



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
PIRHUA

# NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE CARRERA UNIVERSITARIA

Olimpia Llanos-Cuentas

Piura, 2013

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa. 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

**OLIMPIA ELIANA LLANOS CUENTAS**

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES  
DE PRIMER CICLO DE CARRERA UNIVERSITARIA**



**UNIVERSIDAD DE PIURA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN TEORIAS Y PRÁCTICA EDUCATIVA**

**2013**

## **APROBACIÓN**

La tesis titulada *Nivel de Comprensión Lectora en Estudiantes de Primer Ciclo de Carrera Universitaria* presentada por Olimpia Eliana Llanos Cuentas, en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magister en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa fue aprobada por la asesora Mgrt. Susana Terrones Juárez y defendida el ..... de ..... de 2013 ante el Tribunal integrado por:

---

Presidente

---

Informante

---

Secretario

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesora de tesis, Susana Terrones Juárez, por su profesionalismo, generosidad y sobretodo paciencia y amistad brindados a lo largo de este trabajo, haciendo realidad un auténtico asesoramiento.

A mis amigos y colegas por proporcionarme información, bibliografía especializada, orientación profesional y soporte estadístico; todos ellos valioso apoyo para la realización de este trabajo.

## **DEDICATORIA**

A Juan, mi esposo, porque con su aliento y apoyo constantes puedo hacer realidad lo que emprendo; a mis hijos, genuinos regalos de Dios, por su afecto y comprensión; a la memoria de mi padre y a Chelita, mi madre por ser un ejemplo permanente de esfuerzo.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b>	5
1.1. Formulación del problema	5
1.2. Objetivos	10
1.2.1. Objetivo general	10
1.2.2. Objetivos específicos	10
1.3. Justificación	11
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	13
2.1. Antecedentes de estudio	13
2.2. Fundamentos teóricos	22
2.2.1. Lectura y competencia lectora	22
2.2.2. Comprensión de lectura	23
2.2.3. Niveles de comprensión de lectura	28
2.2.4. Lingüística textual y lectura	29
2.2.5. Enfoque de la prueba de comprensión de lectura	31
2.2.6. Características de la prueba de comprensión de lectura	32

<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	35
3.1. Método y tipo de investigación	35
3.2. Diseño de investigación	35
3.3. Población y muestra	36
3.4. Variables de estudio	37
3.4.1. Identificación de la variable	37
3.4.2. Operacionalización de la variable	37
3.5. Técnica e instrumentos	39
3.6. Procesamiento y análisis de datos	42
3.7. Validez y confiabilidad del instrumento	42
3.8. Validez y poder discriminatorio de los ítems	44
<b>CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	49
4.1. Resultados acerca del nivel de comprensión de lectura: por dimensiones y de forma global	49
4.2. Resultados acerca del nivel de comprensión de lectura por escuela profesional, en función de las diferencias de sexo y según el tipo de institución educativa	61
4.2.1. Resultados por escuelas profesionales según las dimensiones literal e inferencial	61
4.2.2. Resultado global del nivel de comprensión de lectura por escuelas profesionales	64
4.2.3. Resultados de la variable comprensión de lectura en función de las diferencias de sexo	66
4.2.4. Resultados de la variable comprensión de lectura en función de la institución educativa	67
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	69
5.1. Conclusiones	69
5.2. Recomendaciones	72
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	76
<b>ANEXOS</b>	81



## LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Evaluación censal de alumnos de segundo grado de primaria, Perú 2007	7
Tabla 2.	Población de alumnos por Escuelas Profesionales de una universidad particular de Chiclayo – Perú	36
Tabla 3.	Muestra de alumnos por Escuelas Profesionales de una universidad particular de Chiclayo – Perú	37
Tabla 4	Cuadro de descripción de las habilidades en comprensión de lectura	38
Tabla 5	Índice de dificultad y calidad de los ítems del instrumento	45
Tabla 6	Puntajes para determinar el nivel de dificultad	46
Tabla 7	Puntajes para determinar el nivel de la calidad	46
Tabla 8	Habilidad 1, nivel literal	51
Tabla 9	Habilidad 2, nivel literal	52
Tabla 10	Habilidad 3, nivel literal	53
Tabla 11	Resultados del nivel de comprensión literal	54
Tabla 12	Habilidad 1, nivel inferencial	56
Tabla 13	Habilidad 2, nivel inferencial	57

Tabla 14	Habilidad 3, nivel inferencial	58
Tabla 15	Resultados del nivel de comprensión inferencial	59
Tabla 16	Resultado global del nivel de comprensión de lectura	60
Tabla 17	Nivel de comprensión literal según escuela Profesional	62
Tabla 18	Nivel de comprensión inferencial según escuela Profesional	63
Tabla 19	Nivel de comprensión global según escuela Profesional	65
Tabla 20	Nivel de comprensión de lectura según sexo	60
Tabla 21	Nivel de comprensión de lectura según tipo de institución educativa	68

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Localiza información específica y sencilla en el texto en función del narrador, actores y personajes	51
Gráfico 2:	Localiza e integra algunos pasajes de información en textos de temática conocida	52
Gráfico 3:	Relaciona información con la que no está familiarizado	
Gráfico 4:	Resultados del nivel de comprensión literal	53
Gráfico 5:	Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto	54
Gráfico 6:	Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto	57
Gráfico 7:	Hace deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto	58
Gráfico 8:	Resultados del nivel de comprensión inferencial	59
Gráfico 09:	Resultado global del nivel de comprensión de lectura	60

Gráfico 10: Puntaje medio de la dimensión literal por escuelas profesionales	62
Gráfico 11: Puntaje medio de la dimensión inferencial por escuelas profesionales	64
Gráfico 12: Puntaje medio del nivel de comprensión de lectura por escuelas profesionales	65

## INTRODUCCIÓN

La lectura como proceso de aprehensión de información y, consecuentemente, como interpretación y adopción de una posición determinada respecto de la línea de pensamiento del autor de un texto constituye una necesidad imperiosa para el hombre y el mundo de la cultura, tanto como factor de desarrollo personal, como de desarrollo social.

En tal sentido, la lectura en el ámbito de la formación académica es sumamente importante. Para ello, es esencial la adquisición de habilidades fundamentales de pensamiento que permitan decodificar adecuadamente la variopinta gama textual. La comprensión lectora implica una red compleja de relaciones de sentido en un marco contextual. Según Solórzano (2011: 2), la necesidad de formar personas que sean capaces de comunicarse con el mundo de manera inteligente significa que la lectura y su comprensión vienen a ser una de las sendas para garantizar la comunicación entre las personas y su realidad inmediata, nacional y universal. De esta manera, la lectura y su comprensión se constituyen en herramientas básicas para que las personas puedan interactuar de manera responsable, comprometida y crítica con el medio que las circunda.

A partir de la importancia que tiene la comprensión de lectura y siendo una necesidad la reflexión acerca del estado de la comprensión lectora de los estudiantes que se inician en la vida universitaria, así como la sistematización de datos, producto de la observación a partir de la praxis docente, se plantea la realización de la investigación diagnóstica “Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria”, que se ha estructurado en cinco capítulos. El primero de ellos muestra la problemática, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo, está destinado a la presentación de los antecedentes relacionados con la línea de investigación asumida, así como a la descripción de los fundamentos teóricos en los que se sostiene la lectura y este trabajo de investigación. En el tercero, se detalla el aspecto metodológico, se describe el tipo de investigación, el cuadro de operacionalización de la variable denominado *Cuadro de descripción de las habilidades en comprensión de lectura*, el instrumento que permitió analizar el desempeño de los estudiantes, se explica el procesamiento y análisis de los datos, así como la validez y confiabilidad del instrumento y de los ítems. En el cuarto, se lleva a cabo la descripción y discusión de los resultados de la comprensión lectora tanto de manera general como en relación con las dimensiones literal e inferencial. En el último capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones.

En lo que respecta a las fuentes bibliográficas en el área de Lengua, estas son muy diversas, de manera particular en el aspecto que le compete a esta investigación: la comprensión lectora. Por un lado, tenemos el análisis teórico sobre el uso lingüístico de las personas, las concepciones cognitivas actuales del proceso de lectura, de otro, los enfoques del estudio de la lengua, de la lectura, de los diseños curriculares del nivel secundario y superior. También las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional para determinar el nivel de comprensión lectora de estudiantes escolares y universitarios y, finalmente, la información acerca de la metodología de la investigación, análisis de ítems, construcción y validación de pruebas, estándares y evaluación.

Las conclusiones a las cuales se han llegado, después del análisis respectivo de los datos, permitirán tomar decisiones significativas, que contribuyan en el avance de las líneas de trabajo y orientación curricular de la asignatura que aborda prioritariamente el desarrollo y afianzamiento de la competencia lingüístico-comunicativa, con especial énfasis en la comprensión textual.

Dado que la comprensión de textos es la base del desarrollo de todo individuo, el presente trabajo busca aportar a la mejora de la calidad de la educación partiendo de un conocimiento objetivo de las habilidades que dominan los estudiantes que se inician en la vida universitaria y de aquellas que están en progreso o deben adquirir.





# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

### **1.1. Formulación del problema**

Una de las tendencias de la educación en América Latina desde los años noventa es la notable preocupación por la calidad de los aprendizajes, especialmente en las áreas fundamentales de Lenguaje y Matemática.

Así, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con el auspicio de la UNESCO, coordinó dos evaluaciones de dimensión internacional, en las cuales intervino el Perú como población muestral, en los años 1997 y 2006. La finalidad del estudio fue medir el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. Para ello se aplicaron pruebas relacionadas con variables de comprensión lectora y de pensamiento lógico-matemático.

Del mismo modo, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y El Caribe 2006 (SERCE), que se implementó entre los años 2002 y 2008, tuvo como principal propósito generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3 y 6 grado de Primaria en las áreas de

Lectura, Matemática y Ciencias, participaron en él 16 países, entre ellos el Perú (Cfr. SERCE, 2008: 55-128).

En cuanto al desempeño de cada país en la prueba de lectura, el estudio ha realizado comparaciones de la situación en los diferentes tipos textuales y géneros evaluados a fin de apreciar las fortalezas y debilidades de los países participantes. En este estudio, Perú se encuentra por debajo del promedio en todas las clases de textos (*Ibidem*: 104). En el estudio de tercer grado se observa, con preocupación, que la mayor desigualdad se da en Brasil, México, Perú y El Salvador porque el porcentaje de estudiantes debajo del nivel 1 en escuelas rurales es al menos tres veces el porcentaje de estudiantes urbanos en esa categoría. La situación no varía, en general, en sexto grado. En el análisis global los países cuyas puntuaciones se encuentran por debajo del promedio son Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Perú. Los promedios más altos en todos los casos los tiene Cuba (*Ibidem*).

Ante el deficiente resultado respecto del desempeño de los estudiantes de Perú, en las áreas en mención, el gobierno peruano declaró en emergencia la educación nacional y promovió medidas extraordinarias y viables que permitan alcanzar, en plazos cortos, mejoras significativas y verificables en los aprendizajes fundamentales.

Con el Plan de Emergencia en el Perú (2004-2006) se dio prioridad a los procesos de aprendizaje-enseñanza con especial atención en la comprensión de lectura y el pensamiento lógico-matemático. Se dispuso reorientar los programas de capacitación docente y se convocó a los padres de familia y a la sociedad civil, a fin ejercitar el derecho a una educación de calidad. Se creó una diversidad de comités a nivel nacional, regional y local para el cumplimiento de las actividades propuestas.

La directiva emitida a nivel nacional parecía la solución al problema. Se pensaba que, por fin, había llegado la reforma educativa esperada por tantos años. Todo se veía perfecto, pero no se hizo un análisis para determinar si nuestro país estaba en condiciones de asumir el reto, el mismo que implicaba actitud y esfuerzo para trabajar por el bien de la educación de los niños y jóvenes. El programa, en definitiva, no funcionó y la situación de la educación básica repercutía y continúa incidiendo en la educación superior, a pesar de que algunas autoridades

intentaron organizarse para llevar a cabo las acciones planificadas, pero no contaron con los recursos humanos y materiales para alcanzar los objetivos.

Asimismo, de acuerdo con los datos proporcionados por el Informe de Educación -INIDEN- (noviembre, 2008), no deja de preocupar el bajo porcentaje de alumnos que alcanzaron rendimiento satisfactorio en las evaluaciones de los años 2006 y 2007. Observemos la siguiente tabla:

**TABLA 1**

**Perú: Evaluación censal 2007 de alumnos de 2º grado de primaria<sup>1</sup>**

Logro	Nacional	Público	Privado
<b>Comprensión Lectora</b>			
Nivel 2	15.9 %	11.3 %	33.0 %
Nivel 1	54.3 %	53.5 %	57.8 %
< Nivel 1	29.8 %	34.6 %	9.2 %
<b>Matemática</b>			
Nivel 2	7.2 %	6.3 %	11.1 %
Nivel 1	36.3 %	33.7 %	47.2 %
< Nivel 1	56.5 %	59.9 %	41.8 %

Fuente: Ministerio de Educación MED-UMC. Evaluación Censal 2007.

Notamos que un alto porcentaje de estudiantes de segundo grado se encuentra debajo del nivel 1; es decir, que no logra resolver las tareas de menor dificultad; 29.8 % en comprensión lectora y 56.5 % en matemática. También se advierte la enorme brecha en los resultados alcanzados por escuelas públicas y privadas: tres veces más de rendimiento satisfactorio a favor de las privadas en comprensión lectora y casi el doble del porcentaje de alumnos en Matemática.

<sup>1</sup> En la tabla 1Evaluación censal 2007, el Ministerio de Educación del Perú denomina Nacional al conjunto de colegios, tanto públicos como privados. En cambio, considera Público solo a los colegios estatales.

Del mismo modo, a finales del año 2010 se dieron a conocer los resultados de la cuarta prueba PISA 2009 en la que participaron más de 60 países, entre ellos el Perú. Esta prueba evalúa competencias básicas en comprensión de lectura, matemática y ciencias. Proporciona, además, tres tipos de valiosa información; resultados globales y niveles de rendimiento en las áreas antes indicadas; explica la relación entre los resultados y distintos factores asociados, como son los contextos sociales, económicos, culturales, así como las circunstancias individuales de los alumnos. Asimismo, realiza el análisis de tendencias, que se deriva de la recogida cíclica de datos (Instituto de Evaluación, 2010d: 13-27). La principal área evaluada fue la de competencia lectora, cerrando un ciclo que empezó en el 2000. En este caso, los resultados permiten cuantificar el porcentaje de alumnos que se encuentra en cada nivel, en cada uno de los países participantes. También, admite describir qué saben hacer los alumnos, cómo aplican sus conocimientos y con qué grado de complejidad (*Cfr.* Instituto de Evaluación 2010d:57-74).

Al analizar los niveles de rendimiento en comprensión lectora del informe PISA, se comprueba que Perú alcanza el penúltimo lugar. Del total de estudiantes peruanos participantes, 14 % se ubica en el nivel menor que 1; 22 % en el nivel 1b; 29 % en el nivel 1a; es decir, 65 % se sitúa en los niveles de menor rendimiento. PISA considera que los alumnos que se encuentran en estos niveles tienen riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria. Continuando con el análisis, el 22 % se halla en el nivel 2; el informe sostiene que estos estudiantes demuestran el tipo de competencia mínimo requerido para el aprendizaje posterior y la vida social y laboral. En el nivel 3, se ubica el 10 %; en el nivel 4, el 3% y en los niveles 5 y 6, ningún estudiante. Los niveles 5 y 6 corresponden a los rendimientos más elevados (*Cfr.* Instituto de Evaluación 2010d:57-74).

Cerrando esta visión de conjunto, la penúltima evaluación censal a nivel nacional la realizó el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (*Cfr.* ECE, 2011: 3-5) en noviembre de 2011. El informe publicado en abril de 2012 señala que solo el 29.8 % de la población estudiantil del segundo y cuarto grado alcanzan el nivel de logro esperado; 70.2 % no logran la competencia requerida.

El bajo rendimiento de los alumnos peruanos se da, a pesar de que en los últimos años hubo algunos progresos en la oferta de servicios educativos: el presupuesto de educación tuvo en la presente década un crecimiento significativo en valores reales, además, en un contexto en que la inflación en Perú era una de las más bajas de América Latina. Entre el 2001 y el 2006 el incremento de las remuneraciones docentes fue en promedio 70 % en valores nominales. Las dificultades del magisterio no se han superado, al momento de concluir este trabajo se realiza una huelga en diversas regiones del país.

Si bien se trata de dar una visión de conjunto de la realidad educativa peruana en la etapa escolar, en un área básica como es la lectura, también es cierto que los alumnos universitarios traen consigo deficiencias y limitaciones que la educación superior debe afrontar, dificultades de lectura y de redacción que se necesitan comprender, identificar y ayudar a superar.

Además de la problemática expuesta, se han analizado diversos trabajos en torno al desempeño de estudiantes universitarios en América Latina. Uno de ellos es el estudio de Paula Carlino (2003), sobre las dificultades de lectura de textos académicos y científicos en la educación superior. Ella afirma que los textos académicos que los alumnos leen en la educación superior se derivan de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer diversos tipos de textos en sus respectivas disciplinas.

Cabe tener en cuenta que en una sociedad cuya economía está globalizada, también es importante que los sistemas sean capaces de medirse frente a estándares regionales y nacionales y por qué no internacionales. Así, de manera complementaria a las evaluaciones dentro del país se debería promover la participación en evaluaciones externas, de modo que se obtenga información de la calidad de los sistemas educativos respecto a estándares internacionales. Es fundamental tener en cuenta que estas evaluaciones, además del nivel de logro de los estudiantes, proveen información sobre la efectividad de las políticas educativas implementadas en otros países, lo que puede

favorecer la revisión de las políticas educativas y curriculares nacionales a partir de la comparación con otros países y con otras variables educativas. Finalmente, esto es lo que permite verificar la eficiencia de nuestros estudiantes.

Ante lo expuesto, se planteó el siguiente problema de investigación: determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo de carrera universitaria, en el periodo 2012-I, el mismo que nos permitió trazarnos los objetivos presentados a continuación.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

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, en el semestre académico 2012-I.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

1. Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, en el semestre académico 2012-I, según la dimensión literal.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, en el semestre académico 2012-I, según la dimensión inferencial.
3. Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, en el semestre académico 2012-I, según escuela profesional, centro educativo de procedencia y sexo.

### **1.3. Justificación**

La comprensión de lectura, como una de las habilidades fundamentales de pensamiento, es base esencial para el acceso a toda clase de saber. De allí, la importancia de considerarla como un objetivo del quehacer educativo, gravitante en todo programa de enseñanza de lengua y no de un específico nivel educativo, sino de los diferentes niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Si bien la habilidad en cuestión es abordada formalmente de modo progresivo, los resultados apreciados en diferentes evaluaciones aún siguen siendo poco loables, con las consiguientes limitaciones de desempeño académico.

La experiencia universitaria demanda de una óptima competencia lingüístico comunicativa que permita al estudiante asumir su misión y el reto de la formación profesional no solo con actitudes positivas, sino además con un conjunto de condiciones académicas básicas. Sin embargo, la realidad universitaria, respecto de las habilidades en relación con la competencia en mención constituye una preocupación permanente.

En la observación de indicadores que dificultan el trabajo académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo se tiene: escasa habilidad para comprender más allá del sentido literal de un texto, así como para desarrollar el pensamiento crítico a partir de la información leída, difícil de lograr en tanto se perciba la ausencia de las capacidades de análisis y de síntesis. Asociado a ello, la pobreza léxica contribuye a la dificultad que poseen los estudiantes para identificar el sentido concreto de ciertos términos.

En consecuencia, y complementariamente a la actividad lectora con las características aludidas, el estudiante muestra dificultad en la redacción de textos: problemas de ortografía, coherencia y cohesión. El manejo idiomático, en última instancia, se ve menoscabado, y se agudiza aún más ante la carencia del hábito de lectura.

El aprendiz en el ámbito universitario ha de leer y leer con asiduidad. Para ello, y de manera imperativa, debe saber leer, es decir, comprender e interpretar, saber desplegar en dicha actividad las diferentes operaciones cognitivas, lingüísticas, actitudinales que comprende el proceso de lectura. Y a continuación, saber manifestar su pensamiento en forma escrita, luego de asumir una posición sobre la base

de entendimiento de los signos escritos. Esto es, precisamente, lo que no se aprecia en los universitarios, quienes han de someterse a exigentes requerimientos intelectuales por parte de sus profesores.

Ante lo dicho, es razón de este trabajo de investigación organizar y sistematizar los datos observados, a fin de describir los desempeños alcanzados por los estudiantes ingresantes a la universidad y realizar una proyección *a posteriori* con la finalidad de mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios de los primeros años de carrera. Si bien los datos referidos sobre las habilidades de comprensión y producción constituyen parte de la observación y experiencia de la práctica docente diaria, es menester realizar un estudio exhaustivo y objetivo, con una muestra concreta que posibilite dar pasos firmes con sustento científico, en aras de contribuir al mejoramiento de las estrategias de enseñanza para que el estudiante participe convenientemente de la compleja y ardua labor de aprender en la universidad.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1. Antecedentes de estudio**

Los trabajos de investigación en comprensión de lectura, realizados en el ámbito escolar son considerables. Sin embargo, en la educación universitaria la producción nacional es limitada, no así a nivel internacional, donde el interés por la comprensión lectora es evidente y las publicaciones, numerosas. A continuación se presenta un resumen de los antecedentes revisados.

Los estudios acerca del nivel de comprensión de lectura en la etapa escolar, a nivel nacional, los ha realizado principalmente el Estado; así tenemos que el Ministerio de Educación del Perú, a través de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), ha aplicado cuatro evaluaciones muestrales nacionales en 1980, 1996, 2001 y 2004. La UMC también ha llevado a cabo, anualmente, siete evaluaciones censales nacionales, desde 2006 hasta 2012.

En noviembre de 2004, la UMC realizó la cuarta Evaluación Nacional (EN) a estudiantes de segundo y sexto grado de primaria y tercero y quinto de secundaria en Comunicación, Matemática y Formación Ciudadana. Participaron 850 instituciones educativas de primaria, 640 de secundaria y 14,500 alumnos por cada grado. Fue la primera vez que se puso en evidencia el bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes que culminaban el primer ciclo de la educación primaria. En segundo de primaria solo el 15 % de estudiantes lograba los aprendizajes esperados. Esta constatación revelaba que los bajos niveles de aprendizaje encontrados en evaluaciones anteriores, nacionales e internacionales, de grados intermedios de la educación básica no eran sino la expresión acumulada de las dificultades que presentaban desde los primeros grados de escolaridad. También concluye que el 59 % de la población de estudiantes de sexto grado no ha logrado siquiera las capacidades necesarias para acceder al grado que están culminando. Al revisar los resultados de secundaria, el problema es mayor, pues en tercero de secundaria solo el 15.1 % logra los aprendizajes esperados y en quinto de secundaria, solo el 9.8 % (Cfr. EN 2004: 65).

Precisamente, después de los resultados de la Evaluación Nacional (EN) 2004 el Ministerio de Educación, a través de la UMC, decide realizar evaluaciones censales anuales a los estudiantes de segundo grado de primaria de toda la nación, para ofrecer información relevante y confiable sobre los resultados, con el fin de contribuir a la toma de decisiones en las diferentes instancias educativas y mejorar la calidad de la Educación.

La última evaluación censal a nivel nacional se realizó entre el 4 y 5 de diciembre de 2012, aún no se publican los resultados. En cuanto a la Evaluación Censal (EC) de 2011, dichos estudios ofrecen información confiable de todas las instituciones educativas (94 %) y estudiantes (88 %) evaluados a nivel nacional en segundo y cuarto grado de primaria en comprensión de lectura y matemática (Cfr. MINEDU/ECE 2011:5).

El informe publicado ofrece conclusiones inquietantes. Así tenemos que en comprensión de lectura el 23 % de los estudiantes está por debajo del nivel 1, el 47 % se encuentra en el nivel 1 y solo 29.8 % alcanza el nivel 2. El nivel 1 alude a: “Lee palabras y oraciones aisladas”. Aunque logra leer, tendrá dificultades para responder preguntas acerca de lo que leyó. El nivel 2 refiere: “Identifica la información de un texto corto y sencillo”. Su respuesta, fundamentalmente, repite algo que está

escrito en el texto. El nivel 3 indica: “Deduce ideas para comprender completamente un texto de mediana extensión y vocabulario sencillo”. Su respuesta es una conclusión de lo que leyó. El informe concluye que el nivel de logro respecto de 2010 se ha estancado pues está en 29.8 %, también, que la brecha entre educación rural y urbana se ha incrementado y la brecha entre escuela pública y privada sigue igual (20 % por regiones). Otra conclusión refiere que el nivel de logro en comprensión de lectura es mayor que en matemática 29.8 % a 13.2 % (Cfr. Evaluación Censal, 2011: 1-34).

Cabe destacar que desde 2004, que se tenía un nivel de logro de 15 %, a la fecha casi se ha duplicado este porcentaje (29.8 %); sin embargo, los avances aún son lentos. La evolución del rendimiento en comprensión lectora es la siguiente:

<b>2004</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
15 %	15.9 %	16.9 %	23.1 %	28.7 %	29.8 %

Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2011. ECE 2011.

Como dijimos, a nivel internacional se cuenta con el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA), es un esfuerzo de cooperación entre los países participantes conducido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este estudio se realiza a través de un consorcio de instituciones especializadas en investigación y evaluación educativas (Cfr. Instituto de Evaluación, 2010d: 13).

PISA es el mayor estudio internacional del mundo sobre educación, evalúa a estudiantes de 15 años para determinar cuán preparados están para la vida adulta al medir sus logros en lectura, matemática y ciencias (*Ibidem*: 13-16).

De las tres áreas evaluadas en la última prueba, la competencia lectora volvió a ser la principal. En esta oportunidad, la prueba se renovó al incorporar esta competencia en el formato electrónico y al profundizar en los conceptos de interés por la lectura y el de metacognición. En PISA

2009 la competencia lectora se evaluó en relación con el formato del texto, con los procesos de la lectura y con la situación, es decir, qué clase de textos deben leer los alumnos según el propósito que les guíe. Los resultados de esta área se establecieron sobre la base de siete niveles de rendimiento en los tres procesos de la comprensión lectora y en relación con los dos formatos de textos utilizados. A diferencia de las pruebas anteriores, en PISA 2009 el primer nivel de rendimiento (nivel 1) se desglosó en dos subniveles (1a y 1b). El primer nivel es el grado más modesto de la adquisición de la competencia. Según PISA 2009, los alumnos que se encuentren en este nivel corren el riesgo de no poder afrontar con éxito las exigencias formativas, laborales y cívicas posteriores a la educación básica. En el segundo nivel se ubicó a los estudiantes que presentaron el nivel de competencia mínimo requerido para su desempeño futuro. En los siguientes niveles situaron a los alumnos de acuerdo al puntaje obtenido según figura en la descripción de los siete niveles de rendimiento en lectura. Otro aspecto valioso del informe es la descripción de factores actitudinales como el interés por la lectura y las estrategias de aprendizaje (*Ibidem*: 20-74).

De esta manera, PISA 2009 cierra el primer ciclo PISA iniciado en 2000; aportando, en esta oportunidad, un análisis más sólido de las tendencias en los resultados del rendimiento de los alumnos, de ahí que la información proporcionada no solo es puntual, sino a mediano y largo plazo (*Ibidem*: 18).

También el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realiza estudios periódicos de la calidad de la educación de América Latina y el Caribe. Con esta finalidad, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y El Caribe 2006 (*Cfr.* LLECE 2008: 85-113) se implementó entre los años 2002 y 2008 y tuvo como principal propósito generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de tercer y sexto grado de Primaria en Lectura, Escritura y Matemática.

Este estudio ha aportado importantes informaciones que son la base en la toma de decisiones en materia de políticas sociales y educativas en los países de América Latina y el Caribe: no se limita a hacer diagnósticos de situación sino que a través de diversos documentos como Aportes para la Enseñanza de la Lectura (LLECE, 2009) proporciona

información y conocimientos derivados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006 (SERCE) para enriquecer la práctica educativa en la lectura e información, escritura, matemática y ciencias.

En esta investigación, Perú se encuentra por debajo del promedio en todas las clases de textos. Cuba tiene los promedios más altos en todos los casos, así como Chile y Costa Rica. El Salvador tiene los promedios más cercanos a los de la totalidad de países. Extraído de Aportes para la enseñanza de la lectura (*Ibidem*).

Con similar finalidad, los países llevan a cabo diversas evaluaciones nacionales e internacionales que les permiten obtener valiosa información para analizarla y poder tomar decisiones en distintos niveles, según sus particularidades y prioridades. Ello hace posible tener un panorama del rendimiento nacional general y hacer comparaciones entre los distintos grupos de la población escolar que han sido evaluados.

Si bien las investigaciones presentadas permiten tener una visión general de los estudios realizados en Educación Básica Regular (EBR); a continuación se consignan otros estudios que han dado luces y aportes acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios o escolares de quinto de secundaria. Así tenemos los trabajos de:

González Moreyra, Raúl (1998). “Tareas verbales y comprensión de lectura”. Revista *Persona* N° 02, Lima, 19-31. El autor presenta los resultados de un experimento destinado a averiguar el efecto que diferentes orientaciones de la actividad verbal con un material escrito, podían suscitar en la comprensión de lectura. Dividió la muestra de 80 estudiantes de 5° de secundaria en 10 grupos. Cinco grupos desarrollaron tareas centradas en el contenido significativo del texto. Los otros cinco grupos lo hicieron con tareas centradas en la gramática. Los resultados negaron la hipótesis que las diferencias de tareas verbales afecta el nivel de la comprensión de lectura.

González Moreyra, R. (1998). “Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales”. Revista *Persona* N° 01, Lima, 43-65. El autor elaboró una investigación que tenía como objetivo estudiar la comprensión inferencial de jóvenes de universidades privadas y estatales. Utilizó la técnica clozé en seis tipos de texto (informativo, documentario, científico, literario, numérico, humanístico). Los resultados obtenidos

muestran que un alto porcentaje de universitarios ingresantes carecen de las habilidades básicas de lectura, especialmente en textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. Cabe destacar que el autor enfatiza en la necesidad de enseñar a leer a estudiantes del primer ciclo universitario.

Carlino, Paula (2003). “Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Trabajo presentado en el 6° Congreso internacional de promoción de la lectura y el libro, en Buenos Aires. La investigación, enfocada en las dificultades para comprender lo que leen los estudiantes argentinos de educación superior, se basa en la necesidad de precisar los criterios con los que ellos se enfrentan para comprender los textos propuestos por la universidad. La autora afirma que los estudiantes no solo llegan con deficiencias desde la etapa escolar, sino que la educación superior les exige cambios en su identidad como pensadores y analizadores de textos para los que no están preparados.

Los estudiantes al leer un texto encuentran diversas dificultades: que no están dirigidos a ellos sino a los académicos; o bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen (ya que es inevitable que dichos pasajes tengan una “figura”, que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un “fondo” de nociones secundarias). Estas lecturas dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no disponen: por ejemplo, hacen referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas.

Es el carácter implícito –tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales) – lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.

Cisneros Estupiñán, Mireya (2005). “Lectura y escritura en la universidad”. Publicada por la Universidad de Pereyra, Colombia.1-14. La autora compila los resultados de su investigación “Estrategias de lectura y escritura usadas por estudiantes que ingresan a la universidad”, cuyo objetivo fue diagnosticar algunos aspectos en relación con las habilidades mencionadas. Sin embargo, esta investigación no se limita a presentar resultados cuantitativos sino que ofrece valiosos elementos de juicio para lograr mejores resultados en los estudiantes.

Pérez Zorrilla, María Jesús (2005). “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, en *Revista de Educación*, Número extraordinario 1, Madrid, 2005, 121-138. La autora afirma que es un gran problema a la hora de evaluar la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura. Su aporte se centra en el terreno práctico: el desarrollo de la evaluación de la comprensión lectora en el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

Arrieta de Meza, Beatriz y Rafael Meza Cepeda (2005). “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, nº 35 (2). 1-10. “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. La investigación surge como producto de la preocupación de los autores frente a las diversas dificultades de los estudiantes universitarios en el manejo de la lengua castellana, específicamente en comprensión lectora y la redacción en el nivel académico universitario. Ellos encontraron casos de analfabetismo funcional e identificaron las dificultades tanto en la lectura como en la escritura. Asimismo, proponen actividades sugeridas para el mejoramiento de la lectura.

Miljanovich, M., Huerta, R. A. et al. (2007). “Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios”. En *Revista de Investigación en Psicología*, UNMSM, Vol. 10, Nº 2, septiembre. Lima. Los investigadores encuentran que la construcción y validación de un módulo recuperativo de comprensión de lectura para estudiantes universitarios, de fácil manejo y corta duración tiene la propiedad de producir cambios cualitativos en la estructura cognoscitiva de los sujetos. La mejora se manifiesta en la práctica de una comprensión de lectura analítica, interpretativa, crítica y del desarrollo de habilidades metacognitivas.

García, Raquel (2009). “Curso en línea de comprensión estratégica de lectura en lengua inglesa para estudiantes universitarios”. Propuesta presentada en el *Congreso virtual iberoamericano de calidad en Educación a Distancia*, Buenos Aires. 1-8. Esta investigación tuvo como objetivo generar modelos expertos instruccionales para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, que representen la ejecución de expertos a fin de modelar en alumnos universitarios los pasos a seguir para lograr una comprensión de lectura

eficiente. Para lograr resultados satisfactorios se piloteó varias veces este modelo instruccional que en un inicio presentaba dificultades en su aplicación.

Cisneros Estupiñán, Mireya, Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García (2010). “La Inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior”. *Revista Scielo*. 129-130. Este trabajo es la continuación de anteriores investigaciones realizadas sobre la lectura y la escritura en estudiantes universitarios. En él, los autores enfatizaron en las dificultades que los estudiantes universitarios presentan en el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión de lectura de textos escritos de naturaleza académica, lo cual genera serias dificultades para que el estudiante aprenda leyendo y se integre de manera competente en todas las exigencias de la vida académica.

Martínez Díaz, Esther; Neila Díaz y Diego Rodríguez (2012). “El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios”. En *Revista Educ.Educ.* Vol.14, N°3, 531-556. Esta investigación surgió ante la preocupación de los autores por el bajo nivel en comprensión lectora que presenta el estudiantado universitario colombiano. El trabajo pretende demostrar el papel pedagógico del profesor universitario a través del andamiaje asistido en la comprensión de textos científicos y que el docente contribuya a que los estudiantes adquieran esas competencias básicas que requieren para enfrentar la vida.

En los estudios antes mencionados se identificaron las dificultades de los alumnos universitarios de los primeros años de carrera en comprensión de lectura, así como los supuestos de los que parten muchos textos dando por hecho saberes que los alumnos no poseen. Dichas investigaciones permitieron reconocer que los problemas en comprensión de lectura subsisten, que las deficiencias no se han superado a pesar del tiempo transcurrido y que la información proporcionada es muy pertinente para el actual estudio.

Además de lo expuesto, cabe mencionar el *Informe Tuning América Latina*, un valioso estudio publicado en 2007 y titulado “*Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América*”. Este proyecto congregó a importantes representantes de la Educación Superior, quienes debatieron los aspectos más significativos de ella, tanto a nivel regional como internacional. Vale la pena señalar que la



experiencia europea fue decisiva para llevar a cabo este estudio. Hasta 2004, *Tuning* fue una experiencia exclusivamente europea, que permitió que más de 175 universidades afinaran las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que pudieran ser reconocidas en el ámbito europeo (Proyecto Tuning, 2007: 11-14).

El *Proyecto Tuning América Latina* se encuadra dentro un marco reflexivo-crítico que debe compatibilizar sus líneas de acción entre sus integrantes. Responde a la finalidad de incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él participan. La necesidad de compatibilidad, comparación y competitividad de la educación superior no es un anhelo particular de Europa, América Latina también debe lograr espacios de integración en el ámbito de la educación superior. El contexto en el que nos desenvolvemos, el proceso de globalización al que asistimos se caracteriza por la movilidad de estudiantes y de profesionales; lo cual obliga a que las universidades obtengan información precisa sobre los programas educativos, las capacitaciones y las titulaciones que se ofrecen. Por esta razón, el *Proyecto Tuning América Latina* intenta, a través de un trabajo colectivo, contribuir a los procesos de enseñanza aprendizaje, respetando la autonomía y la diversidad de cada región y cultura académica (*Ibidem*: 15-19).

En síntesis, esta investigación ofrece propuestas valiosas sobre lineamientos comunes: un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias, nuevos enfoques en el ámbito educativo, reconocimiento de titulaciones entre los países latinoamericanos y calidad de los programas.

Lo dicho refleja el interés de las universidades latinoamericanas por asumir el rol que les corresponde en el desarrollo de los países y la responsabilidad fundamental de usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación en preparar un futuro promisor para América Latina. Como estudio aporta significativamente al desarrollo de esta tesis pues analiza la problemática de las universidades latinoamericanas y busca puntos de coincidencia a fin de lograr la comprensión recíproca de los sistemas de la educación superior (*Ibidem*: 23-31).

## **2.2. Fundamentos teóricos**

Después de esta breve referencia a los principales antecedentes consultados sobre investigaciones realizadas en torno de la comprensión de lectura, creemos necesario justificar por qué la lectura es una de las habilidades más importantes, describir brevemente el proceso de la lectura, explicar los niveles de comprensión y puntualizar los principios en que se sustenta la lectura porque en ellos se encuentra la razón de ser de este trabajo.

### **2.2.1. Lectura y competencia lectora**

La lectura es un proceso complejo que implica un conjunto de habilidades cognitivas, metacognitivas, estratégicas, así como actitudes que favorecen la actividad como tal. En efecto, la lectura desde una perspectiva moderna, va más allá del mero desplazamiento visual ante un texto. El sujeto lector ha de poner en acto las operaciones o habilidades de pensamiento: leer es pensar.

Mayor, Suengas y González Marqués (1995: 206) sostienen que la lectura es uno de los procesos cognitivos más complejos que realiza el hombre. Describen los diferentes conceptos sobre la lectura, desde cuando esta se reducía a una mera decodificación, pasando por un segundo concepto que incluía dentro de la lectura la comprensión hasta el tercero que incorpora actividades cognitivas más complejas. Se debe reconocer que la decodificación es léxica, mientras que la comprensión es textual. La última propuesta lleva al individuo a la apropiación del contenido y a la utilización del significante y significado del texto escrito para incrementar su conocimiento.

Estos autores consideran que leer es una actividad flexible y que se adapta al propósito del lector, a la naturaleza del texto y a los diferentes niveles de procesamiento. Explican las diferencias que se dan en esta operación según se busque un dato particular o un detalle, se interprete o sigan unas instrucciones o se persiga un placer estético. Manifiestan que, si bien la actividad de leer constituye una tarea compleja, este rasgo se hace más notorio

cuando se pretende especificar las diversas variables que influyen en la lectura, los diferentes procesos que implica y los posibles modelos que la describen o explican (Mayor, 1995: 207).

En cuanto al término competencia lectora, consideran que este no puede entenderse análogamente como se denomina competencia lingüística, pues hoy queda claro que en la lectura intervienen numerosas variables –genéticas y ambientales– así como las estrictamente lingüísticas y que incluyen además de variables orgánicas–neurológicas, sensoriales y cognitivas– procesos atencionales, perceptivos, mnémicos, de categorización, inferenciales, de solución de problemas. (Citado por Mayor, J. 1980, 1984: 208).

En el marco de lectura de PISA 2009, se define la competencia lectora así: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (PISA, 2009:21).<sup>2</sup> Esta definición condensa acertadamente los factores a tener en cuenta en la comprensión del texto, sabiendo de antemano la complejidad y pluridimensionalidad de la lectura.

### **2.2.2. Comprensión lectora**

Siguiendo a los autores Mayor, Suengas y González Marqués (*Cfr.* 1995: 207), el proceso de lectura si bien es complejo, presenta dos momentos claves a destacar: el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto. Acerca de si la instrucción temprana debería centrarse en la descodificación grafema-fonema o, por el contrario, deba usarse el contexto y el significado para hacer inferencias sobre las palabras, los resultados de las investigaciones, en cuanto al reconocimiento de estas, revelan que para aprender a leer es necesario que la instrucción en los primeros años debe basarse en la

---

<sup>2</sup> Esta definición se cita en PISA 2006 y fue presentada por el comité de expertos de la OCDE en el apartado Competencia lectora (Pisa, 2006: 7). En PISA 2009 se presenta dentro del Marco de Lectura de OECD, 2009b.

descodificación grafema-fonema, aunque lectores más hábiles utilicen el contexto con frecuencia. En el segundo caso, el reconocimiento automático de palabras es necesario para poder dedicar los limitados recursos de atención a los procesos más complejos de la comprensión.

Pinzás, J. asume la misma orientación cognitiva en su libro *Leer pensando* (Cfr. 2001: 16). En base a las afirmaciones de Anderson y colaboradores (1985: 15), la autora describe la lectura como un proceso constructivo, pues el lector va armando mentalmente un modelo del texto, dándole significado o interpretación personal. Pinzás aclara que para poder hacerlo, el lector necesita aprender a razonar sobre el material escrito. Por esta razón, las personas al leer no permanecen pasivas ante el texto, sino que reaccionan frente a él porque pueden imaginar, interpretar o construir una idea de su posible significado. Las construcciones que elabora el lector se basan en una buena comprensión literal de lo que dice el texto, de esta manera se facilita la elaboración de inferencias y demás procesos de comprensión lectora.

Hay que destacar que la elaboración de inferencias es una estrategia significativa tanto en el proceso de lectura como en el aprendizaje de modo general. Mediante ella, se intenta unir los elementos explicativos relacionando información nueva con información ya adquirida con anterioridad y por tanto almacenada en la memoria. El nuevo conocimiento se asimila de modo óptimo cuando “una nueva proposición se almacena con proposiciones relacionadas en la red proposicional” (Beltrán, 1998: 189). La elaboración inferencial se va produciendo en la medida en que se avanza con la lectura de un texto: imaginando, añadiendo información, trayendo a colación un ejemplo, una analogía, en relación con la información que se está tratando de asimilar o comprender.

Pinzás (2001:19) afirma que, si bien la lectura se puede entender como un proceso constructivo y personal, este hecho da pie a otro paso importante: al leer se genera una interacción entre el lector y el texto que lee. El significado es construido por el lector cuando, a medida que va leyendo el texto, lo va integrando con sus otras fuentes de información, así el lector va armando un modelo

del texto, dándole significado o una interpretación personal. De allí que una característica fundamental de la lectura sea la integración de la información. Un buen lector debe ser diestro en integrar la información.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto, y que pueda ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le es más significativo (Solé, 2004: 26).

En el mismo sentido, Solórzano y Montero (2011: 3) escriben:

La comprensión de lectura se entiende como la interpretación que realiza la persona que lee un texto en particular. Esta interpretación se encuentra enmarcada por las experiencias previas y los valores que posee la persona dentro de un contexto socio cultural determinado, por lo tanto, se puede considerar que la interpretación realizada por la persona va a ser compartida por el grupo que integra el contexto. Este consenso posibilita la definición de líneas de significados a partir de la lectura.

Todo lo expuesto permite puntualizar la concepción de comprensión de lectura que se asume en esta investigación, como la interpretación que realiza la persona al leer un texto en particular. Así, en la lectura, el texto ofrece solamente parte de la información, ya que es tarea del lector usar sus conocimientos previos y sus habilidades para interpretar, completar, determinar o proporcionar significado al texto. Por esta razón, el significado no literal que se construye a partir de un texto puede variar significativamente de persona a persona por diferentes razones, entre ellas por el conocimiento que poseen o por las experiencias que han vivido. Lo ideal, por lo tanto, es que haya una gran cercanía entre el texto y los esquemas o categorías propias de la persona que lee. En tanto la persona tenga mayor conocimiento del medio y haya acumulado mayores experiencias, la comprensión que pueda tener del texto que lee será mayor.

Sostienen Solórzano y Montero (*Ibidem*: 4) que al margen de la posición teórica desde la que se asuma la comprensión lectora, se considera a la persona que realiza el acto de la lectura como un ente

activo, que recupera y actualiza la información previamente adquirida con el aporte del texto, por lo que se produce una construcción personal. Al darse una interacción entre el texto y la persona se evidencia un proceso comunicativo.

En síntesis, para que alguien quiera involucrarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de comprender el texto que tiene en sus manos. Sin embargo, son varias las razones que suelen impedir dicha comprensión: que el texto posea una organización demasiado compleja o densa, que no se disponga de los conocimientos previos relevantes para el tema, o incluso que disponiendo de ellos, el nivel del contenido del texto esté fuera de las posibilidades del lector (Solé, 2004: 36).

Las investigaciones han demostrado que estas diferencias tienen un impacto decisivo sobre el nivel de comprensión lectora de cada individuo. Sin embargo, también confirman que los lectores, a pesar de tener el conocimiento adecuado, no saben cómo asociar el texto con su conocimiento previo del tema. Pinzás (2001: 20) refiere que estos problemas se manifiestan cuando la comprensión del texto requiere que los estudiantes apliquen su experiencia a situaciones algo diferentes de las que han vivido. También menciona que los textos mismos pueden generar dificultades para realizar la tarea de integración de la información, al no ofrecer indicios o claves que ayuden a discriminar qué información o experiencias previas son relevantes para entender e integrar el texto.

Ahora bien, diversos estudios ratifican las dificultades (entre otros problemas) que los estudiantes universitarios presentan para entender textos o autores que expresan tesis o puntos de vista novedosos o datos en oposición o en contraste con su conocimiento previo. Pueden ser alumnos que comprenden textos, que reafirman lo que piensan o lo que ya saben o creen, pero que ante hechos o propuestas distintas experimentan dificultades para integrar información. Un texto sin título, con inicio vago o impreciso ofrece más dificultades a estudiantes inexpertos, pues hay menos datos para anticipar el contenido; lo mismo si se presenta una variedad de hipótesis de contenido será más difícil usar el contexto textual y la propia información del lector para entenderlo.

Por otro lado, como la lectura tiene diferentes propósitos, se debería leer utilizando diversas estrategias de acuerdo a los distintos tipos de lectura, según sea para distraerse, informarse, para memorizar, para estudiar, para investigar, para evaluar o criticar. Al respecto, Solé (2004: 34, 80) señala que un factor determinante de la comprensión de lectura es el de los objetivos o intenciones que la presiden. Por esta razón, la actividad de lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella se pretenden alcanzar. La interpretación, que los lectores realizan del texto que leen, depende en gran medida del propósito establecido para la lectura. Refiere la autora que si dos o más lectores están frente a un mismo texto, movidos por finalidades diferentes, la información que de él extraigan será distinta. Según esta autora, los lectores pueden plantearse objetivos muy variados, inclusive anota: “(...)habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones”. Sin embargo, hace referencia a algunos objetivos genéricos como: leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para obtener una información general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, entre otros. Este aspecto es fundamental para el lector porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella a medida que lee.

En cuanto a la construcción de la conciencia metalingüística, no se parte de cero, sino de la atención que espontáneamente suscita el lenguaje, de las interrogantes que el lector se plantea y de las concepciones que va construyendo. Se dice que se han desarrollado destrezas metacognitivas si los lectores son capaces de controlar su lectura, la guían y monitorean, si reconocen cuándo se les hace difícil o nula la comprensión, si evalúan su propio conocimiento o habilidades respecto del texto. Tal como se observa, el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente; de lo contrario, la lectura sería inútil.

Cabe destacar la definición propuesta por Pinzás (2001: 39) respecto de la lectura, la misma que se considera pertinente por todo lo anteriormente expuesto:

La lectura es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración, de interpretaciones del texto y de sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta (o propósito del lector), la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problema.

En este enunciado, Pinzás ofrece una visión actual de la lectura, basada en cuatro términos puntuales: constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

### **2.2.3. Niveles de comprensión**

A partir de la concepción analizada, el proceso cognitivo de la lectura implica los siguientes niveles de comprensión: literal e inferencial (Pinzás, 2003: 39-40).

La comprensión literal consiste en identificar hechos, sucesos, datos tal como aparecen en el texto. Es decir, la información se manifiesta de manera explícita en él. El profesor para verificar si el estudiante alcanzó este nivel debe utilizar las siguientes estrategias:

- Plantear preguntas como: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc.
- Ofrecer oraciones afirmativas y pedir a los alumnos que digan si se relacionan con el texto o no (si son verdaderas o falsas).
- Presentar oraciones incompletas y solicitarle que las completen de acuerdo al texto, esto se llama técnica cloze.
- Pedir que cuenten lo que leyeron, pero usando sus propias palabras (parafrasear). El uso de las propias palabras es de gran importancia porque impide que el alumno conteste copiando exactamente lo que el texto, diccionario o enciclopedia dice o que memorice la respuesta, en ambos casos sin entenderla.



La comprensión inferencial está relacionada con las ideas que no se encuentran en el texto, es decir, el estudiante debe descifrar la información implícita en el mismo. Esta información lleva a deducir causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, etc. Para alcanzar este tipo de comprensión se parte de un entendimiento del texto, ya que la base es la comprensión literal.

Con el objeto de comprobar si el pensamiento sigue una orientación inferencial se deben plantear preguntas que relacionen partes del texto y el conocimiento que tenga el lector sobre él, y también preguntas que inviten a relacionar lo leído con su vida. Para iniciar este trabajo se pueden plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué...? ¿Con qué objetivos creen que...? ¿En su opinión...? ¿Para ustedes? ¿Qué hubiera dicho o hecho?

Además de los procesos mencionados, es común hablar del nivel crítico, el que se refiere a la reflexión y evaluación del contenido y forma del texto, en el que el lector toma distancia del texto, ya sea para asumir posición acerca de las ideas vertidas en él, como para juzgar la pertinencia de sus características formales.

De acuerdo con lo expuesto, esta investigación ha identificado el nivel de comprensión de lectura tanto en la dimensión literal como en la inferencial, por ser ambas los pilares de la comprensión textual.

#### **2.2.4. Lingüística textual y lectura**

La lectura como proceso que requiere una mirada atenta y profunda, debe sustentarse asimismo en los principios de la pragmática, de la sociolingüística, de la lingüística textual. Es decir, que debe involucrar el contexto o situación comunicativa concreta, analizando los marcos de producción y recepción, trascendiendo incluso el plano del sentido literal, arribando al plano de la interpretación, apelando en ese marco, a la determinación del uso que los hablantes asignan al lenguaje. La interrelación sociocultural entre sujeto emisor-escritor y sujeto receptor-lector es la dimensión que demanda la lectura desde una perspectiva sociolingüística.

Por otra parte, considerando los fundamentos de la lingüística del texto, ha de tenerse en cuenta, no la estructura oracional, sino el texto como unidad básica de comunicación (*Cfr.* Dijk, 1983: 186,187). De ahí que el texto ha de analizarse no a partir de unidades discursivas que se restrinjan al análisis de la oración, sino más bien del núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos (*Cfr.* Lomas y Osoro, 1993: 39), en el cual se advierten, en términos de Dijk (1983:141,142) los niveles estructurales: superestructura, macroestructura y microestructura, los mismos que convergen en el texto y constituyen su aspecto formal, su razón de ser en la plasmación del sentido y su “urdimbre” propiamente dicha (manifestación superficial mediante recursos gramaticales). Al respecto, el autor establece que los contenidos de un texto forman una estructura. Alude a la coherencia lineal, en la medida en que los contenidos citados forman una estructura, pues las distintas partes que lo integran dependen significativamente unas de otras y, constituyen en sí mismas, unidades de sentido cuyos componentes mantienen, a su vez, relaciones de dependencia entre sí. La coherencia global, por otra parte, establece las relaciones en unidades textuales mayores, pues toda la información que contiene un texto se articula en torno a un núcleo informativo o tema estrechamente vinculado a la intención comunicativa del hablante y que actúa como eje articulador de otras informaciones de carácter secundario.

Cabe destacar, también, el modelo propuesto por Coseriu sobre la teoría del saber hablar. La concepción del saber lingüístico del autor rumano nace de la intención de establecer distinciones fundamentales para abordar cualquier problema lingüístico de la compleja realidad del lenguaje. Sin embargo, estas constituyen en realidad un modelo de competencia comunicativa, puesto que pretenden dar cuenta de todas las subcompetencias que, según Coseriu, todo hablante debe dominar para “saber hablar”. El modelo de competencia lingüística de Coseriu tiene en cuenta los niveles del lenguaje, los saberes lingüísticos, los correspondientes tipos de juicios de conformidad y los contenidos lingüísticos que pueden distinguirse en casa nivel (*Cfr.* Coseriu, 1992: 80-106). Es la distinción de tres niveles del lenguaje: uno universal, otro histórico y otro individual, quizás, su mayor aporte, así como la

consideración del nivel universal y de los principios que rigen la actividad del hablar en este nivel.

Por todo lo anteriormente expuesto, con base en las teorías y dimensiones aludidas, la lectura es, en efecto, un proceso realmente complejo: involucra no solo aspectos relacionados con el sujeto en situación de lector, sino también con áreas del lenguaje y el fenómeno textual propiamente dicho.

### **2.2.5. Enfoque de la prueba de comprensión de lectura**

A continuación, veamos la prueba de comprensión de lectura aplicada para realizar esta investigación, la misma que se ha elaborado en concordancia con el diseño de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, tomando como base el enfoque comunicativo y textual.

Dado que la enseñanza de la lengua está orientada a mejorar las capacidades de uso comprensivo y expresivo de las personas a fin de ayudarlas a la adquisición de normas, destrezas y estrategias dirigidas a la producción de textos orales, escritos, iconoverbales y, por lo tanto, a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que fortalecen la competencia comunicativa de ellos en situaciones concretas de interacción, el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas es ayudarles a adquirir el mayor grado posible de competencia comunicativa. Según Lomas, Osoro y Tusón (1993: 15), el concepto de competencia comunicativa alude “al conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a una situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”. La referencia a este concepto se da en razón de la tarea fundamental de quienes enseñamos lengua: potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, que son hablantes concretos.

Teniendo en consideración lo expuesto, se previó que la prueba esté dirigida a la búsqueda de la reflexión y análisis acerca de los textos y diálogos propuestos en situaciones comunicativas diferentes. Además, en estos textos se manejaron diversos registros

(formales, informales, coloquiales, académicos), adecuados a las situaciones apropiadas, pues se sabe que el enfoque comunicativo busca desarrollar en el estudiante un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, los cuales configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa.

Por otra parte, para el diseño de la prueba se siguió el enfoque comunicativo textual, porque se considera el texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación. En este caso, se priorizó el componente textual a fin de recoger información de cómo se organizan las ideas de un texto, cómo se comprenden, cómo se establece su jerarquía y estructura, así como en proponer a los estudiantes distintos tipos de texto, sobre diversos temas de la vida cotidiana.

#### **2.2.6. Características de la prueba de comprensión de lectura**

En el presente apartado se describe la prueba de comprensión de lectura aplicada en esta investigación. El instrumento busca explorar los procesos que el estudiante realiza al interpretar un texto en una realidad concreta. Las capacidades y los desempeños asociados con dichos procesos son el fundamento de la competencia aludida. De ahí que la prueba de comprensión de lectura que se diseñó en ese estudio midió la capacidad “comprensión lectora”, explicada por las subcapacidades “obtiene información explícita o comprensión literal y hace deducciones o comprensión inferencial”, que se definen del siguiente modo:

##### Comprensión literal

Es la habilidad que permite al lector recuperar la información que se encuentra de manera literal en el texto. Esta capacidad requiere poca o ninguna interpretación.

##### Comprensión inferencial

Es la habilidad que permite al lector ir más allá de la superficie del texto y llenar los vacíos de significado. En este caso, el lector debe deducir la información implícita y que es necesaria

para comprender el texto en aspectos particulares y en su totalidad. Esto es, los lectores, principalmente, deben interpretar el texto, relacionando, integrando y contrastando ideas.

A continuación, se presentan las diferencias más saltantes entre ambas dimensiones.

### Diferencias entre la habilidad literal e inferencial

Comprensión literal	Comprensión inferencial
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Localización de la información que contiene un determinado texto.</li> <li>■ Identifica hechos, sucesos, datos que aparecen en el texto.</li> <li>■ Se basa en la información que ofrece el texto a través de sus diversas proposiciones.</li> <li>■ Los procesos que corresponden a la comprensión literal son: el acceso al léxico y el análisis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Relaciona información nueva con información ya adquirida con anterioridad.</li> <li>■ Aporta al texto la elaboración de las relaciones implícitas en él.</li> <li>■ Añade información, formula hipótesis, generalizaciones, conclusiones, ejemplifica.</li> <li>■ Los procesos de la comprensión inferencial son: la integración, el resumen y la elaboración.</li> </ul>

Asimismo, la prueba permitió observar el dominio de las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes por escuelas profesionales; también, identificar la relación entre el desempeño del estudiante en comprensión lectora y las características de sexo; así como, determinar la relación entre la habilidad en mención y el tipo de institución educativa en la que estudiaron la secundaria.

Como se ha podido apreciar, este capítulo constituye el punto medular de la investigación, pues contiene los fundamentos teóricos de la lectura, del proceso de la lectura, de la competencia lectora, de los niveles de comprensión lectora, del enfoque de la prueba elaborada para realizar la investigación, así como una explicación del enfoque comunicativo textual.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo de investigación**

Es una investigación cuantitativa de tipo descriptivo transversal. En tal sentido, el presente trabajo se fundamenta de una parte en la medición de las características en función de las variables de estudio; de otra, siguiendo a Benedito, V. (cit. por Gento y Huber, 2012: 41), en el análisis y evaluación de características o propiedades de una situación, registradas en un determinado momento.

#### **3.2. Diseño de investigación**

El diseño seguido en la investigación se plasma en la esquematización siguiente:

**M ----- X**

De donde se tiene que **M** constituye en el estudio la muestra y **X** la variable a estudiar, que es el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes involucrados en la investigación.

Los datos obtenidos en esta investigación fueron objeto de descripción, análisis e interpretación, a fin de centrarse en los objetivos y concluir con una comunicación clara y objetiva del estudio.

### 3.3. Población y muestra

#### Población

El universo poblacional estuvo formado por 654 alumnos ingresantes del semestre académico 2012-I, matriculados en siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) de Chiclayo: Administración, Comunicación, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología.

Las edades de los estudiantes que constituyen la población oscilan entre 16 y 20 años.

En la siguiente tabla se observa la distribución poblacional.

**TABLA N° 2**

**Población de alumnos de las escuelas profesionales: Administración, Comunicación, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología de la USAT**

Escuela Profesional	N° alumnos
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	180
COMUNICACIÓN	69
CONTABILIDAD	96
ENFERMERÍA	43
INGENIERÍA INDUSTRIAL	112
MEDICINA	84
PSICOLOGÍA	70
<b>TOTAL</b>	<b>654</b>

Fuente: Desarrollo de Sistemas USAT 2012.

#### Muestra

Para la selección de la muestra se usó la metodología tipo censo, se aplicó a 425 estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Administración, Comunicación, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología, matriculados en las



asignaturas de Comunicación, Redacción Científica, Lengua Castellana, Comunicación Humana, Lenguaje y Comunicación en el semestre académico 2012-I de la USAT. Se logró tomar el instrumento al 65 % de la población, debido a que al momento de la aplicación los demás estudiantes no se encontraban presentes. Fue una muestra significativa, tal como se aprecia en la tabla 3.

**TABLA N° 3**

**Muestra de alumnos de las escuelas profesionales: Administración, Comunicación, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología de la USAT**

Escuela profesional	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Administración de Empresas	61	41	102
Comunicación	31	11	42
Contabilidad	44	18	62
Enfermería	45	3	48
Ingeniería Industrial	13	30	43
Medicina	56	32	88
Psicología	33	7	40
<b>Total</b>	<b>283</b>	<b>142</b>	<b>425</b>

Fuente: Desarrollo de Sistemas USAT 2012

### 3.4. Variable de estudio

#### 3.4.1. Identificación de la variable

Nivel de comprensión de textos

#### 3.4.2. Operativización de la variable

El cuadro de descripción de habilidades en comprensión de lectura permitió operativizar la variable *Nivel de comprensión de lectura*. En él se describen las habilidades lectoras concernientes a las dos dimensiones en estudio: literal e inferencial, así como el nivel de dominio de cada una de las capacidades y los puntajes establecidos para cada uno de los ítems del instrumento.

**TABLA N° 4**

**Cuadro de descripción de las habilidades en comprensión de lectura**

VARIABLE	DIMENSIONES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	NIVEL DE DOMINIO (DIMENSIÓN)		HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA (INDICADORES)	ÍTEM	PUNTAJES POR ÍTEM	NIVEL DE DOMINIO (INDICADOR)		ESCALA DE MEDICIÓN	
NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA	Literal	Identifica información explícita.: Habilidad que permite reconocer y localizar información tal y como aparece expresada en la lectura.	Previo	0 - 10	Localiza información específica y sencilla en el texto en función del narrador, los actores, los personajes	1,3,11	ítem 1: 2 ítem 3: 2 ítem 11:3	Previo Básico Suficiente	0 - 2 3 - 6 7	ORDINAL	
					Localiza e integra algunos pasajes de información en textos de temática conocida.	6,10,17	ítem 6: 2 ítem 10: 2 ítem 17: 4	Previo Básico Suficiente	0 - 2 3 - 7 8	ORDINAL	
					Relaciona información con la que no está familiarizado.	13,14,15	ítem 13:4 ítem 14: 4 ítem 15: 5	Previo Básico Suficiente	0 - 4 5 - 7 8 -13	ORDINAL	
	PREVIO (0 - 25) BÁSICO (26 - 38) SUFICIENTE (38 - 65)	Inferencial	Realiza deducciones.: Habilidad que permite al lector establecer conjeturas, hipótesis y deducir a partir de la información.	Previo	0 - 14	Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.	2,9,12,16	ítem 2: 3 ítem 9: 4 ítem 12: 3 ítem 16: 4	Previo Básico Suficiente	0 - 4 5 - 9 10 -14	ORDINAL
						Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.	5,7,19,20	ítem 5: 4 ítem 7: 2 ítem 19: 4 ítem 20: 3	Previo Básico Suficiente	0 - 5 6 - 8 9 -13	ORDINAL
						Realiza deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto.	4,8,18	ítem 4: 3 ítem 8: 4 ítem 18: 3	Previo Básico Suficiente	0 - 3 4 - 6 7 - 10	ORDINAL

Fuente: Elaboración propia

### 3.5. Técnicas e instrumentos

El instrumento se elaboró en concordancia con el diseño de la asignatura de Lengua y Comunicación que se dicta en la USAT a los alumnos del primer ciclo de estudios universitarios, sobre la base de un enfoque comunicativo textual. Esta prueba recoge información sobre las capacidades lectoras que desarrollan los estudiantes universitarios iniciales al interpretar un texto en una situación concreta de comunicación. De ahí que la información reunida estuvo dirigida a identificar la capacidad para localizar información literal y para inferir información. Dichas capacidades están descritas en el cuadro de habilidades de comprensión lectora, que se presenta en la tabla N° 4.

El instrumento que se aplicó fue generado por la investigadora. Estuvo constituido por cuatro textos, los mismos que se diferenciaron por su grado de complejidad y diversidad temática. Se acordó contar con una prueba de 20 ítems de selección múltiple: 9 para evaluar el nivel literal y 11 para el nivel inferencial; estos a su vez, miden tres niveles de dominio: previo, básico y suficiente.

El *nivel previo* indica que el estudiante no ha alcanzado las habilidades cognitivas complejas relacionadas con la comprensión textual requeridas para la formación universitaria, pero sí ha desarrollado algunas de estas habilidades:

- Localizar información específica y sencilla en el texto, en función del narrador con ninguna información en conflicto.
- Integrar uno o más fragmentos de temática conocida ajustada a un criterio sin generar dificultad.
- Deducir a nivel elemental el significado de palabras.
- Comprender relaciones e interpretar el significado con una parte limitada del texto, realizar inferencias sencillas.
- Realizar una deducción y comparación simple para determinar el propósito del texto.

El *nivel básico* implica un dominio elemental de las habilidades para la comprensión de información en el nivel superior de estudios de los estudiantes. Corresponden al nivel básico ciertas habilidades como:

- Localizar información en función del narrador y actores con alguna información en conflicto.

- Integrar uno o más fragmentos de temática conocida, ajustada a más de un criterio de dificultad media, reconocer dos o más relaciones en un texto con el que no está familiarizado.
- Deducir el significado de palabras, interpretar su sentido con una parte limitada del texto y realizar inferencias con dificultad media.
- Comprender y formular relaciones que requieren inferencias de un mediano grado de complejidad.
- Realizar más de una deducción y comparación de dificultad media para determinar el propósito del texto.

En el *nivel suficiente* se encuentran los estudiantes que han alcanzado dominio de las habilidades cognitivas correspondientes a la comprensión textual que demanda la formación universitaria. Pertenecen a este nivel las siguientes habilidades:

- Localizar en uno o más fragmentos información específica en función del narrador, actores y personajes.
- Demostrar el manejo o dominio de la información en conflicto, ajustada a varios criterios.
- Integrar diversos pasajes de información que siendo conocidos no resulten evidentes.
- Reconocer relaciones de mayor complejidad en un texto con el que no está familiarizado.
- Deducir el significado de palabras, interpretar su sentido con una parte limitada del texto y realizar inferencias de mayor complejidad.
- Comprender y establecer relaciones de causa y consecuencia teniendo en cuenta varios criterios.
- Realizar deducciones y comparaciones de mayor dificultad para determinar el propósito del texto.

Al respecto, cabe mencionar que los estudiantes ubicados en este nivel han alcanzado las capacidades básicas para su desempeño en la etapa universitaria, lo cual indica que no son aún estudiantes destacados ni avanzados. Se considera que todos los estudiantes o la mayoría deberían ubicarse en este nivel.

De los textos planteados, el primero “Usa tus puentes” es de corte humanístico, su autor es Ricardo Blume. El contenido alude a un tema de reflexión acerca del poder de la comunicación y de la necesidad de

entenderse que tienen los seres humanos, las naciones y el mundo entero. Es un texto de formato continuo y de tipo argumentativo. Sobre él se proponen siete preguntas, tres de ellas se ubican en la dimensión literal: los ítems 1 y 3 están orientados a localizar información específica y sencilla en el texto, y el ítem 6 conducente a localizar e integrar algunos pasajes de información. Los otros cuatro corresponden a la dimensión inferencial: el ítem 2 apunta a realizar una deducción básica del significado de una expresión, los ítems 5 y 7 dirigidos a reconocer el grado de integración y síntesis para inferir consecuencias que realiza el estudiante y el 4 exige que realice deducciones múltiples para inferir el propósito.

El segundo, una historia de “*El hombre que calculaba*” de Malba Tahan (IV capítulo). Este libro cuenta las aventuras de Beremiz Samir, un hombre con gran habilidad para el cálculo. Beremiz resolvía problemas y situaciones complicadas de todos los estilos con gran simplicidad y precisión con el uso de las matemáticas. El libro ha llegado a la edición 63 y se ha traducido a más de 12 idiomas pues tiene un encanto innegable, una Literatura y Matemática y a través de historias sugestivas introduce al lector en el razonamiento lógico, son pues textos narrativos de orientación matemática. Por esta razón, se seleccionó el capítulo IV “De nuestro encuentro con un rico jeque, malherido y hambriento...”. De las cinco preguntas de la historia, dos se hallan en la dimensión literal: el ítem 10 orientado a localizar e integrar información conocida, en tanto el ítem 11 solo pretende que se localice información específica y sencilla. Tres son de carácter inferencial: el ítem 8 exige que se realice deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas, en tanto los ítems 9 y 12 están dirigidos a que el estudiante realice una deducción elemental.

El tercero “El pensamiento filosófico y la felicidad” es un texto expositivo científico especializado. Por la temática de la lectura muestra un nivel de mayor dificultad, sobre todo por la falta de conocimientos previos de los estudiantes, la poca familiaridad con este tipo de lecturas y por la terminología empleada. Presenta un formato continuo, consta de tres ítems, 13, 14, 15 situados en la dimensión literal, orientados a que el lector maneje y relacione información con la que no está familiarizado.

El último es un texto informativo de divulgación científica titulado “Modernización de la sociedad en la región andina”, da cuenta de la

realidad pluricultural del Perú así como de los cambios socioeconómicos generados por la modernidad. Es un texto sencillo e ilustrativo. El ítem 17 se ubica en la dimensión literal, está dirigido a que el lector localice e integre información conocida. Los ítems 19 y 20, ubicados en la dimensión inferencial, están orientados a que discrimine, integre y sintetice para deducir relaciones de causa-consecuencia y en el ítem 18 debe realizar deducciones múltiples y comparaciones detalladas.

Se aplicó el instrumento durante las dos primeras semanas de iniciado el ciclo 2012-I, con la finalidad de obtener información al momento de su ingreso a la universidad.

Asimismo, el instrumento proporciona información sobre la relación entre los resultados y variables asociadas como: escuela profesional, centro educativo de procedencia y sexo, las que permitieron determinar la relación entre ellas y el nivel de comprensión.

### **3.6. Procesamiento y análisis de datos**

Los datos recolectados a través de la aplicación de la prueba fueron procesados con el software estadístico SPSS V.18, para Windows en español con el cual se elaboraron tablas y gráficos con frecuencias absolutas y porcentuales para cada indicador. También se calcularon medidas descriptivas como la media aritmética y desviación estándar

### **3.7. Validez y confiabilidad del instrumento**

Para realizar la validez y confiabilidad del instrumento se aplicó una prueba piloto a 136 estudiantes, dicha aplicación permitió la obtención de datos confiables y se realizó un análisis preliminar con los resultados permitiendo constatar situaciones que pudiesen ocurrir en la aplicación definitiva del instrumento. Para determinar la confiabilidad del instrumento elaborado, se calculó el estadístico de Alfa de Cronbach sobre la base de la matriz de correlación de los ítems, para la escala total y cada uno de los ítems. Según el coeficiente Alfa obtenido de 0.736, constatamos que el instrumento en general tiene una buena confiabilidad, así mismo el Alfa de cada uno de los ítems por ser mayor de 0.70 nos indica una buena fiabilidad en la medida de la escala que se está realizando, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

**Estadísticos de  
fiabilidad**

**Alfa de  
Cronbach    N de elementos**  
**0,736                    20**

**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	29.47	16.419	.425	.715
P2	29.49	17.275	.198	.734
P3	29.46	16.571	.389	.718
P4	29.46	17.319	.204	.733
P5	29.83	17.316	.209	.732
P6	29.39	16.790	.335	.723
P7	29.41	17.908	.093	.739
P8	29.78	17.501	.163	.736
P9	29.59	17.007	.255	.729
P10	29.43	17.270	.236	.730
P11	29.70	18.133	.006	.749
P12	29.38	16.588	.449	.715
P13	29.67	17.107	.204	.734
P14	29.70	16.335	.385	.718
P15	29.80	15.904	.472	.710
P16	29.86	17.310	.199	.733
P17	29.68	16.509	.369	.719
P18	29.56	16.294	.415	.715
P19	29.77	16.192	.402	.716
P20	29.57	15.728	.550	.703

### 3.8. Validez y poder discriminatorio de los ítems

Para la realización del estudio, se aplicó una prueba piloto de 24 ítems a 136 estudiantes ingresantes. Con el objetivo de mejorar la calidad de las preguntas, se analizó la correlación ítem-total (*Cfr.* Morales 2011: 5-13). Esta correlación expresa en qué medida el responder correctamente a un ítem se relaciona con puntuar alto en todo el test. La correlación fue positiva, lo cual significó que el responder bien a esa pregunta estaba relacionado con un buen resultado en el conjunto de la prueba. Los ítems con mayores correlaciones positivas son los más discriminantes.

Para determinar el índice de dificultad del ítem y el índice de discriminación del reactivo, se analizaron los datos obtenidos en la prueba piloto ya mencionada a través de la tabulación de las respuestas. Esta información permitió dividir a la muestra en tres segmentos: el superior, el medio y el inferior. El análisis consistió en ordenar a los sujetos de más a menos según su puntuación total y según el número de respuestas correctas para determinar el nivel de dificultad del ítem. Luego para encontrar los índices de discriminación se seleccionó al 27 % con puntuación más alta, denominado grupo superior, y al 27 % del grupo inferior (puntuación total más baja), lo cual permitió identificar el nivel de calidad del ítem, y poder definir el puntaje adecuado a cada uno de los ítems (*Ibidem*). Se consideró asignar puntajes del 1 al 5, según el índice de dificultad, donde el ítem difícil tendría un puntaje de valor 5 y el ítem fácil tendría un puntaje de valor 1.

En la tabla N° 5 se observan los índices de dificultad ( $p_i$ ) que indican la proporción de estudiantes que respondieron correctamente los ítems; y los índices de discriminación ( $D_i$ ) que permitieron determinar la calidad del ítem, es decir, identificar los buenos ítems que discriminan entre aquellos que consiguieron buenas calificaciones en la prueba y aquellos que obtuvieron bajas calificaciones. Como se advierte en la tabla antes mencionada, según los índices de dificultad no se encontraron ítems fáciles. Por ese motivo, los puntajes se asignaron desde 2, para medianamente fácil, hasta el 5 para los ítems difíciles. Este tipo de análisis permitió observar cómo se distribuyeron las respuestas en cada ítem considerando a los que más y a los que menos sabían, ofreciendo buenas pistas de reflexión a la investigadora.



Con respecto a los índices de discriminación de cada ítem, se pudo identificar 4 ítems: 3, 6, 7, 10 (16 %) cuyo índice de discriminación fue pobre, lo cual permitió tomar la decisión de retirarlos del instrumento y contar con un instrumento validado conformado por 20 ítems.

**TABLA N° 5**  
**Índice de dificultad y calidad de los ítems del instrumento**

ITEM	NIVEL DE DIFICULTAD	Índice de dificultad (pi)	Índice de calidad (Di)	NIVEL DE CALIDAD	Puntajes
19	DIFICIL	0.235	0.421	EXCELENTE	5
<b>6</b>	<b>MEDIANAMENTE DIFICIL</b>	<b>0.324</b>	<b>0.000</b>	<b>POBRE</b>	<b>4</b>
<b>7</b>	<b>MEDIANAMENTE DIFICIL</b>	<b>0.257</b>	<b>0.132</b>	<b>POBRE</b>	<b>4</b>
8	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.331	0.342	BUENA	4
<b>10</b>	<b>MEDIANAMENTE DIFICIL</b>	<b>0.309</b>	<b>0.184</b>	<b>POBRE</b>	<b>4</b>
12	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.279	0.263	REGULAR	4
13	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.449	0.553	EXCELENTE	4
17	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.426	0.500	EXCELENTE	4
18	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.338	0.447	EXCELENTE	4
20	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.309	0.447	EXCELENTE	4
21	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.478	0.658	EXCELENTE	4
23	MEDIANAMENTE DIFICIL	0.441	0.526	EXCELENTE	4
2	DIFICULTAD MEDIA	0.596	0.395	EXCELENTE	3
<b>3</b>	<b>DIFICULTAD MEDIA</b>	<b>0.500</b>	<b>0.158</b>	<b>POBRE</b>	<b>3</b>
5	DIFICULTAD MEDIA	0.559	0.395	EXCELENTE	3
15	DIFICULTAD MEDIA	0.507	0.579	EXCELENTE	3
16	DIFICULTAD MEDIA	0.596	0.500	EXCELENTE	3
22	DIFICULTAD MEDIA	0.537	0.553	EXCELENTE	3
24	DIFICULTAD MEDIA	0.559	0.342	BUENA	3
1	MEDIANAMENTE FACILES	0.610	0.579	EXCELENTE	2
4	MEDIANAMENTE FACILES	0.625	0.368	BUENA	2
9	MEDIANAMENTE FACILES	0.794	0.211	REGULAR	2
11	MEDIANAMENTE FACILES	0.757	0.316	BUENA	2
14	MEDIANAMENTE FACILES	0.647	0.395	EXCELENTE	2

Fuente: Elaboración propia

En los niveles de dificultad, es deseable que los valores de  $p_i$  se distribuyan entre 0.5 y 0.6, por lo cual la tabla N° 06 muestra los valores de  $p_i$  para cada nivel de dificultad.

**Tabla N° 06**

**Puntajes para determinar nivel de dificultad**

<b>Nivel de dificultad</b>	<b>Valor (<math>p_i</math>)</b>
Difícil	$< 0.25$
Medianamente difícil	$0.25 - < 0.50$
Dificultad media	$0.50 - 0.60$
Medianamente fácil	$> 0.60 - 0.80$
Fácil	$0.80 - 1.00$

Ebel y Frisbie (1986) nos dan una regla para determinar la calidad de los reactivos, en términos de índice de discriminación, la tabla N° 7 muestra los valores de  $D_i$  y su correspondiente interpretación. La tabla nos permite ver el poder de discriminación de los reactivos según su valor  $D_i$ .

**Tabla N° 07**

**Puntajes para determinar nivel de calidad**

<b>Nivel de calidad</b>	<b>Valor (<math>D_i</math>)</b>
Excelente	$> 0.39$
Buena	$0.30 - 0.39$
Regular	$0.20 - 0.29$
Pobre	$0.00 - 0.20$
Pésima	$< -0.01$

Por otro lado, la validación del cuadro de descripción de habilidades y la comprobación de los niveles de dificultad del instrumento se realizó según el criterio de personas juezas.<sup>3</sup> Este análisis cualitativo se hizo a través del juicio de expertos. (Hernández et al, 2003: 347). Se entregó a 7 jueces la tabla de contenidos y la prueba. De acuerdo con sus observaciones, se realizaron algunos cambios en el cuadro de habilidades, tanto en la redacción de la descripción de las habilidades como en la redacción de los ítems del instrumento. Así, se recomendó corregir dos alternativas de la pregunta 5, como los enunciados y algunas alternativas de los ítems 17,18, 19. El resultado de los jueces determinó que los ítems del instrumento, en su mayoría, eran representativos con el dominio que señala la tabla de contenidos. Se encontró 86 % de concordancia en la opinión de ellos.

De esta manera, sobre la base de la prueba piloto, se modificaron bajo una cuidadosa evaluación los ítems del instrumento de medición preliminar, a fin de que las preguntas estén correctamente formuladas y correspondan a la habilidad propuesta tanto en la dimensión literal como inferencial.

---

<sup>3</sup> Para la validación de contenido, se solicitó la participación de 7 jueces, 5 de ellos profesores de lengua española de universidades de Chiclayo y 2 psicólogos, especialistas en elaboración de pruebas. Se les pidió que analicen el cuadro de descripción de habilidades, a fin de determinar si tal descripción correspondía con las dimensiones propuestas y las capacidades cognitivas que se indican; también debían analizar y relacionar los ítems de la prueba y comprobar el grado de dificultad de los ítems en fácil, intermedio, difícil.



## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

#### **4.1. Resultados acerca del nivel de comprensión de lectura: por dimensiones y globales**

Los resultados de la investigación han sido organizados y analizados en función del propósito planteado en términos de la determinación del nivel de comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo de carrera universitaria.

Considerando la complejidad de la variable de estudio, el análisis ha llevado a la investigadora a identificar el nivel de comprensión literal, el nivel de comprensión inferencial y el nivel de comprensión global. Además, fruto del proceso de análisis, se detectaron las debilidades en comprensión de textos escritos de los estudiantes universitarios que inician sus estudios.

El proceso de comprensión de un texto desarrolla un conjunto de actividades cognitivas relacionadas con una serie de factores individuales y contextuales. Se consideran en este estudio los niveles de comprensión literal e inferencial, y como parte de cada uno de ellos, se especifican en

una gradación ascendente, los indicadores más significativos en orden a la habilidad para reconocer información explícita (comprensión literal) y a la habilidad para formular deducciones (comprensión inferencial).

En tal sentido, veamos la descripción y el análisis de la información:

### **Análisis en función del nivel de comprensión de lectura en la dimensión literal, según grados de complejidad y sus respectivos indicadores**

En la tabla N° 8 se muestran los datos relacionados con el desempeño de los estudiantes en función del indicador ubicado en el primer grado de complejidad del nivel de comprensión literal. De acuerdo con ello, el 30.4 % de los estudiantes se encuentra en el *nivel previo*; el 42.6 % alcanza el *nivel básico* y el 27.1 %, *el nivel suficiente*. Se puede advertir que si bien un porcentaje mayoritario de estudiantes se ubica en el nivel básico en relación con la habilidad para localizar información específica y sencilla, este constituye un grado elemental para la actividad académica universitaria. El nivel de comprensión literal implica reconocer información textual de modo superficial y el estudiante puede identificarla mediante preguntas directas. No requiere de mayor elaboración. En este indicador, el ítem que refleja mayor complejidad es el 11; pues el 50.8 % no acertó, es también el que presenta dificultad media, los otros dos son medianamente fáciles. El hecho de que existan aún estudiantes universitarios que figuren por debajo del *nivel básico* indica que en la formación escolar fundamental –Primaria y Secundaria– no se llegó a desarrollar adecuadamente las capacidades específicas para el indicador en cuestión.

**TABLA N° 8**

**Localiza información específica y sencilla en el texto en función del narrador, actores, personajes**

	Frecuencia de respuestas	%
Previo	129	30.4
Básico	181	42.6
Suficiente	115	27.0
Total	425	100.0



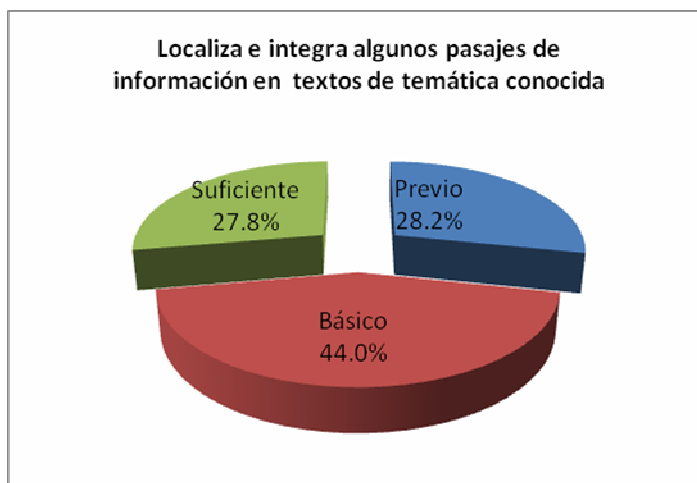
**Gráfico 1: Localiza información específica y sencilla en el texto en función del narrador, actores y personajes**

En relación con el indicador del segundo grado de complejidad del nivel literal, definido en función de la *localización e integración de algunos pasajes de información en textos de temática conocida*, se observa que en la tabla 9 el 44.0 % de los estudiantes se ubica en el *nivel básico*. Destaca su predominio en virtud de su capacidad para asociar la información textual a temas ligados a su experiencia personal. No obstante, la polarización plasmada en el 28 % tanto para el *nivel previo* como para el *nivel suficiente*, delata la existencia aún de limitación por parte de los estudiantes para desarrollar la habilidad descrita. Cabe señalar que en este indicador se encuentra la pregunta 6, la cual ha sido la mejor contestada (76.9 % de acierto), en ella solo se debe identificar una información que el texto consigna, es un ítem medianamente fácil. Este

tipo de preguntas no requieren de elaboraciones mentales de reflexión o inferencia, pues las respuestas se encuentran en los párrafos.

**TABLA N° 9**

	Frecuencia de respuestas	%
Previo	120	28.2
Básico	187	44.0
Suficiente	118	27.8
Total	425	100.0



**Gráfico 2: Localiza e integra algunos pasajes de información en textos de temática conocida**

En la tabla N° 10, a partir del número de frecuencias y porcentajes, se aprecia significativamente que el 61.2 % de los estudiantes se encuentra en el *nivel previo*, el 6.1 % en el *nivel básico* y el 32.7 % se ubica en el *nivel suficiente*. Asimismo, en este indicador se encuentra la pregunta de mayor dificultad en la dimensión literal, la pregunta 15 no fue acertada por 336 estudiantes, a su vez es la única



pregunta difícil de la prueba. Esto señala que ante el desconocimiento de la temática o su escasa vinculación con esta, el estudiante posee mayor dificultad para la comprensión. Cabe resaltar que de acuerdo con las tendencias psicolingüística, sociocultural y pragmática, el saber previo, así como los signos contextuales son factores importantes para la determinación del sentido mediante la relación de información. De otra parte, considerando que los textos versan sobre temas de la realidad y son de carácter humanístico, el análisis lleva a determinar el escaso grado de cultura con el que arriban los estudiantes a la universidad. Este es un vacío urgente que debe ser superado –fundamentalmente– mediante la perseverancia en el hábito de la lectura.

**TABLA N° 10**

<b>Relaciona información con la que no está familiarizado.</b>		
	Frecuencia de respuestas	%
Previo	260	61.2
Básico	26	6.1
Suficiente	139	32.7
Total	425	100.0



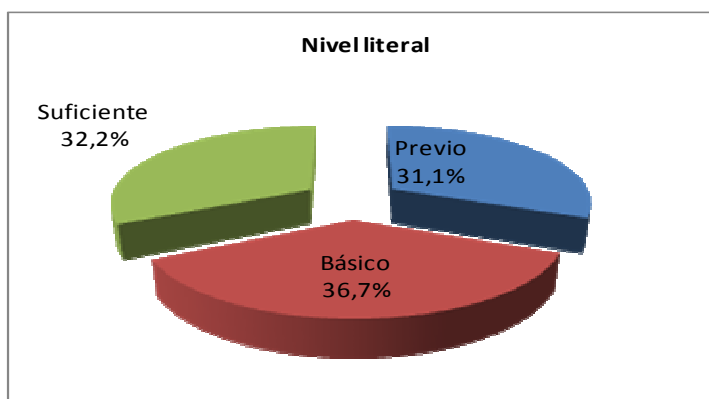
**Gráfico 3: Relaciona información con la que no está familiarizado**

Según los resultados mostrados en la tabla N° 11, en función del nivel de comprensión literal de modo genérico, se estima que menos de la mitad de los estudiantes, lo cual equivale al 36.7 % se sitúa en el *nivel básico*; el 32.2 % y el 31.1 %, en los *niveles suficiente* y *previo*, respectivamente. Teniendo en cuenta la exigencia que demanda la actividad académica universitaria, el resultado obtenido es poco loable, debido a que el nivel de comprensión literal es una dimensión clave e indispensable en el proceso cognitivo de la lectura para acceder a desarrollos más profundos de análisis e interpretación. En efecto, el estudiante iniciado en el conocimiento superior está llamado a manejar de modo eficaz habilidades para reconocer información dispuesta explícitamente por el autor en el texto, cualquiera que fuere la superestructura empleada por el emisor. Sin esta base no serán posibles procesos de análisis más complejos.

**TABLA N° 11**

**Nivel literal**

	Frecuencia de respuestas	%
Previo	132	31.1
Básico	156	36.7
Suficiente	137	32.2
Total	425	100.0



**Gráfico 4: Resultados del nivel de comprensión literal**

## **Análisis en función del nivel de comprensión de lectura en la dimensión inferencial según grados de complejidad y sus respectivos indicadores**

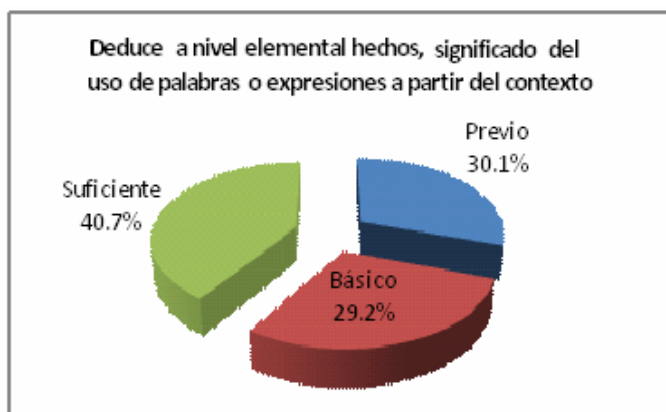
La inferencia es una capacidad de mayor profundidad que debería estar presente como característica esencial en los jóvenes para acceder al saber superior en la universidad. Siguiendo a Dijk y Kintsch (1983), la lectura es un proceso integral de alta complejidad que implica la construcción de una representación mental que da cuenta del significado global del texto. Para ello, el sujeto lector debe trascender la literalidad textual; es decir, no solo organizar y construir mentalmente significados en un plano microestructural sino también en un plano macroestructural, en concordancia con los principios de coherencia local y de coherencia global, así como de carácter pragmático. El estudiante universitario debe asimismo apuntar al desarrollo de habilidades que le permitan inferir datos implícitos.

Si nos fijamos en el análisis en función del nivel de comprensión de lectura en la dimensión inferencial según grados de complejidad y sus respectivos indicadores, encontramos que la tabla N° 12 muestra la información procesada acerca del indicador correspondiente al primer grado de complejidad en *relación con la habilidad para deducir de modo elemental hechos, significados acerca del uso de palabras o expresiones a partir del contexto*. En función de ello, se observa que el 40.7 % de los estudiantes posee la capacidad para este desempeño, lo cual es comprensible en virtud de la naturaleza de la habilidad en análisis. El estudiante debe ser guiado por las pistas que la misma situación comunicativa le ofrece, y, en tal sentido, en este peldaño elemental puede asociar, discriminar y determinar tanto sucesos como el sentido de términos o expresiones involucrados en el texto. Sin embargo, el 59.3 % se encuentra en una situación débil respecto del desempeño esperado, más aún el 30.1 % que representa a los estudiantes del rango previo.

**TABLA N° 12**

**Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.**

	Frecuencia de respuestas	%
Previo	128	30.1
Básico	124	29.2
Suficiente	173	40.7
Total	425	100.0



**Gráfico 5: Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto**

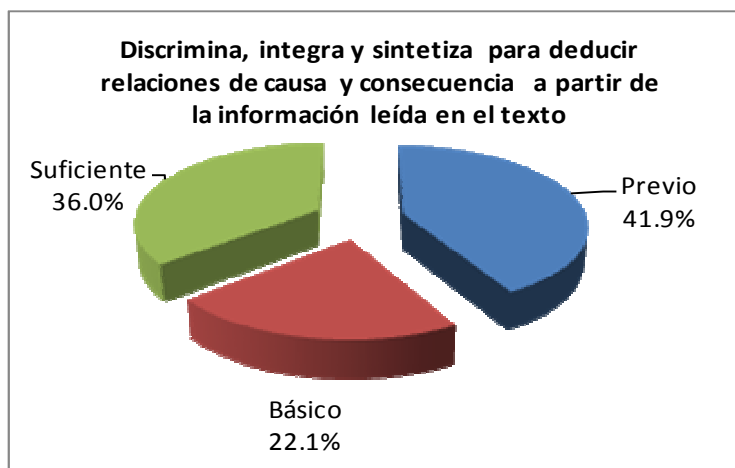
En los resultados presentados en la tabla N° 13, se observa que en relación con el indicador de la capacidad inferencial: *discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto* (segundo grado de complejidad de la dimensión en cuestión), el 36.0 % de los estudiantes alcanza el *nivel suficiente*, lo cual significa que han logrado la habilidad con un dominio considerado mínimo aprobado y en tal sentido estarían aptos para emprender actividades interpretativas más avanzadas; el 22.1 % llega al *nivel básico*; sin embargo, el 41.9 % del alumnado –grupo mayoritario– no se aproxima a la habilidad de procesos y relaciones mentales en el segundo grado de complejidad inferencial considerado en este estudio; por tanto, le cuesta elaborar o extraer relaciones complejas a partir de

proposiciones explícitas más allá de la literalidad. En resumen, más del 50 % de estudiantes estaría en una situación problemática para enfrentar actividades de integración, de síntesis, de conclusión, a fin de determinar o establecer relaciones de causa-consecuencia a partir de la información de superficie.

**TABLA N° 13**

**Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.**

	Frecuencia de respuestas	%
Previo	178	41.9
Básico	94	22.1
Suficiente	153	36.0
Total	425	100.0



**Gráfico 6: Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto**

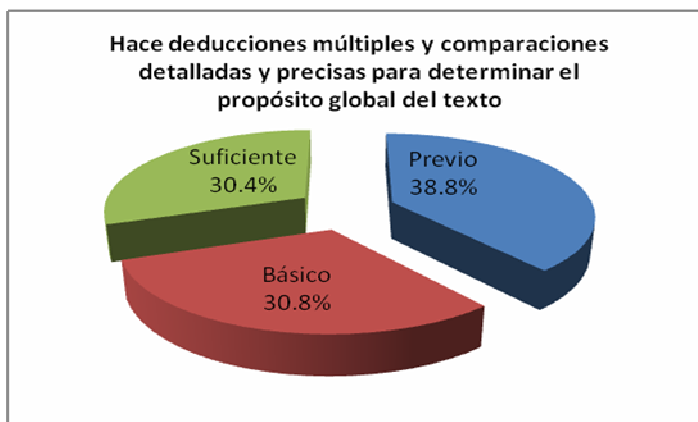
Sobre el indicador que implica *realizar deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto*, en el análisis de los datos de la tabla N° 14 se puede observar que solo el 30.4 % de los alumnos se sitúa en el *nivel suficiente*; mientras

que el 68.8 % de los estudiantes de la muestra se encuentra entre el *nivel básico* y el *nivel previo*, 30.8 % y 38.8 %, respectivamente. De lo anterior, se desprende que un porcentaje mayoritario de los estudiantes muestran dificultad para desentrañar inferencias en un grado mayor de complejidad para establecer el propósito o intención general del autor respecto del texto. Al mismo tiempo, estos resultados delatan el exiguo ejercicio e interés de los estudiantes y maestros de los ciclos de estudio anteriores. En la universidad, aparece –tal como se observa en la realidad– la limitación de parte de los estudiantes para analizar, interpretar y, complementariamente, redactar.

**TABLA N° 14**

**Hace deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto**

	Frecuencia de respuestas	%
Previo	165	38.8
Básico	131	30.8
Suficiente	129	30.4
Total	425	100.0

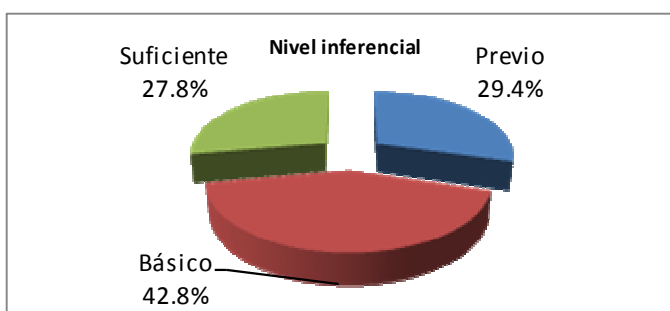


**Gráfico 7: Hace deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto**

La inferencia, tal como se explicó en el marco teórico, es el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, que enlaza lo que está explícito en el texto con lo implícito y con la comprensión global, así como el reconocimiento de funciones y relaciones entre las partes del texto. Así, de la información de la tabla N° 15 se lee que en la dimensión inferencial el 42.8 % de los estudiantes alcanza el *nivel básico*, el 29.4 % se ubica en el *nivel previo* y solo el 27.8 % llega al *nivel suficiente*. La descripción anterior lleva a precisar que un porcentaje mayoritario (72.2 %) no posee habilidades para realizar procesos inferenciales complejos. Por tanto, se tiene un grupo significativo de estudiantes que debe poner mayor énfasis en el desarrollo de actividades que conduzcan hacia la adquisición y despliegue de habilidades para establecer conjeturas, formular hipótesis, jerarquizar información, deducir la intención. Estas habilidades corresponden a un nivel de exigencia cognitiva que debe estar en capacidad de asumir un alumno que comienza sus estudios universitarios.

**TABLA N° 15**

<b>Resultados del nivel inferencial</b>		
	Frecuencia de respuestas	%
Previo	125	29.4
Básico	182	42.8
Suficiente	118	27.8
Total	425	100.0

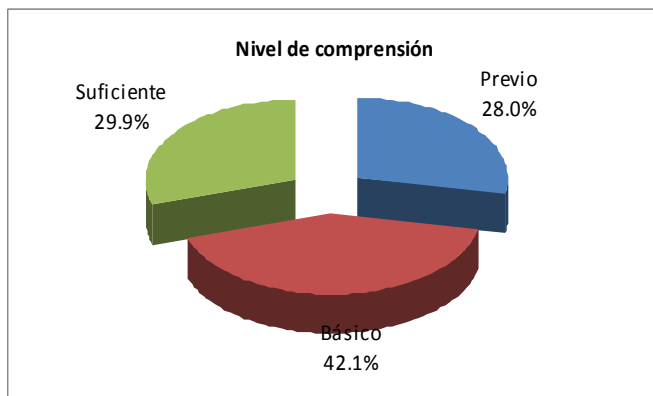


**Gráfico 8: Resultados del nivel de comprensión inferencial**

En la tabla N° 16 se muestra el resultado global sobre el nivel de comprensión de los estudiantes. Los resultados obtenidos evidenciaron que el 42.1 % alcanzó el *nivel básico*, lo cual significa que los discentes involucrados tienen un dominio elemental de las habilidades para la comprensión de información en el nivel superior. El 28 % se situó en el *nivel previo*, en razón de no lograr las habilidades cognitivas requeridas y relacionadas con la comprensión textual. En el *nivel suficiente* se ubicó el 29.9 % de los estudiantes que han alcanzado dominio de las habilidades cognitivas correspondientes a la comprensión textual. Al respecto, cabe mencionar que los estudiantes ubicados en este nivel han alcanzado las capacidades fundamentales para su desempeño en la etapa universitaria, lo cual indica que han llegado a adquirir las habilidades que les permitirán hacer frente a la lectura, análisis e interpretación de diversos tipos de textos, fundamentalmente de índole académico; no obstante, requieren de mayor ejercitación, a fin de ganar experiencia como *buenos lectores* y alcanzar el éxito en la vida universitaria y profesional. Los estudiantes de los *niveles básico y previo* deben encaminarse hacia el logro progresivo de sus habilidades en el nivel suficiente.

**TABLA N° 16**  
**Resultado global del nivel de comprensión de lectura**

	Frecuencia de respuestas	%
Previo	119	28.0
Básico	179	42.1
Suficiente	127	29.9
Total	425	100.0



**Gráfico 09: Resultado global del nivel de comprensión de lectura**



## **4.2. Resultados acerca del nivel de comprensión de lectura por escuela profesional, en función de las diferencias de sexo y según el tipo de gestión educativa**

### **4.2.1. Resultados de comprensión de lectura por escuelas profesionales, en las dimensiones literal e inferencial**

Atendiendo a los propósitos de la investigación, en este apartado se detalla la situación de la variable fundamental teniendo en cuenta el resultado obtenido por los estudiantes, según las escuelas profesionales a las que pertenecen: Administración de Empresas, Medicina, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Comunicación y Psicología.

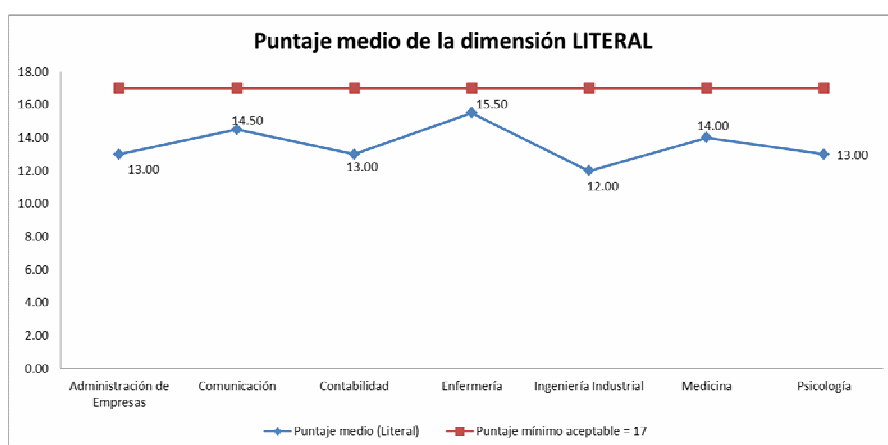
En relación con la dimensión *comprensión literal*, apreciamos en la tabla 17, que las escuelas de Enfermería y Comunicación alcanzaron, en el *nivel suficiente*, porcentajes de 43.8 % y 40.5 %, respectivamente. Esto quiere decir que, en el conjunto de escuelas, estas dos muestran mejor desempeño en el reconocimiento de información explícita en el texto, objeto de la lectura. En las carreras de Administración de Empresas, Medicina y Psicología se presentó una distribución más o menos equilibrada en función de las categorías de desempeño definidas como *previo*, *básico* y *suficiente*, pues un tercio porcentual de los estudiantes de las escuelas en mención se ubicó en cada una de ellas. Contabilidad concentró el 50 % de su muestra en el *nivel básico* de desempeño de habilidades de comprensión literal; sin embargo presentó aún el 25.8 % de estudiantado en el *nivel previo*. La escuela de Ingeniería Industrial es la carrera que mostró un mayor porcentaje de estudiantes ubicados en el *nivel previo*, 41.9 %.

**TABLA 17**

**Nivel de comprensión literal según escuela profesional**

Escuela profesional	Nivel literal							
	Previo		Básico		Suficiente		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Administración de Empresas	38	37.3	34	33.3	30	29.4	102	100.0
Medicina	31	35.2	30	34.1	27	30.7	88	100.0
Contabilidad	16	25.8	31	50.0	15	24.2	62	100.0
Enfermería	10	20.8	17	35.4	21	43.8	48	100.0
Ingeniería Industrial	18	41.9	11	25.6	14	32.6	43	100.0
Comunicación	6	14.3	19	45.2	17	40.5	42	100.0
Psicología	13	32.5	14	35.0	13	32.5	40	100.0

En definitiva, en ninguna escuela profesional se alcanzó plenamente el *nivel suficiente* en la dimensión de comprensión literal, lo cual se aprecia ilustrativamente en el siguiente gráfico:



**Gráfico 10: Puntaje medio de la dimensión literal por escuelas profesionales**

De acuerdo con el cuadro de descripción de habilidades en comprensión de lectura (tabla 4), se estableció que el puntaje mínimo de aceptación para el nivel literal fuera de 17 puntos. Según los resultados obtenidos, los estudiantes de las escuelas involucradas en este estudio no obtuvieron el mínimo aceptable, ellos alcanzaron entre 12 y 15.50 puntos, tal como se advierte en el gráfico 10.

En relación con la dimensión *comprensión inferencial* (tabla 18), según el resultado obtenido se tiene que la escuela de Enfermería obtuvo el 31.3 % en el *nivel suficiente*, relativamente un valor porcentual mayor en relación con los valores conseguidos por las demás escuelas profesionales, las que muestran porcentajes que van del 22.5 al 29.4 %, en el mismo nivel. Cabe destacar que un porcentaje significativo de los estudiantes de las diferentes escuelas llegaron al *nivel básico*. El 37.3 % correspondió a Administración de Empresas, y el 52.5 %, a la escuela de Psicología. En el *nivel previo*, los estudiantes de la escuela de Medicina obtuvieron el porcentaje más alto (35.2 %) y los de Comunicación el más bajo (23.8 %). Siendo la dimensión inferencial sumamente importante en el proceso de comprensión e interpretación, constituye aún –al interior de cada escuela– una necesidad desarrollar las habilidades concernientes a esta competencia inferencial.

**TABLA 18**

**Nivel de comprensión inferencial según escuela profesional**

Escuela Profesional	Nivel inferencial							
	Previo		Básico		Suficiente		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Administración de Empresas	34	33.3	38	37.3	30	29.4	102	100.0
Medicina	31	35.2	33	37.5	24	27.3	88	100.0
Contabilidad	17	27.4	28	45.2	17	27.4	62	100.0
Enfermería	12	25.0	21	43.8	15	31.3	48	100.0
Ingeniería Industrial	11	25.6	21	48.8	11	25.6	43	100.0
Comunicación	10	23.8	20	47.6	12	28.6	42	100.0
Psicología	10	25.0	21	52.5	9	22.5	40	100.0

En relación con el gráfico N° 11, el puntaje mínimo de aceptación para el *nivel inferencial* fue de 25 puntos. En él, al igual que en el *nivel literal*, los estudiantes tampoco alcanzaron el mínimo aceptable. Se observa que existe cierta homogeneidad en los resultados obtenidos pues los puntajes llegaron del 17.50 al 19.50. Sin embargo, en esta dimensión la distancia para lograr al mínimo aceptable es mayor (5.50) en relación con la distancia del nivel literal (1.50), respecto de la escuela que logró el mayor puntaje.

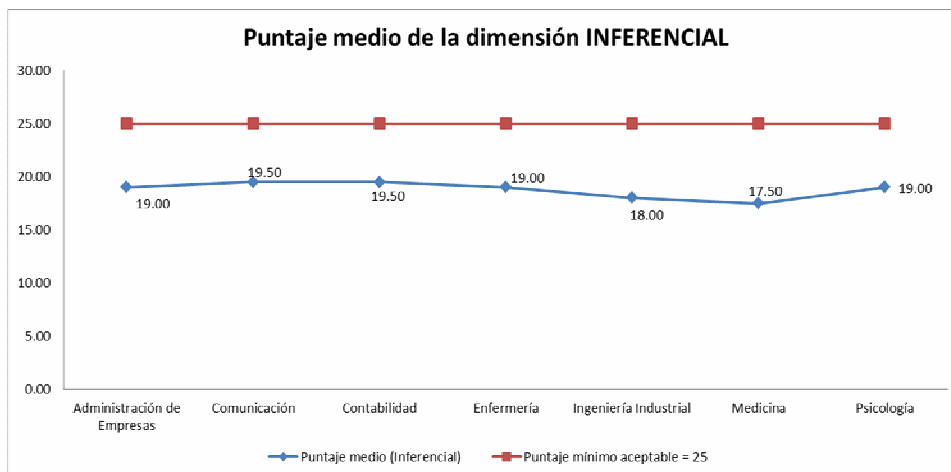


Gráfico 11: Puntaje medio de la dimensión inferencial por escuelas profesionales

#### 4.2.2. Resultado global del nivel de comprensión de lectura por escuelas profesionales

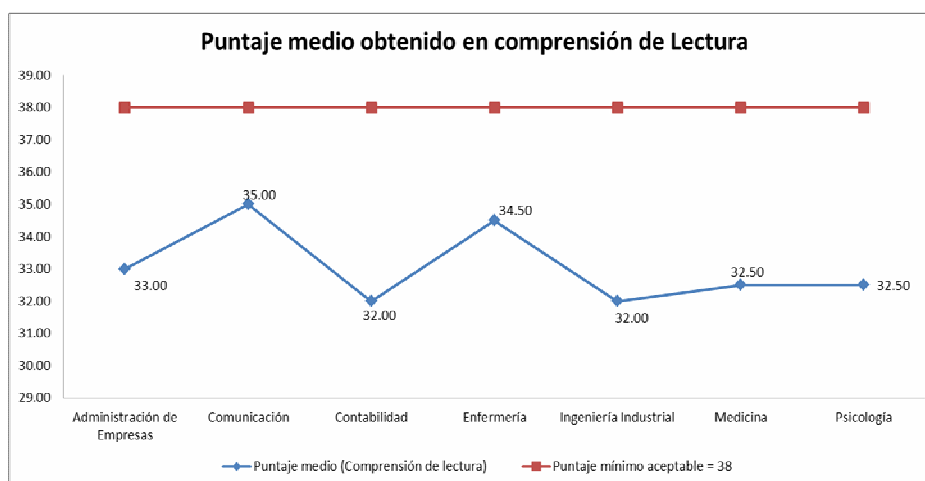
Como consecuencia del análisis realizado en conjunto, sobre el *nivel de comprensión de lectura* alcanzado por las escuelas profesionales en términos globales, se puede concluir que de las siete escuelas profesionales, la de Comunicación muestra una situación relativamente mejor respecto de las demás: obtuvo el 40.5 % en el *nivel suficiente*; en segundo orden, se ubicó la escuela de Enfermería con el 35.4 %; las escuelas restantes oscilaron entre el 20.9 y el 30 % en referencia al mismo *nivel suficiente*, siendo Ingeniería Industrial la que mostró el porcentaje menor (20.9 %). Presentaron mayor porcentaje de estudiantes en el *nivel previo* las escuelas de Contabilidad, 29 %; Medicina, 31.8 %; y Administración de Empresas, 32.4 %. Un porcentaje significativo, el mismo que va desde el 39 al 53.5 %, concentró a los estudiantes de las diferentes escuelas en el *nivel básico*. Lograron los porcentajes más elevados en este nivel Ingeniería Industrial con 53.5 %, seguido de Psicología con 47.5 %. Así se consigna en la tabla N°19.

**TABLA 19**

**Nivel de comprensión global según escuela profesional**

Escuela Profesional	Nivel de comprensión							
	Previo		Básico		Suficiente		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Administración de Empresas	33	32.4	40	39.2	29	28.4	102	100.0
Medicina	28	31.8	35	39.8	25	28.4	88	100.0
Contabilidad	18	29.0	26	41.9	18	29.0	62	100.0
Enfermería	9	18.8	22	45.8	17	35.4	48	100.0
Ingeniería Industrial	11	25.6	23	53.5	9	20.9	43	100.0
Comunicación	11	26.2	14	33.3	17	40.5	42	100.0
Psicología	9	22.5	19	47.5	12	30.0	40	100.0

Como se puede apreciar, el desarrollo óptimo de habilidades de comprensión de lectura aún no es alcanzado para el nivel de educación superior en el cual se encuentran los estudiantes que empiezan una carrera en las escuelas profesionales involucradas en esta investigación.



**Gráfico 12: Puntaje medio del nivel de comprensión de lectura por escuelas profesionales**

Asimismo, como se puede observar en el gráfico N° 12, el puntaje mínimo de aceptación para el nivel de comprensión de lectura fue de 38 puntos. A nivel global, al igual que en las dimensiones literal e

inferencial los estudiantes tampoco alcanzaron el mínimo aceptable. En este caso, los puntajes obtenidos fueron entre 32 y 35 puntos.

#### 4.2.3. Resultados de la variable comprensión de lectura en función de las diferencias de sexo

Esta investigación también estudia el vínculo entre el desempeño del estudiante en comprensión lectora y las características de sexo. Se consideró esta variable pues interesa determinar si los colegios garantizan el máximo desarrollo educativo de los estudiantes independientemente de su sexo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en la tabla N° 20 no se aprecia la existencia de una relación significativa entre la variable comprensión de lectura y la característica de sexo de los participantes involucrados. Así, en el *nivel básico*, se observa que los varones alcanzaron el 43.0 %, mientras que las mujeres llegaron al 41.7 %. Sin embargo, en el *nivel suficiente*, las mujeres superaron relativamente en un 3.6 % a los varones, aunque la diferencia no fue relevante. En el *nivel previo*, son las mujeres las que obtuvieron el menor porcentaje, aunque también con diferencias insignificantes (2.4 %).

**TABLA N° 20**

**Nivel de comprensión según sexo (femenino y masculino)**

Nivel de comprensión de lectura	Sexo					
	Femenino		Masculino		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Previo	77	27.2	42	29.6	119	28.0
Básico	118	41.7	61	43.0	179	42.1
Suficiente	88	31.1	39	27.5	127	29.9
Total	283	100.0	142	100.0	425	100.0

#### **4.2.4. Resultados de la variable comprensión de lectura en función al tipo de institución educativa**

Los estudiantes del primer ciclo de la universidad provienen de colegios estatales y privados. Se confirma que la mayoría procede de instituciones educativas particulares (54 %), en tanto el 45 % viene de centros públicos. El estudio de esta variable reflejó la diferencia de los estudiantes de estos dos tipos de colegios en relación con la comprensión de lectura.

Considerando el tipo de gestión de la institución educativa de procedencia de los estudiantes investigados, es decir, teniendo como referencia el centro educativo donde tuvieron su formación básica –Nivel de Educación Secundaria– existe una diferencia relativa en relación con la variable comprensión de textos.

En efecto, como se aprecia en los resultados de la tabla N° 21, los estudiantes provenientes de instituciones educativas particulares mostraron un mejor desempeño en cuanto a sus habilidades de comprensión de lectura. En el *nivel suficiente*, los discentes que estudiaron en colegios particulares alcanzaron el 33 %, mientras que los que lo hicieron en nacionales se ubicaron en el 26 %, produciéndose una diferencia de 7 % entre ambos. Esto lleva a definir respecto de la muestra estudiada que los alumnos que concluyeron en centros particulares estarían en mejor condición para el desarrollo de su capacidad de comprensión y, por ende, para asumir la actividad universitaria. Sin embargo, la diferencia de 8.7% existente en el *nivel básico*, entre uno y otro grupo de estudiantes, lleva a valorar el esfuerzo que se viene desarrollando también en los colegios de gestión nacional o pública, a través de las estrategias del plan lector. En el *nivel previo* no hay diferencia. Es oportuno aludir a las condiciones distintas en las que se desarrollan las acciones educativas en el país, teniendo en cuenta los diferentes tipos de gestión. De ahí que los padres de familia con la finalidad de brindar mejores posibilidades de desarrollo de sus hijos, opten por una entidad privada para la educación en el nivel secundario, aunque en muchos casos esta decisión implique el despliegue de un gran esfuerzo, sobre todo económico. Esto lleva a definir, respecto de la muestra estudiada, que los alumnos que concluyeron en centros particulares estarían relativamente en mejor condición para el desarrollo de su capacidad de comprensión.

**TABLA N° 21****Nivel de comprensión de lectura según tipo de Institución Educativa**

Nivel de Comprensión	Tipo de I.E					
	Nacional		Particular		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Previo	52	27.1	67	28.8	119	28.0
Básico	90	46.9	89	38.2	179	42.1
Suficiente	50	26.0	77	33.0	127	29.9
Total	192	100.0	233	100.0	425	100.0

Además, proponemos algunas recomendaciones que podrían ayudar a mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos que inician los estudios de una carrera universitaria.



## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1. Conclusiones**

La comprensión de textos en la formación universitaria es de suma importancia para el desarrollo de la persona humana y el despliegue de sus capacidades comunicativas. La universidad exige un aprendizaje con habilidades de pensamiento que le permitan desenvolverse eficazmente en los diversos contextos y retos que le demande el lugar que ocupe en la sociedad.

De acuerdo con los objetivos planteados y a la luz de los resultados, la interpretación y reflexión, con base en el análisis estadístico se obtuvo las conclusiones que se describen a continuación.

1. Si bien el estudiante que inicia sus estudios en la universidad debería contar con un grado eficiente en comprensión lectora, como consecuencia del desarrollo previo de habilidades de comprensión y la injerencia de la labor pedagógica de los maestros durante la formación básica, la realidad demuestra que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel básico, respecto de su capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información. Este problema se agrava al observar

que el 28 % de los estudiantes se ubica en el nivel previo, lo que significa que no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria. Solo el 29.9 % del total de los estudiantes demuestra haber alcanzado el nivel de habilidades cognitivas exigido, en relación con la capacidad de comprensión textual. Considerando el puntaje promedio esperado (38), se comprueba que los estudiantes de la muestra revelan un nivel de comprensión de lectura por debajo del mínimo aceptable, pues alcanzaron en promedio 33 puntos.

2. El estudio, asimismo, permitió determinar el grado de dominio en la dimensión literal. En tal sentido, se advierte que al tratar de localizar información específica y sencilla o localizar información en textos de temática conocida el 42.6 % de los universitarios se ubicó en el *nivel básico*. Los grados *suficiente* y *previo* presentaron porcentajes que fueron del 27 % al 30 %. En la misma dimensión literal, cuando el estudiante tuvo oportunidad de relacionar información con la que no estuvo familiarizado, el porcentaje en el *nivel previo* aumentó significativamente al 61 %, mientras que el *nivel básico* disminuyó al 6 %. Esto último corrobora que la falta de conocimiento previo impide una cabal comprensión de lectura. En líneas generales, en la dimensión literal se advierte que un poco más de la tercera parte del total de los estudiantes (36.7 %) se situó en el *nivel básico* y otro tercio (31.1 %) en el *nivel previo*, lo cual significa que dos terceras partes (67.8 %) no han alcanzado el dominio de las habilidades cognitivas para acceder y obtener información del texto. El tercio restante (32.2 %) se ubicó en el *nivel suficiente*. Así mismo, el puntaje promedio obtenido por los estudiantes en esta dimensión (13.57) se encuentra por debajo del esperado (17).
3. El grado de dominio en la dimensión inferencial muestra que el 42.8 % de los estudiantes obtuvo un logro *básico*. Los resultados permiten determinar que así como un porcentaje significativo de estudiantes se ubicó en el *nivel básico* (42.8 %), un 29.4 % lo hizo en el *nivel previo*, lo cual constituye un 72.2 % de estudiantes que encuentra dificultades para integrar e interpretar lo que lee. Este resultado 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, que intuya las intenciones del autor, que relacione conocimientos e interprete de manera personal. En relación con el puntaje mínimo aceptable (25), los estudiantes en promedio alcanzaron el puntaje de 18.78, por lo que se concluye que el nivel de lectura en esta dimensión también se encuentra por debajo de lo esperado.

4. En relación con los párrafos anteriores, es necesario precisar que los avances en las investigaciones de cómo se comprende se encontraron con las teorías lingüísticas de cómo se usa la lengua en las distintas situaciones comunicativas. El aporte de las diversas disciplinas permitió un conocimiento más profundo de lo que significa leer un texto. Nuestro tiempo exige un individuo con capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales, las que debería adquirir en la etapa escolar. Sin embargo, considerando los resultados obtenidos, se concluye que diversas habilidades, especialmente las que corresponden a la lectura inferencial no se logran en el colegio y que es una tarea inmediata y urgente desarrollarlas en los primeros ciclos.
5. Determinados los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios del primer ciclo, se concluye que al estudiante le resulta más cómodo buscar datos en el texto que inferir, lo cual lleva a enfatizar en procesos de mayor exigencia como el razonamiento inferencial. El bajo porcentaje de estudiantes que hacen uso del saber previo nos revela que son pocos los que han logrado desarrollar habilidades para comprender los textos generales y menos aún aprender de ellos. Del mismo modo, las tres preguntas relacionadas con información con la que no están familiarizados dieron un alto número de estudiantes en el *nivel previo* (61.2 %), lo cual significa que no están habituados a leer diferentes textos académicos escritos.
6. Respecto del nivel de comprensión de lectura por escuelas profesionales, los estudiantes de las escuelas de Administración de Empresas, Comunicación, Contabilidad, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología obtuvieron un puntaje promedio menor al mínimo aceptable. Tanto en la dimensión literal, inferencial como de forma global los puntajes promedio están por debajo de lo esperado. En cuanto al nivel de comprensión de

lectura según el centro educativo de procedencia, se concluye que no hay diferencias significativas, aunque los que provienen de instituciones educativas particulares llevan una ligera ventaja. Del mismo modo, el estudio muestra que no hay diferencias relevantes cuando se trata de conocer el nivel de comprensión de lectura según las diferencias de sexo.

7. En relación con la prueba aplicada, se concluye que puede constituirse en un referente para futuras investigaciones diagnósticas de la comprensión de lectura literal e inferencial, pues ha pasado por un proceso de validación.

Todo lo expuesto genera una reflexión inmediata: urge desarrollar estrategias de lectura de forma planificada y deliberada, a fin de formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a una diversidad de textos y aprender a partir de ellos.

## **5.2. Recomendaciones**

Como el objeto de esta investigación no fue solo obtener datos representativos del grado de adquisición de la competencia lectora sino contribuir a la mejora de la calidad de la educación, se presentan algunas recomendaciones con esta finalidad.

Dado que la lectura abre las puertas no solo del conocimiento sino del mundo académico y de la sociedad, quienes asumimos la responsabilidad de la formación de futuros profesionales, debemos conocer el estado en que se inicia –en relación con la lectura– la educación superior, para partir de bases reales y objetivas y así diseñar las estrategias más adecuadas a la realidad y necesidad de los estudiantes.

Las actividades interpretativas, situadas en los procesos de elaboración son escasas, la literatura al respecto también es limitada, sin embargo, se debe orientar al estudiante universitario al razonamiento crítico (distinguir entre datos y opiniones del autor, juzgar la credibilidad de los hechos, de los argumentos, aplicar la información de forma creativa (*Cfr.* Colomer, 1993: 3), acercarlos a la lectura de textos argumentativos, publicitarios, de opinión, etc. Los estudiantes deben leer libros de diversa tipología, en especial de carácter expositivo argumentativo desde el inicio de sus estudios universitarios.

Por otro lado, las consecuencias del cambio de perspectiva en la forma de entender la lectura generaron cambios que deberían generalizarse en nuestro medio: el proceso de aprendizaje lector se alarga a toda la escolaridad y más allá si la entendemos como una habilidad interpretativa (*Ibidem*); la enseñanza de la lectura ha pasado a ser una tarea propia de los profesores de todas las áreas del conocimiento, por lo que se recomienda motivar a los profesores universitarios de las diferentes disciplinas en el conocimiento de qué significa entender los textos que proponen, qué capacidades y conocimientos requieren del lector y qué características textuales favorecen o dificultan su comprensión.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrieta, Beatriz y Rafael Meza (2005, febrero 10): La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamerica de Educación, OEI* 35(2), 1-10. Extraído el 19 de marzo de 2011. Accesible en <http://www.rieoei.org/didactica8.htm>

Beltrán, Jesús (1998): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, 1ª ed., Madrid: Síntesis.

Berko, Jean (1999): *Psicolinguística*, 2ª ed., Madrid: McGraw-Hill.

Bernal, César (2006): *Metodología de la investigación. Para educación, economía, humanidades y ciencias sociales*, 2ª ed., México D.F. Pearson Educación.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (2001): *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*, 2ª ed., Barcelona: Ariel.

Carlino, Paula (2003, mayo 16): “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, Asesoría Pedagógica, versión digital. Buenos Aires: Facultad de Farmacia y Bioquímica de UBA. Extraído el 09 de mayo de 2010. Accesible en:

<http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>

Cisneros, Mireya (2005): *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Extraído el 16 de agosto de 2011. Accesible en:

<http://especiales.universia.net.co/libro-abierto/ciencias-de-la-educacion/lectura-y-escritura-en-la-universidad.html>

\_\_\_\_\_; Olave, Giohanny e Ilene Rojas (2010): *La Inferencia en la Comprensión Lectora: De la Teoría a la Práctica en la Educación Superior*. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira. Extraído el 22 de octubre de 2011. Accesible en: [educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/.../2681](http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/.../2681)

Colomer, Teresa (1997): La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Teoría y práctica de la educación. *Revista Signos*, 20, 6-15. Extraído el 16 de octubre de 2012. Accesible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=683](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=683)

Coseriu, Eugenio (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, 1ª ed., Madrid: Gredos.

Dijk, Teun van (1998): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del texto*, 6ª ed., Madrid: Cátedra.

Dijk, Teun van (1983): *La ciencia del texto*, 1ª ed., Barcelona: Paidós.

García, Raquel; Barba, María y Franz Marroquín (2009, octubre 21): "Curso en línea de comprensión estratégica de lectura en lengua inglesa para estudiantes universitarios". *Segundo Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia, EduQ@2009*, Argentina: Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia, 21 de octubre al 1 de noviembre de 2009. Extraído el 28 de octubre de 2009. Accesible en <http://debate.eduqa2009.net/login/index.php>



- Gento, Samuel y Günter Huber (2012): *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*, Madrid: UNED. Extraído el 13 de junio de 2012. Accesible en [http://books.google.com.pe/books?id=xjy28afSJNsC&pg=PA223&lp\\_g=PA223&dq=La+investigaci%C3%B3n+en+Gento+y+Huber&source=bl&ots=09E\\_oEHNkt&sig=vnA3-AP3dmNY3uk1uWqMN\\_I5w-E&hl=es&sa=X&ei=WI4NUcjvKIfk9ASEu4H4Bg&sqi=2&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=La%20investigaci%C3%B3n%20en%20Gento%20y%20Huber&f=false](http://books.google.com.pe/books?id=xjy28afSJNsC&pg=PA223&lp_g=PA223&dq=La+investigaci%C3%B3n+en+Gento+y+Huber&source=bl&ots=09E_oEHNkt&sig=vnA3-AP3dmNY3uk1uWqMN_I5w-E&hl=es&sa=X&ei=WI4NUcjvKIfk9ASEu4H4Bg&sqi=2&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=La%20investigaci%C3%B3n%20en%20Gento%20y%20Huber&f=false)
- González, Raúl (1998): Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista Persona*, 1, 43 – 65.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Pilar Baptista (2003): *Metodología de la Investigación*, 3ª ed., México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Pilar Baptista (2010): *Metodología de la Investigación*, 5ª ed., México D.F.: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional-INIDEN (2008, 24 de noviembre): *Informe de Educación, Año XVII. N° 11*. Extraído el 18 de enero de 2010. Disponible en Internet en: [gua30.files.wordpress.com/.../informeeducacionnoviembre2008.doc](http://gua30.files.wordpress.com/.../informeeducacionnoviembre2008.doc)
- Instituto de Evaluación. (2010d): Informe español, Madrid: Ministerio de Educación. Extraído el 15 de julio de 2010. Disponible en Internet: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro. (Comps.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, 1ª ed., Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Amparo Tusón (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, 1ª ed., Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, vol. 1, 2ª ed., Barcelona: Paidós.

Laboratorio Latinoamericano de Educación de la Calidad de la Educación-LLECE (2008): SERCE. Los aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte. OREAL/UNESCO. Santiago de Chile: Salesianos Impresiones. Extraído el 11 de junio de 2011. Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>

\_\_\_\_\_. (2008): *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: SERCE 2006*, Chile: Salesianos Impresiones. Extraído el 9 de junio de 2011. Disponible en Internet: [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/llece/SERCE/SERCE\\_Aportes LECTURA\\_2009.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/llece/SERCE/SERCE_Aportes_Lectura_2009.pdf)

\_\_\_\_\_. (2009, febrero 17): *Aportes para la Enseñanza de la lectura*, Chile: Salesianos Impresiones. Recuperado el 10 de junio de 2011. Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>

Magriñá, Antonio (2005, abril 11): Confiabilidad de las pruebas del College Board. *Revista Academia*, 18 (3), 10-11.

Malba, Tahan (1981): *El hombre que calculaba*, 4ª ed., Barcelona: AEDO.

Marín, Marta (2004): *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Argentina: AIQUE.

Mayor, Juan; Suengas, Aurora y Javier González (1995): Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar, 1ª ed., Madrid: Síntesis.

Miljanovich, Manuel; Huerta, Rosa; Atalaya, María y otros (2007): Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios, *Revista IIPSI, Facultad de Psicología. UNMSM*. 10 (2), 105 -110.

Ministerio de Educación del Perú (2004, setiembre 3): Programa focalizado de Emergencia Educativa 2004-2006. Extraído el 9 de mayo de 2011. Disponible en Internet en:

[http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=956&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=956&a=articulo_completo)

\_\_\_\_\_ (2004): Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados, Lima: MED/UMC. Extraído el 9 de mayo de 2011. Disponible en Internet en:

[http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo\\_12.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_12.pdf)

\_\_\_\_\_ (2010): Resultados de la Evaluación PISA 2009, Lima: MED/UMC. Extraído el 12 de mayo de 2011. Disponible en Internet en:

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

\_\_\_\_\_ (2011): Evaluación Censal de Estudiantes 2011. Informe de resultados para autoridades y especialistas del gobierno regional, Lima: MED/UMC Extraído el 26 de marzo de 2012. Disponible en Internet en:

[http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Informes\\_ECE\\_2011/Informes\\_IGDsECE2011/Para\\_el\\_Gobierno\\_Regional\\_\(GR\).pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Informes_ECE_2011/Informes_IGDsECE2011/Para_el_Gobierno_Regional_(GR).pdf)

\_\_\_\_\_ (2011): Resultados de la evaluación censal 2011, MINEDU Lima: Perú. Extraído el 20 de marzo de 2012. Disponible en Internet en:

[http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v\\_codigo=254&v\\_plantilla=R](http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=254&v_plantilla=R)

Morales, Pedro (2011): Análisis de ítems en las pruebas objetivas, Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Extraído el 2 de febrero de 2012. Disponible en Internet en:

[www.upcomillas.es/personal/peter/.../analisisitemspruebasobjetivas.pdf](http://www.upcomillas.es/personal/peter/.../analisisitemspruebasobjetivas.pdf)

Núñez, Rafael y Enrique Teso (1996): *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*, Madrid: Cátedra.

Pérez, María Jesús (2005): “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, *Revista de Educación* núm. extraordinario: 121-138.

Pinzás, Juana (2001): *Leer pensando*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

\_\_\_\_\_. (2003): *Leer mejor para enseñar mejor*, Lima: Tarea.

\_\_\_\_\_. (2003a): *Metacognición y lectura*, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

\_\_\_\_\_. (2004): *Se aprende a leer, leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes*, Lima: Tarea.

PISA (2009): *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en Internet en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>

Ravela, Pedro (2006): *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*, Montevideo: Editorial Sam Marino.

Solé, Isabel (2004): *Estrategias de la lectura. Materiales para la innovación educativa*, 15 ed., Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona- Graó.

Solórzano, Julieta y Eiliana Montero (2011): “Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 11(2): 1-27.

Proyecto Tuning América Latina (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. 1ª ed., España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. En línea Internet: 7 de abril de 2011. Accesible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>

# **ANEXOS**



## INSTRUMENTO DE LA PRUEBA PILOTO

### EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Estimado estudiante: el presente instrumento tiene como propósito determinar el nivel de comprensión de lectura, a fin de poder mejorar las estrategias metodológicas y ayudarte en el desarrollo de tus habilidades de comprensión textual. Agradecemos tu gentil participación y colaboración.

#### DATOS INFORMATIVOS

Llena los espacios en blanco escribiendo los datos solicitados a continuación. Grafica un aspa en el recuadro correspondiente, según sea el caso.

Nombre:..... Sexo:

Femenino  Masculino

Lugar de procedencia (indique lugar y departamento): .....

Institución Educativa (Secundaria): ..... Lugar de la I.E.

(especifique dpto.): .....

I.E. Nacional  I.E. Particular  Modalidad de ingreso a la USAT: .....

Escuela Profesional (USAT): ..... Ciclo de estudios:.....

Fecha:.....

#### HABILIDADES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL

A continuación tienes a disposición cuatro textos. Léelos cuidadosamente y responde marcando con un aspa la alternativa correcta de acuerdo con lo solicitado. Evita las enmendaduras. El tiempo previsto para el desarrollo es de 60 minutos.

##### TEXTO I

##### USA TUS PUENTES

En esta era de la comunicación masiva, la comunicación entre las personas es cada vez más difícil. Hablamos, sí y a veces como loros; pero nos cuesta hacernos comprender, llegarle a nuestro interlocutor, expresar lo que pensamos y sentimos. Y como dice un personaje de la obra teatral que estoy montando: hablar de nuestras vidas es una necesidad humana importante. Una necesidad humana que muchas veces no podemos satisfacer por la falta de receptor. Pero otras veces porque no encontramos las palabras apropiadas para expresar lo que sentimos.

Lo que bien se piensa, bien se expresa, dijo Boileau.- pero para expresarlo necesitamos los medios, que son las palabras. Así decimos muchas veces: no tengo palabras para expresarlo. Y es cierto. Hay sentimientos tan complejos íntimos o sublimes que las palabras nos quedan cortas para darnos a entender. Pero no es menos cierto que a veces no somos capaces de comunicar una simple idea porque nos quedan cortas las palabras, sino por lo corto de nuestro vocabulario.

Esa cortedad de palabras para expresarnos, que muchas veces nos cohibe y encorcha, tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura.

La conversación, es diálogo, es la forma más amena y directa de compartir experiencias humanas, de hablar de nuestras vidas. Mediante la lectura tenemos la oportunidad inapreciable de poder conversar con los grandes genios de la humanidad. En soledad, con calma, pudiendo saborear cada uno de sus pensamientos, sentimientos e ideas. Con la verdad adicional de poder volver atrás la página y releer una y otra vez. Entre el ritmo vertiginoso de la vida actual, el atiborramiento de noticias, la agresión de titulares, casi siempre escandalosos y lacónicos, estos dos irremplazables medios de comunicación y compartir van siendo relegados y vamos perdiendo sus beneficios.

En una obra de teatro que dirigí hace unos años, el protagonista, un intelectual, a veces a su enamorada, una chica inculta que sólo leía historietas, le decía a quemarropa: ¿De qué sabes hablar? ¡Vamos, elige un tema! ¡Habla! ¡Usa el idioma!

Y añadía: ¿Sabes qué es un idioma?

Bueno, el idioma está formado por palabras. Y las palabras son puentes que llevan de un sitio a otro. Y cuantos más puentes conozcas, a más sitios podrás llegar.

Cuando la chica se enfurruñaba y por la falta de palabras quería pelear, él le decía: ¡Puentes, puentes, puentes! ¡Usa tus puentes, mujer! ¡Costó miles de años construirlos, úsalos tú ahora!

Nadie pretende que las personas se vuelvan eruditas, ratones de biblioteca ni que hablen como académicos de la lengua o notarios del lenguaje. ¡Dios me libre! Pero los caminos para encontrar esos puentes de comunicación entre las personas, que son las palabras, pasan inevitablemente por la conversación y la lectura. Dos hábitos que tienden a desaparecer.

La conversación, por ejemplo, ya no tiene el espacio de la sobremesa casera en que los chicos oíamos conversar a los mayores y así, oyendo y preguntando, íbamos aprendiendo. Hoy cada uno come a una hora distinta y parece fiesta el día en que se consigue reunir a toda una familia de cuatro personas alrededor de la mesa. Eso, cuando no hay un televisor a la vista.

¿Y la lectura? Ah, mi amigo, como no sea el best-seller de moda, bien publicitado y que hay que leer lo demás puede quedarse arrumado en las librerías, enmoheciendo. Los libros caros, es cierto. El gobierno debería trazarse una política editorial agresiva y eficaz para facilitar el acceso a lectura. Pero mucha gente gasta en tonterías totalmente prescindibles lo que podría emplear en comprar un buen libro. Si eso le interesara. Allí encontraría los puentes que necesita para expresarse con precisión. Base de todo diálogo que no sea de sordos. Y dialogar es la manera civilizada de entenderse.

Hablando se entiende la gente. Entre los hombres, como entre las naciones, la violencia emerge cuando se acaban o no bastan las palabras.

Es importante, pues, tener puentes para poder usarlos. Tenerlos para poder tenderlos, tenderlos para poder llegar a donde queremos llegar. Al corazón de las personas. ¡Usa tus puentes!



**1. El narrador de los hechos en la lectura es:**

- a) Boileau
- b) un intelectual
- c) un director de teatro
- d) un escritor

**2. “Esa cortedad de palabras que muchas veces nos cohibe y encorcha tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura”. La palabra “encorcha” significa en el texto:**

- a) endurece
- b) conecta
- c) presiona
- d) aísla

**3. Identifica la idea principal del tercer párrafo:**

- a) La conversación entre las personas es cada vez más difícil.
- b) La conversación y el diálogo, dos irremplazables medios de comunicación, van siendo relegados.
- c) La conversación permite dialogar sobre los titulares de noticias y sucesos.
- d) Mediante la lectura conversamos con los grandes personajes de la humanidad.

**4. Identifica en el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida.**

- a) Boileau y Blume
- b) Los grandes genios de la humanidad.
- c) Actores que participan en una obra de teatro.
- d) Un joven y su novia.

**5. El propósito del texto estaría en señalar que:**

- a) el lenguaje es necesario para la vida humana.
- b) la lectura y la escritura son procesos inseparables en la expresión humana.
- c) evitemos que desaparezcan, como parte de la existencia humana, los puentes de comunicación: la lectura y la conversación.
- d) la lectura es el único medio para construir los puentes que son las palabras.

**6. ¿Cuál de los siguientes enunciados engloba la idea principal del texto?**

- a) La violencia se evitaría si la gente conversara más.
- b) La lectura y la conversación están desapareciendo.
- c) Las palabras son indispensables para tender puentes y usarlos.
- d) El gobierno debería trazarse una política de acceso a la lectura.

**7. Identifica cuál de las siguientes afirmaciones constituye una conclusión del texto:**

- a) El hombre necesita comunicar lo que siente y piensa.
- b) La comunicación es una necesidad que no podemos satisfacer por falta de receptor.
- c) Hay sentimientos complejos que las palabras no pueden expresar.
- d) Nuestro vocabulario es corto y nos limita la conversación.

**8. La comunicación entre las personas es cada vez más difícil, porque...**

- a) la soledad y la calma pulen nuestros sentimientos e ideas
- b) ya no tenemos hábitos de lectura
- c) comemos a horas distintas
- d) los medios han masificado la comunicación interpersonal.

**9. Según el texto podemos afirmar:**

- a) Es necesario hablar de nuestras vidas con la gente importante.
- b) Es importante hablar de la vida de la gente.
- c) Es una necesidad humana importante el hablar de nuestras vidas.
- d) Es importante que nuestras vidas den qué hablar a la gente.

**10. ¿Cuáles de las siguientes alternativas son correctas?**

- 1. Nuestro vocabulario es corto para expresar una idea simple.
- 2. Las palabras no bastan para expresar nuestros sentimientos.
- 3. El ritmo de la vida no permite expresarnos.
- 4. Las palabras te pueden llevar a los sitios más lejanos.

- a) Solo 2 y 4
- b) Solo 1 y 3
- c) Solo 2
- d) Solo 1,2 y 3

**11. La personas leen poco porque...**

- a) los libros son muy caros y se deben priorizar los gastos
- b) se la considera una actividad de académicos
- c) falta estímulo en el hogar y apoyo por parte del gobierno para facilitar su acceso
- d) hay poca publicidad a los libros buenos.

**TEXTO II**

Tres días después, aproximándonos a una pequeña aldea, encontramos a un pobre viajero herido. Al socorrerlo, oímos de sus labios el relato de su aventura.

Llamábase Salem Nasair y era uno de los ricos negociantes de Bagdad. Al retornar de Basora con su caravana, fue atacado por una turba de nómadas del desierto. La caravana fue saqueada, pereciendo casi todos sus componentes a manos de los beduinos. Sólo él se había salvado, ocultándose en la arena entre los cadáveres de sus esclavos.

Al terminar el relato de sus desgracias, nos preguntó con voz angustiada: ¿Tenéis por casualidad, musulmanes, alguna cosa para comer? Estoy casi muriéndome de hambre. Tengo solamente tres panes respondí.

Yo traigo cinco afirmó a mi lado el *Hombre que calculaba*. Pues bien - sugirió el Sheik-, juntemos esos panes y hagamos una sociedad única. Cuando lleguemos a Bagdad os prometo pagar con ocho monedas de oro el pan que coma.

Así lo hicimos, y al día siguiente, al caer la tarde, entramos "en la célebre ciudad de Bagdad, la perla del Oriente".

Al atravesar una hermosa plaza, nos encontramos con un gran cortejo. Al frente marchaba en un brioso alazán, el poderoso Ibrahim Maluf, uno de los visires del califa de

Bagdad. Viendo el visir al sheik Salem Nasair en nuestra compañía gritó, haciendo parar su poderosa escolta, y le preguntó:

-¿Qué te ha pasado amigo mío? Por qué te veo llegar a Bagdad sucio, harapiento, y en compañía de dos hombres que no conozco?

El desventurado sheik narró al ministro minuciosamente lo que ocurrió en el camino haciendo los mayores elogios con respecto a nosotros.

-Paga sin pérdida de tiempo a esos dos forasteros – ordenó el visir. Y sacando de su bolsa ocho monedas de oro las entregó a Salem Nasair, insistiendo:

-Quiero llevarte ahora mismo al palacio, pues el Comendador de los Creyentes desea, con seguridad, ser informado de esta nueva afrenta que los beduinos han practicado, al matar a nuestros amigos saqueando dentro de nuestras fronteras.

- Voy a dejaros, amigos míos – dijo Nasair- más antes deseo agradeceros el gran servicio que me habéis prestado. Y para cumplir la palabra, os pagaré el pan que tan generosamente me dierais.

Y dirigiéndose al Hombre que Calculaba, le dijo:

-Por tus cinco panes te daré cinco monedas de oro. Y volviéndose a mí concluyó:

-Y a ti te daré por los tres panes, tres monedas.

Con gran sorpresa nuestra el Calculista objetó respetuosamente:

-Perdón, oh sheik. La división hecha de ese modo será muy sencilla, mas no es matemáticamente exacta. Si yo di cinco panes debo recibir siete monedas y el compañero que dio 3 panes solo debe recibir una moneda.

-¡Por el nombre de Mahoma!– dijo el visir, vivamente interesado en el caso- ¿Cómo justificas, extranjero, tan disparatada forma de pagar 8 panes con 8 monedas?

El Hombre que Calculaba se aproximó al ministro y habló así:

-Voy a probaros que la división de las monedas, hecha en la forma propuesta por mí, es más justa y más exacta. Cuando durante el viaje teníamos hambre, sacaba 1 pan de la caja y lo partía en trozos de tres, uno para cada uno de nosotros. Todos los panes, que eran 8, fueron divididos pues en la misma forma. Es evidente, por lo tanto, que si yo tenía 5 panes, di 15 pedazos. Si mi compañero tenía 3 panes, dio 9 pedazos. Hubo, así, un total de 24 pedazos, de los cuales cada uno comió 8, di, en realidad, 7 y mi compañero, que tenía 9 pedazos, al comerse 8 sólo dio 1, los 7 que di yo y el que suministró él fueron los 8 que comió el sheik. Por consiguiente, es justo que yo reciba 7 monedas y mi compañero una.

El gran visir, después de hacer los mayores elogios al Hombre que Calculaba, ordenó que le fueran entregadas las 7 monedas, pues a mí solo me tocaba por derecho, una. La demostración presentada por el matemático era lógica, perfecta e incontestable.

Sin embargo, si bien el reparto resultó equitativo, no debió satisfacer plenamente al Hombre que Calculaba, pues este dirigiéndose nuevamente al sorprendido ministro añadió: - esta división, que yo he propuesto, de siete monedas para mí y una para mi amigo es, como demostré ya, matemáticamente clara, pero no perfecta a los ojos de Dios. Y juntando las

monedas nuevamente las dividió en dos partes iguales. Una me la dio a mí – 4 monedas- y se quedó la otra.

**12. Identifica la afirmación que no concuerda con el texto.**

- I. Los tres personajes comieron pedazos de pan cada uno.
- II. El compañero del Hombre que Calculaba comió de los panes que este ofreció.
- III. El “Calculista” y el visir comieron proporcionalmente.

- a) Solo II      b). Solo III    c) Solo I y II    d) Solo I y III      e) Solo II y III

**13. Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que:**

- a) el “Calculista” tomó una moneda y le dio la otra a su amigo
- b) el “Calculista” no actuó de la manera más justa
- c) el ministro fue convencido por el argumento del “Calculista”
- d) el sheik incumplió lo que había prometido
- e) el sheik prometió pagar los ocho panes con oro.

**14. De acuerdo con la trama del texto, el Hombre que Calculaba era:**

- a) un maestro solitario
- b) un sacerdote beduino
- c) un comerciante errante
- d) un comerciante avaro
- e) un sabio aritmético.

**15. Respecto de los personajes que representan autoridad en el texto, ¿cuáles de las alternativas son correctas?**

- I. Nasair era el sheik.
- II. Maluf era ministro del califa de Bagdad.
- III. Nasair era visir.
- IV. Maluf es el califa de Bagdad.

- a) Solo I y IV    b) I y II      c) II y III    d) Solo II      e) III y IV

**16. Del último párrafo, se desprende que:**

- a) Salem Nasair estaba en desacuerdo con la propuesta del Hombre que Calculaba
- b) el visir se dejó convencer por el calculista.
- c) ante un acto de generosidad se debe actuar con lógica
- d) el narrador reclamó lo que le parecía justo
- e) el calculista trató de actuar conforme a la ley de Dios.

### TEXTO III

Desde sus inicios en Grecia, la Filosofía ha considerado el problema ético —el problema del bien, del buen vivir o de la felicidad— como una de sus preocupaciones centrales. Bajo diferentes formas y, ocasionalmente, como objeto de vidas polémicas, dicha reflexión ha estado siempre presente. Si hay un momento en que la polémica se agudizó, este fue al iniciarse la Edad Moderna. La filosofía moderna al igual que las otras ciencias de dicha época irrumpió con

enorme autosuficiencia, convencida de estar inaugurando un periodo inédito de la historia, en el cual era necesario empezar todo de nuevo. El interlocutor y adversario principal de aquella polémica era Aristóteles o, al menos, la tradición aristotélica que había sido asumida y difundida por la iglesia cristiana a lo largo de la Edad Media. Con el objeto de reemplazar la ciencia aristotélica, Francis Bacon escribió en Inglaterra su *Novum Organum*, sugiriendo —ya en el título— que era preciso abandonar el *Organum* (la lógica) de Aristóteles e implantar un nuevo método científico. Bajo una inspiración análoga, Descartes escribió sus meditaciones metafísicas sobre la Filosofía Primera, pensando darle así a la Metafísica que Aristóteles mismo había llamado “Filosofía Primera” un nuevo y más certero fundamento. Y como en la ciencia y la Metafísica, así también en el ámbito de la Ética creyeron los modernos que era preciso desechar la ética y la política de Aristóteles para dar paso a una nueva reflexión que esta vez habría de ser científica y rigurosa. Filósofos como Hobbes, Locke, Rousseau o Kant, pese a sus innegables diferencias, comparten unánimemente la convicción de estar llevando a cabo una revolución en la teoría moral, bajo cuyos postulados habría de hallarse la justificación última de las buenas acciones y la legitimación teórica de la organización política.

**17. De acuerdo con el texto ¿qué opción sintetiza el pensamiento aristotélico?**

- a) Sus ideas fueron el fundamento del método científico.
- b) Sus meditaciones se basaron en la Metafísica, Lógica, Ética y Política.
- c) Su pensamiento no agregó nada nuevo a la concepción moral de su época.
- d) Sus reflexiones dieron lugar a la *Novum Organum*
- e) Su pensamiento concordaba con la Filosofía moderna.

**18. Lee cada enunciado cuidadosamente y relaciona las obras presentadas con los personajes indicados.**

- 1. *Novum Organum*
- 2. Filosofía Primera
- 3. Meditaciones Metafísicas
- 4. Lógica

- I. Bacon
- II. Descartes
- III. Aristóteles

- a) 1- I , 2 - II , 3 - III , 4 - III
- b) 1- I , 2 - II , 3 - II , 4 - III
- c) 1- I , 2 - III , 3 - III , 4 - I
- d) 1- I , 2 - III , 3 - II , 4 - III
- e) 1- I , 2 - III , 3 - II , 4 - I

**19. La filosofía es una disciplina que:**

- a) estudia específicamente la relación del hombre y su medio.
- b) ha considerado la felicidad como uno de sus temas centrales
- c) desde sus inicios en Grecia, estudia la ética con gran rigurosidad científica.
- d) resurge gracias a los filósofos modernos.
- e) aborda problemas centrales del conocimiento y el lenguaje.

## Texto IV

### MODERNIZACIÓN EN LA SOCIEDAD EN LA REGIÓN ANDINA

La apertura de las carreteras rompió el aislamiento que la bárbara geografía había impuesto al Perú. La penetración de los poderosos y múltiples factores modernos, que inevitablemente impulsan el desarrollo o la ruptura de estructuras sociales excesivamente anticuadas, ha hecho explotar, en parte, la todavía virreinal organización de la sociedad de la región andina. Los indios han invadido las ciudades huyendo de las congeladas aldeas o haciendas congeladas en el sentido de que no existía ni existe aún, en esas haciendas y aldeas, ninguna posibilidad de ascenso: quien nace indio debe morir indio. Por otra parte, las comunidades con tierras más o menos suficientes se encontraron, casi de pronto, por la apertura de las vías de comunicación, con un incremento prodigioso de su economía: la gallina que costaba veinte centavos llegó a cotizarse en veinte soles; el carnero subió de un sol la pieza a cincuenta. El indio se insolentó ante el señor tradicional como consecuencia de este fenómeno: el mestizo se torna comerciante e igualmente se insolenta. El señor tradicional se encuentra ante una alternativa: o se democratiza o huye para no soportar la insurgencia de la clase antes servil. Tal es el caso típico de las comunidades de Puquio, capital de una provincia, que moderniza su organización política.

#### 20. Deduce las afirmaciones que se derivan del texto:

- I. Todas las comunidades incrementaron su economía, con la apertura de las vías de comunicación.
  - II. La relación entre indios y señores se ve alterada a partir de la ruptura del aislamiento de la zona andina.
  - III. Las vías de comunicación influyen en la modernización de la organización de la política de la región andina.
- a) Solo I.
  - b) Solo II.
  - c) Solo III.
  - d) I y II.
  - e) II y III.

#### 21. Marca la afirmación correcta:

- a) La geografía del Perú permitía la penetración de maquinaria moderna.
- b) Previamente a la apertura de las carreteras, la organización social de la zona andina era, de alguna manera, virreinal.
- c) Los indios han invadido las ciudades para refugiarse del frío.
- d) La apertura de las carreteras consiguió conservar las estructuras sociales dadas.
- e) El indio se insolentó ante el mestizo.

**22. ¿Cuál de las siguientes alternativas presenta la secuencia de hechos que refleja mejor la idea central?**

- a) Organización virreinal, apertura de carreteras, aumento del costo de vida.
- b) Estructura anticuada, insolencia huida ante la insurgencia.
- c) Aislamiento, apertura de carreteras, introducción de factores modernos, cambio de las estructuras sociales.
- d) Congelamiento, falta de posibilidad de ascenso, insolencia inmigración a las ciudades.
- e) Apertura de vías de comunicación: gallina de veinte centavos, gallina de veinte soles, incremento en la economía.

**23. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones representan una conclusión del texto?**

- a) La insistencia de la clase baja por salir adelante es una señal de enriquecimiento.
- b) La ventaja de la construcción de carreteras en una ciudad genera desarrollo.
- c) El desarrollo económico de una ciudad beneficia a sus pobladores.
- d) La esclavitud como forma de vida detiene el progreso.
- e) El desarrollo de nuestro país se genera gracias a la minería y al comercio.

**24. La modernidad trajo como consecuencia:**

- a) La sublevación de los indios
- b) El desarrollo económico, cultural y social de nuestro país.
- c) La superación de los poderosos
- d) El aumento de extranjeros.
- e) La crisis de nuestro país.

**INSTRUMENTO DE LA PRUEBA DIFINITIVA  
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

Estimado estudiante: el presente instrumento tiene como propósito determinar el nivel de comprensión de lectura, a fin de poder mejorar las estrategias metodológicas y ayudarte en el desarrollo de tus habilidades de comprensión textual. Agradecemos tu gentil participación y colaboración.

**DATOS INFORMATIVOS**

Llena los espacios en blanco escribiendo los datos solicitados a continuación. Grafica un aspa en el recuadro correspondiente, según sea el caso.

Nombre:.....

.                                       

Sexo: Mujer                    Varón

Lugar de nacimiento: Distrito..... Provincia.....

Región.....

Institución Educativa donde terminó la secundaria: ..... Lugar

de la I.E. donde terminó: Distrito.....

Provincia..... Región.....

I.E. Nacional                     I.E. Particular

Escuela Profesional (USAT): ..... Ciclo de estudios:.....

Fecha:.....

**HABILIDADES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL**

A continuación tienes a disposición cuatro textos. Léelos cuidadosamente y responde marcando con un aspa la alternativa correcta de acuerdo con lo solicitado. Evita las enmendaduras. El tiempo previsto para el desarrollo es de 60 minutos.



## TEXTO I

### USA TUS PUENTES

En esta era de la comunicación masiva, la comunicación entre las personas es cada vez más difícil. Hablamos, sí y a veces como loros; pero nos cuesta hacernos comprender, llegarle a nuestro interlocutor, expresar lo que pensamos y sentimos. Y como dice un personaje de la obra teatral que estoy montando: hablar de nuestras vidas es una necesidad humana importante. Una necesidad humana que muchas veces no podemos satisfacer por la falta de receptor. Pero otras veces porque no encontramos las palabras apropiadas para expresar lo que sentimos.

Lo que bien se piensa, bien se expresa, dijo Boileau.- pero para expresarlo necesitamos los medios, que son las palabras. Así decimos muchas veces: no tengo palabras para expresarlo. Y es cierto. Hay sentimientos tan complejos íntimos o sublimes que las palabras nos quedan cortas para darnos a entender. Pero no es menos cierto que a veces no somos capaces de comunicar una simple idea porque nos quedan cortas las palabras, sino por lo corto de nuestro vocabulario. Esa cortedad de palabras para expresarnos, que muchas veces nos cohibe y encorcha, tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura.

La conversación, es diálogo, es la forma más amena y directa de compartir experiencias humanas, de hablar de nuestras vidas. Mediante la lectura tenemos la oportunidad inapreciable de poder conversar con los grandes genios de la humanidad. En soledad, con calma, pudiendo saborear cada uno de sus pensamientos, sentimientos e ideas. Con la verdad adicional de poder volver atrás la página y releer una y otra vez. Entre el ritmo vertiginoso de la vida actual, el atiborramiento de noticias, la agresión de titulares, casi siempre escandalosos y lacónicos, estos dos irremplazables medios de comunicación y compartir van siendo relegados y vamos perdiendo sus beneficios.

En una obra de teatro que dirigí hace unos años, el protagonista, un intelectual, a veces a su enamorada, una chica inculta que sólo leía historietas, le decía a quemarropa: ¿De qué sabes hablar? ¡Vamos, elige un tema! ¡Habla! ¡Usa el idioma!

Y añadía: ¿Sabes qué es un idioma?

Bueno, el idioma está formado por palabras. Y las palabras son puentes que llevan de un sitio a otro. Y cuantos más puentes conozcas, a más sitios podrás llegar.

Cuando la chica se enfurrñaba y por la falta de palabras quería pelear, él le decía: ¡Puentes, puentes, puentes! ¡Usa tus puentes, mujer! ¡Costó miles de años construirlos, úsalos tú ahora!

Nadie pretende que las personas se vuelvan eruditas, ratones de biblioteca ni que hablen como académicos de la lengua o notarios del lenguaje. ¡Dios me libre! Pero los caminos para encontrar esos puentes de comunicación entre las personas, que son las palabras, pasan inevitablemente por la conversación y la lectura. Dos hábitos que tienden a desaparecer.

La conversación, por ejemplo, ya no tiene el espacio de la sobremesa casera en que los chicos oíamos conversar a los mayores y así, oyendo y preguntando, íbamos aprendiendo. Hoy cada uno come a una hora distinta y parece fiesta el día en que se consigue reunir a toda una familia de cuatro personas alrededor de la mesa. Eso, cuando no hay un televisor a la vista.

¿Y la lectura? Ah, mi amigo, como no sea el best-seller de moda, bien publicitado y que hay que leer lo demás puede quedarse arrumado en las librerías, enmoheciendo. Los libros caros, es cierto. El gobierno debería trazarse una política editorial agresiva y eficaz para facilitar el acceso

a lectura. Pero mucha gente gasta en tonterías totalmente prescindibles lo que podría emplear en comprar un buen libro. Si eso le interesara. Allí encontraría los puentes que necesita para expresarse con precisión. Base de todo diálogo que no sea de sordos. Y dialogar es la manera civilizada de entenderse.

Hablando se entiende la gente. Entre los hombres, como entre las naciones, la violencia emerge cuando se acaban o no bastan las palabras.

Es importante, pues, tener puentes para poder usarlos. Tenerlos para poder tenderlos, tenderlos para poder llegar a donde queremos llegar. Al corazón de las personas. ¡Usa tus puentes!

**1. El narrador de los hechos en la lectura es:**

- a. Boileau.
- b. un intelectual.
- c. un director de teatro.
- d. un escritor.
- e. un joven.

**2. “Esa cortedad de palabras que muchas veces nos cohibe y encorcha tiene mucho que ver con dos costumbres en vías de extinción: la conversación y la lectura”. La palabra “encorcha” significa en el texto:**

- a. endurece
- b. conecta
- c. presiona
- d. aísla
- e. fortalece

**3. Identifica en el texto los actores que intervienen en la interpretación de la obra aludida.**

- a. Boileau y Blume.
- b. Los grandes genios de la humanidad.
- c. Actores que participan en una obra de teatro.
- d. Un joven y su novia.
- e. Un intelectual y el narrador.

**4. El propósito del texto estaría en señalar que:**

- a. el lenguaje es necesario para la vida humana.
- b. la lectura y la escritura son procesos inseparables en la expresión humana.
- c. evitemos que desaparezcan, como parte de la existencia humana, los puentes de comunicación: la lectura y la conversación.
- d. la lectura es el único medio para construir los puentes que son las palabras.
- e. la lectura es un proceso que aumenta nuestro vocabulario.

**5. La comunicación entre las personas es cada vez más difícil, porque...**

- a. la soledad y la calma pulen nuestros sentimientos e ideas.
- b. ya no tenemos hábitos de lectura.
- c. comemos a horas distintas.
- d. los medios han masificado la comunicación interpersonal.
- e. cada uno está preocupado en sus obligaciones y no hay tiempo.

## 6. Según el texto podemos afirmar:

- a. Es necesario hablar de nuestras vidas con la gente importante.
- b. Es importante hablar de la vida de la gente.
- c. Es una necesidad humana importante el hablar de nuestras vidas.
- d. Es importante que nuestras vidas den qué hablar a la gente.
- e. Es importante hablar de nuestra vida y de la vida de la gente.

## 7. La personas leen poco porque...

- a. los libros son muy caros y se deben priorizar los gastos.
- b. se la considera una actividad de académicos.
- c. falta estímulo en el hogar y apoyo por parte del gobierno para facilitar su acceso.
- d. hay poca publicidad a los libros buenos.
- e. no tienen modelos lectores en el hogar.

## TEXTO II

### DE NUESTRO ENCUENTRO CON UN RICO JEQUE, MALHERIDO Y HAMBRIENTO

Tres días después, aproximándonos a una pequeña aldea, encontramos a un pobre viajero herido. Al socorrerlo, oímos de sus labios el relato de su aventura.

Llamábase Salem Nasair y era uno de los ricos negociantes de Bagdad. Al retornar de Basora con su caravana, fue atacado por una turba de nómadas del desierto. La caravana fue saqueada, pereciendo casi todos sus componentes a manos de los beduinos. Sólo él se había salvado, ocultándose en la arena entre los cadáveres de sus esclavos.

Al terminar el relato de sus desgracias, nos preguntó con voz angustiada: ¿Tenéis por casualidad, musulmanes, alguna cosa para comer? Estoy casi muriéndome de hambre. Tengo solamente tres panes respondí.

Yo traigo cinco afirmó a mi lado el *Hombre que calculaba*. Pues bien— sugirió el Sheik—, juntemos esos panes y hagamos una sociedad única. Cuando lleguemos a Bagdad os prometo pagar con ocho monedas de oro el pan que coma.

Así lo hicimos, y al día siguiente, al caer la tarde, entramos “en la célebre ciudad de Bagdad, la perla del Oriente”.

Al atravesar una hermosa plaza, nos encontramos con un gran cortejo. Al frente marchaba en un brioso alazán, el poderoso Ibrahim Maluf, uno de los visires del califa de Bagdad. Viendo el visir al sheik Salem Nasair en nuestra compañía gritó, haciendo parar su poderosa escolta, y le preguntó:

— ¿Qué te ha pasado amigo mío? Por qué te veo llegar a Bagdad sucio, harapiento, y en compañía de dos hombres que no conozco?

El desventurado sheik narró al ministro minuciosamente lo que ocurrió en el camino haciendo los mayores elogios con respecto a nosotros.

— Paga sin pérdida de tiempo a esos dos forasteros— ordenó el visir. Y sacando de su bolsa ocho monedas de oro las entregó a Salem Nasair, insistiendo:

— Quiero llevarte ahora mismo al palacio, pues el Comendador de los Creyentes desea, con seguridad, ser informado de esta nueva afrenta que los beduinos han practicado, al matar a nuestros amigos saqueando dentro de nuestras fronteras.

— Voy a dejaros, amigos míos— dijo Nasair— más antes deseo agradeceros el gran servicio que me habéis prestado. Y para cumplir la palabra, os pagaré el pan que tan generosamente me dierais.

Y dirigiéndose al Hombre que Calculaba, le dijo:

— Por tus cinco panes te daré cinco monedas de oro. Y volviéndose a mí concluyó:

— Y a ti te daré por los tres panes, tres monedas.

Con gran sorpresa nuestra el Calculista objetó respetuosamente:

— Perdón, oh sheik. La división hecha de ese modo será muy sencilla, mas no es matemáticamente exacta. Si yo di cinco panes debo recibir siete monedas y el compañero que dio 3 panes solo debe recibir una moneda.

— ¡Por el nombre de Mahoma!— dijo el visir, vivamente interesado en el caso— ¿Cómo justificas, extranjero, tan disparatada forma de pagar 8 panes con 8 monedas?

El Hombre que Calculaba se aproximó al ministro y habló así:

— Voy a probaros que la división de las monedas, hecha en la forma propuesta por mí, es más justa y más exacta. Cuando durante el viaje teníamos hambre, sacaba 1 pan de la caja y lo partía en trozos de tres, uno para cada uno de nosotros. Todos los panes, que eran 8, fueron divididos pues en la misma forma. Es evidente, por lo tanto, que si yo tenía 5 panes, di 15 pedazos. Si mi compañero tenía 3 panes, dio 9 pedazos. Hubo, así, un total de 24 pedazos, de los cuales cada uno comió 8, di, en realidad, 7 y mi compañero, que tenía 9 pedazos, al comerse 8 sólo dio 1, los 7 que di yo y el que suministró él fueron los 8 que comió el sheik. Por consiguiente, es justo que yo reciba 7 monedas y mi compañero una.

El gran visir, después de hacer los mayores elogios al Hombre que Calculaba, ordenó que le fueran entregadas las 7 monedas, pues a mí solo me tocaba por derecho, una. La demostración presentada por el matemático era lógica, perfecta e incontestable.

Sin embargo, si bien el reparto resultó equitativo, no debió satisfacer plenamente al Hombre que Calculaba, pues este dirigiéndose nuevamente al sorprendido ministro añadió: - esta división, que yo he propuesto, de siete monedas para mí y una para mi amigo es, como demostré ya, matemáticamente clara, pero no perfecta a los ojos de Dios. Y juntando las monedas nuevamente las dividió en dos partes iguales. Una me la dio a mí —4 monedas— y se quedó la otra.

## 8. Identifica la afirmación que no concuerda con el texto.

- I. Los tres personajes comieron pedazos de pan cada uno.
- II. El compañero del Hombre que Calculaba comió de los panes que este ofreció.
- III. El "Calculista" y el visir comieron proporcionalmente.

b) Solo II      b) Solo III      c) Solo I y II      d) Solo I y III      e) Solo II y III

**9. Según el desarrollo de los hechos, se concluye con precisión que:**

- a) el “Calculista” tomó una moneda y le dio la otra a su amigo.
- b) el “Calculista” no actuó de la manera más justa.
- c) el ministro fue convencido por el argumento del “Calculista”.
- d) el sheik incumplió lo que había prometido.
- e) el sheik prometió pagar los ocho panes con oro.

**10. De acuerdo con la trama del texto, el Hombre que Calculaba era:**

- a) un maestro solitario.
- b) un sacerdote beduino.
- c) un comerciante errante.
- d) un comerciante avaro.
- e) un sabio aritmético.

**11. Respecto de los personajes que representan autoridad en el texto, ¿cuáles de las alternativas son correctas?**

- I. Nasair era el sheik.
  - II. Maluf era ministro del califa de Bagdad.
  - III. Nasair era visir.
  - IV. Maluf es el califa de Bagdad.
- a) Solo I y IV    b) I y II    c) II y III    d) Solo II    e) III y IV

**12. Del último párrafo, se desprende que:**

- a) Salem Nasair estaba en desacuerdo con la propuesta del Hombre que Calculaba.
- b) el visir se dejó convencer por el calculista.
- c) ante un acto de generosidad se debe actuar con lógica.
- d) el narrador reclamó lo que le parecía justo.
- e) el calculista trató de actuar conforme a la ley de Dios.

### **TEXTO III**

#### **EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y LA FELICIDAD**

Desde sus inicios en Grecia, la Filosofía ha considerado el problema ético – el problema del bien, del buen vivir o de la felicidad- como una de sus preocupaciones centrales. Bajo diferentes formas y, ocasionalmente, como objeto de vidas polémicas, dicha reflexión ha estado siempre presente. Si hay un momento en que la polémica se agudizó, este fue al iniciarse la Edad Moderna. La filosofía moderna al igual que las otras ciencias de dicha época irrumpió con enorme autosuficiencia, convencida de estar inaugurando un periodo inédito de la historia, en el cual era necesario empezar todo de nuevo. El interlocutor y adversario principal de aquella polémica era Aristóteles o, al menos, la tradición aristotélica que había sido asumida y difundida por la iglesia cristiana a lo largo de la Edad Media. Con el objeto de reemplazar la ciencia aristotélica, Francis Bacon escribió en Inglaterra su *Novum Organum*, sugiriendo -ya en el título- que era preciso abandonar el *Organum* (la lógica) de Aristóteles e implantar un nuevo método científico. Bajo una inspiración análoga, Descartes escribió sus meditaciones metafísicas sobre la Filosofía Primera, pensando darle así a la Metafísica que Aristóteles mismo había llamado “Filosofía Primera” un nuevo y más certero fundamento. Y como en la ciencia y la Metafísica, así también en el ámbito de la Ética creyeron los modernos que era preciso desechar la ética y la política de Aristóteles para dar paso a una nueva reflexión que esta vez habría de ser científica y

rigurosa. Filósofos como Hobbes, Locke, Rousseau o Kant, pese a sus innegables diferencias, comparten unánimemente la convicción de estar llevando a cabo una revolución en la teoría moral, bajo cuyos postulados habría de hallarse la justificación última de las buenas acciones y la legitimación teórica de la organización política.

**13. De acuerdo con el texto ¿qué opción sintetiza el pensamiento aristotélico?**

- a) Sus ideas fueron el fundamento del método científico.
- b) Sus meditaciones se basaron en la Metafísica, Lógica, Ética y Política.
- c) Su pensamiento no agregó nada nuevo a la concepción moral de su época.
- d) Sus reflexiones dieron lugar a la Novum Organum
- e) Su pensamiento concordaba con la Filosofía moderna.

**14. Lee cada enunciado cuidadosamente y relaciona las obras presentadas con los personajes indicados.**

- 1. Novum Organum
- 2. Filosofía Primera
- 3. Meditaciones Metafísicas
- 4. Lógica

- I. Bacon
- II. Descartes
- III. Aristóteles

- a) 1- I , 2 - II , 3 - III , 4 - III
- b) 1- I , 2 - II , 3 - II , 4 - III
- c) 1- I , 2 - III , 3 - III , 4 - I
- d) 1- I , 2 - III , 3 - II , 4 - III
- e) 1- I , 2 - III , 3 - II , 4 - I

**15. La filosofía es una disciplina que:**

- a) estudia específicamente la relación del hombre y su medio.
- b) ha considerado la felicidad como uno de sus temas centrales.
- c) desde sus inicios en Grecia, estudia la ética con gran rigurosidad científica.
- d) resurge gracias a los filósofos modernos.
- e) aborda problemas centrales del conocimiento y el lenguaje.

## Texto IV

### MODERNIZACIÓN DE LA SOCIEDAD EN LA REGIÓN ANDINA

La apertura de las carreteras rompió el aislamiento que la bárbara geografía había impuesto al Perú. La penetración de los poderosos y múltiples factores modernos, que inevitablemente impulsan el desarrollo o la ruptura de estructuras sociales excesivamente anticuadas, ha hecho explotar, en parte, la todavía virreinal organización de la sociedad de la región andina. Los indios han invadido las ciudades huyendo de las congeladas aldeas o haciendas congeladas en el sentido de que no existía ni existe aún, en esas haciendas y aldeas, ninguna posibilidad de ascenso: quien nace indio debe morir indio. Por otra parte, las comunidades con tierras más o menos suficientes se encontraron, casi de pronto, por la apertura de las vías de comunicación, con un incremento prodigioso de su economía: la gallina que costaba veinte centavos llegó a cotizarse en veinte soles; el carnero subió de un sol la pieza a cincuenta. El indio se insolentó ante el señor tradicional como consecuencia de este fenómeno: el mestizo se torna comerciante e igualmente se insolenta. El señor tradicional se encuentra ante una alternativa: o se democratiza o huye para no soportar la insurgencia de la clase antes servil. Tal es el caso típico de las comunidades de Puquio, capital de una provincia, que moderniza su organización política.

#### 16. Deduce las afirmaciones que se derivan del texto:

- I. Todas las comunidades incrementaron su economía, con la apertura de las vías de comunicación.
- II. La relación entre indios y señores se ve alterada a partir de la ruptura del aislamiento de la zona andina.
- III. Las vías de comunicación influyen en la modernización de la organización de la política de la región andina.

- a) Solo I.
- b) Solo II.
- c) Solo III.
- d) I y II.
- e) II y III.

#### 17. Marca la afirmación correcta:

- a) La geografía del Perú permitía la penetración de maquinaria moderna.
- b) Previamente a la apertura de las carreteras, la organización social de la zona andina era, de alguna manera, virreinal.
- c) Los indios han invadido las ciudades para refugiarse del frío.
- d) La apertura de las carreteras consiguió conservar las estructuras sociales dadas.
- e) El indio se insolentó ante el mestizo.

**18. ¿Cuál de las siguientes alternativas presenta la secuencia de hechos que refleja mejor la idea central?**

- a) Organización virreinal, apertura de carreteras, aumento del costo de vida.
- b) Estructura anticuada, insolencia huida ante la insurgencia.
- c) Aislamiento, apertura de carreteras, introducción de factores modernos, cambio de las estructuras sociales.
- d) Congelamiento, falta de posibilidad de ascenso, insolencia inmigración a las ciudades.
- e) Apertura de vías de comunicación: gallina de veinte centavos, gallina de veinte soles, incremento en la economía.

**19. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones representan una conclusión del texto?**

- a) La insistencia de la clase baja por salir adelante es una señal de enriquecimiento.
- b) La ventaja de la construcción de carreteras en una ciudad genera desarrollo.
- c) El desarrollo económico de una ciudad beneficia a sus pobladores.
- d) La esclavitud como forma de vida detiene el progreso.
- e) El desarrollo de nuestro país se genera gracias a la minería y al comercio.

**20. La modernidad trajo como consecuencia:**

- a) la sublevación de los indios.
- b) el desarrollo económico, cultural y social de nuestro país.
- c) la superación de los poderosos.
- d) el aumento de extranjeros.
- e) la crisis de nuestro país.