



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
PIRHUA

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y  
LA COMPRENSIÓN LECTORA DE  
TEXTOS EXPOSITIVOS EN  
ESTUDIANTES DE 1ER. GRADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA IE  
FE Y ALEGRÍA N°49 PAREDES  
MACEDA - VENTISÉIS DE OCTUBRE,  
PIURA

Diana Córdova-Benites

Piura, febrero de 2019

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía

Córdova, D. (2019). *Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1er. grado de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N°49 Paredes Maceda - Ventiséis de Octubre, Piura* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](https://repositorio.institucional.pirhua.edu.pe/)

**UNIVERSIDAD DE PIURA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos  
expositivos en estudiantes de 1er. grado de educación secundaria  
de la IE Fe y Alegría N°49 Paredes Maceda — Ventiséis de  
Octubre, Piura**

Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación  
con Mención en Psicopedagogía

**Diana Lourdes Córdova Benites**

Asesor: Magíster Cecilia López Baca

Piura, febrero de 2019



## Aprobación

La tesis titulada “*Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1<sup>er</sup>. Grado de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N°49 –Paredes Maceda– Ventiséis de Octubre, Piura*”, presentada por la Lic. Diana Lourdes Córdova Benites, en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Psicopedagogía, fue aprobada por la asesora Mgtr. Cecilia Lopez Baca y defendida el ..... de ..... de 2019 ante el tribunal integrado por:

.....  
Presidente

.....  
Secretario

.....  
Informante



## **Dedicatoria**

“Son los profesores quienes al final de cuentas cambiarán al mundo, al comprenderlo”

Lawrence Stenhouse.

A Dios, por ser el forjador de mi camino y dador de bendiciones en cada paso que doy en mi vida.

A mis amados abuelos: Jesús María y Gabriel, quienes con mucho amor me acogieron en su corazón y se constituyeron en el pilar fundamental de mi formación personal.

A mi familia, por ser el motor de superación.

En especial, a mis dos hijos Carlos David y María Cristina Guadalupe por ser la fuente inagotable de motivación e inspiración para salir siempre adelante.





## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad de Piura, por brindarme una vez más la oportunidad de seguir formándome personal y profesionalmente.

A mi asesora Mgtr. Cecilia Lopez Baca por su apoyo incondicional.

Gracias a todas las personas que compartieron conmigo la realización de esta tesis, por brindarme todo el apoyo, colaboración y, sobre todo, el ánimo para culminarla.

A todos, muchas gracias.



## Resumen Analítico-Informativo

**Título de la tesis:** Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N°49 –Paredes Maceda– Ventiséis de Octubre, Piura.

**Autor:** Lic. Diana Lourdes Córdova Benites.

**Asesora:** Mgtr. Cecilia Lopez Baca.

**Tipo de tesis:** Tesis de Maestría.

**Título que opta:** Grado de Magíster en Educación con Mención en Psicopedagogía.

**Institución Facultad:** Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

**Fecha de sustentación:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Palabras clave:** Estrategias metodológicas/ Capacidades/ Comprensión lectora/ Textos expositivos.

**Descripción:** Tesis de Maestría en Educación perteneciente a la línea de investigación en Psicopedagogía.

La autora presenta el resultado de la investigación acerca de la relación existente entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora y la comprensión de textos expositivos de los estudiantes de 1° grado de secundaria de la IE Fe y Alegría de Paredes Maceda del distrito de Veintiséis de Octubre de la ciudad de Piura.

### Contenido:

La investigación plantea un estudio enfocado al problema de comprensión lectora que atraviesa la región Piura. De esta manera se concibe a las estrategias metodológicas como herramientas procedimentales capaces de brindar recursos pertinentes a los estudiantes a fin de mejorar la comprensión lectora de diversos textos escritos. Sin embargo, existe poca repercusión sobre el uso de estrategias metodológicas en educación. Así la investigación confirmó que la situación real de los sujetos de estudio es de absoluto desamparo en cuanto al manejo de estrategias metodológicas, por lo que al aplicarse estrategias metodológicas se observó un mayor desarrollo de las capacidades de comprensión lectora.

**Metodología:** Método descriptivo, correlacional y explicativo, enfoque positivista/cuantitativo de tipo no experimental.

**Conclusiones:** Los resultados de la investigación han podido establecer que las estrategias metodológicas de comprensión lectora refuerzan indirectamente los saberes previos de los estudiantes, quienes, a partir de estas, pueden alcanzar mayores niveles de comprensión lectora de textos expositivos.

**Fuentes:** Cuestionario, observación de clases, prueba de comprensión lectora y análisis de información de folletos, artículos de revistas y libros reseñados en la bibliografía de la tesis.

**Fecha de elaboración resumen:** 05 de febrero de 2019.



## Tabla de contenidos

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Planteamiento de la investigación</b> .....	3
1.1. Caracterización del problema.....	3
1.2. Problema de la investigación.....	8
1.3. Objetivos de la investigación .....	8
1.3.1. Objetivo general .....	8
1.3.2. Objetivos específicos.....	8
1.4. Hipótesis de la investigación.....	9
1.4.1. Hipótesis general .....	9
1.4.2. Hipótesis específicas .....	9
1.4.3. Hipótesis nula .....	9
1.4. Justificación de la investigación.....	10
1.5. Limitaciones de la investigación .....	11
1.6. Antecedentes de estudio .....	12
1.6.1. Antecedentes internacionales .....	12
1.6.2. Antecedentes nacionales.....	14
1.6.3. Antecedentes locales .....	17
1.6.3.1. A nivel primario.....	17
1.6.3.2. A nivel secundario .....	18
<b>Capítulo 2. Marco teórico de la investigación</b> .....	19
2.1. Base científica .....	19
2.1.1. Teoría cognoscitiva de ausubel .....	19
2.1.2. Modelo interactivo de la lectura .....	20
2.2. Base conceptual .....	21
2.2.1. Concepto de lectura .....	21
2.2.2. Concepto de comprensión lectora .....	24
2.2.3. Competencia lectora .....	25
2.2.3.1. Capacidades de competencia lectora .....	27
2.2.3.2. Importancia de la competencia lectora .....	28
2.2.4. Estrategias metodológicas para la comprensión lectora.....	28
2.2.5. Estrategias de comprensión que se deben enseñar .....	30

2.2.5.1. Estrategias antes de la lectura .....	31
2.2.5.1.1. Objetivos de la lectura .....	32
2.2.5.1.2. Revisión y actualización del conocimiento previo .....	32
2.2.5.1.3. Establecer predicciones sobre el texto.....	32
2.2.5.2. Estrategias durante la lectura .....	33
2.2.5.2.1. Tareas de lectura compartida .....	33
2.2.5.2.2. La lectura independiente.....	34
2.2.5.2.3. Detección de errores y lagunas de comprensión.....	35
2.2.5.3. Estrategias después de la lectura.....	36
2.2.5.3.1. Idea principal .....	36
2.2.5.3.2. Resumen .....	37
2.2.5.3.3. Formulación y respuesta de preguntas.....	38
2.2.6. Consideraciones generales sobre la tipología textual.....	38
2.2.6.1. Concepto de texto .....	38
2.2.6.2. Concepto de tipología textual .....	39
2.2.6.3. Clasificaciones de las tipologías textuales.....	39
2.2.6.4. Concepto de texto expositivo .....	40
2.2.6.4.1. Características del texto expositivo .....	40
2.2.6.4.2. Estructura del texto expositivo .....	42
2.2.6.4.3. Importancia del texto expositivo .....	44
<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación .....</b>	<b>45</b>
3.1. Tipo de investigación .....	45
3.2. Diseño y método de investigación .....	46
3.3. Población y muestra .....	46
3.4. Variables de investigación .....	47
3.4.1. Variable independiente.....	48
3.4.2. Variable dependiente .....	48
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	51
3.5.1. Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos .....	52
3.5.2. Lista de cotejo para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos .....	53
3.5.3. Prueba de comprensión lectora .....	53

3.6. Procedimiento general de análisis de datos .....	55
<b>Capítulo 4. Presentación, análisis y discusión de los resultados .....</b>	<b>57</b>
4.1. Contexto de la investigación .....	57
4.2. Resultados de la investigación .....	57
4.2.1. Instrumento 1: Cuestionario de saberes previos .....	58
4.2.2. Instrumento 2: lista de cotejo .....	86
4.2.3. Instrumento 3: Prueba de comprensión lectora de textos expositivos.....	93
4.3. Discusión de los resultados .....	121
4.3.1. Respecto a la hipótesis general.....	121
4.3.2. En cuanto a los instrumentos aplicados a la investigación.....	127
4.3.2.1. Respecto al Cuestionario de saberes previos .....	127
4.3.2.2. Respecto a la Lista de cotejo aplicada al docente.....	127
4.3.2.3. Respecto a la Prueba de comprensión lectora.....	127
<b>Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>129</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>131</b>
<b>Anexos y apéndices.....</b>	<b>137</b>
Anexo 1: Matriz de consistencia .....	139
Anexo 2: Matriz de operacionalización del problema.....	141
Anexo 3: Matriz general de instrumentos de evaluación .....	146
Anexo 4: Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.....	151
Anexo 5: Lista de cotejo para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.....	153
Anexo 6: Prueba de comprensión lectora de textos expositivos prueba de comprensión lectora de textos expositivos .....	154
Apéndice 1: Ficha de validación del instrumento: Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos .....	161
Apéndice 2: Ficha de validación del instrumento: Lista de cotejo .....	164
Apéndice 3: Ficha de validación del instrumento: Prueba de comprensión lectora de textos expositivos .....	167





## Lista de tablas

Tabla 1:	Niveles de desempeño PISA 2015.....	4
Tabla 2:	Resultados de ECE - Piura 2016.....	6
Tabla 3:	Resultados ECE - I.E Fe y Alegría N° 49 – 2016.....	7
Tabla 4:	Capacidades de la competencia lectora según Rúbricas de Aprendizaje- 2015. ....	27
Tabla 5:	Población de la investigación .....	47
Tabla 6:	Operativización de la variable .....	48
Tabla 7:	Matriz básica de instrumentos de evaluación .....	52
Tabla 8:	Validación de instrumentos .....	55
Tabla 9:	Cuestionario según dimensiones de las capacidades de la comprensión de textos escritos .....	58
Tabla 10:	Resultado de los alumnos de 1 "A" según dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: conocimientos previos.....	60
Tabla 11:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. ....	61
Tabla 12:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. ....	62
Tabla 13:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos. ....	63
Tabla 14:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos expositivos. ....	64
Tabla 15:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	65
Tabla 16:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	66
Tabla 17:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	67
Tabla 18:	Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	69

Tabla 19:	Resultado de los alumnos de 1° “A” según Dimensión: Capacidad después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos. ....	70
Tabla 20:	Resultados de los alumnos de 1° “A” según Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. ....	72
Tabla 21:	Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. ....	73
Tabla 22:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. ....	74
Tabla 23:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. ....	75
Tabla 24:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos. ....	77
Tabla 25:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos expositivos. ....	78
Tabla 26:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. ....	79
Tabla 27:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. ....	80
Tabla 28:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. ....	81
Tabla 29:	Resultado de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. ....	82
Tabla 30:	Resultado de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos. ....	83
Tabla 31:	Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. ....	85
Tabla 32:	Lista de cotejo de observación docente según dimensiones de las estrategias metodológicas de comprensión lectora. ....	86

Tabla 33:	Prueba de comprensión lectora de textos expositivos según dimensiones de las capacidades de la comprensión de textos escritos.....	93
Tabla 34:	Resultados de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos.....	97
Tabla 35:	Resultados de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	98
Tabla 36:	Resultado de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	100
Tabla 37:	Resultado de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	101
Tabla 38:	Resultado de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	103
Tabla 39:	Resultados de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	104
Tabla 40:	Resultado de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos.....	106
Tabla 41:	Resultados de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades después de lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.....	108
Tabla 42:	Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos.....	109
Tabla 43:	Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	111
Tabla 44:	Resultado de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	112
Tabla 45:	Resultado de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	113
Tabla 46:	Resultado de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	115
Tabla 47:	Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.....	116

Tabla 48:	Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos. ....	118
Tabla 49:	Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades después de lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. ....	119
Tabla 50:	Niveles de correlación entre saberes previos y comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° “A” .....	122
Tabla 51:	Nivel de correlación entre saberes previos y comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° “B” .....	124

## Índice de figuras

Figura 1:	Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 1, Capacidad 1, Indicador 1.....	60
Figura 2:	Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 1, Capacidad 1, Indicador 2.....	61
Figura 3:	Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 1, Capacidad 1, Indicador 3.....	62
Figura 4:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 1, Capacidad 1, Indicador 4.....	63
Figura 5:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 5.....	64
Figura 6:	Resultados de los alumnos de 1° "A".....	65
Figura 7:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador.....	66
Figura 8:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 8.....	68
Figura 9:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 9.....	69
Figura 10:	Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 3, Capacidad 4, Indicador 10.....	71
Figura 11:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 3, Capacidad 5, Indicador 11.....	72
Figura 12:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 1, Capacidad 1, Indicador 1.....	74
Figura 13:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 1, Capacidad 1, Indicador 2.....	75
Figura 14:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 1, Capacidad 1, Indicador 3.....	76
Figura 15:	Resultado de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 2, Indicador 4.....	77
Figura 16:	Resultado de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 5.....	78

Figura 17:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 6.....	79
Figura 18:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión Capacidad 3, Indicador 7.....	80
Figura 19:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 8.....	81
Figura 20:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 9.....	82
Figura 21:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 3, Capacidad 4, Indicador 10.....	84
Figura 22:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 3, Capacidad 5, Indicador 11.....	85
Figura 23:	Resultado de la lista de cotejo aplicada al docente de 1° A sobre las estrategias metodológicas enseñadas en clase.....	89
Figura 24:	Resultado de la lista de cotejo aplicada al docente de 1° "B" sobre las estrategias metodológicas de comprensión lectora enseñadas en clase.....	91
Figura 25:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 2, Indicador 4.....	97
Figura 26:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 5.....	99
Figura 27:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 6.....	100
Figura 28:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 7.....	102
Figura 29:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 8.....	103
Figura 30:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 9.....	105
Figura 31:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 3, Capacidad 4, Indicador 10.....	107
Figura 32:	Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión 3, Capacidad 5, Indicador 11.....	108
Figura 33:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 2, Indicador 4.....	110

Figura 34:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 5.....	111
Figura 35:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador.....	112
Figura 36:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 7.....	114
Figura 37:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 8.....	115
Figura 38:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 2, Capacidad 3, Indicador 9.....	117
Figura 39:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según dimensión 3, Capacidad 4, Indicador 10.....	118
Figura 40:	Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión 3, Capacidad 5, Indicador 11.....	120
Figura 41:	Diagrama de dispersión Saberes previos vs Comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° "A" .....	123
Figura 42:	Diagrama de dispersión Saberes previos vs Comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° "B" .....	125





## **Introducción**

Las estrategias metodológicas son consideradas herramientas procedimentales de suma importancia para la pedagogía actual puesto que proponen recursos más estructurados, a fin de elevar el nivel de comprensión lectora del estudiante. Sin embargo, su aplicación por parte de los docentes de educación básica regular es escasa e, incluso, se desconoce la existencia de las mismas, debido a su poca difusión y tratamiento sobre el tema. Es por ello que se consideró adecuado investigar si la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora tiene relación significativa con la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de la I.E. Fe y Alegría N° 49.

La investigación se realizó según el enfoque positivista-cuantitativo, de diseño no experimental y de alcance descriptivo, correlacional y explicativo. De esta forma, se aplicó un cuestionario de saberes previos a la población de estudio para recoger información sobre la situación real de los sujetos de estudio; asimismo, se verificó a través de una lista de cotejo si el docente aplicaba estrategias metodológicas. Finalmente, se evaluó a la muestra de estudiantes con una prueba de comprensión lectora con el objetivo de establecer la relación significativa entre las estrategias y la comprensión de los textos expositivos.

En este sentido, la tesis consta de cuatro capítulos, los mismos que se exponen a continuación:

El capítulo 1: Planteamiento de la investigación, en el que se presenta la caracterización del problema de estudio, objetivos e hipótesis de la investigación, justificación y limitaciones de la investigación y los antecedentes pertinentes para este estudio. En este capítulo también se remarcó el problema que presenta la educación básica regular en la región, respecto al bajo nivel de comprensión lectora.

El capítulo 2: Marco teórico de la investigación, conceptualiza los fundamentos teóricos y definiciones sobre las estrategias metodológicas y capacidades de comprensión lectora, así como de los textos expositivos, presentando información suficiente para comprender el problema de la investigación y que, a la vez, permita interpretar con facilidad los resultados de la investigación.

En el capítulo 3: Metodología de la investigación, se describe la forma en cómo se han estructurado los instrumentos de recojo de información, además del análisis que seguirán los datos obtenidos. En este sentido, se especifica y expone el tipo de investigación, diseño, población y muestra, así como la operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos y procedimiento del análisis de datos.

Finalmente, el capítulo 4: Presentación, análisis y discusión de resultados, presenta de manera secuencial los datos obtenidos según la aplicación de cada instrumento sobre la población estudiada. Dichos instrumentos serán analizados y discutidos en la última sección del capítulo, cuya síntesis se expone en las conclusiones de la investigación.

Así, los resultados de la investigación han podido establecer que no existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora y la comprensión lectora de textos expositivos. Por el contrario, las estrategias metodológicas funcionan como refuerzo para consolidar los aprendizajes previos, razón por la que el uso de las estrategias metodológicas por parte de los docentes es indispensable para lograr un mayor aprendizaje.

Por último, se espera que la presente investigación pueda servir de punto de partida para nuevas investigaciones que refuercen el tema de estudio, ya que, como se ha podido constatar, existe un gran vacío en la enseñanza de estrategias que permitan al estudiante desarrollar adecuadamente sus capacidades de comprensión lectora. En este sentido, es una tarea de los docentes y estudiantes de educación buscar nuevas formas de aprendizaje que logren mejorar la práctica docente.

*La autora.*

## **Capítulo 1**

### **Planteamiento de la investigación**

#### ***1.1. Caracterización del problema***

“Leer diversos tipos de textos en su lengua materna” es una de las competencias fundamentales del Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB), y se define como interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura (Ministerio de Educación del Perú, 2016a, p. 82). En este sentido, es muy importante que los estudiantes aprendan a leer correctamente por lo que la escuela debe tomarlo como un reto, más aún cuando el estudiante está inmerso en una sociedad interconectada que cuenta con muchos distractores. En este sentido, dominar la destreza lectora se convierte en pieza fundamental para el natural desenvolvimiento en la vida escolar y adulta, lo cual concuerda con lo mencionado por Solé (2008), cuando afirma que “es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron este aprendizaje” (p. 27). Sin embargo, a pesar de los diversos esfuerzos desplegados en los últimos años, los logros en comprensión de lectura del estudiante peruano de educación secundaria se mantienen significativamente por debajo del nivel esperado.

Esta pobreza se ha evidenciado en los resultados de investigaciones como la evaluación PISA, (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), correspondientes a la realizada en 2015 por iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la que, comparados con estudiantes de más de cuarenta países, los peruanos obtienen el último lugar. Para esto, PISA establece siete niveles de desempeño de la competencia lectora, los cuales están vigentes desde PISA 2009 y que permiten describir a los estudiantes dando cuenta de la progresión y complejidad con las que se desarrollan los procesos de la competencia lectora. Entre estos niveles, PISA considera como base al nivel 2 puesto que permitiría a los estudiantes participar productiva y efectivamente en su vida. Se presenta en la tabla 1 los niveles de desempeño enmarcados por PISA 2015:

Tabla 1. Niveles de desempeño PISA 2015

Niveles	Descripción
<p><b>Nivel 6</b> (mayor o igual a 698)</p>	<p>Los estudiantes pueden inferir, comparar y hacer contrastes con precisión y detalle. Asimismo, pueden comprender completa y detalladamente uno o más textos, e incluso integrar información de más de un texto. Están capacitados para comprender ideas nuevas –aun cuando hay mucha información que compite con estas ideas– y generar categorías abstractas para posteriores interpretaciones. También, pueden evaluar críticamente textos complejos sobre temas poco familiares o elaborar hipótesis a partir de estos textos. Para ello, deberán considerar criterios y perspectivas posibles, y aplicar saberes previos complejos. En este nivel, los alumnos pueden hacer análisis precisos y atender a detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.</p>
<p><b>Nivel 5</b> (entre 626 y menor a 698)</p>	<p>Los estudiantes pueden ubicar y organizar diversos datos profundamente incrustados en el texto, e inferir qué información es relevante. Además, pueden comprender completa y detalladamente textos cuyo contenido o forma resulta poco familiar; así como conceptos contrarios a sus propias expectativas. A su vez, pueden evaluar críticamente una lectura o elaborar hipótesis sobre los contenidos de la misma.</p>
<p><b>Nivel 4</b> (entre 553 y menor a 626)</p>	<p>Los estudiantes pueden ubicar y organizar diversos datos incrustados en el texto. Asimismo, son capaces de interpretar el significado de matices de lenguaje en una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. También, pueden comprender categorías de contextos poco familiares y aplicarlas, así como usar sus saberes previos formales o de carácter público para elaborar hipótesis a partir del texto o evaluarlo críticamente. De igual modo, son capaces de comprender adecuadamente textos extensos y complejos, cuyo contenido o forma pueden resultar poco familiares.</p>
<p><b>Nivel 3</b> (entre 480 y menor a 553)</p>	<p>Los estudiantes pueden ubicar diversos datos que deben cumplir con varias condiciones, y en algunos casos, pueden identificar las relaciones entre estos datos. Además, pueden integrar diversas partes del texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase. A su vez, son capaces de tomar en cuenta diversos criterios al momento de hacer comparaciones, contrastes o categorizaciones. Así también, pueden localizar información que no es notoria, incluso cuando hay muchos otros datos que compiten con esta información; y enfrentarse a otros tipos de obstáculos textuales, incluyendo</p>

	ideas contrarias a sus expectativas, o expresadas en forma de negaciones. De la misma manera, pueden realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica específica del texto. Finalmente, son capaces de comprender adecuadamente un texto apoyándose en sus saberes previos cotidianos y, en ciertos casos, pueden reflexionar sobre un texto basándose sobre conocimiento menos común.
<b>Nivel 2 (entre 407 y menor a 480)</b>	Los estudiantes pueden ubicar uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos y cumplir con varias condiciones. Asimismo, son capaces de realizar comparaciones o contrastes basados en un solo criterio. Además, pueden reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones y construir significados a partir de una parte del texto, cuando la información no es notoria y las inferencias a realizar son de baja demanda. Por último, estos estudiantes son capaces de comparar o conectar el texto con saberes previos ajenos al texto, recurriendo a su experiencia personal.
<b>Nivel 1a (entre 335 y menor a 407)</b>	Los estudiantes pueden ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente, reconocer el tema central o el propósito del autor en textos sobre temas conocidos, y establecer relaciones sencillas entre información del texto y saberes de la vida cotidiana. De igual modo, localizan datos notorios en el texto cuando hay poca o ninguna información que compite con estos. En este nivel, las preguntas orientan de manera explícita a los estudiantes para que tomen en cuenta los factores relevantes de la tarea y del texto.
<b>Nivel 1b (entre 262 y menor a 335)</b>	Los estudiantes pueden ubicar un solo dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando el contexto y el tipo de texto son familiares (por ejemplo, narraciones o listados simples). Además, establecen relaciones sencillas entre información contigua. Cabe anotar que los textos propios de este nivel tienen muy poca información en competencia; además, presentan diversas ayudas al lector, como repetición de información, o empleo de imágenes o símbolos conocidos.
<b>Debajo del nivel 1b (menor a 262)</b>	En este nivel se encuentran los estudiantes que no son capaces de realizar las tareas que se describe el nivel 1.

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación del Perú. (2017). El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados (pp. 91-92). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

En este marco, el informe nacional de resultados PISA 2015 realizado por el Ministerio de Educación del Perú (en adelante Minedu), muestra con respecto a la competencia lectora que “el 53,9 % de estudiantes peruanos se encuentran en los niveles de desempeño 1a, 1b y debajo del 1b” (2017, p. 95). Estos alumnos muestran con serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y competencias en otros ámbitos. Así, pueden ubicar solo un dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando el contexto y el tipo de textos son familiares (por ejemplo, narraciones o listados simples), además de que establecen relaciones sencillas entre información contigua (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 96).

A nivel regional, el panorama es similar, como lo corrobora la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que es una evaluación estandarizada para saber qué y cuánto están aprendiendo los estudiantes de escuelas públicas y privadas del país, la cual es realizada anualmente por el Minedu a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Esta prueba evaluó algunos de los aprendizajes que deberían ser desarrollados por todos los estudiantes del país al final del sexto ciclo de la Educación Básica Regular en cuanto a la competencia lectora y la Región Piura obtuvo como resultados en el último año (2016) los siguientes porcentajes:

*Tabla 2. Resultados de ECE - Piura 2016*

<b>Momento</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Previo al inicio</b>	19.9 %
<b>Inicio</b>	41.4 %
<b>Proceso</b>	26.5 %
<b>Satisfactorio</b>	12.2 %

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación del Perú. (2016b). Evaluación Censal de Estudiantes: ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? (p.89) Lima: Minedu.

Resultados que, comparados con otras regiones, demuestran que no se ha avanzado aún en lectura y que, otras regiones como Tacna y Arequipa le superan. Asimismo, la institución educativa Fe y Alegría N° 49 no está ajena a este problema, ya que, según el Informe para la institución, de la ECE 2016, los 58 estudiantes de segundo de secundaria evaluados en el área de comunicación obtuvieron los siguientes porcentajes:

*Tabla 3. Resultados ECE - I.E Fe y Alegría N° 49 – 2016*

<b>Momento</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Previo al Inicio</b>	7.6 %
<b>Inicio</b>	39.4 %
<b>Proceso</b>	31.8 %
<b>Satisfactorio</b>	21.2 %

Fuente: Adaptación de Minedu (2016) ¿Qué logran nuestros estudiantes en la ECE?

2° grado de secundaria. I.E. Fe y Alegría 49.

Estos resultados se traducen de acuerdo al nivel de logro en que no todos los estudiantes obtienen los aprendizajes necesarios para ubicarse en el nivel Satisfactorio, según las Rutas del aprendizaje (2015); es decir, no identifican información explícita que se encuentra en las diferentes partes del texto y que compite con otra información similar, no infieren ideas que les permita comprender algunas partes específicas del texto, principalmente, estableciendo relaciones de causa efecto, y no reflexionan sobre el uso de los aspectos formales del texto más conocido, apoyándose principalmente de su conocimiento previo. (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

Todos estos resultados constituyen instrumentos importantes para reflexionar sobre el estado actual de los aprendizajes de la competencia lectora y preguntarse qué está pasando, es decir, por qué no mejora la comprensión de lectura de los estudiantes de secundaria del país, de la región y en especial, de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 49 y qué se puede hacer para superar esa situación.

Por otra parte, de acuerdo a los lineamientos del Informe de la ECE, definir estrategias y actividades pedagógicas que apunten a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes constituye un punto de partida, así como enfatizar la enseñanza de la lectura a través de textos de tipo argumentativo y expositivo, y de textos con formato discontinuo y múltiple (Ministerio de Educación del Perú, 2016b).

Ante este panorama surge la inquietud de determinar qué estrategias para desarrollar la comprensión lectora de textos expositivos utilizan los estudiantes de 1° de secundaria de la I.E. Fe y Alegría.

Un punto de partida consiste en considerar que cuando un lector competente se encuentra frente a la tarea de comprender un texto, utiliza muchas estrategias, en su mayoría no conscientes, las cuales se aplican de forma automática debido a la experiencia del lector. Tal cual lo señalan Nisbet y Schucksmith (1987):

Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por la posesión de una serie de estrategias para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura y de las exigencias de la tarea (p. 97).

En consecuencia, se establecería una relación de tipo inconsciente, puesto que, el estudiante logra decodificar automáticamente la lectura a través de las estrategias que conoce, esto permitiría al estudiante una mayor comprensión de lo que se lee, razón por la que las estrategias deben constituir para todos los maestros un gran reto y desafío en la escuela, ya que ayudan a los estudiantes a que mejoren su comprensión lectora, en especial en aquellos textos con estructura compleja como los expositivos, estudio de esta investigación, los cuales son muy comunes en este nivel educativo.

### ***1.2. Problema de la investigación***

De acuerdo al problema expuesto, es necesario realizar una investigación que responda a la pregunta siguiente:

¿Existe relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado de las secciones A y B de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 –Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2018?

### ***1.3. Objetivos de la investigación***

#### ***1.3.1. Objetivo general***

Determinar si existe relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado A y B de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 –Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2018.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

- a) Elaborar una matriz de operacionalización para diseñar instrumentos de recojo de información sobre las estrategias de lectura aplicadas por el docente y el instrumento para medir el nivel de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de la investigación.



- b) Determinar a través de un cuestionario si los estudiantes del primer grado A y B aplican las estrategias para la comprensión lectora de textos expositivos.
- c) Evaluar con una prueba de comprensión lectora si las estrategias metodológicas influyen en las capacidades de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes.

#### ***1.4. Hipótesis de la investigación***

##### ***1.4.1. Hipótesis general***

Las estrategias metodológicas que aplica el docente de Comunicación sí tienen una relación significativa con la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del primer grado A y B de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 –Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2019.

##### ***1.4.2. Hipótesis específicas***

- a) Los instrumentos diseñados (lista de cotejo y prueba de comprensión lectora de textos expositivos) permiten recoger información sobre las estrategias de lectura aplicadas por el docente y medir el nivel de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de la investigación.
- b) La mayoría de estudiantes de primer grado A y B aplica con frecuencia (siempre) estrategias para la comprensión de textos expositivos antes, durante y después de la lectura.
- c) Para la mayoría de los estudiantes sí influyen las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de textos expositivos

##### ***1.4.3. Hipótesis Nula***

Las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de comunicación no se relacionan significativamente con la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado “A” y “B” de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 –Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2019.

#### ***1.4. Justificación de la investigación***

El estudio sobre la relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos se justifica por las siguientes razones:

Es importante analizar la relación significativa que existe entre las estrategias empleadas por el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos, ya que esto permitirá identificar las situaciones que requieran apoyo pedagógico.

Además, resulta necesario llevar a cabo el estudio porque en la realidad donde se investiga no se han realizado estudios sobre el tema, de tal manera que no se tiene conocimiento objetivo y actualizado sobre la relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primero de secundaria.

De esta forma es un fin pedagógico desarrollar la competencia de comprensión lectora dentro del marco escolar, como medio para ampliar la capacidad de comunicación de cada uno de los estudiantes, lo cual concuerda con Solé (2008) cuando refiere que “enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (p. 62).

En ese sentido, los docentes, como profesionales de la educación, buscan ayudar a los estudiantes a comprender lo que leen. Para hacerlo, se requiere del fortalecimiento en procedimientos que los ayuden a lograr este propósito.

Así mismo, esta investigación es relevante porque permitirá adquirir especial interés en el campo de la orientación escolar y en el diagnóstico pedagógico, lo cual coincide con Allende y Condemarín (1986) cuando sostienen que “la lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo del currículum. Ahora el énfasis está puesto en leer para aprender” (p. 7).

Del mismo modo, es pertinente porque en la realidad de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 49 se ha identificado en su diagnóstico que la mayoría de los estudiantes no conocen, ni aplican estrategias de comprensión de textos, lo que dificulta su nivel de lectura.

El estudio, además, es oportuno porque en la realidad de la institución se han identificado dificultades, como la falta de práctica o hábito lector, en la competencia de comprensión de textos escritos, por lo que suscita una pregunta en particular: ¿Existe relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos?

Por otra parte, en el plano teórico, el trabajo de investigación permitirá obtener información científica sobre la relación o grado de asociación que exista entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer año de secundaria, con la finalidad de predecir el valor de su influencia (si existe o no).

De acuerdo a este análisis, el docente deberá tomar una actitud abierta para la implementación de estrategias y métodos innovadores para lograr alcanzar altos estándares en lectura de comprensión, lo que representa un gran desafío para los educadores, ya que según afirman Bruning, Schraw, & Norby (2005) “a medida que las habilidades de comprensión de los alumnos mejoran, la lectura se convierte en una experiencia más positiva y productiva” (p. 335).

En el plano metodológico, el diseño utilizado permitirá comprobar en forma científica la magnitud de la relación que tiene la aplicación de las estrategias de comprensión lectora y el nivel de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de primero de secundaria. En ese sentido, la investigación intenta validar unos instrumentos educativos para uso no solo práctico sino también investigativo.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación estos servirán –si son positivos–, para difundir los elementos que benefician el fortalecimiento de la comprensión lectora en textos expositivos y, de ser negativos, servirán para reflexionar sobre la práctica docente.

En el plano práctico, constituirá el punto de partida para aportar cierta información explicativa sobre el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos y de esta manera elevar el nivel académico en la institución educativa Fe y Alegría N° 49.

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

Las limitaciones que se enfrentaron en el desarrollo del presente estudio fueron las siguientes:

- Escasez de trabajos de investigación en el ámbito local, referentes a la temática de estudio. Se superó esta limitación con los antecedentes en el ámbito nacional e internacional.
- Reducida generalización de los resultados, que únicamente son válidos para una determinada realidad, es decir no puede ser generalizada pero sí debe ser considerada para estudios similares como marco de referencia y antecedente de investigación.

## ***1.6. Antecedentes de estudio***

En relación con estudios realizados sobre estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos, se han encontrado en el ámbito internacional, nacional y local algunas investigaciones que se relacionan con la temática de la presente tesis, las cuales se citan a continuación:

### ***1.6.1. Antecedentes internacionales***

Peralbo, Porto, Barca, Risso, Mayor, y García (2009), en su tesis titulada *Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria*, destacan como objetivo de este trabajo el análisis del peso que tiene la comprensión de textos en el rendimiento en secundaria obligatoria, para reflexionar sobre la necesidad de intervenir sobre su mejora y sobre los procedimientos más efectivos. Para ello se analiza el peso relativo que tiene la comprensión lectora sobre los resultados académicos de una muestra representativa de los estudiantes de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Galicia, de ambos sexos y distribuidos proporcionalmente en las cuatro provincias gallegas. La muestra total fue de 1392 alumnos (719 varones y 673 mujeres), con una edad media 14,23 años. La evaluación de la comprensión lectora se realizó a través del Test de Comprensión Lectora. (Lázaro, 1980).

Los resultados de un análisis discriminante que contemplaba en total 71 variables (incluida la comprensión lectora), permiten afirmar que esta se encuentra entre las variables asociadas al rendimiento alto en 2º y 4º de ESO.

A partir de estos resultados se reflexiona sobre el modo de incidir sobre la mejora de la comprensión lectora en este nivel educativo, haciendo hincapié en la necesidad de trabajar sobre la comprensión de modo transversal a lo largo del currículo.

Por otro lado, Viñas Ruiz (2011), en su tesis denominada *Estrategias y Técnicas Docentes para Fomentar y Fortalecer la Comprensión Lectora en los Alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores –Edición Única–*, la que presentó como tesis para obtener el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo a la universidad Virtual Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación.

La investigación mencionada pertenece a la modalidad denominada: Investigación cualitativa de método evaluativo, donde se identificaron las estrategias y métodos empleados por los docentes de español de Secundaria del Colegio Miraflores para fomentar y fortalecer la comprensión lectora. Así, este estudio se realizó con el propósito de identificar y analizar cuáles son las técnicas, estrategias y métodos que emplean los docentes de español en

primero, segundo y tercero de Secundaria del Colegio Miraflores y de qué manera fortalecen la comprensión lectora de los estudiantes. Se consideró una muestra de tipo casos-tipo, que estuvo compuesta por los cinco docentes de Español del Colegio Miraflores y dos alumnos por cada salón de Secundaria que da un total de treinta alumnos, a quienes se les aplicó tres instrumentos de observación participante: el primero, titulado Registro de Observación Docente; el segundo, el Instrumento de análisis de observación en relación a la implementación de las estrategias de enseñanza y técnicas didácticas de los profesores de Español; y la entrevista con la finalidad de profundizar acerca de las estrategias y métodos empleados por los docentes de Español, para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de secundaria.

En las conclusiones, el tesista comprobó que los docentes de español emplean técnicas didácticas y estrategias de enseñanza, sin embargo, estas no logran favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria. Asimismo, se divisó que ninguno de los cuatro docentes observados empleó un método para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes.

La investigación es de utilidad porque busca implementar estrategias que permitan el fortalecimiento en la comprensión lectora.

Sánchez y Morales (2012), desarrollaron en Madrid la investigación titulada “*La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales*”, publicada en la revista electrónica *Enunciación*.

Esta investigación tuvo dos objetivos: el primero relacionado con la creación de un programa de intervención destinado a enseñar al alumnado estrategias y conocimientos inferenciales necesarios para comprender textos expositivos escritos. El segundo objetivo fue mejorar la comprensión lectora de los alumnos participantes del programa. El diseño de la investigación fue pre-test y post-test con dos grupos utilizados para evaluar los efectos en la comprensión lectora del programa de intervención en alumnos de 1° de secundaria. En este estudio participaron 52 alumnos de un colegio situado en el barrio de La Elipa en Madrid.

En la investigación se muestra que el entrenamiento múltiple y concreto en los principales conocimientos y estrategias (inferencias) que inciden en la comprensión lectora produce un mejor y mayor desarrollo de las habilidades necesarias para una adecuada comprensión de textos expositivos. Es así como demuestra que la instrucción en estrategias de comprensión lectora es un intento más eficaz de resolver los problemas de comprensión lectora que usar un método tradicional. Para los autores, los datos obtenidos en su

investigación confirman que el método tradicional de enseñanza provoca que los lectores se conviertan en receptores pasivos del contenido de los textos, mientras que, en el programa de entrenamiento de conocimiento y uso de estrategias fundamentales para la comprensión lectora propuesto en la investigación, los alumnos desarrollan las estrategias necesarias para la construcción activa y autónoma del significado de lo que leen.

El antecedente es útil en la presente investigación, ya que aportó aspectos teóricos relacionados con el proceso de la inferencia en el proceso de comprensión lectora.

Asimismo, Sánchez (2013) realizó la tesis titulada: *La comprensión de textos expositivos en el aula de Ciencias Sociales en la educación secundaria*, la que presentó como tesis doctoral a la universidad de Granada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La investigación pertenece a la modalidad denominada: investigación cuantitativa, de diseño pre test –Intra test (grupo experimental)– y Pre test con dos grupos utilizados para evaluar los efectos en la comprensión lectora del programa de intervención, en alumnos de primero de educación secundaria obligatoria en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Este estudio se realizó con el propósito de mejorar la destreza de comprensión lectora del alumnado de secundaria obligatoria en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia por medio de un programa de entrenamiento específico.

Se consideró una muestra que estuvo compuesta por 47 alumnos (23 niños y 24 niñas), todos pertenecientes a dos líneas de primero de ESO. Así, se crearon los grupos de control (59) y experimental (6), a quienes se llevaron a cabo tres mediciones en tres fases del estudio, correspondientes a tres momentos temporales distintos. En las conclusiones, el tesista comprobó que las actividades de práctica sistemática sí son necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora.

### ***1.6.2. Antecedentes nacionales***

Por otro lado, Valladolid (2014), en su tesis denominada: *“Taller de Análisis de Textos Expositivos para mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del 5º año de Secundaria de la I.E 81025 “José Antonio Encinas” del distrito Víctor Larco en el año 2014”*, que presentó como tesis de maestría en Educación con Mención en Didáctica de la Educación Superior en la Universidad Privada Antenor Orrego, Escuela de Postgrado, sección de Postgrado de Educación.

Esta investigación tiene un tipo de estudio cuantitativo, transversal y experimental de tipo pre-experimental. El diseño que se ha utilizado es Pre – Experimental, con pre y post test.

Se realizó con el propósito de mejorar el nivel de comprensión lectora a través de la aplicación del Taller de análisis de textos expositivos en los estudiantes del 5° año de Educación Secundaria de la I. E 81025 “José Antonio Encinas”, en el año 2014.

Se consideró por muestreo no probabilístico intencional, una muestra de 49 estudiantes, a quienes se les aplicó Test de Comprensión lectora que permitió verificar y comprobar el nivel de comprensión que tenían los estudiantes del grupo experimental tanto en el Pre Test como en Post Test.

En las conclusiones, la tesista comprobó que la comprensión lectora antes de la aplicación del taller alcanzó un nivel “En Inicio” con un 90 %; mientras que, después de la aplicación del taller la mayoría de los estudiantes tuvieron un nivel “Satisfactorio” con un 59 %, indicando que el taller fue efectivo para promover la comprensión lectora en los alumnos. Al comparar los promedios del pre test y post test utilizando la “T” Student se obtuvo un  $t = 20.25$  ( $p = 0.000$ ), donde se determinó que la aplicación del Taller de análisis de textos expositivos influyó significativamente en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 5to año de secundaria con un 95 % de confianza.

La investigación es de utilidad porque aporta fundamentos teóricos sobre el tema de estrategias de aprendizaje relacionadas con la comprensión de textos.

Asimismo, Moya (2015), en su tesis denominada: *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del tercer año de secundaria*, la que presentó como tesis de Maestría en Educación en la mención de Investigación e Innovación Curricular a la Universidad San Ignacio de Loyola.

La investigación presenta el paradigma materialista interpretativo, el enfoque cualitativo educacional y el diseño es aplicada proyectiva. Se realizó con el propósito de diseñar estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en el tercer año de educación secundaria de Educación Básica Regular (EBR).

En las conclusiones, el tesista evidenció que los docentes trabajan con modelos pedagógicos tradicionales, y que no desarrollan estrategias metodológicas en la comprensión de textos escritos que permitan desarrollar habilidades y microhabilidades en los estudiantes

En este punto, la investigación es de utilidad porque tiene una perspectiva formativa permanente y sólida para la solución del problema a través de la estrategia metodológica.

Chaúd (2016), en su tesis denominada: *“Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución*

*educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco*” la que presentó como tesis de Maestría en Psicología, con mención en Problemas de Aprendizaje, a la Universidad Ricardo Palma.

La investigación pertenece a la modalidad denominada: Nivel sustantiva descriptiva, y el tipo es descriptivo con diseño correlacional. Se realizó con el propósito de analizar la relación que existe entre la comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de Comunicación, así como comparar la comprensión lectora.

Se consideró por muestreo no probabilístico de tipo intencionado una muestra de un total de 65 alumnos de una institución educativa estatal y en la institución educativa no estatal participaron 38 alumnos. Ambas instituciones se encuentran en el distrito de Santiago de Surco, a quienes se les aplicaron la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva, Nivel 7, Forma B (CLP7-B) y para la variable de rendimiento escolar se utilizó los promedios de notas hasta tercer bimestre del área de Comunicación.

En las conclusiones, el tesista comprobó que existe una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de primer año de secundaria de una institución educativa estatal y otra no estatal, siendo los estudiantes de la institución educativa no estatal los que obtienen puntuaciones más elevadas.

La investigación es de utilidad porque resalta el papel de las diversas estrategias que permiten la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítica.

Otro estudio ha sido el presentado por Cusihualpa (2017), en su tesis denominada: *“Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa San Isidro - 2016”*, la que presentó como tesis de doctorado en Educación en la línea de investigación: Innovaciones Pedagógicas a la Universidad César Vallejo.

La investigación pertenece a la modalidad denominada: experimental, de diseño cuasi experimental. Se realizó con el propósito de determinar si las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, San Isidro, 2016.

Se consideró por muestreo de tipo no probabilístico, una muestra de 60 estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, matriculados en el año 2016. Las estrategias de aprendizaje se aplicaron mediante sesiones de aprendizaje y fueron elaborados según el modelo propuesto por Weinstein y Mayer (1986). La técnica que se utilizó para medir la comprensión lectora fue la encuesta y el instrumento un cuestionario de comprensión lectora.



En las conclusiones, el tesista comprobó que los resultados evidenciaron que las estrategias de aprendizaje influyen en la comprensión lectora de las estudiantes del sexto ciclo del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial Reina de la Paz, año 2016. La investigación es de utilidad ya que confirma la eficacia y relación directa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

### ***1.6.3. Antecedentes locales***

#### ***1.6.3.1. A nivel primario***

Eche (2016), en su tesis denominada: “*Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de educación primaria del colegio salesiano Don Bosco de Piura*”, que presentó como tesis de maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía en la Universidad de Piura, facultad de Ciencias de la Educación.

La investigación se ubica dentro del enfoque cuantitativo o positivista y, de acuerdo a su finalidad, es aplicada. Se realizó con el propósito de determinar los efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado del colegio Salesiano Don Bosco de Piura.

Se consideró por muestreo no probabilístico, específicamente es un muestreo intencional o por conveniencia, dado que se decidió trabajar con la sección de sexto grado “B”, conformada por 40 niños matriculados en el mencionado grado durante el año 2015, a quienes se le aplicó una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, para luego administrarles el tratamiento y, finalmente, aplicarles una prueba posterior al estímulo.

En las conclusiones, el tesista comprobó que el resultado demuestra que los estudiantes no presentan dificultades serias en la comprensión literal, pero sí se encuentran dificultades en interpretar y deducir la información implícita en el texto, los cuales son procesos propios del nivel inferencial.

Asimismo, se constató que el nivel de comprensión lectora es alto en los estudiantes de sexto grado de educación primaria después de aplicar propuesta, pues la mayoría de los estudiantes (27) lograron superar la dificultad para reconocer la información explícita del texto y para localizar información escrita de lo que aparece. En cuanto a la comprensión inferencial, se verificó que casi la mitad de los estudiantes (18) superaron la dificultad para extraer conclusiones y conjeturas en base a la información implícita dispuesta en el texto.

Por último, algunas estrategias de tipo cognitivo que han permitido superar el nivel de comprensión han sido las siguientes: aclaración de los propósitos u objetivos de la lectura, activación de los conocimientos previos, predicción, análisis, intelección, inferencia, identificación de la idea principal del texto, empleo de actividades como el parafraseo y auto formulación de preguntas. Esto se evidencia el nivel de superación de la comprensión lectora antes y después de aplicar la propuesta didáctica, tanto del nivel de comprensión literal como inferencial, resultados obtenidos gracias a la aplicación de estrategias cognitivas que toman como recursos los textos expositivos.

La investigación es de utilidad porque ofrece lineamientos relacionados con los objetivos y aportó fundamentos teóricos sobre el tema de estrategias de aprendizaje relacionadas con la comprensión de textos.

#### *1.6.3.2. A nivel secundario*

Masías (2017), en su tesis denominada: “*Estrategias de lectura para la comprensión de textos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49, Piura*” la que presentó como tesis de maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía, en la Universidad de Piura, facultad de Ciencias de la Educación.

Esta investigación pertenece al paradigma positivista, también denominado cuantitativo, empírico analítico y racionalista. El estudio se realizó bajo los lineamientos de la investigación no experimental de tipo descriptiva, porque únicamente recogió información de manera independiente. El diseño que se ha utilizado es el denominado transversal o transeccional, descriptivo simple. Se realizó con el propósito de identificar las estrategias de lectura para la comprensión de textos que utilizan los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49, Piura, 2016.

Se consideró por muestreo no probabilístico intencional, una muestra de 47 estudiantes de cuarto de secundaria, cuya edad promedio oscila entre los 14 y 16 años.

En las conclusiones, la tesista comprobó con respecto al objetivo general que los estudiantes de ambas secciones sí aplican las estrategias antes y durante la lectura; sin embargo, tienen deficiencias en las estrategias después de la lectura, específicamente en: deducción del tema e idea principal, así como también en la idea que resume el contenido de un texto. Así, se registró a 4º “A” con un promedio de 31,48% y 40,74% en las dos estrategias respectivamente, y 4º “B” con un promedio de 22,5 % y 45,0 % del mismo modo.

La investigación es de utilidad porque en el estudio se observó y describió las características inherentes a la variable: estrategias de lectura para la comprensión de textos.

## **Capítulo 2**

### **Marco teórico de la investigación**

#### ***2.1. Base científica***

La ciencia ha contribuido enormemente a la pedagogía desarrollando y explicando teorías para entender los procesos cognitivos que favorecen el entendimiento y el aprendizaje. A continuación, señalamos las principales teorías cognoscitivas que fundamentan esta investigación.

##### ***2.1.1. Teoría cognoscitiva de Ausubel***

El principal planteamiento de David Ausubel en su teoría cognoscitiva muestra al aprendizaje de un individuo como una serie de estructuras cognitivas previas que se relacionan con la información recientemente asimilada, interrelacionándose y formando así nuevo conocimiento, integrando una nueva estructura que servirá como saber previo para los posteriores aprendizajes (Ausubel, 1990).

De este modo, para conducir el aprendizaje del individuo es esencial conocer sus estructuras previas, es decir, el educador debe saber cuáles son los conceptos, proposiciones e información que domina el estudiante antes de avanzar con el nuevo conocimiento. La teoría de Ausubel es de gran utilidad para el diseño de herramientas metacognitivas y estrategias metodológicas que permiten al educador mejorar el aprendizaje de sus alumnos, relacionar las experiencias previas con los nuevos conocimientos, los cuales generaran en el estudiante una estructura más coherente y sólida, logrando así el tan anhelado aprendizaje para la vida.

Con respecto a la lectura, Ausubel sostiene que esta, siempre que sea comprensiva, es fundamental para la evolución de las estructuras cognitivas del individuo, porque sirve para relacionar los conocimientos previos con la nueva información y consolidar los saberes. Hay quienes expresan que la lectura es, en sí misma, comprensiva y que hablar de comprensión lectora es un pleonasma; no obstante, la teoría cognoscitiva de Ausubel propone dos tipos de aprendizaje: el significativo y el mecánico. Por tanto, es posible hablar de una lectura significativa en la cual interactúen comprensiva y activamente las estructuras previas y las recién incorporadas; mientras que una lectura mecánica es aquella en la que no existe procesamiento informativo, que se entiende como una lectura literal que no lleva a ningún tipo de inferencias ni actitud crítica frente al texto.

### 2.1.2. Modelo interactivo de la lectura

La capacidad para comprender un texto es un requisito indispensable para desarrollarse óptimamente en una sociedad con cada vez más exigencias académicas y profesionales. Aunque existan numerosas estrategias que los maestros aplican para la enseñanza de la comprensión lectora el objetivo es siempre el mismo, lograr que los estudiantes adquieran, desarrollen y potencien esta competencia. Solé (1987) expone: “El modelo interactivo de la lectura es una integración de otros modelos que desde su propia perspectiva han intentado una explicación del acto lector” (p. 1).

Tales modelos son el *bottom-up* y el *top-down*. El modelo *bottom-up* concibe a la lectura como un proceso que involucra la secuencialidad y jerarquización de las grafías del texto; es decir, implica que el lector identifique las letras, palabras y frases hasta reconocer el mensaje del texto completo, va desde lo más sencillo hasta lo más complejo. En este punto, la principal desventaja de este modelo es que el maestro no puede asegurarse de la comprensión del estudiante hasta que este haya concluido toda la lectura, cuando, en realidad, la actividad lectora debe incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje guiándolo, orientándolo y contribuyendo al logro de los objetivos anteriormente propuestos. En cambio, el modelo *top-down* le permite al lector tener una participación más dinámica en el proceso de la lectura, es él quien formula las hipótesis sobre el contenido del discurso escrito y las comprueba o desestima una vez concluida la lectura. Al contrario del modelo *bottom-up*, en el modelo *top-down* el lector asimila primero la globalidad del contenido textual y luego los elementos que la componen. Así, cuando se habla de un modelo interactivo de la lectura se hace referencia los sentidos ascendente y descendente de los modelos *bottom-up* y *top-down* respectivamente. Respecto de esto, Solé (1987) afirma:

Cuando el lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, y gracias pues, a un sistema *bottom-up*, la información se propaga a niveles cada vez más elevados. Pero a la vez que esto sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico) dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los niveles inferiores indicadores para su posible verificación, a través de un procesamiento *top-down*. (p. 3-4).

Se infiere, pues, que leer es una actividad de alta demanda cognitiva que guarda estrecha relación con el procesamiento de la información y la capacidad de relacionar la nueva información que se presenta con la conocida previamente al acto de la lectura. En conclusión, el proceso de la lectura es evidentemente interactivo dado que existe bidireccionalidad entre el lector y los modelos que inconscientemente aplica en su proceso de lectura, además de la reciprocidad entre estos modelos.

## ***2.2. Base conceptual***

### ***2.2.1. Concepto de lectura***

“La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles que proporciona la escolarización... es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (Cassany, Luna, & Sanz, 2003, p. 193). Para estos autores no hay mucho que discutir respecto a la importancia de la lectura y la finalidad que lleva en el plano de la escolarización. Así son tajantes cuando la consideran como un instrumento potentísimo del aprendizaje, y entiende que la comprensión de un texto se da en todas las áreas en el plano escolar, por lo que resulta fundamental para el día a día.

En este sentido, explica Pérez (2012) que:

La lectura es clave para fomentar la capacidad cognitiva en los escolares pues conforme se avanza en los estudios, el porcentaje de conocimientos y capacidades a alcanzar depende de la lectura, de libros de texto en edad escolar; pero también de apuntes, libros, artículos científicos, notas técnicas y separatas en la universidad. Un alumno con problemas de comprensión de lectura tendrá serios problemas en el mundo universitario (párrafo 2).

Pérez expone una profunda argumentación sobre la situación que atraviesa el estudiante que no ha logrado desarrollar una cultura lectora y que, sin embargo, está en el nivel superior. No interiorizar estrategias metodológicas que permitan entender lo que se lee termina obstaculizando al individuo y limitando su cosmovisión. Fomentar la lectura, en palabras de Pérez, implica promover el aprendizaje autónomo del individuo.

A partir de la argumentación precedente está claro que “La lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany et al., 2003, p. 193); es una aventura que te traslada a distintos tiempos:

pasados, presentes y futuros; te permite dialogar con otras personas y conocer sus ideas, así como conocer culturas y espacios diferentes. En eso radica su importancia, ya que, a través de la función principal, obtención de conocimientos, se puede reelaborar conceptos y formular ideas. Así, la adquisición del código escrito permite el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la consciencia, la reflexión, el espíritu crítico, etc. “Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento” (Cassany et al., 2003, p. 193).

En este sentido, la lectura constituye el vehículo mediante el cual se permite establecer una relación entre el texto, contexto y el lector, posibilitando la captación del contenido de un mensaje por medio del descifrado de un sistema de signos lingüísticos y su relación con un conjunto de conocimientos. Por ello, no se trata únicamente de un medio para la obtención de información, sino que la lectura va más allá.

Para Isabel Solé (2008): “La lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura; esto implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto” (p. 17).

Por tanto, el lector debe poseer la metodología adecuada para darle al texto el tratamiento que crea más conveniente, lo que dependerá directamente de la cantidad de estrategias metodológicas interiorizadas, con lo cual la lectura se convierte en una construcción de significados y conocimientos. Leer construyendo significados implica, por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto y, por otro lado, que es una lectura que se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee (Pinzás, 2012, pp. 15-18). Para construir significados el estudiante debe reconocer y conocer el significado de cada palabra; para esto, necesita poseer un léxico promedio o amplio para lograr el significado requerido en la lectura. Este punto es importante porque mayormente los niños con bajos recursos académicos presentan un pobre vocabulario, lo cual les dificulta la comprensión.

Del mismo modo, el Minedu (citado por Masías, 2017), define a la lectura como una actividad compleja y exigente, y supone siempre comprender el texto (p. 15). “De esta forma, comprender un texto significa captar y generar interpretaciones sobre lo leído, a través de procesos cognitivos y metacognitivos que promuevan a leer pensando” (Masías, 2017, p. 15). La definición propuesta por el Minedu se centra en el aspecto y procesos que van más allá de lo literal, esa actividad compleja que engloba diversos procesos como la denotación y connotación, para llegar a aprehender lo que los textos nos transmiten, orientándose a delimitar los conocimientos que sirven de referencia para la educación peruana.

Por su parte, Rivera (2006) respecto a la lectura afirma que:

Ante todo, es comprensión, es decir, construcción de una representación mental coherente de lo que se lee, partiendo de la idea de que la lectura tiene como objetivo la comprensión de un texto, incide en la idea de que el código se ha de enseñar en marcos significativos, ya que se trata también de enseñar a comprender. En este sentido, aprender el código ha de dejar de ser visto como un proceso descontextualizado, para incluirse en marcos significativos; porque descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos. En la medida en que el niño va adquiriendo e interiorizando el descifrado, es cada vez más autónomo para descubrir el significado del material (p. 14).

Según este autor la lectura es, por lo tanto, un aprendizaje superior del individuo. Implica decodificar signos gráficos que están organizados en morfemas, proposiciones, enunciados, oraciones y textos. Pero su objetivo central es la comprensión de aquello que se decodifica, es decir, convertir los símbolos lingüísticos en mentales y hacer suyo, mediante el proceso de transferencia, lo encontrado en el texto.

Parodi (2011) añade que “la lectura no puede ser vista solamente como un acto de decodificación léxico-sintáctico, sino que también incluye una serie de otros procesos de orden psicolingüísticos asociados con conocimientos relacionados con las situaciones comunicativas en que un texto es leído” (p. 26). Por lo que, saber leer implica un esfuerzo para la construcción de significados, conocimientos y aprendizajes. La perspectiva adoptada en esta investigación considera que la lectura comienza (no acaba) con la búsqueda del significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significado previstos antes de que se enfrente al texto. Todo ello permite afirmar que la lectura no es un proceso lineal, sino un proceso global, interactivo, integrador y estratégico. La lectura es un proceso de construcción de significados porque el lector va generando un modelo del texto a medida que lo va leyendo. Esto quiere decir que cada lector puede construir los textos de manera diferente, según sus interpretaciones personales, sin que esto implique alejarse del propósito del texto.

En este sentido, la lectura se considera un proceso interactivo e integrador porque el lector va relacionando el contenido que aparece en el texto con la información previa que él posee, lo cual implica que texto y lector interactúan en lo que el texto dice y lo que el lector sabe, de ahí que en todo proceso lector es necesario: el antes, durante y después.

Debido a la complejidad del tema, la OCDE (2013) sostiene que debe preferirse la competencia lectora puesto que la lectura suele entenderse como simple decodificación o incluso como lectura en voz alta. “Así la competencia lectora incluye un extenso abanico de

competencias cognitivas, desde la descodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias, y hasta el conocimiento del mundo” (OCDE, 2013, p. 54).

En síntesis, la lectura debe tratarse y definirse como competencia lectora en todo estudiante, por no decirlo en todo ser humano, pues es solo el conocimiento lo que nos llevará a descubrir la verdad como sustento real del aprendizaje, entendiendo que comprender genera un aprendizaje complejo que requiere de múltiples habilidades, capacidades, estrategias y metodologías que se desarrollan transversalmente en todo el proceso lector y cuya finalidad es la tan ansiada comprensión lectora.

### ***2.2.2. Concepto de comprensión lectora***

Tal como lo manifiesta Solé (2008), la comprensión de textos es “un proceso de construcción en el que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola vez. Aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto” (p. 65), de modo que en un primer momento tendrán la ayuda del maestro para luego ir aplicando las herramientas aprendidas, por sí mismos, cada vez que se enfrenten a un texto. El estudio de Solé claramente demuestra que la comprensión lectora es entonces una construcción hecha por el estudiante y acompañada por el docente, el mismo que cumple una función importante en la primera parte del proceso, y cuyo objetivo final es darle los instrumentos necesarios para su automatización.

Por su parte, Barrero (2001) señala que:

La comprensión de lectura tiene rasgos esenciales. El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la Naturaleza Constructiva de la lectura: para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee (p. 35).

En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándoles significados e interpretaciones personales. De esta manera, como Barrero bien señala, comprender un texto es producir un esquema mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Como ya se ha mencionado, el lector debe tomar una actitud activa frente al texto.

De este modo Bernardo (2004) en su libro *Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor* (p. 87), refiere que la comprensión lectora está supeditada a cuatro operaciones:



- a) Reconocer las palabras, comprender el significado de cada una de ellas.
- b) Entender las ideas, el mensaje del autor, su pensamiento.
- c) Elaborar el pensamiento del autor contrastándolo con el propio.
- d) Evaluar lo leído, aceptando, rechazando o matizando a partir de la propia opinión o del propio pensamiento.

Se coincide con Bernardo en que la lectura comprensiva es una construcción que requiere de múltiples conocimientos, habilidades y estrategias, y que sigue un esquema lineal cuyas etapas no pueden darse aisladamente, puesto que es toda forma parte de la competencia lectora, cuyo producto final es la comprensión.

Así la lectura y la comprensión están ligadas al mismo fin, tal cual lo señala Pinzás (2012):

La lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo, de elaboración de interpretación del texto y 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, 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 (p. 53).

El estudio de Pinzás ilustra muy bien, lo que ya se ha mencionado con respecto a la comprensión lectora al ubicarla como parte y finalidad de la lectura. En general, estos estudios ponen en relieve la necesidad de reformular los conceptos sobre lectura y comprensión lectora, e incluso de promover nuevas construcciones, como la competencia lectora.

Finalmente, la comprensión lectora es una construcción cognitiva que requiere de habilidades, estrategias y conocimientos previos.

### ***2.2.3. Competencia lectora***

Específicamente, la competencia es propuesta por la OCDE (2013), la cual señala que “la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad” (p. 54). El trabajo de la OCDE, en la educación, ha sido

reconocido por diversas instituciones que lo ubican como referente y promotor de nuevos conocimientos en materia educativa.

Esta definición es ampliada, por el Minedu en el Diseño Curricular Nacional (DCN), vigente, y explicitada en las Rutas de Aprendizaje (2015), donde se señala que la competencia que se desarrolla en el área de Comunicación “comprende textos escritos” consiste en:

El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído (p. 108).

De esto se puede deducir que, para el Minedu, la comprensión lectora es el eje de la construcción del nuevo aprendizaje, de tal forma que deja para el estudiante la evaluación y la reflexión de los textos leídos, sin distinguir áreas: anotemos aquí textos históricos, científicos, argumentativos, expositivos, etc. Esto supone que se tome una postura personal que implique la asimilación del contenido en términos de importancia y desarrollo académico y personal.

De la misma forma, el Currículo Nacional de Educación Básica (2016), indica que la competencia lectora es un:

Proceso activo de construcción de sentidos en el que interactúan dinámicamente el lector, el texto y los contextos socioculturales. Supone en el estudiante un proceso activo porque no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición crítica sobre ellos (p. 82).

Lo antes referido señala que todas estas acepciones coinciden en que la competencia lectora forma de manera crítica al estudiante, dotándolos de las herramientas necesarias para establecer posiciones firmes ante lo leído, que luego se plasmarán en posturas sólidas frente la realidad. Asimismo, se nota que estos conceptos analizados mantienen estrecha relación con lo postulado por Solé, quien señala que la competencia lectora implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa en función de objetivos que orientan la actividad de un lector (Solé, 2008).

Casi todos los documentos escritos sobre la competencia lectora incluyen a la lectura como capacidad, así como a las estrategias metodológicas, y a la comprensión lectora como eje transversal de todo el proceso. Finalmente se puede decir que la competencia lectora es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, además de un proceso interactivo que dependerá de aspectos físicos, tales como los movimientos de los ojos (movimientos sacádicos, y dominio correcto del campo visual) o la cantidad de grafemas que se puede percibir en una sola fijación; lingüísticos, como el proceso de decodificación; psicológicos, como la capacidad de recuperar información de la memoria a corto y largo plazo; y finalmente es estratégica pues es el lector quien decide cuándo, dónde y cómo aplicar una lectura comprensiva (Hall, 1989, pp. 25-37)

### ***2.2.3.1. Capacidades de competencia lectora***

En lo que se refiere a las capacidades que comprende la competencia lectora se ha publicado una considerable cantidad de estudios. Pero para esta investigación se tomará en cuenta las capacidades propuestas en las Rúbricas de Aprendizaje (2015), donde se indican las siguientes capacidades:

*Tabla 4.* Capacidades de la competencia lectora según Rúbricas de Aprendizaje-2015.

<b>Capacidades</b>	<b>Descripción</b>
<b>Recupera información de diversos textos escritos</b>	El estudiante localiza e identifica información que se presenta en el texto de manera explícita sin necesidad de hacer inferencias. A partir de esta, discrimina la que requiere según su interés y propósito.
<b>Reorganiza información de diversos textos escritos</b>	El estudiante establece una nueva organización de las ideas o de otros elementos del texto, mediante procesos de clasificación y síntesis. Para ello, parafrasea, representa la información de otras formas, reconstruye el contenido del texto leído, establece semejanzas y diferencias, y resume. Esta capacidad presupone que el estudiante extraiga información importante, dejando lo secundario.
<b>Infiere el significado de los textos escritos</b>	El estudiante asigna significado a los textos. Formula inferencias a partir de sus saberes previos, de los indicios que le ofrece el texto y del contexto en el que este se produce. Mientras va leyendo, verifica o reformula sus hipótesis de lectura.

<p><b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto</b></p>	<p>El estudiante toma distancia de las ideas propuestas en el texto, o de los recursos utilizados para transmitir ese significado, y juzga si son adecuados o no. Para ello, considera objetivamente el contenido y la forma, evalúa su calidad y adecuación con una perspectiva crítica. Opina reflexivamente sobre el texto usando argumentos que demuestren sí lo comprendió.</p>
---	--

Fuente: Adaptación de Ministerio de educación del Perú. (2015). Rutas de Aprendizaje: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? (pp. 108-121). Lima: MINEDU

### ***2.2.3.2. Importancia de la competencia lectora***

Los diferentes argumentos expuestos sobre la lectura y la comprensión lectora han puesto en evidencia que este último es un aprendizaje transversal que permite el desarrollo de otras habilidades y capacidades, además de ser fundamental para el desarrollo intelectual de la persona, puesto que quien aprende a leer y a comprender lo que lee, amplía la cosmovisión de su mundo. Como ya se ha dicho, la lectura es el punto de partida para el crecimiento intelectual. Sin embargo, con respecto a esto, se debe considerar lo acotado por Julián Marías (1958), “si el saber no ocupa lugar, ocupa tiempo. Y no solo tiempo, sino atención, energía, dedicación, puesto en la perspectiva vital, ya que es una capacidad de orientación de nuestra alma” (p. 14). Según este autor la finalidad de la comprensión lectora debe ser alcanzar el nivel superior al que todos debemos aspirar: pensar.

Para ello es necesaria la guía del docente, quien habilitará de estrategias e instrumentos adecuados que el alumno irá interiorizando en el proceso. Se debe contar con una amplia variedad de estrategias para que sea el estudiante quien las adecue según sus necesidades e intereses.

Por todo lo manifestado, la competencia lectora permitirá al estudiante entender lo que lee, así como construir su propio conocimiento y criterio orientándolo a tener posturas firmes frente a todo tipo de textos y por ende a realidades, a fin de lograr que automatice su aprendizaje. En ese sentido, es de suma importancia que la escuela refuerce las estrategias metodológicas permitiendo desarrollar la competencia lectora en todos sus estudiantes.

### ***2.2.4. Estrategias metodológicas para la comprensión lectora***

Antes de definir qué y cuáles son las estrategias metodológicas para la comprensión lectora, es fundamental conceptualizar qué son las estrategias, a fin de delimitar este estudio. Al respecto en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017, v.e. 23.1), señala que es un proceso regulable, así como un conjunto de las reglas que aseguran una

decisión óptima en cada momento. A esto se agrega la definición propuesta por Nisbet y Shucksmith (1987), quienes las señalan como los “procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales” (p. 45). Serían de esta forma, las secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito. Ambos estudios dejan en claro que las estrategias son procesos que sirven para la solución de problemas.

Una perspectiva más amplia fue adoptada por Pozo (1996), quien argumenta que “las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada” (p. 299). Esta opinión es apoyada por, Weinstein C. y Mayer R. (2010), quienes escriben que las estrategias pueden ser definidas como conductas de pensamientos que un individuo utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Lo antes referido permite concluir que las estrategias son procesos regulados que tienen como objetivo una meta o propósito. Estos procesos son orientados en un primer momento por el docente o la persona encargada de guiar el aprendizaje y en un segundo momento por el estudiante que se convertirá en un individuo lector. En el campo educativo las estrategias suelen diversificarse de acuerdo a su aplicación, así tenemos a las estrategias metodológicas, didácticas y de aprendizaje.

Las estrategias metodológicas son, como sugieren Nisbet y Schucksmith (1987), procesos mediante los cuales se seleccionan, coordinan y aplican todas las habilidades que el individuo posee. Así, estas estrategias se vinculan al aprendizaje significativo, con el aprender a aprender. Desde esta perspectiva, se pueden definir como la organización consciente de cada una de las fases en las que se organiza las técnicas o estrategias de enseñanza (didácticas o de aprendizaje), para guiar y dirigir el aprendizaje hacia el propósito trazado mediante un proceso ordenado e inteligente que permita el desarrollo del saber. Además, las estrategias metodológicas permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por su parte, las estrategias didácticas son, en palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2004), “aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. Todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos” (p. 178). En este sentido, se puede entender por estrategias didácticas a todos los procesos e instrumentos que posee el docente y que le son otorgados al estudiante para facilitar su experiencia

académica. Además, representan el vínculo directo entre el conocimiento del docente y el desempeño del estudiante.

A esta definición podría agregársele que las estrategias didácticas son parte de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para la cual el docente selecciona las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos de su asignatura.

Finalmente, las estrategias de aprendizaje se definen como la forma en cómo se enseña y el medio por el cual los estudiantes automatizan su aprendizaje. Este concepto lo deja en claro Monereo (2011), al indicar que:

Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p. 34).

En resumen, las estrategias metodológicas son macroprocesos que guían la aplicación de los conocimientos del individuo además de condicionar la labor docente en relación a la forma en cómo programa, desarrolla y evalúa los progresos del estudiante. Las estrategias didácticas son los instrumentos directos con los que cuenta el docente para promover el aprendizaje significativo, y de los cuales se vale para diseñar la planificación de sus sesiones de aprendizaje. Por último, las estrategias de aprendizaje son los medios por los que el alumno aprende a aprender. Estas estrategias dotan al estudiante de herramientas necesarias para que el desarrollo de su conocimiento este íntimamente ligado a su autonomía.

Por todo lo expuesto, surge la pregunta sobre ¿Qué estrategias de comprensión lectora se deben utilizar en la escuela? De forma general, se podría decir que la meta de la escolarización es tratar transversalmente cada una de las estrategias mencionadas. Sin embargo, en este estudio se hace énfasis en las estrategias metodológicas por ser estas las de mayor alcance, además de ser las herramientas generales del docente y estudiantes.

### ***2.2.5. Estrategias de comprensión que se deben enseñar***

Utilizar estrategias metodológicas de comprensión lectora contribuye a dotar a los estudiantes de recursos necesarios para aprender a aprender, así como aprender a leer mediante las intervenciones del docente, por lo que es necesario que se apoye de un proceso o modelo de lectura que les permita apreciar las estrategias de comprensión lectora en acción,

en una situación significativa y funcional (Solé, 2008). Este modelo de lectura debe ser promovido y guiado por el docente en todo momento, además de ser atractivo y flexible acorde a las necesidades y exigencias del estudiante. Es netamente responsabilidad del docente construir e impulsar un modelo de lectura que sirva, tanto a sus alumnos como a él, durante todo el proceso educativo.

Como ya se ha mencionado, es importante que el docente utilice sistemáticamente estrategias de comprensión lectora dado que es la continuidad lo que motivará al alumno a interiorizar las estrategias propuestas por el profesor. De lo contrario, como lo afirman Alfonso y Sánchez (2009), “los estudiantes tendrán problemas de comprensión, les parecerá aburrido leer o no le encontrarán sentido ni valor social o comunicativo [...]. Los niños que no comprenden lo que leen es porque no se les ha enseñado a comprender” (p. 39). El tratamiento que realizan Alfonso y Sánchez sobre la situación de los estudiantes desmotivados por la lectura es interesante, ya que revela una postura que muchos otros autores han tratado de negarle a la educación: la entera responsabilidad y obligación que tiene el docente por construir los cimientos del individuo en formación.

Castelló (2000) indica que usar estrategias metodológicas para la comprensión lectora “implica pensar y diseñar actividades que se llevarán a cabo antes de iniciar la lectura propiamente dicha, actividades que se llevarán a cabo mientras se lee y actividades que los estudiantes realizarán después de haber leído un texto” (p. 201). De la misma forma, Solé (2008) divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Ambos autores dividen el proceso lector en tres segmentos clave durante la lectura, por lo que mencionan que, en base a estos períodos, se debe construir el modelo de lectura más conveniente. En este sentido, la presente investigación enfoca la enseñanza de las estrategias metodológicas desde los planteamientos de Isabel Solé, quien toma como base la psicología cognitiva, la cual señala que solo se aprende cuando se integra la información nueva dentro de un esquema o estructura cognitiva existente. Por lo tanto, se va a presentar las estrategias desde tres grandes grupos que tienen que ver con los momentos de la lectura: antes, durante y después, los cuales se describen a continuación:

#### ***2.2.5.1. Estrategias antes de la lectura***

Si leer es un proceso de interacción entre un autor y un texto, entonces antes de la lectura (antes de que sepan leer y antes de que empiecen a hacerlo cuando ya saben) se puede enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible. Todos estos argumentos son expuestos a lo largo de la obra de Isabel Solé (Estrategias de lectura,

2008). Según esta autora los subapartados que conducen al alumno a asumir un rol activo son seis:

#### ***2.2.5.1.1. Objetivos de la lectura***

Involucra comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Para esto se debe reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿qué tengo que leer?, así como ¿por qué y para qué tengo que leerlo?

De este modo, las preguntas promueven al lector a tomar un carácter activo frente a la lectura, lo cual le permite tomar decisiones. Solé (2008), manifiesta que “los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, por lo que habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos” (p. 80).

#### ***2.2.5.1.2. Revisión y actualización del conocimiento previo***

El lector debe preguntarse específicamente ¿qué sé yo acerca del contenido del texto?, ¿qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?, ¿qué otras cosas sé que puedan ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto?

Esto le ayudará a recordar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes. En relación con el conocimiento previo, hay algunas actividades que se podrían llevar a cabo para ayudar al estudiante a actualizarlo, como, por ejemplo, dar alguna información general sobre lo que se va a leer. En cierto sentido, Edwards y Mercer (1998 citado en Solé, 2008, p. 91) mencionan que se debe “construir contextos mentales compartidos”, lo que corresponde a ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que permitan activar su conocimiento previo, aunque esto variará en función del texto que se lea. No obstante, el maestro puede valerse de las ilustraciones para ejemplificar un texto, de la misma forma que puede trabajar los títulos, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letras (elementos paratextuales), palabras clave y expresiones de ese tipo, a través de preguntas literales, exploratorias, lluvia de ideas o preguntas guía. Todas estas estrategias pueden ser útiles para fomentar la comprensión del texto y organizarlas según una lógica compartida.

#### ***2.2.5.1.3. Establecer predicciones sobre el texto***

Para establecer predicciones hay que basarse en los mismos aspectos del texto que antes se ha retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, palabras clave, etc. Y por supuesto en las experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales dejan entrever acerca



del contenido del texto. Las preguntas que suelen realizarse pueden ser: ¿qué piensa usted que va a encontrar en ese texto?, ¿De qué va a hablar?

Esto correspondería a crear una expectativa donde el alumno se apoye de su imaginación para resolver el conflicto que se le presenta. A través de este paso el docente democratiza el aula, pues la interacción profesor-alumnos crece a tal punto, donde el moderador, que no es otro que el docente, tiene la meta de distribuir el tiempo adecuadamente para la participación de, en el caso de no ser la totalidad, la mayoría de los estudiantes.

### ***2.2.5.2. Estrategias durante la lectura***

Se trata de las estrategias que permiten a lo largo de la lectura elaborar y probar inferencias de distinto tipo, así como aquellas que permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos.

Para entender esta serie de estrategias es necesario que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar la interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo fundamental, qué objetivos le guían en su tarea, qué toma y qué no toma del texto, además de precisar lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender. Como ya se ha mencionado, el docente debe impulsar un modelo de competencia lectora de tal modo que los estudiantes vean en él la efectividad del método propuesto. Finalmente, entre las principales estrategias durante la lectura se mencionan las siguientes:

#### ***2.2.5.2.1. Tareas de lectura compartida***

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias interiorizadas y conocidas para comprender los textos, y a la vez potencializarlas. También deben ser consideradas como el medio más poderoso del que dispone el profesor para evaluar formativamente la lectura de sus alumnos y del proceso mismo.

Palincsar y Brown (1984), citado por Solé (2008), mencionan que:

Las estrategias que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto (p. 103).

La finalidad de este paso es que el lector pueda establecer esquemas mentales coherentes sobre el texto que lee, que se contraste la similitud entre lo pensado y lo real, y que se involucre en el proceso activo de la comprensión.

Según las Rutas de Aprendizaje en el área de Comunicación para VI ciclo de Educación Básica Regular (Ministerio de Educación del Perú, 2015), dos de las capacidades que deben potenciarse durante este período en cuanto a la competencia de comprensión de textos escritos son: *Recupera información de diversos textos escritos* e *Infiere el significado de los textos escritos*. En este punto, las tareas de lectura compartida favorecen en enorme medida el ejercicio de ambas capacidades, dado que el estudiante deberá cumplir con una serie de actividades de carácter cognitivo como la predicción sobre el contenido del texto, la formulación de preguntas en torno a este, aclaración de dudas que pudieron haberse suscitado y, finalmente, el resumen del texto. Todo esto podrá ser corroborado por el docente a través de los indicadores de desempeño que involucran las capacidades, en el caso de la recuperación de información en cuanto a textos escritos las tareas de lectura compartida permitirán que el estudiante localice información relevante sobre el texto (formulación de preguntas y elaboración de un resumen del texto basándose en las ideas principales de este) como lo señalan las Rutas de Aprendizaje.

Con respecto a la inferencia del significado de textos escritos, las tareas de lectura compartida también son de gran utilidad, porque, le permiten al estudiante la deducción del tema, relaciones lógicas y el significado de palabras o frases con sentido figurado del texto, mediante la formulación de predicciones y preguntas sobre lo que ha leído.

#### ***2.2.5.2.2. La lectura independiente***

Cuando los alumnos leen solos, deben poder utilizar las estrategias que están aprendiendo. De hecho, este tipo de lectura es donde el propio lector impone su ritmo y trata el texto para sus fines, actúa con una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas (Solé, 2008). Como bien lo señala Solé, este es el objetivo principal de todo el modelo lector que propone en su obra *Estrategias de lectura*, dado que la finalidad de toda investigación entorno a la lectura y la comprensión lectora, siempre que intente promover mejoras para su aplicación y tratamiento, es lograr la independencia lectora. Es más, dentro de los marcos de la sociedad actual urge la necesidad de formar lectores potenciales y esto solo es posible una vez lograda la interiorización de estrategias que permitan al individuo leer y comprender por su propia cuenta. Así, la persona que alcance la independencia lectora desarrollará un alto nivel de crítica, pensamiento y autonomía.

Aunque opuesta a las tareas de lectura compartida, la lectura independiente no deja de ser provechosa para el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos anteriormente mencionadas. La localización de información relevante en el texto, y los procesos deductivos sobre el tema, idea principal, relaciones lógicas, significado de palabras o expresiones literarias, así como el propósito del texto pueden presentarse de manera tanto individual como colectiva cuando se realiza la lectura. Incluso, la lectura independiente demuestra un nivel mucho mayor sobre el desarrollo de la competencia de comprensión de textos escritos, ya que conlleva a un grado más elevado de concentración en el cual el lector se enfoca únicamente en el texto sin distractores externos como pueden llegar serlo personas cercanas a su contexto situacional, o en contraparte, sin ningún tipo de ayuda externa que pueda facilitarle la comprensión del texto. La lectura independiente –llevada a cabo con el rigor que esta conlleva– es el resultado de su ejercicio constante y maduración del individuo como lector.

#### ***2.2.5.2.3. Detección de errores y lagunas de comprensión***

Detectar que no se está comprendiendo, distingue a un lector experto de un lector menos capaz: los lectores expertos no solo son buenos lectores porque leen, sino porque cuando no comprenden se dan cuenta y paran con su actividad. Esto les permite reflexionar y apoyarse en el modelo propuesto por el docente, así el estudiante reconocerá la importancia de las estrategias que le ayuden a solucionar los conflictos que encuentre en el proceso lector.

De esta manera, detectar los errores es solo un primer paso para leer eficazmente, ya que necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo. Tal cual lo recuerda Solé (2008):

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta de imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura, trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes, enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis (p. 115).

Un aspecto importante a tener en cuenta es la capacidad de reconocer los errores y detenerse para reformularse la labor que se realiza. Esto debe ser impulsado tanto por el docente, el cual es el ejemplo directo, como ya hemos dicho, modelo lector; y de la misma

forma por los estudiantes en su totalidad. Solo de esta forma, el estudiante comenzará a entender que el error no es un aspecto negativo en la construcción del aprendizaje, siempre y cuando se reconozca y reflexione sobre este. Sobre esto, Wilhelmi (2014) ofrece una opinión valiosa: “Todo aprendizaje supone la adquisición de un conocimiento del cual se carece. En este proceso hay dificultades, intentos fallidos, errores... Un aspecto crucial es, pues, ‘despenalizar el error’. El estudiante debe tener derecho a equivocarse, sin ser penalizado o reprobado por ello” (párrafo 1). En este sentido, se está de acuerdo con este autor dado que a través del error se pueden explotar múltiples recursos y estrategias permitiendo un aprendizaje más sólido en el alumno.

Evidentemente antes de convertirse en un lector experto el estudiante será un lector neófito, razón por la que el docente debe comprenderlo y preparar el camino hacia su evolución como un lector competente, pero para esto es necesario despenalizar el error. Así, si las capacidades de recuperación de la información de textos escritos e inferencia del significado de textos escritos no están debidamente fortalecidas aun, es totalmente obligatorio para el docente la aplicación de la estrategia de detección de errores y lagunas de comprensión, hasta que el estudiante no demuestre los indicadores de desempeño señalados en las Rutas de Aprendizaje en cuanto a estas dos capacidades, es decir, la localización de información relevante y procesos deductivos del texto, el docente no podrá darse por satisfecho en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, ni considerarse como un profesional eficiente.

### ***2.2.5.3. Estrategias después de la lectura***

La enseñanza de estrategias dirigidas a resumir y a sintetizar más bien aparece sustituida por demandas para que los alumnos resuman o sinteticen, en lugar de proporcionar ideas sobre cómo hacerlo. A continuación, se presentan las tres estrategias después de la lectura:

#### ***2.2.5.3.1. Idea principal***

La distinción entre tema e idea principal es importante, puesto que la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quiere transmitir mediante sus escritos.

A propósito, Aulls (1978), citado por Solé (2008), distingue el tema de la idea principal como:

El tema es aquello sobre lo que trata un texto y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto? Mientras que la idea principal, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema (p. 118).

De esta forma, la idea principal es, para Aulls, aquella que pueda darle respuesta a la pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

Las Rutas de Aprendizaje en el área de comunicación para VI ciclo de Educación Básica Regular (Ministerio de Educación del Perú, 2015) establecen las capacidades que el estudiante debe desarrollar en cuanto a la comprensión de textos escritos, en otras competencias, anteriormente se señalaron dos de ellas; sin embargo, existen otras de igual importancia para el fortalecimiento y desarrollo de la competencia en mención. Tales capacidades se manifiestan luego de haberse realizado la lectura, estas son la *Reorganización de información de diversos textos escritos* y la *Reflexión sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos*. Asimismo, cada una de ellas involucra indicadores de desempeño que servirán al docente como demostraciones concretas de los estudiantes sobre sus aprendizajes.

La capacidad de *Reorganización de información de diversos textos escritos* se demuestra cuando los estudiantes son, por ejemplo, capaces de elaborar organizadores gráficos complejos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos etc.) que evidencien las ideas principales y sus respectivas ideas secundarias manteniendo una organización coherente con lo expresado en el texto. Asimismo, la capacidad de *Reflexión sobre la forma, contenido y contexto de los textos* conlleva la utilización de ideas presentes en el texto para sustentar o refutar opiniones, así, el docente podrá comprobar si el estudiante está logrando desarrollar tal capacidad. En ambos casos, resulta indispensable que posterior a la lectura se identifiquen las ideas principales y se trabaje con ellas según los indicadores de desempeño.

#### **2.2.5.3.2. Resumen**

Para Solé (2008) es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma, y discutir su realización.

En el caso de la elaboración del resumen también deberán aplicarse las ideas principales que se hayan extraído del texto escrito, dándole la secuencia y organización coherente y cohesionada que se requiere. El resumen también puede ser expresado oralmente

con la misma coherencia y cohesión de las ideas, que como se haría por escrito, reorganizando y reflexionando sobre la información del texto antes leído.

### ***2.2.5.3.3. Formulación y respuesta de preguntas***

Esta estrategia es muy utilizada en las clases, en forma oral o escrita, tras la lectura de un texto, y aparece también habitualmente en las guías didácticas y en los materiales de trabajo de los alumnos.

Es imprescindible que los alumnos se decidan a formularlas, y ello solo es posible si se les da la oportunidad de hacerlo. Sin embargo, en la formulación y resolución de preguntas deberá evidenciarse la reflexión realizada por el estudiante a partir de la información de los textos escritos. Así el alumno podrá, siguiendo los indicadores de desempeño propuestos en las Rutas de Aprendizaje, utilizar las ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.

## ***2.2.6. Consideraciones generales sobre la tipología textual***

### ***2.2.6.1. Concepto de texto***

Muchas son las definiciones que se han propuesto para conceptualizar al texto. Durante los primeros años de la lingüística textual se concibió al texto como una unidad comunicativa (Hartmann & Rieser, 1974), que parte desde el supuesto de que el lector está en constante interacción con el texto que le comunica el mensaje. Dado que la comunicación es una de las facultades más desarrolladas en el ser humano se puede afirmar que el texto es, también, el resultado de las relaciones sociales, culturales e ideológicas que establecemos con nuestros congéneres a partir de situaciones o de perspectivas determinadas, por lo que es el lector quien tiene la tarea de interpretar el mensaje que comunica el texto por medio de procesos cognitivos. Además, el texto, debido a su naturaleza no necesariamente puede ser escrito. Así, cuando los interlocutores mantienen relaciones de diálogo emiten mensajes valiéndose de un código para comunicar sus diferentes formas de pensar o de percibir el mundo. En consecuencia, ya sea en el plano de la escritura o de la oralidad, el texto puede conceptualizarse como una unidad comunicativa. Esto lo afirman autores como Bernárdez (1982):

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención

(comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua (p. 85).

Por tanto, el texto, en su estructura debe contar con un conjunto de reglas propias del sistema de la lengua y los parámetros de textualidad como cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad (Beaugrande & Dressler, 1997).

### ***2.2.6.2. Concepto de tipología textual***

Según Moreno (2008) señala que:

La capacidad oral de una persona se basa en utilizar aquellos textos que le exigen el ámbito o situación social en que se encuentra. En unas ocasiones se verá obligado a contar y a describir; en otras, a exponer y argumentar, y, a veces, más de las que supone, a seguir instrucciones y a darlas. También opinar y mostrar sus conocimientos en conferencias y charlas; a participar en debates, coloquios y conversaciones, más o menos espontáneas y formales (p.11).

De esta forma, se entiende que independientemente de las situaciones en las que los individuos se vean involucrados estarán obligados a desenvolverse haciendo uso de un texto oral o escrito, ejercitando y potenciando así su competencia comunicativa. Una situación, por ejemplo, en la cual se tenga que defender una postura con respecto a un tema puede dar origen a un texto en el que se expresen las ideas con argumentos sólidos, de la misma forma si se necesitan instrucciones para desarrollar una actividad se debe recurrir a un texto instructivo o, si el propósito del emisor es exponer un tema determinado el texto que se empleará será de carácter expositivo, etc. Por tanto, el tipo de texto que se maneje dependerá de las exigencias sociales que se presenten. La tipología textual es, por lo tanto, el estudio de las diferentes clases de texto, dando un alcance a las distintas formas que puede tener la expresión escrita. De esta manera, se ubican cuatro aspectos principales de la escritura: descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo.

### ***2.2.6.3. Clasificaciones de las tipologías textuales***

Los intentos por elaborar una clasificación de las tipologías textuales se remontan hace muchos siglos atrás. Un claro ejemplo es Aristóteles, quien es considerado uno de los primeros precursores de la lingüística textual, ya que, él sostenía que era necesario que se

practicara el arte discursivo en el ámbito oral o escrito, pero para esto era necesario que se dominara una gran variedad de temas de naturaleza deliberativa, judicial, celebrativa o poética. Por tanto, puede corroborarse el interés por la clasificación de las tipologías textuales desde hace milenios hasta nuestros días. En la actualidad son muchos más los teóricos que se ocupan de tal asunto, sin embargo, aunque las posturas varíen en algunos aspectos, el objetivo es el mismo.

Hoy se sabe que los textos pueden clasificarse en expositivos, argumentativos, instructivos y lúdicos según la literatura, medios de comunicación social, relaciones personales y relaciones institucionales que se manejen. Verbigracia, los manifiestos, greguerías y relatos genesíacos integran la literatura de un texto expositivo. En cuanto a medios de comunicación social los reportajes, informes, anuncios, agradecimientos son parte de la misma tipología textual. Respecto a las relaciones personales los reglamentos y las convocatorias se ubican dentro de la tipología del texto instructivo, en cambio, al referirse a las relaciones institucionales los alegatos, libelos, mítines representan textos de carácter argumentativo. Por su parte, los textos lúdicos son una estrategia didáctica que debiera aplicarse para lograr el aprendizaje en los estudiantes, pero, desafortunadamente no cuentan con gran aceptación por parte del profesorado, debido a la asociación entre el aprendizaje con lo serio y lo reflexivo se piensa que el juego debe quedar al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto los recursos textuales lúdicos (Moreno, 2008).

#### ***2.2.6.4. Concepto de texto expositivo***

El conjunto de situaciones que se susciten en la vida de una persona irá forjando su forma de pensar y percibir el mundo y para exteriorizar sus ideas y percepciones deberá valerse de recursos expositivo-explicativos. En este punto, Angulo (2001) sostiene que: “Todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer comprensibles sus afirmaciones es de carácter expositivo-explicativo” (p. 16). Según esta postura, se puede concebir el texto expositivo como uno cuya naturaleza es, en esencia, la transmisión de información para demostrar, cuestionar o explicar las ideas expuestas.

##### ***2.2.6.4.1. Características del texto expositivo***

Como ya se ha dicho, en más de una ocasión los individuos se ven en la necesidad de exponer o explicar sus perspectivas, posturas o ideas sobre su entorno. De esta manera, se divulga una vasta cantidad de información a los interlocutores, razón por lo que el texto



expositivo se caracteriza por ser uno de los principales recursos de aplicación en los ámbitos académicos (escuelas, institutos, universidades, etc.). Sin embargo, existen otros aspectos que caracterizan a este tipo de texto.

Los textos expositivos-explicativos se caracterizan por una voluntad de hacer comprender –y no solamente decir– determinados fenómenos; en otras palabras: buscan modificar un estado de conocimiento. Consecuentemente, de manera más o menos explícita, suele aparecer una pregunta como punto de partida que, a lo largo del texto, se ha de ir resolviendo. No se trata, por consiguiente, de influir sobre el auditorio (persuadir), sino que primordialmente se pretende transmitir datos organizados, jerarquizados. Se persigue la precisión y el rigor (la objetividad), por encima de todo. (Angulo, 2001, p. 16)

En efecto, el texto expositivo-explicativo no solo consiste en divulgar la información, también consiste en modificar el conocimiento, replantearlo mediante la explicación y lograr así que el auditorio cuente con datos organizados y objetivos en el dominio de un tema en específico. La objetividad es de gran importancia cuando se explica o se expone porque cuando se transmiten los datos estos deben presentar el rigor que se requiere para ser aceptados como veraces. Esta es la razón por la que los artículos científicos, las monografías, tratados, enciclopedias, etc. se componen en gran medida de textos expositivos.

Sin embargo, además de caracterizarse por ser un medio de divulgación de información y modificación del conocimiento existen otras características relevantes en el texto expositivo, como bien lo dicen Ana Martínez y Carmen Rodríguez (1989):

En la comprensión y producción del texto expositivo, como en la de cualquier otro tipo de texto, intervienen tres tipos de saberes o sistemas de conocimientos: un saber social o interpersonal (de las relaciones entre los interlocutores y la forma de regularlas, sobre la situación de comunicación en definitiva), un saber conceptual (de conceptos en relación con el mundo y con el tema del texto) y un saber lingüístico o textual (del repertorio de formas lingüísticas en general) y de las formas características de este tipo de texto. A la hora de analizar o producir un texto expositivo, oral o escrito, habrá que tener en cuenta, pues, aspectos relativos a estos tres ámbitos (pp.04).

Es decir, los textos expositivos necesitan de la integración de un conjunto de saberes para su producción y análisis, el saber social, el saber conceptual y el lingüístico, pero... ¿Qué involucra cada uno de estos saberes? Cuando se habla de las relaciones entre los interlocutores y la forma de regularlas o sobre la situación de comunicación, en realidad, se

hace referencia al contexto dentro del cual se enmarca el discurso. Así, cada exposición se ubica en una situación comunicativa con características particulares donde existe la presencia de un individuo (expositor) que presenta un dominio superior a los receptores sobre el tema de su exposición. En este sentido, el expositor es una pieza esencial dentro de la situación comunicativa, ya que él organiza y expresa el mensaje, adecuando su discurso al público receptor, por lo que es necesario que quien cumpla el rol de emisor, es decir el expositor, posea conocimientos relacionados con lo que expresa como resultado de sus investigaciones previas o experiencia para otorgarle validez a la información que presenta ante el público. Paradójicamente, en contextos situacionales como las aulas los estudiantes exponen, más que para emitir un mensaje que debe ser comprendido por alguien lo hacen para demostrar que han comprendido el mensaje que a ellos se les impartió en un primer momento. Esta singularidad comunicativa es muy frecuente, porque el maestro escucha las ponencias de sus estudiantes no para aprender, en la inmensa mayoría de casos, sino para comprobar que comprendieron y aprendieron el mensaje que él expuso ante ellos. Por esta razón, es importante buscar situaciones que produzcan en los estudiantes la percepción de los efectos que producen en los interlocutores la asimilación de la nueva información.

Por otra parte, los saberes conceptuales comprenden la selección de la información que será presentada, la organización de las ideas, el conjunto de conocimientos teóricos y la descripción explicativa que se realice en cuanto al mensaje expresado. Esto depende de la habilidad que tenga el expositor como tal y del dominio de su tema discursivo; así como de la adecuación del contenido y forma de la ponencia en consideración a los receptores del mensaje. El saber lingüístico es la configuración de la ponencia en cuanto a los códigos verbales (palabras) que se empleen en la emisión del discurso, al igual que en los saberes anteriores. Así, el saber lingüístico debe estar direccionado de acuerdo a una situación comunicativa favorable para la comprensión del mensaje (adecuación), por lo que el emisor debe ser cuidadoso en la selección de los códigos verbales, de tal modo que el mensaje sea asimilado por los receptores.

#### ***2.2.6.4.2. Estructura del texto expositivo***

La estructura de un texto expositivo obedece a la forma de organización del discurso, por eso, no se puede hablar de un solo esquema de organización sino de esquemas básicos en los que se organiza y estructura el texto expositivo, como son la colección, causa-consecuencia, problema-solución, comparación y conclusión (Meyer, 1985). La colección está referida al momento de la exposición en el cual se expresa la información sin ningún tipo de

alteración, es decir, la recopilación de datos tal cual. La fase de problema-solución comprende la exposición del principal o principales problemas que conlleva el tema abordado y las respectivas propuestas de solución. Los momentos de comparación y conclusión consisten en la formulación de ejemplos comparativos para la exposición y explicación del tema y las conclusiones finales que se establezcan a partir de todo lo expuesto respectivamente. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la estructura del texto expositivo variará en la medida en que varíe la organización y estructuración del discurso, en este sentido el texto cuya naturaleza es expositiva difiere de otros tipos de texto, como por ejemplo el narrativo que cuenta con una estructura previamente establecida y en muy pocos casos modificables.

Sin embargo, este no es el único modo que existe de concebir la estructura del texto expositivo. Otros autores como Álvarez y Ramírez (2010) establecen que la estructura de una exposición o texto expositivo está integrada por la introducción, el desarrollo y las conclusiones. La introducción es el momento inicial de la exposición en el que el expositor debe iniciar con un saludo y la presentación de su tema, además de procurar enfocar la atención del público hacia el mensaje que emitirá (podría, por ejemplo, como se hace en muchos casos iniciar con una anécdota o narración que guarde relación con el contenido de su exposición). Así, es importante que se presenten los objetivos de la exposición a fin de que el público sepa cuáles son los temas que se van a discutir, y explicar de qué modo irán desarrollándose las ideas en el transcurso de la ponencia. El desarrollo es el momento en el cual se exponen las ideas, tanto principales como secundarias, lo cual debe obedecer a un esquema previamente formulado. En el esquema debe evidenciarse la coherencia y cohesión de la organización de las ideas, presentando argumentos sólidos ante el público y tratando de que este comprenda y asimile el mensaje. Finalmente, el momento de conclusión es, como su nombre lo indica, aquel donde se enfatiza en las ideas más relevantes que se expresaron durante el desarrollo de la exposición. En este punto, puede elaborarse en este momento un resumen de la información expuesta, recomendaciones en torno al tema analizado, solicitar preguntas al público y terminar con los protocolares agradecimientos.

Sea cual fuere el esquema sobre el cual se estructure el texto expositivo, este debe cumplir con su propósito fundamental que es la comunicación de la información y la búsqueda de asimilación de la misma en los receptores. Esto depende en gran medida de la habilidad del emisor como expositor, del dominio que posea sobre el tema y de la adecuación de su discurso teniendo en consideración a su público. Estas tres condiciones son esenciales para el empleo del texto expositivo como recurso didáctico en el aula, por lo que es

importante que el maestro trabaje enfocándose en el fortalecimiento de estas habilidades para garantizar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

#### ***2.2.6.4.3. Importancia del texto expositivo***

Es natural que el ser humano tenga la necesidad natural de comprender y hacerse comprender. Una de las estrategias para cumplir con este objetivo es la exposición de nuestras ideas, vivencias o de aquello que consideramos nos configura como personas, la explicación del mundo, de los descubrimientos o la divulgación de los conocimientos. Resulta pues, incomprensible la idea de tener que permanecer con todo se desearía exponer al mundo, Moreno (2008) señala que:

La idea de que los textos expositivos son exclusivos de personas especializadas, técnicos o científicos, es falsa. Todas las personas participan de la posibilidad de exponer lo que piensan y lo que sienten. Hay una materia de la que sabemos un montón, la propia vida. Y de ella no paramos de hablar y explicarla a los demás; eso sí, en ámbitos y contextos distintos, de ahí que tengan un valor pragmático diferente (p. 14).

Como bien sostiene Moreno, los contextos difieren siempre y, en consecuencia, las exposiciones no están exentas de tales diferenciaciones. En tal sentido, no se expone de la misma forma en un diálogo entre amigos que en un auditorio ante un público atento a las disertaciones del ponente. De la misma forma, la exposición de un maestro en un aula debe ser diferente y estar regulada para los estudiantes con los que trabaja según sus características. En el campo didáctico es importante que la exposición consista en hacerse comprender y que mediante el mismo recurso (expositivo) los estudiantes demuestren que han aprendido. En conclusión, el texto expositivo es importante porque representa una estrategia de importancia mayúscula para la explicación y, en consecuencia, comprensión de un tema.

## **Capítulo 3**

### **Metodología de la investigación**

#### ***3.1. Tipo de investigación***

La presente investigación pertenece al paradigma positivista, también denominado paradigma cuantitativo, empírico y racionalista (Latorre, Rincón, & Arnal, 1996). Este paradigma se ajusta a esta investigación dado que se tiene que someter a un análisis cuantitativo los datos que se obtengan como resultado de los dos test –cuestionario y prueba de comprensión lectora– aplicados en el estudio. En el campo educativo, este paradigma tiene como “aspiración básica es descubrir leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa” (Latorre et al., 1996, p. 40). A partir de esta investigación se puede determinar si es que el uso de las estrategias metodológicas por parte de los docentes, son o no indispensables para un mayor aprendizaje.

Siguiendo a Latorre y otros (1996), esta investigación es, según el alcance temporal, diacrónica debido a que se observó y recogió los datos de los dos grupos de estudiantes a través de un cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos, así como una prueba de comprensión lectora, lo que deja entrever qué estrategias utilizan estos para la comprensión lectora de textos expositivos. Esto también ubica a esta investigación dentro del tipo no experimental, puesto que se limita a describir una situación a partir de la recolección y análisis de datos (Hernández, Collado, & Baptista, 2010). De esta forma, la investigación es de tipo cuantitativa según el carácter de medida de las variables, ya que se centra “en aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos (...) que sirven para el análisis de datos” (Ñaupas, Mejía, Novoa, & Villagómez, 2014, p. 67).

En esta investigación el objetivo es determinar si existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado “A” y “B” de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 –Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2018. En este sentido, la investigación es, según la profundidad y objetivo, de tipo exploratoria, dado que tiene un carácter descriptivo y explicativo sobre la relación de las variables de estudio (Latorre et al., 1996).

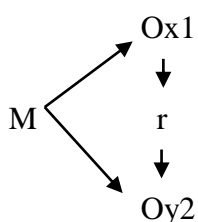
Finalmente, se puede ubicar a esta investigación, según el marco en que tiene lugar, en una investigación meramente de campo, puesto que trata directamente la realidad del aula y que, debido a la naturalidad de los hechos, permite generalizar los resultados de la

investigación para tomarse en cuenta en futuros proyectos o investigaciones del mismo tipo (Latorre et al., 1996).

### 3.2. *Diseño y método de investigación*

El diseño de investigación es de método descriptivo, correlacional y explicativo-no experimental, puesto que se utilizó tres instrumentos sobre la población de estudio para observar las dos variables en un determinado momento y así conocer “la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías, variables en un contexto en particular” (Hernández et al., 2010, p. 81). De ahí que el presente estudio busque esclarecer si existe o no una relación entre ambas variables de investigación.

Es importante señalar lo dicho por Latorre y otros (1996) en cuanto a los diseños transversales y correlacionales, los cuales “describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (p. 186). Así el diagrama de investigación es de la siguiente forma:



Donde:

M: Es la población de estudiantes del primer grado A y B de educación secundaria de la institución educativa Fe y Alegría N° 49 de Paredes Maceda, Veintiséis de Octubre, Piura.

Ox1: Representa la medición de la variable independiente: Estrategias metodológicas de comprensión lectora.

Oy2: Representa la medición de la variable dependiente: Capacidades de la comprensión de textos expositivos.

r: Representa la observación de la correlación de las variables.

### 3.3. *Población y muestra*

Para Latorre y otros (1996) la población es “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno. Estos deben reunir las características de las que es objeto

de estudio” (p.78). En este sentido, la población estuvo conformada por el docente de la asignatura de Comunicación y los estudiantes del primer grado “A” y “B” de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 – Piura. La muestra se estableció por muestreo no probabilístico intencional lo cual permitió considerar a todos los estudiantes de ambas secciones. Asimismo, la población de estudiantes elegida tuvo características similares, las cuales se exponen a continuación:

- a) Son de ambos sexos.
- b) Sus edades comprenden entre 12 a 14 años.
- c) Son de baja condición económica.

*Tabla 5.* Población de la investigación

<b>Población</b>	<b>Estudiantes de 1 “A”</b>	<b>Estudiantes de 1 “B”</b>	<b>Total</b>
<b>Hombres</b>	13	11	24
<b>Mujeres</b>	16	18	34
<b>Total</b>	29	29	58

Fuente: Elaboración propia.

### ***3.4. Variables de investigación***

“Se entiende por variable, las cualidades o aspectos en los que difieren los fenómenos o individuos entre sí” (Latorre et al., 1996, p. 72). Por su parte, Freeman (citado en Latorre y otros, 1996, p. 72) define las variables como “características observables de algo que son susceptibles de adoptar distintos valores o de ser expresadas en varias categorías”. Asimismo, las variables pueden definirse de dos formas: conceptual y operativa. La primera define la variable de acuerdo a las pretensiones de la investigación; y, la segunda forma, describe las operaciones que se realizarán para medir o manipular la variable de investigación.

Además, la variable de investigación necesita de indicadores para poder ser cuantificable. De este modo la variable de la investigación se conceptualiza y operacionaliza de la siguiente forma:

### 3.4.1. Variable independiente

#### Estrategias metodológicas de comprensión lectora

**Definición conceptual:** Son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

**Definición operacional:** Son las secuencias de actividades planificadas y organizadas por parte del profesor que permiten la construcción de un conocimiento para alcanzar la comprensión lectora de los estudiantes.

### 3.4.2. Variable dependiente

#### Comprensión de textos expositivos

**Definición conceptual:** Es el entendimiento e interpretación que se alcanza a través de la lectura de textos escritos, así como la relación entre el texto y el lector.

**Definición operacional:** Son procesos que ocurren simultáneamente en la mente de los estudiantes, a partir de las estrategias metodológicas aplicadas por el docente, en el acto de leer para la adquisición del sentido del texto leído.

A continuación, se organiza la operativización de las variables de investigación con sus respectivas dimensiones, capacidades e indicadores.

Tabla 6. Operativización de la variable

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Capacidades	Indicadores
Variable independiente: Estrategias metodológicas de comprensión lectora	Son las secuencias de actividades planificadas y organizadas permitiendo la construcción de un conocimiento para alcanzar la comprensión lectora.	Estrategias antes de la lectura	Conocimientos previos	El docente promueve actividades que ayuden al estudiante a determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.
				El docente desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas, entre otras) de los textos expositivos propuestos.



				El docente solicita de manera oral o escrita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de que lo que podrían tratar los textos expositivos propuestos.
		Estrategias durante la lectura	Recupera información de diversos textos escritos	El docente promueve actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.
			Infiere el significado de los textos escritos	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos propuestos.
				El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.
				El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.
				El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los

				textos expositivos propuestos.
				El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.
		Estrategias después de la lectura	Reorganiza información de diversos textos escritos	El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.
			Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.
Variable dependiente: Comprensión de textos expositivos	Son procesos que ocurren simultáneamente en la mente de los estudiantes en el acto de leer para la adquisición del sentido del texto leído.	Capacidades antes de la lectura	Conocimientos previos	Determina los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.
		Capacidades durante la lectura		Recupera información de diversos textos escritos.
				Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado.

			Infiere el significado de los textos escritos	Deduce el tema de un texto o párrafo.
				Deduce la idea principal.
				Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.
				Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.
				Deduce el propósito del texto.
			Capacidades después de la lectura	Reorganiza información de diversos textos escritos.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.		

Fuente: Elaboración propia.

### ***3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información***

Las técnicas e instrumentos son “los medios que el investigador utiliza para facilitar el tratamiento de los datos propios de cada investigación” (Latorre et al., 1996, p. 54). En este caso, por ser una investigación de tipo cuantitativo, se ha utilizado una lista de cotejo para recoger las estrategias metodológicas que imparte el docente de comunicación y dos instrumentos para el recojo y evaluación de los estudiantes, un cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos y una prueba de comprensión lectora, se ha diseñado así mismo una matriz básica de instrumentos de evaluación:

Tabla 7. Matriz básica de instrumentos de evaluación

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Sujeto</b>
<b>Cuestionario</b>	Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.	Estudiantes
<b>Observación</b>	Lista de cotejo para evaluar la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora de textos expositivos.	Docente
<b>Prueba</b>	Prueba de comprensión lectora	Estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

### ***3.5.1. Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos***

El cuestionario es, según Brace (citado en Hernández Sampieri et al., 2010) “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 218). De esta forma, por ser el instrumento más adecuado para la recolección de conocimientos previos se realizó un cuestionario a fin de recoger información sobre las capacidades de comprensión lectora de textos escritos que tienen los estudiantes. Este instrumento fue de elaboración propia.

El cuestionario tuvo un total de once preguntas, de las cuales, las tres primeras (1-3) respondieron a la dimensión capacidades antes de la lectura; la seis preguntas siguientes (4-9) a la dimensión capacidades durante la lectura, y las dos preguntas restantes (10-11) a la dimensión capacidades después de la lectura.

La medición de este instrumento fue por medio de la escala Likert la cual “consiste en un conjunto de ítem presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 245). Para este cuestionario, se planteó tres puntos dentro de la escala ordinal (sí, algunas veces, no) para poder cuantificar los resultados.

De este modo, se consideró la puntuación entre 1 a 3 para la obtención de los resultados, para lo cual se procesaron los datos a través del programa SPSS versión 24, por ser en palabras de Esperanza Bausela (2005) un programa estadístico que tiene mayor repercusión en la investigación de ciencias sociales, sobre todo en la investigación educativa. Además de ofrecer cálculos más exactos, evitando los redondeos y aproximaciones del cálculo manual o de cualquier otro programa estadístico.

Además, para el procesamiento e interpretación de los datos se consideró dividir la evaluación en dos grupos: positivos y negativos. De tal manera que, si el alumno responde con un sí, se considera un resultado positivo y, a la vez, se interpreta que sí se aplican los indicadores involucrados en la pregunta. Por el contrario, si el estudiante responde con un algunas veces o no, se considera un resultado negativo y significa que no se aplican los indicadores especificados.

### ***3.5.2. Lista de cotejo para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos***

Este instrumento tiene por finalidad recoger las estrategias metodológicas que el docente del área de Comunicación enseña a los estudiantes del primer grado “A” y “B” de la I.E. Fe y Alegría N° 49 –Paredes Maceda–, del distrito de Veintiséis de Octubre, de Piura.

Para este instrumento se consideraron once criterios a observar, los cuales responden a cada uno de los indicadores de la variable independiente, los mismos que se evaluaron con un ‘Sí’, para confirmar que efectivamente el docente enseñaba estrategias acordes al indicador propuesto en cada criterio; y con un ‘No’ para señalar que el docente no enseña tal estrategia.

### ***3.5.3. Prueba de comprensión lectora***

La prueba se elaboró bajo el enfoque del Minedu, cuyos textos han sido seleccionados del libro de *Comprensión lectora: cuaderno de trabajo 1* (2° edición), los cuales tuvieron el siguiente orden en la prueba de comprensión lectora: el primer texto *Alimentos transgénicos vs alimentos orgánicos* expuesto en las páginas 202-206; el segundo texto *¡No al trabajo infantil!*, planteado en las páginas 181-182; y el tercer texto *¿Mochilas con tirantes o ruedas?*, páginas 224-227. Asimismo, se utilizó los indicadores de la competencia *Comprende textos escritos* propuestos en las Rutas de Aprendizaje (versión 2015), puesto que la IE Fe y Alegría incluye en su PEI (Proyecto Educativo Institucional) y en su PCEI (Proyecto Curricular Educativo Institucional) los lineamientos dados por el Minedu, a fin de promover el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del primer grado de secundaria.

De esta manera, la prueba de comprensión lectora contó con tres textos expositivos, cada uno de los cuales tuvo ocho ítems, de los que, seis fueron ítems cerrados<sup>1</sup> y dos ítems abiertos<sup>2</sup>. Cada ítems por texto respondió a un indicador en específico; es decir, cada

---

<sup>1</sup> Constituyen las preguntas que presentan opciones de respuesta limitada, en muchos casos dicotómicas.

<sup>2</sup> Constituyen las preguntas que permiten respuestas elaboradas, construidas a partir de lo que se pide contestar en el enunciado.

indicador se relacionó directamente con tres ítems. Asimismo, no se incluyó a la primera dimensión (capacidades antes de la lectura) dado que las primeras capacidades –determina objetivos, activa los conocimientos previos, determina posibles hipótesis– no pueden ser medidas cuantitativamente por ser procesos internos del sujeto, es decir, no se evidencia concretamente el resultado de los indicadores propuestos para esta primera dimensión. En este sentido se trabajó solo con las dimensiones ‘capacidades durante la lectura y después de la lectura’.

Para el procesamiento de datos de este instrumento se calificó a las preguntas con una única respuesta correcta, cuyo valor era de un punto para las respuestas positivas y de cero puntos para las respuestas negativas. Cabe resaltar que cada pregunta tuvo un total de cuatro alternativas.

Al igual que en el cuestionario, se dividieron las respuestas, para una mayor comprensión e interpretación, en aprobatorio y desaprobatorio para poder determinar si los estudiantes desarrollan las capacidades de comprensión lectora de textos expositivos escritos durante y después de la lectura.

De esta manera, si más del 50 % de las respuestas de cada estudiante respecto a un indicador eran correctas, significa que sí desarrolló adecuadamente la capacidad de comprensión lectora. De lo contrario, se interpreta que el alumno no desarrolló la capacidad y que existe una deficiencia o vacío latente en el estudiante respecto a la comprensión de textos expositivos.

Por otra parte, ambos instrumentos fueron validados por el juicio de expertos de la especialidad de Lengua y Literatura, lo que permitió validar la pertinencia, objetividad, suficiencia, coherencia, claridad, formato y estructura de cada ítem con sus respectivas variables y dimensiones. Así, la sistematización de resultados determinó que los instrumentos cuentan con una validez muy buena y pertinente para identificar si los estudiantes de primer grado de secundaria utilizan estrategias metodológicas para la comprensión de textos expositivos.

Para la evaluación de los instrumentos se contó con la revisión de la Dra. Susana Terrones Juárez (experto 1), directora de Estudios de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Piura, y de la Dra. Silvia Guisselle Leyton Noblecilla (experta 2), docente universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad Alas Peruanas. Al mismo tiempo, ambos instrumentos tuvieron la validación de la Mg. Paola Masías Guerrero (experta 3), docente del área de comunicación de la “IE Nuestra Señora de Lourdes” (véase apéndices 1, 2 y 3). Finalmente, los resultados de la validación por los expertos es la siguiente:

Tabla 8. Validación de instrumentos

<b>Intrumento</b> \ <b>Experto</b>	<b>Experto 1</b>	<b>Experto 2</b>	<b>Experta 3</b>	<b>Promedio</b>
<b>Cuestionario</b>	0.93	0.96	0.93	0.94
<b>Lista de Cotejo</b>	0.96	0.90	1.00	0.95
<b>Prueba de comprensión lectora</b>	1.00	1.00	1.00	1.00

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con estos resultados se determina que el instrumento ‘Cuestionario’ tiene una validez muy buena (0.94) lo que asegura que este instrumento mide con precisión las dimensiones y variables propuestas para esta investigación. Asimismo, el instrumento ‘Lista de cotejo’ obtuvo una validez muy buena (0.95), de esta manera se certifica la precisión de este instrumento para recoger las estrategias metodológicas de comprensión de textos expositivas enseñadas por el docente. Por su parte, la prueba de comprensión lectora tiene validez muy buena (1.00) lo que asegura su eficacia para evaluar las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes.

### **3.6. Procedimiento general de análisis de datos**

El análisis de datos se realizó a través del software estadístico SPSS, versión 24, considerando el siguiente procedimiento:

1. Se realizó una base de datos por cada instrumento, lo que ayudó a sistematizar y organizar cada grupo de resultados.
2. Se procedió a elaborar tablas de frecuencias de las respuestas de los estudiantes en cuanto al cuestionario, y tablas de recuento de las respuestas de los estudiantes en cuanto a la prueba de comprensión lectora.
3. Se procesó la lista de cotejo de observación docente para establecer la correlación correspondiente entre ambas variables de la investigación.
4. Se diseñaron gráficos de barra para graficar las frecuencias y recuentos obtenidos por los instrumentos 1 y 3 aplicados a los estudiantes.
5. Finalmente se interpretó el significado de cada uno de los resultados expuestos en las tablas y gráficos, a fin de que permitan lograr el objetivo y demostrar la hipótesis de la investigación.





## **Capítulo 4**

### **Presentación, análisis y discusión de los resultados**

#### ***4.1. Contexto de la investigación***

La investigación fue realizada en la IE Fe y Alegría N°49, ubicada en el A.H. Luis Paredes Maceda, en el distrito de Veintiséis de Octubre, en el sector oeste de la ciudad de Piura. Esta institución limita por el norte con el A.H. Villa Hermosa; por el sur, con el A.H. San Sebastián; al este, con la Urbanización ENACE, y oeste, con la Comunidad de la Legua.

Tiene tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria, funcionando solo durante el turno de la mañana. Es, además, una escuela focalizada con soporte pedagógico para el nivel primaria y con modelo de Jornada Escolar Completa<sup>3</sup> para el nivel secundaria.

Este estudio se planteó debido a que se encontró que los estudiantes de 1° de secundaria presentan claras deficiencias en cuanto a la comprensión de textos, como recuperar información e inferir significados de los textos escritos, lo cual es contrastado por la evaluación trimestral en el área de Comunicación aplicada por el docente.

Para esta investigación se trabajó con 58 estudiantes, 29 estudiantes de la sección “A” y 29 de la sección “B”.

#### ***4.2. Resultados de la investigación***

La investigación tiene como objetivo principal determinar si existe relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado “A” y “B” de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 – Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2018.

Para esto, se diseñó dos instrumentos de recojo de información para los estudiantes, los cuales, toman como referencia las capacidades dadas por el Minedu (2016) acerca de la competencia lectora. A continuación, se describen cada uno de los instrumentos:

---

<sup>3</sup> Es una propuesta educativa implementada por el Minedu que implica una jornada pedagógica de diez horas semanales a fin de potencializar las áreas de Comunicación, Matemática, Inglés y Educación por el Trabajo. Además de brindar al estudiante un acompañamiento a través de un sistema tutorial y reforzamiento pedagógico.

#### 4.2.1. Instrumento 1: Cuestionario de saberes previos

Tabla 9. Cuestionario según dimensiones de las capacidades de la comprensión de textos escritos

<b>Dimensiones de la Comprensión de textos escritos</b>	<b>Capacidades</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Cuestionario</b>	<b>N° de Pregunta</b>
Capacidades antes de la lectura	Conocimientos previos	Determina los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.	Determino los objetivos de la lectura de los textos expositivos a leer: ¿qué tengo que leer, para qué voy a leer y por qué tengo que leer?	P1
		Activa sus conocimientos previos.	¿Utilizo mis experiencias personales y saberes previos para predecir información de textos expositivos a leer, a partir de títulos, encabezamientos, imágenes e ilustraciones?	P2
		Establece posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.	¿Planteo hipótesis acerca del tema que tratará de los textos expositivos a leer?	P3
Capacidades durante la lectura	Recupera información de diversos textos escritos	Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado.	¿Reconozco hechos y datos relevantes de los textos expositivos leídos?	P4

	Infiere el significado de los textos escritos	Deduce el tema de un texto o párrafo.	¿Deduzco el tema de los textos expositivos leídos?	P5
		Deduce la idea principal.	¿Deduzco la idea principal de los textos expositivos leídos?	P6
		Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.	¿Reconozco cuál podría ser la causa, la finalidad, el problema y la solución en la información de los textos expositivos leídos?	P7
		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.	¿Deduzco el significado de palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos leídos?	P8
		Deduce el propósito del texto.	¿Infiero el propósito de los textos expositivos leídos?	P9
Capacidades después de la lectura	Reorganiza información de diversos textos escritos	Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.	¿Construyo organizadores gráficos, tales como cuadros comparativos, esquemas de llaves, mapas semánticos u otros relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos?	P10
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos	Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.	¿Elaboro apreciaciones personales a partir de las ideas dadas en el texto?	P11

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados de los alumnos de 1° A

### 4.2.1.1. Dimensión: Capacidades antes de la lectura

#### 4.2.1.1.1. Capacidad: Conocimientos previos

Tabla 10: Resultado de los alumnos de 1 "A" según dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: conocimientos previos.

<b>Indicador: Determina los objetivos de la lectura de los textos expositivos</b>			
	P1		
	Sí	A.V.	No
Total	7	17	5
Porcentaje	24,1 %	58,6 %	17,2 %

Nota: A.V. =Algunas Veces.

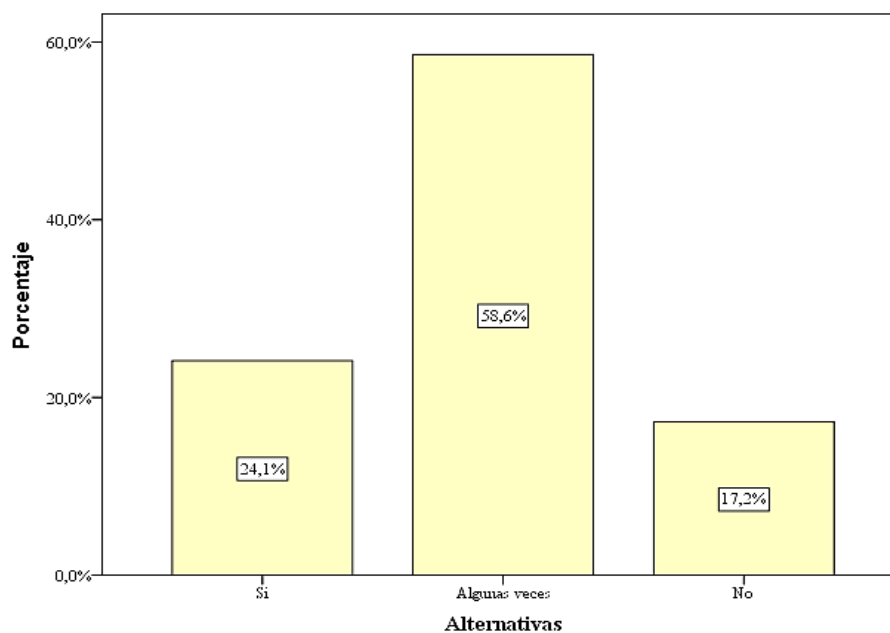


Figura 1. Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión. Antes de la lectura. Conocimientos previos.

Indicador: Determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla y gráfico expuesto, el 24,1 % de los estudiantes respondió positivamente a la pregunta ¿Determino los objetivos de la lectura de los textos expositivos a leer: qué tengo que leer, para qué voy a leer y por qué tengo que leer; mientras que más de la mitad, 75,8 %, respondió negativamente (58,6 % para algunas veces y 17,2 % para No).

Estos resultados muestran que un bajo porcentaje de estudiantes reflexionan sobre los objetivos de la lectura de textos expositivos que van a leer, puesto que solo el 24,1 % respondió afirmativamente.

#### 4.2.1.1.2. Capacidad: Conocimientos previos

Tabla 11. Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos.

<b>Indicador: Activa sus conocimientos previos</b>			
	P2		
	Sí	A.V.	No
Total	14	14	1
Porcentaje	48,3 %	48,3 %	3,4 %

Fuente: Elaboración Propia.

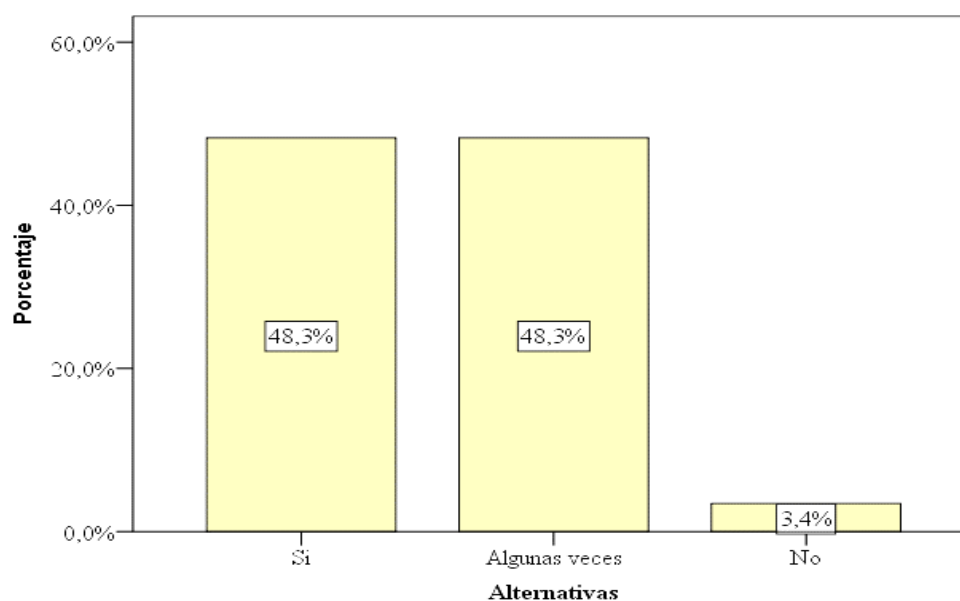


Figura 2: Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. Indicador: Activa sus conocimientos previos.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pregunta ¿Utilizo mis experiencias personales y saberes previos para predecir información de textos expositivos a leer, a partir de títulos, encabezamientos, imágenes e ilustraciones? El 48,3 % de los estudiantes respondió afirmativamente; en tanto que un 51,7% de los estudiantes respondió negativamente (48,3 % para Algunas veces y 3,4 % para No).

Aunque el margen de las respuestas negativas sobrepasa por un margen mínimo a las respuestas positivas, los estudiantes indican con un 51,7 % que no utilizan sus experiencias ni sus conocimientos previos para predecir información sobre los textos que van a leer.

#### 4.2.1.1.3. Capacidad: Conocimientos previos

Tabla 12. Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos.

<b>Indicador: Determina posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos</b>			
	P3		
	Sí	A.V.	No
Total	16	10	3
Porcentaje	55,2 %	34,5 %	10,3 %

Fuente: Elaboración Propia.

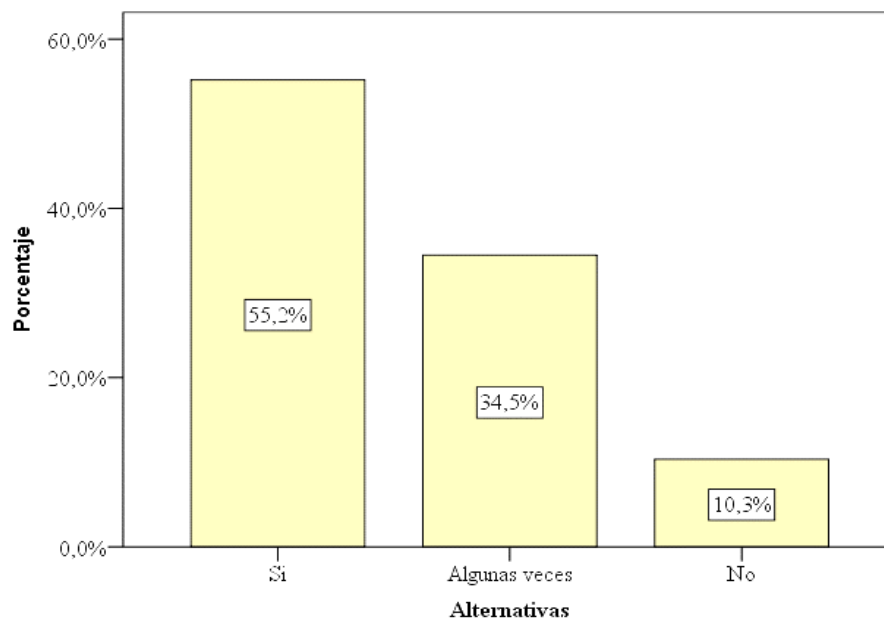


Figura 3: Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. Indicador: Determinar posibles hipótesis acerca de lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.

Fuente: Elaboración propia.

Frente a la pregunta ¿Planteo hipótesis cerca del tema que tratará de los textos expositivos a leer?, el 55,2 % de los estudiantes respondió positivamente; mientras que un 44,8 % respondió negativamente (34,5 % con Algunas veces y 10,3 % con No).

De esta manera, los alumnos indican que, efectivamente, determinan posibles hipótesis

de lo que pueden tratar los textos expositivos que leen.

Asimismo, a través de estas tres primeras preguntas se obtuvo que en promedio solo un 42,5 % de los estudiantes del primer grado “A” señalan que son capaces de desarrollar la capacidad de Conocimientos previos. Este mismo porcentaje, con respecto a esta primera dimensión (capacidades antes de la lectura), permite decir que los estudiantes consideran que no desarrollan estrategias de comprensión lectora antes de la lectura de textos expositivos.

#### 4.2.1.2. Dimensión: Capacidades durante la lectura

##### 4.2.1.2.1. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos

Tabla 13. Resultados de los alumnos de 1° “A” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos.

<b>Indicador: Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado</b>			
	P4		
	Sí	A.V.	No
Total	10	17	2
Porcentaje	34,5 %	58,6 %	6,9 %

Fuente: Elaboración Propia.

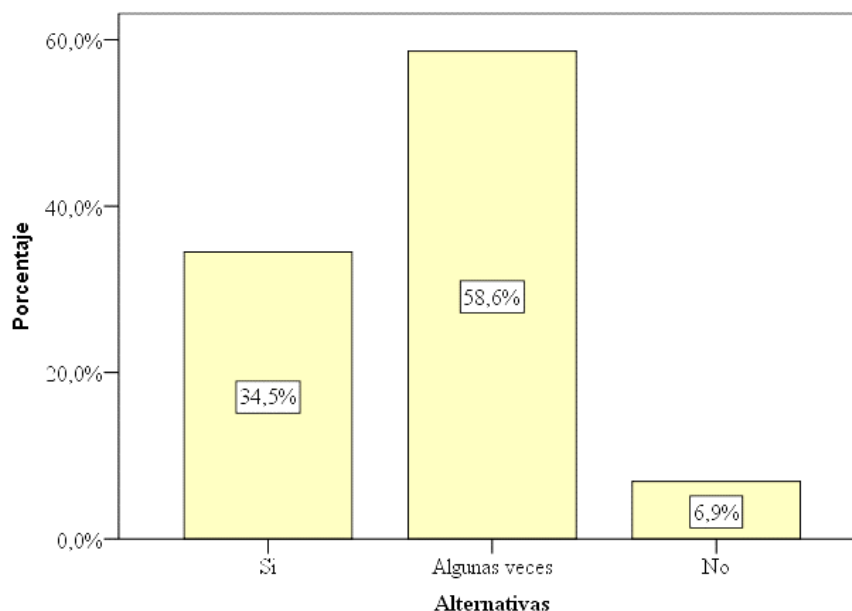


Figura 4: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos. Indicador: Localiza Información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos, se puede observar que el 34,5 % de los estudiantes respondió de manera positiva a la pregunta ¿Reconozco hechos y datos relevantes de los textos expositivos leídos?, contrario a un 65,5 % negativo (58,6 % para algunas veces y 6,9 % para No).

De este modo, los alumnos consideran que no localizan información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado, ya que, menos del porcentaje esperado respondió afirmativamente (solo el 34,5 %). Esto lleva a establecer que en cuanto la capacidad: Recupera información de diversos textos escritos, el 65,5 % de los estudiantes piensan que no son capaces de recuperar información de diversos textos escritos.

#### 4.2.1.2.2. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 14. Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos expositivos.

<b>Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo</b>			
	<b>P5</b>		
	<b>Sí</b>	<b>A.V.</b>	<b>No</b>
<b>Total</b>	14	13	2
<b>Porcentaje</b>	48,3 %	44,8 %	6,9 %

Fuente: Elaboración Propia.

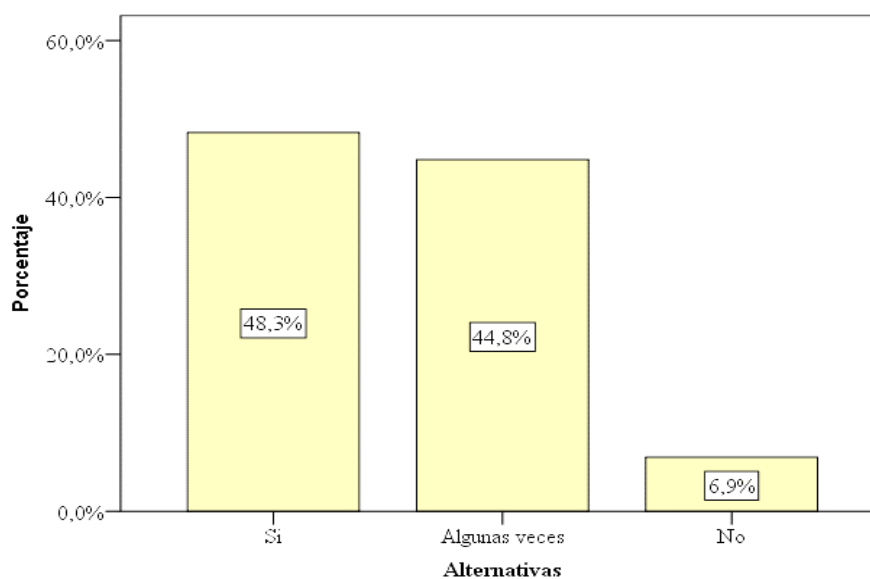


Figura 5: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.



La figura muestra que ante la pregunta ¿Deduzco el tema de los textos expositivos leídos?, el 48,3 % de los estudiantes respondió afirmativamente; mientras que el 51,7 % respondió negativamente (44,8 % con algunas veces y 6,9 % con No).

Esto significa que un poco más de la mitad de los alumnos (51,7 %) afirma que no deduce el tema de un texto o párrafo, lo que permite sostener que no logran inferir adecuadamente el tema de la lectura que se les pueda presentar.

#### 4.2.1.2.3. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 15. Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce la idea principal</b>			
	P6		
	Sí	A.V.	No
Total	16	12	1
Porcentaje	55,2 %	41,4 %	3,4 %

Fuente: Elaboración Propia.

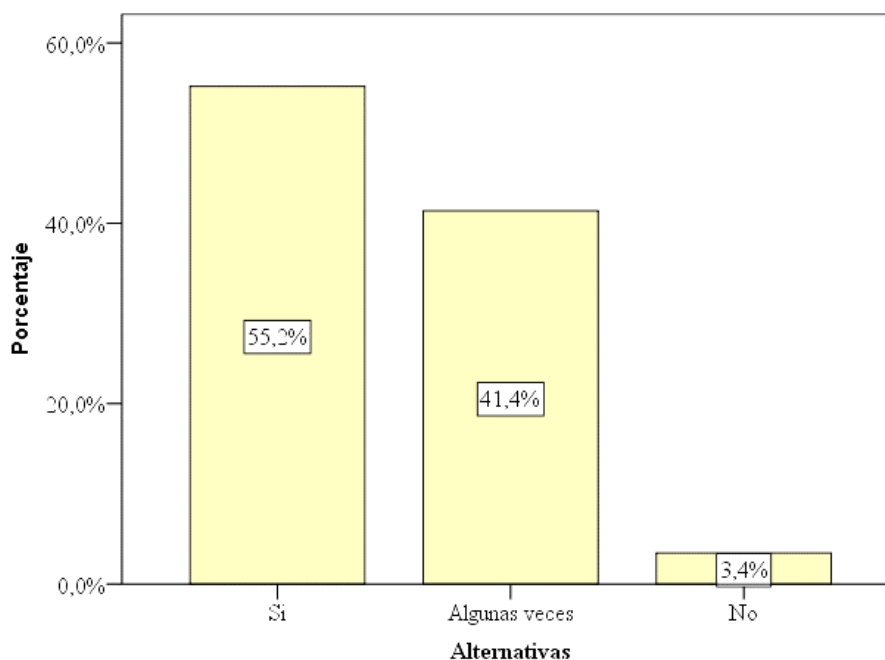


Figura 6: Resultados de los alumnos de 1° "A" según dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce la idea principal.

Fuente: Elaboración propia.

De esta figura se desprende que, con respecto a la pregunta ¿Deduzco la idea principal de los textos expositivos leídos?, 55,2 % de los estudiantes respondió afirmativamente; por su parte contestó negativamente el 44,8 % de los sujetos de investigación (41,4 % para algunas veces y 3,4 % para No).

Este resultado indica que un poco más de la mitad de los estudiantes, 55,2 %, piensan que sí deducen la idea principal de los textos expositivos leídos, lo que llevaría a considerar que sí son capaces de deducir la idea principal de los textos que leen.

#### 4.2.1.2.4. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 16. Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo</b>			
	P7		
	Sí	A.V.	No
Total	19	10	0
Porcentaje	65,5 %	34,5 %	0,0 %

Fuente: Elaboración Propia.

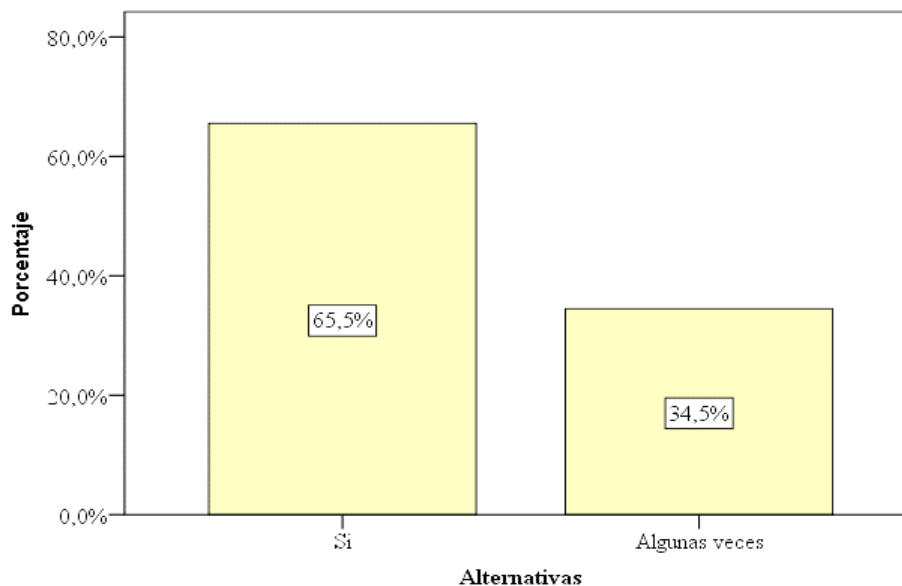


Figura 7: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura superior, ante la pregunta ¿Reconozco cuál podría ser la causa, la finalidad, el problema y la solución en la información de los textos expositivos leídos?, 65,5 % de los estudiantes respondió afirmativamente; mientras que el 34,5 % de estos dio respuestas negativas (34,5 % solo para algunas veces).

En este sentido, los estudiantes afirmaron, con un 65,5 %, que sí deducen relaciones lógicas de tipo causales, de finalidad y, también, establecen relaciones entre el problema y sus posibles soluciones planteadas a lo largo del texto. De esta manera, se mantiene una tendencia positiva en cuanto a los dos últimos resultados positivos para esta capacidad, lo cual lleva a pensar que hay un mayor manejo de estrategias de comprensión lectora por parte de los estudiantes en cuanto a estos indicadores.

#### 4.2.1.2.5. Capacidad: *Infiere el significado de los textos escritos*

*Tabla 17.* Resultados de los alumnos de 1° “A” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: *Infiere el significado de los textos escritos.*

<b>Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto</b>			
	P8		
	Sí	A.V.	No
Total	3	17	9
Porcentaje	10,3 %	58,7 %	31,0 %

Fuente: Elaboración Propia.

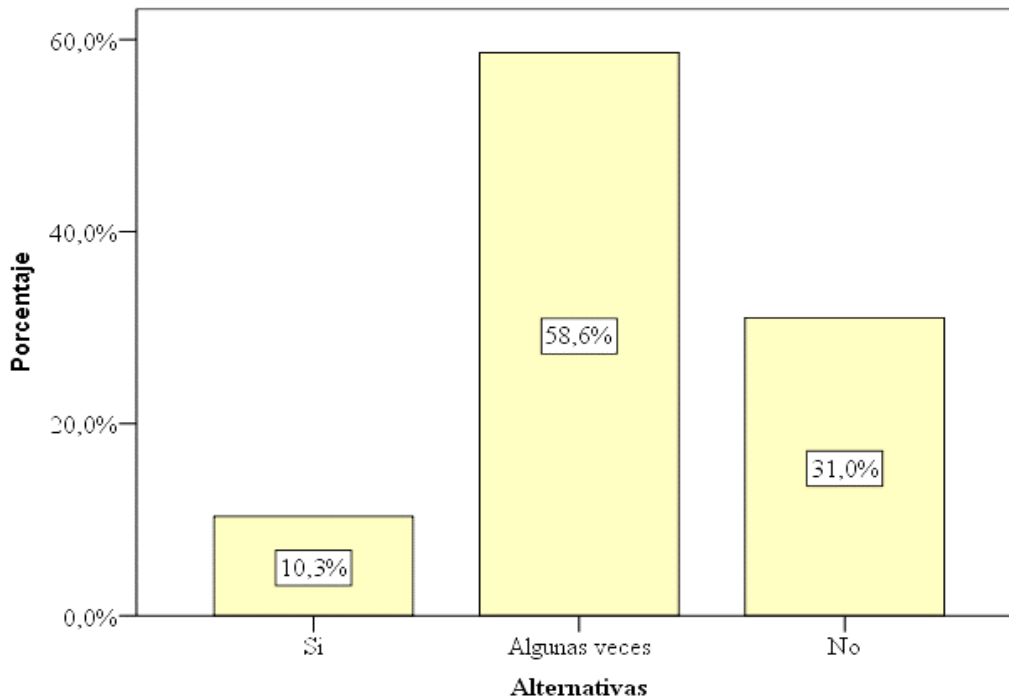


Figura 8: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.

Fuente: Elaboración propia.

De la figura anterior se entiende que en cuanto a la pregunta ¿Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto?, el 10,3 % de los alumnos contestó positivamente; que se contrapone a las respuestas negativas con un 89,7 % (58,6 % para algunas veces y 31,0 % para No).

Según estos datos, los estudiantes afirman no poder deducir el significado de las palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto, ya que como muestra el gráfico, el porcentaje de respuestas positivas es muy bajo (10,3 %). Este resultado representa un descenso importante en cuanto a esta capacidad, pues rompe la tendencia positiva de los anteriores resultados (Indicador 6 y 7).

#### 4.2.1.2.6. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 18. Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el propósito del texto</b>			
	<b>P9</b>		
	<b>Sí</b>	<b>A.V.</b>	<b>No</b>
<b>Total</b>	18	9	2
<b>Porcentaje</b>	62,1 %	31,0 %	6,9 %

Fuente: Elaboración Propia.

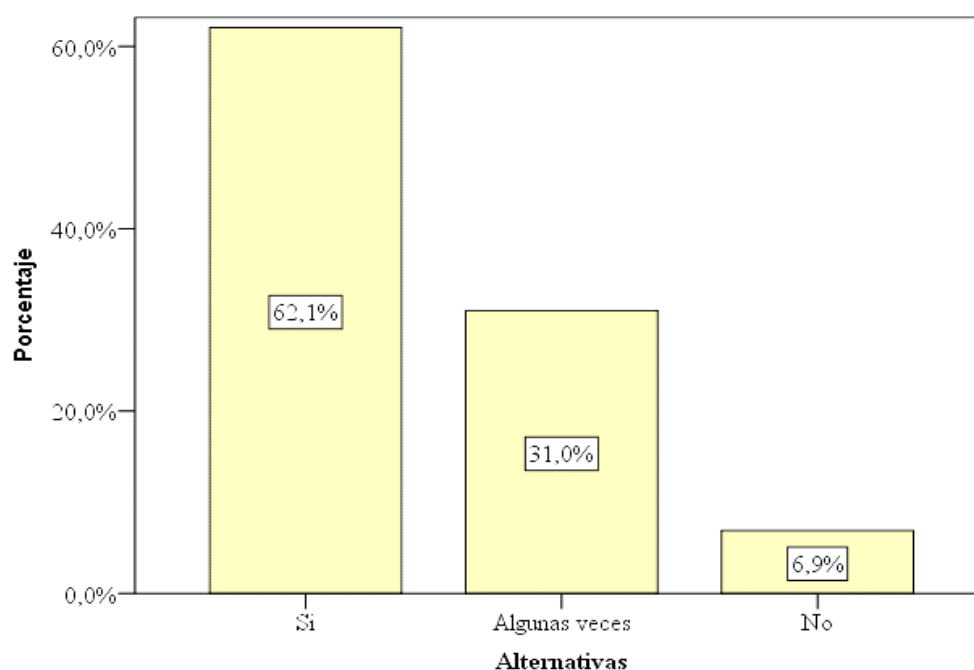


Figura 9: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el propósito del texto.

Fuente: Elaboración propia.

De figura anterior se entiende que frente a la pregunta ¿Deduce el propósito del texto?, el 62,1 % de los estudiantes respondió afirmativamente; mientras que un 37,9 % contestó negativamente (31,0 % con Algunas veces y 6,9 % con No).

De esta manera, un poco más de la mitad los estudiantes, afirmó, como se aprecia en el gráfico superior que, efectivamente, consideran que son capaces de deducir el propósito de un texto.

Finalmente, con respecto a la capacidad: infiere el significado de textos escritos, se puede decir que los estudiantes consideran que no desarrollan competentemente –a nivel general– esta capacidad, puesto que alcanzan, en promedio, el 48,28 % de respuestas positivas. En cuanto a la dimensión: capacidades durante la lectura, los estudiantes del primer grado “A” consideran que no logran desarrollar la capacidad de inferir el significado de los textos escritos, ya que, en promedio, se obtuvo para esta dimensión un 46,0 % de respuestas positivas.

#### 4.2.1.3. Dimensión: Capacidades después de la lectura

##### 4.2.1.3.1. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos

Tabla 19. Resultado de los alumnos de 1° “A” según Dimensión: Capacidad después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos.

<b>Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja</b>			
	P10		
	Sí	A.V.	No
Total	24	3	2
Porcentaje	82,8 %	10,3 %	6,9 %

Fuente: Elaboración Propia.

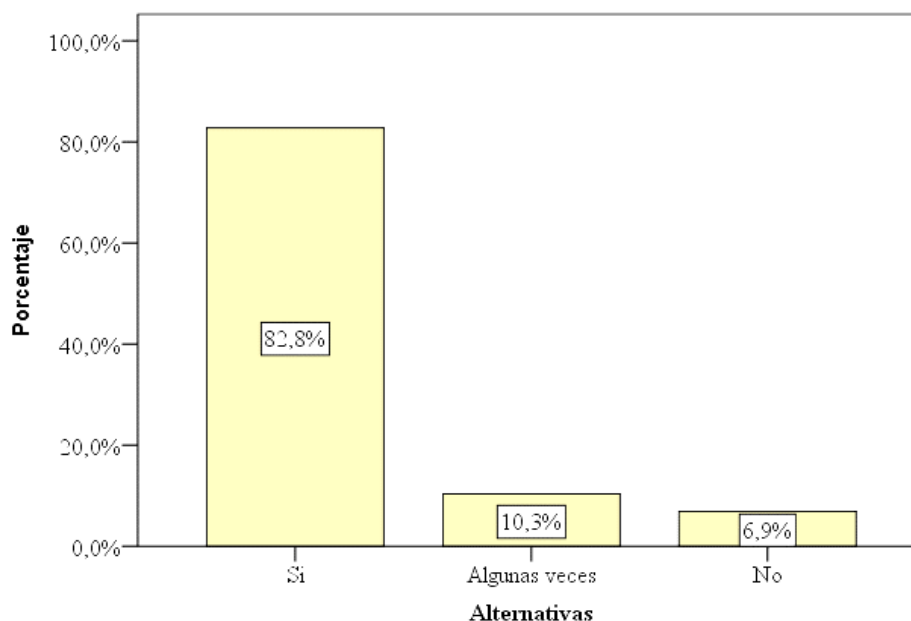


Figura 10: Resultado de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Después de la lectura. Capacidad: Reorganización de diversos textos escritos. Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo, a la figura presentada, el 82,8 % de los estudiantes respondió afirmativamente a la pregunta ¿Construyo organizadores gráficos, tales como cuadros comparativos, esquemas de llaves, mapas semánticos u otros relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos?; en tanto que, el 17,2 % contestó negativamente (10,3 % con algunas veces y 6,9 % con No).

Siguiendo estos datos, los alumnos manifiestan que sí son capaces de construir organizadores gráficos a partir de la información de los textos expositivos. De esta manera, en cuanto a la capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos, se puede establecer que los estudiantes suponen que, sí logran reorganizar la información de los textos expositivos, dado que las respuestas positivas alcanzan el 82,8 %.

4.2.1.3.2. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos

Tabla 20. Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

<b>Indicador: Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones</b>			
	P11		
	Sí	A.V.	No
Total	7	19	3
Porcentaje	24,1 %	65,5 %	10,3 %

Fuente: Elaboración propia.

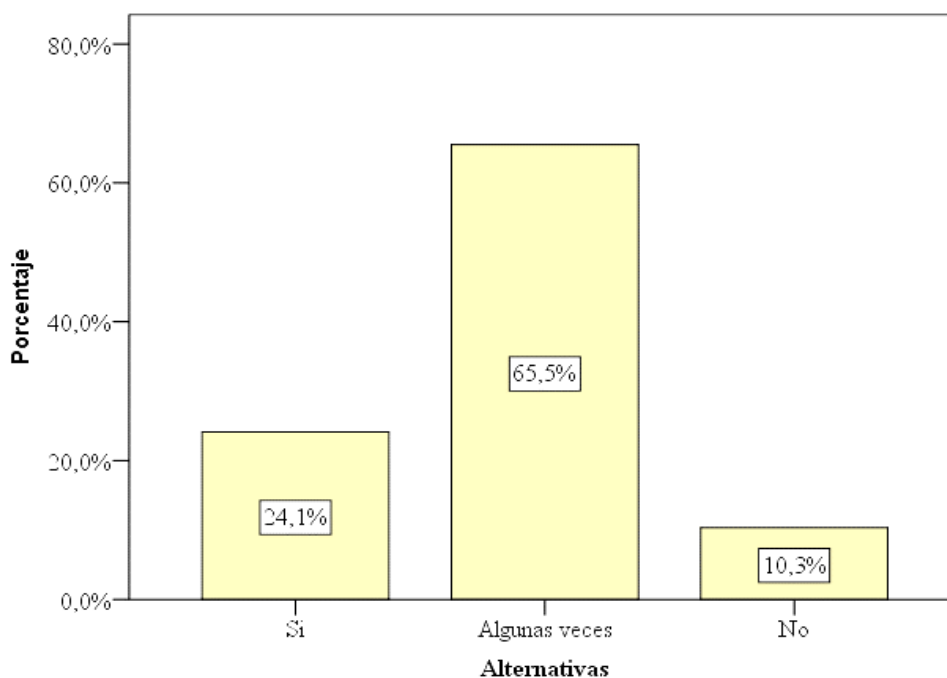


Figura 11: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Después de la lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. Identifica: Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, a la pregunta ¿Elaboro apreciaciones personales a partir de las ideas dadas en el texto?, el 24,1 % de los estudiantes respondió positivamente; mientras que el 75,8 % contestó negativamente (65,5 % para Algunas veces y 10,3 % para No). De este modo, el 75,8 % de los estudiantes manifiestan que no utilizan ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.



En cuanto a la capacidad: reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos, se puede decir que los alumnos consideran que no emiten juicios valorativos acerca de lo que están leyendo, lo cual se expresa en el 75,8% de estudiantes que respondió negativamente.

Finalmente, en cuanto a la dimensión: capacidades después de la lectura, a base de estos resultados (indicador 10 y 11), los estudiantes indican que, sí desarrollan capacidades después de la lectura, aunque por un margen mínimo, pues alcanzan un promedio de 53,5 % de respuestas positivas.

### **Resultados de los alumnos de 1° B**

#### *4.2.1.4. Dimensión: Capacidades antes de la lectura*

##### *4.2.1.4.1. Capacidad: Conocimientos previos*

*Tabla 21.* Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos.

<b>Indicador: Determina los objetivos de la lectura de los textos expositivos</b>			
	P1		
	Sí	A.V.	No
Total	14	14	1
Porcentaje	48,3 %	48,3 %	3,4 %

Fuente: Elaboración propia.

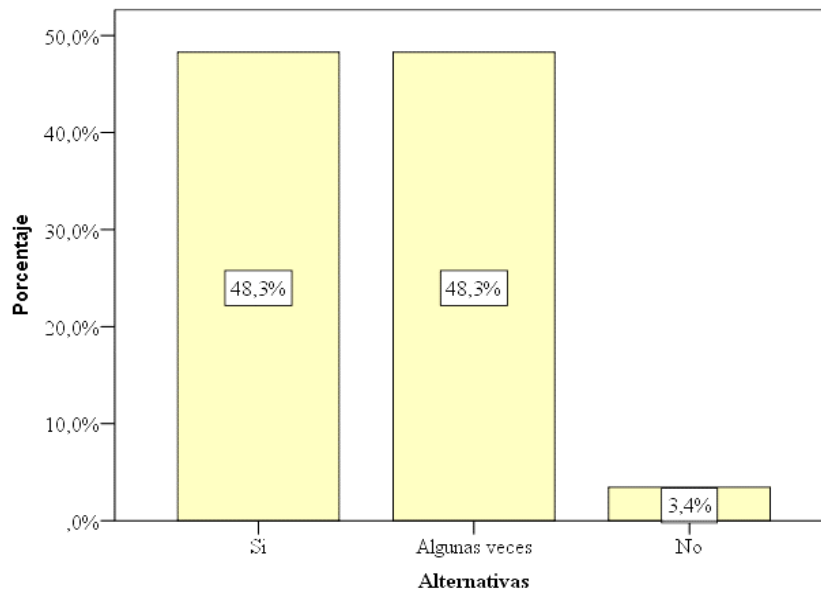


Figura 12: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. Indicador: Determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura expuesta en la parte superior, el 48,3 % de los estudiantes respondió positivamente a la pregunta ¿Determino los objetivos de la lectura de los textos expositivos a leer: qué tengo que leer, para qué voy a leer y por qué tengo que leer; mientras que, más de la mitad, 51,7 % respondió negativamente (48,3 % para Algunas veces y 3,4 % para No).

Estos resultados muestran que más de la mitad de estudiantes consideran que no reflexionan sobre los objetivos de la lectura de textos expositivos que van a leer, puesto que solo el 48,3 % respondió afirmativamente.

#### 4.2.1.4.2. Capacidad: Conocimientos previos

Tabla 22. Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos.

<b>Indicador: Activa sus conocimientos previos</b>			
	P2		
	Sí	A.V.	No
Total	15	12	2
Porcentaje	51,7 %	41,4 %	6,9 %

Fuente: Elaboración propia.

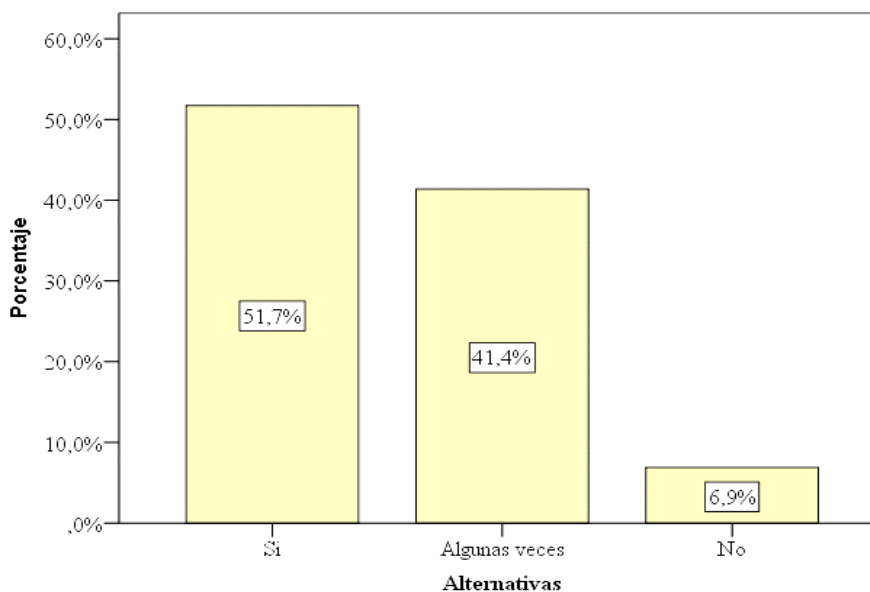


Figura 13: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. Indicador: Activa sus conocimientos previos.

Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la pregunta ¿Utilizo mis experiencias personales y saberes previos para predecir información de textos expositivos a leer, a partir de títulos, encabezamientos, imágenes e ilustraciones?, el 51,7 % de los estudiantes respondió afirmativamente, en tanto que un 48,3 % de los estudiantes respondió negativamente (41,4 % para Algunas veces y 6,9 % para No).

Puede verse cómo el margen de respuestas positivas sobrepasa al de respuestas negativas, lo cual afirma que, un 51,7 % de los estudiantes sí utilizan sus experiencias y sus conocimientos previos para predecir información sobre los textos que van a leer.

#### 4.2.1.4.3. Capacidad: Conocimientos previos

Tabla 23. Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos.

<b>Indicador: Determina posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos</b>			
	P3		
	Sí	A.V.	No
Total	19	9	1
Porcentaje	65,5 %	31,0 %	3,4 %

Fuente. Elaboración propia.

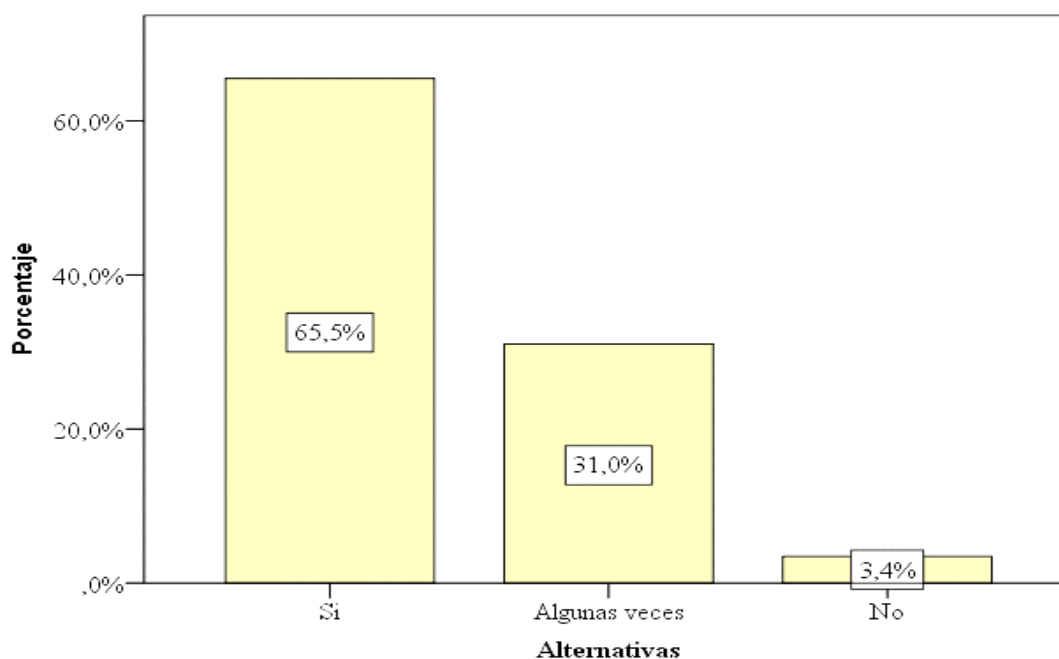


Figura 14: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades antes de la lectura. Capacidad: Conocimientos previos. Indicador: Determina posibles hipótesis acerca de lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.

Fuente: Elaboración propia.

Frente a la pregunta ¿Planteo hipótesis acerca del tema que tratará de los textos expositivos a leer?, el 65,5 % de los estudiantes respondió positivamente; mientras que un 34,4 % respondió negativamente (31,0 % con Algunas veces y 3,4 % con No).

De esta manera, los alumnos indican que efectivamente determinan posibles hipótesis de lo que pueden tratar los textos expositivos que leen.

Asimismo, a través de estas tres primeras preguntas se obtuvo que, en promedio, el 55,2 % de los estudiantes del primer grado "B" señalan que sí son capaces de desarrollar la capacidad: Conocimientos previos. Este mismo porcentaje, con respecto a esta primera dimensión (capacidades antes de la lectura), permite decir que los estudiantes consideran que sí desarrollan estrategias de comprensión lectora antes de la lectura de textos expositivos.

#### 4.2.1.5. Dimensión: Capacidades durante la lectura

##### 4.2.1.5.1. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos

Tabla 24. Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos.

<b>Indicador: Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado</b>			
	P4		
	Sí	A.V.	No
Total	16	13	0
Porcentaje	55,2 %	44,8 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia.

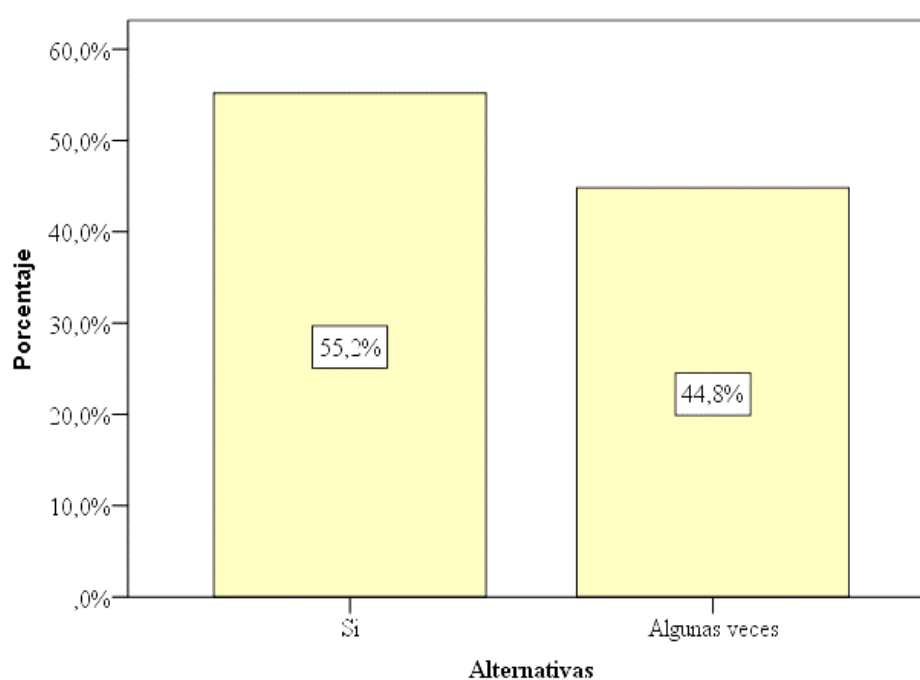


Figura 15: Resultado de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos. Indicador: Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura completa y vocabulario variado.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos, se puede observar que el 55,2 % de los estudiantes respondió de manera positiva a la pregunta ¿Reconozco hechos y datos relevantes de los textos expositivos leídos?; contrario a un 44,8 % negativo (44,8 % para algunas veces).

De este modo, los alumnos consideran que sí localizan información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado. Puesto que, la mayoría de ellos, el 55,2%, respondió afirmativamente.

4.2.1.5.2. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 25. Resultados de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos expositivos.

<b>Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo</b>			
	P5		
	Sí	A.V.	No
Total	14	15	0
Porcentaje	48,3 %	51,7 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia.

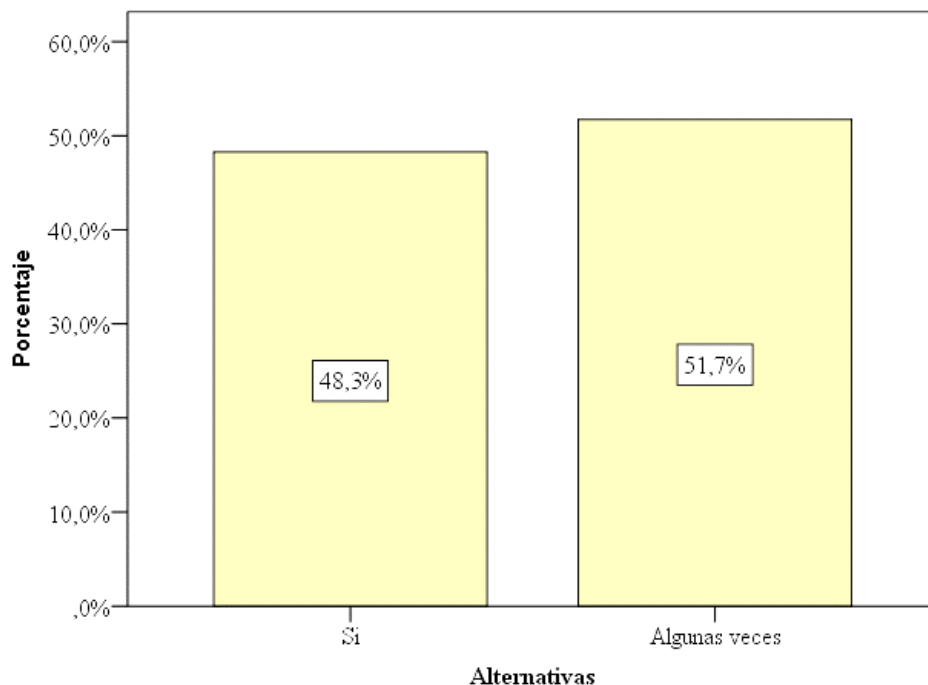


Figura 16: Resultado de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Dimensión: Capacidades durante de lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos expositivos. Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.

La figura muestra que ante la pregunta ¿Deduzco el tema de los textos expositivos leídos?, el 48,3 % de los estudiantes respondió afirmativamente; mientras que el 51,7 % respondió negativamente (51,7 % con algunas veces).

Esto significa que un poco más de la mitad de los alumnos (51,7 %) afirma que no deduce el tema de un texto o párrafo. Por lo tanto, no logran inferir adecuadamente el tema de la lectura que se les pueda presentar.

#### 4.2.1.5.3. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 26. Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce la idea principal</b>			
	P6		
	Sí	A.V.	No
Total	21	8	0
Porcentaje	72,4 %	27,6 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia.

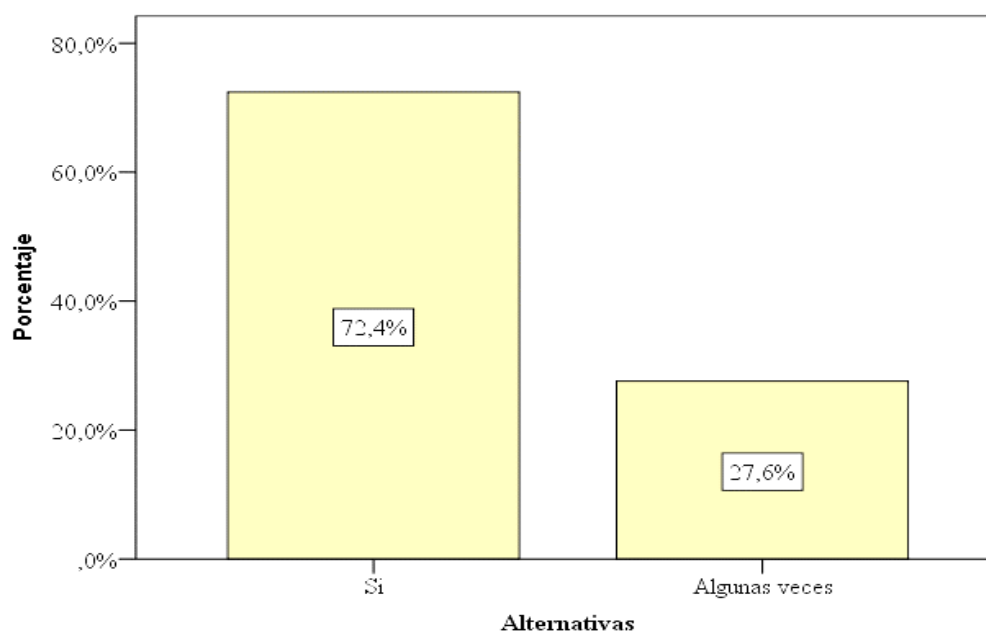


Figura 17: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce la idea principal.

Fuente: Elaboración propia.

De esta figura se desprende que, con respecto a la pregunta ¿Deduzco la idea principal de los textos expositivos leídos?, el 72,4% de los estudiantes respondió afirmativamente; por su parte, contestó negativamente el 27,6 % de los sujetos de investigación (27,6 % con algunas veces).

Este resultado indica que la mayoría de los estudiantes, 72,4 %, piensan que sí deducen la idea principal de los textos expositivos leídos.

#### 4.2.1.5.4. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 27. Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo</b>			
	P7		
	Sí	A.V.	No
Total	24	5	0
Porcentaje	82,8 %	17,2 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia.

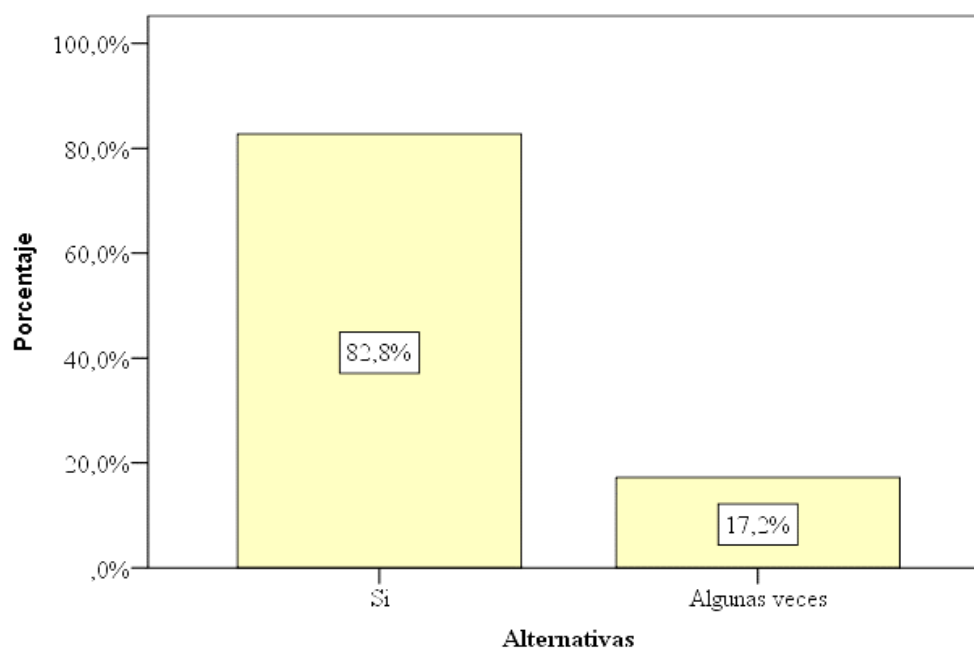


Figura 18: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura superior, ante la pregunta ¿Reconozco cuál podría ser la causa, la finalidad, el problema y la solución en la información de los textos expositivos leídos?, 82,8 % de los estudiantes respondió afirmativamente; mientras que el 17,2 % de estos dio respuestas negativas (17,2 % con Algunas veces).



En este sentido, los estudiantes afirmaron, con un 82,8 % que, sí deducen relaciones lógicas de tipo causales, de finalidad y, también, establecen relaciones entre el problema y sus posibles soluciones planteadas a lo largo del texto. De esta manera, se mantiene una tendencia positiva en cuanto a los dos últimos resultados favorables para esta capacidad, lo cual permite pensar que hay un mayor manejo de estrategias metodológicas de comprensión lectora por parte de los estudiantes en cuanto a estos indicadores.

#### 4.2.1.5.5. Capacidad: *Infiere el significado de los textos escritos*

Tabla 28. Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto</b>			
	P8		
	Sí	A.V.	No
Total	11	16	2
Porcentaje	37,9 %	55,2 %	6,9 %

Fuente: Elaboración propia.

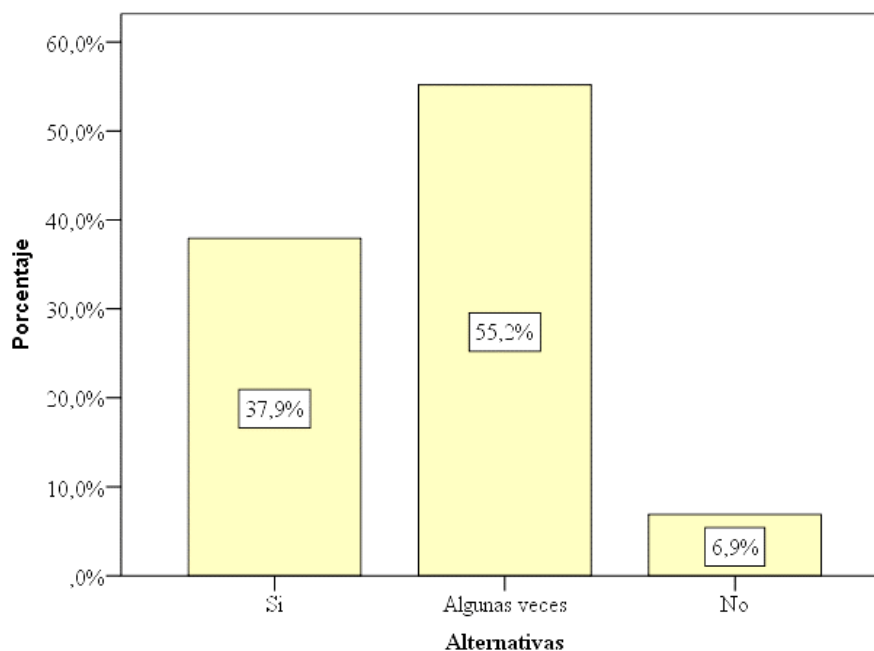


Figura 19: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.

Fuente: Elaboración propia.

Por la figura expuesta en la parte superior se entiende que en cuanto a la pregunta ¿Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto?, el 37,9 % de los alumnos contestó positivamente; en contraste con las respuestas negativas con un 62,1 % (55,2 % para algunas veces y 6,9 % para No).

Según estos datos, los estudiantes afirmaron no poder deducir el significado de las palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto, ya que como muestra el gráfico, el porcentaje de respuestas positivas es bajo a comparación de porcentaje de respuestas negativas.

#### 4.2.1.5.6. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 29. Resultado de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el propósito del texto</b>			
	P9		
	Sí	A.V.	No
Total	14	14	1
Porcentaje	48,3 %	48,3 %	3,4 %

Fuente: Elaboración propia.

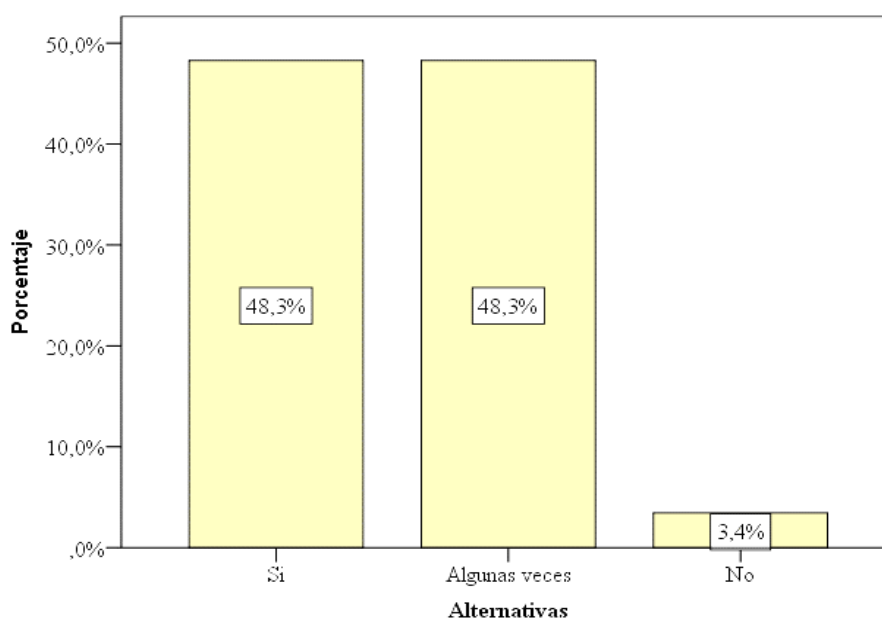


Figura 20: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el propósito del texto.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se entiende que frente a la pregunta ¿Deduce el propósito del texto?, el 48,3 % de los estudiantes respondió afirmativamente; mientras que un 51.7 % contestó negativamente (48,3 % con Algunas veces y 3,4 % con No).

De esta manera, los estudiantes afirmaron con un poco menos de la mitad, como se aprecia en el gráfico superior, que efectivamente consideran que no son capaces de deducir el propósito de un texto.

Finalmente, con respecto a la capacidad: Infiere el significado de textos escritos se puede decir que los estudiantes consideran que sí desarrollan competentemente a nivel general esta capacidad, puesto que alcanzan, en promedio, el 57,48 % de respuestas positivas.

#### 4.2.1.6. Dimensión: Capacidades después de la lectura

##### 4.2.1.6.1. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos

Tabla 30. Resultado de los alumnos de 1° “B” según Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos.

<b>Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja</b>			
	P10		
	Sí	A.V.	No
Total	18	11	0
Porcentaje	62,1 %	37,9 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia.

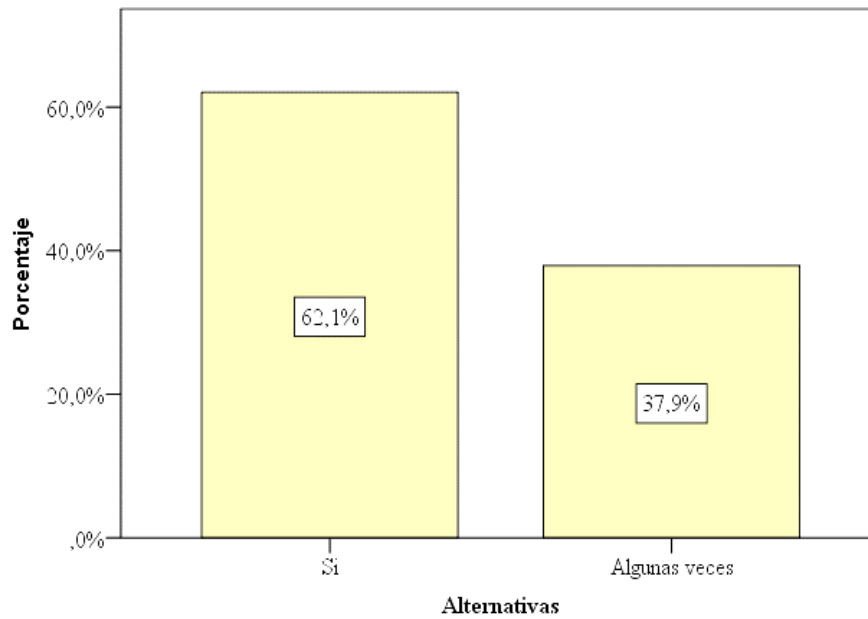


Figura 21: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades después de la lectura.

Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos. Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos. Cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo, la figura presentada, el 62,1 % de los estudiantes respondió afirmativamente a la pregunta ¿Construyo organizadores gráficos, tales como cuadros comparativos, esquemas de llaves, mapas semánticos u otros relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos?; en tanto que, el 37,9 % contestó negativamente (37,9 con algunas veces).

Siguiendo estos datos, los alumnos manifestaron que sí son capaces de construir organizadores gráficos a partir de la información de los textos expositivos, dado que la mayoría de ellos, 62,1 % respondió afirmativamente en oposición al 37,9 % que respondió negativamente y, por tanto, no se considera capaz de reorganizar la información de diversos textos escritos.

4.2.1.6.2. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos

Tabla 31. Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

<b>Indicador: Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones</b>			
	P11		
	Sí	A.V.	No
Total	13	16	0
Porcentaje	44,8 %	55,2 %	0,0 %

Fuente: Elaboración propia.

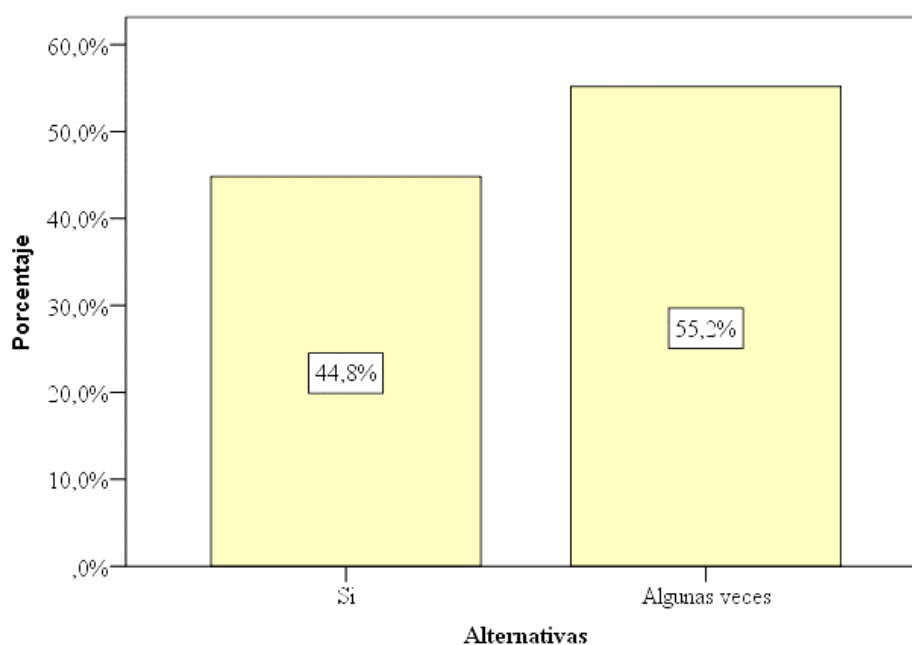


Figura 22: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. Indicador: Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, a la pregunta ¿Elaboro apreciaciones personales a partir de las ideas dadas en el texto?, el 44,8 % de los estudiantes respondió positivamente; mientras que el 55,2 % contestó negativamente (55,2 % para algunas veces). De este modo, el 55,2 % de los estudiantes manifestaron que no utilizan ideas del texto para sustentar o refutar opiniones, en contraste al 44,8 % que sí utiliza ideas del texto para sustentarlas o refutarlas.

Finalmente, en cuanto a la dimensión: capacidades después de la lectura, a base de estos resultados (indicador 10 y 11), los estudiantes indican que sí desarrollan capacidades después de la lectura, aunque por un margen mínimo, pues alcanzan un promedio de 53,45 % de respuestas positivas.

#### 4.2.2. Instrumento 2: Lista de cotejo

Tabla 32. Lista de cotejo de observación docente según dimensiones de las estrategias metodológicas de comprensión lectora.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Criterio observado	N° de criterio
<b>Estrategias metodológicas de comprensión lectora</b>	<b>Estrategias antes de la lectura</b>	Determina los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.	El docente promueve actividades que ayudan al estudiante a determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.	1
		Activa sus conocimientos previos.	El docente desarrolla actividades que ayudan a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas y otras) de los textos expositivos propuestos.	2
		Determina posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.	El docente solicita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.	3
	<b>Estrategias durante la lectura</b>	Localiza información relevante en diversos tipos de	El docente promueve actividades que ayudan a los estudiantes a recuperar y/o localizar	4

		texto de estructura completa y vocabulario variado.	información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.	
		Deduce el tema de un texto o párrafo.	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos propuestos.	5
		Deduce la idea principal.	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.	6
		Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.	El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas-solución que formen parte del planteamiento del texto.	7
		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.	El docente solicita que los estudiantes realicen deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.	8

		Deduce el propósito del texto.	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.	9
	<b>Estrategias después de la lectura</b>	Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.	El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.	10
		Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.	11

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla expuesta, se validó la información recogida a través de dos calificaciones extremas, ‘Sí’ en el caso de que efectivamente el docente enseñara estrategias metodológicas pertinentes con el criterio observado; y ‘No’, si el docente no impartía ninguna estrategia, y, además, no trabajaba en clase el criterio observado.

De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados, para la sección “A”:





Figura 23: Resultado de la lista de cotejo aplicada al docente de 1° A sobre las estrategias metodológicas enseñadas en clase.

Fuente: Elaboración propia.

Se registró en esta sección que el docente sí enseña a determinar los objetivos de la lectura a través de preguntas pertinentes como ¿qué tengo que leer?, además de ¿por qué y para qué tengo que leer?

Por otro lado, el docente también enseña estrategias adecuadas para ayudar a los estudiantes a utilizar sus aprendizajes previos, lo cual se logró mediante preguntas literales, exploratorias y guía como ¿qué otro aspecto es oriundo del Perú?, ¿cuál es el origen de la palabra anticucho?, ¿quiénes permitieron que este plato perdure en el tiempo?

Asimismo, se reconoció que el docente promueve a generar posibles hipótesis a los estudiantes sobre lo que trata los textos expositivos que van a leer, para lo cual se valió de preguntas directas, lluvia de ideas y de la participación secuencial de los estudiantes para recoger sus hipótesis, por lo que, se puede afirmar que, respecto a esta primera dimensión (antes de la lectura), el docente sí imparte estrategias metodológicas oportunas para desarrollar la capacidad de conocimientos previos.

De la misma forma, para la segunda dimensión (durante la lectura), se constató que efectivamente el docente sí guía al estudiante a localizar información relevante de la lectura a través de estrategias metodológicas como el sumillado, el subrayado y los cuadros comparativos.

Lo mismo se registró en cuanto a si el docente desarrolla estrategias adecuadas para que los estudiantes infieran el tema del texto expositivo propuesto.

Sin embargo, el docente no enseñó en ningún momento estrategias para que los estudiantes deduzcan la idea principal de textos expositivos, imposibilitando así que estos se desenvuelvan respecto a este indicador de desempeño.

Asimismo, no se registró que el docente enseñe estrategias para lograr establecer relaciones lógicas entre la información presentada en un texto expositivo.

En cuanto a si el docente promueve a los estudiantes a deducir o establecer significados a las palabras, expresiones, frases o símbolos presentados en los textos expositivos trabajados en clase, se registró que, sí enseña estrategias adecuadas como preguntas específicas acerca de los términos desconocidos que se encuentran en el texto, además de plantear un ejercicio práctico a través de la estrategia ¿Qué veo, qué no veo, qué infiero?

Finalmente, se cotejó que el docente sí enseña a deducir el propósito de un texto a partir de preguntas concisas del tema abordado. Por lo que, respecto a esta dimensión, se puede decir que el docente, en promedio, sí enseña estrategias metodológicas de comprensión lectora para facilitar la comprensión de textos expositivos.

Por su parte, en la tercera dimensión (después de la lectura), se registró que el profesor no enseña ninguna estrategia adecuada que permita al estudiante organizar la información adecuadamente, ya sea a través de organizadores gráficos, mapas mentales, semánticos, esquemas, etc. En este sentido los alumnos de la sección "A" no conocieron ninguna forma de sistematizar la información leída.

Por último, frente a si el docente promueve la reflexión de lo leído, se observó que efectivamente se utilizaron estrategias como el resumen y la síntesis, lo cual le asegura una mayor comprensión lectora tanto para este indicador como para la dimensión después de la lectura.

### ¿Aplica la estrategia metodológica según el criterio observado?

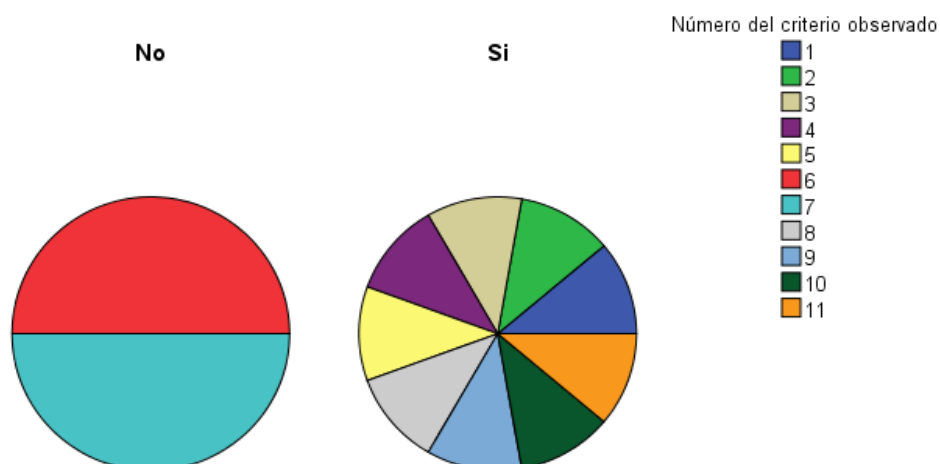


Figura 24: Resultado de la lista de cotejo aplicada al docente de 1° "B" sobre las estrategias metodológicas de comprensión lectora enseñadas en clase.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte en la sección "B", aun cuando se observó al mismo docente, este varió en su metodología, dando como resultado los siguientes datos:

Primero, en cuanto al indicador 1: El docente promueve actividades que ayudan al estudiante determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos, se obtuvo que sí, efectivamente, el docente impulsa estrategias como la lluvia de preguntas, así como las preguntas directas sobre el porqué, para que, y qué voy a leer.

También se constató que el docente sí utiliza estrategias como las preguntas exploratorias y las preguntas guía para activar los conocimientos previos de los estudiantes como ¿qué podría decir allí?, refiriéndose a una imagen mostrada a los estudiantes, así como pidió que observen imágenes secuenciales sobre el tema de la lectura: el anticucho. De esta manera se puede decir que sí se brindaron las medidas pertinentes para ubicar al alumno en el espacio y tiempo de la lectura.

Asimismo, se logró reconocer que el docente sí enseña estrategias pertinentes para que los estudiantes puedan deducir posibles hipótesis acerca de lo que tratará el texto a leer por lo que se plantea, respecto a esta primera dimensión (antes de la lectura), que los estudiantes están preparados para activar sus conocimientos previos a fin de alcanzar una mayor comprensión de textos expositivos.

Por otro lado, se observó, en cuanto a la segunda dimensión, que el docente sí promueve la localización de información relevante de lo que se ha leído a través del subrayado y el sumillado.

Del mismo modo, se logró confirmar que el docente sí promueve estrategias como las preguntas directas y concisas acerca del tema abarcado en el texto.

Lamentablemente, el docente, al igual que en la sección “A”, no propuso estrategias que permitan deducir la idea principal del texto. De esta manera no se les dio recursos a los estudiantes para desempeñarse adecuadamente frente a la capacidad de inferir la idea principal del texto leído.

Del mismo modo, se registró que el docente no compartió estrategias metodológicas sobre cómo deducir relaciones lógicas de causalidad, finalidad, y de resolución de problemas. De tal manera, se puede afirmar que los alumnos de la sección “B” no lograrán utilizar los medios pertinentes para afrontar preguntas de este tipo.

Finalmente, respecto a esta dimensión, el docente sí promovió estrategias para deducir el propósito del texto. Por lo que en promedio se puede establecer que, a excepción del indicador 6 y 7, el docente sí enseña estrategias metodológicas adecuadas para la comprensión lectora.

Respecto a la tercera dimensión: capacidades después de la lectura se recogió que el docente sí promovió actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos, tales como los mapas mentales, los mapas conceptuales, los esquemas y organizadores gráficos.

Por último, se registró que el docente sí utilizó estrategias como el resumen o la síntesis para promover la reflexión de los estudiantes a partir de las ideas expuestas en los textos expositivos.

De esta manera, se obtuvo para la sección “A” dos resultados negativos en cuanto a los indicadores 6 y 10; mientras que en la sección “B” se registró dos resultados negativos respecto a los indicadores 6 y 7. Así, se han de tomar en cuenta estos productos de la aplicación de estrategias metodológicas a fin de evaluar el desempeño de los estudiantes de ambas secciones frente a la prueba de comprensión lectora de textos expositivos. En este sentido, esto permitirá sintetizar si existe o no correlación entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora y el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos.

### 4.2.3. Instrumento 3: Prueba de comprensión lectora de textos expositivos

Tabla 33. Prueba de comprensión lectora de textos expositivos según dimensiones de las capacidades de la comprensión de textos escritos.

Dimensiones de la Comprensión lectora	Capacidades	Indicadores	Instrumento 3 Prueba de comprensión lectora	N° de texto	N° de ítems
Capacidades durante la lectura	Recupera información de diversos textos escritos	Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado.	Lee cuidadosamente los enunciados, identifica a qué clase de alimento pertenece su contenido, escribe alimento transgénico (AT) o alimento orgánico (AO) entre los paréntesis y luego señala la alternativa correcta.	Texto 1	Ítem1
			¿Qué deben realizar los niños mientras los adultos trabajan?	Texto 2	Ítem9
			El autor de “¡Lo mejor son los carritos!” refuerza su argumentación enfatizando que con el uso de estas mochilas...	Texto 3	Ítem17
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce el tema de un texto o párrafo.	Después de haber leído la información presentada en los textos, señala la alternativa que contiene el tema.	Texto 1	Ítem2
			¿Según el texto sobre qué trata el cartel?	Texto 2	Ítem10
			¿Cuál es el tema del texto?	Texto 3	Ítem18
		Deduce la idea principal.	¿Cuál es la alternativa que presenta la idea principal del segundo párrafo?	Texto 1	Ítem4

			¿Cuál sería la idea principal que se desarrolla en el cartel?	Texto 2	Ítem11
			¿Cuál sería la idea principal del autor del texto “Las típicas”	Texto 3	Ítem19
	Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.		Al momento de comprar tomates, Laura encuentra unos tipos A, de rojo intenso y a un precio de S/2,50 el kilo; otros tipos B, de rojo pálido y a un precio de S/5,00 el kilo. Laura se pregunta: “¿Por qué estas diferencias?”. Marca la respuesta adecuada.	Texto 1	Ítem3
			¿Para qué crees que el autor ha colocado las imágenes del cartel?	Texto 2	Ítem15
			¿Para qué crees que el autor de “Las típicas”, cita a una especialista en salud dentro de su argumentación?, Busca...	Texto 3	Ítem22
	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.		Señala el significado de la palabra subrayada de acuerdo al contexto: “Hoy vamos a escuchar dos partes para que tú elijas quién gana esta <u>escaramuza</u> en la batalla por la alimentación saludable”.	Texto 1	Ítem5
			Deduce el significado de la frase “ <i>Hombres trabajando, niños estudiando</i> ”.	Texto 2	Ítem14

			¿Qué significado tiene la palabra subrayada en el siguiente contexto: “No solo el transporte de la mochila es menos <u>enrevesado</u> , sino que cuando los niños están en algún lugar con sus mochilas y, por la razón que sea, tienen que esperar por un tiempo de pie, ¿no tendrán que cargar con ella”?	Texto 3	Ítem20
		Deduce el propósito del texto.	¿Cuál crees que es la intención del autor al presentar este artículo?	Texto 1	Ítem7
			Luego de observar y leer lo que muestra el cartel, se puede afirmar que el propósito comunicativo de dicho texto es...	Texto 2	Ítem13
			¿Cuál crees que será el propósito del autor al presentar el siguiente artículo?	Texto 3	Ítem21
Capacidades después de la lectura	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos	Elabora un cuadro comparativo acerca del tema tratado en el texto, en el que menciones dos diferencias y semejanzas de los alimentos transgénicos y orgánicos.	Texto 1	Ítem6
			Elabora un organizador gráfico acerca del problema abordado en el cartel y dos posibles formas de solucionarlo.	Texto 2	Ítem12

		propuestos de estructura compleja.	Elabora un organizador gráfico donde se aprecie ventajas y desventajas de las clases de mochilas.	Texto 3	Ítem23
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.	El origen de los alimentos siempre genera controversia, ya que se cuestiona qué tan naturales deben ser para que sean saludables para el ser humano. ¿Con cuál de las dos posturas estás de acuerdo? Fundamenta tu respuesta.	Texto 1	Ítem8
La educación es un derecho fundamental para los niños, ¿por qué crees que la sociedad debe velar para que se respete y se cumpla este derecho? Fundamenta tu respuesta			Texto 2	Ítem16	
¿Cuál de las dos clases de mochilas recomendarías y por qué? Menciona dos argumentos a favor.			Texto 3	Ítem24	

Fuente: Elaboración propia.



## Resultados de los alumnos de 1° A

### 4.2.3.1. Dimensión: Capacidades durante la lectura

#### 4.2.3.1.1. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos

Tabla 34. Resultados de los alumnos de 1° "A". Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos.

<b>Indicador: Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado</b>						
	Ítem 1		Ítem 9		Ítem 17	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	24	5	29	0	24	5
Porcentaje	82,8 %	17,2 %	100,0 %	0,0 %	82,8 %	17,2 %

Fuente: Elaboración propia.

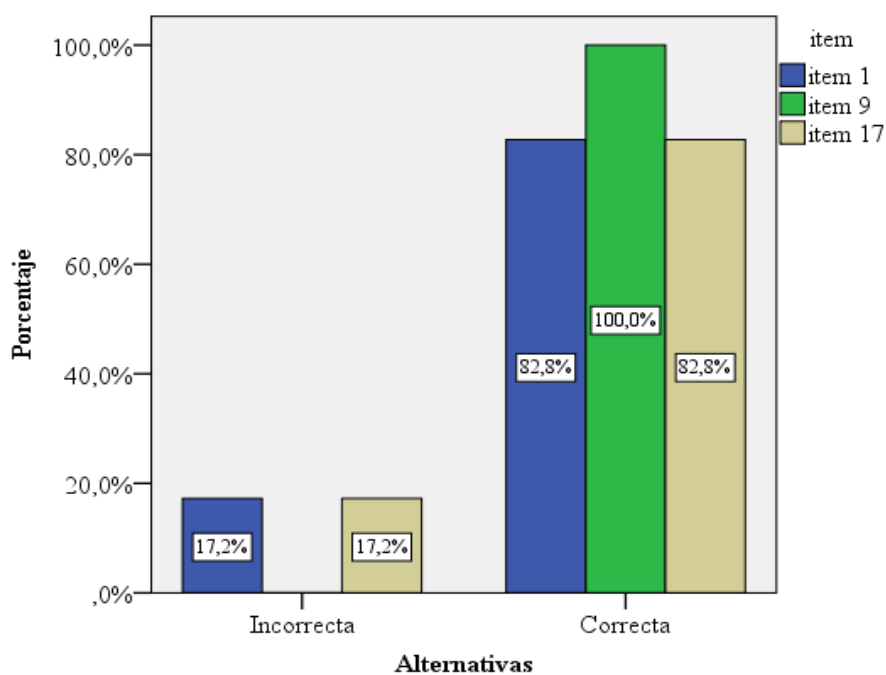


Figura 25: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos. Indicador: Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura completa y vocabulario variado.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura superior se muestran los resultados alcanzados por los alumnos de 1° “A”, cuyas preguntas respondían a si el alumno es capaz de localizar información relevante del texto leído.

En este sentido, el 82,8 % de los estudiantes respondió afirmativamente al ítem1 del primer texto; del mismo modo, obtuvieron un resultado absoluto con un 100 % frente al ítem 9 del segundo texto; y, por último, lograron un 82, 8 % de respuestas positivas con respecto al ítem 17 del tercer texto.

De esta manera, los alumnos alcanzaron un promedio de 88,5 % de resultados positivos, por lo que se puede afirmar que los estudiantes sí son capaces de localizar información relevante que les sirve para la comprensión de los textos leídos. Además, esta información les permite obtener más herramientas para la resolución de futuros problemas planteados a partir de la lectura.

También, es importante recordar que frente al primer instrumento (cuestionario) se obtuvo solo un promedio de 34,5 % de estudiantes que consideraban que eran capaces de localizar información relevante de los textos expositivos leídos. Asimismo, durante la observación docente se constató que sí se enseñaron estrategias pertinentes como el sumillado y el subrayado para facilitar la localización de información relevante.

Por último, un dato relevante de estos resultados, es que solo un 11,5 % no logra recuperar información a partir de la lectura, por lo que habrá que trabajar en ellos posteriormente. Sin embargo, es importante destacar este primer resultado por ser casi la mayoría de los estudiantes los que sí desarrollan la capacidad con respecto a este indicador.

#### 4.2.3.1.2. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 35. Resultados de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo</b>						
	Ítem 2		Ítem 10		Ítem 18	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	17	12	23	6	22	7
Porcentaje	58,6 %	41,4 %	79,3 %	20,7 %	75,9 %	24,1 %

Fuente: Elaboración propia.

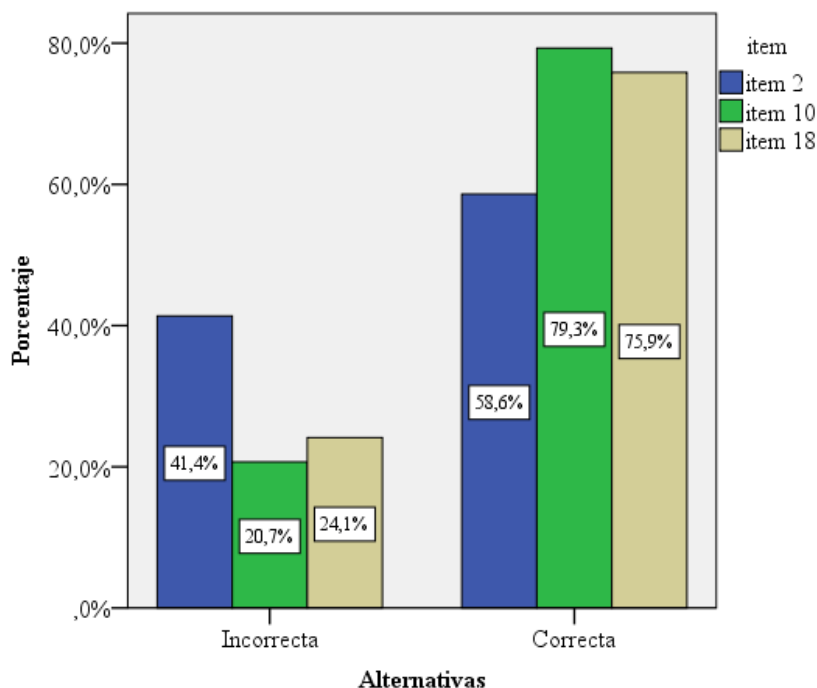


Figura 26: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados expuestos en la figura de la parte superior buscan responder a si los alumnos son capaces de deducir el tema de los textos escritos que leen. De esta forma, con respecto al indicador 5: deduce el tema de un texto o párrafo, los estudiantes respondieron afirmativamente con un 58,6 % al ítem 2 del primer texto; mientras que un 79,3 % de los alumnos contestó positivamente al ítem 10 del segundo texto; y finalmente, el 75,9 % contestaron correctamente al ítem 18 del tercer texto.

Según estos datos, se puede establecer que los alumnos del primer grado "A" sí logran deducir el tema de los textos o párrafos que leen, dado que en promedio el 71,3 % respondió correctamente.

Estos resultados son considerables si se comparan con el 48,3 % de estudiantes que consideraron en el cuestionario que eran capaces de deducir el tema del texto. Además, que, para este indicador, el docente sí promovió estrategias durante la clase. De esta forma, existe hasta el momento una relación directa entre ambas variables de investigación.

#### 4.2.3.1.3. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 36. Resultado de los alumnos de 1° "A". Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce la idea principal</b>						
	Ítem 4		Ítem 11		Ítem 19	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	7	22	8	21	14	15
Porcentaje	24,1 %	75,9 %	27,6 %	72,4 %	48,3 %	51,7 %

Fuente: Elaboración propia.

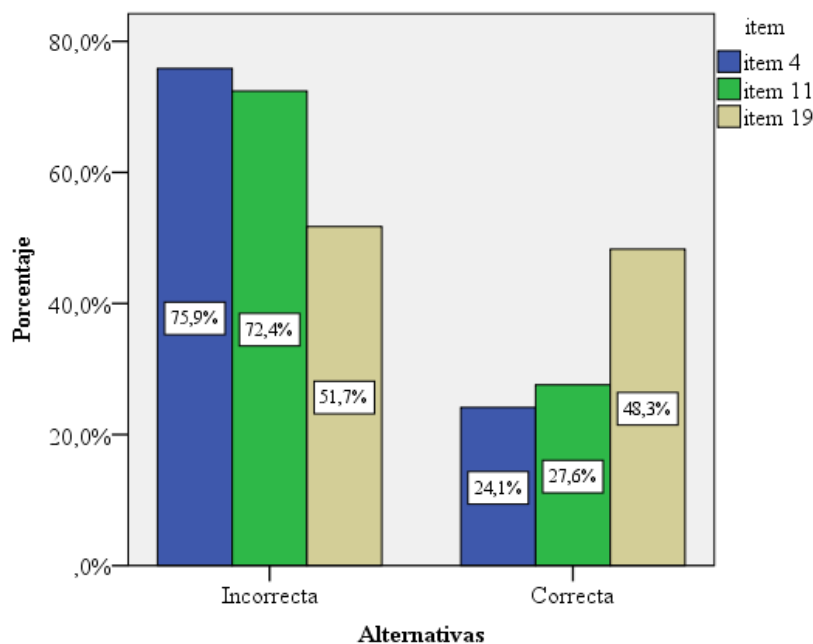


Figura 27: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce la idea principal.

Fuente: Elaboración propia.

Según la figura expuesta en la parte superior, los datos siguientes dan un alcance sobre la capacidad que tiene el alumno en cuanto a deducir la idea principal. Sin embargo, la figura muestra una caída considerable ya que en promedio el 66,7 % de los estudiantes respondió incorrectamente.

De tal manera que, con respecto al ítem 4 perteneciente al primer texto, respondió correctamente solo el 24,1 %, en tanto que un 27,6 % acertó en el ítem 11 del texto 2; y un 48,3 % lo hizo en cuanto al ítem 19 del tercer texto planteado.

Por lo cual se consideró que los estudiantes no son capaces de deducir la idea principal de los textos que leen (33,3 %). En general estos resultados indican que hace falta

potencializar el desarrollo de este indicador en un plazo mayor a través de talleres, ejercicios o actividades de la misma naturaleza.

Esto representa un dato contradictorio para la investigación, dado que, en el cuestionario, los alumnos de la sección “A” indicaron con un 55,2 % que sí logran deducir la idea principal. No obstante, cabe destacar que, durante la observación de clase, el docente no promovió ninguna estrategia pertinente en cuanto a deducir la idea principal de los textos expositivos.

#### 4.2.3.1.4. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 37. Resultado de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo</b>						
	Ítem 3		Ítem 15		Ítem 22	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	17	12	11	18	7	22
Porcentaje	58,6 %	41,4 %	37,9 %	62,1 %	24,1 %	75,9 %

Fuente: Elaboración propia.

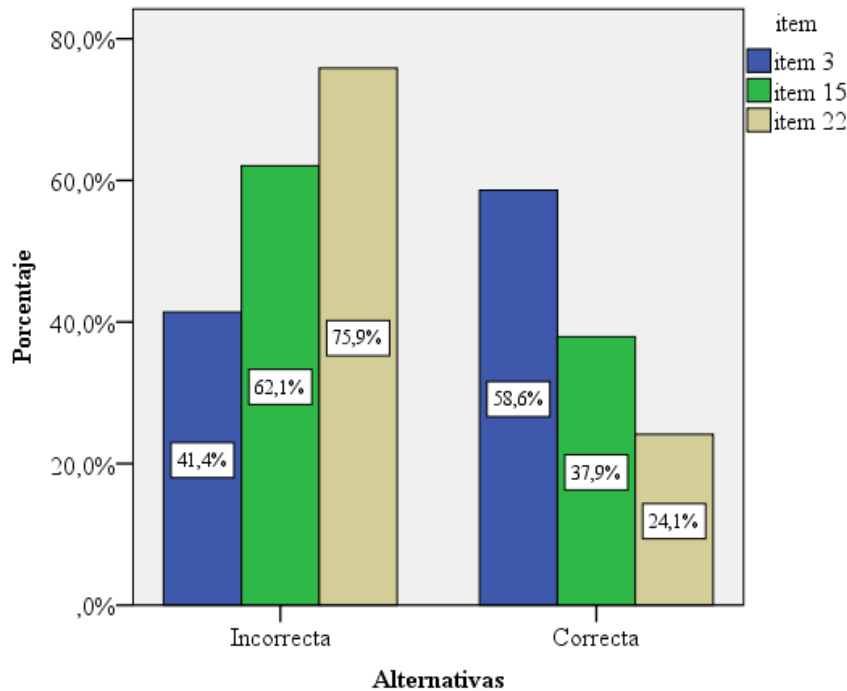


Figura 28: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la figura N° 28 ofrecen información relevante acerca del indicador 7, a fin de comprobar si el alumno está preparado para deducir relaciones lógicas de los textos que lee.

No obstante, se obtuvo un resultado negativo pues en promedio, un poco más de la mitad de los alumnos, 59,8 %, respondió incorrectamente. Mientras que las respuestas acertadas se ubicaron de la siguiente forma: el 58,6 % respondió adecuadamente ante el ítem 3, el 37,9 % lo hizo ante el ítem 15 y el 24,1 % contestó correctamente al ítem 22, alcanzando así un promedio de 40,2 % de estudiantes que sí son capaces de establecer relaciones lógicas. Lamentablemente, no se alcanza el porcentaje mínimo establecido (más del 50 %) para considerarlo dentro del margen de resultados positivos.

De esta forma, no se detectó un aumento en el desarrollo de esta capacidad, a pesar de que el docente sí promovió estrategias metodológicas como las preguntas exploratorias o los esquemas de causa y efecto. Además, que, en el cuestionario, los estudiantes consideraron con un 65,5 % que sí podían establecer relaciones lógicas ya sean de tipo causal, final o de resolución de problemas.

A partir de lo expuesto, se afirma que los estudiantes del primer grado “A” tienen claras deficiencias para establecer deducciones lógicas, ya sean de tipo causal, de finalidad o de resolución de problemas del texto leído.

#### 4.2.3.1.5. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 38. Resultado de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto</b>						
	Ítem 5		Ítem 14		Ítem 20	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	21	8	20	9	22	7
Porcentaje	72,4 %	27,6 %	69,0 %	31,0 %	75,9 %	24,1 %

Fuente: Elaboración propia.

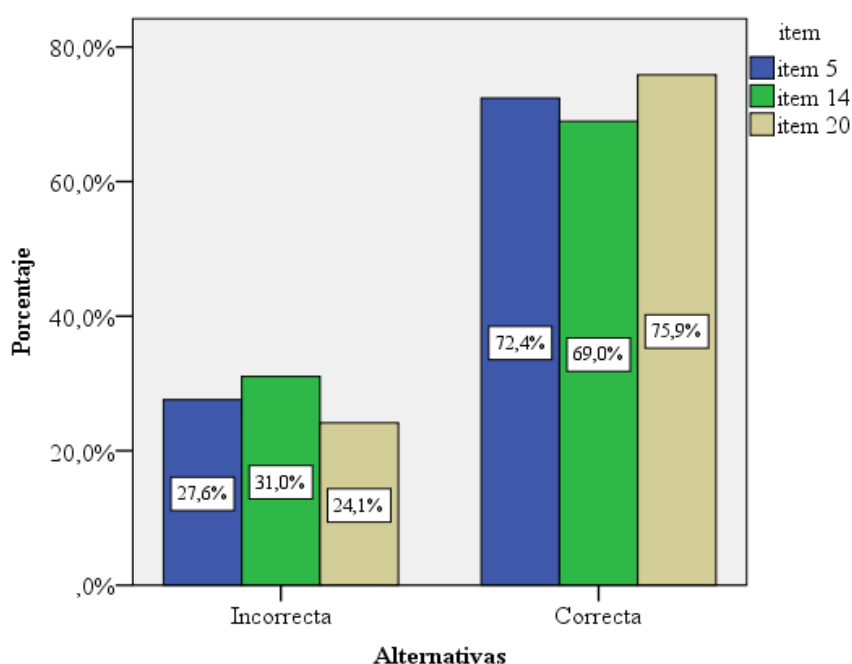


Figura 29: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en cuanto a si los alumnos logran deducir el significado de palabras, expresiones o símbolos a partir del contexto denotan un claro crecimiento de la capacidad de inferencia en los estudiantes, tal cual se muestra a continuación:

El 72,4 % respondió correctamente al ítem 5; del mismo modo lo hizo un 69,0 % respecto al ítem 14 y un 75,9 % frente al ítem 20. De esta manera un promedio de 72,4 % de los estudiantes respondió adecuadamente, lo que lleva a establecer que los alumnos del primer grado “A” sí logran deducir o dar significados a las palabras, expresiones, frases y símbolos de los textos leídos.

Este resultado suma un dato importante a la investigación, si se toma como referencia que en el cuestionario solo el 10,3 % de los estudiantes afirmaron que logran deducir el significado de las estructuras complejas de los textos que leen; y que, durante la observación de la sesión de aprendizaje, el docente sí enseñó estrategias metodológicas acorde a esta capacidad.

#### 4.2.3.1.6. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 39. Resultados de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el propósito del texto</b>						
	Ítem 7		Ítem 13		Ítem 21	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	22	7	21	8	21	8
Porcentaje	75,9 %	24,1 %	72,4 %	27,6 %	72,4 %	27,6 %

Fuente: Elaboración propia.



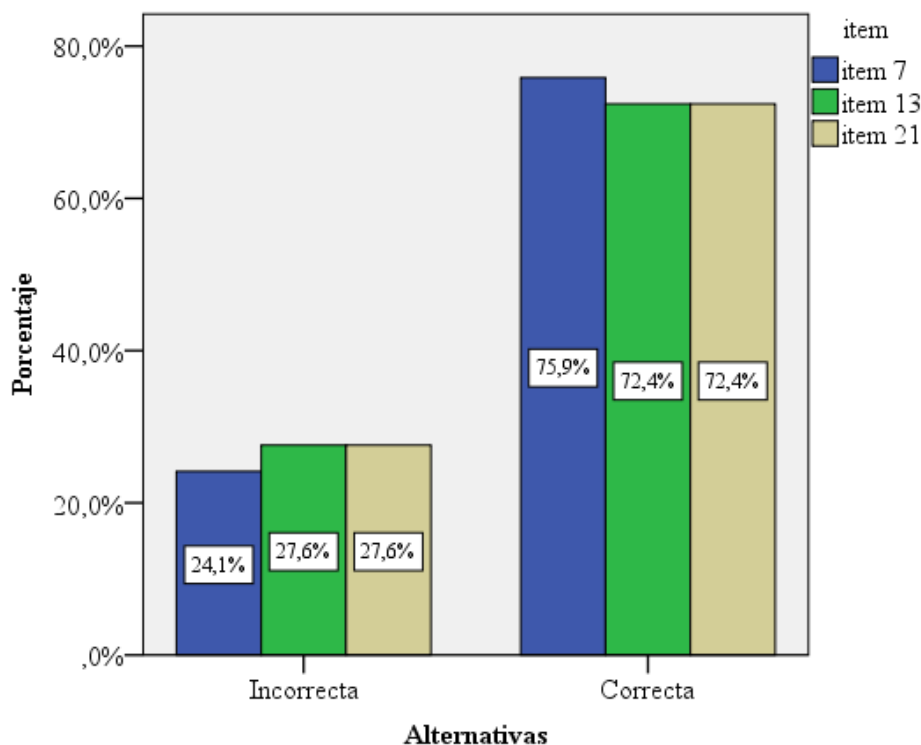


Figura 30: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deducir el propósito del texto.

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems 7, 13 y 21, respondieron a si el alumno es capaz de deducir el propósito del texto, así los resultados alcanzados por estos se ubicaron de la siguiente manera: para el ítem 7 el 75,9 % de los estudiantes respondió adecuadamente, del mismo modo que un 72,4 % contestó correctamente al ítem 13 y un 72,4 % lo hizo frente al ítem 21. El promedio de alumnos aprobados fue de 73,6 %.

Según estos datos, se afirma que los estudiantes sí son capaces de deducir el propósito del texto leído. Un resultado muy interesante, ya que, en la aplicación del cuestionario, los alumnos de la sección "A", alcanzaron un promedio de 62,1 %, con lo cual los estudiantes indicaron ser capaces de deducir el propósito del texto, asimismo, el docente sí enseñó estrategias metodológicas acordes a este indicador, por lo que se interpreta que los alumnos sí reforzaron sus conocimientos previos, respecto a deducir el propósito del texto leído.

Además, en cuanto a la capacidad infiere el significado de textos escritos, se alcanzó un promedio de 58,16 % de estudiantes aprobados, por lo que se considera que los alumnos de primer grado de "A" sí son capaces de inferir información de los textos escritos que leen a pesar, de que no se alcanzó un resultado satisfactorio en todos los indicadores propuestos para esta capacidad, como en el indicador 6: deduce la idea principal, donde solo aprobó el 33,3 %

de los estudiantes; y el indicador 7: deduce relaciones lógicas: causales, finales y de problemas- solución que forman parte del texto y/o párrafo, que también alcanzó un bajo porcentaje (40,2 %) de estudiantes aprobados.

Por último, respecto a la dimensión: durante la lectura, los estudiantes de esta sección alcanzaron un promedio de 63,2 % de alumnos aprobados, resultados que corroboran que efectivamente los estudiantes han logrado desarrollar estrategias metodológicas adecuadas al momento de la lectura, facilitando su comprensión y potencializando sus capacidades inferenciales como de análisis textual.

#### 4.2.3.2. Dimensión: Capacidades después de la lectura

##### 4.2.3.2.1. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos

Tabla 40. Resultado de los alumnos de 1° “A”. Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos.

<b>Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja</b>						
	Ítem 6		Ítem 12		Ítem 23	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	6	23	10	19	16	13
Porcentaje	20,7 %	79,3 %	34,5 %	65,5 %	55,2 %	44,8 %

Fuente: Elaboración propia.

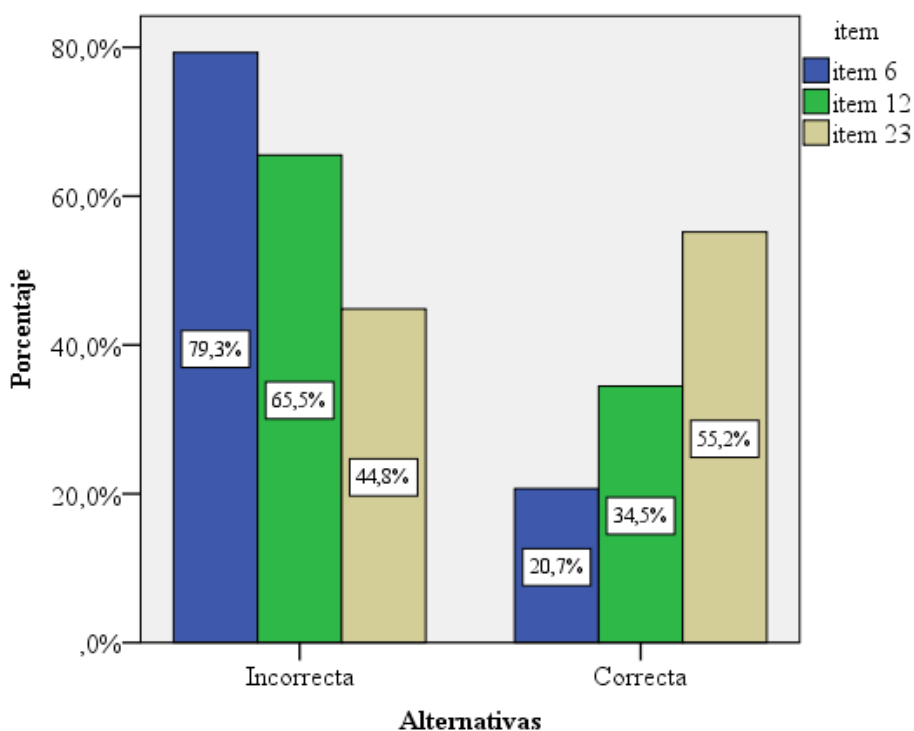


Figura 31: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos. Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.

Fuente: Elaboración propia.

Para esta tercera dimensión (después de la lectura) se plantearon dos indicadores: el primero que implica la capacidad: reorganiza información de diversos textos escritos; para lo cual se formularon tres ítems que buscarían responder a si el alumno es competente frente a la construcción de organizadores gráficos con información de los textos expositivos propuestos.

De esta manera, 20,7 % de los estudiantes respondió correctamente al ítem 6; de la misma forma, solo el 34,5 % de los alumnos contestó acertadamente al ítem 12 y, por último, el único resultado positivo para este indicador lo consiguió el 55,2 % de los estudiantes.

En resumen, un promedio de 36,8 % de los estudiantes obtuvo un resultado aprobatorio. De estos datos se puede interpretar que los estudiantes de la sección "A" no logran desarrollar la capacidad de construir organizadores gráficos a partir de los textos leídos. Además, estas deficiencias son considerables, dado que, al igual que el indicador 6: deduce la idea principal, son los porcentajes más bajos alcanzados por los estudiantes.

Cabe resaltar que, durante el cuestionario, el 82,8 % de los estudiantes indicaron que, sí lograban construir organizadores gráficos de diversos tipos; sin embargo, esto no fue reforzado por el docente, debido a que durante clase no enseñó ninguna estrategia para el

desarrollo de esta capacidad. En este punto, se sigue con una direccionalidad donde la variable independiente (estrategias metodológicas de comprensión lectora) repercute directamente en la variable dependiente (capacidades de comprensión de textos escritos).

*4.2.3.2.2 Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos*

Tabla 41: Resultados de los alumnos de 1° "A". Dimensión: Capacidades después de lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

<b>Indicador: Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones</b>						
	Ítem 8		Ítem 16		Ítem 24	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	17	12	20	9	25	4
Porcentaje	58,6 %	41,4 %	69,0 %	31,0 %	86,2 %	13,8 %

Fuente: Elaboración propia.

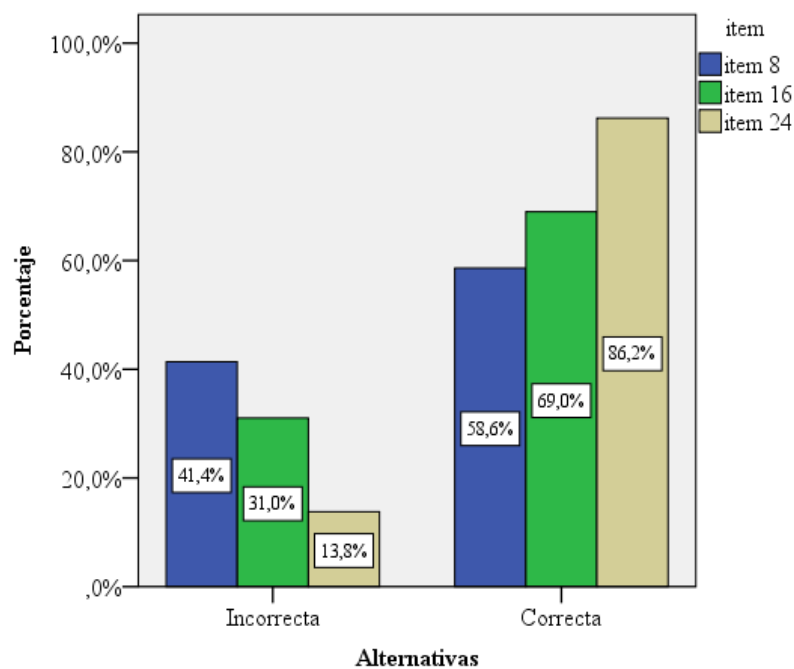


Figura 32: Resultados de los alumnos de 1° "A" según Dimensión: Después de lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. Indicador: utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.

Fuente: Elaboración propia.

El segundo indicador planteado de la dimensión: después de la lectura, buscó responder a si los alumnos eran competentes en cuanto a utilizar las ideas del texto para sustentar o refutar opiniones, obteniéndose los siguientes resultados:

Respecto al ítem 8, el 58,6 % de los estudiantes contestó adecuadamente; un porcentaje mayor, el 69,0 % respondió correctamente al ítem 16; y un 86,2 % acertó frente al ítem 24, alcanzando en promedio un 71,3 % de estudiantes aprobados para esta capacidad.

Basándonos en estos datos, se puede afirmar que los estudiantes de la sección “A” sí logran dominar las ideas expuestas en el texto para generar sus argumentos y discursos que sustentan sus opiniones respecto al tema.

Este es un resultado interesante, ya que, frente al cuestionario, solo el 24,1 % de los estudiantes de la sección “A” afirmaron que lograban reflexionar sobre el contenido de los textos leídos. Asimismo, durante la observación docente se apreció que sí se enseñó estrategias metodológicas como el resumen o la síntesis. De esta manera se puede decir que, a más estrategias metodológicas enseñe el docente, mayor desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos presentarán los alumnos.

Asimismo, de manera general para esta tercera dimensión, se obtuvo que el 54,1 % de los estudiantes aprobaron, por lo que es pertinente establecer que los estudiantes del primer grado de secundaria sí aplican las estrategias de comprensión lectora enseñadas por el maestro durante la sesión de clase, lo que les ha facilitado la comprensión de los textos leídos.

### **Resultados de los alumnos de 1° B**

#### *4.2.3.3. Dimensión: Capacidades durante la lectura*

##### *4.2.3.3.1. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos*

Tabla 42: Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos.

<b>Indicador 4: Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado</b>						
	Ítem 1		Ítem 9		Ítem 17	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	26	3	27	1	24	5
Porcentaje	89,7 %	10,3 %	96,6 %	3,4 %	82,8 %	17,2 %

Fuente: Elaboración propia.

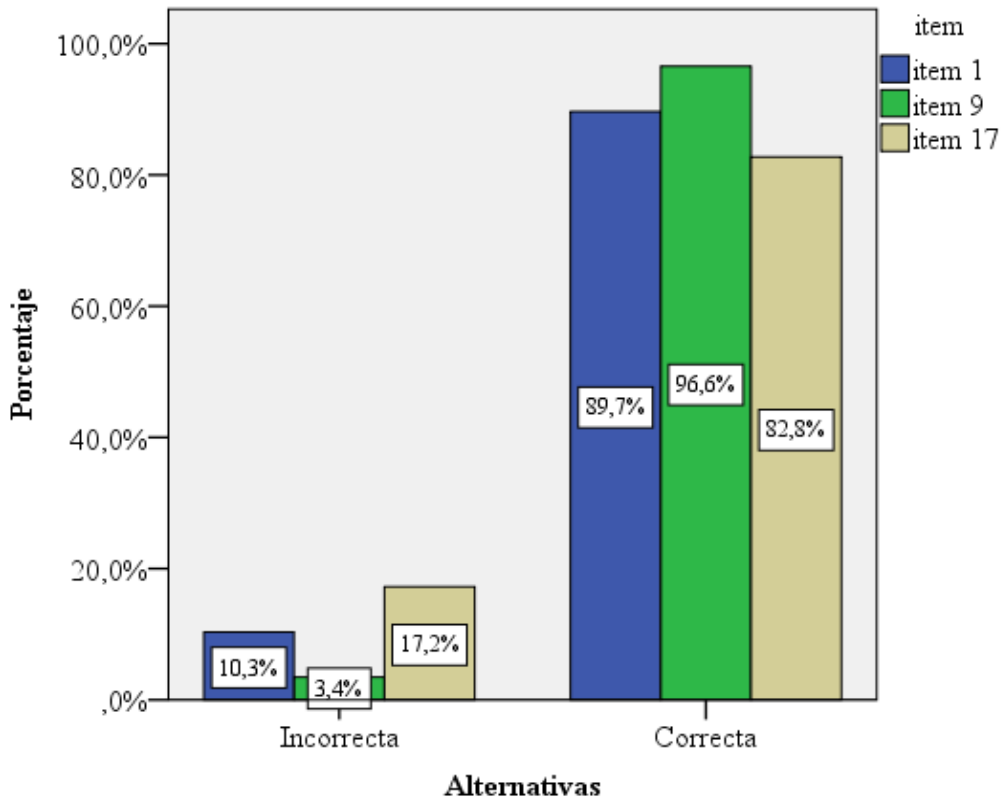


Figura 33: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Recupera información de diversos textos escritos. Indicador: Localiza Información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se muestran los tres primeros ítems a los que fueron sometidos los estudiantes de la sección "B" los cuales, al igual que la anterior sección, responden a si los alumnos localizan la información pertinente de los textos leídos.

En ese sentido, se obtuvo que el 89,7 % de los estudiantes respondió correctamente al ítem 1; al igual que el 96,6 % que contestó acertadamente al ítem 9; y, por último, un 82,8 % respondió adecuadamente al ítem 17, alcanzando de esta manera un promedio de 89,7 % de estudiantes aprobados para este primer indicador. Esto permite establecer que los alumnos sí logran localizar información relevante del texto y, además, recuperan información tanto a nivel general como específico, lo que le facilita la comprensión de lo que está leyendo.

Vale la pena tener en cuenta que, en el cuestionario, el 55,2 % de estudiantes indicó que sí lograban localizar información relevante de los textos expositivos. Además, respecto a este punto, el docente sí aplicó estrategias pertinentes como el subrayado o sumillado, lo que le da al alumno los recursos pertinentes al estudiante para poder ubicar la información relevante del texto.

#### 4.2.3.3.2. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 43: Resultados de los alumnos de 1° "B". Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo</b>						
	Ítem 2		Ítem 10		Ítem 18	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	15	14	22	7	20	9
Porcentaje	51,7 %	48,3 %	75,9 %	24,1 %	69,0 %	31,0 %

Fuente: Elaboración propia.

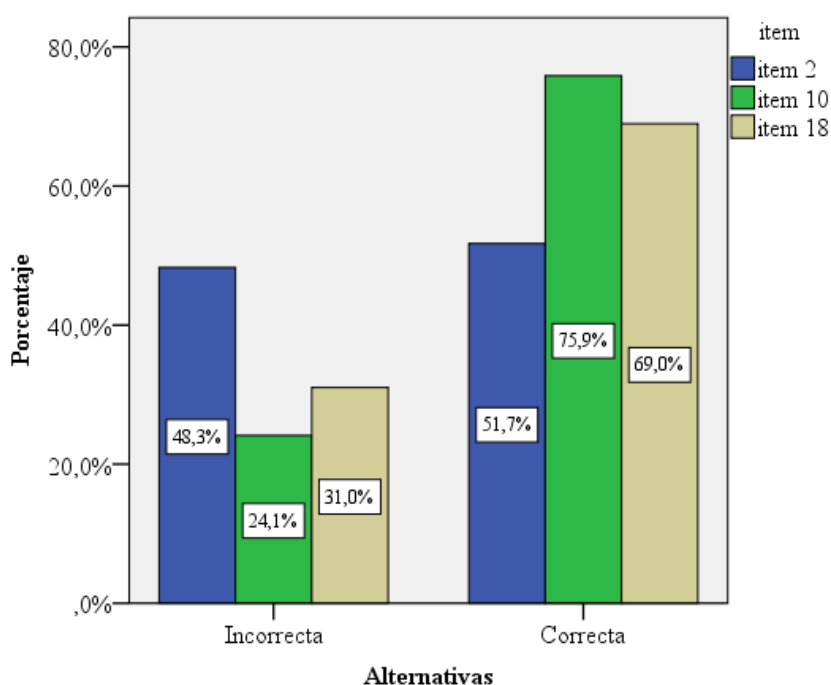


Figura 34: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el tema de un texto o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en cuanto a si los alumnos deducen el tema de un párrafo o texto fueron, tal como se muestran en la tabla superior, aprobatorios. De tal modo, que frente al ítem 2 un 51,7 % de los estudiantes respondió adecuadamente, al igual que un 75,9 % para el ítem 10 y un 69,0 % para el ítem 18, alcanzando de esta forma un promedio de 65,5 %. Esto indica claramente el logro obtenido por los alumnos al ser capaces de deducir el tema del texto leído a partir de la información que recupera y localiza en la lectura.

Además, en cuanto a este indicador, el 48,3 % de los estudiantes de la sección “B” en el cuestionario respondió que sí eran competentes para deducir el tema de un párrafo o texto leído. Asimismo, durante la observación de clase, se constató que el docente sí promueve estrategias metodológicas de comprensión lectora (en cuanto la deducción del tema del texto) para lograr un desarrollo óptimo en los estudiantes. En este sentido, el resultado alcanzado en la prueba de comprensión lectora confirma que las estrategias han potencializado los conocimientos de los estudiantes.

#### 4.2.3.3.3. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 44: Resultado de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce la idea principal</b>						
	Ítem 4		Ítem 11		Ítem 19	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	13	16	10	19	16	13
Porcentaje	44,8 %	55,2 %	34,5 %	65,5 %	55,2 %	44,8 %

Fuente: Elaboración propia.

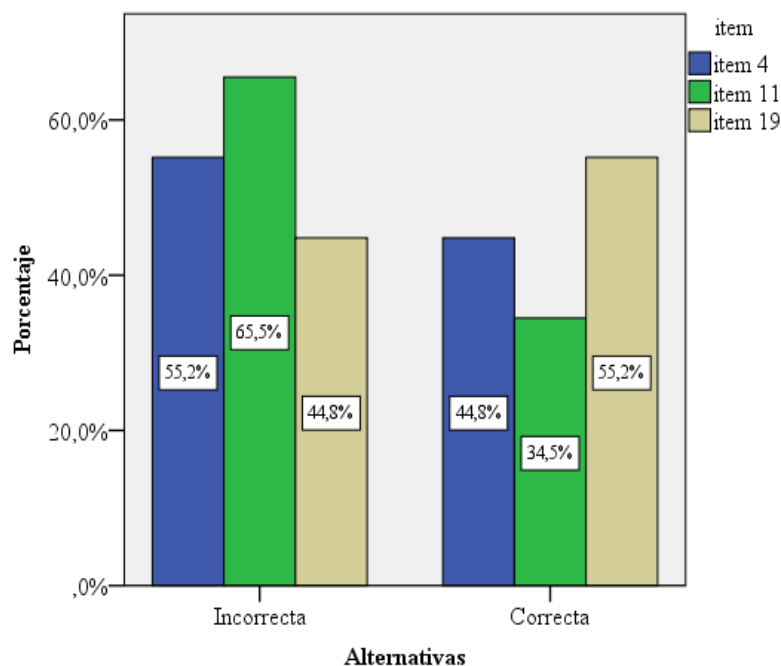


Figura 35: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce la idea principal.

Fuente: Elaboración propia.



En cuanto a si los estudiantes son capaces de deducir la idea principal del texto, los alumnos de la sección “B”, desaprobaron, igualando así a sus pares de la sección “A”, lo que guarda una relación con los datos expuestos en la lista de cotejo, ya que en ambos casos el docente no enseñó estrategias metodológicas pertinentes para permitir al alumno deducir la idea principal del texto, repercutiendo así en la aptitud de los alumnos quienes solo alcanzaron un promedio aprobatorio de 44,8 %, producto de aprobar el ítem 4 con un 44,8 %; el ítem 11 con un 34,5 %; y el ítem 19 con un 55,2 %.

Este dato, es sumamente interesante, pues demuestra que aun cuando el 72,4 % de los estudiantes afirmaron tener conocimientos previos sobre este indicador, si no se refuerza un conocimiento, este tiende a perderse.

#### 4.2.3.3.4. Capacidad: *Infiere el significado de los textos escritos*

Tabla 45: Resultado de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas -solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo</b>						
	Ítem 3		Ítem 15		Ítem 22	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	17	12	9	20	7	22
Porcentaje	58,6 %	41,4 %	31,0 %	69,0 %	24,1 %	75,9 %

Fuente: Elaboración propia.

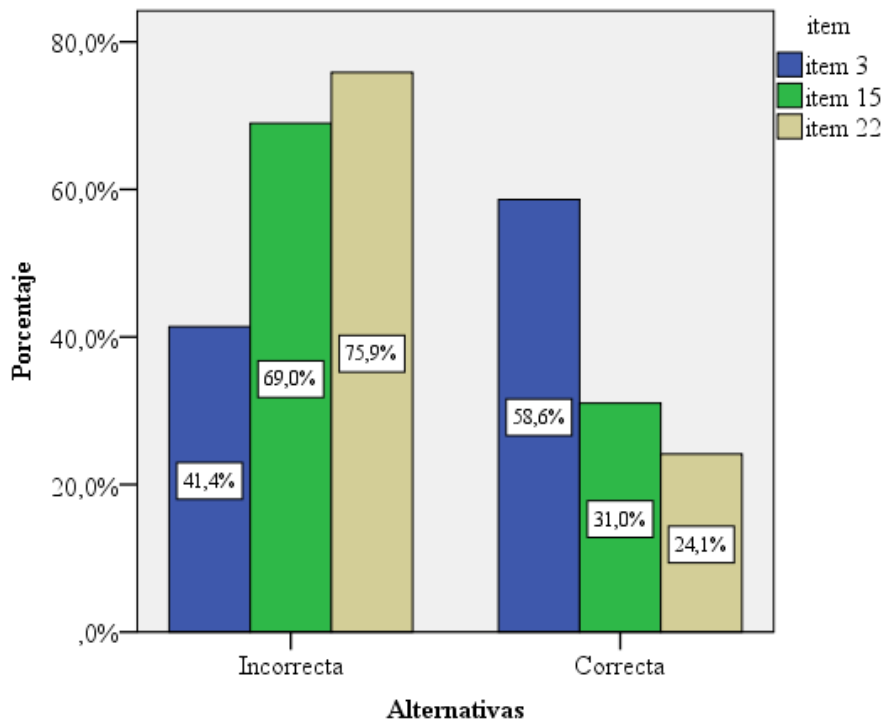


Figura 36: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.

Fuente: Elaboración propia.

Según la figura anterior se indica con respecto a los datos, si el alumno logra establecer relaciones lógicas, ya sean de tipo causal, final o de resolución de problemas a partir de los textos expositivos leídos.

Así se obtiene que el 58,6 % de los estudiantes respondió adecuadamente al ítem 3, mientras que solo el 31,0 % de los estudiantes contestó correctamente frente al ítem 15 y así también, el 24,1 % de los alumnos ante el ítem 22. De esta manera, se alcanzó un promedio de 37,9 % de estudiantes aprobados en cuanto a este indicador.

A partir de estos resultados, se interpreta que los estudiantes de la sección "B" no son capaces de establecer relaciones lógicas de ningún tipo, lo que les dificulta la tarea de comprender lo que se está leyendo.

Estos resultados obedecen, como en situaciones anteriores, a la falta de estrategias manipuladas por los estudiantes, pues durante la sesión de clase, el docente no compartió ninguna estrategia pertinente para poder establecer relaciones lógicas en el texto leído, y que a pesar del resultado positivo alcanzado en el cuestionario (82,8 %), no se obtuvo mejores resultados en la prueba de comprensión lectora.

#### 4.2.3.3.5. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 46: Resultado de los alumnos de 1° "B". Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto						
	Ítem 5		Ítem 14		Ítem 20	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	12	17	21	8	17	12
Porcentaje	41,4 %	58,6 %	72,4 %	27,6 %	58,6 %	41,4 %

Fuente: Elaboración propia.

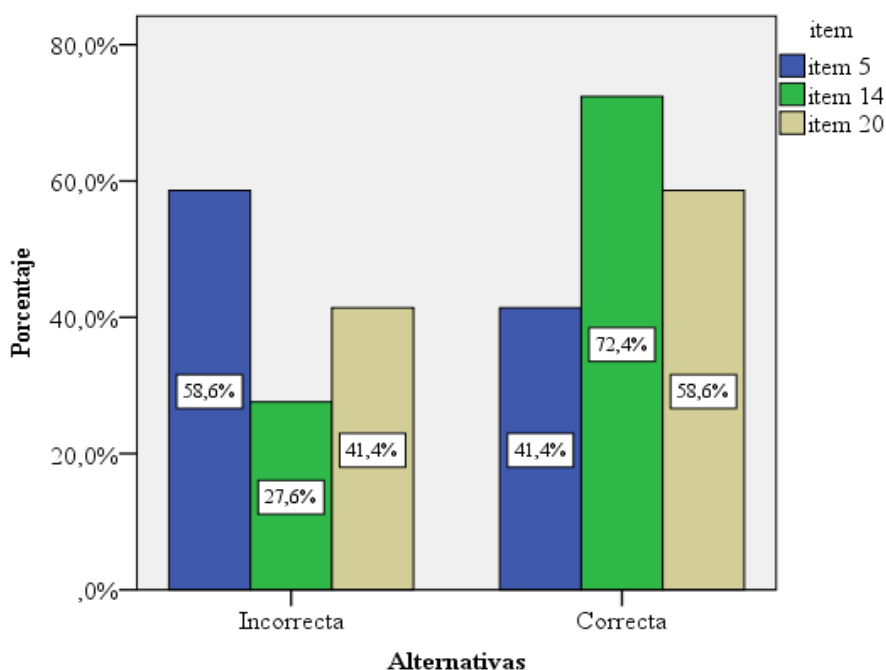


Figura 37: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.

Fuente: Elaboración propia.

La figura anterior ilustra sobre los resultados alcanzados por los estudiantes sobre si logran deducir significados de palabras, expresiones y frases con sentido figurado establecidas por el contexto del texto.

De esta forma, los alumnos que respondieron correctamente al ítem 5 fue el 41,4 %; por otro lado, se incrementaron las respuestas acertadas frente al ítem 14, con un 72,4 %; y, por último, un 58,6 % de los estudiantes contestó adecuadamente al ítem 20, alcanzado en promedio un de 57,5 % de estudiantes aprobados.

En este sentido, aun cuando solo sobrepasa por un porcentaje mínimo el porcentaje estipulado para el análisis (50 %), se puede observar que los alumnos de la sección “B” sí son capaces de deducir los significados, ya sea a través de las palabras, expresiones, frases e incluso símbolos que les permita comprender el texto leído.

Estos datos son importantes, pues en el cuestionario, un 37,9 % de los estudiantes señaló que no eran capaces de deducir significados de las palabras, frases o expresiones, encontradas en el texto leído. Asimismo, durante la clase, el docente sí utilizó estrategias metodológicas adecuadas para desarrollar la capacidad de inferencia, lo cual permitió al estudiante alcanzar una mayor ponderación respecto a este indicador, tal como se muestra en el gráfico superior.

#### 4.2.3.3.6. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos

Tabla 47: Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos.

<b>Indicador: Deduce el propósito del texto</b>						
	Ítem 7		Ítem 13		Ítem 21	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	16	13	23	6	20	9
Porcentaje	55,2 %	44,8 %	79,3 %	20,7 %	69,0 %	31,0 %

Fuente: Elaboración propia.

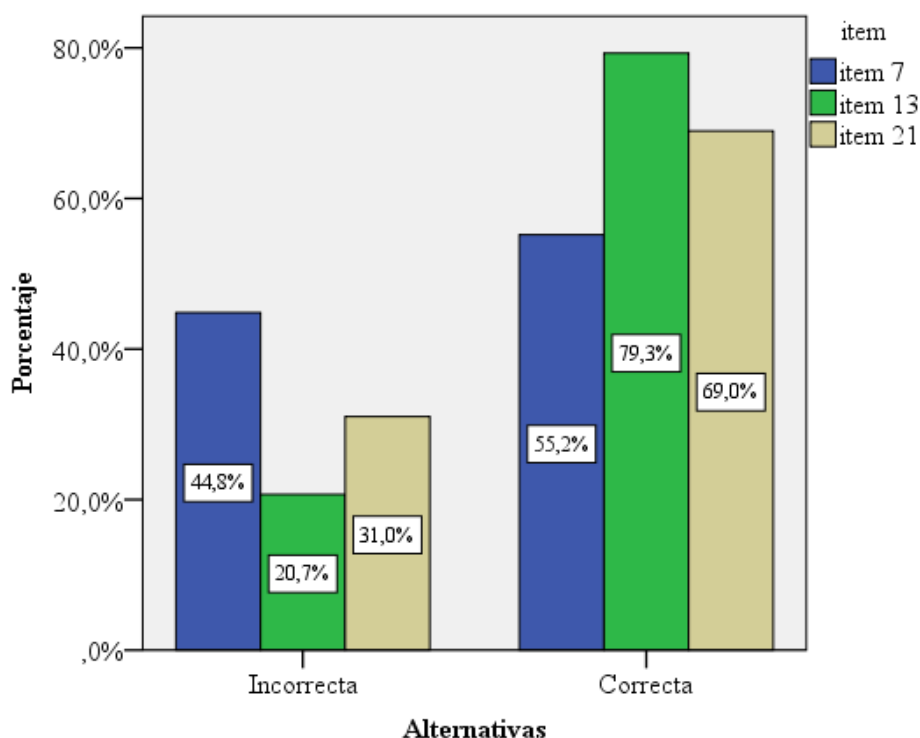


Figura 38: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Durante la lectura. Capacidad: Infiere el significado de los textos escritos. Indicador: Deduce el propósito del texto.

Fuente: Elaboración propia.

El indicador: Deduce el propósito del texto tuvo como objetivo comprobar si los estudiantes eran capaces de deducir el propósito o finalidad del texto leído, de lo que se alcanzaron los siguientes resultados:

Frente al ítem 7, el 55,2 % de los estudiantes respondió correctamente; lo mismo sucedió ante el ítem 13, donde el 79,3 % de los alumnos respondió adecuadamente; y finalmente, para el ítem 21 aprobó el 69,0 % de los estudiantes. De tal forma que el promedio aprobatorio final, con respecto a este indicador, fue de 67,8 %, resultado que permite establecer que los alumnos sí logran deducir correctamente el propósito el texto leído.

Asimismo, con respecto a la capacidad infiere el significado de textos escritos, se obtuvo que un promedio de 54,7 % de los estudiantes logró desarrollar adecuadamente los ejercicios planteados, así se determinaría que los alumnos del primer grado "B", sí son capaces de inferir el significado de textos escritos.

Además, en cuanto a la dimensión: durante la lectura, se registró que un 60,5 % de los estudiantes aprobó la prueba de comprensión lectora de textos expositivos. Por lo que, se

puede interpretar que los estudiantes sí utilizan las estrategias metodológicas enseñadas por el docente.

#### 4.2.3.4. Dimensión: Capacidades después de la lectura

##### 4.2.3.4.1. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos

Tabla 48: Resultados de los alumnos de 1° "B". Dimensión: Capacidades después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos.

<b>Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja</b>						
	Ítem 6		Ítem 12		Ítem 23	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	15	14	24	5	24	5
Porcentaje	51,7 %	48,3 %	82,8 %	17,2 %	82,8 %	17,2 %

Fuente: Elaboración propia.

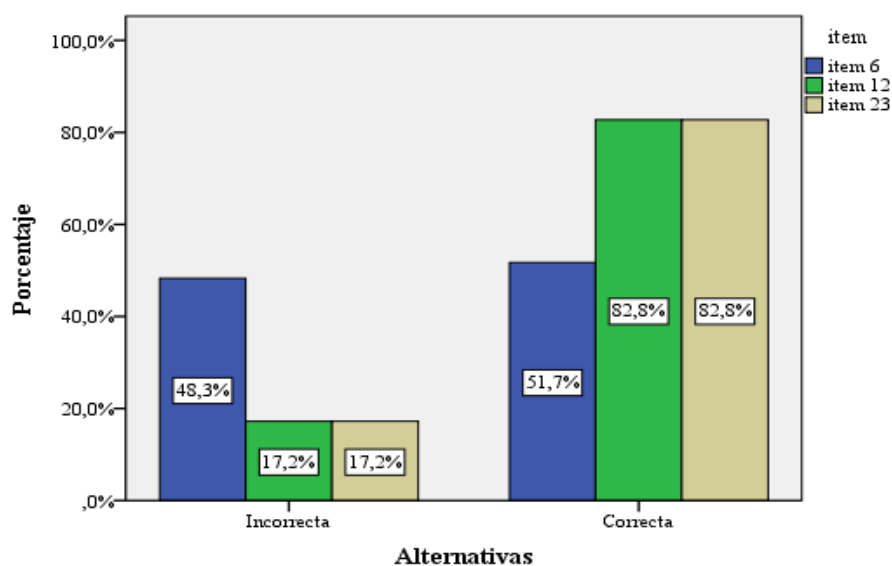


Figura 39: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Después de la lectura. Capacidad: Reorganiza información de diversos textos escritos. Indicador: Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes datos ofrecen información relevante sobre si los estudiantes del primer grado “B” logran construir organizadores gráficos a partir de la información de los textos expositivos leídos.

Así, el 51,7 % respondió adecuadamente al ítem 6; al igual que el 82,8 % frente al ítem 12 y al 23. De esta manera, se obtuvo un promedio de 72,4 % de los estudiantes aprobados, por lo cual se establece que los alumnos sí logran construir organizadores gráficos como mapas mentales, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas o mapas semánticos, de tal manera que les facilita la comprensión de textos expositivos y, en general, de textos escritos.

Lo antes mencionado, refuerza la idea de que las estrategias metodológicas sí influyen en la capacidad de comprensión de textos escritos, pues durante el cuestionario, un 62,1 % de los estudiantes indicó que sí lograban construir organizadores gráficos de cualquier tipo a base de la información extraída de los textos leídos. Este porcentaje se elevó en un 10,3 % luego de que el docente desarrolló estrategias durante la sesión de aprendizaje.

#### 4.2.3.4.2. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos

Tabla 49: Resultados de los alumnos de 1° “B”. Dimensión: Capacidades después de lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

<b>Indicador: Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones</b>						
	Ítem 8		Ítem 16		Ítem 24	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Total	21	8	22	7	27	2
Porcentaje	72,4 %	27,6 %	75,9 %	24,1 %	93,1 %	6,9 %

Fuente: Elaboración propia.

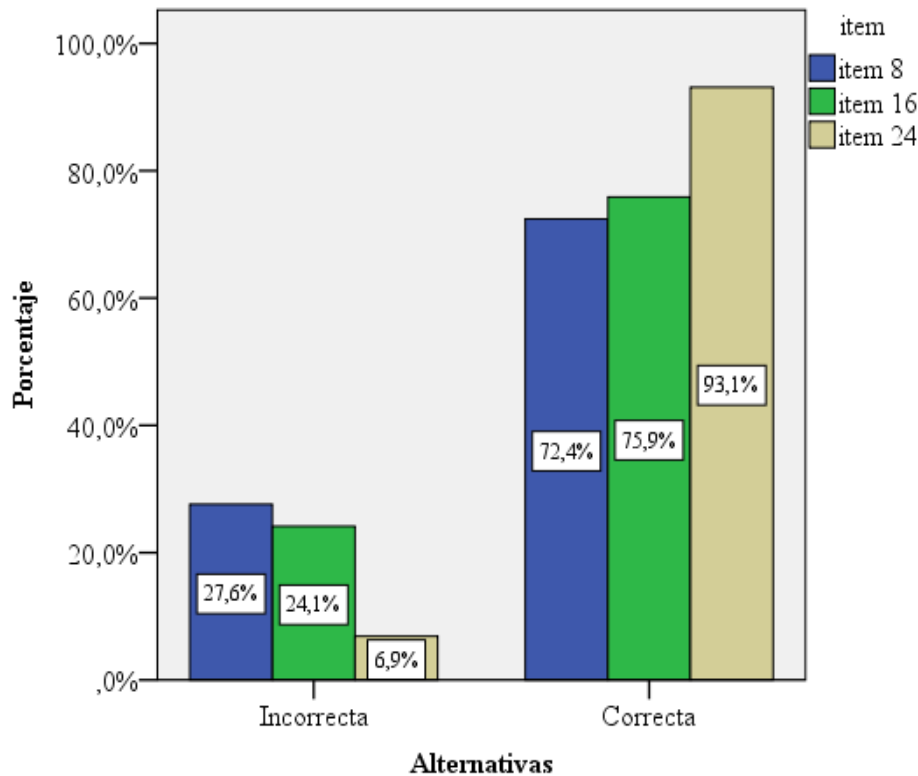


Figura 40: Resultados de los alumnos de 1° "B" según Dimensión: Después de la lectura. Capacidad: Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. Identifica: Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes y últimos resultados buscan responder a si el alumno es capaz de utilizar ideas del texto para sustentar sus argumentos y discurso. En este sentido, se obtuvieron los siguientes resultados:

El 72,4 % de los estudiantes respondió correctamente frente al ítem 8, mientras que un 75,9 % respondió adecuadamente ante el ítem 16, y, por último, se obtuvo que el 93.1 % de los alumnos sí logró contestar acertadamente a la interrogante formulada.

Por consiguiente, el promedio para este indicador y capacidad fue de 80,5 % de estudiantes aprobados, por lo que se puede afirmar que los alumnos sí utilizan las ideas del texto para armar su discurso o participación a partir del texto leído.

Estos datos muestran un fuerte incremento en la cantidad de estudiantes que lograron la capacidad de reflexión sobre los textos leídos, ya que frente al cuestionario solo el 44,8 % señaló ser capaz de utilizar las ideas expuestas en el texto. De esta manera hubo un incremento de 35,7 % de estudiantes aprobados respecto a esta capacidad, producto de la aplicación de estrategias metodológicas durante la clase.



Finalmente, la dimensión: después de la lectura alcanzó un porcentaje de 76,5 % de alumnos aprobados, por lo que se deduce que los estudiantes sí utilizan las estrategias metodológicas impartidas por el docente.

### **4.3. Discusión de los resultados**

#### ***4.3.1. Respecto a la hipótesis general***

La serie de análisis realizados a través de los tres instrumentos utilizados para esta investigación ha puesto en evidencia que no es posible establecer una correlación entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora (variable independiente) y la comprensión de textos expositivos (variable dependiente), dado que para que esto suceda se debe manipular la variable independiente en su totalidad, cuyo caso no pudo ser posible por tratarse esta de una investigación no experimental. Sin embargo, a través de este mismo análisis se obtuvo un dato interesante, el cual actúa como condicionante entre una correlación de los saberes previos y la comprensión de textos expositivos. Dicho de otra manera, si el alumno ya tiene un conocimiento previo y un nivel medianamente desarrollado en torno a las capacidades de comprensión de textos escritos, y a esto se le suman las estrategias metodológicas que el docente le enseña, entonces se potencializa la capacidad de comprensión. Si, por el contrario, el alumno no tiene conocimientos previos o un nivel base sobre dichas capacidades, pero a esto se le añade las estrategias metodológicas de comprensión lectora que el docente le comparte, entonces el alumno alcanza un nivel aprobatorio en cuanto a las capacidades de comprensión de textos escritos, en el caso de esta investigación, de textos expositivos. Asimismo, se evidenció que, si el estudiante sí tiene conocimientos previos acerca de la capacidad a desarrollar, pero el docente no le imparte ninguna estrategia pertinente para potencializar ese conocimiento, el alumno desaprueba el examen.

Para establecer la correlación propiamente dicha entre los saberes previos y la comprensión de textos expositivos, se trabajó con los promedios de los indicadores de las dimensiones durante y después de la lectura, teniéndose en total 8 promedios (desde el indicador 4 al 11) por cada sección. Además, con el propósito de establecer el grado de relación entre los instrumentos utilizados para medir las capacidades de comprensión de textos expositivos (cuestionario de saberes previos y prueba de comprensión lectora) se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. De esta manera, el primer análisis correlativo, que obedece a la sección “A”, y que tiene por condicionante a las estrategias metodológicas de comprensión lectora, es el siguiente:

Tabla 50: Niveles de correlación entre saberes previos y comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° “A”

<b>Correlaciones</b>			
		Saberes previos	Comprensión de textos expositivos
Saberes previos	Correlación de Pearson	1	-,656**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	8	8
Comprensión de textos expositivos	Correlación de Pearson	-,656**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	8	8
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).			

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se muestra en la tabla 50, el valor de la correlación de Pearson es significativo al nivel de 0,01; y dado que la correlación tiene un valor negativo, se trata de una relación lineal negativa, es decir, que a valores bajos de comprensión de textos expositivos le corresponden valores altos de saberes previos y viceversa. Esto es un dato interesante ya que, si la hipótesis buscara establecer la relación significativa entre los saberes previos y la comprensión de textos expositivos, esta sería correcta. Sin embargo, dado que no es el caso, se busca establecer la participación de las estrategias metodológicas en esta correlación, para lo cual, es necesario observar el gráfico de dispersión de la correlación entre saberes previos y comprensión de textos expositivos.

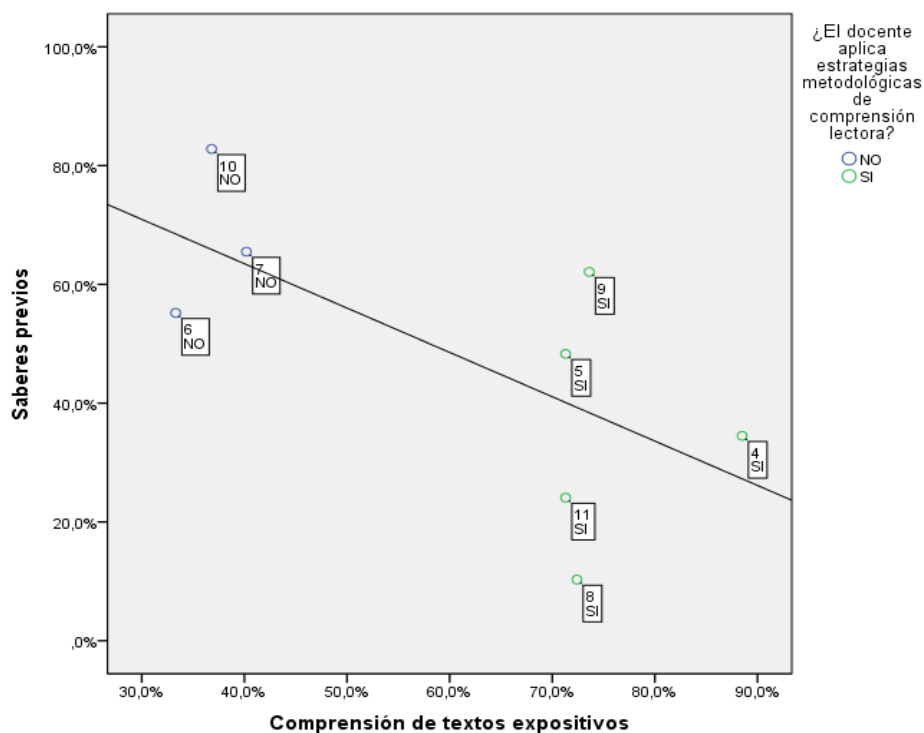


Figura 41: Diagrama de dispersión Saberes previos vs Comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° “A”

Fuente: Elaboración propia.

En la figura N° 41 se muestra con mayor claridad que la razón de la correlación entre los saberes previos de los alumnos y la comprensión de textos expositivos, es la aplicación de estrategias metodológicas impartidas por el docente. De esta manera, se aprecia en el gráfico superior que en cuanto al indicador 4 (Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado) solo el 34,5 % de los alumnos del 1° “A” tenían saberes previos sobre el indicador, los mismos que sí fueron reforzados tras la aplicación de estrategias metodológicas enseñadas por el docente de Comunicación, lo cual dio como resultado que el 88,5 % de los estudiantes aprobara el examen. Asimismo, para el indicador 5 (Deduce el tema de un texto o párrafo) se obtuvo que solo el 48,3 % consideraba tener conocimientos sobre la capacidad, de tal manera que, al ser reforzados los conocimientos con la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora, se logró que un 71,3 % de los estudiantes deduzca el tema de los textos expositivos, elevándose significativamente la cifra de estudiantes que logran deducir el tema de los textos expositivos.

Respecto al sexto indicador (Deduce la idea principal) se registró que durante el cuestionario el 55,2 % de los estudiantes tenía conocimientos sobre la capacidad, y esta cantidad de estudiantes, al no ser reforzados por el docente quien no enseñó ninguna

estrategia metodológica respecto al indicador, se redujo a solo el 33,3 % de aprobados durante la prueba de comprensión lectora. Lo mismo, sucedió en cuanto al indicador 7 (Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas-solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo), dado que el 65,5 % de los estudiantes consideraba desempeñarse adecuadamente ante esta capacidad. Sin embargo, tras no ser aplicada ninguna estrategia por parte del docente de Comunicación, solo el 40,2 % de los estudiantes terminaron aprobando la prueba de comprensión lectora.

Por otro lado, los estudiantes de 1° “B”, también presentaron esta relación entre las estrategias metodológicas y la correlación de sus saberes previos y su comprensión de textos expositivos, la cual se expone a continuación.

Tabla 51: Nivel de correlación entre saberes previos y comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° “B”

<b>Correlaciones</b>			
		Saberes previos	Comprensión de textos expositivos
Saberes previos	Correlación de Pearson	1	,596**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	8	8
Comprensión de textos expositivos	Correlación de Pearson	,596**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	8	8
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).			

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N° 51, se entiende que la correlación es significativa en el nivel 0,01, y dado que para este caso la correlación tiene un valor negativo, se trata de una relación lineal negativa; es decir, a mayor saber previo, menor comprensión de textos expositivos y viceversa, lo que se consideraría una correlación espuria<sup>4</sup>. Sin embargo, por no ser este el tema de la investigación, se interpretará estos datos, incluyendo la razón que mueve la

<sup>4</sup> La correlación espuria constituye una relación ilógica o “falsa” entre dos variables. Tal relación se explica con una tercera variable interviniente que permite, explica o condiciona la relación entre las primeras dos variables de investigación (Hernández Sampieri, Collado, & Baptista, 2010).

correlación expuesta, la cual responde a las estrategias metodológicas enseñadas por el docente, expuestas en el gráfico siguiente:

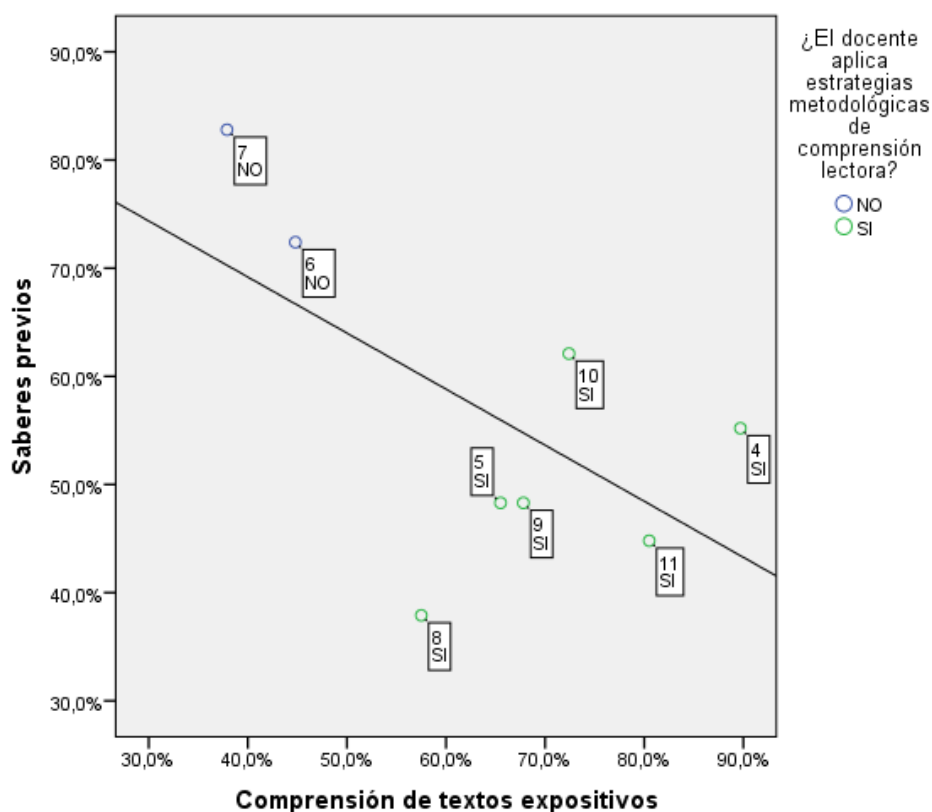


Figura 42: Diagrama de dispersión Saberres previos vs Comprensión de textos expositivos de los alumnos de 1° “B”

Fuente: Elaboración propia.

En el caso, de la sección “B” se puede observar una relación positiva, la misma que vuelve a indicar cómo la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora determina la relación entre los saberres previos y la comprensión de textos expositivos.

Respecto al indicador 4 (Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado) el 55,2 % de los estudiantes señalaban tener conocimientos sobre la capacidad. Así, el docente al enseñar estrategias metodológicas de comprensión lectora, reforzó en los estudiantes esta habilidad, obteniéndose para la prueba de comprensión lectora un total de 89,7 % de alumnos aprobados. Lo mismo sucedió en cuanto los indicadores 5, 8, 9, 10 y 11, en los cuales, al sí enseñarse estrategias metodológicas, se incrementó el porcentaje de alumnos que se logran comprender los textos expositivos que leen. Caso contrario con los indicadores 6 y 7, donde los estudiantes indicaron en un 72,4 % y

82,8% respectivamente, que, sí tenían conocimientos previos sobre estas capacidades, pero que, al no ser reforzadas por ninguna estrategia metodológica aplicada por el docente, se obtuvo un decrecimiento de alumnos que desarrollaron dichas capacidades, ya que frente a la prueba de comprensión lectora de textos expositivos solo aprobaron el 44,8 % de los estudiantes respecto al indicador 6 y 37,9 % lo hizo respecto al indicador 7.

En síntesis, por todo lo expuesto en el punto 4.3 se concluye que, debido a no poder establecerse una correlación cuantitativa entre las variables, puesto su naturaleza y tratamiento, se acepta la hipótesis nula; es decir, no existe relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora y la comprensión de textos expositivos en los alumnos del 1° “A” y “B” de la I.E. Fe y Alegría N° 49 de Paredes Maceda del distrito de Veintiséis de Octubre, Piura.

Asimismo, cabe resaltar que aun cuando no hay correlación cuantitativa, sí se infiere, a partir de los datos, una relación entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora por parte del docente y la comprensión de textos expositivos de los alumnos, dado que como ya se ha expuesto, cuando el docente aplica estrategias metodológicas de comprensión lectora durante la clase, el alumnado tiene un aumento en el desarrollo de sus capacidades de comprensión de textos expositivos.

Líneas atrás (en el comentario de la tabla 51) se mencionó que la correlación existente entre los saberes previos y la comprensión de textos expositivos es de tipo espuria. Esta se refiere en palabras de Sampieri y otros (2010) a una correlación “en que dos variables estén aparentemente relacionadas, pero que en realidad no es así” (p. 83), pues es ilógico creer que a mayor saber previo se obtenga menor capacidad de comprensión de textos expositivos y viceversa, de tal forma que “se requiere de una investigación en un nivel explicativo para saber cómo y por qué las variables están supuestamente relacionadas” (Hernández et al., 2010, p. 83). Del mismo modo, Jerez (2014) refiere que “una correlación espuria es una relación empírica entre dos acontecimientos sin conexión lógica” (p. 7), la misma que debe ser estudiada para darle una respuesta coherente. Asimismo, Alzás (2017) refiere que:

En estadística, se le denomina relación o correlación espuria a una relación matemática, en la que se relacionan dos acontecimientos, los cuales no tienen conexión lógica, aunque se puede implicar que la tienen debido a un tercer factor no considerado de forma inmediata, llamado factor de confusión o variable escondida (Alzás, 2017, p. 6)

Es por esto que a partir de los resultados de esta investigación se puede establecer que la variable escondida o factor de confusión es la aplicación de las estrategias metodológicas de comprensión lectora por parte del docente, lo que condiciona y explica la correlación espuria.

#### ***4.3.2. En cuanto a los instrumentos aplicados a la investigación***

##### *4.3.2.1. Respecto al cuestionario de saberes previos*

El cuestionario de saberes previos dio importantes alcances sobre la situación real en la que se encontraban los estudiantes de ambas secciones. Asimismo, aunque no era su objetivo principal, sirvió para establecer, a partir de sus resultados, una correlación entre los saberes previos de los alumnos y el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora de textos expositivos, por lo que se considera que la elaboración y aplicación de este instrumento ha sido más que importante para la realización de esta investigación.

Por otro lado, este instrumento consiguió responder eficientemente a los indicadores propuestos para la variable dependiente (capacidades de comprensión de textos escritos), de tal manera que estuvo siempre en el margen lógico con respecto a los otros dos instrumentos de evaluación.

##### *4.3.2.2. Respecto a la lista de cotejo aplicada al docente*

La lista de cotejo tuvo, por su parte, debido a la naturaleza y tratamiento de la investigación, la limitación de determinar si el docente aplica o no estrategias metodológicas de comprensión lectora. Es por esto que la variable independiente se mantuvo en un grado nominal (terminología según SPSS) lo que impidió establecer la correlación. Esto sucedió porque, para que esta sea posible, se debió recoger el número de estrategias metodológicas que utiliza el docente durante clase.

##### *4.3.2.3. Respecto a la prueba de comprensión lectora*

La prueba de comprensión lectora permitió evaluar pertinentemente cada uno de los indicadores propuestos para la variable dependiente, además de que fue el instrumento que mayor validación tuvo por parte de los expertos. Cabe resaltar que los estudiantes respondieron en su totalidad a cada una de las preguntas planteadas en los tres textos, lo que lleva a establecer la eficacia del instrumento.

Finalmente, la prueba permitió evaluar a los estudiantes pertinentemente pero no permitió establecer una relación estadísticamente directa que demostrase la relación significativa entre las estrategias metodológicas y la comprensión de textos expositivos, puesto que la nominalización de la variable independiente (estrategias metodológicas de comprensión lectora) no podía, por su naturaleza, cuantificarse. Sin embargo, sí se logró establecer una correlación espuria entre este instrumento y el cuestionario de saberes previos, la cual ha sido explicada por medio de la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora.



## Conclusiones y recomendaciones

### Conclusiones

**Primera.** Desde la perspectiva positivista/cuantitativa, no existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora y la comprensión de textos expositivos, puesto que se obtuvo una correlación espuria entre los saberes previos y la comprensión lectora de textos expositivos, la cual indicaba estadísticamente que a mayor conocimiento previo, menor comprensión lectora de textos expositivos, y viceversa, afirmación tal que resulta incoherente –característica propia de este tipo de correlación– la misma que se explica a través de la variable independiente de estudio (estrategias metodológicas de comprensión lectora), ya que la aplicación de las estrategias por parte del docente determinó los resultados favorables en la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes.

**Segunda.** La lista de cotejo permitió identificar la aplicación de estrategias metodológicas aplicadas por el docente, las mismas que explicaron la correlación espuria entre los saberes previos y la comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes. Asimismo, la prueba de comprensión lectora de textos expositivos midió pertinentemente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

**Tercera.** Los estudiantes de primer grado A, según los resultados encontrados en el cuestionario, aplican estrategias para la comprensión de textos expositivos en las siguientes capacidades: antes de la lectura, plantean hipótesis sobre los textos leídos; durante la lectura, deducen la idea principal, así como reconocen las relaciones de causa e infieren el propósito; después de la lectura, construyen organizadores gráficos. Por su parte, los estudiantes del primer grado B, antes de la lectura, utilizan sus saberes previos para predecir información y plantean hipótesis sobre los textos leídos; durante la lectura, reconocen datos relevantes, deducen ideas principales y reconocen relaciones en los textos propuestos; después de la lectura, construyen organizadores gráficos con información de los textos expositivos.

**Cuarta.** La prueba de comprensión lectora evaluó adecuadamente a los estudiantes de ambas secciones. Para la sección A se evidenció resultados favorables en cuanto a: la localización de información relevante en los diversos tipos de textos expositivos propuestos, la deducción del tema, de significados en cuanto a palabras o frases utilizados en el texto e

inferencia sobre el propósito, y finalmente sobre la utilización de ideas para refutar o sustentar opiniones. Por su parte, la sección B alcanzó el mismo resultado, además de lograr construir organizadores gráficos relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos.

### **Recomendaciones**

**Primera.** Los resultados de este estudio pueden servir para posteriores investigaciones a fin de reafirmar que las estrategias metodológicas sí tienen relación significativa en el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora.

**Segunda.** Promover sistemáticamente el uso de estrategias metodológicas durante los momentos de lectura (antes, durante y después) tanto para los docentes como para los estudiantes a fin de potencializar las capacidades implicadas en cada proceso de lectura.

**Tercera.** Los docentes deben seguir promoviendo en los estudiantes el empleo de estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura de textos expositivos para potenciar la comprensión de este tipo de textos que constituyen constructos básicos de mayor complejidad y que forman parte del rubro sugerido en los Estándares de Progreso incluidos en el Currículo Nacional.

**Cuarta.** Los docentes deben potencializar estrategias metodológicas que ayuden a potencializar todas las capacidades de comprensión lectora propuestas por los Estándares de Progreso expuestas en las Rúbricas de Aprendizaje, e incluidos en el Currículo Nacional.

## Referencias bibliográficas

- Alfonso, D., & Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andres Bello.
- Alzás, V. (2017). *Ojito con la estadística*. Barcarrota: IES Virgen de Soterraño.
- Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: OCTAEDRO .
- Ausubel, D. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.
- Barrero , N. (2001). *Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora: teoría y práctica para educadores y padres*. Sevilla, España: Editorial Kronos.
- Bausela, E. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 2(4), 62-69. doi:ISSN 1667-8338
- Beaugrande, R. d., & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto* . Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, España : Espasa .
- Bernardo, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5<sup>o</sup> Edición ed.). Nebraska: Pearson Educación.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua* (9<sup>o</sup> ed.). (S. Esquerdo, Trad.) Barcelona: GRAÓ.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En C. Monereo, *Estrategias de aprendizaje* (págs. 185-217). Madrid, España: Visor.
- Chaúd, S. (2016). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal*

- del Distrito de Surco*. Lima: Universidad Ricardo Palma. Obtenido de [http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/1188/1/PSICO%20PROBL %20APRENDIZ %20Silvia %20Cecilia %20Cha %C3 %BA %20Costa.pdf](http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/1188/1/PSICO%20PROBL%20APRENDIZ%20Silvia%20Cecilia%20Cha%20C3%20BA%20Costa.pdf)
- Cusihualpa, J. (2017). *Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa San Isidro - 2016*. Lima: Universidad César Vallejo. Obtenido de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5240/Cusihualpa\\_TJI.pdf?sequence=1](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5240/Cusihualpa_TJI.pdf?sequence=1)
- Denegri, M. (30 de Octubre de 2012). *La función de la palabra*. Obtenido de Lectura, ¿Por qué no se lee?: <https://www.youtube.com/watch?v=ZYjClazhKbk>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2° ed.). México: McGRAW-HILL.
- Eche, N. (2016). *Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de educación primaria del colegio salesiano don Bosco de Piura*. Piura, Perú.: Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Obtenido de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2509/MAE\\_EDUC\\_310.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2509/MAE_EDUC_310.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Hall, W. (1989). La comprensión de la lectura. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente* (1991 ed., págs. 25-37). Madrid: Ediciones Piramide.
- Hartmann, P., & Rieser, H. (1974). *Lingüística textual aplicada. Artículos sobre lingüística textual*. . Hamburgo: Buske.
- Hernández, R., Collado, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Jerez, M. (2014). Regresión con series temporales. *Regresión con series temporales* (págs. 1-20). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Base Metodológica de la Investigación Científica*. Barcelona: GR92.
- Lázaro, A. (1980). *Prueba de comprensión lectora*. TEA.

- Marías, J. (1958). *El oficio del pensamiento*. Madrid: Biblioteca Nueva Almagro.
- Martínez, A., & Rodríguez, C. (1989). *Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua*. Valencia: CL&E .
- Masías, P. (2017). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría n°49 Piura*. Piura, Perú: Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Obtenido de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3276/MAE\\_EDUC\\_372.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3276/MAE_EDUC_372.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Meyer, M. (1985). *Lógica, lenguaje y argumentación* . Buenos Aires: Edicial .
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Rutas de Aprendizaje VI ciclo. Área curricular: Comunicación*. Lima : Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Rutas de Aprendizaje: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de la educación Básica* (2017 ed.). Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Evaluación Censal de Estudiantes: ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?* Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Monereo, C. (Coord.). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Moreno, V. (2008). *Dale que dale a la lengua*. Pamplona: PAMIELA.
- Moya, C. (2015). *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del tercer año de secundaria*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2085>

- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lecturas y Ciencias*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A., & García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (págs. 978-972). Braga: Universidade do Minho: Universidade da Coruña y Universidad de Salamanca.
- Pérez, C. (24 de abril de 2012). La ausencia de lectura nos hace menos libres. (J. Talledo, Entrevistador) Piura: Universidad de Piura. Obtenido de <http://udep.edu.pe/hoy/2012/la-ausencia-de-lectura-nos-hace-menos-libres/>
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura* (3° ed.). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos, Z. G. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Rivera, P. (2006). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. En C. d. Lectura. Valencia: Universidad de Valencia. Obtenido de <https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/leer-y-escribir-enfoque-comunicativo-y-constructivista.pdf>
- Sánchez, J. (2013). *La comprensión de textos expositivos en el aula de ciencias sociales en la educación secundaria*. España: Universidad de Granada. Obtenido de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31338/22705557.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez, J. M., & Morales, J. (2012). *La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales*. España: Universidad de Granada. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782147.pdf>
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Valladolid, J. (2015). *Taller de Análisis de Textos Expositivos para mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del 5° año de Secundaria de la I.E 81025 "José Antonio Encinas" del distrito Víctor Larco en el año 2014*. La Libertad: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Viñas, M. (2011). *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtenido de [https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec\\_11756.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec_11756.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Weinstein, C. , & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Wilhelmi, M. (27 de julio de 2014). Matemático español: "Hay que 'despenalizar el error' de los estudiantes". (E. Belletich, Entrevistador) Recuperado el 3 de Septiembre de 2018, de <http://udep.edu.pe/hoy/2014/matematico-espanol-hay-que-despenalizar-el-error-de-los-estudiantes/>





## **Anexos y apéndices**



## Anexo 1: Matriz de consistencia

**Tema: Estrategias metodológicas y la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de 1er. Grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°49 Paredes Maceda del distrito de Veintiséis de Octubre, Piura.**

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p><b>Problema general</b> ¿Existe relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado de las secciones A y B de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 – Paredes Maceda– Veintiséis de Octubre, Piura, 2018?</p>	<p><b>Objetivo general</b> Determinar si existe relación significativa entre las estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado A y B de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 – Paredes Maceda – Veintiséis de Octubre – Piura, 2019.</p>	<p><b>Hipótesis general</b> Las estrategias metodológicas que aplica el docente de Comunicación sí tienen una relación significativa con la comprensión de textos expositivos en los estudiantes del primer grado A y B de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 – Paredes Maceda – Veintiséis de Octubre – Piura, 2019.</p>	<p><b>Variable Independiente:</b> Estrategias metodológicas de comprensión lectora.</p> <p><b>Variable dependiente:</b> Comprensión de textos expositivos</p>	<p><b>Enfoque:</b> cuantitativo</p> <p><b>Diseño:</b> Cuantitativo: no Experimental</p> <p><b>Nivel:</b> descriptivo, correlacional y explicativo.</p> <p><b>Tipo:</b> Sincrónico o Transversal</p> <p>Denotación: M = La muestra (estudiantes).</p> <p>Ox1 = Variable1: Estrategias metodológicas de comprensión lectora</p> <p>Oy2 = Variable 2: Comprensión de textos expositivos</p> <p>r = Observación de la correlación de variables</p>
<p><b>Problemas específicos</b></p> <p>1. ¿Qué instrumentos deben diseñarse para el recojo de información tanto para el docente como para los estudiantes?</p>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>1. Elaborar una matriz de operacionalización para diseñar instrumentos de recojo de información sobre las estrategias de lectura aplicadas por el docente y el instrumento para medir el nivel de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de la investigación.</p>	<p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p>1. Los instrumentos diseñados (lista de cotejo y prueba de comprensión lectora de textos expositivos) permiten recoger información sobre las estrategias de lectura aplicadas por el docente y medir el nivel de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de la investigación.</p>		

<p>2. ¿Los estudiantes del primer grado A y B aplican estrategias de comprensión lectora de textos expositivos?</p>	<p>2. Determinar a través de un cuestionario si los estudiantes del primer grado A y B aplican las estrategias para la comprensión lectora de textos expositivos.</p>	<p>2. La mayoría de estudiantes de primer grado A y B sí aplica estrategias para la comprensión de textos expositivos antes, durante y después de la lectura.</p>		
<p>3. ¿Las estrategias metodológicas influyen en las capacidades de comprensión lectora?</p>	<p>3. Evaluar con una prueba de comprensión lectora si las estrategias metodológicas influyen en las capacidades de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes.</p>	<p>3. Para la mayoría de los estudiantes sí influyen las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de textos expositivos.</p>		

## Anexo 2: Matriz de operacionalización del problema

PROBLEMA GENERAL	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<p>¿Existe relación significativa entre la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora que desarrolla el docente del área de Comunicación y la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de primer grado “A” y “B” de educación secundaria de la IE Fe y Alegría N° 49 - Paredes Maceda -Veintiséis de Octubre- Piura, 2018?</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <p>Estrategias Metodológicas de comprensión lectora</p>	<p>Son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.</p>	<p>Son las secuencias de actividades planificadas y organizadas permitiendo la construcción de un conocimiento escolar para alcanzar la comprensión lectora.</p>	<p>Estrategias antes de la lectura</p>	<p>El docente promueve actividades que ayuden al estudiante determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.</p>	<p>Lista de cotejo</p>
					<p>El docente desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas y otras) de los textos expositivos propuestos.</p>	
					<p>El docente solicita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.</p>	

				<p>Estrategias durante la lectura</p>	<p>El docente promueve actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.</p>	
					<p>El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos propuestos.</p>	
					<p>El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.</p>	
					<p>El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.</p>	

					<p>El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.</p>
					<p>El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.</p>
				Estrategias después de la lectura	<p>El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.</p>
					<p>El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal,</p>

					plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.	
<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b> Comprensión de textos expositivos.	De acuerdo a las Rutas del Aprendizaje. (20015), desde el enfoque por competencias se habla de capacidad en el sentido amplio de “capacidades humanas” que pueden integrar una competencia que combinan saberes de un campo más delimitado y su incremento o dominio genera un desarrollo competente.	Son procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros estudiantes en el acto de leer para la adquisición del sentido del texto leído.	<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>	Determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.	Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.	
				Activar sus conocimientos previos		
				Posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.		
			Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado.	Prueba de comprensión lectora.	
Reorganiza información de diversos textos escritos.	Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.					
Infiere el significado de los textos escritos	Deduce el tema de un texto o párrafo. Deduce la idea principal.					



					Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.	
					Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.	
					Deduce el propósito del texto.	
				Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.	

### Anexo 3: Matriz general de instrumentos de evaluación

Dimensiones	Capacidades	Indicadores	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3		
			Cuestionario	Lista de cotejo	Prueba de comprensión lectora		
			Pregunta	Criterios observados	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Antes de la lectura	Conocimientos previos	Determina los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.	1. ¿Determino los objetivos de la lectura de los textos expositivos a leer: qué tengo que leer, para qué voy a leer y por qué tengo que leer?	1. El docente promueve actividades que ayuden al estudiante a determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.			
		Activa sus conocimientos previos	2. ¿Utilizo mis experiencias personales y saberes previos para predecir información de textos expositivos a leer, a partir de títulos, encabezamientos, imágenes e ilustraciones?	2. El docente desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas y otras) de los textos expositivos propuestos.			

		Establece posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos ¿propuestos.	3. ¿Planteo hipótesis cerca del tema que tratará de los textos expositivos a leer?	3. El docente solicita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.			
Durante la lectura	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en diversos tipos de texto de estructura completa y vocabulario variado	4. ¿Reconozco hechos y datos relevantes de los textos expositivos leídos?	4. El docente promueve actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.	Ítem1: Lee cuidadosamente los enunciados, identifica a qué clase de alimento pertenece su contenido, escribe alimento transgénico (AT) o alimento orgánico (AO) entre los paréntesis y luego señala la alternativa correcta.	Ítem9: ¿Qué deben realizar los niños mientras los adultos trabajan?	Ítem17: El autor de “¡Lo mejor son los carritos!” refuerza su argumentación enfatizando que con el uso de estas mochilas...
		Deduce el tema de un texto o párrafo.	5. ¿Deduzco el tema de los textos expositivos leídos?	5. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos propuestos.	Ítem2: Después de haber leído la información presentada en los textos, señala la alternativa que contiene el tema.	Ítem10: ¿Según el texto sobre qué trata el cartel?	Ítem18: ¿Cuál es el tema del texto?

		Deduce la idea principal.	6. ¿Deduzco la idea principal de los textos expositivos leídos?	6. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.	Ítem4: ¿Cuál es la alternativa que presenta la idea principal del segundo párrafo?	Ítem11: ¿Cuál sería la idea principal que se desarrolla en el cartel?	Ítem19: ¿Cuál sería la idea principal del autor del texto “Las típicas”
	Infiere el significado de los textos escritos	Deduce relaciones lógicas: causales, de finalidad y de problemas – solución que forman parte del planteamiento del texto y/o párrafo.	7. Reconozco cuál podría ser la causa, la finalidad, el problema y la solución en la información de los textos expositivos leídos.	7. El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.	Ítem3: Al momento de comprar tomates, Laura encuentra unos tipos A, de rojo intenso y a un precio de S/2,50 el kilo; otros tipos B, de rojo pálido y a un precio de S/5,00 el kilo. Laura se pregunta: “¿Por qué estas diferencias?”. Marca la respuesta adecuada.	Ítem15: ¿Para qué crees que el autor ha colocado las imágenes del cartel?	Ítem22: ¿Para qué crees que el autor de “Las típicas”, cita a una especialista en salud dentro de su argumentación?

		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado por el contexto.	8. ¿Deduzco el significado de palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos leídos?	8. El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.	Ítem5: Señala el significado de la palabra subrayada de acuerdo al contexto: “Hoy vamos a escuchar dos partes para que tú elijas quién gana esta <u>escaramuza</u> en la batalla por la alimentación saludable”.	Ítem14: Deduce el significado de la frase “ <i>Hombres trabajando, niños estudiando</i> ”.	Ítem20: ¿Qué significado tiene la palabra subrayada en el siguiente contexto: “No solo el transporte de la mochila es menos <u>enrevesado</u> , sino que cuando los niños están en algún lugar con sus mochilas y, por la razón que sea, tienen que esperar por un tiempo de pie, ¿no tendrán que cargar con ella”?
		Deduce el propósito del texto.	9. ¿Infiero el propósito de los textos expositivos leídos?	9. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.	Ítem7: ¿Cuál crees que es la intención del autor al presentar este artículo?	Ítem13: Luego de observar y leer lo que muestra el cartel, se puede afirmar que el propósito comunicativo de dicho texto es...	Ítem21: ¿Cuál crees que será el propósito del autor al presentar el siguiente artículo?

<b>Después de la lectura</b>	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Construye organizadores gráficos (cuadros comparativos, cuadros sinópticos, esquemas o mapas semánticos) de los textos expositivos propuestos de estructura compleja.	10. ¿Construyo organizadores gráficos, tales como cuadros comparativos, esquemas de llaves, mapas semánticos u otros relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos?	10. El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.	Ítem6: Elabora un cuadro comparativo acerca del tema tratado en el texto, en el que menciones dos diferencias y semejanzas de los alimentos transgénicos vs orgánicos.	Ítem12: Elabora un organizador gráfico acerca del problema abordado en el cartel y dos posibles formas de solucionarlo.	Ítem23: Elabora un organizador gráfico donde se aprecie ventajas y desventajas de las clases de mochilas.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Utiliza ideas del texto para sustentar o refutar opiniones.	11. ¿Elaboro apreciaciones personales a partir de las ideas dadas en el texto?	11. El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.	Ítem8: El origen de los alimentos siempre genera controversia, ya que se cuestiona qué tan naturales deben ser para que sean saludables para el ser humano. ¿Cuál de las dos posturas estás de acuerdo? Fundamenta tu respuesta.	Ítem16: La educación es un derecho fundamental para los niños, ¿por qué crees que la sociedad debe velar para que se respete y se cumpla este derecho? Fundamenta tu respuesta	Ítem24: ¿Cuál de las dos clases de mochilas recomendarías y por qué? Menciona dos argumentos a favor.

**Anexo 4: Cuestionario para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos**

**I.E. FE Y ALEGRÍA N°49**

**CUESTIONARIO**

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado y Sección: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Estimado alumno: Te invitamos a responder el siguiente cuestionario. Es muy importante que tus respuestas sean honestas. Muchas gracias por tu ayuda.**

Por favor marca con una “X” tu respuesta:

1. ¿Determino los objetivos de la lectura de los textos expositivos a leer: qué tengo que leer, para qué voy a leer y por qué tengo que leer?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
2. ¿Utilizo mis experiencias personales y saberes previos para predecir información de los textos expositivos a leer, a partir de títulos, encabezamientos, imágenes e ilustraciones?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
3. ¿Planteo hipótesis cerca del tema que tratará de los textos expositivos a leer?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
4. ¿Reconozco hechos y datos relevantes de los textos expositivos leídos?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
5. ¿Deduzco el tema de los textos expositivos leídos?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
6. ¿Deduzco la idea principal de los textos expositivos leídos?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces

7. Reconozco cuál podría ser la causa, la finalidad, el problema y la solución en la información de los textos expositivos leídos.
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
8. ¿Deduzco el significado de palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos leídos?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
9. ¿Infiero el propósito de los textos expositivos leídos?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
10. ¿Construyo organizadores gráficos, tales como cuadros comparativos, esquemas de llaves, mapas semánticos u otros relacionando la información con las ideas presentadas en los textos expositivos leídos?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces
  
11. ¿Elaboro apreciaciones personales a partir de las ideas dadas en el texto?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) A veces

Muchas gracias



**Anexo 5: Lista de cotejo para evaluar la aplicación de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos**

**I. DATOS DE LA OBSERVACIÓN:**

<b>NOMBRE DE LA SESIÓN:</b>			
<b>PROPÓSITO PEDAGÓGICO:</b>			
<b>FECHA</b>		<b>HORA INICIO/ TÉRMINO</b>	

**INSTRUCCIONES:**

A continuación, marque con una (X) Según corresponda.

<b>Nº</b>	<b>CRITERIOS A OBSERVAR</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
01	El docente promueve actividades que ayuden al estudiante determinar los objetivos de la lectura de los textos expositivos propuestos.		
02	El docente desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos a través de diferentes estrategias (preguntas, repreguntas y otras) de los textos expositivos propuestos.		
03	El docente solicita a los estudiantes posibles hipótesis acerca de que lo que podría tratar los textos expositivos propuestos.		
04	El docente promueve actividades que ayuden a los estudiantes a recuperar y/o localizar información literal relevante de los textos expositivos propuestos a través del subrayado, sumillado, cuadros comparativos, etc.		
05	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes infieran el tema de los textos expositivos propuestos.		
06	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan la idea principal de los textos expositivos propuestos.		
07	El docente formula diversos tipos de preguntas como ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué podría suceder si...? con la finalidad de que los estudiantes determinen relaciones lógicas de causa, de finalidad y de problemas – solución que formen parte del planteamiento del texto.		
08	El docente solicita que los estudiantes hagan deducciones u otorguen significados a las palabras, expresiones y/o frases con sentido figurado por el contexto presentado en los textos expositivos propuestos.		
09	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes deduzcan el propósito de los textos expositivos propuestos.		
10	El docente promueve actividades para que los estudiantes organicen la información de los textos expositivos propuestos a través de la construcción de organizadores gráficos, tales como esquemas, cuadros comparativos, mapas semánticos, mapas sinópticos u otros.		
11	El docente desarrolla actividades para que los estudiantes utilicen ideas del texto para emitir una apreciación personal, plantear argumentos a favor o en contra o expresar su punto de vista.		

## Anexo 6: Prueba de comprensión lectora de textos expositivos

I.E. FE Y ALEGRÍA N°49  
VEINTISÉIS DE OCTUBRE – PIURA

### PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado y Sección: 1° “A” y “B” Nivel: Secundaria

#### I. Realiza la lectura de los siguientes textos:

##### Texto 01:

**Tipo: expositivo**

**Género: artículo informativo**

**Formato: Continuo**

#### Alimentos transgénicos vs alimentos orgánicos<sup>5</sup>

En el mundo se discute la importancia de los alimentos transgénicos y los alimentos orgánicos. Elegir entre ambos no resulta sencillo, dado que cada uno tiene sus seguidores y detractores, que esgrimen argumentos muy claros sobre el asunto.

Hoy vamos a escuchar a las dos partes para que tú elijas quién gana esta **escaramuza** en la batalla por la alimentación saludable.

#### ¿Qué son los alimentos transgénicos?

La definición de alimentos transgénicos es sencilla, se trata de alimentos que han sido producidos a partir de un organismo modificado de forma genética. Para los adeptos al grupo de los alimentos transgénicos, estos alimentos tienen una justificación en su producción.

Todo comienza cuando en el mundo se inicia una alta demanda de alimentos para la población y, de alguna manera, se buscaba producir más alimentos. Además, se busca intervenir en la producción para que los alimentos sean más resistentes a pesticidas, bacterias u otros tipos de contaminantes.

Los más expertos en biotecnología confían en que estas prácticas de intervención lleguen a producir suficiente comida para los 9 billones de personas que habitarán la Tierra en el 2050. De todas formas, sobre estas prácticas existe mucha reserva porque las personas que se oponen a los alimentos transgénicos argumentan que el uso de químicos en la agricultura, por ejemplo, puede empeorar las condiciones de los suelos produciendo mayor contaminación y pérdida de la biodiversidad.



#### Beneficios de los alimentos transgénicos

- Alimentos con mejores y más cantidad de nutrientes.
- Mejor sabor en los productos creados.
- Mejor adaptación de las plantas a condiciones de vida más difíciles.
- Aumento en la producción de los alimentos con un sustancial ahorro de recursos.
- Aceleración del crecimiento de las plantas y animales.
- Mejores características de los alimentos producidos a la hora de cocinarse.
- Capacidad de los alimentos para ser utilizados como medicamentos o vacunas para la prevención y el tratamiento de enfermedades.

<sup>5</sup> Adaptado de Alimentos transgénicos: ¿Qué son? Ventajas y desventajas. *Mi piel sana*. (2013, 26 noviembre). Recuperado de <<https://goo.gl/RqKo8p>>

Si bien el proceso de creación de alimentos transgénicos puede acarrear varios efectos secundarios, no solo en la salud de las personas, sino también en los especímenes utilizados para el procedimiento, hay que reconocer que los transgénicos aportan ciertos beneficios que han permitido que la investigación para la mejora de estos productos continúe.



### ¿Qué son los alimentos orgánicos?

La otra cara de la moneda nos muestra a los alimentos orgánicos, que son aquellos que no tuvieron ningún tipo de intervención de pesticidas, herbicidas o fertilizantes durante su producción. Es decir, son alimentos libres de aditivos y sustancias sintéticas.

Claramente la no utilización de ningún tipo de compuesto adicional hace que estos alimentos sean más saludables en comparación con cualquier otro.

Está probado que los alimentos orgánicos son más nutritivos, y esto se logra porque la producción de estos alimentos se hace bajo procesos que se asemejan a los sistemas naturales. Es decir, es como si la naturaleza produjera a su ritmo, bajo sus propias leyes, y nosotros nos dedicáramos solamente a ser sus recolectores y cuidadores. A continuación, se presentan las características básicas de un alimento orgánico:

- ✓ **Prescinden de insecticidas:** se valen de otros insectos que atacan a los insectos malignos. Entre otros efectos nocivos, los insecticidas pueden causar tumores, cáncer y malformaciones congénitas.
- ✓ **No usan herbicidas:** estos dañan las flores silvestres y pueden afectar algunas especies a más de 20 m del sitio asperjado. **Sobre los perjuicios a la salud humana, la ONG ecologista reenpeace** advierte que pueden causar daños, como defectos de nacimiento, cáncer y enfermedades urológicas (se sabe que también provocan párkinson).
- ✓ **No emplean fertilizantes artificiales:** muchos de estos contienen metales peligrosos, como mercurio y cadmio.
- ✓ **Las malas hierbas son recolectadas a mano:** un alimento orgánico es cuidado con un proceso muy artesanal; se busca que la injerencia humana sea minúscula.

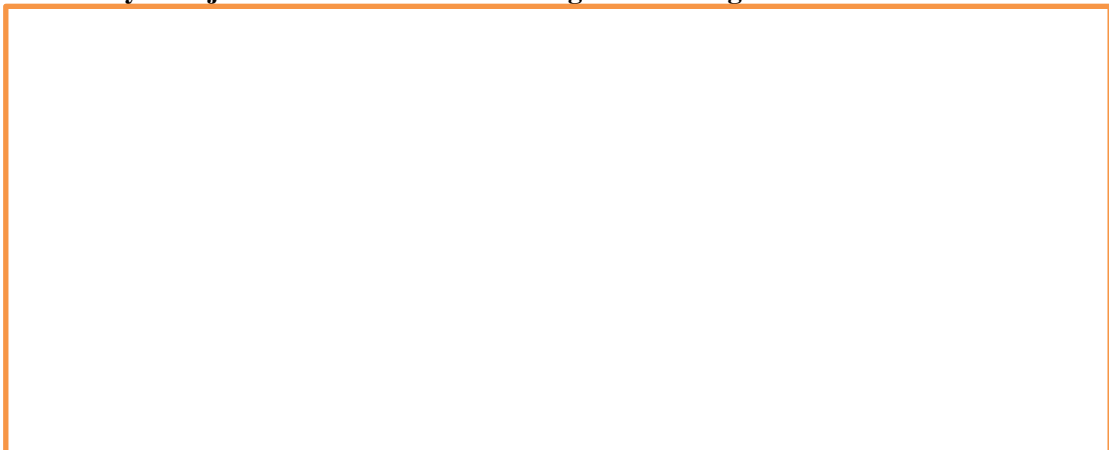
Queda claro que las investigaciones alrededor de los alimentos orgánicos y alimentos transgénicos deben seguir, para que los beneficios reales de cada uno de ellos cumplan mejor efecto en la alimentación y en la conservación de la salud.

**Ahora, responde:**

**1. Lee cuidadosamente los enunciados, identifica a qué clase de alimento pertenece su contenido, escribe alimento transgénico (AT) o alimento orgánico (AO) entre los paréntesis y luego señala la alternativa correcta.**

- ( ) Es una forma de asegurar la alimentación en la Tierra para el 2050.
- ( ) No dañan la flora ni la fauna a su alrededor.
- ( ) Es cuidado con un proceso muy artesanal.
- ( ) Las plantas se adaptan mejor a condiciones de vida difíciles.
- ( ) Se valen de otros insectos para eliminar a los insectos malignos.
- ( ) Acelera el crecimiento de las plantas y animales.
  - a. AO - AO - AO - AT - AT - AT
  - b. AT - AO - AO - AO - AT - AT
  - c. AT - AO - AO - AT - AO - AT
  - d. AO - AO - AT - AO - AO - AT

- 2. Después de haber leído la información presentada en los textos, señala la alternativa que contiene el tema.**
- Las características positivas y negativas de los alimentos transgénicos y las bondades de los orgánicos.
  - Las críticas hacia la comercialización de los alimentos transgénicos y la defensa de los orgánicos.
  - La difusión de los beneficios de los alimentos transgénicos y orgánicos.
  - El cuestionamiento sobre los precios de venta de los alimentos transgénicos y orgánicos.
- 3. Al momento de comprar tomates, Laura encuentra unos tipo A, de rojo intenso y a un precio de S/2,50 el kilo; otros tipo B, de rojo pálido y a un precio de S/5,00 el kilo. Laura se pregunta: “¿Por qué estas diferencias?”. Marca la respuesta adecuada.**
- Porque los tipo A son tomates orgánicos y los B, transgénicos.
  - Porque los dos son orgánicos, solo que unos están en mejores condiciones que los otros.
  - Porque los tipo A son tomates transgénicos y los B, orgánicos.
  - Porque los dos son transgénicos, solo que unos están en mejores condiciones que los otros.
- 4. ¿Cuál es la alternativa que presenta la idea principal del segundo párrafo?**
- Los alimentos transgénicos tienen una justificación en su producción.
  - Son alimentos más resistentes a pesticidas, bacterias u otros tipos de contaminantes.
  - Son aquellos que no tuvieron ningún tipo de intervención de pesticidas, herbicidas y fertilizantes.
  - Se trata de alimentos que han sido producidos a partir de un organismo modificado de forma genética.
- 5. Señala el significado de la palabra subrayada de acuerdo al contexto: “Hoy vamos a escuchar dos partes para que tú elijas quién gana esta escaramuza en la batalla por la alimentación saludable”.**
- |           |                  |
|-----------|------------------|
| a. Debate | c. Exposición    |
| b. Pelea  | d. Argumentación |
- 6. Elabora un cuadro comparativo acerca del tema tratado en el texto, en el que menciones dos diferencias y semejanzas de los alimentos transgénicos vs orgánicos.**



- 7. ¿Cuál crees que es la intención del autor al presentar este artículo?**
- Describir Los beneficios de los alimentos transgénicos y orgánicos.
  - Explicar qué son, qué características y qué beneficios presentan los alimentos transgénicos y orgánicos
  - Recomendar los alimentos transgénicos y orgánicos para que el público en general los consuma.
  - Demostrar los efectos en la alimentación y en la conservación de la salud de los alimentos transgénicos y orgánicos.

8. El origen de los alimentos siempre genera controversia, ya que se cuestiona qué tan naturales deben ser para que sean saludables para el ser humano. ¿Con cuál de las dos posturas estás de acuerdo? Fundamenta tu respuesta.

---



---



---



---



---

Texto 2:

**TIPO: EXPOSITIVO GÉNERO: CARTEL FORMATO: DISCONTINUO**

- Observa atentamente el siguiente cartel:

**¡No al trabajo infantil!**



9. ¿Qué deben realizar los niños mientras los adultos trabajan?
- |             |             |
|-------------|-------------|
| a) Leer     | c) Jugar    |
| b) Estudiar | d) Sentarse |
10. ¿Según el texto sobre qué trata el cartel?
- Los hombres trabajando.
  - De los niños que estudian.
  - La oposición al trabajo infantil
  - El trabajo de los hombres y de los niños

**11. ¿Cuál sería la idea principal que se desarrolla en el cartel?**

- a) Hombres trabajando niños estudiando.
- b) Los niños no deben trabajar.
- c) El trabajo infantil.
- d) Los hombres no deben enviar a los niños a trabajar.

**12. Elabora un organizador gráfico acerca del problema abordado en el cartel y dos posibles formas de solucionarlo.**



**13. Luego de observar y leer lo que muestra el cartel, se puede afirmar que el propósito comunicativo de dicho texto es...**

- a. Defender el derecho de los niños a estudiar.
- b. Persuadir a los padres para que dejen trabajar a sus hijos.
- c. Describir las obligaciones que tienen los adultos y niños.
- d. Informar que hay gente trabajando.

**14. Deduce el significado de la frase “Hombres trabajando, niños estudiando”.**

- a. Los niños necesitan del apoyo económico de los adultos para poder estudiar.
- b. Los niños que estudian no trabajan.
- c. Mientras los hombres trabajan, los niños tienen que estudiar.
- d. Los niños que estudian ahora trabajarán en construcción después.

**15. ¿Para qué crees que el autor ha colocado las imágenes del cartel?**

- a. Para acompañar al mensaje.
- b. Para aclarar el mensaje.
- c. Para resaltar el mensaje.
- d. Para adornar el mensaje.

**16. La educación es un derecho fundamental para los niños, ¿por qué crees que la sociedad debe velar para que se respete y se cumpla este derecho? Fundamenta tu respuesta**

---

---

---

---

**Texto 3:**
**Tipo: expositivo Género: artículo informativo Formato: múltiple**

### ¿Mochilas con tirantes o ruedas?



#### *Las típicas*

El tema del uso de las mochilas es una preocupación anual de los padres de familia al iniciar el año escolar.

Rita Gutiérrez, especialista en terapia física y rehabilitación del Instituto Nacional de Salud, recomendó a los padres adquirir mochilas con tirantes, debido a que son más adecuadas para el traslado de los útiles escolares.

Según la especialista, los músculos de la espalda pueden soportar el peso de los útiles escolares. Indicó que el peso correcto de las mochilas no debería ser mayor de 10 % del peso corporal del niño y, en el caso de los adolescentes, de 15 %. Es decir, si el escolar pesa 40 kg, el peso máximo que puede cargar en la mochila es de 4 kg.

Considerando esta recomendación, este tipo de mochila no tiene por qué causar daño a los niños ni adolescentes; se reparte el peso de manera adecuada cuando se utiliza correctamente.

Otra de las ventajas es que tiene mucho espacio y es cómoda de llevar, además de ser ajustable para colocarla a la altura perfecta.

Estas mochilas clásicas suelen estar al alcance de la mayoría por ser más económicas. Además, pueden plegarse totalmente, facilitando su guardado cuando no se utilizan. Finalmente, se debe tomar en cuenta que las mejores mochilas escolares no siguen modas, se adaptan a las necesidades, contribuyen a un buen cuidado de la salud, son cómodas y no perjudican la economía familiar.

#### *¡Lo mejor son los carritos!*

Muchos padres, cuando el año escolar da inicio, se preocupan por los daños que la sobrecarga de útiles escolares pueda causar en la espalda de sus hijos. La mochila de ruedas salió al mercado como una buena alternativa de solución a este problema. No cargamos nada en la espalda, ya que la mochila siempre está en contacto con el suelo. El esfuerzo que debemos hacer es muchísimo menor. No obstante, permite que en un momento dado podamos cargarla a la espalda, por ejemplo, para poder subir escaleras; ya que, además de las ruedas, cuenta con las clásicas asas. Suelen ser de mayor tamaño, por lo que la capacidad es mayor; en algunos casos es necesario tener más espacio para guardar los accesorios extraescolares, etc. No solo el transporte de la mochila es menos *enrevesado*, sino que cuando los niños están en algún lugar con sus mochilas y, por la razón que sea, tienen que esperar por un tiempo de pie, no tendrán que cargar con ella. Brinda mayor comodidad en el llenado y vaciado de la mochila, ya que la estructura de las ruedas sirve de soporte al tejido que forma la mochila.



En conclusión, las mochilas de ruedas son una solución o alternativa para evitar sufrir lesiones de espalda y dan mayor comodidad en el traslado del equipaje. Siempre es mejor arrastrar que cargar.

Ahora, responde según corresponda:

**17. El autor de “¡Lo mejor son los carritos!” refuerza su argumentación enfatizando que con el uso de estas mochilas...**

- a. El padre de familia no gasta mucho dinero.
- b. El estudiante hace un esfuerzo mínimo al trasladarse.
- c. Se estará a la moda en inicial, primaria y secundaria.
- d. Se tiene más espacio que las mochilas con tirantes

**18. ¿Cuál es el tema del texto?**

- a. Las económicas mochilas clásicas
- b. Las mochilas con ruedas son fáciles de transportar.
- c. La solución al problema del transporte de las mochilas.
- d. Ventajas y desventajas de las mochilas clásicas y de las con ruedas.

**19. ¿Cuál sería la idea principal del autor del texto “Las típicas”:**

- a. Se debe adquirir solo mochilas con tirantes.
- b. El tema del uso de las mochilas es una preocupación anual de los padres de familia al iniciar el año escolar.
- c. Rita Gutiérrez, especialista en terapia física y rehabilitación del Instituto Nacional de Salud recomendó adquirir mochilas con tirantes.
- d. Los músculos de la espalda puede no soportar el peso de los útiles escolares.

**20. ¿Qué significado tiene la palabra subrayada en el siguiente contexto: “No solo el transporte de la mochila es menos enrevesado, sino que cuando los niños están en algún lugar con sus mochilas y, por la razón que sea, tienen que esperar por un tiempo de pie, ¿no tendrán que cargar con ella”?**

- a. Fácil
- b. Laborioso
- c. Ameno
- d. Dificultoso

**21. ¿Cuál crees que será el propósito del autor al presentar el siguiente artículo?**

- a. Describir que las mochilas deben ser prácticas en cualquier situación.
- b. Explicar que el sobrepeso en las mochilas ya no es un problema para los estudiantes.
- c. Demostrar que las mochilas tienen que transportar todo lo que el estudiante necesita.
- d. Recomendar la adquisición de mochilas adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

**22. ¿Para qué crees que el autor de “Las típicas”, cita a una especialista en salud dentro de su argumentación?**

- a. Para darle un sustento científico a su posición.
- b. Para informar a los padres de familia.
- c. Para convencer a los estudiantes sobre su postura.
- d. Para persuadir a los compradores para que adquieran más mochilas.

**23. Elabora un organizador gráfico donde se aprecie ventajas y desventajas de las clases de mochilas.**

**24. ¿Cuál de las dos clases de mochilas recomendarías y por qué? Menciona dos argumentos a favor.**

---



# APÉNDICE 1: FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE  
VALIDACIÓN**

## I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dra. Susana Terrones Juárez**  
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Directora de Estudios - Facultad de Comunicación -**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Cuestionario**  
 1.4 Autor del instrumento : **Diana Lourdes Córdova Benites.**

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30 % de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31 % y 70 % de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70 % de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)			<b>4</b>	<b>24</b>	<b>0,93</b>
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancañima

Coefficiente  
De validez:

$$\frac{A + B + C}{30}$$

=

$$4 + 24/30$$

## III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo Respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 23 de julio de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena



**I. INFORMACIÓN GENERAL**

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dra. Silvia Guisselle Leyton Noblecilla**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente universitaria. Facultad de Educación. U.A.P**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Cuestionario**
- 1.4 Autor del instrumento : **Diana Lourdes Córdova Benites**

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30 % de los ítems cumplen con el indicador).  
2. Regular (Si entre el 31 % y 70 % de los ítems cumplen con el indicador).  
3. Buena (Si más del 70 % de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>			<b>2</b>	<b>27</b>	<b>0.96</b>
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancajima

**Coefficiente  
de validez**

$$\frac{A + B + C}{30}$$

=

$$2+27/30$$

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 23 de julio de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : M<sup>a</sup> Paola Masías Guerrero  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente del Área de Comunicación - "Nuestra Sra de Lourdes"  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario  
 1.4 Autor del instrumento : Diana Lourdes Córdova Benites.

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1 2 3			Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>			4	24	0.93
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancaïma

Coefficiente  
de validez :

$$\frac{A + B + C}{30} = \frac{4 + 24}{30}$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, 26 de julio de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

*Paola Masías*

## APÉNDICE 2: FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE  
VALIDACIÓN**

### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dra. Susana Terrones Juárez**  
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Directora de Estudios - Facultad de Comunicación -**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Lista de cotejo**  
 1.4 Autor del instrumento : **Diana Lourdes Córdova Benites.**

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30 % de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31 % y 70 % de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70 % de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>2</b>	<b>27</b>	<b>0.96</b>
		<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>	

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancañima

Coeficiente de validez:

$$\frac{A + B + C}{30}$$

=

$$2 + 27/30$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 23 de julio de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dra. Silvia Guisselle Leyton Noblecilla**  
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente universitaria. Facultad de Educación. U.A.P**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Lista de cotejo**  
 1.4 Autor del instrumento : **Diana Lourdes Córdova Benites.**

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30 % de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31 % y 70 % de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70 % de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>			<b>6</b>	<b>21</b>	<b>0.9</b>
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coefficiente  
de validez

$$\frac{A + B + C}{30}$$

=

$$6+21/30$$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 19 de mayo de 2018.



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Mg. Paola Masías Guerrero  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente del Área de Comunicación - Nuestra Señora de Laudes  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Lista de cotejo  
 1.4 Autor del instrumento : Diana Lourdes Córdova Benites.

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>				30	1,00
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coeficiente  
de validez :

$$\frac{A + B + C}{30}$$

$$= \frac{30}{30}$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena.

Piura, 26 de julio de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

*Paola Masías Guerrero*

## APÉNDICE 3: FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE  
VALIDACIÓN**

### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dra. Susana Terrones Juárez**  
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Directora de Estudios - Facultad de Comunicación -**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Prueba de comprensión lectora**  
 1.4 Autor del instrumento : **Diana Lourdes Córdova Benites.**

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30 % de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31 % y 70 % de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70 % de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)				<b>30</b>	<b>1.00</b>
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coeficiente de validez :

$$\frac{A + B + C}{30} = \frac{30}{30}$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 23 de julio de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena



### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dra. Silvia Guisselle Leyton Noblecilla**  
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente universitaria. Facultad de Educación.**  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Prueba de comprensión lectora**  
 1.4 Autor del instrumento : **Diana Lourdes Córdova Benites.**

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30 % de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31 % y 70 % de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70 % de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)				<b>30</b>	<b>1.00</b>
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coefficiente de validez  $\frac{A + B + C}{30} = \frac{30}{30}$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, 23 de julio de 2018.





### I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Mg. Paola Masías Guerrero  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente del Área de Comunicación "Nuestra Señora de Lourdes"  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Prueba de comprensión lectora  
 1.4 Autor del instrumento : Diana Lourdes Córdova Benites.

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en las variables y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que miden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems miden comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de las variables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b>				30	1,00
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancallima

Coefficiente  
de validez :

$$\frac{A + B + C}{30} = \frac{30}{30}$$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, 26 de julio de 2018.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

*Paola Masías Guerrero*