



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
PIRHUA

# ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE 4<sup>o</sup> GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. FE YALEGRÍA N<sup>o</sup> 49 PIURA

Paola Masías-Guerrero

Piura, noviembre de 2017

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía

Masías, P. (2017). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos en estudiantes de 4<sup>o</sup> grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N<sup>o</sup> 49 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/)

**PAOLA MARGARITA MASÍAS GUERRERO**

**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**



**UNIVERSIDAD DE PIURA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA**

**2017**



## **APROBACIÓN**

La tesis titulada: “*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*” presentada por la Lic. Paola Margarita Masías Guerrero, en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con mención Psicopedagogía, fue aprobada por la asesora Mgtr. Cecilia Lopez Baca y defendida el..... de .....de 2017 ante el Tribunal integrado por:

.....  
Presidente

.....  
Informante

.....  
Secretario



## **DEDICATORIA**

A Dios, a mi adorada Margarita, ejemplo de buena mujer y madre, y a mis pequeños: Mariajosé y Mateo, razones para seguir luchando en esta vida.



## **AGRADECIMIENTO**

Mi gratitud:

A la Universidad de Piura, pilar de mi formación profesional y personal.

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



## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo 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. Para ello, se utilizaron dos instrumentos de evaluación para recoger la información y obtener los resultados de los estudiantes respecto al uso de las estrategias de lectura en cada uno de los momentos que esta posee: antes, durante y después. Este estudio descriptivo ha estado orientado a destacar las características de una realidad, en este caso en una muestra de 47 estudiantes

Entre las conclusiones se destaca que los estudiantes sí aplican las estrategias antes de la lectura, a diferencia de las estrategias durante la lectura que solo identifican la alternativa en la que se infiere el contenido mas no deducen el significado de las palabras. Sin embargo, en el último proceso lector los estudiantes no aplican ninguna de las dos estrategias planteadas.

Palabras claves: Estrategias de lectura/ Compresión lectora.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	3
1.1. Caracterización del problema.....	3
1.2. Formulación del problema .....	4
1.3. Objetivos de investigación .....	5
1.3.1. Objetivo general .....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Justificación de la investigación .....	5
1.5. Antecedentes de estudio.....	7
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	11
2.1. Teoría científica .....	11
2.1.1. Teoría cognoscitiva de Ausubel.....	11
2.1.2. Teoría interactiva de la lectura.....	13
2.2. Base conceptual.....	14
2.2.1. La lectura.....	14
2.2.1.1. Definición e importancia .....	14
2.2.1.2. Tipos de lectura .....	16
2.2.1.3. Tipos de texto .....	17
2.2.2. Comprensión lectora .....	20
2.2.2.1. Definición .....	20
2.2.2.2. Niveles de comprensión lectora.....	21
2.2.2.3. Procesos en la comprensión lectora.....	23
2.2.3. Competencia lectora.....	24

2.2.4. Estrategias de lectura .....	25
2.2.5 Clasificación de estrategias de lectura.....	26
2.2.5.1 Estrategias antes de la lectura .....	26
2.2.5.2 Estrategias durante de la lectura.....	29
2.2.5.3 Estrategias después de la lectura .....	30
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>33</b>
3.1 Tipo de investigación.....	33
3.2 Diseño de investigación.....	34
3.3 Población y muestra.....	34
3.4 Variables de investigación.....	34
3.4.1 Definición conceptual.....	34
3.4.2 Definición operacional .....	35
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	37
3.5.1. Cuestionario de saberes previos .....	37
3.5.2. Prueba de comprensión lectora.....	38
3.6 Procedimiento de análisis de datos .....	41
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>45</b>
4.1 Contexto de investigación .....	45
4.2 Descripción de resultados .....	46
4.2.1 Instrumento 1: Cuestionario .....	47
4.2.1.1 Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura.....	48
4.2.1.1.1 Indicador 1: Conoce los propósitos del texto .....	48
4.2.1.1.2 Aporta a la lectura los conocimientos previos Pertinentes .....	49
4.2.1.1.3 Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.....	51
4.2.1.2 Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura.....	53
4.2.1.2.1 Indicador 1: Conoce los propósitos del texto .....	53
4.2.1.2.2 Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.....	54
4.2.1.2.3 Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.....	56
4.2.2 Instrumento 2: Prueba de comprensión lectora.....	58
4.2.2.1 Dimensión 2: Estrategias durante la lectura.....	60
4.2.2.1.1 Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto .....	60

4.2.2.1.2	Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.....	61
4.2.2.2	Dimensión 3: Estrategias después de la lectura.....	63
4.2.2.2.1	Indicador 1: Deduce el tema e idea principal.....	63
4.2.2.2.2	Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.....	64
4.2.2.3	Dimensión 2: Estrategias durante la lectura .....	66
4.2.2.3.1	Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto .....	66
4.2.2.3.2	Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.....	68
4.2.2.4	Dimensión 3: Estrategias después de la lectura.....	69
4.2.2.4.1	Indicador 1: Deduce el tema e idea principal .....	69
4.2.2.4.2	Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.....	71
4.3	Discusión de resultados.....	72
4.3.1	Respecto de la elaboración de una matriz de operacionalización para diseñar instrumentos de recojo de información sobre las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes de 4° grado de educación secundaria. ....	72
4.3.2	Respecto a la aplicación de un cuestionario y prueba de comprensión lectora para determinar la frecuencia con que los estudiantes de 4° grado de educación secundaria utilizan estrategias de lectura en el proceso lector. ....	73
4.3.3	Referido a las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la I.E Fe y Alegría N° 49 para la comprensión de textos.....	75
	<b>CONCLUSIONES</b> .....	77
	<b>RECOMENDACIONES</b> .....	81
	<b>BIBIOGRAFÍA</b> .....	83

<b>ANEXOS</b> .....	87
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	89
Anexo 2: Matriz de operacionalización del problema .....	90
Anexo 3: Rejilla de evaluación .....	91
Anexo 4: Cuestionario saberes previos.....	94
Anexo 5: Prueba de comprensión lectora .....	96
Anexo 6: Ficha de validación de instrumento: Cuestionario de conocimientos previos.....	109
Anexo 7: Ficha de validación de instrumento: Prueba de comprensión lectora .....	111

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Población y muestra de estudio .....	34
Tabla 2:	Operacionalización de las variables de las estrategias de lectura .....	36
Tabla 3:	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	37
Tabla 4:	Validación de instrumentos de evaluación: Cuestionario de saberes previos y Prueba de comprensión lectora .....	41
Tabla 5:	Indicadores del Cuestionario de saberes previos.....	47
Tabla 6:	Resultados de los alumnos de 4º “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.....	48
Tabla 7:	Resultados de los alumnos de 4º “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes. ....	49
Tabla 8:	Resultados de los alumnos de 4º “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc. ....	51
Tabla 9:	Resultados de los alumnos de 4º “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.....	53
Tabla 10:	Resultados de los alumnos de 4º “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes. ....	54
Tabla 11:	Resultados de los alumnos de 4º “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc. ....	56
Tabla 12:	Indicadores de la Prueba de comprensión lectora .....	59

Tabla 13:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.....	60
Tabla 14:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.....	61
Tabla 15:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1: Deduce el tema e idea principal. ....	63
Tabla 16:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja. ....	64
Tabla 17:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.....	66
Tabla 18:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.....	68
Tabla 19:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1: Deduce el tema e idea principal. ....	69
Tabla 20:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja. ....	71

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.....	48
Figura 2:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes. ....	50
Figura 3:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc. ....	51
Figura 4:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.....	53
Figura 5:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes. ....	55
Figura 6:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc. ....	57
Figura 7:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto. ....	60

Figura 8:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.....	62
Figura 9:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1: Deduce el tema e idea principal. ....	63
Figura 10:	Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja. ....	65
Figura 11:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.....	67
Figura 12:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.....	68
Figura 13:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1 : Deduce el tema e idea principal. ....	70
Figura 14:	Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja. ....	71

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1:	Matriz de consistencia .....	89
Anexo 2:	Matriz de operacionalización del problema .....	90
Anexo 3:	Rejilla de evaluación .....	91
Anexo 4:	Cuestionario saberes previos .....	94
Anexo 5:	Prueba de comprensión lectora.....	96
Anexo 6:	Ficha de validación de instrumento: cuestionario de conocimientos previos .....	109
Anexo 7:	Ficha de validación de instrumento: prueba de comprensión lectora.....	111



## INTRODUCCIÓN

Las estrategias de lectura son procedimientos que deben enseñar los docentes a los estudiantes, con la finalidad de hacer de ellos lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de distinta índole, así como hacerlos lectores capaces de aprender a partir de los textos. De este modo, las estrategias de lectura resultan necesarias para hacer efectiva la comprensión de textos, ya que si el estudiante es capaz de comprender, entonces será competente y podrá mejorar su capacidad de aprendizaje.

Por lo antes mencionado, se consideró de oportuno y de sumo interés investigar sobre las estrategias de lectura para la comprensión de textos en los estudiantes de 4° grado de educación de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 y determinar si estos las aplican en el proceso lector. El estudio se realizó a través de la investigación descriptiva. En este sentido, para la recolección de información se aplicó dos instrumentos de evaluación: Cuestionario de saberes previos y Prueba de comprensión lectora a los 47 estudiantes de 4° grado de educación secundaria, para saber si ellos utilizan dichas estrategias de lectura y, además, conocer cuáles fueron las más usadas por ellos en el momento de la evaluación.

De este modo, para una mejor organización y descripción la tesis se ha organizado en cuatro capítulos que a continuación, se exponen:

En el capítulo I se da a conocer la problemática en cuanto al bajo nivel de la comprensión de textos, así como se justifican las estrategias de lectura como determinantes en la calidad de la comprensión lectora. Se sustenta que estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes

y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después de ella, tal como lo propone Isabel Solé en su libro Estrategias de lectura. Del mismo modo se sustenta el estudio con la ayuda de dos antecedentes internacionales, ambos orientados a las estrategias de lectura y a su importancia.

En el capítulo II se presenta el marco teórico que fundamenta la base conceptual de las estrategias de lectura. La primera hace referencia a la teoría Cognoscitiva de Ausubel y la segunda a la teoría de la interactividad de la lectura de Goodman. Asimismo, se dan a saber las estrategias de lectura para la comprensión de textos propuesta por Isabel Solé.

En el capítulo III se expone la metodología, en la cual se plantea un estudio descriptivo, a través de un diseño de investigación descriptivo simple. Asimismo se presenta los dos instrumentos de evaluación que se emplearon para recoger la información y obtener los resultados de los estudiantes respecto al uso de las estrategias de lectura en cada uno de los momentos que esta posee.

En el capítulo IV se sistematizan los resultados de investigación de acuerdo al objetivo general propuesto en la investigación y a los objetivos específicos.

Finalmente, la investigación constituye un antecedente para que los docentes e investigadores involucrados en el tema sigan trabajando con los estudiantes las estrategias de lectura, ya que sin ellas no hay comprensión y si no hay comprensión no hay aprendizaje significativo, motivo por el que no habría estudiantes competentes para el mañana de nuestro país.

# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN**

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

En la actualidad, los estudiantes de las instituciones educativas del país tienen un bajo nivel de comprensión lectora, el cual se refleja en la dificultad para la lectura de los alumnos, ya que el nivel que estos poseen es deficiente. Se afirma aquello a través del Informe de resultados de la Evaluación Censal del 2015 aplicada por el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) a estudiantes de segundo grado de educación secundaria, en el que el 15,0 % de los alumnos lograron el nivel satisfactorio en comprensión lectora. A esto se debe sumar los últimos resultados dados por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2015) aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), donde el Perú alcanzó un puntaje de 398, respecto de los 535 que esta establece como calificación máxima; es decir, se encuentra un déficit de 137 puntos entre el estándar mínimo y los puntajes obtenidos por el país en mención.

Tal como se ha expuesto, esta realidad resulta alarmante, por lo que cabe la pregunta ¿Por qué el nivel de comprensión lectora es bajo? Una posible respuesta, quizá sea lo mencionado por González (2010, p. 11) cuando señala que “el éxito o fracaso de los estudiantes de las instituciones educativas depende, como uno de los factores clave, de su nivel de comprensión lectora, de su capacidad para aprender leyendo”. Al respecto, los planteamientos teóricos establecen que las estrategias de lectura son determinantes en la calidad de la comprensión lectora, por lo

que estas constituyen herramientas que ayudan a comprender los textos de manera idónea.

Entonces, ¿qué son las estrategias de lectura? Para Solé (2008, p.59) “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de carácter de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”, lo que permitirá formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole.

Ante este panorama surge la inquietud de conocer cuál es la realidad del aprendizaje lector de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 49- Paredes Maceda, ubicada en el distrito 26 de Octubre, ya que en la prueba diagnóstica aplicada en el año 2015 a los estudiantes que hoy cursan el 4° grado de educación secundaria de dicha institución, dio como resultados generales en el área de Comunicación, específicamente en la competencia de Comprensión de textos escritos, que el 92,0 % de 29 estudiantes del 3° grado de secundaria, sección “A” requerían un reforzamiento pedagógico de nivelación, a la vez el 71,0 % de 26 estudiantes del 3° grado de secundaria, sección “B” también lo necesitaban. Asimismo, el 55,0 % de estudiantes que vienen cursando el 4° grado de secundaria “A” y “B” tienen deficiencias en las capacidades de recuperación de información, así como de inferencia de significados de diversos textos escritos, con lo que se evidencia que la aplicación de estrategias de lectura que deberían emplear para desarrollar estas capacidades es muy deficiente.

## **1.2 Formulación del problema**

Es ante la problemática expuesta anteriormente que se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué estrategias lectoras para desarrollar la comprensión de textos utilizan los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria “A” y “B” de la I.E. Fe y Alegría N° 49-Piura, 2016?

### **1.3 Objetivos de investigación**

#### **1.3.1 Objetivo general**

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.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Elaborar una matriz de operacionalización para diseñar instrumentos de recojo de información sobre las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes de 4° grado de educación secundaria.
- b) Determinar mediante la aplicación de un cuestionario la frecuencia con que los estudiantes de 4° grado de educación secundaria utilizan estrategias antes de la lectura.
- c) Determinar mediante la aplicación de una prueba de lectura las estrategias que los estudiantes utilizan durante y después de la lectura.

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

El estudio sobre estrategias de lectura se justifica por las siguientes razones:

Es conveniente porque de acuerdo al Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2015) aplicada a los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, solo un 15,0 % de los alumnos alcanzan el nivel satisfactorio en comprensión lectora, lo que significa que los demás alumnos presentan dificultades al momento de leer e incluso, no han superado los requisitos mínimos de lectura. La relevancia de este estudio se encuentra en que la ECE es una evaluación a gran escala que cada año aplica el Ministerio de Educación para recoger información acerca del nivel de aprendizajes de estudiantes en relación a lo que el currículo nacional espera para cada grado, por lo que se realiza en todas las escuelas públicas y privadas del país. Las pruebas se

elaboran sobre la base de los objetivos planteados en los documentos curriculares nacionales.

A ello, se debe agregar que en el contexto de la ciudad de Piura, incluso a nivel de Perú, no existe a la fecha ningún conocimiento objetivo del porqué los estudiantes no aplican estrategias de comprensión lectora en el área de Comunicación, específicamente en la competencia de comprensión de textos escritos, sobre todo porque desde la declaración del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (promulgado en el año 2007) se han aplicado diversas políticas y metodologías con la finalidad de obtener el fin en mención.

Por otra parte, este estudio resulta significativo porque la lectura constituye un aprendizaje clave en la formación de las personas pues a través de esta se asimila el conocimiento y se desarrollan otras capacidades intelectuales que son necesarias en la formación integral de los estudiantes. Así, González (2010; p.15) afirma que “la lectura es, sin duda, el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales. Ser experto en esta destreza es fundamental en todas las etapas del sistema educativo”.

En otro sentido, esta investigación es relevante porque las estrategias de lectura son fundamentales para la comprensión de textos, ya que son con las que se trabaja en la adquisición de conocimientos de todas las áreas curriculares. En este línea, Alliende & Condemarín (1986; p.7) 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”.

El estudio, además, es pertinente porque en la realidad de la I.E. N° 49 Fe y Alegría se han identificado dificultades en la competencia de comprensión de textos escritos por lo que suscita una pregunta en particular: ¿Qué estrategias aplican los alumnos cuando se enfrentan a la lectura de textos?

Finalmente, la investigación también se justifica porque ayuda a los docentes del área de Comunicación de educación secundaria, a través de la entrega de los siguientes aportes: recoge y teoriza la propuesta de estrategias de lectura de Isabel Solé, lo que resulta de utilidad en el trabajo de aula. De la misma manera, realiza un diagnóstico de las

estrategias lectoras desde tres dimensiones, las cuales abarcan a los momentos de lectura: antes, durante y después. En lo metodológico se propone un cuestionario de saberes previos y una prueba de comprensión lectora para medir el nivel de conocimiento y uso de estrategias de lectura; este último instrumento se ha elaborado teniendo en cuenta las lecturas sugeridas por el Ministerio de Educación a través de la Jornada Escolar Completa (JEC, 2016); así como también se ha tomado en cuenta las Rutas del Aprendizaje para la elaboración de los indicadores de los instrumentos, las cuales “son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular” MINEDU (2015; p,15).

## **1.5 Antecedentes de estudio**

Zanotto (2007) realizó una investigación titulada: “Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos”, la que presentó como tesis doctoral a la Universidad Autónoma de Barcelona.

El objetivo general de esta investigación fue describir y analizar las estrategias de lectura aplicadas por profesores universitarios e investigadores, durante la lectura de un trabajo de investigación. Los lectores son expertos en la temática de dicho trabajo así como en la utilización de procesos de lectura y escritura académica.

Uno de los objetivos específicos de la investigación fue identificar y analizar las operaciones estratégicas que vinculan procesos de lectura y escritura. La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa en la modalidad de estudio de caso.

Los resultados individuales de este estudio indicaron que los lectores desarrollaron distintos abordajes estratégicos de la lectura como por ejemplo determinar el tipo de lectura en función de esta, así como también obtener una comprensión profunda del contenido.

Este antecedente resulta de utilidad porque además de describir las estrategias de lectura, demuestra que todo proceso de lectura se encuentra vinculado a diversas actividades y que estas influyen en el procesamiento del contenido del texto, además de señalar la importancia de los procesos estratégicos de lectura que tienen para potenciar esta cualidad.

Por otra parte, Salas (2012) realizó una investigación titulada: “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad Autónoma de Nuevo León”, la que presentó como tesis de maestría a la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Este estudio corresponde a una investigación acción y el diseño cualitativo. Algunos de los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias antes, durante y después de la lectura.

En sus resultados de investigación, Salas concluyó que en el proceso de comprensión lectora del nivel medio superior, se debe de trabajar bajo un modelo interactivo ya que es el resultado recíproco entre el texto y el lector, es decir que el producto de la lectura no es solo de lo que está en el texto, sino que también es producto de las estrategias que se implementan y realizan por parte del lector sobre el texto. De lo antes mencionado, se podría decir que la lectura debe de ser estratégica, es decir trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. En este sentido, estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella.

En este estudio se entiende que las estrategias antes de la lectura, ayudarán a los estudiantes a suponer qué van a leer, para qué y por qué, ubicarlos en los contextos, recuperar los conocimientos previos relevantes que poseen, así como a identificar el proceso de lectura más adecuado para cada contenido.

En otro sentido, las estrategias durante la lectura sirven para que los estudiantes identifiquen y relacionen ideas o palabras clave con base en los objetivos que se persiguen, motivo por el que es necesario no perder de vista la finalidad y el sentido del texto. Asimismo, esta estrategia también ayudará a controlar su proceso de comprensión lectora, evaluando si se van consiguiendo o no los objetivos determinados inicialmente.

Finalmente, las estrategias después de la lectura ayudan a que los alumnos puedan recapitular lo leído, ya sea de manera parcial o global, valorar el contenido del texto, elaborar cuando sea necesario juicios, opiniones, aportaciones o argumentos, e identificar los conocimientos nuevos aportados por la lectura.

Los resultados anteriormente utilizados y presentados en este estudio, demuestran que el uso de estrategias antes, durante y después promueven e incrementan el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre, de la Preparatoria No. 1, de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Así lo demostraron sus conclusiones que a continuación -a modo de ejemplo se mencionan-: más del 50,0% de los estudiantes investigados saben identificar la idea principal del texto, mientras que en el proceso evaluativo se percibió una mejoría significativa al identificar un 93,0% de la muestra, la idea principal del ejercicio aplicado en la última etapa.

Otro dato comparativo encontrado durante la investigación, fue al momento de la enseñanza de las estrategias en donde los estudiantes respondieron acertadamente a las inferencias y conectores que se le solicitaban, ya que el 83,0% de la población contestó correctamente, mientras que en la fase evaluativa se pudo observar un incremento considerable al contestar correctamente la población estudiantil casi en su totalidad.

En resumen, este segundo antecedente, también resulta de utilidad porque en él, se demuestra la importancia de las estrategias de lectura en la comprensión de textos, además de hacer referencia a esos tres momentos que todo lector tendría que desarrollar para lograr esa interacción con el texto.

Por otra parte, cabe señalar que son pocas las investigaciones relacionadas a este tema y que la mayoría de los estudios van dirigidos a la aplicación de estrategias de enseñanza de comprensión lectora (sobre todo en nivel primario), mas no en los momentos que esta debe desarrollar para concretizarse como tal.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **2.1 Teoría científica**

La lectura es una actividad intelectual que se fundamenta en las siguientes teorías:

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

La teoría cognoscitiva fue propuesta por David Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre (Rodríguez, 2011).

Ausubel (1990) plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, es decir, debe entenderse por "estructura cognitiva" al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

El mismo autor afirma que en el proceso de orientación del aprendizaje, resulta de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, ya que no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. En

este sentido, los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa; es decir, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

En sus planteamientos, Ausubel considera que en el aprendizaje significativo se concatenan los conocimientos previos con los nuevos, lo cual lleva a relacionar la importancia que tiene la lectura en los estudiantes puesto que este es un proceso mental, pero también social, y debe tener su fundamento en la psicología y la educación. Este es pues el sentido en el que se basa la teoría propuesta por David Ausubel.

Por otra parte, Hugo González, docente de la Universidad Autónoma del Perú (2009), afirma que a nivel de la lectura el lector, cuando se enfrenta al descubrimiento o la búsqueda del pensamiento del autor, tiene en mente algunas ideas relacionadas con el texto y lo que debe realizar es actualizarlas y relacionarlas con las nuevas ideas que se plantean, motivo por el que la lectura también debe ser significativa, útil y motivadora.

Asimismo, González manifiesta que antes, durante y después es el proceso de comprensión lectora que implica ir más allá de la decodificación de palabras dentro del texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras.

Por lo tanto, la labor del docente -en este proceso- según Isabel Solé, es de guía en los tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Es así como Solé (2008) manifiesta que el proceso de la lectura es interno, inconsciente, del que no se tiene prueba hasta que las predicciones no se cumplen; es decir, hasta que se compruebe que en el texto no está lo que se espera leer.

La autora señala que este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno que es imperioso enseñar.

### **2.1.2 Teoría interactiva de la lectura**

Kenneth Goodman en el año de 1982 propuso la teoría de la interactividad, en la que sostiene que los lectores emplean toda su capacidad psíquica, durante la lectura: pensar, predecir, modificar lo que pensaron, evaluar las opiniones vertidas por el autor, corregirse, pero en ninguna de las situaciones consideradas por los lectores, estos se preocupan en identificar las letras y las palabras, sino que más bien están preocupados por entender el sentido del texto.

Por otra parte, Quintana (s/a) menciona que los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. Es a partir de este momento que surge la teoría interactiva dentro de la cual se destaca el modelo psicolingüístico. Esta propuesta señala que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En este sentido, Goodman parte de los siguientes supuestos: “la lectura es un proceso del lenguaje, los lectores son usuarios del lenguaje, y todo lo que hace el lector no es accidental, sino resultado de la interacción con el texto”. (Felices, Ratti, Mastrandrea, Gutiérrez, & González, 2010; p.40).

En este sentido, el autor refiere como algunas de las estrategias que utiliza el lector: muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección.

Por ello, la teoría de Goodman resulta útil en esta investigación, porque explica la necesidad de utilizar estrategias de lectura para hacer efectiva la comprensión de textos, lo que significa que en el planteamiento que hace se rescata la propuesta basada en estrategias cognitivas para ayudar al lector.

## **2.2 Base conceptual**

### **2.2.1 La lectura**

#### **2.2.1.1 Definición e importancia**

La lectura es uno de los procesos cognitivos más complejos que lleva a cabo el ser humano y aprender a leer es una tarea difícil y decisiva que deben afrontar los estudiantes. Además, este proceso es la base de posteriores aprendizajes y constituyen una importante distinción en el ámbito social y cultural. Asimismo, es un proceso interactivo, por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto, al relacionar sus conocimientos previos con la información presentada por el texto, esto es el producto final de la comprensión que depende tanto de los conocimientos de distinto tipo, como de las características del texto.

Según Carbajal (2013), la lectura es uno de los procesos informativos, sociales e históricos más importantes que la humanidad ha generado a partir del desarrollo del lenguaje, como producto de la evolución y del trabajo, del idioma o lengua y del invento de la escritura en su configuración como organización social civilizada.

Según González (2010, p.15) “la lectura es, sin duda, el mecanismo más importante de transmisión de conocimiento en las sociedades cultas actuales”.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2013) sostiene que la lectura suele entenderse como simple decodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir algo más amplio y profundo.

Lopez (2014, p.37) define la lectura como

Un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo edifica mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

Por otro lado, MINEDU (2006) define a la lectura como una actividad compleja y exigente, y supone siempre comprender el texto. Así, esta entidad menciona que comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para poder aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente.

Asimismo, la lectura en opinión de Isabel Solé, es un proceso interactivo en el que quién lee construye una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

Parodi (2011) manifiesta 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. Por lo que, saber leer implica un esfuerzo por la construcción de significado.

Para esta investigación se considera que la lectura no es un proceso pasivo y receptivo que se limita a la decodificación sino, más bien que el lector es sujeto activo de la comprensión, se enfrenta al texto con unos conocimientos

y esquemas previos. Leer es interaccionar activamente con la información del texto, analizarla, seleccionarla, resumirla, responder a las hipótesis previas, etc.

En resumen, la lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que estos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos.

El enseñar a leer es uno de los objetivos fundamentales de la escuela y es esta, quien se debe responsabilizar en gran parte por fomentar la lectura de textos y promover el desarrollo de la comprensión lectora. Con este objetivo es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

#### **2.2.1.2 Tipos de lectura**

Son numerosas las ocasiones en las que leemos pero, atendiendo a su finalidad fundamental, las lecturas se pueden clasificar en informativas y recreativas (Alliende & Condemarín, 1986).

##### **a) Lectura informativa: Leer para aprender**

Bajo esta denominación “leer para aprender” se habla en primer lugar de la lectura como medio de estudio. Para ello se hace un análisis de una serie de consideraciones y sugerencias de actividades escolares en las que la lectura actúa como un mediador en el proceso de adquirir información.

Por lo tanto, para que los estudiantes se desenvuelvan con eficacia en las distintas asignaturas es importante que manejen, ciertas destrezas básicas de lectura, organización y registro de información que obtengan.

La lectura con fines de estudio debe ser detallada, pero hecha a buen ritmo para no perder el interés ni olvidar las ideas. El lector necesita dominar los significados y comprender el asunto, criticar los conocimientos que adquiere, saber buscar informaciones complementarias, retener lo esencial y organizar lo que aprende para resolver problemas, contestar cuestionarios o realizar trabajos.

#### **b) Lectura recreativa**

Alliende & Condemarín (1986, p.259) definen a la lectura recreativa como “ una lectura voluntaria o independiente, en la cual los materiales, escogidos por el lector, son leídos durante una cantidad de tiempo igualmente voluntaria y a un ritmo personal”. Por consiguiente, nos referimos a la lectura recreativa, fundamentalmente como la que se realiza en forma voluntaria y como respuesta a los intereses personales del lector.

De lo antes mencionado, es posible afirmar que a medida que los estudiantes llegan a un nivel de lectura independiente, aumenta progresivamente su capacidad lectora, así como que la división entre lectura informativa y lectura recreativa no tiene una línea separatoria rígida, ya que ambos implican la presencia íntegra del lector para poder realizarlas.

#### **2.2.1.3 Tipos de texto**

El texto es el resultado de la actividad verbal concreta de un emisor que actúa con una intención comunicativa: explicar algo que le preocupa, convencer, informar, etc.

Según Sanz (2005) en el marco teórico del proyecto PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) se debe contemplar todo tipo de textos y se describe una tipología que va más allá de las tradicionales clasificaciones. Se podría decir que basándose en un planteamiento teórico/ecléctico intenta cubrir las distintas clases de textos que se presentan en la vida escolar, social y laboral. Junto a los textos ordinarios formados por párrafos

secuenciados, el proyecto incorpora un tipo de texto que aparece muy a menudo en la vida cotidiana: son los llamados textos discontinuos. Esto supone una novedad respecto a la tipología de textos considerados en otras evaluaciones de índole más académica. La razón para incluir esta nueva tipología hay que buscarla en el compromiso del proyecto PISA con una concepción funcional de la lectura que replantea los ámbitos de la vida en los que usamos la lectura para distintos fines. A continuación se hace un breve resumen de los tipos de textos que deben contemplarse en las evaluaciones.

#### **a. Textos continuos**

Son textos que presentan la información de forma secuencial y progresiva, están compuestos por oraciones incluidas en párrafos que se hallan dentro de estructuras más complejas. Dentro de este tipo de textos encontramos los textos narrativos, expositivos, descriptivos y argumentativos.

La narración es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo. El texto narrativo tiene reglas generales como la estructura (introducción, nudo y desenlace) y los principales elementos que la conforman son el narrador, el espacio y el tiempo.

La exposición tiene como objetivo informar y difundir conocimientos sobre un tema. La intención informativa hace que en los textos predomine la función referencial. El texto expositivo puede ser divulgativo en el cual se informa sobre un tema de interés que con frecuencia va dirigido al público en general y especializados para el cual el lector tiene como requisito un manejo previo del tema.

La descripción consiste en la representación verbal real de un objeto, persona, paisaje, animal, emoción y prácticamente todo lo que pueda ser puesto en palabras. Este tipo de texto pretende que el lector obtenga una imagen exacta de la realidad que estamos transmitiendo en palabras.

El texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.

## **b. Textos discontinuos**

Son textos que no siguen la estructura secuenciada y progresiva ejemplo de ellos son las listas, los cuadros, las gráficas, los diagramas, las tablas y los mapas. Como la información presenta otro tipo de organización esto requiere unas estrategias de lectura no lineal.

Los cuadros y gráficos son representaciones icónicas de datos. Se emplean en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para presentar visualmente información pública numérica y tabular.

Las tablas son matrices que se organizan en filas y columnas. Por lo general, todas las entradas de cada fila, y todas las de cada columna, tienen propiedades en común; por consiguiente, los encabezados de las columnas y las designaciones de las filas forman parte de la estructura informativa del texto. Ejemplos típicos de tablas son las programaciones, las hojas de cálculo, los formularios de pedido y los índices.

Los diagramas suelen acompañar a las descripciones técnicas (por ejemplo, para mostrar las piezas que forman un aparato doméstico), o a los textos expositivos o instructivos (para explicar cómo ha de montarse un aparato doméstico).

Los mapas son textos discontinuos que muestran las relaciones geográficas entre distintos lugares. Hay numerosas clases de mapas. Están los mapas de carretera, que indican las distancias y los recorridos entre unos lugares determinados, o los mapas temáticos, que indican la relación entre lugares, así como algunas de sus características sociales o físicas.

## **2.2.2 Comprensión lectora**

### **2.2.2.1 Definición**

Se sabe que la comprensión lectora es una de las llaves del éxito académico y profesional de cualquier persona; sin embargo, los docentes se encuentran a menudo ante el hecho de que sus estudiantes no entienden lo que leen. Este problema, además, no atañe solo a los primeros cursos de la educación primaria, sino que se manifiesta también en la educación secundaria, y en la formación profesional.

En este sentido, Pérez (2005, p.122) manifiesta que:

El interés por la comprensión lectora no es nuevo pues, desde principios de siglo, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. La comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general.

La comprensión lectora es la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y potenciar a la persona, así como participar de manera efectiva en la sociedad. Actualmente, la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente durante los primeros años escolares para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales.

Según MINEDU (2006), la comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. De este modo, las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la educación inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el

profesor estimula constantemente a los niños y niñas mientras les lee cuentos. En primer y segundo grado se enseña tanto la decodificación como la comprensión de lectura. De modo que cuando llega a tercer grado, la mayoría ya tiene abundante experiencia en la interpretación de ilustraciones, mensajes ícono-verbales y textos escritos. Así, el pequeño alumno tiene una idea básica de qué es leer un texto: leerlo es comprenderlo y pensar sobre él.

Por su parte Lopez (2015) definió a la comprensión como el proceso de interacción que sucede entre el lector y el texto, pero que requiere del adecuado uso de una serie de capacidades y habilidades, para que aquella se realice de manera efectiva y, por ende, se entienda adecuadamente un texto.

Finalmente, es preciso acotar que la educación peruana se orienta a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes como un proceso de tres fases o momentos. Por ello, es muy importante que se aplique las estrategias de comprensión lectora progresivamente, mediante el acompañamiento constante a los estudiantes durante los procesos o fases de la comprensión.

Para esta investigación se decidió que la comprensión lectora es el proceso que nos lleva al aprendizaje a partir de la interacción con el texto.

#### **2.2.2.2 Niveles de comprensión lectora**

Según Lopez (2014, p. 46) “los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta. De allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión, por ser estas fundamentales en todo aquel proceso”.

Pinzás (2001) habla de tres niveles de comprensión: la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión evaluativa.

**a) La comprensión literal o comprensión centrada en el texto**

Pinzás (2001, p. 9) afirma que el término “comprensión literal” significa entender la información que el texto presenta explícitamente. En otras palabras, se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica. Si un estudiante no comprende lo que el texto comunica, entonces difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos hacer una lectura crítica.

Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién?, ¿Cuándo? ¿Dónde?, ¿Hizo qué?, ¿Con quién?, ¿Con qué?, ¿Cómo empieza?, ¿Qué sucedió después?, ¿Cómo acaba?

En el nivel secundaria, para lograr una buena comprensión literal es muy importante la capacidad de localizar velozmente la información que se pide, saber donde buscarla utilizando el índice, anticipar si es información que está al inicio, al medio, o al final de la lectura, etcétera.

**b) Nivel inferencial**

La comprensión inferencial es muy diferente de la comprensión literal porque esta se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre.

Lopez (2014) manifiesta que este nivel supone un complejo proceso de interpretación por parte del lector, ya que necesita que este realice procesos de suposición y de

relación de la información que le son presentados en el texto con la información que él (por su experiencia de vida y conocimiento del entorno) posee.

Este nivel es considerado, por muchos, como el verdadero momento de lectura.

### **c) Nivel evaluativo**

Un tipo de comprensión de lectura característico de la secundaria es la comprensión evaluativa, también llamada lectura crítica. En la lectura evaluativa o crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

En resumen, hemos descrito los tres tipos de comprensión que el currículo de secundaria considera y que todo aprendiz debe lograr. La comprensión literal se refiere a entender lo que el texto dice de manera explícita y clara. La comprensión inferencial se refiere a sacar conclusiones y relacionar contenidos, así como de deducir lo que está implícito en el texto. La comprensión crítica se refiere a evaluar el texto, ya sea su tema, la actuación de los personajes, el mensaje que ofrece el autor, etcétera.

### **2.2.2.3 Procesos en la comprensión lectora**

Según González (2010) en la comprensión de textos se diferencia los siguientes subprocesos:

- a) **Movimiento ocular:** permiten situar el texto en la fovea, la zona de visión más sensible. La información que obtienen es la que utilizan los siguientes subprocesos.

- b) Acceso al léxico: consiste en encontrar una correspondencia entre los patrones visuales percibidos y un término conocido por el lector. A partir de la información visual, se identifica una entrada al léxico interno, recuperado el significado adecuado.
- c) Análisis sintáctico: toma en consideración las relaciones entre palabras, basándose en distintas señales convergentes. Se lleva a cabo de forma inmediata para cada palabra, lo que puede llevar a cometer errores.
- d) Interpretación semántica: en ella se descubren las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase y se elabora una representación mental a partir del análisis de los papeles, acciones, estados y circunstancias de los participantes.
- e) Elaboración de inferencias: implica la generación de distintos tipos de información nueva a partir de la textual.
- f) Representación mental: consiste en la elaboración de un modelo de situación o mental referido a los objetos o situaciones a las que se refiere el texto. Se va generando a medida que se lee el texto y es objetivo final del proceso de comprensión.

### **2.2.3. Competencia lectora**

PISA (2012) define la competencia lectora como la capacidad para “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad”.

Los currículos educativos peruanos actuales se fundamentan en el enfoque por competencias, las cuales son definidas como un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito. Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que se reitera a lo largo de toda la escolaridad.

#### **2.2.4. Estrategias de lectura**

Carrasco (2003) menciona que un lector utiliza diversas estrategias para interpretar y construir significado, para reducir incertidumbre y lograr un grado de acuerdo con lo que el texto expresa. Las estrategias son acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto. Los lectores que conocen las estrategias y las utilizan adecuadamente para restablecer la comprensión de un texto, son lectores competentes o que cumplen con el cometido de leer comprendiendo.

Según Goodman (1982) el proceso de lectura requiere de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. La lectura, como cualquier actividad humana, es conducta inteligente. En este sentido, las personas no responden simplemente a los estímulos del medio sino que encuentran orden y estructura en el mundo de tal manera que pueden aprender a partir de sus experiencias, anticiparlas y comprenderlas. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera que puedan construir un significado, o comprenderlo, motivo por el que no solo se usan, sino que también se ejecutan y modifican las estrategias empleadas durante la lectura.

Por otro lado, Peña (2000) define a las estrategias cognitivas como planes o programas estructurados para lograr un determinado objetivo. La actividad se realiza adoptando una hipótesis o conjunto de hipótesis que determinan una exploración selectiva y ordenada del campo perceptual. La experiencia, resultado de poner a prueba dichas hipótesis, establece el grado de validez de estas y como consecuencia la reestructuración del campo perceptual en función de los resultados. La validación sucesiva de hipótesis culmina con la consecución del objetivo buscado.

Asimismo, no se puede dejar de mencionar el aporte de Solé (2008, p. 59) quien afirma que “las estrategias de comprensión lectora 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”.

Finalmente, tomando en cuenta los aportes de los estudiosos anteriormente citados, se puede llegar a la conclusión que las estrategias de lectura son aquellos recursos, medios o ayudas que facilitan y permiten la comprensión de un texto, es decir, brindan la posibilidad de interactuar con el texto mientras se lee; llegando a la construcción de ese nuevo conocimiento.

## **2.2.5 Clasificación de estrategias de lectura**

Existen diferentes clasificaciones de estrategias, así, por ejemplo, Goodman (1982) señala entre las estrategias que utiliza el lector, las de muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección.

El autor señala que las estrategias de muestreo, predicción e inferencia son básicas en la lectura, pero a veces el lector puede equivocarse, bien en la selección de claves gráficas, predicciones o incluso en las inferencias.

Tenemos también los aportes de Núñez (2006) quien considera como estrategias de lectura: el resumen, el subrayado, el esquema, el mapa conceptual, tema de un texto, el párrafo, estructuras textuales y la composición de textos.

Por su parte Solé (2008) clasifica las estrategias de lectura de acuerdo al propósito que guía al lector en su proceso de lectura, motivo por el que la autora en mención, establece tres momentos en la lectura las cuales presentan la siguiente clasificación: antes, durante y después de la lectura.

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

Solé (2008), examina lo que puede hacerse previamente a la lectura. Ella divide las estrategias antes de la lectura en seis subapartados:

### **a. Ideas generales**

La idea general es la concepción que el profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella.

Algunas reflexiones antes de la lectura pueden contribuir a que su enseñanza y su aprendizaje sean más fáciles; como, por ejemplo el hecho de que leer es una actividad voluntaria y placentera, así como también significativa.

### **b. Motivación para la lectura**

Es importante que el lector esté motivado, que pueda encontrar sentido a lo que leerá. Solo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: Un reto estimulante.

### **c. Objetivos de la lectura**

Implica comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Esta actividad equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?

De entrada, esas preguntas permiten que el lector se sitúe activamente ante la lectura y empiece a tomar decisiones. Solé (1996).

Solé manifiesta que los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados; habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos.

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

Para activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes se puede plantear las siguientes preguntas:

¿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?

**e. Establecer predicciones sobre el texto**

Para establecer predicciones hay que basarse en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y por supuesto en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.

**f. Generar preguntas sobre el texto**

Alguien que asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se plantean, sino que también puede interrogar e interrogarse él mismo.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema.

Cassidy y Baumann (1989), citado por Solé (2008), afirman que estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión.

Para Solé, las estrategias propuestas en esta primera etapa ayudan a mejorar la comprensión, además estas se encuentran estrechamente relacionadas, de tal modo que unas suelen llevar a las otras. Lo importante es entender para qué se enseñan estas estrategias.

### **2.2.5.2 Estrategias durante de la lectura**

Hay otras estrategias muy importantes y difíciles de explicar porque la mayoría tienen lugar en un proceso que no nos es accesible, pero son explicables a través de ejemplos. Se trata de las estrategias que nos permiten a lo largo de la lectura elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos.

Entre las principales estrategias durante la lectura se mencionan:

#### **a. Tareas de lectura compartida**

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de 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, resumir las ideas del texto.

#### **b. La lectura independiente**

Cuando los alumnos leen solos, deben poder utilizar las estrategias que están aprendiendo. De hecho, este tipo de lectura, en la cual el propio lector impone su ritmo y “trata el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas.

### **c. 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.

Detectar los errores es solo un primer paso, para leer eficazmente, necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo.

### **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 sintetizen, en lugar de proporcionar ideas sobre cómo hacerlo. A continuación, las tres estrategias después de la lectura:

#### **a. Idea principal**

Aulls (1978) citado por Solé (2008) distingue el tema de la idea principal como 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 en el texto. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluye el tema. La idea principal es para Aulls (1978, 1990), la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

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.

**b. Resumen**

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.

**c. 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.



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

### **3.1 Tipo de investigación**

Esta investigación pertenece al paradigma positivista, también denominado cuantitativo, empírico analítico, racionalista. Arnal, del Rincón y Latorre (1994, p.39) mencionan que el “positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y el modo de conocerlo”.

Los mismos autores (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994, p. 44) indican que dentro de este paradigma el tipo de investigación que se ha seguido es el descriptivo, ya que “este tiene como objetivo central la descripción de los fenómenos. Se sitúa en el primer nivel del conocimiento científico”.

En nuestra investigación el objetivo es realizar un diagnóstico de una realidad específica, en este caso identificar si los estudiantes de la I.E. Fe y Alegría del 4º grado de secundaria aplican estrategias de lectura al momento del proceso lector.

En este marco, el estudio se realizó bajo los lineamientos de la investigación no experimental de tipo descriptiva, porque únicamente recogió información de manera independiente. En el estudio se observó y describió las características inherentes a la variable: estrategias de lectura para la comprensión de textos.

### 3.2 Diseño de investigación

Dentro de esta investigación el diseño que se ha utilizado es el denominado transversal o transeccional, descriptivo simple, ya que el interés del estudio ha estado orientado a destacar las características de una realidad dentro de un espacio y tiempo determinado.

### 3.3 Población y muestra

La población con la que se trabajó fueron los estudiantes matriculados en el 4° grado de educación secundaria en la I.E. Fe y Alegría.

**Tabla 1: Población y muestra de estudio**

I.E.	Grado y sección	Sujetos
Fe y Alegría N° 49	4° A	27
	4° B	20
	Total	47

**Fuente: Elaboración propia.**

La muestra se determinó por muestreo no probabilístico intencional, considerando a la totalidad de estudiantes (muestra poblacional), pues se trabajó con la misma cantidad de población. La edad promedio de los estudiantes de 4° de secundaria oscila entre los 14 y 16 años.

### 3.4 Variables de investigación

#### 3.4.1 Definición conceptual

Ñaupas, Mejía, Novoa, & Villagómez, (2014, p.186) mencionan que “las variables son atributos, cualidades, características observables que poseen las personas, objetos, instituciones que expresan magnitudes que varían discretamente o en forma continua”. Para esta investigación la variable que se analiza es la siguiente:

#### **a) Estrategias de lectura**

Tomando en cuenta el enfoque de Solé (2008), las estrategias de comprensión lectora 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 y asegurar su aprendizaje significativo; todo lo cual contribuye al desarrollo global de los estudiantes

#### **3.4.2 Definición operacional**

Según las consideraciones de Arnal, Del Rincón & Latorre (1994, p. 69) las variables se pueden definir de dos varias formas: de forma conceptual y de forma operativa. Los autores afirman que “esta última consiste en definir las variables describiendo las operaciones o actividades que han de realizarse para medirla o manipularla”.

Asimismo, las dimensiones no son directamente observables, ya que requieren definirse también operacionalmente, dando lugar a los indicadores mediante los cuales sí es posible medir las dimensiones.

En este sentido, Ñaupas, Mejía, Novoa, & Villagómez (2014) mencionan que los indicadores son los datos, principalmente cuantitativos, que sirven a los estándares de calidad y que permiten medir y darse cuenta del estado en que funcionan las instituciones.

Para efectos de esta investigación se consideró a las estrategias de lectura como aquellos procedimientos necesarios para la comprensión de textos, los cuales deben ser enseñados por los docentes y aprendidos por los estudiantes en el momento de la lectura. De este modo, si ellos son capaces de comprender, entonces serán competentes en el desarrollo de esta habilidad y cumplirán con el cometido de leer comprendiendo.

Para una mejor organización y secuenciación, la variable se operacionalizó de la siguiente manera:

**Tabla 2: Operacionalización de las variables de las estrategias de lectura**

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Estrategias de lectura</b>	<b>Estrategias antes de la lectura</b>	-Objetivos concretos de la lectura.	-Conoce los propósitos del texto.
		-Conocimientos previos.	-Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.
		-Establecer predicciones sobre el texto.	-Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.
	<b>Estrategias durante la lectura</b>	-Inferencias	-Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.
		-Deducciones	-Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.
	<b>Estrategias después de la lectura</b>	-Tema e ideas principales.	- Deduce el tema e idea principal.
-Resúmenes.		- Identifica la idea que resume el contenido de un texto.	

Fuente: Elaboración propia.

### 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de investigación se refieren a los procedimientos y herramientas mediante los cuales se va a recoger los datos e informaciones necesarias para identificar las estrategias de lectura que los estudiantes emplean durante el proceso lector.

**Tabla 3: Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Encuesta	Cuestionario
Medición	Prueba de lectura

**Fuente: Elaboración propia.**

#### 3.5.1. Cuestionario de saberes previos

En la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta para el instrumento de cuestionario de saberes previos; además de un segundo instrumento: la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de 4º grado de educación secundaria, todos los cuales fueron elaborados por la investigadora.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) citado por Lopez (2015) consideran que un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir.

El cuestionario de saberes previos tuvo un total de 9 preguntas, y respondió a los indicadores de las 3 estrategias antes de la lectura, es decir, se formularon 3 preguntas para cada una de estas tres estrategias. Los indicadores antes mencionados son: Conoce los propósitos del texto, aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes, anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.

Su medición se ejecutó a través de la escala tipo Likert, la cual consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes mediante la elección de uno de los puntos de la escala

ordinal (sí, siempre, casi siempre, algunas veces, nunca) lo cual permitió poder cuantificar los resultados.

Para el cuestionario de saberes previos se consideró la puntuación entre 1 y 0 para la obtención del resultado, puesto que la hoja de cálculo (Microsoft Excel) necesita de datos numéricos. Además se consideró que las preguntas no tuvieran una doble respuesta, sino única, motivo por el que la respuesta correcta tenía el puntaje de 1 y la incorrecta, de 0.

Asimismo, se tomó en cuenta -para un mejor procesamiento de la información- no dar una única respuesta correcta en el cuestionario, ya que su carácter fue enteramente de diagnóstico (informativo).

Además, para complementar el procesamiento y la sistematización de la información del cuestionario de saberes previos se consideró también necesaria una rejilla de evaluación para la interpretación de los datos obtenidos. A continuación se menciona a manera de ejemplo cómo se interpretaron estos resultados:

Si el estudiante contesta sí, siempre o casi siempre a la interrogante planteada, significa que sí aplica específicamente alguno de los indicadores de la estrategia antes de la lectura. Así como también si el estudiante contesta algunas veces o nunca significa que no aplica específicamente alguno de los indicadores de la estrategia antes de la lectura.

### **3.5.2. Prueba de comprensión lectora**

El segundo instrumento empleado fue la prueba de comprensión lectora. Este instrumento tomó los textos que se hallan en la Jornada Escolar Completa (2016) del Ministerio de Educación del Área de Comunicación del VII ciclo, que corresponde a los grados de 3°, 4° y 5° grado de secundaria; así como también se consideró las Rutas del Aprendizaje para la elaboración de los indicadores, debido que en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) se incluye al Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCIE) con una propuesta pedagógica que las

incorpora en el quehacer docente, e incluye la evaluación de los resultados, así como otorga seguimiento desde el monitoreo y el acompañamiento. De lo antes mencionado, se ha considerado oportuna a ambas referencias porque estas están siendo trabajadas en las programaciones de los docentes.

Cabe aclarar que los textos tomados correspondían al 5º grado de educación secundaria, puesto que la docente venía trabajando con las lecturas del año en curso, es decir, los estudiantes de 4º grado de educación secundaria se encontraban leyendo los textos que por su año de estudios les correspondían. Es importante enfatizar que esta investigación pretendía evaluar textos que no habían sido trabajados por los alumnos pertenecientes a la muestra del estudio.

Para la prueba en mención se utilizaron un total de seis textos, todos ellos expositivos; ya que en la V unidad<sup>1</sup> estaba planificada la sesión de textos expositivos, con lo que se creyó prudente reforzar lo dado por la docente en aula.

Para la obtención de datos y corrección de la la prueba de comprensión lectora, es importante mencionar que sí se le consideró una única respuesta correcta, a la cual se daba el valor de un punto. Es relevante indicar también que cada pregunta contaba con cuatro alternativas.

Por otra parte, para el procesamiento de la información se consideró oportuno la elección de una rejilla de evaluación. En este sentido, Lopez (2015) cita a Feixas y Cornejo (1996) y entienden - desde un punto de vista psicológico- a una rejilla de evaluación como una técnica que pretende captar la forma en que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos. Desde esta perspectiva, se concibe como una forma de entrevista estructurada que está orientada a explicar y analizar los constructos con los que la persona organiza su mundo.

---

<sup>1</sup> Corrales (2010) citando a Coll (1991) define a la unidad didáctica o unidad de programación es la mediación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado.

Desde este punto de vista se consideró necesario el uso de la rejilla para poder conocer cuáles son las estrategias durante y después de la lectura empleadas por los estudiantes y en qué porcentaje estas se dan, tal como se hizo con las estrategias antes de la lectura. Así, el empleo de la rejilla de evaluación permitió conocer y determinar si los alumnos habían alcanzado el nivel aprobatorio o desaproductorio en el uso de las estrategias de lectura. A continuación, se menciona -a manera de ejemplo- cómo se procedió para la interpretación de análisis:

Si más del 50 % de los estudiantes identifican la alternativa en la que se infiere el contenido o deducen el significado de las palabras se considera que sí aplican las estrategias durante la lectura.

Si menos del 50 % de los estudiantes no identifican la alternativa en la que se infiere el contenido del texto o no deducen el significado de las palabras se considera que no aplican las estrategias durante la lectura.

La misma interpretación se aplicó con cada una de las estrategias durante y después de la lectura.

Por otra parte, ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, esto es, se sometió su contenido a la evaluación de dos profesionales en la especialidad de Lengua y Literatura. En este sentido, se valoró la pertinencia, suficiencia, objetividad, organización, claridad, coherencia, congruencia, formato y estructura de cada uno de los ítem con las variables y dimensiones de investigación. Las sistematizaciones de resultados determinaron que los instrumentos tienen una muy buena validez para conocer qué estrategias utilizan los estudiantes de 4° grado de educación secundaria para la comprensión de textos.

Para la validación de dichos instrumentos de evaluación se contó con la participación de la Mgtr Cecilia Lopez Baca (experto 1) y de la Mgtr. Shirley Cortez González (experto 2); especialistas en el área de Lengua y Literatura. Además, contó con la revisión y corrección de la Mgtr. Karent Urízar González, Vicedecana académica de la Facultad de Humanidades.

De este modo los resultados de validación respecto del Cuestionario de saberes previos y de la prueba de comprensión lectora son los siguientes:

**Tabla 4: Validación de instrumentos de evaluación: Cuestionario de saberes previos y Prueba de comprensión lectora**

Instrumento \ Experto	Experto 1	Experto 2	Promedio
Cuestionario de saberes previos	0.93	0.93	0.93
Prueba de comprensión lectora	0.93	0.87	0.90

**Fuente: Elaboración propia.**

### 3.6 Procedimiento de análisis de datos

1. Para dar inicio a esta investigación se solicitó la participación de la I.E. Fe y Alegría para la aplicación del estudio.  
En este punto, se contó con la ayuda de la docente Lic. Diana Córdova Benites, profesora del Área de comunicación de 4° grado de educación secundaria.

2. Después se procedió a la elaboración de las matriz de operacionalización. Seguidamente la corrección de la misma se realizó con la ayuda de la asesora de tesis, Mgtr. Cecilia Lopez Baca.

Para la elaboración de dicha matriz se decidió tomar como referencia las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé.

3. Asimismo, se seleccionó las estrategias de lectura tomando como criterio las trabajadas por la docente de aula, lo que permitió elaborar instrumentos de evaluación: Cuestionario de saberes previos y la prueba de comprensión lectora, acordes a lo que venían trabajando los estudiantes en el área de comunicación.
4. Además, también fueron referente fundamental los mapas de progreso y sus indicadores que se hallan en las Rutas del Aprendizaje propuestas por el Ministerio de Educación.

5. Se coordinó con la docente del grado para la aplicación de los instrumentos de evaluación: Cuestionario de saberes previos y Prueba de comprensión lectora el día 17 de noviembre del 2016. Para ello se contó con dos horas pedagógicas de 45 minutos. Se utilizó el cuestionario en primer lugar; ya que en él se tomaban en cuenta las estrategias antes de la lectura para luego continuar con la prueba de comprensión lectora.

Para la primera evaluación se determinó 10 minutos para responder a las preguntas a manera de encuesta. Una vez terminado, se entregó el segundo instrumento de evaluación, que medía las estrategias durante y después de la lectura.

6. Posteriormente se realizó la corrección de dichos instrumentos. Para el cuestionario de saberes previos se consideró la validación entre 1 y 0 para la obtención del resultado, puesto que la hoja de cálculo necesita de datos numéricos, además se consideró que las preguntas no tuvieran una doble respuesta, sino única y se decidió dar el puntaje a cualquier alternativa como 1.

Asimismo, se tomó en cuenta para un procesamiento de la información no dar respuesta correcta en el cuestionario, ya que este es solo un instrumento diagnóstico.

En cambio, en el segundo instrumento de evaluación se consideró respuesta correcta por pregunta. A cada respuesta correcta se daba un punto. Cada pregunta contaba con cuatro alternativas.

7. Debido a que la presente investigación tiene un carácter eminentemente descriptivo, el procesamiento de la información se realizó a través del empleo de una hoja de cálculo simple (perteneciente al Microsoft Office). De este modo, a través de la aplicación de la función autosuma, se pudo calcular el puntaje y, en base a este, conocer el porcentaje de cuáles eran las estrategias de lectura utilizadas en la comprensión de textos teniendo en cuenta la propuesta del MINEDU a través de la Jornada Escolar Completa y las Rutas del Aprendizaje.

8. Se procedió al procesamiento de los datos obtenidos para el análisis de los resultados de los indicadores que pertenecen a cada estrategia lectora en estudio.
9. Se organizaron los resultados a través de unas tablas y de gráficos de barras.
10. Se comentaron los datos obtenidos y luego a la elaboración de discusiones de resultados.



## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

#### **4.1 Contexto de investigación**

El contexto donde se aplicó la investigación fue la I.E. Fe y Alegría N° 49, la que se encuentra ubicada en el A.H. Luis Antonio Paredes Maceda, en el Distrito 26 de octubre, en el sector Oeste de la ciudad de Piura. Esta institución colinda por el lado Norte con el A.H. Villa Hermosa; por el sur, con A.H. San Sebastián; el este, con la Urbanización ENACE, y oeste, con la Comunidad de la Legua.

Cuenta con los tres niveles educativos: Inicial, primaria y secundaria, habiendo solo el turno de mañana.

Es una escuela focalizada con Soporte Pedagógico<sup>2</sup> en primaria y con Modelo Jornada Escolar Completa<sup>3</sup> en secundaria.

La I.E. está ubicada en una zona urbano marginal considerada de alto riesgo por la presencia de pandillas y delincuencia juvenil, lo cual representa una amenaza para los estudiantes, ya que la mayoría de ellos proceden de hogares desintegrados, por lo que presentan problemas en el

---

<sup>2</sup> El MINEDU (2017), define a la estrategia pedagógica como aquella “que mejorará la calidad del servicio brindado por escuelas polidocentes públicas de primaria, para generar logros de aprendizajes en los estudiantes”.

<sup>3</sup> El Minedu (2014) explica a la jornada escolar completa como “un modelo de servicio educativo que busca mejorar la calidad ampliando las oportunidades de aprendizaje de los (as) estudiantes de instituciones educativas públicas de Secundaria”.

aspecto socio afectivo y emocional que repercute en el desarrollo de la convivencia y no permite un adecuado logro en el aprendizaje.

Los estudiantes de 4 ° grado de educación secundaria se caracterizan por ser entusiastas, dinámicos, participativos, con deseos de aprender nuevas cosas y están siempre atentos a cualquier evento o actividad educativa donde puedan demostrar sus habilidades y talentos adquiridos. Además, tienen necesidad de aprender en un clima de confianza donde se resalten los valores de la honradez, la responsabilidad y la tolerancia entre compañeros, así como el apoyo permanente de sus padres en el logro de sus aprendizajes, teniendo preferencia por los juegos lúdicos, debates, experimentaciones, exposiciones y representaciones escénicas donde plasmen sus saberes y nuevos conocimientos.

En el ámbito académico, el 55,0% de estudiantes tienen deficiencias en las capacidades de recuperación de información de diversos textos escritos y de inferencia de significado en este tipo de textos, con lo que evidencia qué sucede con la aplicación de estrategias de lectura que deberían emplear para desarrollar estas capacidades.

Esta realidad de los estudiantes se haya sustentada en el Reporte de resultados de la prueba de proceso elaborada y aplicada por la docente del área de comunicación en el año 2016 al término del primer trimestre.

En total, se trabajó con 47 adolescentes, entre los que se tenía 27 estudiantes en la sección “A” y 20 estudiantes en la sección “B”.

## **4.2 Descripción de resultados**

La presente investigación tiene como finalidad 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, en el proceso lector.

Para ello, se elaboró dos instrumentos de evaluación los cuales toman en cuenta las estrategias de lectura (que funcionan como variables) y sus respectivos indicadores. A continuación, se describen cada uno de ellos:

#### 4.2.1 Instrumento 1: Cuestionario

El cuestionario se utilizó para recoger información de las estrategias antes de la lectura. A su vez se elaboró unos indicadores para cada una de estas estrategias que permitían cuantificar su medición.

**Tabla 5: Indicadores del Cuestionario de saberes previos**

Variable	Dimensiones	Aspectos	Descripción	Indicadores	Nº de ítems
Estrategias de lectura	Estrategias antes de la lectura	-Objetivos concretos de la lectura.	Esta estrategia comprende los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.	Conoce los propósitos del texto.	3 ítems
		- Conocimientos previos.	Esta estrategia consiste en activar la información previa y traer a la mente conceptos, ideas y experiencias propias o ajenas directamente vinculadas al tema del texto.	Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.	3 ítems
		-Establecer predicciones sobre el texto.	Esta estrategia se refiere a hacer algunas predicciones iniciales sobre el contenido del texto que van a empezar a leer.	Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.	3 ítems

**Fuente: Elaboración propia.**

**Resultados de los alumnos de 4° de educación secundaria sección “A”.**

**4.2.1.1 Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura**

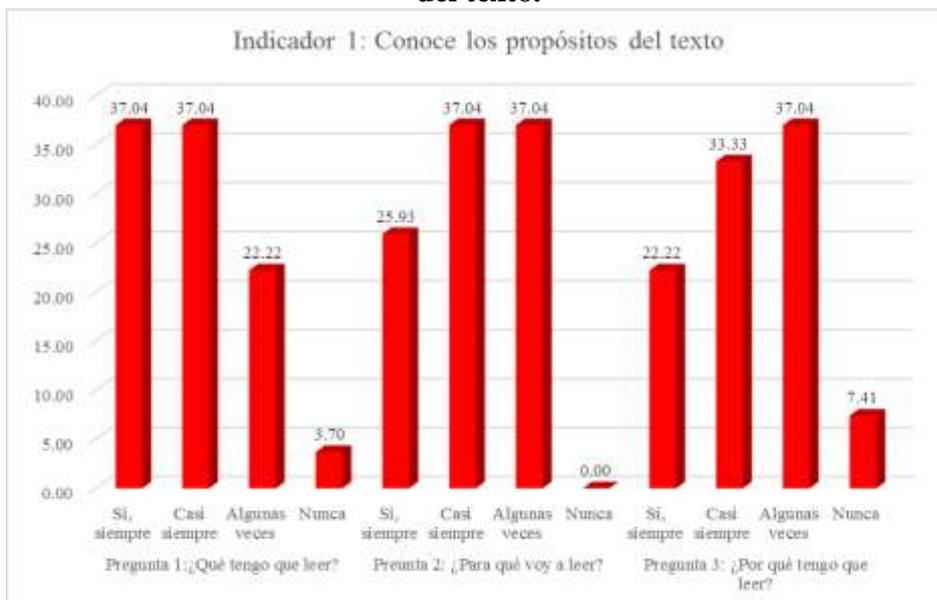
**4.2.1.1.1 Indicador 1: Conoce los propósitos del texto**

**Tabla 6: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto**

Dimensión: Antes de la lectura													
Indicador 1: Conoce los propósitos del texto													
	Pregunta 1: ¿Qué tengo que leer?				Pregunta 2: ¿Para qué voy a leer?				Pregunta 3: ¿Por qué tengo que leer?				
	Si, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Si, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Si, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
Suma	10	10	6	1	7	10	10	0	6	9	10	2	
Porcentaje	37.04	37.04	22.22	3.70	25.93	37.04	37.04	0.00	22.22	33.33	37.04	7.41	

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 1: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.**



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes respondieron positivamente con un 74, 08 % a la pregunta qué tengo que leer (un 37,04 % con un sí, siempre; un 37,04 % con un casi siempre); mientras que un 25, 92 %, de manera negativa (22, 22 % algunas veces y 3, 70 % nunca).

Por otra parte, para la pregunta para qué voy a leer los estudiantes respondieron de modo afirmativo con un 62, 97 % (25, 93 % para sí, siempre y 37, 04 % a casi siempre); mientras que de manera negativa, con un 37, 04 % (37, 04 % para algunas veces y 0 % para nunca).

Finalmente, un 55, 55% respondió afirmativamente a la interrogante por qué tengo que leer (22, 22 % para sí, siempre y 33, 33 % para casi siempre); contrario a 44, 45 % que contestó de forma negativa (37, 04 % para algunas veces y 7, 41 % para nunca).

De los datos antes mencionados, es posible afirmar que los alumnos manifiestan que sí aplican los objetivos concretos antes de la lectura al obtener -en promedio- 64, 2 % de respuestas positivas (entre sí, siempre y casi siempre) a las preguntas formuladas para este indicador, es decir, que los estudiantes afirman saber cuáles son los propósitos y la finalidad que tiene el autor respecto del texto.

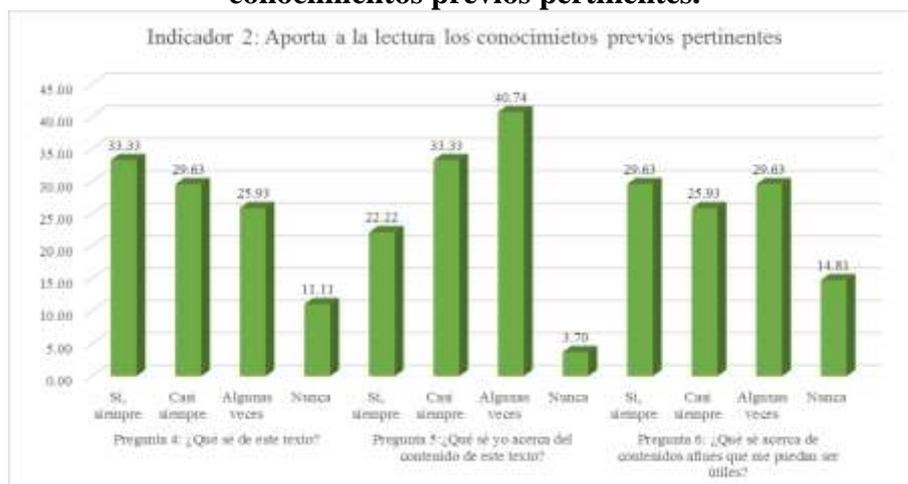
#### 4.2.1.1.2 Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes

**Tabla 7: Resultados de los alumnos de 4º “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.**

Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.												
	Pregunta 4: ¿Qué sé de este texto?				Pregunta 5: ¿Qué sé yo acerca del contenido de este texto?				Pregunta 6: ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?			
	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Suma	9	8	7	3	6	9	11	1	8	7	8	4
Porcentaje	33.33	29.63	25.93	11.11	22.22	33.33	40.74	3.70	29.63	25.93	29.63	14.81

**Fuente: Elaboración propia.**

**Figura 2: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Los estudiantes respondieron de manera positiva a la pregunta qué sé de este texto con un 62, 96 % (33, 33 % para sí, siempre y 29, 63 % para casi siempre); mientras que un 37, 04 % lo hizo de manera negativa (25, 93 % para algunas veces y 11, 11 % para nunca).

En otro sentido el 55, 55 % (22, 22 % para sí, siempre y 33, 33 % para casi siempre) respondió de manera afirmativa a la interrogante qué sé yo acerca de los contenidos de este texto; mientras que el 44, 44% (40, 74 % algunas veces y 3, 70 %) lo hizo de manera negativa.

Por otra parte, un 55, 56 % de los alumnos afirmó conocer contenidos afines que les puedan ser útiles para la lectura del texto (29, 63 % con un sí, siempre y 25, 93 % con un casi siempre); mientras que un 44, 44 % afirmó lo contrario (29, 63 % con algunas veces y 14, 81 % para nunca).

Esto significa que un promedio de 58, 02 % de los estudiantes expresa aplicar esta segunda estrategia antes de la lectura (conocimientos previos). De este modo, aunque

superando apenas poco más de la mitad de la totalidad, desde la perspectiva de los alumnos, se afirma que los estudiantes sí son capaces de activar la información previa y de traer a la mente conceptos, ideas y experiencias propias o ajenas directamente vinculadas al tema del texto.

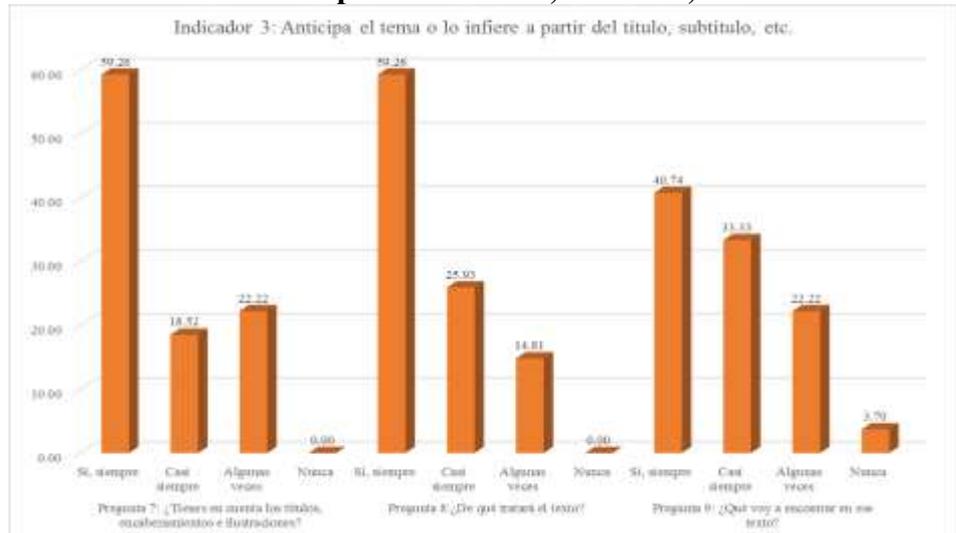
**4.2.1.1.3 Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.**

**Tabla 8: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.**

Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.												
	Pregunta 7: ¿Tienes en cuenta los títulos, encabezamientos e ilustraciones?				Pregunta 8: ¿De qué tratará el texto?				Pregunta 9: ¿Qué voy a encontrar en ese texto?			
	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Suma	16	5	6	0	16	7	4	0	11	9	6	1
Porcentaje	59.26	18.52	22.22	0.00	59.26	25.93	14.81	0.00	40.74	33.33	22.22	3.70

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.**



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes respondieron de manera positiva a la pregunta ¿Tienes en cuenta los títulos, encabezamientos e ilustraciones? con un 77,78 % (59,26 % con un sí, siempre y 18,52 % casi siempre); y de manera negativa, con un 22,22 % (22,22 % algunas veces y 0 % nunca).

Ante la pregunta ¿De qué tratará el texto?, los alumnos respondieron afirmativamente con un 85,19 % (un 59,26 % con un sí, siempre y 25,93 % para casi siempre); mientras que, de modo negativo lo hicieron con un 14,81 % (14,81 % para algunas veces y 0 % para nunca).

En la interrogante ¿Qué voy a encontrar en ese texto? el 74,07 % de los alumnos (40,74 % con sí, siempre y 33,33 % para casi siempre) respondió de forma positiva; mientras que el 25,92 % lo hizo de manera negativa (22,22 % para algunas veces y 3,70 % para el nunca).

Esto significa que un promedio de 79,01 % de los estudiantes afirman que sí utilizan esta tercera estrategia concerniente al momento antes de la lectura.

Finalmente, respecto de la Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura (objetivos concretos de la lectura, conocimientos previos, anticipación del tema, o inferencia del mismo a partir del título, subtítulo, etc.) se puede decir que los estudiantes consideran que sí desarrollan eficazmente cada uno de los indicadores planteados para esta estrategia, al alcanzar -en promedio- el 67,07 % de respuestas positivas.

**Resultados de los alumnos de 4° de educación secundaria sección “B”.**

**4.2.1.2 Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura**

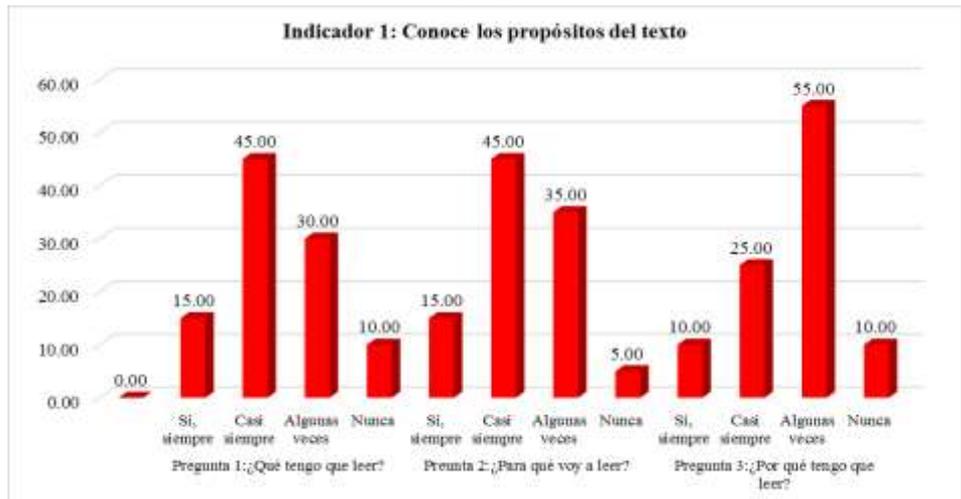
**4.2.1.2.1 Indicador 1: Conoce los propósitos del texto**

**Tabla 9: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.**

Dimensión: Antes de la lectura											
Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.											
Pregunta 1: ¿Qué tengo que leer?				Pregunta 2: ¿Para qué voy a leer?				Pregunta 3: ¿Por qué tengo que leer?			
Sí siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
3.00	9.00	6.00	2.00	3.00	9.00	7.00	1.00	2.00	5.00	11.00	2.00
15.00	45.00	30.00	10.00	15.00	45.00	35.00	5.00	10.00	25.00	55.00	10.00

**Fuente: Elaboración propia.**

**Figura 4: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 1: Conoce los propósitos del texto.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Los estudiantes respondieron de manera positiva con un 60,0 % a la pregunta qué tengo que leer (un 15,0 % con un sí, siempre y 45,0 % con un casi siempre); y de manera negativa con un 40,0 % (30,0 % algunas veces y 10,0 % nunca).

Siguiendo con la siguiente interrogante para qué voy a leer los estudiantes respondieron de modo positivo con un 60,0 % (15,0 % para sí, siempre y 45,0 % a casi siempre); mientras que de manera negativa, con un 40,0 % (35,0 % para algunas veces y 5,0 % nunca).

Finalmente, un 35,0 % respondieron de manera positiva a la interrogante por qué tengo que leer (10,0 % para sí, siempre y 25,0 % para casi siempre); frente a un 65,0 % (55,0 % para algunas veces y 10,0 % para nunca).

De los datos obtenidos, se puede decir que los estudiantes manifiestan que sí aplican los objetivos concretos antes de la lectura al obtener -en promedio- el 51,6 % a las preguntas formuladas para este indicador. Sin embargo, este porcentaje señala que poco más del 50,0 % de los estudiantes alcanza la cantidad mínima como aprobatoria, lo que significa que necesitan reforzar dicha estrategia para mejorar el nivel de comprensión lectora (en estrategias antes de la lectura) en el que se encuentran.

#### 4.2.1.2.2 Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes

**Tabla 10: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes**

Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.												
	Pregunta 4: ¿Qué sé de este texto?				Pregunta 5: ¿Qué sé yo acerca del contenido de este texto?				Pregunta 6: ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?			
	Sí siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Suma	0.00	9.00	8.00	3.00	2.00	8.00	8.00	2.00	3.00	8.00	7.00	2.00
Porcentaje	0.00	45.00	40.00	15.00	10.00	40.00	40.00	10.00	15.00	40.00	35.00	10.00

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 5: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 2: Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Los estudiantes respondieron positivamente con un 45,0 % a la pregunta qué sé de este texto (0 % para sí, siempre y 45, 0 % para casi siempre); ante un 55, 0 % que expresaron desarrollar esta actividad de modo negativo (40, 0 % para algunas veces y 15, 0 % para nunca).

Como se observa en los resultados generales, lamentablemente los estudiantes no superaron el 50,0 % que es el mínimo establecido para considerar que sí son capaces de aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes que faciliten la comprensión de la misma.

Por otro lado, se encontró que un 50, 0% de los estudiantes contestó positivamente a la interrogante qué sé yo acerca de los contenidos de este texto (10, 0 % con un sí, siempre y 40, 0% para casi siempre), al igual que un 50, 0 % para las respuestas algunas veces y nunca (40, 0 % con algunas veces y 10, 0 % para nunca).

En otro sentido, un promedio de 55, 0 % afirmó conocer contenidos afines que les puedan ser útiles para la lectura del texto (15, 0 % con un sí, siempre y 40, 0 % con un casi siempre); mientras que un 45, 0 % afirmó lo contrario (35, 0 % algunas veces y 10, 0 % nunca).

Esto indica que con un promedio de 50,0 % de los estudiantes aplican la segunda estrategia antes de la lectura (conocimientos previos), lo cual permite conocer que estos alumnos alcanzan con dificultad el promedio mínimo establecido.

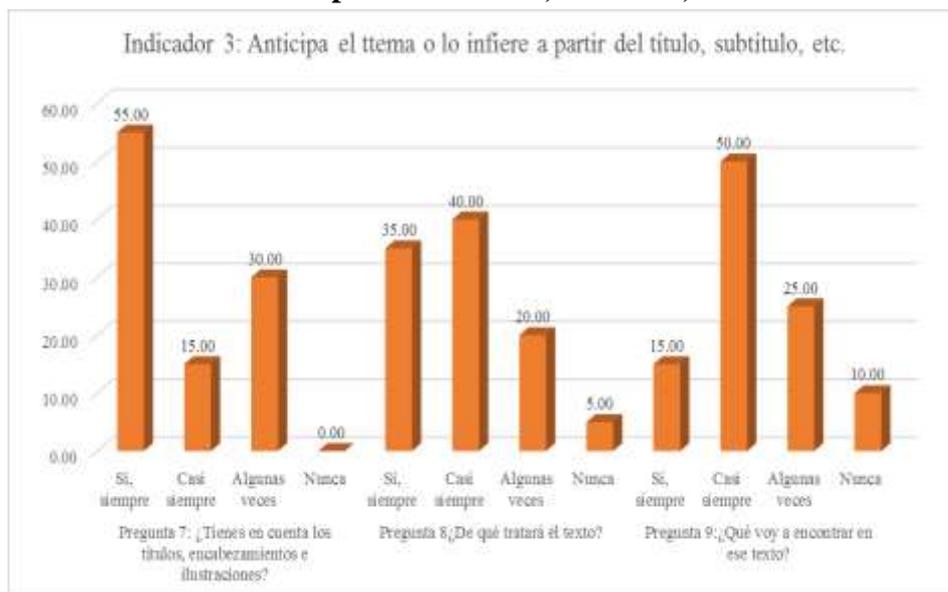
#### 4.2.1.2.3 Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.

**Tabla 11: Resultados de los alumnos de 4º “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.**

Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.												
	Pregunta 7: ¿Tienes en cuenta los títulos, encabezamientos e ilustraciones?				Pregunta 8: ¿De qué tratará el texto?				Pregunta 9: ¿Qué voy a encontrar en ese texto?			
	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Suma	11.00	3.00	6.00	0.00	7.00	8.00	4.00	1.00	3.00	10.00	5.00	2.00
Porcentaje	55.00	15.00	30.00	0.00	35.00	40.00	20.00	5.00	15.00	50.00	25.00	10.00

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 6: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura. Indicador 3: Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Los estudiantes respondieron de manera positiva a la pregunta ¿Tienes en cuenta los títulos, encabezamientos e ilustraciones?, con un 70, 0 % (55, 0 % con un sí, siempre y 15, 0 % casi siempre); y de manera negativa con un 30,0 % (30, 0 % algunas veces y 0 % nunca).

Ante la pregunta ¿De qué tratará el texto?, los estudiantes respondieron afirmativamente con un 75, 0 % (un 35, 0 % con un sí, siempre y 40, 0 % casi siempre); mientras que, de modo negativo lo hicieron con un 25, 0 % (20, 0 % algunas veces y 5, 0 % nunca).

En la interrogante ¿Qué voy a encontrar en ese texto? El 65, 0 % de estudiantes respondió positivamente (15, 0% con un sí, siempre y 50, 0% con un casi siempre) por otro lado con un 35, 0 % de manera negativa (25, 0 % algunas veces y 10, 0 % nunca).

De lo antes mencionado podemos decir que un promedio de 70, 0 % de los estudiantes afirman que sí utilizan esta tercera estrategia respecto al momento antes de la lectura.

Por lo tanto, respecto de la Dimensión 1: Estrategias antes de la lectura (objetivo concretos de la lectura, conocimientos previos, anticipación del tema, o inferencia del mismo a partir del título, subtítulo, etc.) se puede decir que los estudiantes sí desarrollan oportunamente cada uno de los indicadores planteados para esta estrategia, al alcanzar –en promedio– el 57, 02 %.

Cabe resaltar que los estudiantes de esta sección sí aplican las estrategias antes de la lectura, aunque necesitan mayor refuerzo para consolidarlas, a diferencia de los alumnos de la sección “A” que alcanzaron un promedio de 67, 07 %.

A continuación, se presenta el segundo instrumento de evaluación: Prueba de comprensión lectora.

#### **4.2.2 Instrumento 2: Prueba de comprensión lectora**

En este instrumento se tomó en cuenta las estrategias durante y después de la lectura. Así, en cada una de ellas se consideró unos determinados indicadores que se explican a continuación:

**Tabla 12: Indicadores de la Prueba de comprensión lectora  
Resultados de los alumnos de 4º de educación secundaria, sección “A”:**

<b>Variables</b>	<b>Indicador</b>	<b>Nº de ítems</b>
Estrategias durante la lectura  -Inferencias -Resúmenes	Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.	4 ítems
	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.	4 ítems
Estrategias después de la lectura  -Tema e ideas principales. -Resúmenes.	Deduce el tema e idea principal.	4 ítems
	Identifica la idea que resume el contenido de un texto.	4 ítems
<b>Total</b>		16 ítems

**Fuente: Elaboración propia.**

#### 4.2.2.1 Dimensión 2: Estrategias durante la lectura<sup>4</sup>

##### 4.2.2.1.1 Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.

**Tabla 13: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.**

Estrategia DURANTE la lectura				
INDICADOR 1: <i>Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.</i>				
	Texto 1, Preg. 1	Texto 2, Preg. 1	Texto 3, Preg. 1	Texto 4, Preg. 1
Suma	18.00	20.00	18.00	9.00
Porcentaje	66.67	74.07	66.67	33.33

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 7: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.**



Fuente: Elaboración propia.

<sup>4</sup> Cabe resaltar que el cálculo del promedio se ha obtenido de la suma de cada porcentaje positivo alcanzado de la pregunta N°1, divididos entre cuatro, ya que, en total, son cuatro interrogantes formuladas para este indicador (una en cada texto). Es necesario indicar que este procedimiento es el que se aplicará en cada resultado de las estrategias durante y después de la lectura.

Las preguntas N° 1 de los 4 textos presentados en la prueba respondían a si el alumno identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.

En el primer texto los alumnos respondieron positivamente con un 66,67 %; en el texto 2 un 74,07 %; en el texto 3 un 66,67 %, y en el texto 4 un 33,33 %.

De los datos antes mencionados, podemos decir -de manera general- que el 60,18% de los estudiantes identifican correctamente la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto lo cual, además, permite indicar que los alumnos son capaces de relacionar las informaciones que el texto les brinda con sus conocimientos previos.

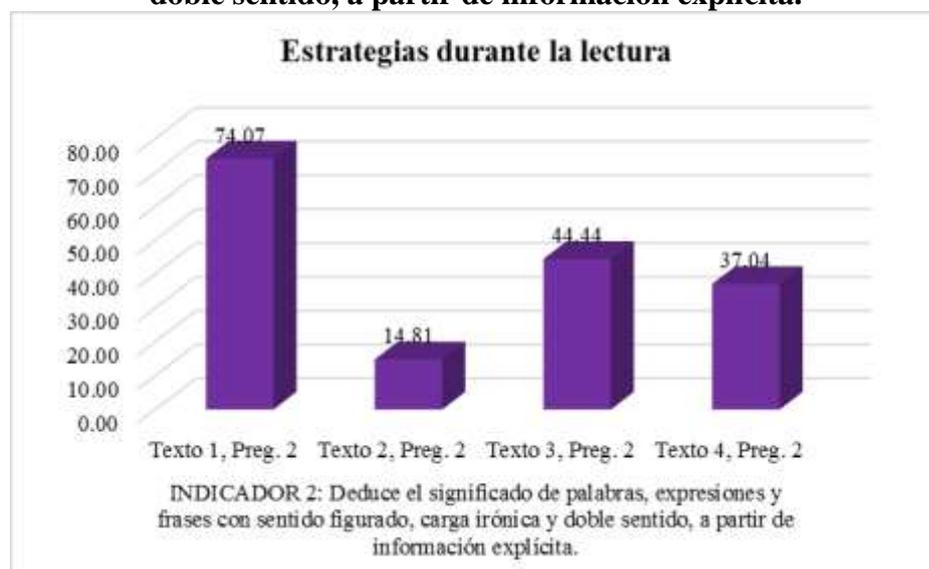
**4.2.2.1.2 Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.**

**Tabla 14: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.**

Estrategia DURANTE la lectura				
INDICADOR 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita				
	Texto 1, Preg. 2	Texto 2, Preg. 2	Texto 3, Preg. 2	Texto 4, Preg. 2
Suma	20.00	4.00	12.00	10.00
Porcentaje	74.07	14.81	44.44	37.04

**Fuente: Elaboración propia.**

**Figura 8: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Las preguntas N° 2 de los 4 textos presentados en la prueba, respondían a si el alumno deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.

En el primer texto los alumnos respondieron afirmativamente con un 74,07 %; en el texto 2 un 14,81 %; en el texto 3 un 44,44 %, y en el texto 4 un 37,04 %.

Podemos decir que menos del 50,0 % (solo un 42.59 %) de los estudiantes no son capaces de deducir el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.

En este sentido, respecto a las estrategias durante la lectura, si bien los alumnos son capaces de identificar la alternativa en la que se infiere el contenido del texto con un 60, 18 %, el 42.59 % muestra que tienen dificultad para deducir el significado de palabras, expresiones y frases, lo cual señala que los estudiantes aún tienen dificultades para deducir el

significado de expresiones y términos específicos, mas no para captar el contenido global que se presenta en el texto.

#### 4.2.2.2 Dimensión 3: Estrategias después de la lectura

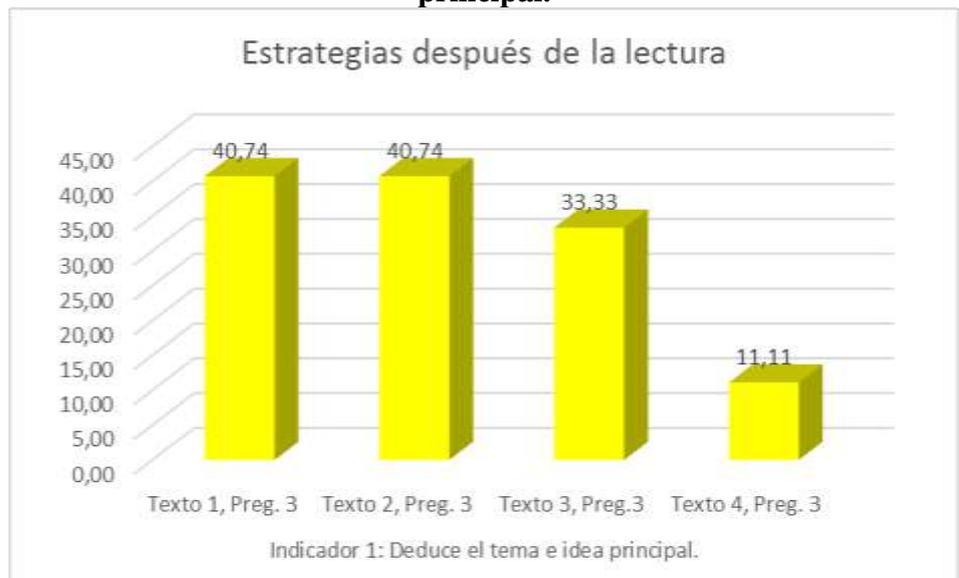
##### 4.2.2.2.1 Indicador 1: Deduce el tema e idea principal

**Tabla 15: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1: Deduce el tema e idea principal.**

Estrategia DESPUÉS de la lectura				
INDICADOR 1: Deduce el tema e idea principal.				
	Texto 1, Preg. 3	Texto 2, Preg. 3	Texto 3, Preg.3	Texto 4, Preg. 3
Suma	11.00	11.00	9.00	3.00
Porcentaje	40.74	40.74	33.33	11.11

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 9: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1: Deduce el tema e idea principal.**



Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas N° 3 de los 4 textos presentados en la prueba, respondieron a si el alumno deduce el tema e idea principal.

En el primer texto los alumnos respondieron de modo afirmativo con un 40,74 %; en el texto 2, un 40,74%; en el texto 3, un 33,33 %, y en el texto 4 un 11,11 %.

Podemos decir que menos del 50,0% de alumnos (solo el 31, 48% de los estudiantes) no aplican esta estrategia, lo cual los coloca en seria desventaja al momento de adquirir una información, ya que denotan tener poca capacidad para captar el tema y las ideas más relevantes del texto que leen.

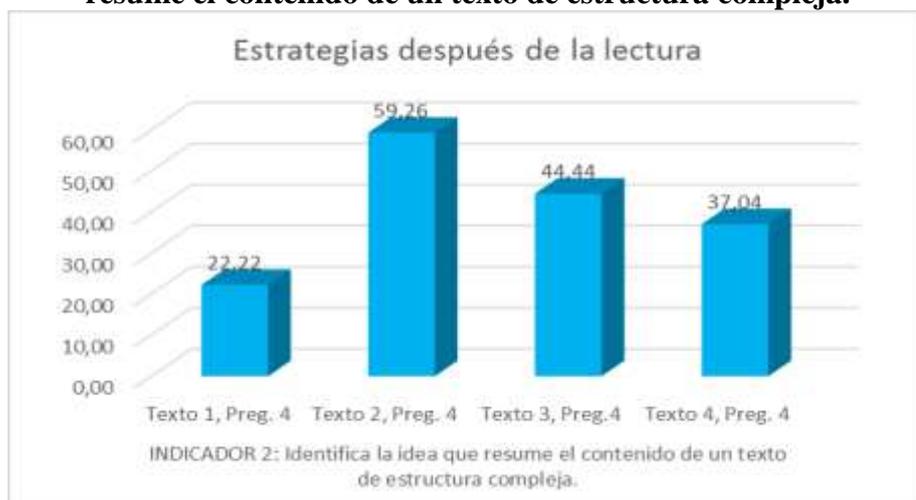
**4.2.2.2 Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.**

**Tabla 16: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.**

Estrategia DESPUÉS de la lectura				
INDICADOR 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.				
	Texto 1, Preg. 4	Texto 2, Preg. 4	Texto 3, Preg.4	Texto 4, Preg. 4
Suma	6.00	16.00	12.00	10.00
Porcentaje	22.22	59.26	44.44	37.04

**Fuente: Elaboración propia.**

**Figura 10: Resultados de los alumnos de 4° “A”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Las preguntas N° 4 de los 4 textos presentados en la prueba, respondieron a si el alumno identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.

En el primer texto los estudiantes respondieron positivamente con un 22,22 %; en el texto 2, un 59,26 %; en el texto 3, un 44,44 %, y en el texto 4 un 37,04 %.

Podemos decir que menos del 50,0 % (un 40,74 % de los estudiantes) no son capaces de identificar la alternativa que resume el contenido del texto, lo cual resulta congruente con el 31,48 % obtenido en el indicador N° 1 correspondiente a deducir el tema y la idea principal, ya que si los alumnos tienen deficiencias para captar los datos relevantes del texto, también tendrán dificultades para poder resumir la información que se presente en él.

En conclusión, los alumnos de 4° de educación secundaria sección “A” aplican una de las estrategias durante la lectura (identifican la alternativa en la que se infiere el contenido) pero no son capaces de identificar el tema e idea principal ni aquella que sintetiza al texto que leen, motivo por

el que se afirma que los estudiantes no utilizan ninguna de las estrategias más importantes que se deben realizar en el momento después de la lectura y que además, permiten la correcta comprensión del texto que se ha leído.

**Resultados de los estudiantes de 4° de educación secundaria sección “B”**

**4.2.2.3 Dimensión 2: Estrategias durante la lectura**

**4.2.2.3.1 Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.**

**Tabla 17: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.**

Estrategia DURANTE la lectura				
INDICADOR 1: <i>Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.</i>				
	Texto 1, Preg. 1	Texto 2, Preg. 1	Texto 3, Preg. 1	Texto 4, Preg. 1
Suma	14	18	18	11
Porcentaje	70.00	90.00	90.00	55.00

**Fuente: Elaboración propia.**

**Figura 11: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 1: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Las preguntas N° 1 de los 4 textos presentados en la prueba, respondían a si el alumno identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.

En el primer texto los alumnos respondieron afirmativamente con un 70,0 %; en el texto 2, un 90,0 %; en el texto 3, un 90,0 %, y en el texto 4 un 55,0 %.

Se puede decir que más del 50,0 % -con un promedio de 76,25 %- de los estudiantes identifican la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.

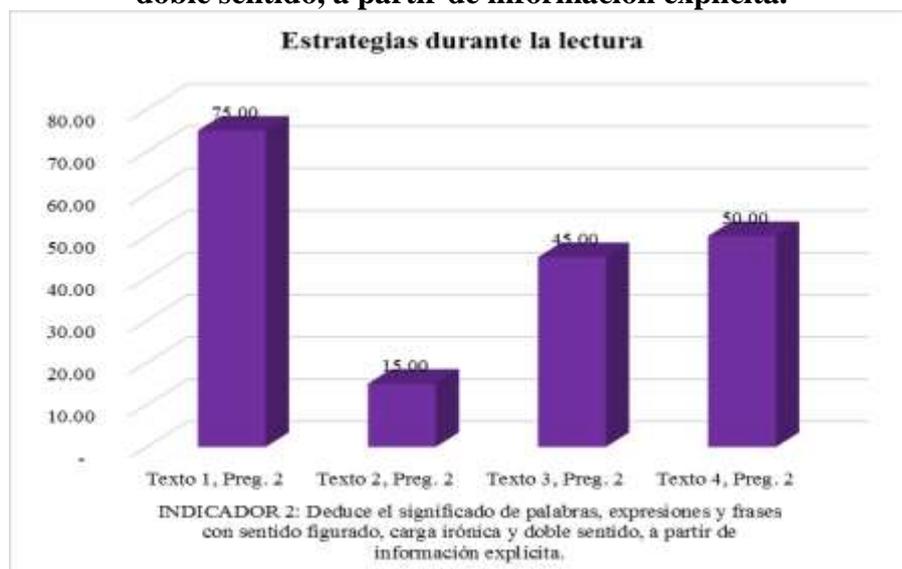
**4.2.2.3.2 Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.**

**Tabla 18: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.**

Estrategia DURANTE la lectura				
INDICADOR 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.				
	Texto 1, Preg. 2	Texto 2, Preg. 2	Texto 3, Preg. 2	Texto 4, Preg. 2
Suma	15	3	9	10
Porcentaje	75.00	15.00	45.00	50.00

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 12: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 2: Estrategias durante la lectura. Indicador 2: Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.**



Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas N° 2 de los 4 textos presentados en la prueba, respondían a si el alumno deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.

En el primer texto los alumnos respondieron de modo positivo con un 75,0 %; en el texto 2, un 15,0 %; en el texto 3, un 45,0 % y en el texto 4 un 50,0 %.

Es posible afirmar que menos del 50,0 % de los estudiantes, un promedio de 46,25% de ellos, no deducen el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.

De lo antes mencionado respecto a las estrategias durante la lectura, se deduce que los alumnos son capaces de identificar la alternativa en la que se infiere el contenido, pero tienen dificultad para deducir el significado de palabras, expresiones y frases; es decir, los estudiantes captan de manera general aquello que leen, pero presentan limitaciones en la correcta identificación de información de manera específica dentro del texto que leen.

#### 4.2.2.4 Dimensión 3: Estrategias después de la lectura

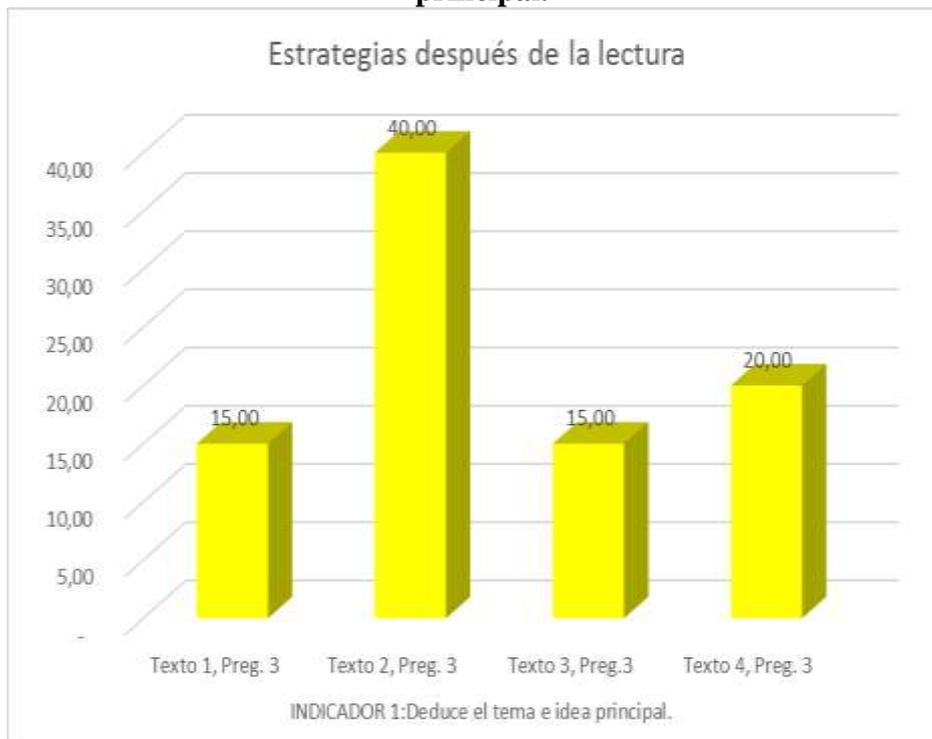
##### 4.2.2.4.1 Indicador 1: Deduce el tema e idea principal.

**Tabla 19: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1: Deduce el tema e idea principal.**

Estrategia DESPUÉS de la lectura				
INDICADOR 1: Deduce el tema e idea principal				
	Texto 1, Preg. 3	Texto 2, Preg. 3	Texto 3, Preg.3	Texto 4, Preg. 3
Suma	3	8	3	4
Porcentaje	15.00	40.00	15.00	20.00

**Fuente: Elaboración propia.**

**Figura 13: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 1 : Deduce el tema e idea principal.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Las preguntas N° 3 de los 4 textos presentados en la prueba, respondieron a si el alumno deduce el tema e idea principal.

En el primer texto los alumnos respondían positivamente con un 15,0%; en el texto 2, un 40,0 %; en el texto 3, un 15,0 %, y en el texto 4 un 20,0 %.

Se puede decir que, en promedio, solo el 22,5 % (menos del 50,0%) de los estudiantes no deducen el tema e idea principal, lo cual implica una seria dificultad en los alumnos ya que se entiende que ellos tienen muy poca posibilidad de captar el tema y las ideas principales e incluso la información que resulte relevante de aquello que leen, es

decir, es muy poco lo que pueden realmente comprender en el proceso de lectura.

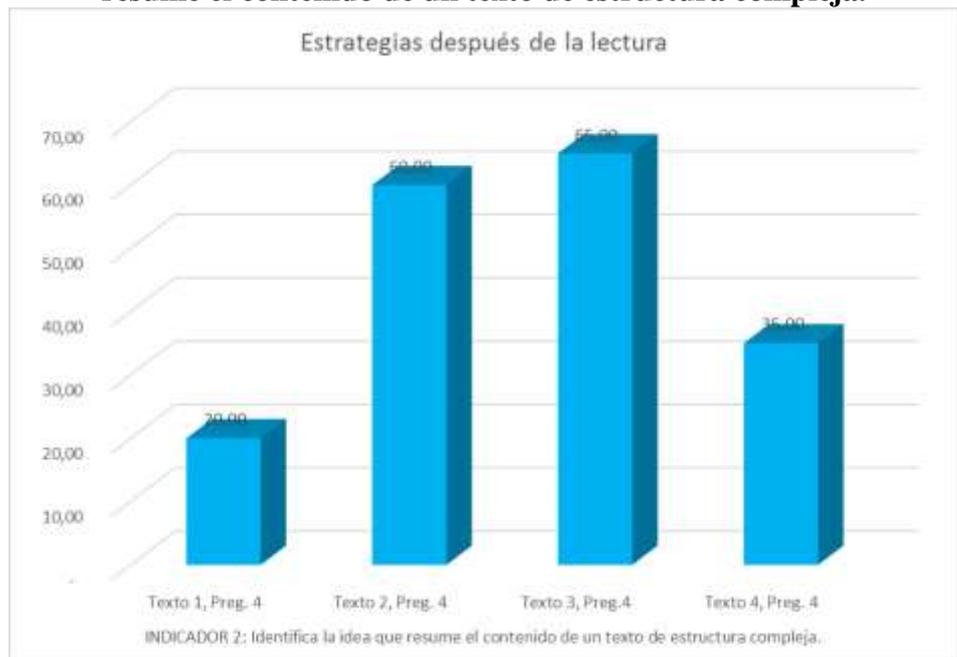
**4.2.2.4.2 Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.**

**Tabla 20: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.**

Estrategia DESPUÉS de la lectura				
INDICADOR 2: <i>Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.</i>				
	Texto 1, Preg. 3	Texto 2, Preg. 3	Texto 3, Preg.3	Texto 4, Preg. 3
Suma	4	12	13	7
Porcentaje	20.00	60.00	65.00	35.00

**Fuente: Elaboración propia.**

**Figura 14: Resultados de los alumnos de 4° “B”. Dimensión 3: Estrategias después de la lectura. Indicador 2: Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Las preguntas N° 4 de los 4 textos presentados en la prueba respondían a si el alumno identifica la idea que resume el contenido de un texto.

En el primer texto los estudiantes respondieron de manera afirmativa con un 20,0 %; en el texto 2, un 60,0 %; en el texto 3, un 65,0 %, y en el texto 4 un 35,0 %.

Se puede afirmar que -lamentablemente- solo el 45,0 % de los estudiantes (menos del 50,0 %) no identifican la idea que resume adecuadamente el contenido de un texto, lo cual concuerda con el 22, 5 % de alumnos que tienen dificultad para captar el tema y la idea principal; ya que si el estudiante no es capaz de generar adecuadamente la idea fundamental de un texto, tiene pocas probabilidades de poder resumirlo correctamente.

Respecto a las estrategias después de la lectura, los alumnos no deducen el tema e idea principal así como tampoco son capaces de identificar la idea que resume el contenido de un texto.

En conclusión, los alumnos de 4° de educación secundaria de la sección “B”, utilizan solo una de las estrategias durante la lectura (identifica la alternativa en la que se infiere el contenido), pero ninguna de las estrategias después de la lectura, al igual que los alumnos de 4 ° grado de educación secundaria “A”.

### **4.3 Discusión de resultados**

#### **4.3.1 Respecto de la elaboración de una matriz de operacionalización para diseñar instrumentos de recojo de información sobre las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes de 4° grado de educación secundaria.**

Las estrategias de lectura son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de carácter de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio que permitirán

hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, según la perspectiva de Solé (2008).

En el primer objetivo específico se ha podido elaborar la matriz de operacionalización recogiendo en ella las estrategias de lectura a evaluar, así como sus respectivos indicadores, a través de los instrumentos de evaluación.

En dicha matriz se tomó como referencia los indicadores de desempeño propuestos en las Rutas del Aprendizaje (MINEDU, 2015) ya que estas son guías para el desempeño pedagógico, así como también los niveles de progreso inmersos en los indicadores de desempeño. Dichos mapas de progreso son los estándares de aprendizaje escolar, que a su vez permitieron evaluar las estrategias seleccionadas en la matriz de operacionalización teniendo en cuenta no solo las estrategias dadas por Isabel Solé (2008) sino también aquellas que vienen trabajando en aula por la docente del área.

La importancia de la elaboración de esta matriz está sustentada en la tesis de Salas (2012) titulada “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad Autónoma de Nuevo León” con lo cual se determinó que era fundamental precisar las estrategias de lectura: antes, durante y después, aspecto que coincidió con la presente investigación.

#### **4.3.2 Respecto a la aplicación de un cuestionario y prueba de comprensión lectora para determinar la frecuencia con que los estudiantes de 4º grado de educación secundaria utilizan estrategias de lectura en el proceso lector.**

Isabel Solé en su libro Estrategias de lectura (2008) habla de la importancia del modelo interactivo en el proceso de lectura, el cual no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino en la importancia de dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y

que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis hacia la comprensión del texto.

En este segundo y tercer objetivo específico se ha podido determinar que los alumnos de 4º grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría tienen conocimiento de las estrategias de lectura, pero solo aplican algunas de ellas. Esto se evidenció en los resultados de ambos instrumentos (Cuestionario de saberes previos y Prueba de comprensión lectora).

Con respecto a esa aplicación de estrategias, a continuación se mencionan cuáles fueron las más utilizadas por los estudiantes:

Los estudiantes de la sección “A” y “B” sí aplican las tres estrategias antes de la lectura: Objetivos concretos de la lectura, conocimientos previos y establecimiento de predicciones sobre el texto. Sin embargo, los estudiantes de la sección “A” obtienen en promedio 67,07 % a diferencia de los estudiantes de la sección “B” que logran alcanzar un 57,2 % por lo que se puede afirmar que estos últimos necesitan reforzarlas para lograr consolidarlas y mejorar su nivel de comprensión lectora.

En cuanto a las estrategias durante la lectura se puede decir que:

Los estudiantes de ambas secciones son capaces de reconocer la alternativa en la que se infiere el contenido general del texto. La sección “A” obtuvo en promedio 60,18 % y la sección “B” un 76,25 %; sin embargo, ambas secciones tienen dificultad para deducir el significado específico de palabras, expresiones y frases que en él se puedan encontrar. Así, se tiene que la sección “A” obtiene un promedio de 42,59% y la sección “B” 46,25 %.

En cuanto a las estrategias después de la lectura se puede decir que:

Los estudiantes de ambas secciones no deducen tema e idea principal, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos a través de los instrumentos de evaluación aplicados. En este sentido, la sección “A” obtuvo un promedio de 31,48 % y la sección “B” un

22, 5 %. Asimismo, los alumnos tampoco son capaces de identificar la idea que resume el contenido de un texto con un promedio de 40, 74 % para la sección “A” y 45, 0 % la sección “B”.

Lo antes mencionado ratifica lo asegurado en la teoría de Ausubel, puesto que al ser deficiente los conocimientos de estrategias de lectura, los estudiantes no adquieren aprendizajes significativos. Esto se puede corroborar con los resultados en el área de Comunicación, ya que en su Prueba diagnóstica aplicada en el año 2015 a los estudiantes que hoy cursan el 4º grado de secundaria, se obtuvo como resultados generales en esta área (específicamente en la competencia de comprensión de textos escritos), que el 92,0 % de 29 estudiantes del 3º grado de secundaria, sección “A” requerían un reforzamiento pedagógico de nivelación, a la vez el 71,0 % de 26 estudiantes del 3º grado de secundaria, sección “B” también lo necesitaban.

Lamentablemente en nuestro país no se registra una investigación que sea específica en el desarrollo de este tema.

#### **4.3.3. Referido a las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la I.E Fe y Alegría N° 49 para la comprensión de textos.**

Lopez (2015) en su tesis titulada “Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería”, definió a la comprensión lectora como el proceso de interacción que sucede entre el lector y el texto, pero que requiere del adecuado uso de una serie de capacidades y habilidades, para que aquella se realice de manera efectiva y, por ende, se entienda adecuadamente un texto. Esto permite afirmar que -según esta autora- resulte fundamental conocer y utilizar herramientas para la comprensión de textos, es decir, resulten necesarias las estrategias de lectura.

En este objetivo general se pudo identificar las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes en el proceso lector. Respecto de ello, se encontró que estos alumnos sí emplean estrategias antes de la lectura. Así como también se pudo conocer cuál de las

estrategias durante y después de la lectura son aplicadas al momento de la lectura.

En cuanto a las estrategias durante la lectura, los estudiantes de ambas secciones solo aplican una de ellas: Identifican la alternativa en la que se infiere el contenido mas no deducen el significado de palabras.

Por otro lado, lamentablemente los alumnos de las dos secciones no aplican ninguna de las dos estrategias después de la lectura, es decir, no deducen el tema e idea principal ni identifican la idea que resume el contenido.

En los dos antecedentes presentados: “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad Autónoma de Nuevo León” (2012) y “Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos” (2007), se encontró que ambos se refieren a la importancia de las estrategias de lectura en la vida académica de los estudiantes. Así, ambas investigaciones coinciden en los objetivos generales: identificar las estrategias de lectura y el valor de estas en la vida académica de los alumnos. Por tal motivo, en dicho estudio se ha presentado la propuesta de Isabel Solé (2008) para reformular los procedimientos que se vienen dando en la comprensión de textos en el área de comunicación de los estudiantes de la I.E. Fe y Alegría.

Finalmente, se puede decir que los alumnos de 4° grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría aplican algunas de las estrategias de lectura planteadas, ello se relaciona con el resultado de la escasa comprensión lectora en el área de Comunicación, tal como lo destacan lo resultados del Reporte de área en el I Trimestre (2016): el 55,0 % de estudiantes tienen deficiencias en las capacidades de recuperación de información, así como de inferencia de significados de diversos textos escritos.

## CONCLUSIONES

En relación con los objetivos planteados, se pueden alcanzar las siguientes conclusiones:

- a) En relación al objetivo general de la investigación se puede decir que se logró identificar las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de 4° grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría. Estas son:

Estrategias antes de la lectura

Objetivos concretos de la lectura con un promedio de 64,2 %, conocimientos previos con un 58,02 % y establecer predicciones sobre el texto con un 79,01 %. De ello se obtuvo un promedio final de 67,07 % que le corresponde a los estudiantes del 4° grado de educación secundaria, sección “A”.

Los resultados de la sección “B” son los siguientes:

Objetivos concretos de la lectura con un promedio de 51,6 %, conocimientos previos con un 50,0 % y establecer predicciones sobre el texto con un 70,0 %. De ello se obtuvo un promedio final de 57,2 %.

Podemos afirmar que los estudiantes de ambas secciones sí aplican las estrategias antes de la lectura. Precizando que los estudiantes de la sección “A” tienen un mejor promedio a diferencia de la sección “B” que necesita reforzarlas.

Estrategias durante la lectura: Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido y deduce el significado de las palabras. De estas dos, solo la primera la aplican ambas secciones. En 4° “A” con un promedio de 60,18 % y 4° “B” con un promedio de 76,25 %

Estrategias después de la lectura: Deduce el tema e idea principal así como también identifica la idea que resume el contenido de un texto. De estas dos estrategias ninguna de las dos secciones alcanzó un 50,0 %, por lo que es posible afirmar que los alumnos tienen deficiencias en estas estrategias. En este sentido, se registró a 4° “A” con un promedio de 31,48 % y 40,74 % en las dos estrategias respectivamente y 4° “B” con un promedio de 22,5% y 45,0% del mismo modo.

- b) En relación a la matriz de operacionalización: Esta permitió seleccionar las estrategias de lectura tomando como referencia las dadas por Isabel Solé (2008); así como también las trabajadas por la docente en el aula, tomando los textos de quinto grado de secundaria propuestos por el Minedu a través de la Jornada Escolar Completa (2016) y las Rutas del Aprendizaje (2015) que permitieron elaborar los indicadores propuestos en esta guía, con los cuales se diseñaron y elaboraron los instrumentos de evaluación y de recojo de información sobre las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes.
- c) En relación al segundo y tercer objetivo específico se llega a la conclusión que los estudiantes sí utilizan estrategias de lectura, aunque en un nivel muy bajo. Lo dicho se argumenta con los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación: Cuestionario de saberes previos y Prueba de comprensión lectora, que a continuación se detallan:

Con respecto a las estrategias antes de la lectura ambas secciones sí aplican las estrategias antes de la lectura con un promedio de 67,07 % la sección “A” y un 57,2 % la sección “B”.

Con respecto a las estrategias durante la lectura, se halló que los estudiantes de la sección “A” con un promedio de 60,18 % sí aplican la estrategia que identifica la alternativa en la que se infiere

el contenido; mientras que en la deducción de significados, solo un 42,59 % la utilizan. Los estudiantes de la sección "B" con un promedio de 76,25 % llegan a identificar la alternativa en la que se infiere, y solo un 46,25 % deducen significados.

Con respecto a las estrategias después de la lectura, los estudiantes de 4° "A" con un promedio de 31,48 % y 40,74 % utilizan las estrategias: Tema, idea principal y resúmenes, pero de manera deficiente; ya que están por debajo del 50,0 %. Del mismo modo la sección "B" con un 22,5 % y 45,0 %, lo cual evidencia que ninguna de las estrategias después de la lectura son aplicadas satisfactoriamente.



## **RECOMENDACIONES**

- a) Se recomienda a la I.E Fe y Alegría N° 49 realizar capacitaciones a todos los docentes en el manejo de estrategias de lectura, pues la comprensión lectora no solo se da e implica al área de comunicación; sino a todas las áreas. Esta actividad permitiría reforzar y potencializar la comprensión en los estudiantes, formando lectores autónomos y competentes.
- b) Se recomienda a los docentes del área de comunicación reforzar a través de las programaciones anuales las estrategias de lectura, pues los estudiantes no las aplican satisfactoriamente en el proceso lector.
- c) Se recomienda a los docentes del área de comunicación llevar una secuencia de las estrategias de lectura en todos los años de secundaria; de tal manera que el estudiante las pueda conocer y utilizar durante toda su vida estudiantil.
- d) Se recomienda a la I.E. Fe y Alegría N° 49 a través de la directora que debe considerar en su PEI la problemática que atraviesan los estudiantes de 4° de secundaria en el área de comunicación; pues no solo el compromiso debe ser social sino también académico, ya que si los alumnos comprenden adecuadamente todo lo que leen, podrán mejorar su capacidad y nivel de aprendizaje.



## BIBIOGRAFÍA

- Alliende, F., & Condemarín, M. (1986). *La lectua: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa*. Barcelona: Labor,S.A. Escolles Pies.
- Ausubel, D. P. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, DF: Trillas.
- Buitrón, N. (2009). ¿Qué procesos cognitivos están inmersos en la lectura? *Razón y palabra*, 14.
- Carbajal, L. (13 de Agoto de 2013). *¿Qué es la lectura?* Obtenido de Lizardo Carbajal: <http://www.lizardo-carvajal.com/que-es-la-lectura/>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Investigación Educativa*, 14.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Felices, G., Ratti, E., Mastrandrea, G., Gutiérrez, S., & González, P. (2010). *Los estudiantes de grado y sus actividades de investigación*. Villa María: Edivim.

- González, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Goodman, K. (s.d de s.a de 1982). *El proceso de lectura*. Obtenido de Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura: <https://sites.google.com/site/dilenguageb/ElprocesodelecturaGoodman.pdf?attredirects=2>
- Lopez, C. (2014). *Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos uiversitarios de la carrera de ingeniería*. Piura: Tesis de licenciatura. Universidad de Piura.
- Lopez, C. (2015). *Habilidades de comprensión lectora requeridas para la solución de problemas matemáticos en alumnos universitarios*. Piura: Tesis de maestría. Universidad de Piura.
- MINEDU. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Fimart S.A.C.
- MINEDU. (s.d de s.m de 2015). *Evaluación Censal 2015*. Obtenido de Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes: <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2015/>
- MINEDU. (s.d de s.m de 2015). *Rutas del Aprendizaje*. Obtenido de ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Secundaria/ComunicacionVII.pdf>
- MINEDU. (s/d de s/m de 2016). *Jornada Escolar Completa Secundaria*. Obtenido de Comunicación Quinto Grado. Programación anual: [http://jec.perueduca.pe/?page\\_id=275](http://jec.perueduca.pe/?page_id=275)
- Núñez, P. (2006). *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.

- OECD. (s.d de s.m de 2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012 Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Obtenido de Definición de competencia lectora: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/marcopisa2012.pdf?documentId=0901e72b8177328d>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (06 de 12 de 2016). *Resultados Pisa 2015*. Obtenido de OCDE Mejores políticas para una mejor educación: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Parodi, G. (2011). *Saber leer*. México: Aguilar.
- Peña, J. (2000). *Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula*. Obtenido de Saber.ula.ve: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19397/1/articulo4-11-3.pdf>
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 18.
- Pinzás, J. (2001). *Se aprende a leer, leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes y sus estudiantes*. Lima: Tarea.
- Quintana, H. (s/d de s/m de s/a). *Psicopedagogia.com*. Obtenido de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 23.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad Autónoma de Nuevo León*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sanz, Á. (2005). La lectura en el proyecto Pisa. *Revista de educación*, 25.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Estrategias de lectura y aprendizaje*, (pág. 20). Barcelona.

Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Zanotto, M. M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

**ANEXOS  
DE LA INVESTIGACIÓN**



**ANEXO 1:  
MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**Tema : Estrategias de lectura para la comprensión de de textos en estudiantes de 4° grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 Piura.**

Problema	Objetivos	Metodología
<p><b>Problema general</b> ¿Qué estrategias de lectura utilizan los estudiantes de 4° grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 para la comprensión de textos?</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Identificar las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de 4° grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 para la comprensión de textos.</p>	<p><b>Tipo de investigación</b> Descriptiva</p> <p><b>Diseño de investigación</b> Descriptivo simple</p> <p><b>Población y muestra</b> La población y la muestra fue la misma. 47 estudiantes de la I.E. Fe y Alegría N° 49</p>
<p><b>Problemas específicos</b> ¿Conocen las estrategias de lectura los estudiantes de 4° grado de educación secundaria? a) ¿Qué estrategias de lectura emplean los estudiantes de 4° grado de educación secundaria mediante los instrumentos de recogida de datos?</p>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>a) Elaborar una matriz de operacionalización para diseñar instrumentos de recojo de información sobre las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes de 4° de educación secundaria.</p> <p>b) Determinar mediante la aplicación de un cuestionario la frecuencia con que los estudiantes de 4° grados de educación secundaria utilizan estrategias antes de la lectura.</p> <p>c) Determinar mediante la prueba de lectura las estrategias que los estudiantes utilizan durante y después de la lectura.</p>	<p><b>Técnicas e instrumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de la encuesta.</li> <li>• Instrumentos de evaluación:</li> <li>• Cuestionario de saberes previos y Prueba de comprensión lectora.</li> </ul>

**ANEXO 2:  
MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DEL PROBLEMA**

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Estrategias de lectura.	Las estrategias de lectura son los recursos, métodos que nos permiten llegar a comprender un texto.	Estrategias antes de la lectura: - Objetivos concretos de la lectura. - Conocimientos previos. - Establecer predicciones sobre el texto.	- Conoce los propósitos del texto. - Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes. - Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.
		Estrategias durante la lectura: - Inferencias - Deducciones	- Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto. - Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.
		Estrategias después de la lectura. - Tema e ideas principales - Resúmenes.	- Deduce el tema e idea principal. - Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.

**ANEXO 3:  
REJILLA DE EVALUACIÓN**

<b>VARIABLES</b>	<b>DEFINICIÓN OPERACIONAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>ASPECTOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>Nº DE ÍTEMS</b>	<b>INSTRUMENTO Y Nº DE ÍTEM</b>	<b>VALIDACIÓN</b>
Estrategias de lectura	Las estrategias de lectura son los recursos, métodos que nos permiten llegar a comprender un texto.	Estrategias antes de la lectura	Objetivos concretos de la lectura.	Conoce los propósitos del texto.	3	Cuestionario N°1, N°2, N°3	Si el estudiante contesta sí, siempre o casi siempre a la interrogante planteada, significa que sí aplica específicamente alguno de los indicadores de la estrategia antes de la lectura. Si el estudiante contesta algunas veces o nunca significa que No aplica específicamente alguno de los indicadores de la estrategia antes de la lectura.
			Conocimientos previos.	Aporta a la lectura los conocimientos previos pertinentes.	3	Cuestionario N°4, N°5, N°6	
			Establecer predicciones sobre el texto	Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, subtítulo, etc.	3	Cuestionario N°7, N°8, N°9	

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Aspectos	Indicadores	Nº de ítems	Instrumento y Nº de ítem	Validación
		Estrategias durante la lectura:	Inferencias	Identifica la alternativa en la que se infiere el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto.	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba de comprensión lectora.</li> </ul> -La pregunta N°1 de los cuatro textos.	<p>Si más del 50 % de los estudiantes identifican la alternativa en la que se infiere el contenido o deducen el significado de las palabras se considera que sí aplican las estrategias durante la lectura.</p> <p>Si menos del 50 % de los estudiantes no identifican la alternativa en la que se infiere el contenido del texto o no deducen el significado de las palabras se considera que no aplican las estrategias durante la lectura.</p>
			Deducciones	-Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.	4	Prueba de comprensión lectora La pregunta N°2 de los cuatro textos.	

		Estrategias después de la lectura.	-Tema e ideas principales.	-Deduce el tema e idea principal.	4	-La pregunta N°3 de los cuatro textos.	Si más del 50 % de los estudiantes deducen tema, idea principal, o identifican la idea que resume el contenido de un texto, se considera que ellos sí aplican las estrategias después de la lectura.
			-Resúmenes.	-Identifica la idea que resume el contenido de un texto de estructura compleja.	4	-La pregunta N°4 de los cuatro textos.	Si menos del 50% de los estudiantes no deducen tema, idea principal, o no identifican la idea que resume el contenido de un texto, se considera que ellos no aplican las estrategias después de la lectura.

**ANEXO 4:  
CUESTIONARIO SABERES PREVIOS**

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. Antes de leer un texto te preguntas: ¿Qué tengo que leer?**
  - a) Sí, siempre.
  - b) Casi siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.
  
- 2. Antes de leer un texto te preguntas: ¿Para qué voy a leer?**
  - a) Sí, siempre.
  - b) Casi siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.
  
- 3. Antes de leer un texto te preguntas: ¿Por qué tengo que leer?**
  - a) Sí, siempre.
  - b) Casi siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.
  
- 4. Antes de leer un texto te preguntas: ¿Qué sé de este texto?**
  - a) Sí, siempre.
  - b) Casi Siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.

- 5. Antes de leer un texto te preguntas: ¿Qué sé yo acerca del contenido de este texto?**
- a) Sí, siempre.
  - b) Casi siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.
- 6. Antes de leer un texto te preguntas: ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?**
- a) Sí, siempre.
  - b) Casi siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.
- 7. Antes de leer un texto: ¿Tienes en cuenta los títulos, encabezamientos e ilustraciones?**
- a) Sí, siempre.
  - b) Casi Siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.
- 8. Antes de leer un texto te preguntas: ¿De qué tratará el texto?**
- a) Sí, siempre.
  - b) Casi siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.
- 9. Antes de leer un texto te preguntas: ¿Qué voy a encontrar en ese texto?**
- a) Sí, siempre.
  - b) Casi siempre.
  - c) Algunas veces.
  - d) Nunca.

ANEXO 5:  
PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

I.E. FE Y ALEGRÍA N°49  
PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado y Sección: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

I. Realiza la lectura del siguiente texto considerando las actividades propuestas por el docente.

TEXTO 1:

**Cifras vergonzosas de la trata de personas en el Perú<sup>5</sup>**



Utiliza el texto anterior para desarrollar las siguientes actividades:

1. ¿Por qué preocupan las estadísticas de la trata de personas?
  - a. Por el modo de captación de las víctimas.
  - b. Por las características de las víctimas.
  - c. Por el número de denuncias.
  - d. Por la descripción de las víctimas.

<sup>5</sup> Recuperado de: <http://larepublica.pe/infografias/cifras-vergonzosas-de-la-trata-de-personas-en-el-peru-23-09-2014>

- 2. Se infiere que “La Trata de personas” significa:**
- Delito cometido por delincuentes.
  - Trato que se les da a las personas.
  - Tráfico de personas para su explotación sexual.
  - Comercio de venta de personas.
- 3. ¿Con qué propósito ha sido escrito este texto?**
- Para informar al lector acerca de las personas que son víctimas de este delito en el Perú.
  - Para informar sobre los casos y características de las víctimas de la trata de personas.
  - Para convencer que la trata de personas en el Perú es vergonzosa y preocupante.
  - Para informar sobre las víctimas y su modalidad en que se da la trata de personas en el Perú.
- 4. El contenido que presenta el autor se puede resumir principalmente en:**
- Las características principales de la mayoría de las víctimas peruanas.
  - La evidencia de la trata de personas en diversos lugares del Perú.
  - La existencia de casos denunciados por trata de personas en el Perú.
  - El medio principal de captación a las víctimas se da por medio del trabajo.

## II. Lee los siguientes textos considerando las orientaciones que te brinda el docente.

### Texto 1:

#### Violencia escolar entre adolescentes<sup>6</sup>

La violencia escolar entre adolescentes incluye varios tipos de *conductas transgresoras* que van desde actos delictivos leves (destrucción del mobiliario escolar o pintas) hasta comportamientos más graves como la agresión física y verbal a las personas. Estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente al clima



escolar y a las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.

Muchas son las consecuencias negativas para las víctimas, ejemplo: la soledad y tristeza, baja autoestima, depresión, entre otras.

La violencia escolar puede ser directa cuando se dan agresiones físicas o verbales e indirecta en la exclusión social y el rechazo. Esta última también llamada agresión social o violencia relacional, la cual hace referencia a conductas como el cuchicheo, los rumores maliciosos que atacan a las relaciones sociales percibidas o reales de la víctima, mediante formas que a menudo (aunque no siempre) evitan la confrontación directa.

La violencia indirecta o relacional es especialmente dañina para las chicas, puesto que ellas suelen integrarse en grupos de amigas más íntimos y menos numerosos que los de los chicos. Las chicas se ven más afectadas por un tipo de violencia que incide especialmente en sus relaciones sociales.

---

<sup>6</sup> Referencias de información recuperada y adaptada el 09 de enero de 2016, de <https://www.uv.es/lisis/sofia/rev-psicodidac.pdf>

Los adolescentes que sufren violencia relacional por parte de sus compañeros, aunque no sufran ningún tipo de violencia física o verbal, muestran niveles de ánimo depresivo similares a las víctimas de la violencia directa. Esta situación remarca la necesidad de prevenir este tipo de violencia que, en algunas ocasiones, ha sido considerada como menos negativa para las víctimas.

## **Texto 2:**

### **Las consecuencias del acoso escolar<sup>7</sup>**

Las consecuencias del bullying son nocivas tanto para la víctima como para el agresor, y es un problema que concierne a la sociedad en su conjunto, no solo a escolares, maestros, directores, autoridades o padres de familia., sino que nos involucra a todos.



El bullying o acoso escolar no hace distinciones sociales o de sexo. A pesar de la creencia extendida de que los centros escolares situados en zonas menos favorecidas son, por definición, más conflictivos, lo cierto es que el bullying está presente en casi cualquier contexto social.

Respecto al sexo, tampoco se aprecian diferencias, al menos en lo que respecta a las víctimas. En cambio, en el perfil del agresor sí se aprecia predominancia de los varones.

Las víctimas de acoso escolar suelen caracterizarse por presentar un constante aspecto contrariado, triste, deprimido o afligido, por faltar frecuentemente y tener miedo a las clases, o por tener un bajo rendimiento escolar. En el aspecto físico, estas víctimas presentan dificultad para conciliar el sueño, dolores de cabeza, malestar en el estómago, náuseas y vómitos, así como llanto constante. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los escolares que presenten este cuadro estén sufriendo acoso escolar. Antes de dar un diagnóstico al problema, es necesario investigar y observar más a la víctima.

---

<sup>7</sup> Texto tomado de: <http://www.guiainfantil.com/educacion/escuela/acosoescolar/consecuencias.htm>, [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015\\_058.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_058.html)

En cuanto a los efectos del bullying sobre los propios agresores, algunos estudios indican que los ejecutores a futuro pueden desarrollar conductas delictivas. También el resto de espectadores, la masa silenciosa de compañeros que, de un modo u otro, se sienten amedrentados por la violencia de la que son testigos, se sienten afectados, pudiendo provocar cierta sensación de que ningún esfuerzo vale la pena en la construcción de relaciones positivas.

Para el agresor, el bullying le dificulta la convivencia con los demás compañeros, le hace actuar de forma autoritaria y violenta, llegando en muchos casos a convertirse en un delincuente o criminal. Normalmente, el agresor se comporta de una forma irritada, impulsiva e intolerante. No saben perder, necesitan imponerse a través del poder, la fuerza y la amenaza, se meten en las discusiones, cogen el material del compañero sin su consentimiento, y exteriorizan constantemente una autoridad exagerada.

**1. De acuerdo a los textos leídos, ¿Cuáles son las características de las víctimas de acoso escolar?**

- a. Presentan soledad, baja autoestima, aspecto triste y dolores de cabeza.
- b. Actúan de forma autoritaria y violenta; se comportan de manera irritada.
- c. Manifiestan conductas delictivas como la destrucción del mobiliario escolar.
- d. Faltan frecuentemente por miedo a las clases o por su discriminación social.

**2. De acuerdo al texto N°1, ¿qué significa la expresión “conductas transgresoras”?**

- a. Conducta negativa entre adolescentes que se agreden físicamente.
- b. Agresión física y verbal entre adolescentes que afecta la enseñanza.
- c. Conducta delictiva o falta de respeto a las normas de una institución.
- d. Conducta que impide el desarrollo normal de la enseñanza aprendizaje.

3. **¿Cuál es el tema que se aborda en ambos textos?**
- a. Víctimas vs. agresores
  - b. Clases y consecuencias del bullying
  - c. La violencia escolar
  - d. El acoso entre adolescentes
4. **Marca la alternativa que no guarde relación con la conclusión del texto.**
- a. El bullying es un problema que concierne solo al ámbito escolar.
  - b. El acoso escolar puede ser directa e indirecta.
  - c. Las consecuencias del bullying son nocivas tanto para la víctima como para el agresor.
  - d. El bullying o acoso escolar no hace distinciones sociales o de sexo.

**III. Lee los siguientes textos considerando las orientaciones que te brinda el docente.**

**TEXTO 1:**

**La enfermedad que se está propagando por América Latina <sup>8</sup>**

En los últimos meses, el nombre de un virus desconocido hasta el momento en América Latina comenzó a circular: el zika, también conocido como ZIKAV o ZIKV.

Según la Organización Panamericana de la Salud, 20 países latinoamericanos ya han reportado la detección del zika en su territorio.

Y al otro lado del Atlántico, en Austria, Dinamarca y en España, también se han reportado los primeros casos, aunque todos ellos importados.

**Pero ¿Qué se esconde detrás de este virus?**

El virus zika es causado por la picadura de un mosquito y se cataloga como un arbovirus perteneciente al género flavivirus, que son aquellos animales invertebrados como zancudos y garrapatas.

El zika es similar al dengue, la fiebre amarilla, el virus del Nilo Occidental y la encefalitis japonesa.

El virus se identificó en 1947 por primera vez en Uganda, específicamente en los bosques de Zika. Se descubrió en un mono Rhesus cuando se realizaba un estudio acerca de la transmisión de la fiebre amarilla en la selva.

Hasta la fecha no existe cura para el virus de Zika. Sin embargo, al igual que muchos virus, responde bien al descanso y líquidos; además, debería desaparecer en una semana. La aspirina y



---

<sup>8</sup> Tomado de la fuente: [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150611\\_salud\\_virus\\_zika\\_preguntas](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150611_salud_virus_zika_preguntas)

otros medicamentos antiinflamatorios no esteroideos (AINE) deben ser evitados hasta que el paciente haya sido evaluado, ya que algunas píldoras pueden causar posibles hemorragias.

**TEXTO 2º**

Es similar al dengue, la fiebre amarilla, el virus del Nilo Occidental y la encefalitis japonesa.

# LA AMENAZA DEL VIRUS ZIKA

SE ESTÁ PROPAGANDO CON FACILIDAD Y PUEDE AFECTAR A TODA LATINOAMÉRICA

También se le conoce como **ZIKAV o ZIKV.**  
 Primera vez que fue identificado: **1947.**  
 Lugar: **Uganda**, en los bosques de Zika.  
 Descubierta en un **mono Rhesus.**



**Contagio**  
 El virus se propaga a través de la picadura de un mosquito del género **"Aedes Aegypti"**.  
 También se puede transmitir por vía sanguínea, pero es muy poco frecuente este tipo de contagio.

Primer contagio en humanos: **1952, en Tanzania.**

### Así se propagó



### Área de expansión



### Incubación

Entre 3 y 12 días, tras los cuales comienzan a aparecer los síntomas, aunque también puede presentarse de manera asintomática.  
**Duración: Entre 4 y 7 días.**

### Casos confirmados



**EL DATO**  
**Hasta ahora no se ha reportado ninguna muerte por Zika.**

-  Hospitalización: **La tasa es baja.**
-  El mayor riesgo: **La trasmisión del virus al feto en mujeres embarazadas.**
-  Tratamiento: **No existe vacuna y los que se hace es vigilar los síntomas.**
-  Prevención: **Uso de repelentes y mosquiteras ya que es la principal causa de infección y contagio.**

Fuente: OMS / EFE Reporte Inicial • 21 <http://infografias.efe.com>

**Responde las preguntas tomando como referencia los textos anteriores y las orientaciones que te brinda el docente.**

- 1. ¿Por qué es una amenaza el virus del zika?**
  - a. Porque es letal.
  - b. Porque se propaga rápidamente.
  - c. Porque mata a las personas.
  - d. Porque causa mucho dolor la enfermedad.
  
- 2. ¿Qué quiere decir la palabra “asintomática” en el texto N° 2?**
  - a. Al periodo de incubación.
  - b. Que no presenta síntomas de enfermedad.
  - c. Que presenta síntomas de enfermedad.
  - d. Que a veces presenta síntomas de enfermedad.
  
- 3. ¿Qué idea principal complementa el tema de ambos textos?**
  - a. El virus es causado por la picadura de un mosquito.
  - b. 20 países latinoamericanos han reportado el virus.
  - c. El Zika es similar al dengue, la fiebre amarilla y el virus del Nilo.
  - d. El virus del Zika se propaga con facilidad en Latinoamérica.
  
- 4. Marca la alternativa que presente una conclusión en función a ambos textos.**
  - a. El virus del Zika es similar a otras enfermedades como el dengue, hasta la fecha no existe cura y existen varios muertos.
  - b. El Zika o Zikv es un virus que se identificó en 1977 en Uganda y se propaga por diversos continentes.
  - c. El virus del Zika apareció en Uganda y ya se propaga por toda Sudamérica.
  - d. El Zika es un virus que se propaga por la picadura de un mosquito y ya circula por toda Latinoamérica.

**IV. Lee el siguiente texto considerando las orientaciones que te brinda el docente.**

**¿Cuáles son tus pensamientos sobre el dinero?<sup>10</sup>**

En mi camino he conocido a personas que trabajan duro durante muchos años, pero no tienen ninguna riqueza. Son pobres, y así también se sienten. Todo su dinero lo gastan en las necesidades actuales, de cada día. A menudo, siguen en este estado durante toda la vida. Sienten incertidumbre cuando piensan en el futuro. Se dan cuenta de que en caso de pérdida de su empleo solo un corto período de tiempo, un mes o dos meses, los divide de un desastre financiero.



Por otra parte, estas personas pueden observar a otras que pueden permitirse el lujo de cumplir sus sueños. Vacaciones, los viajes largos, tener su propia casa, o pasar más tiempo con su familia. Ellos están observando todo esto y en silencio sueñan de independencia financiera por liberarse de la carrera de ratas, o simplemente para garantizar seguridad financiera para sus familias.

Pero rara vez hablamos de ello, rara vez lo admitimos porque el sueño de ser rico es tan fuera de moda. El deseo de tener el dinero tiene una connotación negativa. Lo que es interesante, sin embargo, que, **aunque el dinero es una parte integral de nuestras vidas es todavía un tema tabú**, tanto en las familias y toda la sociedad. También en las escuelas, nos dicen poco acerca de las finanzas, nadie nos enseña cómo debemos manejar nuestro dinero y lo que debemos hacer para prosperar mejor.

Y no hay nada malo en eso que queramos vivir mejor. Cada uno de nosotros necesita un sentido de seguridad, quiere mirar el futuro con esperanza, sentir que todo el tiempo se está moviendo hacia adelante. Es difícil de conciliar con el hecho de que alguien está trabajando duro y de todos modos no tiene dinero.

---

<sup>10</sup> Fuente tomado de : <http://www.aprendizfinanciero.com/cuales-son-tus-pensamientos-sobre-el-dinero/>

## **La verdad sobre el dinero**

Existen muchos mitos y diversos pensamientos sobre el dinero, pero también hay ciertas verdades que no cambian, el dinero es:

**Necesario** – tener dinero es necesario para satisfacer nuestras necesidades básicas: alimentación, ropa, vivienda, etc.

**Importante** – como dice el bien conocido adagio “el dinero no es el más importante en la vida.” Alguien dirá que lo más importante es el amor, la salud, la amistad. Por supuesto, también el amor es más importante que la comida o bebida, pero cuando no comemos nada durante unos días nos daremos cuenta que de vez en cuando vale la pena tener algo de comer y beber. Nos damos cuenta de que, entre otras cosas el dinero también juega un papel importante en nuestra vida.

**Moralmente neutral** – contrariamente a lo que se cree comúnmente del dinero en sí mismo no es algo malo. A menudo oímos que el dinero nos desmoraliza, y los ricos son en la mayoría egoístas que solo piensan en su propio beneficio. Sinceramente creo que no es el dinero quien define lo que somos. Con el dinero simplemente nos limitaremos a ser nosotros mismos, mostramos lo que realmente somos. Si alguien es egoísta, cuando no tiene dinero, cuando lo obtenga será un “gran” egoísta. Cambiando solo la dimensión de la acción, pero los defectos siguen siendo los mismos. Esto también funciona a la inversa, si alguien es una buena persona cuando sea rico será capaz de hacer más bien.

*“El dinero no te cambia. El dinero solo te hará más de lo que ya eres.”*  
**T. Harv Eker**

## **¿Quieres ser rico?**

Imagínate que estás en la habitación en la que alguien lleva una presentación sobre las finanzas. Te sientas junto a otras personas, y surge la pregunta: “¿Quién de ustedes quiere ser rico? Por favor, levante la mano hacia arriba”. Piensas por un momento si lo harías. ¿Crees que tienes el coraje para levantar la mano y decir: “¿Sí, yo quiero ser rico?”

Cuando una pregunta similar ocurre la mayoría de nosotros sentimos algunas molestias. Incluso cuando queremos tener dinero, cuando nos

encontramos rodeados de otras personas no queremos admitirlo. Si es tu caso, es el momento de cambiar algo en tu actitud acerca de las finanzas. Si el dinero es necesario, importante y moralmente neutral ¿por qué no puede ser uno de nuestros objetivos? No tenemos problema para decir: “Sí, quiero tener mi propia casa. Sí, quiero viajar y conocer otros países. Sí, quiero enviar a mi hijo a una buena universidad”. **“Sí, quiero tener dinero” – eso puede ser un objetivo normal en tu vida, uno de los muchos que son importantes para ti.** No tengas miedo de decir que quieres tener dinero, no hay nada malo en ello. De esta manera demuestras que eres maduro, y que piensas en tu futuro.

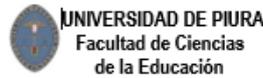
Si antes no has puesto mucha atención a esas cosas entonces toma un momento y pregúntate a ti mismo: ¿Qué pienso acerca del dinero? **Esto es importante porque nuestra actitud hacia el dinero y lo que pensamos acerca de ello tiene un impacto enorme sobre si finalmente somos capaces de conseguirlo o no.** Si pensamos que algo no es importante o es malo no dedicamos tiempo en ello y como resultado no lo obtenemos. Esto también se aplica al dinero. Si quieres conseguir algo, por lo tanto, debes trabajar en esa dirección. Ya sea que seamos ricos o ya sea todo lo que logramos en la vida, es el resultado de nuestras acciones.

Pero, **¿qué significa ser rico?** Creo que este término puede crear cierta controversia, y por lo tanto requiere alguna explicación. Para una persona eso se asocia con tener un millón de dólares, a otra persona de tener el nuevo modelo de coche y una casa grande. Sin embargo, eso no se trata de tener una cantidad específica de dinero. Para mí, eso significa garantizar la seguridad financiera de mí y de mi familia, es decir: tener los fondos para gastos corrientes, fondo de seguridad, la educación de los hijos y mi propia jubilación, así como para cumplir los sueños y poder ayudar a los demás. En resumen, es llegar a ser financieramente independiente.

**Responde las preguntas tomando como referencia el texto anterior y las orientaciones que te brinda el docente.**

- 1. En el texto: ¿Qué pensamiento se da sobre el dinero?**
  - a. El dinero es necesario e importante.
  - b. El deseo de tener dinero tiene una connotación negativa.
  - c. El dinero es una parte integral de nuestras vidas, pero todavía es un tema tabú.
  - d. El dinero es dependencia financiera.
  
- 2. Deduce qué idea establece el autor para manifestar “ser ricos:”**
  - a. Tener los bienes necesarios para vivir.
  - b. Ser financieramente independientes.
  - c. Pagar sin problemas los gastos corrientes de la casa.
  - d. Tener fondos de ahorro en los bancos.
  
- 3. ¿Cuál es el tema del texto?**
  - a. El pensamiento acerca del dinero.
  - b. El dinero como tabú en la sociedad.
  - c. El dinero como un objetivo natural en la vida.
  - d. El dinero y la libertad financiera.
  
- 4. Marca la alternativa que no guarde relación con la conclusión del texto.**
  - a. Tener dinero puede ser un objetivo normal en la vida, como muchos de los que ya son importantes para ti.
  - b. La mayoría de personas no encuentran problemas en admitir que quieren tener dinero, lo cual demuestra que piensan en su futuro.
  - c. Nuestra actitud frente al dinero tiene un impacto enorme sobre si finalmente seremos capaces de conseguirlo o no.
  - d. Pensar en que queremos tener dinero, demuestra que somos maduros y que pensamos en nuestro futuro.

**ANEXO 6:**  
**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS**



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Shirley Yanuarja Cortez González  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Dir. Dpto. de Lengua y Literatura, Fac. Humanidades (UDEP)  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario de conocimientos previos  
 1.4 Autor del instrumento : Paola Masías Guerrero

**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).

Criterio	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 checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La pregunta 8 resulta innecesaria.
• 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"/>	Algunas preguntas podrían resultar demasiado similares para el alumno.
• 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>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

Elaboración: Juan Carlos Zapata Arcañena

Coefficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 0.93$

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

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

*Shirley Yanuarja Cortez González*

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Cecilia Lopez Baca  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario de conocimientos previos.  
 1.4 Autor del instrumento : Paola Masías Guerrero.

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 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 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> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 0.93$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

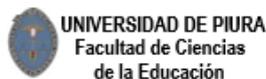
Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, 25 de noviembre de 2016.

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

## ANEXO 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA



FICHA DE VALIDACIÓN  
DE INSTRUMENTO

### I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : Shirley Yanuaría Cortez González  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Dir. Dpto. de Lengua y Literatura, Fac. Humanidades  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Prueba de comprensión lectora  
 1.4 Autor del instrumento : Paola Masías Guerrero

### 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"/>	En el texto 1 incluir pregunta sobre el tema del texto.
• 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 checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se podrían ordenar las preguntas de mayor a menor grado de concreción.
• 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"/>	Se podría emplear un formato más atractivo.
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Falta precisar algunas indicaciones.
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coefficiente de validez :  $\frac{A + B + C}{30} = 0.87$

### III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez buena

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

*Shirley Cortez*

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Cecilia Lopez Baca  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente. Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Prueba de comprensión lectora  
 1.4 Autor del instrumento : Paola Masías Guerrero.

**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).

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 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> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Arcañima

Coefficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 0.93$

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

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



Piura, 25 de noviembre de 2016.