguntas y el de respuestas; en la segunda parte, ambos elementos los trabaja el evaluador, de forma que se tiene más control sobre las respuestas emitidas por los estudiantes. Cabe señalar que las pruebas 7, 8 y 10 brindan información adicional sobre la velocidad lectora y lectura oral (respetando los signos de puntuación), aspectos que no son relevantes para la investigación, por lo que se decidió no analizar los resultados de dichas pruebas.

Análisis de datos

El análisis de los resultados recogidos se realizó con el programa Excel. En principio, ya que se asumió el puntaje directo como punto de referencia para medir el nivel de desarrollo de los procesos lectores de los estudiantes. Según el manual de la batería utilizada, los puntajes directos de la media poblacional para bachillerato corresponden a los datos de la tabla 1.

A partir de estos datos, se realizó la comparación con los resultados obtenidos por los informantes para determinar el nivel de desarrollo de cada tipo de proceso lector, considerándose la media poblacional de cada prueba como un nivel de desarrollo normal (entendiendo que se alcanza éxito entre el 60 y 79% del total de la prueba), puntuaciones inferiores (asumiendo de 0 a 59% de éxito en el total de la prueba), como nivel de desarrollo bajo (o incluso deficiente) y puntuaciones cercanas a la tota-

lidad del puntaje de las pruebas como nivel de desarrollo alto (con éxito entre el 80 y 100% del total de la prueba). Posteriormente, se aplicó la T de Student para comparar los resultados obtenidos por varones y mujeres y se encontraron diferencias que evidencian mejores promedios en el grupo de las estudiantes mujeres.

TABLA 1. *Media poblacional de las puntuaciones directas de cada test*

Procesos	Pruebas	Puntaje total de la prueba	Media
Léxicos	1.Selección léxica	50	46.14
	2.Categorización semántica	90	65.77
Sintácticos	3.Estructuras gramaticales I	24	21.88
	4.Juicios de gramaticalidad	35	24.22
	9.Estructuras gramaticales II	24	19.74
Semánticos	5.Comprensión expositiva	10	8.68
	6.Comprensión narrativa	10	6.49
	11.Comprensión lectora pura	10	7.60
	12.Comprensión mnemónica	10	7.39
	13.Comprensión oral	10	7.73
Puntaje total		273	215.64

Fuente: Tabla 5.8. Estadísticos descriptivos por curso (puntuaciones directas) y porcentaje teórico de caso que abarca cada test (%) (Cuetos y otros, 2016. Adaptado)

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados de las pruebas de forma general, es decir considerando a los 30 alumnos como un solo grupo. Empezaremos por comparar los resultados de los procesos léxicos; es decir, los concernientes a las pruebas de *selección y categorización léxica*.

En la tabla 2, se identifica la diferencia entre la media poblacional (del instrumento) y la alcanzada por los alumnos evaluados. Esta diferencia alcanza más de 5 puntos entre el grupo evaluado (40.30) y la media poblacional (46.14) para la prueba de *selección léxica* por lo que no alcanzan el valor referencial (50). En cuanto a la prueba de categorización léxica, la diferencia se acrecienta en más de 10 puntos entre el grupo informante (55.23) y el valor de la media poblacional esperada (65.77). En consecuencia, se afirma que los estudiantes ingresantes a la universidad el año 2022 tienen un desarrollo Bajo en cuanto a los procesos léxicos. Así mismo se señala que como grupo solo el 43% y 40% del total de alumnos alcanzan dicha media cercana a la media poblacional en los procesos léxicos evaluados respectivamente. El resto del grupo alcanza una media mucho menor.

TABLA 2. *Resultados generales por procesos léxicos*

Procesos léxicos	Media poblacional	Dt	Media de los sujetos de investigación	Dt	%
1.Selección léxica	46.14	3.51	40.30	4.31	43
2.Categorización semántica	65.77	12.51	55.23	17.94	40
Media total de procesos	111.91		95.53		

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Estos datos nos indican que los estudiantes ingresantes tienen dificultades para identificar y diferenciar palabras de pseudopalabras o palabras inventadas. Así mismo tienen dificultad para asociar palabras (sustantivos) a una categoría simple como lo es la de "animales", ya que confunden otros sustantivos con este tipo de palabras. En general el vocabulario de los alumnos se ve reducido y es poco claro para poder usarse en la comprensión lectora. Cabe indicar que la prueba 1 tiene un total de 50 ítems y se resuelve en 4 minutos, mientras la prueba 2 tiene 90 ítems y se resuelve en 2 minutos. Se espera que el alumno universitario tenga automatizados los procesos léxicos de reconocimiento de palabras y clasificación de las mismas por lo que el tiempo no debería ser un inconveniente para la resolución de las pruebas.

Con respecto a los procesos sintácticos, en la tabla 3 se observa que la diferencia entre las medias poblacionales y las de los alumnos ingresantes sigue siendo alta. En la prueba de *estructuras gramaticales I*, la diferencia se marca en más de 2 puntos (solo alcanzan 19.07 y no los 21.88 esperados); sin embargo, en la prueba de *juicios de gramaticalidad* esta diferencia llega a más de 6 puntos (alcanzan un 18.03 de los 24.22 esperados). Un dato importante es que en la prueba de estructuras gramaticales II la diferencia se reduce a 0.01 puntos (logran 19.73 de los 19.74 esperados), lo que indica un desarrollo Normal de este tipo de proceso sintáctico. Así mismo, del total de ingresantes solo alcanzan puntajes directos cercanos a la media poblacional esperada un 50%, 40% y 63.33% como grupo respectivamente, lo que indica un nivel de desarrollo Bajo en los procesos sintácticos.

Los datos indican que los ingresantes tienen dificultad para analizar y corresponder una estructura gramatical diferente a la canónica con su respectiva imagen (que representa el significado de la misma). Asimismo, muestran dificultad en evaluar como correcta o incorrecta una oración, si esta carece de alguna palabra funcional o si presenta errores de concordancia o, incluso, si la estructura gramatical le resulta poco común desde su experiencia como lector. En cuanto a la prueba 3, esta contiene 24 ítems de alternativa múltiple y se resuelve en 5 minutos, la prueba 4 contiene 35 ítems para asignar la categoría Correcto o Incorrecto en 2 minutos, y la prueba 9 aunque

contiene 24 ítems de alternativa múltiple, reemplaza la dificultad del tiempo por la oralización de la oración antes de indicar al evaluador la respuesta escogida (ya que él tiene el cuadernillo de respuestas). Surge entonces una línea de trabajo para mejorar la comprensión lectora a partir de la intervención en los procesos sintácticos basados en conocimientos gramaticales.

TABLA 3. *Resultados generales por procesos sintácticos*

Procesos léxicos	Media poblacional	Dt	Media de los sujetos de investigación	Dt	%
3. Estructuras gramaticales I	21.88	2.33	19.07	3.32	50.00
4. Juicios de gramaticalidad	24.22	5.39	18.03	5.01	40.00
9. Estructuras gramaticales II	19.74	2.95	19.73	3.45	63.33
Media total de procesos	65.84		56.83		

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

En cuanto a los procesos semánticos (tabla 4), los alumnos ingresantes se acercan un poco más a la media poblacional, con diferencias de 0.15, 1.02, 2.43, 1.09 y 1.30 puntos en las pruebas 5, 6, 11, 12 y 13, respectivamente. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que alcanza dichas medias es diferente en cada prueba. En la primera prueba de estos procesos, referida a la *comprensión de texto expositivo,* el 60% de alumnos alcanza una media de 8.53 (muy cercana a la media poblacional de 8.68), mientras que en la *comprensión de textos narrativos* el porcentaje es ligeramente superior a la mitad de la anterior prueba (33.33%) con una media de 5.47 (distante de la media poblacional de 6.49). Por su parte, en la prueba de *comprensión lectora pura* (que no tiene ningún apoyo visual) se encuentra solo un 3.33% de alumnos que logran una media cercana a la poblacional (5.17 de 7.60). Con respecto a la *comprensión mnemónica*, se tiene solo un 36.67% de alumnos que logran una media cercana a la poblacional (6.30 de 7.39), mientras que en la *comprensión oral* el porcentaje se reduce a 26.67% de alumnos ingresantes que alcanzan la media de 6.47 (aún lejana a la media poblacional de 7.73).

Por lo expuesto, se comprende que los alumnos ingresantes presentan alguna dificultad para resolver preguntas de comprensión lectora referidas a textos narrativos, cuando estas corresponden a la realización de inferencias (comprensión narrativa). Del mismo modo sucede con la comprensión de textos expositivos en la que interviene la memoria (visual o auditiva en la comprensión mnemónica u oral, respectivamente). Sin embargo, también tienen dificultad cuando se prescinde de la memoria en los textos expositivos, pero las preguntas son de tipo inferencial (comprensión lectora

pura). En este grupo de pruebas encontramos que todas tiene 10 ítems, sin embargo, la dificultad de resolución varía. Mientras que en la prueba 5 se cuenta con 5 minutos para leer y 5 minutos para responder, la prueba 6 se resuelve en tiempo libre para leer y contestar a las preguntas. Por otro lado, la prueba 11 requiere lectura en voz alta, pero elimina la variable de memoria, ya que se puede responder a las preguntas viendo el texto. La prueba 12 cambia este aspecto pues la lectura es silenciosa y las respuestas se dan sin mirar el texto. Finalmente, la prueba 13 requiere de la capacidad de escucha activa y además memoria de trabajo, pues el texto lo lee el examinador y se responde a las preguntas en base a los escuchado. Por lo expuesto el nivel de desarrollo de los procesos semánticos se considera Normal.

TABLA 4. *Resultados generales por procesos semánticos*

Procesos léxicos	Media poblacional	Dt	Media de los sujetos de investigación	Dt	%
5.Comprensión expositiva	8.68	1.39	8.53	1.59	60.00
6.Comprensión narrativa	6.49	1.96	5.47	1.66	33.33
11.Comprensión lectora pura	7.60	1.69	5.17	1.64	3.33
12.Comprensión mnemónica	7.39	2.09	6.30	2.09	36.67
13.Comprensión oral	7.73	1.75	6.47	1.66	26.67
Media total de procesos	37.89		31.94		

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

A continuación, veremos los resultados comparativos entre varones y mujeres ingresantes. En la tabla 5 encontramos que las mujeres superan en la media de puntaje directo a los varones en la prueba 1 con 0.96 puntos de diferencia y en la prueba 2 con 3.62 puntos de diferencia.

TABLA 5. *Puntaje directo promedio procesos léxicos varones y mujeres*

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Léxicos	1.Selección léxica	40.33	41.29
	2.Categorización semántica	52.33	55.95
Puntaje total		92.66	97.24

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Los datos obtenidos a nivel individual se procesaron utilizando la T de Student, partiendo de la hipótesis nula (Ho) referida a que "Las alumnas ingresantes a la universidad el año 2022 presentan un promedio de proceso Léxico mayor que los alumnos". Con los datos estadísticos de las tablas 6 se procedió a elaborar un gráfico que ubica los datos de ambas muestras en comparativo.

Tabla 6. ***Datos para la Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales procesos léxicos***

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Proceso Léxico [Femenino]	**Proceso Léxico [Masculino]**
Media	97.25	92.66666667
Varianza	422.3695652	263.4666667
Observaciones	24	6
Varianza agrupada	393.9940476	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	0.505891325	
P(T<=t) una cola	0.308446409	
Valor crítico de t (una cola)	1.701130934	
P(T<=t) dos colas	0.616892818	
Valor crítico de t (dos colas)	2.048407142	

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Como el valor del t_{exp} es menor al valor $t_{crítico}$ no existe evidencia para rechazar la hipótesis nula. Así mismo como el P-valor = 0.31 es mayor que la significancia [= 0.05] no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, aunque las alumnas presentan un promedio mayor en procesos léxicos que los alumnos, no se puede afirmar que esta diferencia sea significativa, pudiendo atribuirse al azar. En la figura 1, se grafica la región de no rechazo o aceptación de la hipótesis planteada.

El gráfico presentado de la distribución t de Student con 28 grados de libertad en la prueba t para dos muestras independientes asumiendo varianzas iguales, muestra que la región de rechazo se encuentra en la cola izquierda de la curva, sin embargo, el estadístico t obtenido es positivo (0.506), por lo que se ubica a la derecha del centro de la distribución (t = 0) y, por tanto, fuera de la región de rechazo representada en el gráfico. Se concluye entonces que la diferencia observada entre mujeres y varones es pequeña en relación con la variabilidad de los datos.

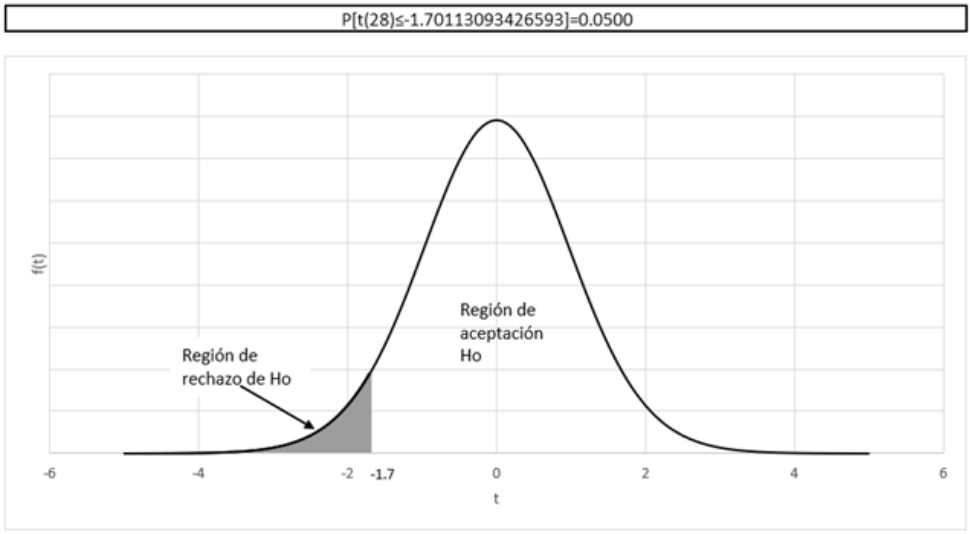


FIGURA 1. T de Student procesos léxicos mujeres vs. varones

En la tabla 7, encontramos que las mujeres superan en la media de puntaje directo a los varones en la prueba 3 con 0.8 puntos de diferencia, en la prueba 4 con 2.33 puntos y en la prueba 9 con 1.13 puntos de diferencia.

TABLA 7. Puntaje directo promedio procesos sintácticos varones y mujeres

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Sintácticos	3.Estructuras gramaticales I	19	19.08
	4.Juicios de gramaticalidad	16.17	18.5
	9.Estructuras gramaticales II	18.83	19.96
Puntaje total		54	57.54

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Los datos obtenidos a nivel individual se procesaron utilizando la T de Student, partiendo de la hipótesis nula (Ho) referida a que "las alumnas ingresantes la universidad el año 2022 presentan un promedio de proceso Sintáctico mayor que los alumnos". Con los datos estadísticos de las tablas 8, se procedió a elaborar un gráfico que ubica los datos de ambas muestras en comparativo.

TABLA 8. *Datos para la Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales procesos sintácticos*

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Proceso Sintáctico [Femenino]	**Proceso Sintáctico [Masculino]**
Media	37.58333333	35.16666667
Varianza	50.42753623	56.16666667
Observaciones	24	6
Varianza agrupada	51.45238095	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	0.738133018	
P(T<=t) una cola	0.233287796	
Valor crítico de t (una cola)	1.701130934	
P(T<=t) dos colas	0.466575593	
Valor crítico de t (dos colas)	2.048407142	

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Como el valor del t_{exp} es menor al valor $t_{crítico}$, no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Así mismo como el P-valor = 0.23 es mayor que la significancia [α = 0.05] no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, aunque las alumnas presentan un promedio mayor en procesos sintácticos que los alumnos, no se puede afirmar que esta diferencia sea significativa, pudiendo atribuirse al azar. En la figura 2, se grafica la región de no rechazo o aceptación de la hipótesis planteada.

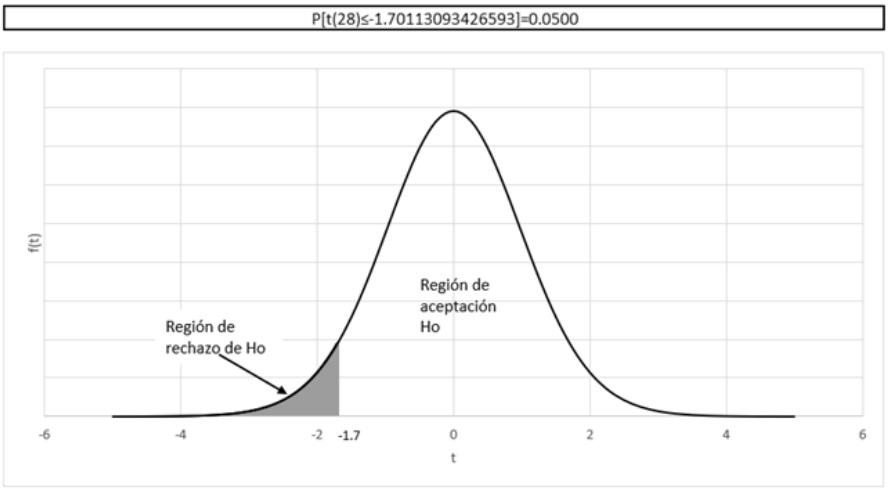


FIGURA 2. T de Student procesos sintácticos mujeres vs. varones

El gráfico presentado de la distribución t de Student con 28 grados de libertad en la prueba t para dos muestras independientes asumiendo varianzas iguales, muestra que la región de rechazo se encuentra en la cola izquierda de la curva, sin embargo, el estadístico t obtenido es positivo (0.73), por lo que se ubica a la derecha del centro de la distribución (t = 0) y, por tanto, fuera de la región de rechazo representada en el gráfico. Se concluye entonces que la diferencia observada entre mujeres y varones es pequeña en relación con la variabilidad de los datos.

En la tabla 11, encontramos que las mujeres superan en la media de puntaje directo a los varones en las pruebas 5, 6, 11 y 13 con 0.25 puntos, 0.38 puntos, 0.83 puntos y 0.04 puntos de diferencia respectivamente. Con respecto a la prueba 12 se encuentra que la diferencia es de 0.46 puntos, pero a favor de los varones.

TABLA 9. *Puntaje directo promedio procesos semánticos varones y mujeres*

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Semánticos	5.Comprensión expositiva	8.33	8.58
	6.Comprensión narrativa	5.16	5.54
	11.Comprensión lectora pura	4.5	5.33
	12.Comprensión mnemónica	6.67	6.21
	13.Comprensión oral	6.50	6.46
Puntaje total		31.16	32.12

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Los datos obtenidos a nivel individual se procesaron utilizando la T de Student, partiendo de la hipótesis nula (Ho) referida a que "las alumnas ingresantes a la universidad el año 2022 presentan un promedio de proceso semántico mayor que los alumnos". Con los datos estadísticos de las tablas 10, se procedió a elaborar un gráfico que ubica los datos de ambas muestras en comparativo.

Como el valor del t_{exp} es menor al valor $t_{crítico}$ no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Así mismo como el P-valor = 0.31 es mayor que la significancia [α = 0.05] no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, aunque las alumnas presentan un promedio mayor en casi todos los procesos semánticos que los alumnos, no se puede afirmar que esta diferencia sea significativa, pudiendo atribuirse al azar. En la figura 2, se grafica la región de aceptación de la hipótesis planteada.

Tabla 10. ***Datos para la Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales procesos semánticos***

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Proceso Semántico [Femenino]	**Proceso Semántico [Masculino]**
Media	14.125	13.5
Varianza	6.983695652	9.5
Observaciones	24	6
Varianza agrupada	7.433035714	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	0.502247202	
P(T<=t) una cola	0.309710386	
Valor crítico de t (una cola)	1.701130934	
P(T<=t) dos colas	0.619420772	
Valor crítico de t (dos colas)	2.048407142	

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

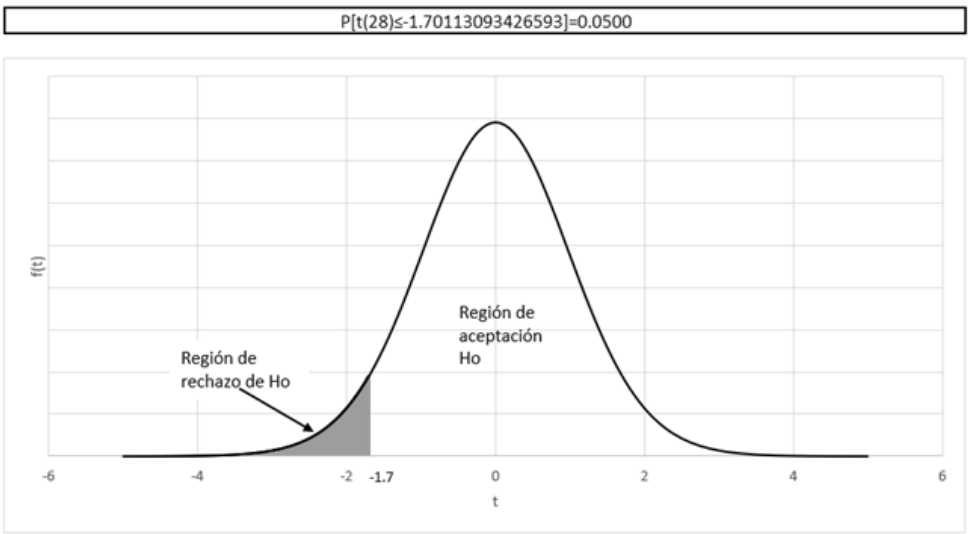


FIGURA 3. T de Student procesos semánticos mujeres vs. varones

El gráfico presentado de la distribución t de Student con 28 grados de libertad en la prueba t para dos muestras independientes asumiendo varianzas iguales, muestra que la región de rechazo se encuentra en la cola izquierda de la curva, sin embargo,

el estadístico t obtenido es positivo (0.50), por lo que se ubica a la derecha del centro de la distribución (t = 0) y, por tanto, fuera de la región de rechazo representada en el gráfico. Se concluye entonces que la diferencia observada entre mujeres y varones es pequeña en relación con la variabilidad de los datos.

Finalmente, la tabla 11 recoge los resultados de todas las pruebas analizadas, considerando las medias alcanzadas por los alumnos ingresantes.

TABLA 11. *Puntaje directo promedio procesos léxicos, sintácticos y semánticos de varones y mujeres*

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Léxicos	1.Selección léxica	40.33	41.29
	2.Categorización semántica	52.33	55.95
Sintácticos	3.Estructuras gramaticales I	19	19.08
	4.Juicios de gramaticalidad	16.17	18.5
	9.Estructuras gramaticales II	18.83	19.96
Semánticos	5.Comprensión expositiva	8.33	8.58
	6.Comprensión narrativa	5.16	5.54
	11.Comprensión lectora pura	4.5	5.33
	12.Comprensión mnemónica	6.67	6.21
	13.Comprensión oral	6.50	6.46
	Puntaje total	177.82	186.9

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

En general, se aprecia que las alumnas ingresantes presentan mayor facilidad que los alumnos para desarrollar procesos léxicos y sintácticos; es decir, identifican y diferencian palabras de pseudopalabras, categorizan palabras referidas a animales, reconocen estructuras gramaticales simples y algunas más complejas como las oraciones pasivas y de relativo, y son capaces de emitir un juicio correcto sobre la estructura oracional presentada identificando que, al faltar palabras funcionales o encontrar errores de coherencia, la oración es incorrecta. Todo esto en un nivel de desarrollo entre bajo y normal, pues tampoco alcanzan en la mayoría de pruebas el promedio la media poblacional del instrumento aplicado (215.64 puntos). Un caso particular ocurre en los procesos semánticos, al ser los más complejos y por eso mismo evaluados con distintos tipos de textos, se esperan resultados que ayuden a discriminar mejor el nivel de desarrollo de dichos procesos. Por eso la premisa de la que se parte es que las preguntas de las pruebas son en su mayoría de tipo inferencial, por lo que un mejor puntaje en este tipo de pruebas indica un mejor desempeño lector. En ese sentido, las mujeres ingresantes desarrollan mejor tanto la prueba de comprensión narrativa como

las de textos expositivos que prescinden del uso de la memoria. No obstante, en las pruebas en las que se utiliza la memoria visual o auditiva (comprensión mnemónica y oral, respectivamente) sus resultados son ligeramente menores a los obtenidos por los varones ingresantes. De esta forma, se plantean hipótesis sobre el funcionamiento cerebral de varones y mujeres y su influencia en los procesos semánticos que intervienen en la lectura.

DISCUSIÓN

A la luz de los resultados generales y por sexo obtenidos en esta investigación, se pueden contrastar los resultados de la prueba llamada *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE) 2022, en la que los alumnos de 2do. de secundaria alcanzan un puntaje máximo de 581 puntos (nivel satisfactorio) con tan solo 19.1% del total de alumnos evaluados (Ministerio de Educación, 2023). El resto de alumnos (80.9%) se ubica en los niveles inferiores (en proceso, en inicio y previo al inicio). Al comparar estos resultados, se comprende que mientras los alumnos de segundo de secundaria no logran en conjunto un buen desarrollo de la habilidad lectora, sus pares universitarios al ingresar tampoco han desarrollado bien los procesos implicados en la lectura pese a haber estudiado tres años más de escolaridad.

En otro contexto universitario en Ecuador, Macay y Véliz (2019) encontraron que el "60% de los estudiantes universitarios se evaluaron en un nivel regular en la comprensión lectora. Seguido del 29% que se ubicaron en el nivel alto. El menor porcentaje se ubicó para el nivel bajo de comprensión lectora" (p. 411). Observamos que en este caso los estudiantes sí alcanzan un rendimiento esperado para su edad y situación académica, con lo cual se abren interrogantes sobre las causas de estas diferencias en resultados.

Terminado ya el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID 19, que se sabe que afectó el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes, se encuentra en la investigación de Amavizca y Álvarez-Flores (2022, p.6) en México, sobre los niveles de lectura, que "casi la mitad de las respuestas de los estudiantes (47.2%) no fueron las esperadas para un nivel de lectura literal donde se hacen relaciones simples", es decir los estudiantes mexicanos evaluados no logran superar en su mayoría el nivel básico de lectura. Los investigadores manifiestan: "solo el 7.7% de los lectores entendieron como se esperaba la información del texto que leyeron" (2022, p.7) y además señalan: "un 48% de los sujetos de la muestra tienen una baja capacidad para involucrarse comprensivamente en el texto". Es interesante resaltar que las carreras que estudiaban los universitarios fueron del área de Ciencias Sociales, Administrativas y Derecho, Servicios y Humanidades, de los cuales las dos últimas son las que presentan mayor dificultad lectora. Estos datos se relacionan con los obtenidos en esta investigación, porque no se alcanza tampoco un porcentaje mayor al 50% de los

estudiantes universitarios que alcancen un puntaje cercano la media poblacional en 8 de las 10 pruebas analizadas, por lo que su nivel de desarrollo de procesos lectores se considera bajo. Se concluye, por lo tanto, que no estamos exentos de esta realidad internacional que viene afectando a la población universitaria.

Cuando analizamos los resultados comparativos entre hombres y mujeres, encontramos que, en Perú, entre el año 2019 y 2022, las mujeres han obtenido puntajes superiores a los varones en las pruebas censales, entre 7 y 8 puntos más (Ministerio de Educación, 2023). Esto concuerda con los resultados de esta investigación en los que las mujeres obtienen puntajes mayores en la media de puntaje directo de la mayoría de las pruebas aplicadas.

Del mismo modo, en décadas anteriores también en Perú se había identificado que la "variable presente en menor medida es el sexo" (Gonzáles, 1998, p. 55) en el rendimiento en pruebas de comprensión lectora para universitarios. Las diferencias puntuales a favor de las mujeres son notorias, pero no contundentes. Por ejemplo, aunque el puntaje total obtenido en la prueba es igual (37. 03) para ambos sexos, las mujeres puntúan entre 0.5 y 2.91 puntos más que los varones en la comprensión de textos básicos como el numérico (con gráficos y cuadros) y en la de los complementarios como el literario y humanístico (ensayo). En el caso de los universitarios evaluados, la estadística tampoco permite afirmar que la diferencia sea significativa entre varones y mujeres; sin embargo, los puntajes alcanzados en casi el 80% de la prueba apuntan a un mejor desarrollo de procesos lectores por parte de las alumnas ingresantes.

CONCLUSIONES

- En general, todos los alumnos ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022 presentan un nivel bajo-normal de desarrollo de los procesos lectores evaluados con la batería PROLEC-SE-R, considerada para alumnos de bachillerato español coincidente en sus edades cronológicas. Asimismo, se destaca que pertenecen a grupos de distinto tiempo de exposición a las clases virtuales por pandemia o, incluso, no han sido expuestos a las mismas, procedentes de colegios estatales o privados de bajo costo en su mayoría.
- Las alumnas ingresantes presentan un promedio de puntaje directo mayor que el de los alumnos varones ingresantes en 8 de las 10 pruebas analizadas referidas a los diferentes procesos implicados en el proceso lector, ya sean procesos léxicos, sintácticos o semánticos. Incluso, puntúan levemente más alto de la media poblacional en la prueba de estructuras gramaticales II con 0.26 puntos de diferencia.
- Las alumnas ingresantes tienen, en general, un desarrollo mayor de los procesos léxicos y sintácticos. En los procesos semánticos, las alumnas alcanzan en promedio un puntaje directo superior al de los alumnos varones ingresantes en

tres de las cinco pruebas que evalúan dichos procesos. Dichas pruebas son de comprensión expositiva, comprensión narrativa y comprensión lectora pura. Sin embargo, no superan a los varones en las pruebas de comprensión mnemónica y comprensión oral.

REFERENCIAS

Amavizca, S. y Alvarez-Flores, E. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24,* e*20*, 1-13. HYPERLINK "https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986" https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006) *Investigación educativa I*. Santiago de Chile: Universidad de Arcis.

Cuetos, F. (2010) *Psicología de la lectura.* Madrid: WOLTERS KLUWER ESPAÑA S.A.

Cuetos, F., Arribas, D. y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato*. Madrid: TEA Ediciones.

Fernández, S. (2002). *Factores sintácticos y semánticos en el procesamiento del lenguaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García, A., Oramas, M. y Lamus, T. (2020). La enseñanza del léxico como eje central en los procesos productivos. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. 6 (3), 175-189.

Gonzáles, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona* (1), 4-55.

Lich Marín, E. y Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere, 8*(26), 333-345.

Macay, M. y Véliz, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento. 4*(3), 401-415.

Ministerio de Educación. (2023). *Evaluación Muestral 2022. Resultados*. Lima: UMC-Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Pinzás, J. (2012) *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial PUCP.

HYPERLINK "http://hdl.handle.net/20.500.14428/81006" http://hdl.handle.net/20.500.14428/81006

Ramos, J. (2000) *Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención*. [Archivo PDF]. HYPERLINK "https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-oriente-venezuela/expresion-oral-y-escrita/procesos-de-lectura-y-escritura-descripcion-evaluacion-e-intervencion/109090356" https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-oriente-venezuela/expresion-oral-y-escrita/procesos-de-lectura-y-escritura-descripcion-evaluacion-e-intervencion/109090356

Ramos, J. (2004). Aportaciones de la psicología cognitiva a las dificultades de lectura y escritura. *Proserpina: revista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Regional de Extremadura-Mérida*, (17), 155-182.

Ripoll, J. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Secretaría General Técnica.

Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 39-40,* 1-13.

Zapata, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de pimaria grupos A y B, de la escuela Emiliano Zapata de Tlaxcoapan Hgo*. [Trabajo académico]. México (D.F.): UNID Editorial Digital.