



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
PIRHUA

EFICIENCIA DE UNA PRUEBA  
ESCRITA DE COMPRENSIÓN  
LECTORA APLICADA A ALUMNOS DE  
VI CICLO DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA RICARDO PALMA  
(SAMÁN-SULLANA)

Mary Salvador-Calle

Piura, 2014

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Salvador, M. (2014). *Eficiencia de una prueba escrita de comprensión lectora aplicada a alumnos de VI ciclo de la institución educativa Ricardo Palma (Samán-Sullana)* (Tesis de pregrado en Educación, especialidad de Lengua y Literatura). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](#)

**MARY CRUZ SALVADOR CALLE**

**EFICIENCIA DE UNA PRUEBA ESCRITA DE COMPRENSIÓN  
LECTORA APLICADA A ALUMNOS DE VI CICLO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RICARDO PALMA  
(SAMÁN-SULLANA)**



**UNIVERSIDAD DE PIURA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE TITULACIÓN DOCENTE  
2014**

## **APROBACIÓN**

La tesis titulada “Eficiencia de una prueba escrita de comprensión lectora inferencial aplicada a alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria del colegio Ricardo Palma”, presentada por la Bachiller Mary Cruz Salvador Calle en cumplimiento con los requisitos para optar el grado de Licenciada en Educación, fue aprobada por la asesora Mgtr. Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén y la co-asesora Mgtr. Claudia Mezones, y fue defendida el.....de ..... del 2014 ante el tribunal integrado por:

\_\_\_\_\_  
Presidente

\_\_\_\_\_  
Informante

\_\_\_\_\_  
Secretario

## **AGRADECIMIENTOS**

*A mis padres , por su amor y apoyo en todo, a mi asesora Gabriela Alcala Adrianzén por haber iniciado juntas el camino para esta investigación, a mi co-asesora Claudia Mezones Rueda por su invaluable ayuda para continuar este proyecto, por su tiempo y por haberme enseñado tantas cosas durante el proceso, a los profesores del colegio Ricardo Palma de Sullana, por confiarme la evaluación de sus alumnos y a todas esas personas; entre profesores y amigos que me brindaron apoyo y ánimo para terminar esta tesis.  
A todos, muchas gracias.*

## Índice

INTRODUCCIÓN .....	4
CAPÍTULO I:.....	7
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	7
1.1.- Formulación del problema .....	8
1.2.- Objetivos.....	9
1.2.1. Objetivo general .....	9
1.2.2. Objetivos específicos.....	10
1.3.- Justificación .....	10
1.4.- Antecedentes .....	12
1.5.- Limitaciones de la investigación.....	19
CAPÍTULO II: .....	21
MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Competencia de VI ciclo de Educación Secundaria.....	21
2.2. Comprensión de lectura.....	27
2.2.1 Niveles de comprensión de lectura.....	30
2.3. Evaluación de la comprensión lectora.....	36
2.3.1 Objetivos de evaluar la comprensión lectora.....	37
2.3.2. Técnicas para evaluar la comprensión lectora.....	39
2.4. Enfoque comunicativo textual.....	45
2.4.1. Comprender distintos tipos de texto.....	47
2.5. La comprensión inferencial .....	53
2.5.1. Concepto de inferencias .....	53
2.5.2. Tipología de las inferencias.....	55
2.6. La eficiencia de las evaluaciones de la comprensión lectora .....	61
2.6.1. Aspectos determinantes de la eficiencia.....	63
CAPÍTULO III: .....	65

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
3.1. Paradigma.....	65
3.2. Tipo de investigación .....	66
3.3. Diseño de la investigación.....	66
3.4. Población y muestra .....	67
3.6. Técnicas que evaluaron la comprensión lectora de los alumnos ..	68
3.7. Descripción del instrumento.....	69
3.7.1. La validación del instrumento .....	70
3.7.2. Descripción de los textos:.....	70
CAPÍTULO IV .....	79
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	79
4.1. Análisis de la prueba aplicada: eficiencia del instrumento de evaluación.....	80
4.2. Análisis de los resultados de la prueba.....	91
CAPÍTULO V .....	111
Conclusiones y recomendaciones.....	111
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge con la finalidad de demostrar que se puede medir la comprensión lectora inferencial a alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria, mediante un instrumento de elaboración propia, y no siempre recurriendo a evaluaciones estandarizadas o a otras que están descontextualizadas de la realidad que se evalúa.

La investigación utiliza como recurso una prueba escrita de elaboración propia, la cual presenta 15 ítems: 4 ítems que evalúan el nivel literal de comprensión lectora y los 11 restantes evalúan el nivel inferencial de esta capacidad. El instrumento no evalúa el nivel crítico, porque el objetivo de la investigación es medir la comprensión inferencial. Elaborar el instrumento de evaluación requiere de una preparación previa por parte del evaluador, de ese modo se sustenta el porqué del diseño; por ejemplo, hay investigaciones que sostienen que una prueba escrita es una buena opción para esta tarea, porque permite al alumno tener un contacto directo y personal con el texto, además de darle la posibilidad de regresar a él para responder las preguntas. Asimismo, la formulación de los indicadores del instrumento, de los ítems, de la tarea que se le demanda y de la forma en que debe responder a ella. También hay que saber seleccionar los textos; estos tienen que responder a las características psicológicas y contextuales del alumno. Así como saber seleccionar la técnica de evaluación, puesto que para conocer si un alumno ha comprendido lo leído, no basta con observarlo; por tratarse de

procesos mentales, se requiere de un método adecuado para medirla, y aunque es verdad que todas las técnicas poseen algunas desventajas, se deben elegir las más apropiadas.

Los contenidos de esta tesis están estructurados en cinco capítulos. El primero de ellos presenta el planteamiento del estudio, la formulación, los objetivos, la justificación del estudio y los antecedentes que presenta. El segundo capítulo presenta el marco teórico conceptual, conceptos como la comprensión de lectura, evaluación de la comprensión lectora, enfoque comunicativo textual y otros fundamentos que sustentan la investigación.

El tercer capítulo detalla la metodología de la investigación, el paradigma, tipo y diseño de investigación; población y muestra; así como la técnica y el instrumento que se utilizó.

El cuarto capítulo presenta y analiza los resultados de la investigación, divididos en dos partes: un análisis de la eficiencia de la prueba aplicada y otro de los resultados de la prueba. El quinto y último capítulo muestra las conclusiones a las cuales se han llegado, luego del análisis respectivo de los datos, y las recomendaciones respectivas desprendidas del trabajo.

Es importante destacar entre los logros de esta investigación la colaboración a la evaluación del nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria de la institución educativa Ricardo Palma, con el fin de tomar decisiones y elaborar un programa que ayude en la mejora de esta capacidad en los alumnos. Sin duda, pues, este trabajo abre las puertas para hacer extensivos sus aportes

al desarrollo de la competencia lectora de los escolares, así como a la labor investigadora en educación.



## **CAPÍTULO I:**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

En el presente capítulo se desarrolla la formulación y la sistematización del problema de investigación referido a la necesidad de evaluar la comprensión lectora inferencial de los alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria del colegio Ricardo Palma (Samán-Sullana), proponiéndose para ello una evaluación escrita. También se presenta la justificación del trabajo, el objetivo general, los objetivos específicos, la hipótesis, así como las limitaciones y los antecedentes de las mismas.

#### **1.1.- Formulación del problema**

Es conocido por todos el grave problema que, en cuanto a comprensión lectora, presentan los alumnos de nuestro país. Los docentes

saben qué evaluar en comprensión lectora, pero no saben cómo deben evaluarla o no se sienten seguros al momento de hacerlo. Es por este motivo que la mayoría de instituciones educativas solicita la ayuda de instituciones externas a la hora de evaluar la comprensión lectora de sus alumnos.

La institución educativa Ricardo Palma (Samán-Sullana) preocupada por el bajo nivel de comprensión lectora de sus alumnos, evidenciado en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), decidió emprender un proyecto titulado *“Uso de las TIC en el nivel inferencial de comprensión lectora”*. Su aplicación abarca los tres niveles de la EBR: Inicial, Primaria y Secundaria; sin embargo, para poner en marcha dicho proyecto se requería conocer el nivel de comprensión lectora inferencial en el que se encuentran los alumnos. Por ello, la institución solicitó el apoyo de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, como agente externo para que realice la evaluación del nivel inferencial de sus alumnos. Las profesoras Carmen Landívar y Gabriela Alcalá asumen el compromiso para llevar a cabo esta parte inicial del proyecto. Ellas, a su vez, formaron un grupo de investigación en el cual cada tesista elaboró un examen para grados específicos de la EBR.

Es así que en este trabajo de investigación se tomó a cargo la evaluación de VI ciclo de Educación Secundaria, mediante la elaboración de una prueba escrita que evalúe el nivel inferencial de los alumnos de primero y segundo de secundaria) del colegio "Ricardo Palma"(Samán-Sullana).

Si bien es cierto existen diversas instituciones, programas e investigadores que han elaborado exámenes estandarizados y no estandarizados para evaluar la comprensión lectora, como por ejemplo el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que aplica un examen estandarizado cada tres años a alumnos y alumnas de 15 años de edad para evaluar las competencias de lectura, matemática y ciencias naturales, los cuales constituyen la base para enfrentar los retos que exige la vida adulta. En este caso, al asumir la responsabilidad de elaborar un examen que mida el nivel de comprensión lectora inferencial de alumnos de VI ciclo de educación secundaria, se decidió elaborar uno propio que responda a las necesidades y características de los alumnos a evaluar.

Surge así la siguiente interrogante:

*¿Cuán eficaz fue la prueba escrita que se aplicó a los alumnos de VI ciclo de educación secundaria del colegio Ricardo Palma para determinar el grado de comprensión lectora inferencial en relación a los resultados que obtuvo?*

## **1.2.- Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

- Evaluar la eficiencia de la prueba escrita de comprensión lectora inferencial aplicada a los alumnos de VI ciclo de la I.E. Ricardo Palma (Samán- Sullana) mediante su descripción, análisis y su relación con los resultados obtenidos.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Describir la tipología textual empleada en la prueba escrita de comprensión lectora inferencial aplicada a los alumnos de VI ciclo del colegio Ricardo Palma.
- Describir los tipos de inferencias demandadas en la prueba escrita de comprensión lectora inferencial aplicada a los alumnos de VI ciclo del colegio Ricardo Palma.
- Analizar los niveles de comprensión lectora considerados en la prueba de comprensión lectora inferencial aplicada a los alumnos de VI ciclo del colegio Ricardo Palma, a través de la comparación con los indicadores de las Rutas de Aprendizaje del MED (Ministerio de Educación).
- Analizar los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba escrita de comprensión lectora inferencial a los alumnos del colegio Ricardo Palma para demostrar su eficiencia.

### **1.3.- Justificación**

La presente investigación surgió a partir de una problemática presentada en el colegio Ricardo Palma al querer conocer el nivel de

comprensión lectora inferencial de los alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria, con el fin de llevar a cabo un proyecto de mejora en este aspecto.

Tiene como tema central la comprensión lectora, tema que constituye una problemática para los peruanos, ya que presentamos una enorme deficiencia en su comprensión, tal como lo demuestran los resultados de las pruebas PISA que evalúan tres competencias básicas: comprensión lectora, razonamiento matemático y ciencias. En el año 2000, en relación a comprensión lectora, el Perú quedó en el último lugar de 43 países participantes y en el 2009 quedó en el puesto 62 de 65 países.

Esta capacidad es una de las más importantes del ser humano, pues nos permite comunicarnos y comprender el mensaje que se nos quiere transmitir en todos los ámbitos de la vida y de acuerdo al nivel de logro que se alcance se garantiza el fracaso o el éxito en las relaciones con los demás.

Se conoce qué es la comprensión lectora, se sabe que el alumno debe ir más allá de lo que el autor muestra en el texto e identificar los datos principales y a partir de ellos formar una nueva estructura significativa. Es el lector quien le da sentido a cada palabra, con sus propias vivencias, sus motivaciones y sus conocimientos previos para interrelacionarse con el texto; constituyendo así un proceso individual y fundamental en la vida del hombre. Sin embargo, no se sabe cómo evaluar la comprensión lectora o no se tiene la suficiente seguridad a la hora de hacerlo, debido a varios factores, como por ejemplo la complejidad que el proceso implica.

## **1.4.- Antecedentes**

Es verdad que los estudios e investigaciones sobre la evaluación de la comprensión lectora son numerosos, más a nivel internacional que nacional; pero en este trabajo se ha intentado recopilar algunos relacionados con el tema de la investigación.

Primero se habla de algunos estudios a nivel nacional y luego a nivel internacional.

Antecedentes de estudio a nivel nacional:

- Autor: Silvia Morales Silva
- Título: Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grado de Educación Primaria en Lima
- Institución: Pontificia Universidad Católica del Perú

En este estudio del año 1999, se evaluó a 302 niños de cuarto y quinto de primaria y se analizó el grado de dificultad de las inferencias en relación al grado escolar, nivel socio económico y género. Mediante este estudio se afirma que en el medio peruano, la estimulación ambiental y el estado nutricional afectan el rendimiento cognitivo de los estudiantes, más aún a alumnos de un nivel económico inferior, quienes según estos resultados están en un promedio de comprensión lectora bajo; mientras que los alumnos de un nivel económico más elevado tienen un promedio por encima de los otros.

- Autora: Nelly Ugarriza Chávez
- Título: La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo.
- Institución: Universidad de Lima

Esta investigación realizada en el año 2005, la autora analiza la relación entre la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico, y examina si la comprensión varía en función de la edad, el sexo, la carrera, el nivel de rendimiento, la autopercepción de los logros en el estudio, la modalidad de ingreso y los resultados en el examen de admisión. Describe comparativamente las diferencias existentes con respecto a dicha comprensión (teniendo en cuenta los diversos tipos de texto).

- Autor: Santiago Cueto
- Título: Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas
- Institución: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

En este artículo del 2007, el autor presenta y discute el conocimiento acumulado en cuatro evaluaciones nacionales (EN) y dos internacionales (EI).

Señala que en el Perú se han realizado cuatro evaluaciones estandarizadas nacionales del rendimiento escolar. Todas fueron

diseñadas e implementadas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), instancia del Ministerio de Educación, creada en el marco de acuerdos y con fondos del Banco Mundial (BM).

Estas evaluaciones han ido evolucionando en relación al modelo y la complejidad de lo evaluado: desde un modelo de normas basado casi exclusivamente en preguntas de opción múltiple aplicado a alumnos de primaria y secundaria. Las áreas evaluadas fueron Matemática y Lenguaje.

El autor, también, indica que la primera prueba en tener verdadera representatividad nacional fue la del 2001, pues incluyó a la población rural, lo que hasta ese momento no se había hecho.

- Autor: Olimpia Eliana Llanos Cuentas
- Título: Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria.
- Institución: Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

En esta tesis del año 2013, para optar el título de Magíster en Educación, la autora se propuso determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo (semestre académico 2012-I), llegando a la conclusión que respecto al nivel inferencial los alumnos se encuentran por debajo de lo esperado. El grado de dominio básico fue del 42.8 %, en el nivel previo fue de un 29.4 % lo que es insuficiente para hacer frente a una lectura que requiere que

el lector elabore preguntas, que promueva inferencias para ayudarse a utilizar los conocimientos, que comprenda relaciones entre ideas, intuya las intenciones del autor, relacione conocimientos e interprete de manera personal.

Antecedentes de estudio a nivel internacional:

- Autor: Jesús Pérez Zorrilla
- Título: Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años
- Institución: Universidad Complutense de Madrid

En esta tesis doctoral del año 1998, la autora analizó el nivel de comprensión lectora de alumnos españoles de 12 años de edad. Como hipótesis general planteó que *el nivel de comprensión de los alumnos es el mismo en los diferentes tipos de textos analizados*. Para desarrollar esta investigación se apoya en un condensado y amplio marco teórico sobre comprensión lectora. También analizó los tipos de textos, indicadores e ítems. Aplicó una prueba de 164 preguntas a 10.713 alumnos de instituciones públicas y privadas, junto a cuestionarios dirigidos a los profesores de la materia y a los propios alumnos.

- Autor: Carlos Ramos Morales
- Título: Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico
- Institución: Universidad de la Serena (Chile)

En esta investigación del año 2006, el autor presenta el tipo de razonamiento que determinados alumnos realizan en los distintos niveles de representación mental del texto. La muestra con la que se hizo el estudio piloto estuvo formada por sesenta niños y niñas que asistían a octavo año básico en colegios municipales y subvencionados de dos ciudades de Chile y el instrumento utilizado fue un texto expositivo de causa y efecto.

Los resultados obtenidos muestran que el 62,2% de los alumnos son capaces de unir, en términos causales, información que aparece explícitamente señalada en dos oraciones adyacentes. El porcentaje de logro para las inferencias cognitivas alcanza al 56,4%, indicando así que ese porcentaje de alumnos pueden integrar información que aparece en dos o más párrafos y en el texto completo, al mismo tiempo indicaría que pueden indagar varias partes del texto para encontrar la información requerida.

- Autora: Carmen G. Romero
- Título: La comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica.
- Institución: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

En esta tesis del año 2011, para optar el título de Magíster en Educación, la autora mostró que más de las dos terceras partes de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de

la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica, se encuentran en la categoría deficiente y muy deficiente en comprensión lectora inferencial y en aprendizaje significativo. Solamente un 21 % de los estudiantes se encuentran en las categorías Muy bueno y Bueno de comprensión lectora, y concluye que existe una relación directa significativa entre el nivel alcanzado por los estudiantes en la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo. Los datos también muestran que a mayor comprensión inferencial, mayor nivel de aprendizaje significativo.

- Programa: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)
- Responsable: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO

Entre el 2004 y el 2008 se aplicó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) que es una prueba que se aplica a estudiantes de tercero y sexto grado de primaria, provenientes de 16 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay), y dos Estados (Nuevo León, México) para evaluar sus aprendizajes en las áreas de Lenguaje (Comprensión de Textos y Producción de Textos Escritos), Matemática y Ciencias, así como los factores que se asocian al rendimiento de estos. Además de las pruebas de rendimiento, se aplican cuestionarios a los estudiantes, padres de familia, docentes y directores

con la finalidad de identificar los factores que tienen una mayor incidencia en los aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados ubicaron a Cuba en el 1er nivel, a Chile, Costa Rica, México, Nueva León en 2do nivel, y al Perú en cuarto nivel de desempeño.

- Programa: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)
- Responsable: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Este estudio educativo del año 2013 surge en el marco de trabajo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y tiene como fin evaluar hasta qué punto los estudiantes de 15 años de edad, independientemente del grado que cursen han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para su participación activa en la sociedad, para ello se les aplica un examen estandarizado cada tres años en las áreas de Matemática, Comprensión lectora y Ciencias. En el año 2003 se puso énfasis a Matemática, en el 2006 a Ciencias, en el 2009 a Comprensión lectora y en el 2012 a Matemática La nota promedio que establece la OCDE para los tres rubros del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) son de 494, 501 y 496 para matemáticas, ciencias y comprensión lectora respetivamente

Respecto a los resultados, Perú ocupa el último lugar de los 64 países evaluados, asimismo no solo obtuvo puntajes muy lejanos a este promedio, sino que ocupó el último lugar en todas las categorías. 368, 373 y 384.

De estos trabajos anteriores se rescata la importancia de evaluar la comprensión lectora de los alumnos y más aún el nivel inferencial de esta, ya que constituye la verdadera comprensión lectora en sí.

### **1.5.- Limitaciones de la investigación**

- No se tuvo contacto directo con la población y muestra de la investigación, pues se actuó como agente externo que elaboró y aplicó una prueba escrita para medir el nivel de comprensión lectora inferencial. El acceso a la población se dio mediante la conformación de un grupo de investigación por parte de las profesoras Gabriela Alcalá y Carmen Landívar, docentes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, con el objetivo de responder lo solicitado por el colegio Ricardo Palma (Samán-Sullana) para conocer el nivel de comprensión lectora inferencial de sus alumnos.
- La naturaleza de la muestra puede generar variables extrañas como la edad de los alumnos, el nivel socioeconómico, las condiciones biológicas y emocionales al momento de desarrollar la prueba. Por lo que es probable que hayan intervenido algunas de estas variables difíciles de controlar en la muestra.



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se exponen los conceptos que forman el marco teórico de la investigación. Se presenta el concepto de competencia de VI ciclo de Educación Secundaria, así como los conceptos de comprensión lectora, los niveles que posee y de estos se enfatiza más en el nivel inferencial, puesto que es el nivel que se trabaja en la investigación realizada. También se hablan de los tipos, técnicas y objetivos de la evaluación de la comprensión lectora, así como conceptos de tipología textual, enfoque comunicativo textual e inferencias.

### **2.1. Competencia de VI ciclo de Educación Secundaria**

Competencia es la habilidad, aptitud, e idoneidad para ejecutar algo o intervenir en un asunto determinado, Real Academia de la Lengua

(RAE, 2010). En VI ciclo de Educación Secundaria (Primero y Segundo) de la Educación Básica Regular (EBR), se plantean 4 competencias que se espera que logren los estudiantes al concluir, referidas a la producción y comprensión de textos escritos y orales, y, de estas, la competencia que se desarrolla en este trabajo de investigación es la comprensión escrita de textos. En esta competencia se espera que el alumno alcance a comprender distintos tipos de textos, no solo narrativos, sino también informativos, instructivos, y otros ya sean de formato continuo y discontinuo, así se afirma en las Rutas de Aprendizaje. Se espera que el educando tenga esta habilidad básica que le permitirá actuar en los distintos ámbitos humanos, profesionales, sociales, técnicos, etc. Saber actuar implica ser capaz de desplegar los instrumentos y las estrategias necesarias dentro de una situación comunicativa para alcanzar un fin determinado, tal como se afirma en el fascículo N°1 de las Rutas de Aprendizaje *¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiante? Para VI ciclo de Educación Secundaria.*

*Un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo y/o la solución de un problema. Este saber actuar debe ser pertinente a las características de la situación y a la finalidad de nuestra acción. Para tal fin, se selecciona o se pone en acción las diversas capacidades y recursos del entorno (Rutas de Aprendizaje; 2013: 20).*

Para este trabajo, se tomó en cuenta la competencia que abarca la Comprensión lectora escrita, ya que se elaboró una prueba escrita para

esta competencia que es definida por las Rutas de Aprendizaje del Minedu (2013) de la siguiente forma:

*Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.* (Rutas de Aprendizaje; 2013: 20).

Esta competencia implica que el alumno logre 6 capacidades:

1. Se apropia del sistema de escritura.
2. Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura.
3. Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito.
4. Reorganiza la información de diversos tipos de textos.
5. Infiere el significado del texto.
6. Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.

Para el desarrollo de este trabajo se tomó la capacidad N°5 *Infiere el significado del texto*, la cual tiene que ver con la verdadera comprensión lectora que se evalúa. De esta se desprenden los siguientes indicadores:

- a) Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios (imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos) que le ofrece el texto.

Este indicador quiere decir que el alumno es capaz de deducir qué sigue en una secuencia de hechos, uniendo datos y vinculándolos para hallar el hilo conductor de la situación que se le presenta, siendo capaz así de encontrar el verdadero orden. Una inferencia propia de este indicador sería la inferencia de secuencia que necesita descubrir la progresión temática, palabras anafóricas, marcadores textuales y otros recursos que nos dan pistas para deducir.

- b) Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.

Este indicador quiere decir que el alumno es capaz de conocer lo que quiere decir una palabra o una expresión, a través de sus conocimientos previos y de los datos o pistas que localiza en el texto. La importancia de esto reside en la comprensión del mensaje, muchas veces lo recibimos, pero por alguna palabra desconocida se genera un vacío en el receptor. Esto es pobreza de vocabulario, mientras menos palabras se conozcan y no se sea capaz de deducir el significado, más problemas se tendrán en la comunicación del mensaje.

- c) Deduce las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.

Este indicador significa que el alumno es capaz de señalar e identificar las características y cualidades no explícitas de distintas realidades, como

las personas, el tiempo, los animales, los hechos, etc. Lo que le permitirá una mejor capacidad de discriminación y diferenciación de ellos mediante la unión de los datos que el autor le brinda.

- d) Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.

Este indicador implica que el alumno sea capaz de descubrir el efecto o la consecuencia de algo a través de su causa explícita, o viceversa, así como la solución de un problema, muchas veces el alumno no lo logra. Le cuesta deducir cuál es la causa de un hecho ya sea personal o público, no entienden el porqué, o a veces no pueden darle solución a los problemas que se les presentan en su desarrollo sintiéndose mal, frustrados e incapaces.

- e) Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.

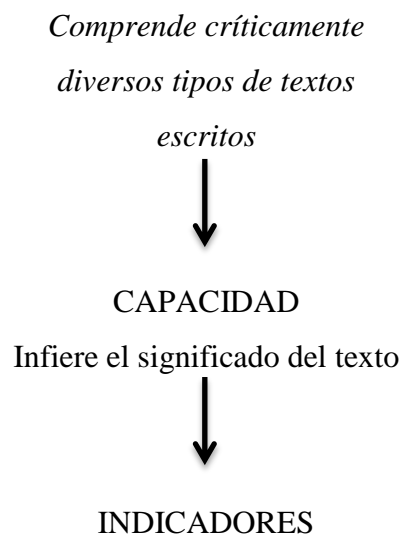
Este indicador exige que el alumno sepa reconocer el tema y subtemas que presenta el texto, es decir, entender, ¿de qué trata?, por lo general a los estudiantes les cuesta lograr este indicador en textos expositivos o informativos que son más complejos y presentan más información que los otros. Asimismo la idea principal y las conclusiones no explícitas.

f) Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.

Este indicador significa que el alumno logre entender para qué se ha producido un determinado texto, que entienda que los textos poseen un fin, que no surgen de la nada, sino que sigue un proceso; la intención, del autor, la recolección de datos si es que se necesitan y la ordenación de las ideas para que el lector pueda comprender el propósito del texto de manera clara y objetiva.

A partir de estos conceptos, se siguió el siguiente esquema conceptual para el desarrollo de este trabajo de investigación:

#### COMPETENCIA DE VI CICLO DE COMUNICACIÓN



1. Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios (imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos) que le ofrece el texto.
2. Deduce las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.
3. Deduce las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.
4. Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.
5. Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
6. Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.

## **2.2. Comprensión de lectura**

La comprensión lectora es un proceso cognitivo, cuyo logro preocupa a la sociedad por su enorme importancia en la vida del hombre. Es debido a esta preocupación que han surgido diversos intentos por conceptualizarla a través del tiempo, pero para este trabajo se tomaron los siguientes autores:

Felipe Alliende . y Mabel Condemarin . (1986), consideran que, el alumno desarrolla un proceso muy complejo con numerosos factores mezclados entre sí; por esto las estrategias para su comprensión y las técnicas para medirla se deben escoger con sumo cuidado.

Esto quiere decir, que la comprensión lectora es un proceso complejo, cuyas características, estrategias y metodología deben ser dominadas por el docente, de ese modo él ayudará a sus alumnos a alcanzarlas. Por los resultados de los exámenes PISA parece ser que esto no se cumple, pues los estudiantes se ubican en el último puesto en la evaluación del 2012.

Muchas veces, no se le da la importancia debida a esta habilidad y los alumnos no la logran desarrollar. El desarrollo de esta, no se trata solo de reconocer y localizar información explícita, sino de ir más allá del texto, de lograr descubrir información oculta, tal como lo afirma Khemais Jouini (2005: 95) quien señala que la comprensión del discurso implica una función inferencial muy compleja. El lector parte de lo explícito en el texto para construir un nuevo modelo mental y finalmente procesa más información de la que ha leído, esto se debe a que une la información del texto con sus experiencias previas. Asimismo lo hace Cain, Oakhill, & Bryant (2004); de Vega, Cuetos, Domínguez, & Estévez, (1999:) quienes afirman que la comprensión lectora ha sido descrita como una variable compleja mediatizada por diversas habilidades y procesos cognitivos. La perspectiva cognitiva sobre la misma, asume que esta se realiza por el procesamiento en distintos niveles, desde los procesos más básicos de percepción y decodificación de las palabras hasta procesos de mayor nivel como la integración del

significado de las oraciones que componen un texto y la realización de inferencias sobre información implícita. Esto quiere decir que la comprensión lectora no es un proceso fácil, pero tampoco imposible. El docente debe conocer todo lo relacionado a la comprensión lectora: evaluación, estrategias, técnicas, tipología textual, etc., de ese modo puede dirigir y ayudar a los alumnos para que la logren, sin embargo, se observa que muchas veces los docentes no están preparados y no asumen esta responsabilidad, sino que toman exámenes estandarizados que no se adaptan a las características de los alumnos, o sino acuden a otras instituciones para que evalúen a sus alumnos, porque ellos no se sienten capaces de hacerlo, como ocurrió con los profesores del colegio Ricardo Palma (Samán-Sullana).

Es así que la comprensión lectora es un proceso complejo de reorganización y construcción de nuevos esquemas cognoscitivos, a partir de información explícita que presenta el texto junto a las experiencias y conocimientos previos del alumno. Esto requiere de un papel activo del estudiante; puesto que es él quien produce la comprensión lectora.

### **.2.2.1 Niveles de comprensión de lectura**

Son categorías o rangos que determinan el grado de profundidad de la comprensión lectora alcanzada por un alumno al enfrentarse a la comprensión de un texto. Encierran una serie de indicadores predeterminados que caracterizan cada grupo de alumnos que se ubican

en un determinado nivel. Si bien es cierto, las personas compartimos las mismas capacidades y habilidades, se ha demostrado que no todos las desarrollamos al mismo ritmo, esto se debe a numerosos factores como la edad mental, el medio cultural, el nivel socioeconómico del alumno, entre otros.

Los niveles de competencia se definen de acuerdo con unas tareas que tienen rasgos comunes, tanto conceptuales como estadísticos, y que permiten asignar a cada uno de los alumnos y alumnas una puntuación específica en función de los ítems que ha respondido correctamente; por otra lado, sirve para describir qué tipo de tareas es capaz de realizar el alumnado que se sitúa en cada nivel.

Las tareas pertenecientes a un mismo nivel comparten muchos rasgos, mientras que difieren de las que se sitúan en niveles superiores o inferiores (PISA; 2009).

A continuación, se presentan tipos de niveles de comprensión lectora, según los siguientes autores:

#### ***2.2.1.1. Según Alliende y Condemartín***

Distinguen cinco niveles de comprensión de lectura, basándose en la taxonomía de Barret (Molina García, 1988):

##### **❖ Comprensión literal**

La comprensión literal es el primer nivel y consiste en el desarrollo de dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar datos explícitamente presentados en el texto.

Este nivel engloba a los lectores que aún están en el proceso inicial de la comprensión lectora, pues aún no han desarrollado las habilidades necesarias para la realización de inferencias y solo reconocen y recuerdan información literal del texto.

#### ❖ Reorganización de la información

Este segundo nivel consiste en reorganizar la información explícita presentada en el texto mediante clasificaciones y síntesis. Requiere del lector la capacidad de clasificar, realizar bosquejos, resúmenes y una síntesis final.

Este nivel engloba a los lectores con un leve desarrollo de la comprensión lectora, puesto que son capaces de clasificar, haciendo uso de la capacidad de análisis y de volver a integrar la información desintegrada, mediante la capacidad de síntesis.

#### ❖ Comprensión inferencial

El tercer nivel implica que el lector una al texto los conocimientos previos para inferir ideas principales o secundarias, datos temporales, locativos, secuenciales, entre otros.

En este nivel se ubican los alumnos que van más allá de la capacidad de análisis y síntesis de la información del texto y son capaces de deducir información no explícita a partir de datos explícitos en el texto

❖ Lectura crítica o juicio valorativo

En este cuarto nivel se ubican los alumnos que han desarrollado las habilidades necesarias para realizar una valoración crítica sobre el texto leído, lo que implica la realización de inferencias como condición previa para este nivel.

❖ Apreciación lectora

En este nivel se ubican los alumnos que además de tener las habilidades para realizar un juicio valorativo del texto, son capaces de realizar una metacognición, es decir valorar y darse cuenta de los procesos que realizan para deducir inferencias pronominales, léxicas, textuales, etc.

***2.2.2.2. Los niveles de comprensión lectora de PISA***

❖ Nivel 6 (Más de 698 puntos)

El logro de las tareas de este nivel demuestra una completa comprensión lectora. El alumno a partir de la integración de la información realiza múltiples inferencias, comparaciones y contrastes

detallados y precisos es capaz de reflexionar y evaluar críticamente un texto complejo de tema desconocido.

❖ Nivel 5 (Entre 626 y 698)

Consiste en localizar y organizar información profundamente implícita, haciendo inferencias sobre la información relevante. Se evalúa críticamente o se formula hipótesis a partir de conocimiento especializado. Estas tareas de interpretación y reflexión, requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido y forma no es familiar al estudiante.

❖ Nivel 4 (Entre 553 y 626)

Consiste en localizar y secuenciar información infiriendo cuál es relevante para la tarea (recuperación), hacer inferencias para construir el significado de una parte del texto y tratar con ambigüedades e ideas expresadas negativamente (interpretación). Por último, debe hacer uso de conocimiento público o formal para evaluar críticamente un texto complejo o largo (razonamiento). Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y ordenar

❖ Nivel 3 (Entre 480 y 553)

El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales

puede reunir múltiples criterios. Las tareas de interpretación requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Reconocer la presencia de informaciones irrelevantes que enmascaran la principal, así como ideas contrarias a las esperadas o formuladas en negativo. Las tareas de reflexión requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un aspecto de un texto. Para algunas tareas de reflexión el alumnado debe mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.

❖ Nivel 2 (Entre 407 y 480)

Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de reflexión en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.

❖ Nivel 1a (Entre 335 y 407)

El lector o lectora sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano. El lector o lectora es expresamente dirigido para que considere los factores relevantes de la tarea y en el texto.

❖ Nivel 1b (Entre 262 y 335)

En este subnivel el lector o lectora puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar, bien en una narración o bien en un simple listado. El texto normalmente le sirve de apoyo mediante la repetición de la información, dibujos o símbolos habituales. Apenas hay información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector o lectora puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.

*2.2.2.3. Los niveles de comprensión lectora del MED*

El MED (Ministerio de Educación del Perú) señala tres niveles de la comprensión lectora. El primero, consiste en localizar y recuperar datos explícitos en el texto y no demanda elaborar procesos cognoscitivos en el alumno, sino repetir sin mucho esfuerzo la información que aparece en el texto. El segundo, es en sí la verdadera comprensión lectora, pues conlleva realizar procesos cognoscitivos que

forman nuevas estructuras mentales en el alumno. Tiene que ver con deducir diversos tipos de inferencias y mientras más inferencias se realicen, más elevado será el nivel de comprensión lectora del alumno; por último, el nivel crítico consiste en producir una valoración a partir de una mirada crítica y reflexiva a una determinada situación o acción.

A partir de lo expuesto anteriormente, se estableció tres niveles (Básico, Suficiente, Destacado) para la prueba de comprensión lectora inferencial que se aplicó a los alumnos de VI ciclo. De estos niveles se hablará en el capítulo 3.

### **2.3. Evaluación de la comprensión lectora**

Según Allende y Condemarín (1986) una evaluación objetiva de la comprensión lectora puede no ser posible por las variaciones individuales de cada lector; sin embargo, si se parte de que la lectura es una modalidad del lenguaje es posible evaluar la comprensión lectora. Más aún si el educador conoce ciertos parámetros del destinatario, edad cronológica, grado escolar, condición cultural y socioeconómica. Proponen evaluar la comprensión lectora en función del nivel de la habilidad lectora del sujeto y la relación con el grado del material impreso y de esa forma hacer uso de procedimientos informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y test estandarizados.

Las evaluaciones taxonómicas son las más extendidas, y consisten en una lista de destrezas que el lector utiliza y con las cuales se enfrenta al texto. Un buen ejemplo lo constituye la Taxonomía de Barret que trabaja textos narrativos y establece la gradación de comprensión literal, inferencial, crítica y apreciativa; que se corresponden con los niveles de lectura. Dentro de los test estandarizados, el que más conocido es la Prueba de Comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva.

Al momento de evaluar el grado de comprensión lectora que tiene un grupo es necesario, haber establecido antes, los objetivos de la evaluación.

### **2.3.1 Objetivos de evaluar la comprensión lectora**

Johnston (1983) distingue tres propósitos al evaluar la comprensión lectora:

#### ***2.3.1.1. Evaluación diagnóstica***

Esta evaluación busca recoger información específica del grado de comprensión lectora de los alumnos para determinar las estrategias, el ritmo a seguir, los materiales a utilizar y las decisiones que se deben tomar para mejorar. Esta evaluación es sensible al nivel individual de cada alumno, puesto que se aplica a un grupo pequeño y atiende a sus características cognitivas, contextuales y socioeconómicas.

Permite conocer las habilidades de comprensión lectora desarrolladas, las que están en proceso y las que aún no han iniciado. No busca etiquetar al estudiante como mal o buen lector, solo conocer su estado para determinar qué se debe hacer.

En este sentido es de vital importancia contar con una evaluación de este tipo al iniciar cualquier proceso educativo

#### ***2.3.1.2. Selección y clasificación de sujetos***

Esta evaluación evalúa una extensa, amplia y diversa población, estableciendo parámetros para obtener información uniforme; sin embargo, ha sido duramente criticada por no atender las características peculiares de cada grupo de alumnos. No se contextualizan los textos, ni las preguntas ni los indicadores a las características de los grupos evaluados de acuerdo a su medio social, cultural y económico, sino que se parte de una misma base para todos. La falta de adecuación no permite una evaluación real y profunda. A pesar que carece de carácter diagnóstico, muchos la utilizan como tal para la toma de decisiones, lo que es algo no válido.

Dependiendo de la necesidad se podrá aplicar este tipo de evaluación aunque teniendo en cuenta sus limitaciones.

#### ***2.3.1.3. Evaluación de carácter general o administrativo***

Esta evaluación busca evaluar los sistemas educativos de las poblaciones, es decir cómo y de qué forma trabajan. Algunos de sus resultados son; ausencia de profesorado especialista, falta de recursos, capacitaciones regulares, calidad de la enseñanza, etc. Tienen un carácter general y están dirigidas a la toma de decisiones del sistema administrativo. La evaluación se aplica a sujetos que varían ampliamente en su nivel de habilidad.

Este tipo de investigación es propia de las instituciones educativas y tiene una finalidad muy específica, evaluar su forma de trabajo, ver qué decisiones toman, para valorar si son las más acertadas

### **2.3.2. Técnicas para evaluar la comprensión lectora**

Puesto que la comprensión de lectura no es un proceso observable directamente, se necesita de técnicas para evaluarla.

#### ***2.3.2.1. Según Manuel Montanero Fernández (2004)***

##### **❖ PREGUNTAS OBJETIVAS O SEMIOBJETIVAS:**

Consisten en formular después de la lectura, preguntas objetivas o semiobjetivas breves con una respuesta cerrada, es decir, una respuesta correcta acompañada de otras que buscan distraer al lector (distractoras), para que de ese modo el alumno despliegue sus habilidades de comprensión lectora en busca de la información que se le pide.

❖ PENSAMIENTOS EN VOZ ALTA Y REGISTROS DE OBSERVACIÓN:

Consiste en grabar (magnetofónicamente o en vídeo) las reflexiones que los estudiantes realizan en voz alta durante la lectura de un texto, para poder analizarlos después, de manera detallada y fidedigna. Muestra algunos procesos que los alumnos desarrollan estratégicamente en su interacción con el texto y permite fundamentalmente valorar inferencias referenciales durante la lectura. No tiene cuantificación objetiva sino cualitativa, necesita de la preparación previa del sujeto y demanda excesivo material, además implica el riesgo de interferir en el proceso de comprensión lectora, ya que se tiene que estimular a los alumnos para que hablen acerca de lo leído.

❖ ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE RESÚMENES Y PROTOCOLO DE RECUERDO LIBRE:

Consiste en pedir al alumno que después de leer el texto elabore un resumen de lo leído, de ese modo el evaluador analiza el protocolo de recuerdo libre a través del resumen. Se evalúa el producto de la representación semántica generada por el sujeto, utilizando diversos métodos de análisis. Algunos de estos métodos se encuentran altamente formalizados, de modo que permiten establecer comparaciones cuantitativas con la representación proposicional del contenido original.

#### ❖ ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE ESQUEMAS Y GRÁFICOS:

Es una técnica muy adecuada para trabajar con textos expositivos, puesto que consiste en el análisis del contenido de esquemas y gráficos de información sobre un tema objetivo. Además de una valoración cualitativa, la cuantificación puede hacerse teniendo en cuenta tres criterios: la cantidad y calidad de las relaciones jerárquicas que el alumno ha sido capaz de elaborar, comparándolo con un mapa-modelo; el número de niveles de la representación jerárquica; y el número de nexos transversales que representen las relaciones semánticas entre diferentes ramas de conceptos.

De esta clasificación se rescata la técnica de preguntas objetivas o semiobjetivas que demandan una información precisa del texto. El alumno debe elegir entre una respuesta correcta y otras distractoras, por lo que el factor azar se reduce en su elección.

#### *2.3.2.2 Según María J. P. Zorrilla (1988)*

#### ❖ EVOCACIÓN O RECUERDO LIBRE:

Después de leer el texto se le pide al alumno que evoque lo leído, es decir que hable de lo que ha entendido. Este procedimiento requiere la capacidad de producción textual y es de fácil aplicación; puesto que su elaboración no posee mucha complejidad ni preparación. Presenta dificultad para la interpretación y evaluación de lo evocado. En este

sentido ha existido poco acuerdo en los procedimientos empleados por distintos autores a la hora de asignar el puntaje a esta evaluación.

❖ PREGUNTAS DE SONDEO:

Son una variedad de los procedimientos de evocación o recuerdo libre. Consisten en formular una serie de preguntas de sondeo después que el sujeto ha leído el texto, de ese modo el alumno va identificando y procesando información precisa para elaborar sus respuestas. El uso de este procedimiento presenta una serie de problemas; el primero, (común a otros tipos de cuestionarios) es que no existe un método sistemático de generar preguntas adecuadas y que sea consistente a lo largo de los distintos textos; otro problema, es que su uso no garantiza que se haya agotado toda la información que el lector ha recogido del texto (Royer y Cable, 1975). Igualmente, no está claro si existe una diferencia de tipo cualitativo entre la comprensión de la información evocada libremente y aquella obtenida a través de preguntas de sondeo o bien si se trata únicamente de una diferencia en el nivel de recuperación de la información. Esta técnica demanda un gran consumo de tiempo y su administración y corrección requieren práctica y entrenamiento.

❖ PREGUNTAS ABIERTAS:

Permite obtener información de carácter diferente a la que se obtiene con la evocación libre ya que dichas preguntas facilitan un tipo de procesamiento de información almacenada distinto al puramente memorístico. Así, por ejemplo, determinadas inferencias que el buen

lector puede hacer durante la lectura puede no hacerlas el mal lector si las preguntas de sondeo no le sugieren la utilidad de dichas inferencias. En este tipo de preguntas persiste el problema de que se requiere el uso por parte del alumno de estrategias de producción, aunque en menor medida.

❖ CUESTIONARIOS:

Consiste en responder una serie de preguntas después de leer un texto; cada una de ellas busca que el alumno desarrolle una serie de destrezas diferentes que permitan recoger información también de carácter diferente. Se han utilizado a través de la historia por su gran utilidad.

❖ ÍTEMS DE VERDADERO/FALSO:

No presenta mayor complejidad, puesto que se elabora una pregunta con dos alternativas, una es la correcta y la otra es la distractora. Permite plantear una gran cantidad de ítems en poco tiempo y con pocos recursos; sin embargo al puntuar estas pruebas para evaluar la comprensión lectora, existe la probabilidad de 50% de que la respuesta haya sido elegida al azar, siendo difícil determinar por qué el alumno marco correcta o incorrectamente.

❖ PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE DE ALTERNATIVAS:

Aunque no es una tarea fácil es uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora. Consiste en la elaboración de preguntas con varias alternativas, de entre ellas una es la correcta y las demás son las distractoras; a diferencia de los ítems verdadero y falso, requiere de la activación de los procesos mentales para hallar la respuesta. Puede ser aplicado a un gran número de personas y reduce el factor azar, permitiendo tener más información al evaluador. Una de sus desventajas es que el evaluador al considerar solo una respuesta correcta, está limitando la capacidad del lector, ya que recientes avances han señalado que un lector creativo puede ir más allá de las implicancias convencionales y extraiga inferencias que se considerarían incorrectas si sólo se admite como válida una de las respuestas.

#### ❖ LAS REDACCIONES:

Parte del postulado que para elaborar de un mensaje primero se debe comprender, por ello algunos optan por esta técnica de evaluación. Consiste en pedir al alumno que cuente lo que recuerde, o extraiga las ideas principales; la precisión con que lo haga determinará su grado de comprensión lectora.

Entre sus desventajas al utilizar esta técnica tenemos; el de validar conceptualmente las redacciones como medios, la determinación de unos criterios objetivos y claros para evaluar la producción oral o escrita y la subjetividad que supone la valoración individual de la redacción de cada lector.

A partir de estos conceptos, se concluye que la evaluación no es un proceso fácil de realizar, puesto que implica tener cuidado al momento de elegir las técnicas adecuadas para medir el grado de comprensión lectora del alumno. Si bien es cierto todas poseen limitaciones tanto en su elaboración como en su puntuación objetiva, las que se deben obviar definitivamente son las pruebas con ítems verdadero/ falso, ya que poseen un 50% del factor azar, y no se sabe si el alumno marcó correcta o incorrectamente al azar, pues existe igual posibilidad de que haya sido así o no. En las pruebas de evocación libre se limita al alumno, ya que se espera que recuerde todo lo que pueda del texto, pero no ayuda a reconocer si ha comprendido el texto, puesto que tiene un carácter memorístico.

Por ello, las preguntas de opción múltiple parecen ser las más indicadas, a pesar de que como todas, tiene sus propias limitaciones. Al enfrentar al alumno con más de una alternativa, se está demandando la activación de otros procesos cognitivos para discriminar la información correcta que se le pide de las distractoras, reduciendo al mismo tiempo el porcentaje del factor azar. Estas se relacionan con las pruebas objetivas y semiobjetivas de Montanero.

## **2.4. Enfoque comunicativo textual**

El DCN (2009) señala que el enfoque comunicativo textual apunta al aprendizaje de nuestra lengua en pleno ejercicio, es decir, el alumno debe aprender a utilizar su lengua en un contexto real a él, partiendo de situaciones comunes a su desarrollo personal y social, además se debe

responder a sus intereses y necesidades. El profesor está llamado entonces a abandonar los postulados anteriores de enseñanza que conciben al alumno como un ente memorista y repetitivo sin voz ni voto en el aprendizaje; y debe estimular y promover que el conocimiento parta del alumno, que sea él quien lo construya, a partir de la reflexión, del conflicto cognitivo y de las situaciones reales que vive día a día. El aprendizaje gira en torno al alumno, se va configurando y adaptando conforme a su ritmo, necesidades e intereses. Se pretende que aprenda para la vida, para el día a día, demostrando la adquisición de las competencias comunicativas propuestas.

*El área persigue el dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos, pero igualmente, promueve el respeto por las formas expresivas propias de cada comunidad, valorando así, la diversidad lingüística del país. En este sentido, se aspira a que los estudiantes dominen su lengua materna, sea la originaria o el castellano. Por otro lado, las capacidades comunicativas permiten a los estudiantes acceder a múltiples aprendizajes, útiles para interactuar en un mundo altamente cambiante y de vertiginosos avances científicos y tecnológicos. El área también persigue que los estudiantes se familiaricen con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual implica conocer y manejar otros códigos, como las imágenes fijas o en movimiento, o los códigos necesarios para*

*la comunicación de las personas con necesidades especiales, atendiendo así a la educación inclusiva”( DCN 2009:341).*

Las competencias comunicativas que se proponen son tres: Expresión y comprensión oral, que consiste en expresarse con claridad, fluidez, coherencia y persuasión; Comprensión de textos, que consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto, este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

Si bien es cierto, se plantea que se debe trabajar con el Enfoque comunicativo textual en las aulas peruanas, lo que implica una participación activa del alumno y convertirlo en el protagonista del aprendizaje, muchas veces esto no se hace, el docente sigue concibiéndolo como agente pasivo, y no se propicia su aprendizaje por descubrimiento, sino que se le acostumbra a ser copista. En casos peores, el docente llega y dicta su clase, sin involucrar al alumno en el proceso, convirtiéndolo así en un mero receptor de contenidos.

#### **2.4.1. Comprender distintos tipos de texto.**

Bernárdez (1982) define el texto como: “Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y

comunicativo y por su coherencia, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua”

Según esto, el texto es la unidad comunicativa intencional emitida por el hombre. Al hablar de coherencia, se nos habla de una propiedad que posee todo texto bien formado; ya que consiste en la organización de las palabras del texto en torno a un tema específico, al cual se debe su existencia. La coherencia le da claridad, unidad y orden al texto, gracias a la cohesión que permite enlazar y unir las palabras de acuerdo a las reglas y normas predominantes en una lengua y, de ese modo nuestro interlocutor puede comprender mejor el mensaje, pues no son un conjunto de palabras inconexas, sino que se relacionan ordenadamente en un mismo fin.

Óscar Loureda Lama (2003) señala que el texto no es una mera sucesión de oraciones de significado transparente, sino que es una realidad comunicativa, con significado y autonomía propia, producto último del habla; ya que es producto de una actividad social que es el acto comunicativo y al establecer esta relación converge información tanto explícita como implícita.

Es así que el texto es producto último del habla; el emisor elabora el mensaje de acuerdo a la intención y ordena las palabras de este con el fin de darle la mayor claridad y sentido, las personas no emitimos palabras sueltas sin sentido, sino textos, unidades con autonomía propia.

Produciéndose de ese modo, distintos tipos de textos que se deben comprender para ser un lector eficaz.

#### ***2.4.1.1. Tipología textual***

Antes de presentar los conceptos de tipología textual que se han trabajado en esta investigación, se debe hablar sobre los dos grandes grupos que tradicionalmente han dividido los textos; el género literario y el no literario. Se habla de género literario si el autor busca la belleza del mensaje, primando la subjetividad y se divide en tres clases de textos: el narrativo que cuenta los hechos ocurridos a unos personajes dentro de unas circunstancias temporales y espaciales, escrito en prosa; el lírico que engloba poemas, odas, himnos, elegías, entre otros, escrito en verso y el dramático escrito para representación. Se habla de género no literario cuando no prima la subjetividad del autor; es decir, informa de una realidad alejada de la emotividad y se divide en textos científicos e informativos.

Ahora, es verdad que existe gran variedad de tipologías textuales según los criterios que se escojan, ya sea al partir de las características verbales, del texto, por los rasgos pragmáticos, por la forma, por la función, etc.; pero para este trabajo se ha dividido la tipología textual de dos formas:

a) Según el carácter cognitivo

Óscar Loureda Lama (2003) señala que la tipología textual de Werlich ha sido una de las más aceptadas, ya que tiene en cuenta dos criterios fundamentales: los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones, además sostiene que Werlich concibe que la forma de los textos está íntimamente relacionada con los procesos de categorización del pensamiento. De ese modo plantea 5 tipos de textos:

- ❖ *Textos narrativos*: Narra una serie de hechos ocurridos a unos personajes en un contexto (circunstancias temporales, espaciales). La estructura temporal se forma a través de verbos que indican acciones; abundan los tiempos pretéritos, los adverbios de lugar y tiempo que permiten situar y narrar los hechos que realizan unos personajes.
- ❖ *Textos descriptivos*: Describen una serie de atributos físicos o psicológicos de una realidad que por lo general es estática. Predomina el uso de los verbos copulativos, así como los tiempos verbales; presentes e imperfectos.
- ❖ *Textos expositivos*: Informa de hechos reales y objetivos. La estructura verbal predominante incorpora el verbo *ser* o similares con un predicado nominal, o el verbo tener combinado con un objeto directo. El proceso cognitivo implicado es el del análisis o síntesis de ideas y conceptos: se dice algo de un tema.
- ❖ *Textos argumentativos*: Se busca defender o convencer sobre una idea, mediante argumentos. La argumentación incluye una contraposición de ideas.

- ❖ *Textos instructivos:* Indican el procedimiento para realizar una acción. Predominan los verbos en modo imperativo, en una enumeración o lista cuyo propósito es indicarnos cómo hacer algo.

Esta variedad de textos implica que el hablante estructura las oraciones según la intención del mensaje; ya sea, narrar algún hecho real o ficticio, describir las características físicas o psicológicas de una realidad, exponer objetivamente información sobre algo, argumentar una idea emitida o instruir sobre los pasos para conseguir un fin.

#### b) Según el formato

En el Marco para la evaluación de la comprensión lectora PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) se distingue 2 tipos de textos según el formato: continuos y discontinuos.

- ❖ Los textos continuos están formados por oraciones que se organizan en estructuras mayores de forma sucesiva y progresiva. Establecen un vínculo de dependencia entre ellas y requieren una lectura lineal por parte del lector, el lector sigue un orden establecido sin necesidad de dar saltos de una parte a otra del texto (Caridad y Moscoso; 1991). Aquí se ubican los textos narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, instructivos.

Los textos discontinuos no siguen la estructura secuencial de los anteriores. Su comprensión requiere el uso de estrategias de lectura no

lineal. La comprensión de estos textos requiere del uso de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda de interpretación de la información de forma más global e interrelacionadas. Rompen la linealidad remitiendo al lector a otras partes del texto. PISA se basa en las descripciones corrientes del formato de los textos. Se encuentran cuadros y gráficos, mapas, tablas, diagramas, formularios, avisos, afiches, catálogos, invitaciones, etc.

En la vida diaria es común observar distintos tipos de textos continuos y discontinuos. Los primeros, por lo general, brindan al lector más información de forma secuenciada. Los textos discontinuos en cambio son más funcionales, ofrecen datos concisos y específicos, de manera que la vista lectora enfoca inmediatamente los datos.

Para la elaboración de la prueba escrita del presente estudio, se trabajó con tres tipos de textos partiendo de una clasificación de géneros textuales:

GÉNEROS TEXTUALES	NO	Según el tipo	Según el formato	Título del texto	Autor
	LITERARIO	Publicitario (volante)	Discontinuo	IV Festival de Teatro para Niños	No identificado
	LITERARIO	Lírico	Continuo	Periquito	Javier Sologure

	RIO	(poema)			n
		Narrativo (cuento)	Continuo	El caballero Carmelo	Abraham Valdelo mar

*Cuadro 1. Resumen de tipología de textos utilizados en la prueba de VI ciclo de comprensión lectora.*

## **2.5. La comprensión inferencial**

### **2.5.1. Concepto de inferencias**

Según Allwood (1986), las inferencias son procesos cognitivos que permiten al hombre obtener datos nuevos a partir de datos explícitos en el texto, es decir, que el lector va más allá de la información planteada de forma literal por el autor.

Para Carroll y Person y Johnson las inferencias son actos fundamentales de la comprensión lectora, ya que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones, frases y obtener un nuevo producto a partir de ello. Capacidad que permite al lector deducir la información implícita y necesaria para comprender el texto en aspectos particulares y en su totalidad.

Dicha tarea podría realizarse de una manera cuasi automática y consistiría, básicamente, en la extracción de la información de la base del texto, esto es, de la información explicitada en el texto. Pero la realidad

no suele ser tan simple y mecánica ya que, por un lado, los textos u otras formas de discurso suelen presentarse con oraciones que pueden contener varias ideas y proposiciones y, por otro lado, otras ideas y proposiciones relacionadas con lo leído se añaden desde el conocimiento previo del lector (Escudero y León, 2004).

*“la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía” (Cassany, Luna y Sanz; 2000.)*

A partir de estos conceptos, se concluye que inferencia es un proceso cognitivo, complejo, que consiste en construir información no explícita, a partir de datos que sí lo están en el texto y a partir de las experiencias del lector, de sus conocimientos previos sobre el tema u otros que le permitan comprender el tema que lee.

Es verdad que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente, tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso. Ambos niveles se consideran interrelacionados.

## 2.5.2. Tipología de las inferencias

Para este trabajo se ha dividido la tipología inferencial, siguiendo el trabajo de Barret (1968 ) y Escudero Domínguez (2010)

:

### 2.5.2.1. Siguiendo a Barret (1986)

❖ Inferencias según la tarea demandada:

Felipe Alliende y Mabel Condemarín en su libro *Lectura: teoría, evaluación y desarrollo* hace referencia a la taxonomía de Barret donde muestra la clasificación de las dimensiones cognoscitivas de la comprensión lectora que hace el autor, considerando la comprensión literal y la comprensión inferencial. Dentro de la comprensión inferencial menciona 5 tipos de inferencias que se pueden realizar:

1.- *Inferencia de detalles*; se conjetura detalles adicionales que el autor podría haber incluido para hacer más interesante el texto.

2.- *Inferencia de ideas principales*; se extrae la idea principal, tema que no se muestra de manera explícita en el texto.

3.- *Inferencia de secuencia*; que demanda en el alumno determinar el orden de las acciones si su secuencia no está de forma explícita en el texto.

4.- *Inferencia de causa y efecto*; requiere plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica sobre las causas que actuaron sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección

5- *Inferencia de rasgos de personajes*; consiste en determinar características de los personajes que no se presentan explícitamente en el texto.

La importancia de conocer esta tipología, radica en poder definir las inferencias que se trabajan en la prueba de comprensión lectora inferencial, y así tener claro que se va a evaluar en cada pregunta y qué proceso cognitivo demandará en el estudiante de VI ciclo evaluado.

#### ***2.5.2.2. Siguiendo a Inmaculada Escudero Domínguez:***

Inmaculada Escudero Domínguez (2010) en la revista “Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas” recoge los siguientes tipos de inferencias:

a) Inferencias según los recursos cognitivos implicados:

Según este criterio, dependiendo de la cantidad de recursos que el lector debe poner en juego para realizar las inferencias pueden agruparse:

1. Automáticas: Se realizan de manera no consciente, apenas consumen recursos cognitivos y se generan en un corto espacio de tiempo.
2. Estratégicas: Requieren de la puesta en marcha de estrategias por parte del lector, lo que conlleva una mayor cantidad de tiempo como consecuencia de un mayor nivel de procesamiento (McKoon y Ratcliff, 1992).

b) Inferencias por la dirección de las inferencias:

1. Inferencias hacia atrás o retroactivas: suponen la búsqueda de los antecedentes o lo que se haya podido leer o producir con anterioridad.
2. Inferencias hacia delante o proactivas; predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento y de las expectativas que genera el lector. Estas inferencias se han denominado también explicativas y predictivas.

c) Por su necesidad en la comprensión

1. Inferencias necesarias u obligatorias: si la realización de la inferencia considerada contribuye decisivamente a la formación de un modelo mental adecuado. Entre las inferencias necesarias para la comprensión, suelen incluirse las inferencias “puente”, la repetición de argumentos, las inferencias anafóricas y las antecedentes causales.

2. Inferencias no elaborativas: si sólo sirve para “enriquecer” el modelo mental (Clark y Haviland, 1976; Reder, 1980). Entre las inferencias no necesarias para la comprensión o elaborativas se incluyen las inferencias hacia delante o proactivas, *las* instrumentales y las predictivas.

d) Por el nivel de procesamiento de cada inferencia

1. Carácter local

Las inferencias que contribuyen al establecimiento de la coherencia local establecen una conexión o "puente" entre dos frases, tratando de unir la información que en ese momento se está leyendo con la que se acaba de leer, como sería el caso de las inferencias automáticas (McKoon y Ratcliff, 1992). Probablemente, la forma más simple de coherencia local lo encontramos en la anáfora, que se produce cuando un pronombre o un nombre tienen que ser identificado con un nombre o una frase mencionados previamente.

2. Carácter global

Por su parte, las inferencias que contribuyen a la coherencia global permiten la conexión entre partes muy distantes en el texto o entre este y el conocimiento previo del lector. Las inferencias instrumentales y predictivas son ejemplos de este tipo de inferencias.

e) Por la fuente de información:

1. inferencias basadas en el texto: la fuente principal a la que acude el lector para recoger la información que utilizará para generar la inferencia es el texto.
2. Inferencias basadas en el conocimiento: la fuente principal es el conocimiento previo del lector (Graesser, Swamer, Bagget y Sell, 1996). Autores como Trabasso y Magliano (1996) añaden una tercera fuente de información que proviene de otras inferencias realizadas anteriormente y que reside en la memoria de largo plazo.

f) Nivel de representación en el que se lleva a cabo la inferencia

1. Generadas durante la construcción de la estructura proposicional consistirían en asociaciones entre conceptos y tienen el objeto de mantener la coherencia local.
2. Durante la construcción del modelo de la situación, sin embargo, tendrían lugar las inferencias elaborativas. Estas inferencias tratan de contextualizar la información, permitiendo generar una interpretación coherente de lo leído. Un claro ejemplo es el caso de las inferencias predictivas.

Escudero, también afirma que este esfuerzo por establecer una taxonomía adecuada de las inferencias conlleva algunas limitaciones. Esto se debe al

grado excesivamente general y ambiguo que adquieren las taxonomías resultantes, también porque los criterios adoptados por los diferentes autores no siempre coinciden, lo que puede generar problemas de equivalencia entre las mismas inferencias al denominarlas o clasificarlas con diferentes etiquetas. Por eso, partiendo de la dificultad de contar con una taxonomía clara y precisa a seguir, y de los conceptos anteriores, se ha propuesto 10 inferencias para el presente trabajo. Estas serán descritas en el capítulo de metodología:

<b>1</b>	Inferencias globales de un texto leído
<b>2</b>	Inferencia de intención del texto leído
<b>3</b>	Inferencias de causa-efecto
<b>4</b>	Inferencias de estado
<b>5</b>	Inferencias de utilidad
<b>6</b>	Inferencias de sentimiento
<b>7</b>	Inferencias de intención de texto
<b>8</b>	Inferencias de agente
<b>9</b>	Inferencias de acción

## 10 Inferencias de secuencia

*Cuadro 2. Resumen de inferencias utilizadas en las preguntas formuladas en la prueba de VI ciclo de comprensión lectora.*

### 2.6. La eficiencia de las evaluaciones de la comprensión lectora

El término *eficiencia* nació en el ámbito económico y actualmente se aplica a diversos ámbitos del saber humano como la salud, la educación, el derecho, etc.

Alejandro Bouza Suárez señala en la revista cubana de Salud Pública (2000) que el término eficiencia expresa el poder lograr un efecto, una consecuencia, un propósito en relación a los recursos que se han utilizado.

**EFICIENCIA:** Es la relación recursos/resultados bajo condiciones reales:

$$\text{Eficiencia} = \frac{\text{Recursos}}{\text{Resultados}}$$

Para Alexis Codina (2005) la eficiencia es un “paradigma importado” de la teoría económica, que ha orientado el trabajo de las organizaciones y sus dirigentes durante décadas. Engloba la relación entre insumos (gastos) y resultados (ingresos), su expresión es la reducción de los costos, o los costos mínimos

La eficiencia hace énfasis en: los medios, hacer las cosas correctamente, resolver problemas, ahorrar gastos, cumplir tareas y obligaciones, capacitar a los subordinados, aplica un enfoque reactivo.

La eficiencia se concentra en cómo se hacen las cosas, de qué modo se ejecutan.

En la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001) se conceptualiza eficiencia de la siguiente manera:

Eficiencia

*“(Del lat. efficientia).f. Capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado”*

Este concepto señala que para ser eficientes se debe tener la habilidad para hacer uso adecuado de los recursos que se han planteado para alcanzar un fin. Si se propone en un proyecto, empresa u organización que se va a lograr un objetivo mediante determinado instrumento, entonces se debe alcanzar solo con ese instrumento, si no se logra, significa que no se ha sido eficiente.

Es así, que este trabajo se concentra y pone énfasis en el instrumento (la evaluación escrita) para demostrar su eficiencia en la evaluación de la comprensión lectora inferencial; teniendo como base los resultados obtenidos en la aplicación de la evaluación escrita a alumnos de VI ciclo del colegio Ricardo Palma (Sullana-Piura).

Eficiencia = evaluación escrita

Puede medir la comprensión lectora

### **2.6.1. Aspectos determinantes de la eficiencia.**

Para determinar la eficiencia de una prueba escrita no existen unos parámetros establecidos; por ello, en este trabajo se recogen aportes significativos sobre algunos autores, respecto a los factores que permiten determinar la eficiencia de una prueba:

Jesús Pérez Zorrilla (2005) afirma que “desde sus comienzos la evaluación de la lectura ha presentado una serie de problemas. El principal estriba en la falta de un marco teórico claro y definido del concepto de lectura” Esto quiere decir, que para que alguien elabore y aplique un examen, debe contar con un buen marco teórico que le dé la claridad necesaria para saber qué es cada concepto.

También señala que “es preciso considerar qué objetivos tiene ya que el carácter de la evaluación y los procedimientos que vayan a ser empleados dependen de dichos objetivos” Por ello, una prueba que se ha elaborado y aplicado sin tener claro para qué se está haciendo, se le está restando eficiencia.

“En el caso de la lectura no es válido el azar para la selección de textos, ya que lo que interesa averiguar es el grado de inferencia y de relación que lleva a cabo el sujeto entre la información que de hecho ya posee y la que proporciona el texto”

“Con respecto a los cuestionarios de comprensión, no existen reglas para generar las preguntas que deben incluir”.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En este tercer capítulo se presenta el paradigma que se siguió en este estudio, el tipo de investigación; así como la descripción de las técnicas que se siguieron para evaluar la comprensión lectora, la población, el instrumento aplicado (textos, indicadores, inferencias, ítems), la muestra que se utilizó en la recolección de los datos y la descripción de los niveles de comprensión lectora inferencial considerados en la prueba.

### **3.1. Paradigma**

Este estudio está orientado bajo el paradigma positivista, ya que se propone demostrar la eficiencia de la evaluación escrita a través del

análisis de datos cuantitativos y se sustenta en la estadística descriptiva e inferencial de los resultados; por eso, los resultados obtenidos establecen una relación sujeto/objeto de total independencia y neutralidad.

### **3.2. Tipo de investigación**

Constituye una investigación descriptiva del paradigma interpretativo, ya comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de la aplicación del examen. Es decir, va más allá de recoger y tabular datos. Supone descomponerlos y encontrarles la razón de ser, el significado que poseen en relación al resto de la información. Jhon W. Best afirma que en principio la sola descripción de algo no es todo el proceso de la investigación, pero la recolección de datos y la referencia de las condiciones dominantes son etapas necesarias.

### **3.3. Diseño de la investigación**

Para el desarrollo de la investigación se siguieron los siguientes pasos: primero se elaboró la prueba, para ello se buscó 3 textos adecuados, basándose en el formato textual, en la estructura y en el DCN, se eligió la técnica para evaluar, las inferencias que se iban a trabajar y las preguntas que se plantearon a partir de ellas. Una vez elaborado el examen se aplicó a los alumnos de VI ciclo de educación secundaria del colegio Ricardo Palma (Samán-Sullana). Después se corrigieron los exámenes y se procesaron los datos obtenidos mediante regla de tres

simple para obtener los resultados que ubicarían a los alumnos en los tres niveles de logro de comprensión lectora inferencial. Finalmente se analiza la eficiencia de la prueba aplicada y se presentan las conclusiones del trabajo realizado.

### 3.4. Población y muestra

#### Población

El universo poblacional estuvo formado por 66 alumnos de VI ciclo de educación secundaria, inscritos en la Nómina de matrícula 2013. En Primer año de secundaria hay 37 alumnos matriculados y en Segundo hay 29 alumnos.

Las edades de los estudiantes que constituyen la población oscilan entre 13 y 16 años de edad.

En el siguiente cuadro se observa la distribución poblacional.

<b>GRADO</b>	<b>N° alumnos</b>	<b>Edad oscilante</b>
<b>Primer año de secundaria</b>	37	12-16 años de edad
<b>Segundo año de secundaria</b>	29	13 y 16 años de edad
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	

*Cuadro 3. Población de alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria del colegio Ricardo Palma (Samán-Sullana): Primer y Segundo año de secundaria. Datos en números de los alumnos evaluados.*

#### Muestra

Se aplicó el examen a 52 alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria, debido a que ellos asistieron al colegio el día de la evaluación.

VI ciclo de Educación Secundaria	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Primer grado	11	15	26
Segundo grado	15	11	26
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>52</b>

*Cuadro 4. Muestra de alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria del colegio Ricardo Palma (Samán-Sullana): Primer y Segundo año de secundaria. Datos en números de los alumnos evaluados*

### **3.6. Técnicas que evaluaron la comprensión lectora de los alumnos**

Dado que no se puede observar directamente la comprensión lectora que realiza un alumno por ser un proceso mental, se tiene que hacer uso de técnicas para medir su nivel de desarrollo.

Para este trabajo se utilizaron preguntas objetivas de elección múltiple; las cuales consistieron en formular preguntas breves cuya respuesta se ofrece cerrada (acompañada de distractores).

También se utilizó una pregunta abierta de respuesta corta y una pregunta cuya tarea demandaba completar mediante números el orden secuencial de un hecho (1, 2,3, 4).

Cabe resaltar que las preguntas múltiples son las que predominan casi de manera total en los ítems de la prueba. Esto se debió a que es una de las técnicas más empleadas en las evaluaciones de comprensión lectora (Jesús Pérez Zorrilla; 2005).

Este tipo de preguntas son las que más predominan en los test de medida de la comprensión lectora debido a su carácter funcional y a su gran eficiencia (Fleck, 1979; Gould, 1981).

Las respuestas siguieron la fórmula: 1 respuesta correcta y dos distractoras, sumando en total tres alternativas; puesto que esta cantidad reduce el factor azar, que sería mayor si fueran solo dos (Jesús Pérez Zorrilla; 2005).

### **3.7. Descripción del instrumento**

El instrumento aplicado fue de elaboración propia y surgió con el objetivo de recoger información sobre el nivel de logro de la comprensión lectora inferencial de los alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria del colegio Ricardo Palma.

Se trata de una prueba escrita ya que este tipo de instrumento establece un contacto directo entre texto y sujeto; además al momento de responder las preguntas le permite volver al texto escrito para contestar, lo que sería algo difícil si fuera una prueba oral (Cain y Oakhill; 1999).

Para su valoración se estableció un puntaje en escala ordinal de 28 puntos (4 puntos de preguntas literales y 24 puntos de preguntas inferenciales). A continuación se describirá con más detalle su contenido;

primero se hablará de los tres tipos de textos que se trabajaron, luego de las inferencias planteadas y su relación respecto al puntaje.

### **3.7.1. La validación del instrumento**

La prueba escrita de comprensión lectora inferencial aplicada a los alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria, no se validó debido a las circunstancias y al corto tiempo con el que se contó para elaborarla. Sin embargo, pasó por una previa revisión de la Magíster Gabriela Alcalá Adrianzén, docente de la facultad de Ciencias de la Educación, quien estuvo a cargo de dirigir la evaluación. Ella revisó los textos, las preguntas y las inferencias contenidos en la prueba. Una vez que ella aprobó lo planteado en la evaluación, se procedió a aplicar el examen a los alumnos. Posteriormente, se evaluó la eficiencia de esta prueba mediante la comparación de las Rutas de Aprendizaje

### **3.7.2. Descripción de los textos:**

El primer texto es no literario-publicitario (volante) de formato discontinuo que promociona una serie de representaciones teatrales para niños; cuatro representaciones en enero y cuatro en febrero. El responsable de este texto es la empresa “Arlequin & Colombina”.

Se eligió este texto de acuerdo al DCN (2009) que propone que dentro de los conocimientos que deben adquirir los alumnos de VI ciclo, deben estar los avisos publicitarios y su estructura. También, porque en la vida diaria el alumno tiene un contacto directo con la publicidad, ya sea

con la publicidad visual, oral o escrita. Siempre se le está transmitiendo información con un determinado fin y siempre existirá en el mundo la necesidad de promocionar un producto, un evento o un servicio.

Se determinó para este texto 5 preguntas, 1 literal y 4 inferenciales. La pregunta literal fue el ítem n°1, ya que se demandaba en el estudiante reconocer y señalar de qué trataba el texto (respuesta explícita en el texto). Las preguntas inferenciales abarcaron los ítems, n°2, 3, 4, 5 y consistían en inferir la intención del texto, la utilidad de una determinada acción y el día específico de una situación planteada.

El segundo es un texto literario-narrativo (cuento) de formato continuo con dos párrafos que cuentan las incidencias que se viven en un hogar tras la llegada de un gallo, denominado “el caballero Carmelo”. Cabe destacar que por las condiciones de la prueba solo se trabajó con un fragmento del cuento, ya que este en su totalidad es muy largo y para el fin de la prueba no era necesario. El autor de este cuento es el escritor peruano Abraham Valdelomar.

Se eligió este texto de acuerdo al DCN (2009) que plantea dentro de las lecturas para VI ciclo de secundaria cuentos peruanos y cortos, debido a las características contextuales y cognitivas del alumno. También, porque en la vida diaria y desde muy pequeño el alumno tiene un contacto directo con los textos narrativos, ya sea en el colegio, en el hogar, en la calle, en situaciones formales e informales, siempre existe la narración de un hecho, de una anécdota, etc.

Se determinó para este texto 5 preguntas, 1 literal y 4 inferenciales. La pregunta literal fue el ítem n°10, que demandaba en el

estudiante reconocer y señalar el sentimiento de un personaje (respuesta explícita en el texto). Las preguntas inferenciales abarcaron los ítems, n°6, 7, 8, 9 y consistían en inferir una idea global a partir del texto, el estado de un personaje, una acción determinada y la causa de un hecho.

El tercero es un texto literario-lírico (poema) de formato continuo que presenta las incidencias que cuenta Perico el de los Palotes a siete pericotes sobre lo vivido al buscar a su prima. El autor de este poema es el escritor peruano Javier Sologuren.

Se eligió este texto de acuerdo al DCN (2009) que plantea poesía infantil dentro de las lecturas a los alumnos de este ciclo y porque en la vida diaria el alumno tiene un contacto directo con textos líricos, ya sea como expresión del mundo interno o de otra persona.

Se determinó para este texto 5 preguntas, 2 literales y 3 inferenciales. Las preguntas literales fueron los ítems n°11 y 12, que demandaban localizar y reconocer información explícita del texto. Las preguntas inferenciales abarcaron los ítems, n°13, 14 y 15 y exigían inferir la causa de un efecto, una determinada acción y el orden secuencial de unos hechos. Respecto a las inferencias de la prueba, se determinaron 8 tipos: Inferencia de idea global, de intención del texto, de utilidad, de tiempo, de estado, de acción, de causa-efecto y de secuencia.

Inferencia de causa-efecto: Se formularon dos ítems, 9, 13 de dos puntos cada uno, sumando en total 4 puntos en esta inferencia.

Los ítems número 9 y 13 demandaban al lector inferir la causa “X” (implícita), a través de los efectos “Y” que se señalaban en el texto (explícitos). El alumno tenía que localizar información presente en el

texto, discriminarla y elaborar una nueva estructura. Tiene que discriminar los datos relevantes de los que no lo son para elaborar una respuesta no fácilmente deducible de la información explícita del texto.

Inferencia de tiempo: Se formularon dos ítems, 4 y 5 de dos puntos cada uno, sumando en total 4 puntos en esta inferencia.

Los ítems 4 y 5 demandaban al lector inferir las circunstancias temporales explícitas en el texto, pero lo enfrentaban a un leve conflicto con relación a la formulación de las preguntas; por ello, a pesar que la información requerida estaba literalmente en el texto, debían hacer uso de sus conocimientos previos (en poco grado) para identificar la respuesta correcta. Exige relacionar o enlazar datos que están referencial y explícitamente focalizados dentro del texto con el fin de llegar a una conclusión, cuya interpretación no demanda mucho esfuerzo.

Inferencia de idea global del texto: Se formuló un solo ítem, 6 de dos puntos.

El ítem número 6 demandaba al lector identificar una idea global a través de una deducción simple. No requería mayor esfuerzo cognitivo del alumno.

Inferencia de acción: Se formularon dos ítems, 8, 14 de dos puntos cada uno, sumando en total 4 puntos en esta inferencia.

El ítem número 8 demandaba al lector identificar una tarea o una función determinada de un personaje dentro del texto. El alumno discrimina la información importante y la compara con sus conocimientos previos y generales sobre la tarea de este personaje para encontrar la alternativa correcta.

El ítem número 14 demandaba al lector identificar qué hizo un personaje a través de la discriminación de la información explícita en el texto para hallar la respuesta correcta.

Inferencia de estado: Se formuló un solo ítem, 7 de dos puntos.

El ítem 7 demandaba al lector reconocer e integrar distintas informaciones sobre el aspecto físico de un personaje e inferir a partir de ellas el estado en el que se encuentra. Desarrolla más de una actividad cognitiva; identificación de la información, discriminación de los datos relevantes y no relevantes, integración de los datos y formulación de hipótesis.

Inferencia de utilidad: Se formuló un ítem, 3 de dos puntos. El ítem demandaba al lector unir sus conocimientos previos con la información del texto para llegar a la respuesta correcta, discriminarlos y compararlos para inferir la utilidad de una acción.

Inferencia de secuencia: Se formuló un ítem, 15, de 4 puntos. La diferencia de puntaje al resto se debe a su complejidad en el desarrollo.

El ítem 15 exige al lector diversos procesos cognitivos. La ordenación de una secuencia de hechos requiere descubrir tipos de señalamiento y expresiones anafóricas., reconocer el hipotético antecedente, hallar el hilo conductor de los hechos y anticipar la progresión temática, para establecer correferencias entre los fragmentos que se presentan (González y Montanero; 2002).

Inferencia de intención: Se formuló un solo ítem, 2, de dos puntos.

El ítem demandaba al lector identificar información del texto a fin de discriminar e integrar los datos relevantes y deducir la intención del texto.

A modo de resumen de la descripción hecha sobre el instrumento de evaluación aplicado a los alumnos de VI ciclo de educación secundaria, se presenta el siguiente cuadro, a fin de que el lector pueda entender mejor la naturaleza del instrumento.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto N°1: IV FESTIVAL DE TETRO PARA NIÑOS</li> <li>• Tipo de texto: Publicitario-volante, de formato discontinuo</li> </ul>			
Ítems	Tarea demandada al alumno		Puntaje
1	¿De qué trata el volante?	Pregunta literal	1
2	¿Qué intención tiene el texto?	Inferencia de intención del texto	2
3	¿Para qué se debería ir a la boletería del auditorio ICPNA?	Inferencia de utilidad	2
4	¿Cuál es la última fecha en que se realizará una representación teatral?	Inferencia	2 c/u

5	Si quieres ver “Historias de Alelí” ¿Deberías asistir?	a de tiempo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto N°2: EL CABALLERO CARMELO (Abraham Valdelomar)</li> <li>• Tipo de texto: Cuento-narrativo, de formato continuo</li> </ul>			
6	Según el texto elcaballero Carmelo fue	Inferencia de idea global del texto	2
7	El aspecto físico de Roberto, sugiere:	Inferencia de estado	2
8	La función o tarea del sirviente era:	Inferencia de acción	2
9	¿Por qué la familia se alegró tanto con la llegada de Roberto?	Inferencia de causa-efecto	2
10	¿Qué sentimientos despertaron en Roberto al creer que la higuera que había sembrado ya no estaba?	Pregunta literal	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto N°3: PERICO EL DE LOS PALOTES (Javier Sologuren)</li> <li>• Tipo de texto: Poema-lírico, de formato continuo</li> </ul>			
11	¿Quiénes se enteraron que Lola estaba en las playas de Miti?	Pregunta literal	1
12	Cuál fue la causa de que Perico el de los Palotes recorriera el mundo entero	Pregunta literal	1

13	¿Por qué Lola se fue a otras playas?	Inferencia de causa-efecto	2
14	¿Qué hizo Perico el de los Palotes cuando desapareció su prima Lola?	Inferencia de acción	2
15	Señala el orden de las siguientes acciones, escribiendo 1,2,3,4 según corresponda a cada espacio	Inferencia de secuencia	2
TOTAL-LITERAL		4 ítems	4
TOTAL-INFERENCIAL		11 ÍTEMS	24

*Cuadro 4. Resumen general del contenido de la prueba de comprensión lectora inferencial de VI ciclo.*



## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Dado que la presente investigación tiene por finalidad demostrar la eficiencia de una prueba escrita de comprensión lectora inferencial, aplicada a alumnos del ciclo VI de la EBR, se analizarán los datos recogidos en dos apartados: 1) la eficiencia de la prueba y 2) los resultados de la prueba.

Primero se presenta el análisis de la prueba como herramienta de evaluación lectora, en relación con las variables que evidencian su eficiencia. El referente principal son los indicadores de las rutas de aprendizaje (Perú, 2013).

En segundo lugar, se analizan los datos que ofrecen los resultados de la prueba. Se presentarán, a su vez, en dos niveles de análisis: 1° según los indicadores de logro en cada nivel de comprensión lectora

(literal e inferencial) y 2° según los niveles de logro ordenados en las categorías literal e inferencial. En consecuencia, ubicaremos a los alumnos de cada año de estudios secundarios (ciclo VI) en los niveles de logro básico, suficiente y destacado:

<b>Nivel</b>	<b>Subnivel</b>
Literal	<i>Nivel literal</i>
Inferencial	<i>Nivel inferencial BÁSICO</i>
	<i>Nivel inferencial SUFICIENTE</i>
	<i>Nivel inferencial DESTACADO</i>

*Cuadro 5. Resumen de tipología de textos utilizados en la prueba de VI ciclo de comprensión lectora.*

#### **4.1. Análisis de la prueba aplicada: eficiencia del instrumento de evaluación**

El análisis de la prueba se ha guiado de una tabla de especificaciones. Se detallan en esta los temas o aspectos en relación a los que se ha analizado la eficiencia del instrumento de evaluación (prueba de comprensión lectora). Luego, los objetivos de la medición, los indicadores de cada tema y las variables o distintas formas en que se podría presentar el tema en el análisis de la prueba.

Cada indicador se explica según un descriptor, que define de manera operativa a qué se refiere el indicador establecido para el análisis de cada tema.

**Tabla de especificaciones**

<b>TEMA / ASPECTOS</b>	<b>OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN/ MEDICIÓN</b>	<b>NOMBRE DEL INDICADOR</b>	<b>DESCRIPTOR</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>Presen ta</b>	<b>Porcent aje</b>
Relación entre la comprensión de un texto con el nivel literal evaluado en las preguntas en relación con el VI ciclo de EBR. (comprensión escrita / nivel literal)	Determinar si la prueba considera la evaluación literal como punto de partida que garantiza el logro del nivel inferencial.	Localización de información explícita en diversos tipos de textos.	Indica si el alumno localiza información en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado.	Sí lo evalúa si presenta al menos una pregunta del nivel literal.  No lo evalúa si no presenta ninguna pregunta del nivel literal.	Sí	27%
Relación entre la comprensión de un texto y el nivel inferencial	Determinar si la prueba ha considerado los distintos indicadores de la competencia establecida	Formulación de hipótesis a partir de indicios (1ero de secundaria)	Indica si el alumno es capaz de formular hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios	Indica si el alumno es capaz de Formular hipótesis sobre el contenido a partir de	Sí	7%

<p>evaluado en las preguntas de la prueba en relación con el VI ciclo de EBR. (Comprensión escrita/nivel inferencial )</p>	<p>para VI ciclo de Educación Secundaria</p>	<p>).</p>	<p>(imágenes, título, capítulos, índice, expresiones claves, marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos) que le ofrece el texto.</p>	<p>los indicios, el prólogo, la presentación, la introducción, el índice y el glosario que le ofrece el texto.</p>		
		<p>Inferencia de significado de palabras, expresiones y frases.</p>	<p>Indica si el alumno es capaz de deducir el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.</p>	<p>Sí lo evalúa si la prueba presenta alguna pregunta de este tipo de inferencia. No lo evalúa si la prueba no presenta ninguna pregunta de este tipo de inferencia.</p>	<p>No</p>	<p>0%</p>
		<p>Inferencia de</p>	<p>Indica si el alumno es</p>	<p>Sí lo evalúa si la</p>		

		características y cualidades	capaz de deducir las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.	prueba presenta al menos alguna pregunta de este tipo de inferencia, como inferencias de estado, tiempo, utilidad y acción.  No lo evalúa si la prueba no presenta ninguna pregunta de este tipo de inferencia.	Sí	40%
		Inferencia de relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas	Indica si el alumno es capaz de deducir relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas	Si lo evalúa si la prueba presenta alguna pregunta de este tipo de inferencia, como	Sí	13%

		de un texto.	de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	inferencias de causa-efecto.  No lo evalúa si la prueba no presenta ninguna pregunta de este tipo de inferencia.		
		Inferencia del tema y subtemas del texto y de otras ideas de carácter principal o secundario tratadas en él.	Indica si el alumno es capaz de deducir el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	Si lo evalúa si la prueba presenta alguna pregunta de este tipo de inferencia, como inferencia global del texto.  No lo evalúa si la prueba no presenta ninguna pregunta de este tipo	Sí	7%

				de inferencia.		
		Inferencia de la intención del texto.	Indica si el alumno es capaz de deducir el propósito de un texto de estructura compleja.	Si lo evalúa si la prueba presenta alguna pregunta de este tipo de inferencia, como inferencia de intención.  No lo evalúa si la prueba no presenta ninguna pregunta de este tipo de inferencia.	Sí	7%
			TOTAL PREGUNTAS INFERENCIA LES			73%

*Tabla 1. Tabla de especificaciones a partir del análisis de la prueba de VI ciclo de comprensión lectora.*

Los parámetros de la eficiencia se establecieron en relación con las Rutas del Aprendizaje (Perú, 2013) propuestas por el Ministerio de Educación (MED) para la Educación Básica Regular. Es así que con esta rejilla de análisis de datos (o tabla de especificaciones) se pretende evaluar si los indicadores planteados en la prueba de comprensión lectora inferencial aplicada, responden a los indicadores propuestos para dicha capacidad.

En el mes de abril del 2013, se aplicó una prueba escrita de comprensión lectora en la I.E. Ricardo Palma (Sullana-Piura) a los alumnos de VI ciclo de la Educación Básica Regular (primero y segundo) con el fin de evaluar el nivel inferencial en el que se encuentran (capacidad inferencial); para ello, se partió primero, de una evaluación del nivel literal (capacidad de identificar información), por ser un nivel previo para el inferencial y porque ambos son niveles envolventes.

La prueba plantea 15 ítems en total; 4 ítems del nivel literal que representan el 27 % y 11 ítems del nivel inferencial que representan el 73 %, de ese modo los ítems inferenciales abarcan más de dos partes de la prueba y los literales menos de una parte.

El nivel literal se contrasta con la segunda capacidad de comprensión lectora escrita de las Rutas del Aprendizaje; comprensión y producción de textos escritos VI ciclo (2013) “*Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito*” mediante el indicador “*Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura*

*simple con varios elementos y vocabulario variado*”, y en la prueba representa el 27 %; por tanto, se puede afirmar que la prueba sí cumple con este requisito previo de evaluación inferencial, ya que ha planteado cuatro ítems literales destinados a localizar información explícita de los textos.

El nivel inferencial de la prueba se contrasta con la quinta capacidad de las Rutas del Aprendizaje *Infiere el significado del texto*. Esta capacidad pretende que el alumno sea capaz de ver más allá de la información explícita del texto, para ello las Rutas del Aprendizaje proponen 6 indicadores:

1. Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios (imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos) que le ofrece el texto. (Primer grado) / Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios, el prólogo, la presentación, la introducción, el índice y el glosario que le ofrece el texto.
2. Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.
3. Deduce las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.
4. Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.

5. Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
6. Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.

Por otro lado, la prueba aplicada plantea 8 indicadores para esta capacidad:

1. Infiere la causa-efecto de un hecho: Se formularon dos ítems (9, 13).
2. Infiere el tiempo de una situación: Se formularon dos ítems (4, 5).
3. Infiere una idea global del texto: Se formuló un solo ítem (6).
4. Infiere la acción: Se formularon dos ítems (8, 14).
5. Infiere el estado de un personaje: Se formuló un solo ítem (7).
6. Infiere la utilidad de un hecho: Se formuló un ítem (3).
7. Infiere la secuencia de una situación: Se formuló un ítem (15).
8. Infiere la intención del texto: Se formuló un solo ítem (2).

El primer indicador de las Rutas de Aprendizaje (*Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios (imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos...*) se corresponde con el indicador de la prueba *inferir la secuencia de una situación*, ya que para ordenar una secuencia de hechos exige descubrir el hilo conductor de los hechos y anticipar la progresión temática, formulando hipótesis para establecer correferencias entre los fragmentos que se presentan. Se desarrolla mediante un solo ítem que representa el 7% del

total; por lo tanto el indicador de la prueba sí cumple con el primer indicador de las Rutas del Aprendizaje.

El segundo indicador de las Rutas de Aprendizaje (*Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado...*) no se corresponde con ningún indicador de la prueba, ya que no se planteó ningún ítem para que el alumno infiera el significado de palabras o expresiones. No se desarrolló mediante ningún ítem, representando el 0% del total; por lo tanto el indicador de la prueba No cumple con el segundo indicador de las Rutas del Aprendizaje.

El tercer indicador de las Rutas de Aprendizaje (*Deduce las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares...*) se corresponde con cuatro indicadores de la prueba; *Inferir el estado de un personaje*, ya que exige del lector reconocer e integrar distintas informaciones sobre el aspecto físico de un personaje e inferir a partir de ellas el estado en el que se encuentra, este indicador se desarrolla mediante un solo ítem; *Inferir el tiempo de una situación*, puesto que se relaciona con deducir características de un lugar, y el tiempo es una cualidad contextual. Se desarrolla mediante dos ítems; *Inferir la utilidad de un hecho* y se corresponde con una cualidad de un personaje. Se desarrolla mediante un solo ítem. El último es *inferir una acción* y sí corresponde a este indicador porque demanda al lector identificar una tarea o una función determinada de un personaje dentro del texto y se desarrolla mediante un solo ítem. Entonces, este tercer indicador desarrolla 4 indicadores de la prueba aplicada a través de 6

ítems, sumando la mayor cantidad de porcentaje con 40%, por tanto este indicador planteado en las Rutas de Aprendizaje Sí se cumple.

El cuarto indicador de las Rutas de Aprendizaje (*Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas...*) se corresponde con un indicador de la prueba aplicada; *inferir la causa-efecto de un hecho*, ya que demanda al lector inferir la causa “X” (implícita), a través de los efectos “Y” que se señalaban en el texto (explícitos); así como localizar información presente en el texto, discriminarla y elaborar una nueva estructura. Se desarrolla mediante un solo ítem que representa 7 % del total; por tanto, se afirma que Sí se cumple con el cuarto indicador planteado.

El quinto indicador de las Rutas de Aprendizaje (*Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones...*) se corresponde con un indicador de la prueba aplicada; *inferir una idea global del texto*, puesto que exige al alumno integrar todos los datos explícitos del texto para deducir una idea global. Se desarrolla mediante un solo ítem que representa 7%, por tanto Sí se cumple con el quinto indicador propuesto.

El sexto indicador de las Rutas de Aprendizaje (*Deduce el propósito de un texto...*) se corresponde con el último indicador de la prueba aplicada; *inferir la intención del texto*, puesto que exige al alumno reconocer el para qué del texto. Se desarrolla mediante un solo ítem que representa 7%, por tanto Sí se cumple con el sexto indicador propuesto.

Como se observa, la prueba de comprensión lectora posee 23% de ítems literales y el 73 % de ítems inferenciales, y respecto al porcentaje de indicadores planteados en las Rutas de Aprendizaje, de 6 indicadores se cumplen 5; por tanto, la prueba aplicada cumplió con el 83% de los indicadores planteados a alcanzar para VI ciclo de la EBR. Si bien es cierto, falto cumplir un indicador esto no invalida la prueba aplicada, puesto que se ha alcanzado un porcentaje favorablemente alto.

## **4.2. Análisis de los resultados de la prueba**

### *4.2.1. Según los indicadores de logro*

#### **4.2.1.1. Indicador de logro en el nivel literal:**

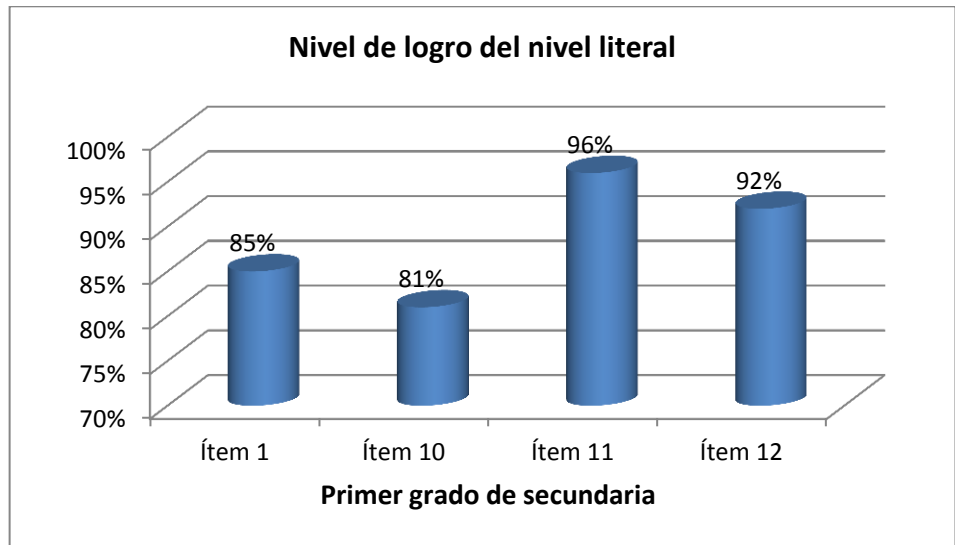
Localización de información explícita en diversos tipos de textos.

#### ***Descriptor:***

Indica si el alumno localiza información en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado.

***Número de ítems evaluados:*** 4 ítems (#1, #10, #11, #12)

#### ***a) Primer grado de secundaria***



*Gráfica 1. Indicador de logro en 1° sec.: Localización de información explícita en diversos tipos de textos.  
Datos en porcentaje del total de alumnos evaluados (26).*

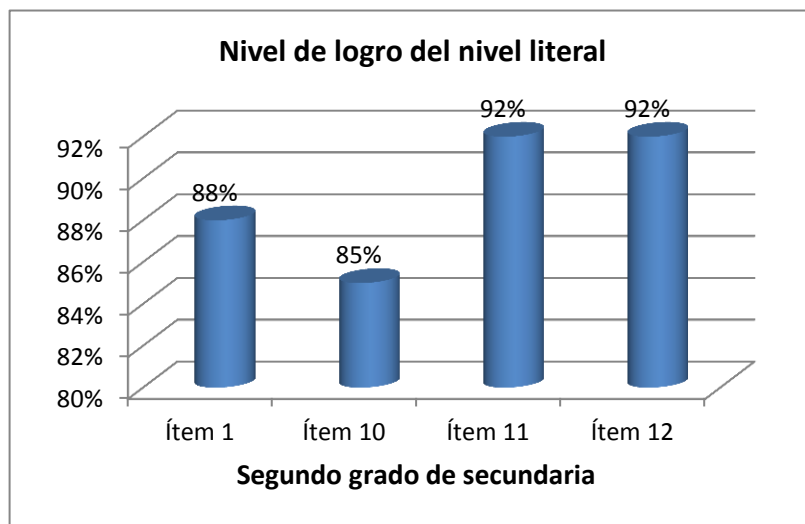
La gráfica muestra que las 4 preguntas planteadas en el examen para medir el nivel literal de los alumnos de Primero han sido respondidas por casi la totalidad de los alumnos evaluados. La puntuación oscila entre una mínima de 81% y una máxima de 96%.

- ✓ El ítem con mayor porcentaje de aciertos fue el ítem 11 que consiste en localizar y reconocer quiénes eran los personajes beneficiados de una acción.
- ✓ El ítem con menor acierto fue el ítem 10, que consiste en localizar y reconocer la naturaleza de un sentimiento. Por lo que, se podría afirmar que los alumnos tienen mayor habilidad para identificar nociones concretas que abstractas.

- ✓ De acuerdo al puntaje alcanzado en este nivel, se puede determinar que la mayoría de alumnos ha realizado las preguntas literales.
- ✓ Los ítems con más puntaje fueron los ítems n°11 (reconocer quiénes eran los beneficiados de una acción) y n°12 (reconocer la causa explícita de un hecho), ambos con el mismo porcentaje de 92%.
- ✓ El puntaje de los alumnos del nivel suficiente de comprensión lectora inferencial, oscila entre un punto y cuatro.

De acuerdo al puntaje literal alcanzado, se puede determinar que la mayoría de alumnos ha realizado correctamente las preguntas literales, lo que significa que los alumnos de primer año se encuentran en un buen nivel literal, es decir, al reconocer y localizar información explícita del texto.

***b) Segundo grado de secundaria:***



*Gráfica 2. Indicador de logro en 2° sec.: Localización de información explícita en diversos tipos de textos.  
Datos en porcentaje del total de alumnos evaluados (26).*

La gráfica muestra que las 4 preguntas planteadas en el examen para medir el nivel literal de los alumnos de Segundo han sido respondidas por casi la totalidad de los alumnos evaluados. La puntuación oscila entre una mínima de 85% y una máxima de 92%.

- ✓ Los ítems con más puntaje fueron los ítems n°11 (reconocer quiénes eran los beneficiados de una acción) y n°12 (reconocer la causa explícita de un hecho), con el mismo porcentaje de 92%.
- ✓ El ítem con menor acierto fue el ítem 10 con 85% y que consiste en localizar y reconocer la naturaleza de un sentimiento. Por lo que, es posible afirmar que los alumnos tienen mayor habilidad para identificar nociones concretas.

De acuerdo al puntaje alcanzado, se puede determinar que la mayoría de alumnos ha realizado correctamente las preguntas literales, lo que significa que los alumnos de segundo año se encuentran en un buen nivel literal, es decir, al reconocer y localizar información explícita del texto.

**4.2.2.2. Indicador de logro en el nivel inferencial:** Formulación de hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios

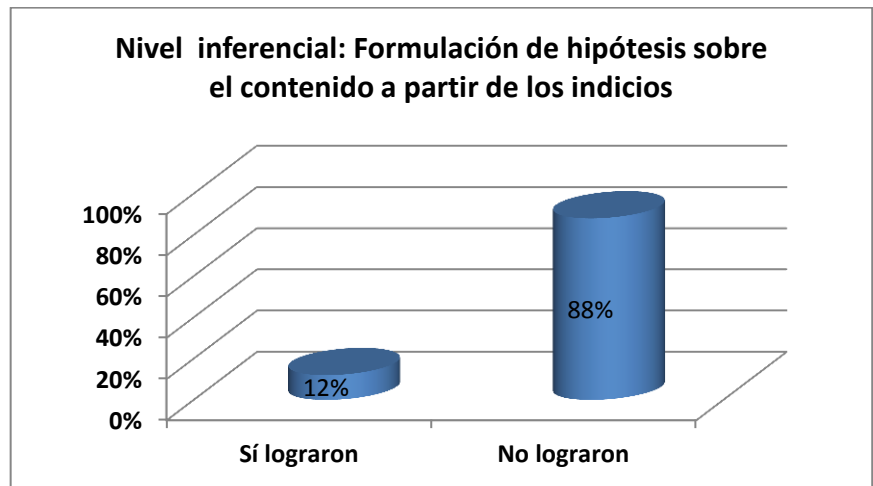
***Descriptor:***

Indica si el alumno formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios (localiza imágenes, título, capítulos, índice, expresiones claves,

marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos) que le ofrece el texto.

**Número de ítems evaluados: 1 ítem (#15)**

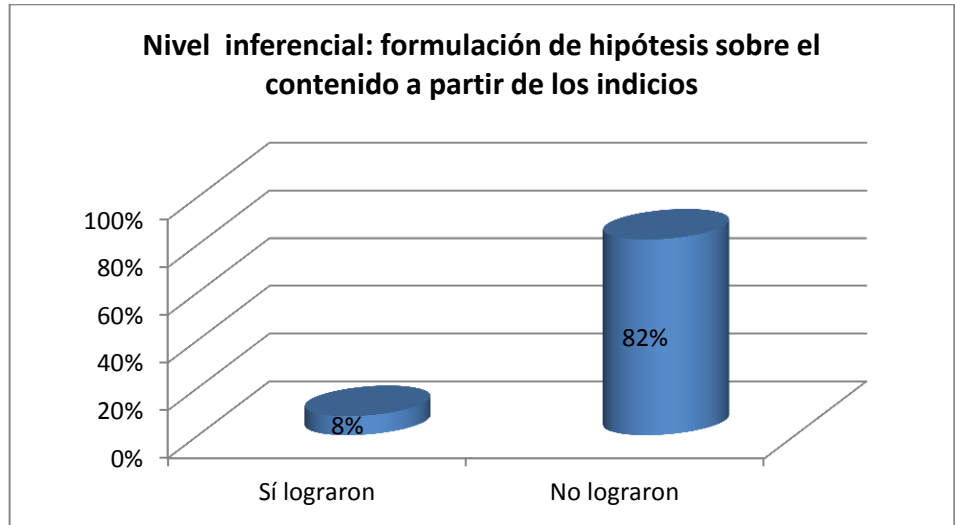
**a) Primer grado de secundaria:**



Gráfica 3. Indicador de logro en 1º sec.: *Formulación de hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios.*  
Datos en porcentaje de alumnos evaluados (26).

En la gráfica se observa que los alumnos de Primero han logrado pocos aciertos en este indicador; por lo que, se puede afirmar que a los alumnos evaluados les cuesta descubrir tipos de señalamiento y expresiones anafóricas para reconocer el antecedente, hallar el hilo conductor de los hechos y de ese modo descubrir la secuencia de una situación, a través de la formulación de hipótesis.

**b) Segundo grado de secundaria:**



*Gráfica4. Indicador de logro en 2º sec.: Formulación de hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios. Datos en porcentaje de alumnos evaluados (26).*

En la gráfica se observa que los alumnos de Segundo han logrado pocos aciertos en este indicador; 8 %, por lo que, se puede afirmar que a los alumnos evaluados les cuesta descubrir tipos de señalamiento y expresiones anafóricas para reconocer el antecedente, hallar el hilo conductor de los hechos y de ese modo descubrir la secuencia de una situación, a través de la formulación de hipótesis.

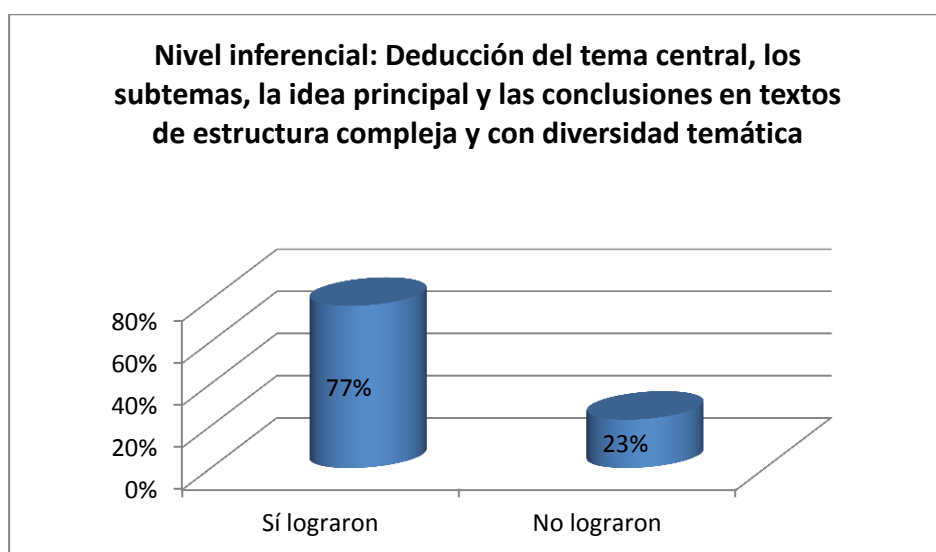
**4.2.2.3. Indicador de logro en el nivel inferencial:** Deducción del tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.

**Descriptor:**

Indica si el alumno es capaz de deducir el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática

**Número de ítems evaluados:** 1 ítem (#6)

**a) Primer grado de secundaria:**

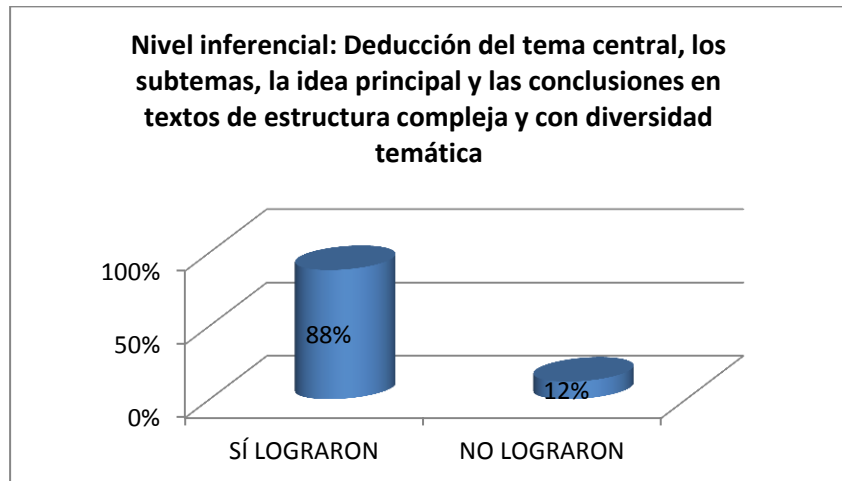


Gráfica 5. Indicador de logro en 1° sec.: Deducción del tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.  
Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).

La gráfica muestra que los alumnos de Primero han logrado 77% % de acierto en este indicador que exige identificar una idea global a través de una deducción simple. No requería mayor esfuerzo cognitivo

del alumno. Estos resultados demuestran que esta tarea no presenta dificultad para los alumnos evaluados.

**b) Segundo grado de secundaria:**



Gráfica 6. Indicador de logro en 2º sec.: Deducción del tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.

Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).

La gráfica muestra que los alumnos de Segundo han logrado 88% de acierto en este indicador, lo que significa que los alumnos evaluados son capaces de deducir una idea global a través de una deducción simple; lo que se exigía en la prueba aplicada.

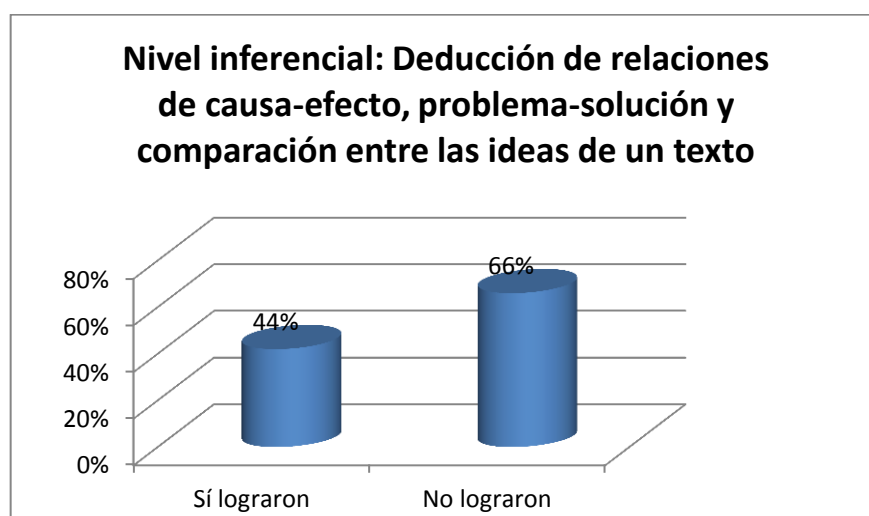
**4.2.2.4. Indicador de logro en el nivel inferencial:** Deducción de relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.

**Descriptor:**

Indica si el alumno es capaz de deducir relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.

**Número de ítems evaluados:** 3 ítems (#9, #13, #8)

**a) Primer grado de secundaria:**



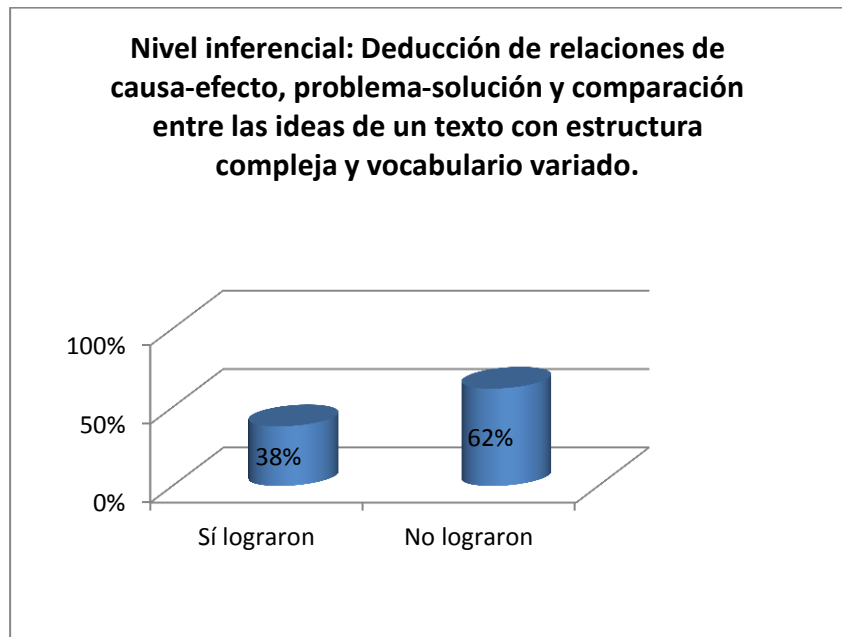
*Gráfica 7. Indicador de logro en 1ºsec.: Deducción de relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.*

*Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).*

La gráfica muestra que los alumnos de Primero han logrado 44% de aciertos en este indicador, lo que significa que menos del 50 % de alumnos evaluados son capaces de inferir la causa “X” (implícita), a través de los efectos “Y” que se señalaban en el texto (explícitos); mientras que más de la mitad de alumnos no han logrado este indicador. De acuerdo a esto, es posible afirmar que más de la mitad de alumnos

evaluados de Primer grado les falta reforzar esta capacidad, por lo que es posible afirmar que no se les ha trabajado este indicador o no se les ha reforzado lo suficientes en clases.

**b) Segundo grado de secundaria:**



Gráfica 8. Indicador de logro en 2° sec.: Deducción de relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.

*Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).*

La gráfica muestra que los alumnos de Segundo grado han logrado 38% de acierto en este indicador, lo que significa que a mucho menos de la mitad de los alumnos evaluados les falta reforzar la capacidad que les permita inferir la causa “X” (implícita) a partir de los efectos “Y” señalados en el texto (explícitos). Más de la mitad de los

alumnos, 62%, no han logrado esta capacidad, por lo que es posible afirmar que no se les ha trabajado este indicador o no se les ha reforzado lo suficiente en clases.

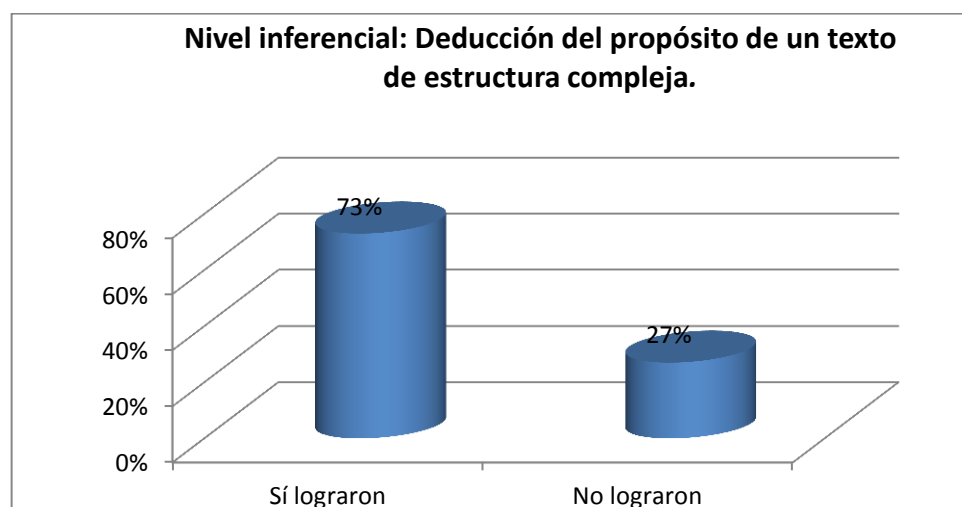
**4.2.2.5. Indicador de logro en el nivel inferencial:** Deducción del propósito de un texto de estructura compleja. Datos en porcentaje de los alumnos evaluados.

***Descriptor:***

Indica si el alumno es capaz de deducir el propósito de un texto de estructura compleja.

***Número de ítems evaluados:*** 1 ítem (#2)

***a) Primer grado de secundaria:***

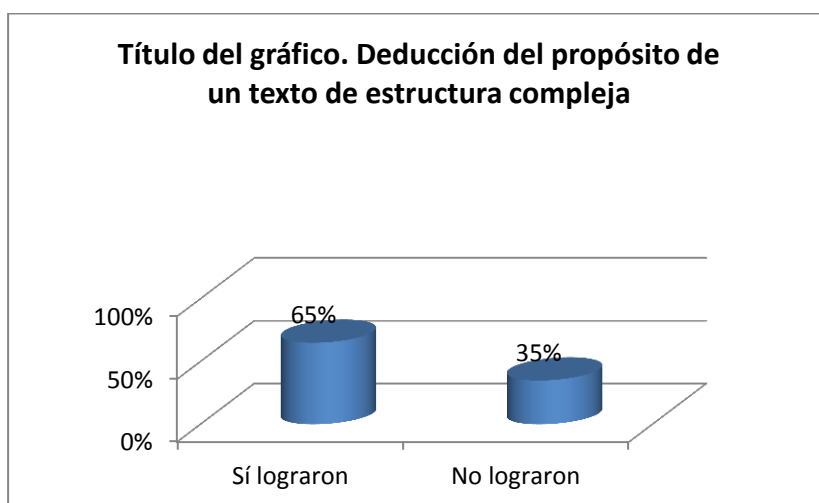


Gráfica 9. Indicador de logro en 1° sec.: Deducción del propósito de un texto de estructura compleja. Datos en porcentaje de los alumnos evaluados.

Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).

La gráfica muestra que los alumnos de Primero han logrado 73% de acierto en el indicador que comprende deducir el propósito de un texto de estructura compleja, lo que significa que más de la mitad de los alumnos evaluados son capaces de identificar la intención del autor del texto planteado, mientras que un mínimo de alumnos no lo ha logrado.

**b) Segundo grado de secundaria:**



Gráfica 10. Indicador de logro en 2° sec.: Dedución del propósito de un texto de estructura compleja.  
Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).

La gráfica muestra que los alumnos de Segundo han logrado 65% de acierto en el indicador que comprende deducir el propósito de un texto de estructura compleja, lo que significa que sí fueron capaces de identificar la intención del autor del texto planteado. Mucho menos de la mitad de los alumnos evaluados no han logrado esta capacidad.

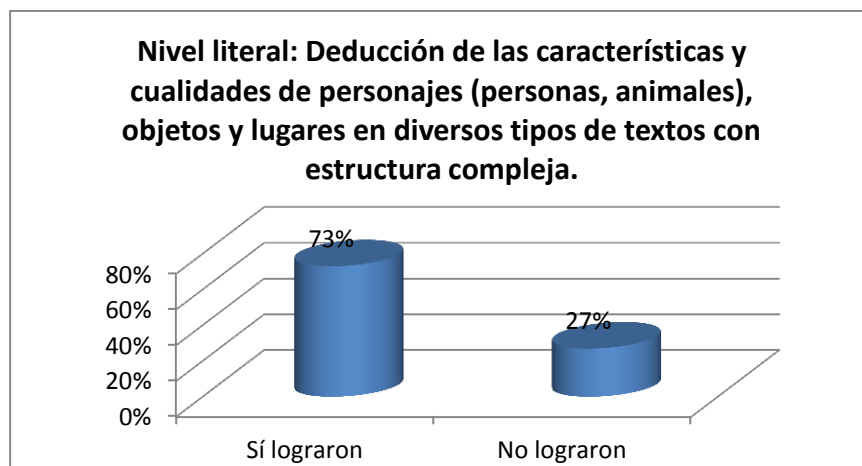
**4.2.2.5. Indicador de logro en el nivel inferencial:** Deducción de las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.

**Descriptor:**

Indica si el alumno es capaz de deducir las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.

**Número de ítems evaluados:** 4 ítems (#3, #4, #5, #7)

**a) Primer grado de secundaria:**



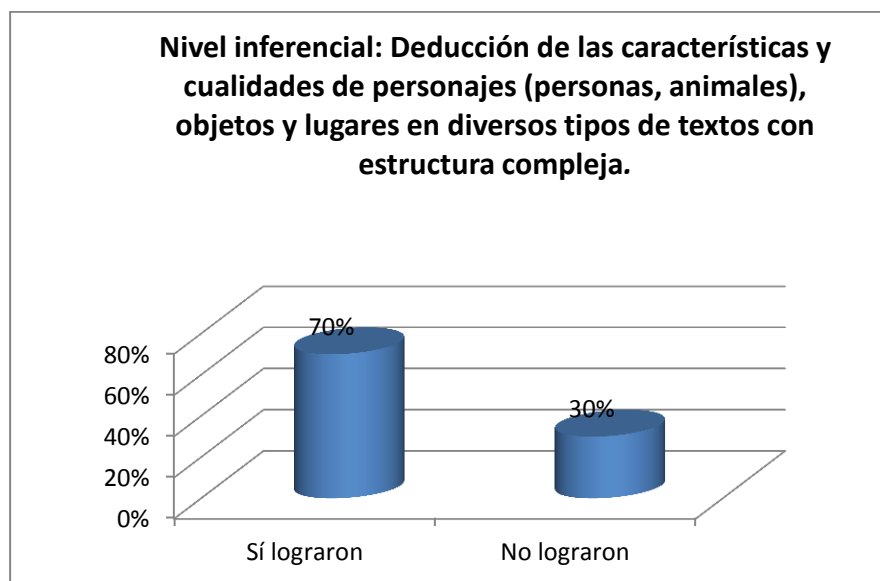
Gráfica 11. Indicador de logro 1° sec.: Deducción de las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja. Datos en porcentaje de los alumnos evaluados.

Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).

La gráfica muestra que los alumnos de Primero han logrado 73% de acierto en el indicador que comprende deducir las características y

cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja; mientras que un mínimo de porcentaje de alumnos no lo ha logrado. Esto significa que sí se ha desarrollado esta capacidad en los alumnos evaluados.

**b) Segundo grado de secundaria:**



*Gráfica 12: Indicador de logro en 2° sec.: Deducción de las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja. Datos en porcentaje de los alumnos evaluados (26).*

La gráfica muestra que los alumnos de Primero han logrado 73% de acierto en el indicador que comprende deducir las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja; mientras que un mínimo

de porcentaje de alumnos no lo ha logrado. Esto quiere decir que los alumnos evaluados sí han desarrollado esta capacidad.

#### **4.2.2. Según los niveles de logro en comprensión: básico, suficiente y destacado**

En la prueba aplicada a los alumnos de VI ciclo evaluados, no se estableció subniveles para el nivel literal de comprensión lectora, porque el examen se centró en el nivel inferencial. El nivel literal se evaluó de forma general, como paso previo y básico, por lo que no hay escalas graduadas establecidas para los logros en este nivel.

Respecto al nivel inferencial, se plantearon 3 subniveles: básico, suficiente y destacado

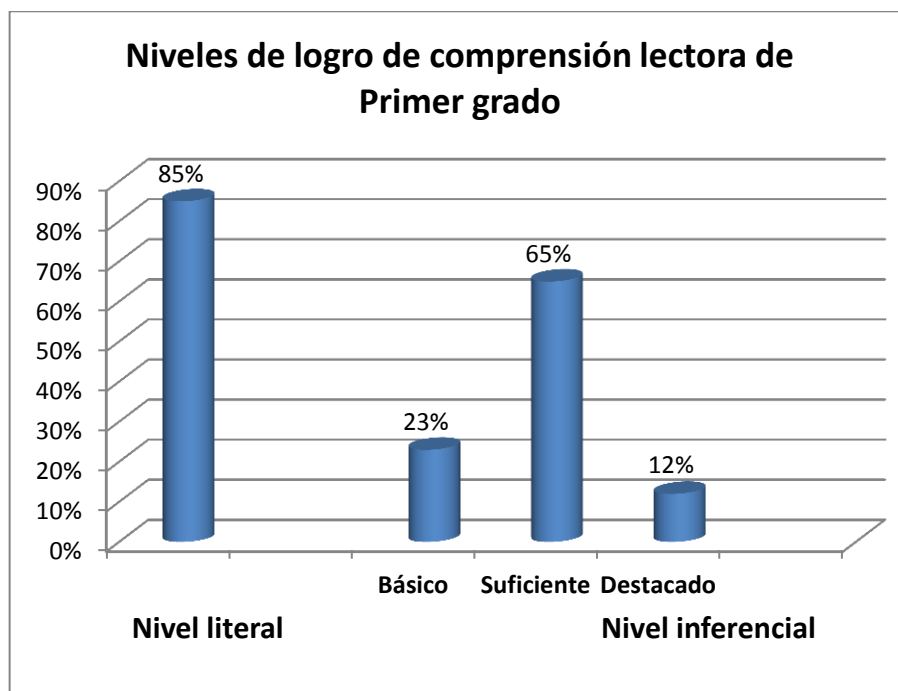
- **El subnivel básico:** comprende algunas inferencias sencillas, tales como las de tiempo, acción e idea global del texto. Estas inferencias exigen relacionar o enlazar datos que están referencial y explícitamente localizados dentro del texto con el fin de llegar a una conclusión, su interpretación no demanda mucho esfuerzo. Esto significa que los estudiantes elaboran una respuesta no implícita, pero fácilmente deducible del texto. El puntaje varía entre 0 a 10 puntos de los 24 totales de la parte inferencial, demostrando un nivel mínimo de comprensión lectora inferencial en diversos tipos de texto.

**El subnivel suficiente:** comprende elaborar respuestas fácilmente deducibles de la información explícita del texto, pues tienen que

discriminar los datos relevantes de los que no lo son para elaborar la respuesta. Las inferencias que abarca este nivel son las de utilidad, intención del texto y al menos una de causa-efecto. El puntaje varía entre 12 a 18 puntos de los 24 totales de la parte inferencial, demostrando un nivel suficiente de comprensión lectora inferencial en diversos tipos de texto.

- **El subnivel destacado:** comprende el logro de todas las inferencias del nivel básico y suficiente, sumadas las inferencias de estado y de secuencia. Estas requieren la capacidad de descubrir información muy oculta en el texto. Además de integrar sus conocimientos previos a lo que lee, el alumno debe establecer el verdadero orden de las acciones que se le presentan en el texto. Para ello se requiere que el lector descubra señalizaciones y expresiones anafóricas, los hipotéticos antecedentes, el hilo conductor y anticipe la progresión temática de los fragmentos presentados, tal como lo señala Gonzales y Montanero (2002). El puntaje varía entre 20 a 24 puntos de los 24 totales de la parte inferencial.

#### **4.2.2.1. Niveles de logros alcanzados en Primer grado de secundaria:**



*Gráfica 13: Niveles de logro de comprensión lectora en 1° sec.*

En relación con la comprensión literal, casi el 100% logró localizar información explícita. Por lo que, se puede afirmar que tienen una buena base para alcanzar la comprensión inferencial.

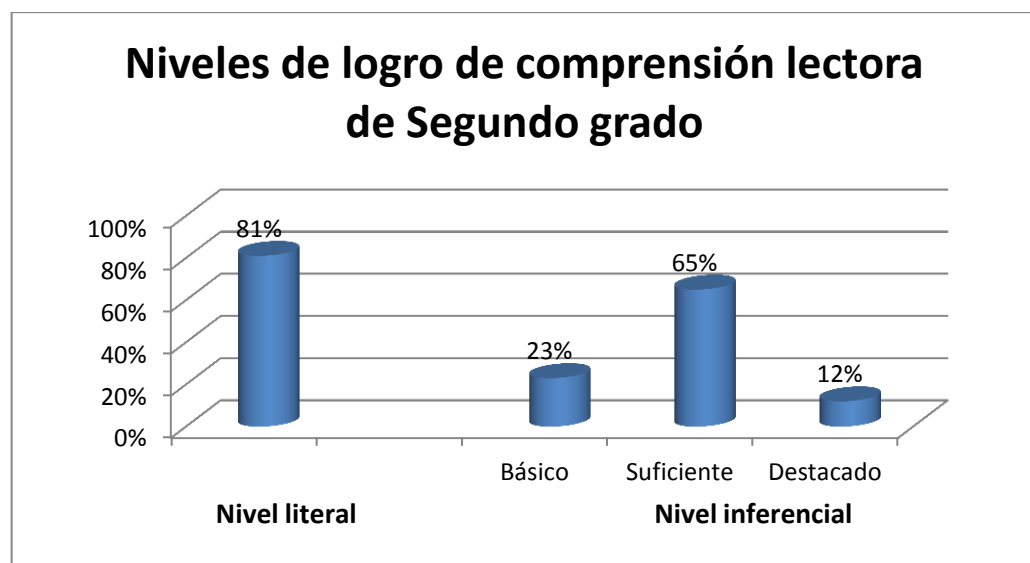
En comprensión inferencial, de acuerdo al puntaje alcanzado por el total de 26 alumnos evaluados en primer año, sección única, 17 de ellos (que representan el 65%) demuestran un nivel suficiente de comprensión lectora inferencial; 6 (que representan el 23%) demuestran un nivel básico de comprensión lectora inferencial y 3 (que representan el 12%) demuestran un nivel destacado de comprensión lectora inferencial.

Estos resultados permiten determinar que 17 alumnos que representan más de la mitad del porcentaje (65%) alcanzan el puntaje para ubicarse en el nivel suficiente de comprensión lectora inferencial

(12-18 puntos), esto significa que son capaces de discriminar los datos relevantes de los que no lo son para elaborar una respuesta no deducible fácilmente.

Por otro lado, 6 alumnos (que representan el 23%) demuestran un nivel básico de comprensión lectora inferencial, lo cual significa que solo elaboran una respuesta no implícita en el texto, pero fácilmente deducible, para ello relacionan o enlazan datos referenciales y explícitamente focalizados dentro del texto con el fin de llegar a una conclusión. La interpretación, en este sentido, no demanda mucho esfuerzo.

#### 4.2.2.2. Niveles de logros alcanzados en Segundo grado de secundaria:



Gráfica 14: Niveles de logro de comprensión lectora en 2° sec.

En relación con la comprensión literal, casi el 100% logró localizar información explícita. Por lo que, se puede afirmar que, al igual que en primero de secundaria, tienen una buena base para alcanzar la comprensión inferencial.

En comprensión inferencial, de acuerdo al puntaje del total de 26 alumnos evaluados en segundo año, sección única, 20 de ellos (que representan el 77%) demuestran un nivel suficiente de comprensión lectora inferencial; 6 (que representan el 23%) demuestran un nivel básico de comprensión lectora inferencial y ningún alumno (que representa el 0%) demuestra un nivel destacado de comprensión lectora inferencial.

Estos resultados permiten determinar que 20 alumnos que representan más de la mitad del porcentaje (77%) alcanzan el puntaje para ubicarse en el nivel suficiente de comprensión lectora inferencial (12-18 puntos), lo que significa que estos estudiantes son capaces de discriminar los datos relevantes de los que no lo son para elaborar una respuesta no deducible fácilmente.

Por otro lado, 6 alumnos (que representan el 23%) demuestran un nivel básico de comprensión lectora inferencial, que significa que solo elaboran una respuesta no implícita, en el texto, pero fácilmente deducible, para ello, relacionan o enlazan datos que están referencial y explícitamente focalizados dentro del texto con el fin de llegar a una conclusión, cuya interpretación no demanda mucho esfuerzo.



## **CAPÍTULO V**

### **Conclusiones y recomendaciones**

El desarrollo de la labor de investigación en el docente demuestra que esta es un componente imprescindible de su perfil profesional. Los obstáculos, asociados con sus inquietudes por resolver los problemas que se presentan en el día a día de su práctica docente lo deben acercar al campo de la investigación-acción para mejorar la calidad educativa. Desde la presente experiencia, así surgió esta investigación.

A partir de una situación problemática presentada en la institución educativa Ricardo Palma (Sullana-Piura). Necesitaban una evaluación diagnóstica del nivel de comprensión lectora inferencial de sus alumnos de VI ciclo (1ero y 2do de secundaria), pero no sentían seguridad para realizarla ellos mismos, por lo que solicitaron la ayuda de la facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura. Surge así la siguiente interrogante para la tesista investigadora: ¿Cómo se puede evaluar la comprensión lectora inferencial a alumnos de VI ciclo de este colegio? Es cierto que se podría haber tomado un test estandarizado para evaluarla y de este modo ahorrarse el trabajo y las complicaciones que implica, pero se habría caído en el facilismo y no se habría cumplido honestamente con la tarea encargada, ya que esas pruebas, si bien están validadas y poseen más fiabilidad, son producto del trabajo de otros investigadores, y de lo que se trataba era de elaborar un instrumento propio que responda a las características particulares del grupo a evaluar.

Es así que a partir de este trabajo se han obtenido las siguientes conclusiones:

- **Conclusión general:**

En relación con la eficiencia de la prueba de comprensión lectora se concluye que la prueba aplicada a los alumnos de VI ciclo de Educación Secundaria del colegio Ricardo Palma (Sullana-Piura) sí es eficaz, es decir, sí evaluó a los alumnos y cumplió con los objetivos específicos que se planteó.

- **Conclusiones específicas:**

1. En relación con los textos de evaluación, se afirma que la prueba sí es eficiente, porque presenta variedad textual ya sea por el tema, por la tipología o por el formato que presenta, ya que utiliza tres tipos de textos elegidos de acuerdo a las lecturas sugeridas por el DCN (2009) para VI ciclo. El primer texto es no literario-publicitario (volante) de formato discontinuo este texto trabajó 5 preguntas: una literal y cuatro inferenciales. La pregunta literal fue el ítem n°1, ya que se demandaba en el estudiante reconocer y señalar de qué trataba el texto (respuesta explícita en el texto). Las preguntas inferenciales abarcaron los ítems n°2, 3, 4, 5 y consistían en inferir la intención del texto, la utilidad de una determinada acción y el día específico de una situación planteada.

El segundo es un texto literario-narrativo (cuento) de formato continuo. Cabe destacar que, por las condiciones de la prueba, solo se trabajó con un fragmento de un cuento, ya que este en su totalidad es muy largo y para el fin de la prueba no era necesario considerarlo en toda su extensión. Trabajó 5 preguntas, 1 literal y 4 inferenciales. La pregunta literal fue el ítem n°10, que demandaba en el estudiante reconocer y señalar el sentimiento de un personaje (respuesta explícita en el texto). Las preguntas inferenciales abarcaron los ítems n°6, 7, 8, 9 y consistían en

inferir una idea global a partir del texto, el estado de un personaje, una acción determinada y la causa de un hecho.

El tercero es un texto literario-lírico (poema) de formato continuo que presenta las incidencias que cuenta Perico el de los Palotes a siete pericotes sobre lo vivido al buscar a su prima. Se determinó para este texto 5 preguntas: 2 literales y 3 inferenciales. Las preguntas literales fueron los ítems n°11 y 12, que demandaban localizar y reconocer información explícita del texto. Las preguntas inferenciales abarcaron los ítems, n°13, 14 y 15 y exigían inferir la causa de un efecto, una determinada acción y el orden secuencial de unos hechos.

2. En relación con los tipos de inferencias, la prueba evaluó 8 tipos de inferencia: Inferencia de idea global, de intención del texto, de utilidad, de tiempo, de estado, de acción, de causa-efecto y de secuencia.

La inferencia de idea global desarrolla la capacidad de identificar una idea global a través de una deducción simple. No requería mayor 12

La inferencia de causa-efecto exige al lector inferir la causa “X” (implícita), a través de los efectos “Y” que se señalaban en el texto (explícitos).

La inferencia de tiempo demanda al lector inferir las circunstancias temporales explícitas en el texto.

La inferencia de utilidad exige unir sus conocimientos previos con la información del texto para llegar a la respuesta correcta, discriminarlos y compararlos para inferir la utilidad de una acción.

La inferencia de estado demanda reconocer e integrar distintas informaciones sobre el aspecto físico de un personaje e inferir a partir de ellas el estado en el que se encuentra. Desarrolla más de una actividad cognitiva; identificación de la información, discriminación de los datos relevantes y no relevantes, integración de los datos y formulación de hipótesis.

La inferencia de acción requiere identificar una tarea o una función determinada de un personaje dentro del texto. El alumno discrimina la información importante y la compara con sus conocimientos previos y generales sobre la tarea de este personaje para encontrar la alternativa correcta; así como identificar qué hizo un personaje a través de la discriminación de la información explícita en el texto para hallar la respuesta correcta.

La inferencia de secuencia exige desarrollar diversos procesos cognitivos. La ordenación de una secuencia de hechos requiere descubrir tipos de señalamiento y expresiones anafóricas., reconocer el hipotético antecedente, hallar el hilo conductor de los hechos y anticipar la progresión temática, para establecer correferencias entre los fragmentos que se presentan (González y Montanero; 2002).

Como se observa, pues, la prueba trabajó estas 8 inferencias que demuestran que sí fue eficiente.

3. En relación con los niveles de comprensión lectora, el objetivo de la prueba era medir el nivel de logro de la capacidad inferencial en los alumnos de VI ciclo de EBR, pero también tuvo que medirse el nivel de logro de la capacidad literal, como requisito previo y básico. Respecto al nivel inferencial, se plantearon 3 niveles de logro: básico, suficiente y destacado. El nivel básico comprende elaborar respuestas fácilmente deducibles de la información explícita del texto, pues tienen que discriminar los datos relevantes de los que no lo son para elaborar una respuesta no implícita, pero fácilmente deducible del texto. El puntaje varía entre 0 a 10 puntos de los 24 totales de la parte inferencial, demostrando así un nivel mínimo de comprensión lectora inferencial en diversos tipos de texto. Abarca deducciones sencillas, como inferencias de tiempo, acción e idea global del texto.

En el nivel suficiente tienen que discriminar información relevante para elaborar la respuesta. Las inferencias que abarca este nivel son las de utilidad, intención del texto y al menos una de causa-efecto. El puntaje varía entre 12 a 18 puntos de los 24 totales de la parte inferencial.

El nivel destacado comprende el logro de todas las inferencias del nivel básico y suficiente, sumadas las inferencias de estado y de secuencia. Estas requieren la capacidad de descubrir información

muy oculta en el texto. Además de integrar sus conocimientos previos a lo que lee, el alumno debe establecer el verdadero orden de las acciones que se le presentan en el texto. Para ello se requiere que el lector descubra señalizaciones y expresiones anafóricas, los hipotéticos antecedentes, el hilo conductor y anticipe la progresión temática de los fragmentos presentados, tal como lo señala Gonzales y Montanero (2002). El puntaje varía entre 20 a 24 puntos de los 24 totales de la parte inferencial.

Cabe destacar que dentro de estos niveles de logro sí se cumplió con 5 de los 6 indicadores planteados en las Rutas de Aprendizaje, lo que ayuda a demostrar la eficiencia de la prueba aplicada.

4. En relación con los resultados obtenidos en la evaluación, se muestra que en *Primer año*, sección única, los 26 alumnos evaluados, respecto al nivel literal, un 85% ha logrado esta capacidad, y un 15 % no lo ha logrado. Esto significa que casi la totalidad de alumnos localiza información explícita del texto. Y respecto al nivel inferencial el 65% de los alumnos evaluados se ubican en un subnivel suficiente de comprensión lectora inferencial, el 23% lo hace en un nivel básico de comprensión lectora inferencial y el 12% tiene un subnivel destacado de comprensión lectora inferencial. Esto quiere decir, que en general los alumnos de Primer año son capaces de deducir diversos tipos de información no explícita en el texto.

Los resultados en *Segundo año*, sección única de 26 alumnos evaluados, muestran que en relación al nivel literal, 81% ha logrado esta capacidad, mientras que 19% no lo ha logrado. Esto evidencia que casi la totalidad de alumnos localizan y reconocen información explícita del texto. Respecto a los subniveles del nivel inferencial se observa que el 65% se ubica en el nivel suficiente de comprensión lectora inferencial, 23% en el nivel básico y 0% en el nivel destacado.

Si bien es cierto que ambos grados pertenecen al VI ciclo de la EBR, se puede observar que en general los alumnos de *Primero* tienen una mejor capacidad literal e inferencial que los alumnos de *Segundo*, por lo que es posible afirmar que se les ha trabajado y reforzado en primaria (la evaluación se tomó a inicios del año escolar, en abril), mientras que a los alumnos de Segundo grado parece que no se les ha trabajado ni reforzado estos aspectos. Esto es probable que se deba a que en primaria se concibe al alumno como un educando dependiente del profesor, el cual en la integración de áreas trabaja estas capacidades. Por otro lado, en la mayoría de casos se concibe al alumno de secundaria como un educando autónomo y no siempre los profesores trabajan en conjunto para integrar áreas en capacidades.

### **Recomendaciones finales**

La evaluación de la comprensión lectora inferencial es una tarea compleja que no cualquiera se arriesga a realizar. Para

evaluar la comprensión lectora se debe contar con el conocimiento de fundamentos teóricos sobre el tema, como por ejemplo: conocer qué es la comprensión lectora, sus implicancias y los procesos cognitivos que desarrolla en el alumno; conocer los niveles de comprensión lectora, es decir, los grados de adquisición y dominio de esta capacidad; conocer las características de los diferentes textos, los esquemas cognoscitivos que forman y las relaciones que plantean en el alumno. Tener claro los objetivos que se buscan al evaluar la comprensión lectora.

En relación con todos estos fundamentos, se puede afirmar, pues, que el docente del área de Comunicación, y en general los de todas las áreas, que los domine está en condiciones de elaborar pruebas diferenciadas contextualizadas a la realidad de sus educandos, por lo que las pruebas estandarizadas no se convierten en una herramienta imprescindible en la evaluación de la comprensión lectora.



## BIBLIOGRAFÍA

- A. León, José (2008): *La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro*. Universidad Autónoma de Madrid.  
Disponible en:<http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf>
- Baumann, J. F (Ed.) (2001) *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid. A. Machado Libros.
- Best, W., Jhon (1982): *Cómo investigar en educación*, 9ª ed., Madrid: Morata.
- Cubas Barrueto, Ana Cecilia (2007): *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis de licenciatura no publicada, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.  
Extraído el 05 de agosto de 2013. Disponible en:[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/427/Cubas\\_Barrueto\\_Ana\\_Actitudes\\_hacia\\_lectura.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/427/Cubas_Barrueto_Ana_Actitudes_hacia_lectura.pdf?sequence=1)
- Condemarín, Mabel yAlliende, Felipe (1982): *La lectura: teoría, evaluación y Desarrollo*, Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Díaz Allué, María Teresa (1998): *Evaluación de la comprensión lectora*, España: Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Extraído el 25 de junio de 2013. Disponible en:  
(MIDE)<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5016501.pdf>
- Escudero Domínguez, Inmaculada (2010): *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. *Revista Nebrija de Lingüística*, España. Extraído el 12 de julio de 2013. Disponible en:  
[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos\\_n7/articulo\\_referencia.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/articulo_referencia.pdf)
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura (2001): *Comprensión lectora.*, Lima: Ministerio de Educación.
- Johnston, Peter H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*, Madrid: Visor.
- Loureda Lama, Óscar (2009): *Introducción a la tipología textual*, 2<sup>a</sup> ed., Madrid: Arco/ Libros.
- Ministerio de Educación (2010): *Resultados de la Evaluación PISA 2009*, Lima: MED/UMC. Extraído el 6 de agosto de 2013. Disponible en:

<http://umc.minedu.gob.pe/?p=235>

- Ministerio de Educación (2001): *La comunicación, ¿se aprende?* /Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación; [responsable: Fabiola Bazán Navarro], Lima.
- Pérez, M. (2005): *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*, Revista de Educación.
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (2007): *La lectura en pisa 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*, España. Extraído el 10 de agosto de 2013. Disponible en:  
<http://leer.es/wp-content/pisa/pdf/pisalectura.pdf>
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22<sup>a</sup> ed., Madrid: Espasa Calpe.
- Zubizarreta, Armando (1969): *Aventura del trabajo intelectual: cómo estudiar y cómo investigar*, Bogotá: Fondo Educativo Interamericano.



## **ANEXOS**



# Anexo N°1

## NÓMINA DE ALUMNOS DE 1ER GRADO ÚNICO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

### NÓMINA DE MATRÍCULA - 2013

El reporte de la matrícula se emitirá haciendo uso de la Nómina de Matrícula del aplicativo informático SI.ACE (Sistema de Información de Acceso a la Gestión de la Institución Educativa), disponible en <http://www.minedu.gob.pe/siainform>. Este reporte es de responsabilidad del Director de la I.E. y TIENE CARÁCTER OFICIAL (Crea una copia impresa para el año escolar 2013, R.M. 0491-2012-ED).  
La I.E. remite una copia impresa a la UGEL, con la firma del Director.

N° Orden	N° de D.N.I. o Código del Estudiante <sup>(1)</sup>	Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo				Periodo Lectivo		Ubicación Geográfica	
		Número y/o Nombre	Código Modular	POD	POD	Inicio	Fin	Dpto.	Provincia
1	01506864574515000	AREVALO RUIZ, Dices-Angely	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
2	01711477181612	ATOCHA ANDRADE, Junior Joel	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
3	0171193021818	ATOACHE ALFARO, Blanca Marilyn	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
4	017118544181916	ATOACHE CASTRO, Jonn Anthony	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
5	01621801781916	AYALA RENTERIA, Samuel David	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
6	01711919171818	BANCAYAN CASTRO, Jose Fernando	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
7	01721556191613	BOULLANGER AGUIRTE, Isaac Jamir	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
8	01712050194411	CALDERON GARCIA, Milton Eduardo	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
9	017118118161416	CALDERON YACOLA, Juan Angel	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
10	01711852171912	CASTRO ATOACHE, Brenda Florencia	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
11	017119121181410	CASTRO CASTRO, Maryuri Lizmar	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
12	01711810161416	CASTRO MENA, Genady Maryuri	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
13	016015113181910	CISNEROS ZURITA, Andrea Luján	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
14	017157152161316	CORREA PESANTES, Yordhi David	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
15	01721619410011	DEL ROSARIO CASTRO, Kevin	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
16	016016171181611	DIAZ ATOACHE, Darwin Jose	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
17	0171315412012	ESPINOSA CASTILLO, Ezequiel Eduardo	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
18	01721012013016	ESTRADA ATOACHE, Angy-Ayvis	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
19	0171175181618	FARIAS PUCCIO, Germen Jeanpiere	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
20	0171171718101212	GONZALES CALDERON, Leydi Margot	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	
21	0171171718101213	GONZALES CALDERON, Leydi Susy	0333	0833	04/03/2013	20/12/2013	PALMA	PALMA	

N° Orden	D.N.I. o Código del Estudiante <sup>(1)</sup>	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	Fecha de Nacimiento			Datos del Estudiante										Institución Educativa de procedencia <sup>(4)</sup>	
			D	M	A	Situación de Matrícula(10)	País(11)	Padre vive sí / NO	Madre vive sí / NO	Lengua materna(12)	Segunda Lengua(12)	Trabaja el Estudiante sí / NO	Horas semanales que labora	Discapacidad de la Madre(13)	Nacimiento Registrado sí/NO	Tipo de Discapacidad(14)	Código Modular
22	D.N.I. 17-11-913-021815	HEREDIA ATOCHE, Letisia Lizet	22	04	2001	M	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
23	D.N.I. 17-2-0-07-9148	INFANTE RUIZ, Angie Margoth	22	02	2001	M	I	P	S	S	C	NO	NO	S	S	0688457	RICARDO PALMA
24	D.N.I. 17-11-812-18144	IPANAQUE CALDERON, Wilfrid Aron	25	01	2000	H	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
25	D.N.I. 17-7-0-4-11-7144	MARCHEVA ZEGARRA, Sugey Stefany	13	12	1999	M	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
26	D.N.I. 17-2-2-3-0-3134	MEJIAS GARCIA, Marjory Vanessa	05	07	2001	M	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
27	D.N.I. 17-5-8-0-4-21844	MEVA ATOCHE, Lizet Gisela	23	02	2000	M	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
28	D.N.I. 17-1-7-4-1-01616	MEVA URBINA, Eider Jonar	27	02	2001	H	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
29	D.N.I. 17-1-9-2-4-31711	RODRIGUEZ ZEGARRA, Jesus	23	02	1999	H	I	P	S	S	C	NO	NO	S	S	0688457	RICARDO PALMA
30	D.N.I. 17-1-8-8-8-9-37	RUIZ ORTIZ, Cristian Joel	14	09	2000	H	I	P	S	S	C	NO	NO	SE	S	0348565	IAAT
31	D.N.I. 17-1-8-5-0-8719	SAVEDRA ATOCHE, Milton Chalan	17	02	2000	H	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
32	D.N.I. 17-5-7-5-2-16142	SILVA VALLADOLID, Yesel David	05	01	2001	H	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0348565	IAAT
33	D.N.I. 17-2-0-0-7-9157	URBINA ATOCHE, Yuley Yuliza	06	12	2000	M	I	P	S	S	C	NO	NO	S	S	0688457	RICARDO PALMA
34	D.N.I. 17-1-8-2-8-310	URBINA CALDERON, Juan Jose	19	04	2000	H	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
35	D.N.I. 17-7-0-4-1-7139	URBINA ZEGARRA, Isax Jonathan	16	09	1998	H	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
36	D.N.I. 17-1-8-1-8-5188	YACILA FARIAS, Arnaldo Yair	11	04	2001	H	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
37	D.N.I. 17-1-8-5-11-91318	ZEGARRA GARCIA, Marjory Elizabeth	26	11	2000	M	I	P	S	S	C	NO	NO	P	S	0688457	RICARDO PALMA
38																	
39																	
40																	
41																	
42																	
43																	

ANEXO N°2

NÓMINA DE ALUMNOS DE 2DO GRADO ÚNICA



NÓMINA DE MATRÍCULA - 2013

El reporte de la matrícula se emite haciendo uso de la Nómina de Matrícula del aplicativo Informático SIACE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión Institucional Educativa), elaborado en el mes de mayo del presente año. Este reporte es de responsabilidad del Director de la I.E. Y TERE CAGACTER (Calle para el Estudiante de la UGEL, 2013, R. M. 041-2013-EE). La I.E. realizó una copia impresa a la UGEL, con la firma del Director.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Datos de la instancia de Gestión Educativa Descentralizada (DRE - UGEL)		Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo				Período Lectivo		Ubicación Geográfica							
Código	2 0 1 0 0 1 1 0	Número y/o Nombre	1 1 1 3 1 2 1 8	RICARDO PALMA	POD	Inicio	04/03/2013	Fin	20/12/2013						
Nombre de la UGEL	UGEL Sullana	Código Modular	1 1 1 3 1 2 1 8	Característica <sup>(1)</sup>	Programa <sup>(2)</sup>	Datos del Estudiante									
		Resolución de Creación N°	0303	Forma <sup>(3)</sup>	Eje	Sexo H/M	Shadon de Matrícula <sup>(10)</sup>	Parent <sup>(11)</sup>	Madre viva SI / NO	Segunda Lengua <sup>(12)</sup>	Trabaja el Estudiante SI / NO	II. Excedente de la Madre <sup>(13)</sup>	Nacimiento Registrado SI/NO	Tipo de Discapacidad <sup>(14)</sup>	
N° de D.N.I. o Código del Estudiante <sup>(15)</sup>	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	SEC	Grado/Edad <sup>(6)</sup>	2	Sección <sup>(7)</sup>	Fecha de Nacimiento		Institución Educativa de procedencia <sup>(8)</sup>							
		EBR	Nombre Sección (Solo Inicial)	-		D	M	A	Código Modular	Número y/o Nombre					
1	D.N.I. 1 7 1 1 8 1 5 4 1 5 9 1 4	ATOCHE CASTRO, Jhon Abel	20	01	2000	H	P	P	SI	C	NO	P	SI		
2	D.N.I. 1 7 1 1 5 3 1 9 0 0 0	CALDERON ANDRADE, Ivan Eduardo	03	07	1999	H	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
3	D.N.I. 1 7 1 1 9 1 8 1 9 4 1 1	CASTILLO RODRIGUEZ, Maria Mayori	06	04	2000	M	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
4	D.N.I. 1 7 1 5 7 8 3 0 2 1 7	CASTRO ATTO, Andy Jean Pierre	03	02	1999	H	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
5	D.N.I. 1 7 1 5 1 6 1 7 1 9 4 4 5	CASTRO IPANAQUE, Osmano Abelardo	29	06	1998	H	R	P	SI	SI	C	NO	P	SI	
6	D.N.I. 1 7 1 5 1 8 0 1 4 2 1 8 1 0	CORDOVA MOGOLLON, Zulmira Jhanely	19	11	1999	M	P	SI	SI	C	NO	S	SI		
7	D.N.I. 1 7 1 1 8 1 2 1 7 1 9 1 3	ESCOBAR CASTRO, Bryan Aligar	26	12	1998	H	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
8	D.N.I. 1 7 1 2 3 1 5 1 1 2 1 8 1 6	ESPINOZA ORDINOLA, Dario Emrique	15	04	2000	H	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
9	D.N.I. 1 7 1 5 7 1 6 1 3 0 1 4 1 4	ESTRADA CASTRO, Ericka Noemi	04	04	2000	M	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
10	D.N.I. 1 7 1 1 6 1 6 1 9 1 5 4 1 7	FARIAS MENA, Juan Carlos	16	07	1999	H	P	SI	SI	C	NO	SE	SI		
11	D.N.I. 1 7 1 1 8 1 7 1 9 1 2 1 6 1 1	FARIAS SANDOVAL, Greys Kelly	11	04	2000	M	P	SI	SI	C	NO	SE	SI		
12	D.N.I. 1 7 1 5 1 6 1 0 4 2 1 7 1 6	FARIAS YACUA, Alexander	16	05	2000	H	P	SI	SI	C	NO	SE	SI		
13	D.N.I. 1 7 1 3 1 0 0 3 1 6 1 6 0	FIGUEROA DELGADO, Paola Lizet	19	06	2000	M	P	NO	SI	C	NO	P	SI		
14	D.N.I. 1 7 1 5 1 6 1 0 1 2 1 2 1 7	GARCIA GARCIA, Grece Miluska	31	01	1998	M	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
15	D.N.I. 1 7 1 2 1 1 1 0 1 3 1 2 1 7	IPANAQUE CASTRO, Maria Isabel	06	06	1999	M	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
16	D.N.I. 1 7 1 1 8 1 1 3 1 2 1 9 1 7	MEJIAS GALECIO, Patricia	06	09	1999	M	P	SI	SI	C	NO	S	SI		
17	D.N.I. 1 7 1 2 1 1 1 1 3 1 7 1 1	MENA URBINA, Ginger Ali	11	04	2000	M	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
18	D.N.I. 1 7 1 5 1 0 1 3 0 1 4 1 2	NOLE VILLEGAS, Luc Giovana	20	05	2000	M	P	SI	SI	C	NO	S	SI		
19	D.N.I. 1 7 1 5 7 1 8 1 3 0 1 3 1 4	ORDINOLA YACUA, Ana Gabriela	12	01	1999	M	P	SI	SI	C	NO	SE	SI		
20	D.N.I. 1 7 1 5 1 9 1 0 1 3 1 2 1 3 1 9	PALOMINO RUIZ, Mercedes Liliana	30	09	1998	M	P	SI	SI	C	NO	P	SI		
21	D.N.I. 1 7 1 2 1 3 1 0 1 1 1 1 3 1 6	PALOMINO ZEGARRA, Ana Cristina	21	07	2000	M	P	SI	SI	C	NO	P	SI		

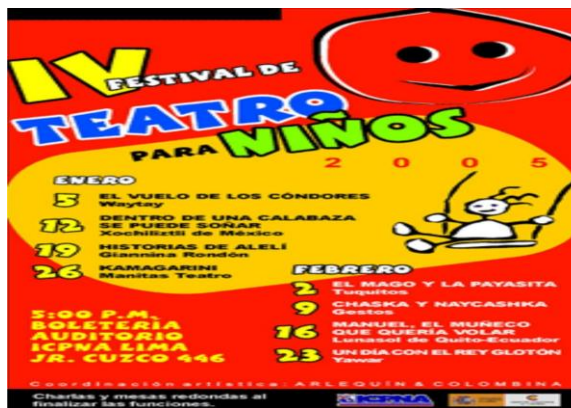
N° Orden	D.N.I. o Código del Estudiante <sup>(1)</sup>	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	Fecha de Nacimiento			Sexo HM	Datos del Estudiante										Código Modular	Número y/o Nombre	
			Día	Mes	Año		Situación de Matrícula(10)	País(1)	Padre vive SI / NO	Madre vive SI / NO	Lengua Mater(2)	Segunda Lengua(2)	Trabaja el Estudiante SI / NO	Horas semanales que labora	Evolución de la Madre(3)	Nacimiento Registrado SI/NO			Tipo de Discapacidad(4)
22	DNI 11 7144529332	RUIZ MENA, Manuel	26	12	1999	H	P	P	SI	SI	C	NO	NO	SI					
23	DNI 11 7117695716	RUIZ SILVA, Rosana Mariel	29	11	1999	M	P	P	SI	SI	C	NO	NO	P	SI				
24	DNI 11 71577830337	TORRES VALLADARES, Cesar Ivan	29	01	2000	H	P	P	SI	SI	C	NO	NO	P	SI				
25	DNI 11 7119330287	VALLADARES MENA, Judith Mariel	12	02	2000	M	P	P	SI	SI	C	NO	NO	P	SI				
26	DNI 11 711816218210	VARGAS CALDERON, Edmar Javier	15	05	1999	H	P	P	SI	SI	C	NO	NO	SI	07	5	10	4	8
27	DNI 11 711816915162	VIERA ESCOBAR, Esmeralda Gasaly	11	01	1999	M	P	P	SI	SI	C	NO	NO	SE	SI				
28	DNI 11 71201509338	VILELA GARCIA, Jenifer Stefania	07	07	1999	M	P	P	SI	SI	C	NO	NO	S	SI				
29	DNI 11 712181311316	ZEGARRA ORDINOZA, Carla Aitoh	24	01	2000	M	P	P	SI	SI	C	NO	NO	P	SI				
30																			
31																			
32																			
33																			
34																			
35																			
36																			
37																			
38																			
39																			
40																			
41																			
42																			
43																			
44																			
45																			
46																			
47																			
48																			
49																			
50																			

## ANEXO 3

### INSTRUMENTO APLICADO

#### Evaluación de la comprensión lectora para secundaria-VI ciclo

##### Texto 1:



Estimado alumno: A partir de la lectura del volante anterior responda a las siguientes preguntas marcando la respuesta correcta.

1. **¿De qué trata el volante?**
  - a) Sobre un Festival de Danzas para niños.
  - b) Sobre un Festival de Teatro para niños.
  - c) De la relación de actividades que se realizará para niños en enero.
2. **¿Qué intención tiene?**
  - a) Informar sobre el programa de presentaciones que se llevará a cabo.
  - b) Motivar a participar dentro de las representaciones teatrales.
  - c) Motivar a los adultos a que asistan al teatro.
3. **¿Para qué se debería ir a la boletería del auditorio ICPNA?**
  - a) Para preguntar sobre las representaciones teatrales.
  - b) Para adquirir los boletos que permitirán disfrutar las representaciones teatrales.
  - c) Para preguntar por el costo de las entradas.
4. **¿Cuál es la última fecha en que se realizará una representación teatral?**

\_\_\_\_\_
5. **Si quieres ver “Historias de Aleli” ¿Deberías asistir?**
  - a) Antes de febrero.
  - b) Después de febrero.
  - c) Antes de enero

## **Texto 2:**

### **El caballero Carmelo**

Un día, después del desayuno, cuando el sol empezaba a calentar, vimos aparecer, desde la reja, en el fondo de la plazuela, un jinete en bellissimo caballo de paso, pañuelo al cuello que agitaba el viento, sampedrano pellón de sedosa cabellera negra, y henchida alforja, que picaba espuelas en dirección a la casa. Reconocímosle. Era el hermano mayor que, años corridos, volvía. Salimos atropelladamente gritando:- ¡Roberto! ¡Roberto!

Entró el viajero al empedrado patio donde el Florbo y la campanilla enredábanse en las columnas como venas en un brazo, y descendió en los de todos nosotros. ¡Cómo se regocijaba mi madre! Tocábalo, acariciaba su tostada piel, encontrábalo viejo, triste, delgado. Con su ropa empolvada aún, Roberto recorría las habitaciones rodeado de nosotros; fue a su cuarto, pasó al comedor, vio los objetos que se habían comprado durante su ausencia y llegó al jardín:-

¿Y la higuera?- dijo. Buscaba, entristecido, aquel árbol cuya semilla sembrara él mismo antes de partir. Reímos todos:-¡Bajo la higuera estás! ...El árbol había crecido y se mecía armoniosamente con la brisa marina. Tocóle mi hermano, limpió cariñosamente las hojas que le rozaban la cara y luego volvimos al comedor. Sobre la mesa estaba la alforja rebosante; sacaba él, uno a uno, los objetos que traía y los iba entregando a cada uno de nosotros. ¡Qué cosas tan ricas! ¡Por dónde había viajado! Quesos frescos y blancos, envueltos por la cintura con paja de cebada, de la Quebrada de Humay; chancacas hechas con cocos, nueces, maní y almendras; frijoles colados en sus redondas calabacitas, pintadas encima con un rectángulo del propio dulce, que indicaba la tapa, de Chinchá Baja; bizcochuelos, en sus cajas de papel, de yema de huevo y harina de papas, leves, esponjosos, amarillos y dulces; santitos de "piedra de Guamanga" tallados en la feria serrana; cajas de manjar blanco, tejas rellenas, y una traba de gallo con los colores blanco y rojo. Todos recibíamos el obsequio, y él iba diciendo al entregárnoslo:-Para mamá.. para Rosa.. para Jesús.. para Héctor..-¿Y para papá? -le interrogamos, cuando terminó:-Nada.-¿Cómo? ¿Nada para papá? Sonrió el amado, llamó

al sirviente y le dijo:-!El "Carmelo"!A poco volvió éste con una jaula y sacó de ella un gallo, que libre, estiró sus cansados miembros, agitó las alas y cantó estentóreamente:- ¡Cocorocóooo!-¡Para papá! -dijo mi hermano. Así entró en nuestra casa este amigo íntimo de nuestra infancia ya pasada, a quien acaeciera historia digna de relato, cuya memoria perdura aún en nuestro hogar como una sombra alada y triste: el caballero Carmelo.

*Extraído de "El caballero Carmelo" de Abraham Valdelomar".*

**Estimado alumno:** A partir de la lectura del texto anterior responda a las siguientes preguntas marcando la respuesta correcta.

**6. Según el texto el caballero Carmelo fue:**

- a) Alguien sin importancia para la familia.
- b) Muy importante en la vida de la familia.
- c) Un simple gallo de pelea como cualquiera.

**7. El aspecto físico de Roberto, sugiere:**

- a) Que había llevado una mala vida.
- b) Que está viejo.
- c) Que está sufriendo.

**8. La función o tarea del sirviente era:**

- a) Sacar uno a uno los objetos que habían traído.
- b) Darle desayuno a Roberto.
- c) Traer al caballero Carmelo en una jaula.

**9. ¿Por qué la familia se alegró tanto con la llegada de Roberto?**

- a) Porque les traía muchas cosas ricas.
- b) Porque hacía varios años que no lo veían.
- c) Porque le querían enseñar que la higuera había crecido mucho.

**10. ¿Qué sentimientos despertaron en Roberto al creer que la higuera que había sembrado ya no estaba?**

- a) Alegría
- b) Tristeza.
- c) Indiferencia.

### Texto 3

Perico el de los Palotes  
tiene siete pericotes  
sentaditos en sus sillas  
oyéndole maravillas  
de su vida y de sus mañas  
y sus famosas hazañas:  
“Yo, Perico marinero  
vueltas le di al mundo entero  
buscando a mi prima Lola  
a quien se llevó una ola  
como el San Cristóbal grande  
como el Misti, como el Ande.  
(¡Si no será embustero  
este Perico parlero!)  
Pero, al fin, con ella di  
en las playas de Midí  
tomando baños de sol  
helados en caracol.  
¡Salud, le dije, Princesa!  
¡Aquí me tiene, Su Alteza!  
Vente conmigo al Perú  
y verás de canesú...”

JAVIER SOLOGUREN

**11. ¿Quiénes se enteraron que Lola estaba en las playas de Midí?**

- a) Los padres de Lola.
- b) Siete pericotes.
- c) Cinco pericotes.

**12. La causa de que Perico el de los Palotes recorriera el mundo entero fue:**

- a) Búsqueda de aventuras.
- b) Buscar a su prima Lola.
- c) Tomar baños de sol y helados en caracol.

**13. ¿Por qué Lola se fue a otras playas?**

- a) Porque tenía el deseo de tomar baños de sol
- b) Porque quería alejarse de Perico el de los Palotes.
- c) Porque algo en contra de su voluntad la alejó de su lugar de origen.

**11. Qué hizo Perico el de los Palotes cuando desapareció su prima Lola**

- a) Se fue a una playa a tomar sol
- b) Se fue a buscarla por el mundo entero
- c) Se puso a contar sus aventuras a siete pericotes.

**12. Lee las siguientes acciones y coloca el número según el orden que corresponda a las acciones.**

1, 2, 3,4

- \_\_\_\_\_ Perico el de los Palotes cuenta sus aventuras a siete pericotes.
- \_\_\_\_\_ Perico el de los Palotes encuentra a su prima Lola.
- \_\_\_\_\_ Perico el de los Palotes da vueltas por el mundo entero buscando a su prima Lola.
- \_\_\_\_\_ Una ola se llevó a Lola.

ANEXO 4

RUTAS DE APRENDIZAJE DE VI CICLO

COMPETENCIA			
Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.			
Capacidades	Indicadores		
	V CICLO	VI CICLO	
	6.º grado	1.º grado	2.º grado
1. TOMA DECISIONES estratégicas según su propósito de lectura.	● Selecciona el modo o tipo de lectura según su propósito lector.		
	● Utiliza estrategias o técnicas aprendidas de acuerdo con el texto y su propósito lector.	● Utiliza estrategias o técnicas de lectura de acuerdo con el texto y su propósito lector (subrayado, anotaciones al margen, sumillas, esquemas, tablas y resumen).	● Utiliza estrategias o técnicas de lectura de acuerdo con el texto y su propósito lector (subrayado, glosas, sumillas, tablas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y resumen).
2. IDENTIFICA información en diversos tipos de textos según el propósito.	● Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura simple con varios elementos y vocabulario variado.	● Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado.	
	● Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.		
	● Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple con varios elementos complejos.	● Reconstruye la secuencia de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	

COMPETENCIA			
Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.			
Capacidades	Indicadores		
	V CICLO	VI CICLO	
	6.º grado	1.º grado	2.º grado
4. INFIERE el significado del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios (imágenes, título, párrafos, palabras y expresiones clave, versos, estrofas, diálogos, índice, íconos y marcas) que le ofrece el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios (imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos) que le ofrece el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios, el prólogo, la presentación, la introducción, el índice y el glosario que le ofrece el texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce el significado de palabras y expresiones (sentido figurado, refranes, etc.) a partir de información explícita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce las características de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura simple con varios elementos complejos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce las características y cualidades de personajes (personas, animales), objetos y lugares en diversos tipos de textos con estructura compleja.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce relaciones de causa-efecto y problema-solución en textos de estructura simple con varios elementos complejos y con vocabulario variado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre las ideas de un texto con estructura compleja y vocabulario variado.</li> </ul>	

COMPETENCIA			
Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.			
Capacidades	Indicadores		
	V CICLO	VI CICLO	
	6.º grado	1.º grado	2.º grado
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Deduce el tema central, la idea principal y las conclusiones, en textos de estructura simple con varios elementos complejos y con diversidad temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Deduce el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Deduce el propósito de un texto de estructura simple con varios elementos complejos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Deduce el propósito de un texto de estructura compleja.</li> </ul>	