

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

**MANEJO DOCENTE DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE
TEXTOS, SUGERIDAS EN LAS RUTAS DE APRENDIZAJE, Y LA
COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO
COMPRENDIDOS EN EL MODELO JEC Y JER DE MELGAR**

PRESENTADA POR:

ESTEFANÍA BARRANTES MOROCCO

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: MAGISTER SCIENTIAE EN
EDUCACIÓN**

MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PUNO, PERÚ

AÑO 2017

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

MANEJO DOCENTE DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE
TEXTOS, SUGERIDAS EN LAS RUTAS DE APRENDIZAJE, Y LA
COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO
COMPRENDIDOS EN EL MODELO JEC Y JER DE MELGAR

PRESENTADA POR:

ESTEFANÍA BARRANTES MOROCCO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: MAGISTER SCIENTIAE EN
EDUCACIÓN

MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

PRESIDENTE


.....
M.Sc. NÁTALY KENNET PACA VALLEJO

PRIMER MIEMBRO


.....
M.Sc. YOLANDA LUJANO ORTEGA

SEGUNDO MIEMBRO


.....
M.Sc. JAVIER MONTESINOS MONTESINOS

ASESOR DE TESIS


.....
Dra. SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR

Puno, 28 de diciembre de 2017

ÁREA: Logro de aprendizaje.

TEMA: Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las rutas de aprendizaje, y la competencia lectora de los estudiantes de segundo grado comprendidos en el modelo JEC Y JER de Melgar.

DEDICATORIA

A Dios, a mi familia, en especial a mi amado padre, por su amor incondicional, su apoyo y comprensión; y, al amor de mi vida, mi compañero leal, Gabriel.



AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación se ha logrado realizar con la valiosa colaboración de mi familia, de los docentes y de estudiantes con quienes trabajé en este proyecto.

Consideración especial a la Dra. Verónica Valdivia Yábar, por su invaluable y trascendental apoyo técnico e intelectual.

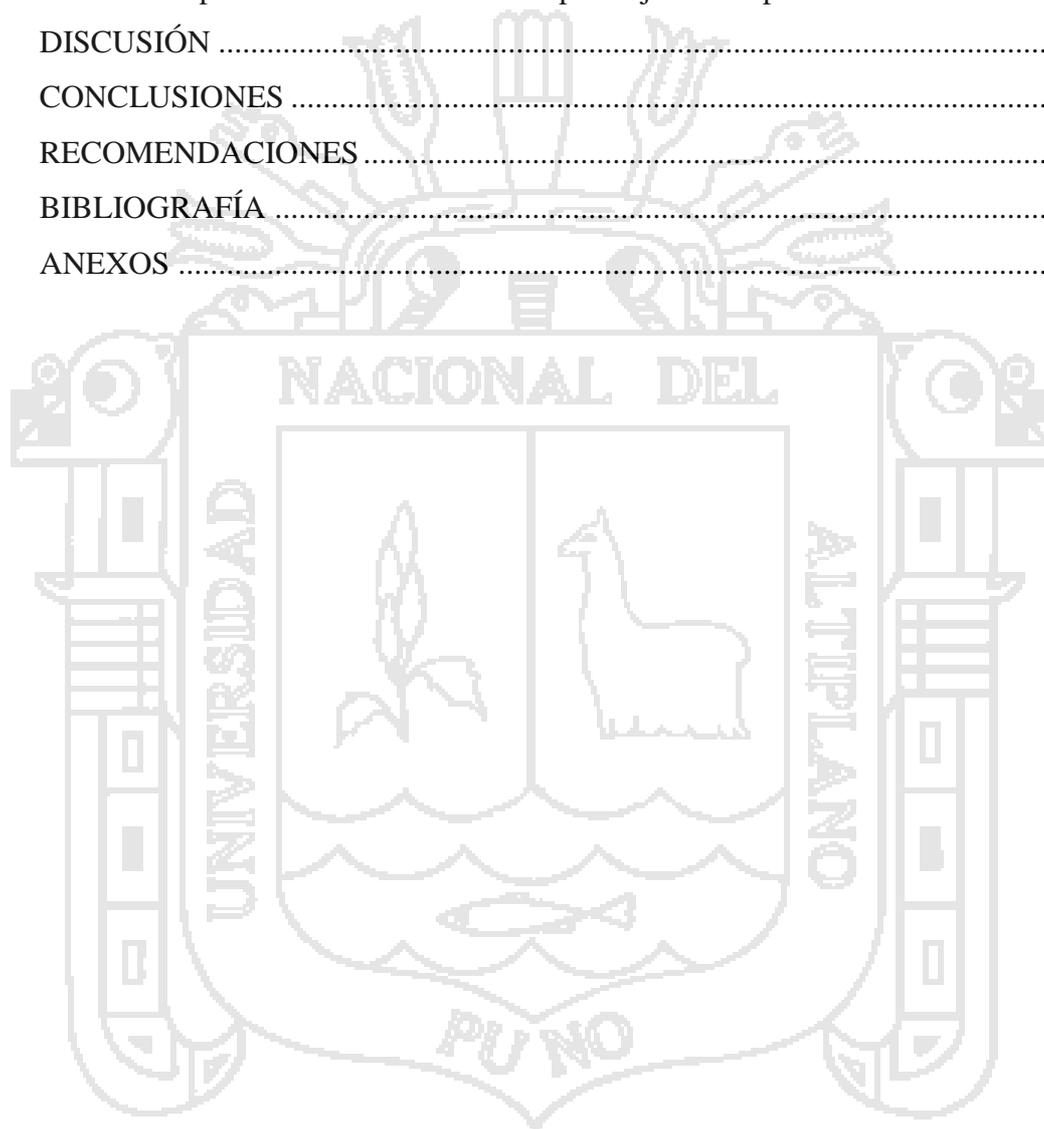


ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vii
RESUMEN.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
REVISIÓN DE LITERATURA	
1.1 Marco Teórico	3
1.2 Antecedentes.....	19
CAPÍTULO II	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
2.1 Identificación del problema.....	25
2.2 Enunciados del problema:	26
2.3 Justificación.....	27
2.4 Objetivos.....	28
2.4.1 Objetivo general.....	28
2.4.2 Objetivos específicos	28
2.5 Hipótesis	28
2.5.1 Hipótesis general.....	28
2.5.2 Hipótesis específicas.....	29

CAPÍTULO III
MATERIALES Y MÉTODOS

3.1	Lugar de estudio	30
3.2	Población	30
3.3	Muestra	30
3.4	Métodos	31
3.5	Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	32
	DISCUSIÓN	68
	CONCLUSIONES	70
	RECOMENDACIONES	73
	BIBLIOGRAFÍA	74
	ANEXOS	79



ÍNDICE DE TABLAS

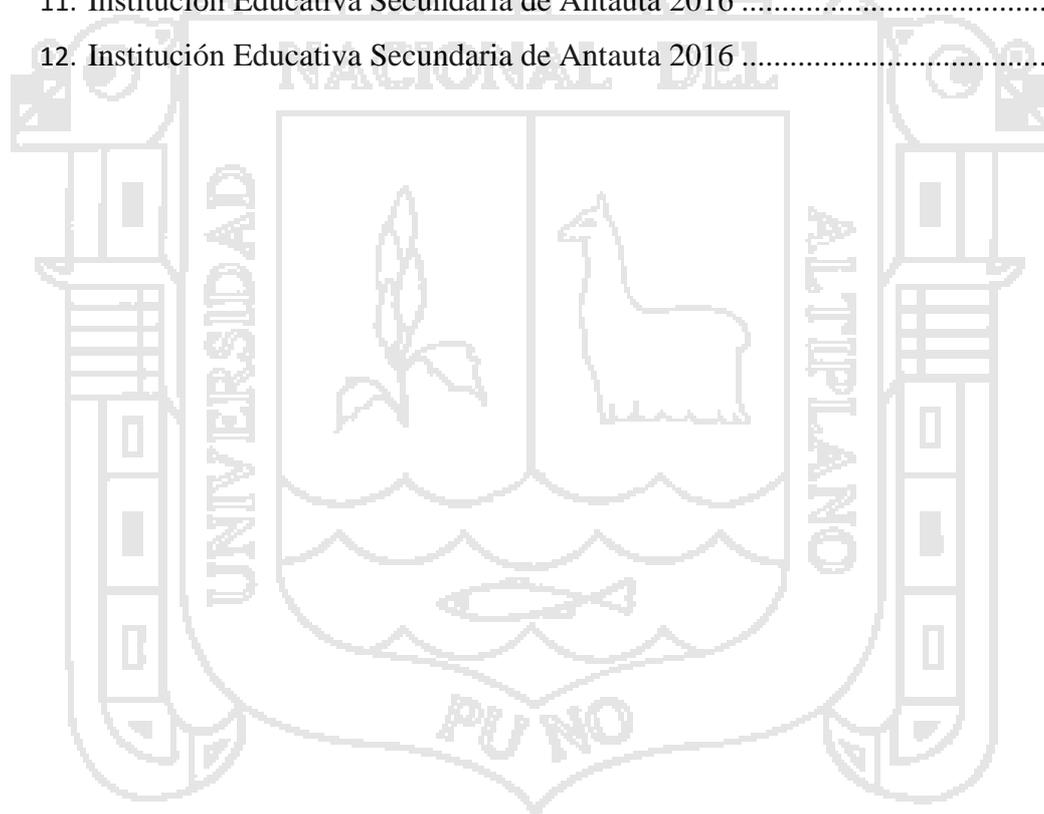
	Pág.
1. Población y muestra de estudio de las instituciones educativas.	31
2. Población y muestra de estudio de los grados y secciones	31
3. Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas JER y JEC.....	40
4. Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas de Melgar.....	44
5. Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC	47
6. Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar	51
7. Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC	54
8. Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar	57
9. Manejo de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de Aprendizaje, y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC de Melgar.....	60
10. Manejo de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar	65
11. Comparación entre las instituciones educativa de modelo JER y JEC del manejo docente de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes de Melgar.....	67

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Comprensión de textos	15
2. Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas JER y JEC.....	41
3. Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas de Melgar.....	44
4. Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC	47
5. Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar	51
6. Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC	54
7. Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar	58
8. Manejo de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de aprendizaje, y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC	61
9. Manejo de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar	66
10. Comparación entre las instituciones educativa de modelo JER y JEC del manejo docente de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes de Melgar.....	68

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Ficha de observación del docente	80
2. Prueba de competencia lectora del estudiante.....	82
3. Modelos de ficha de registro de logros (ECE- MINEDU).....	90
4. Ficha de registro de logros (ECE- MINEDU) – Resultados	92
5. Fotografías del trabajo de investigación en las instituciones	98
6. Institución Educativa Secundaria “Nuestra Señora de Alta Gracia” 2016	98
7. Institución Educativa Secundaria “Nuestra Señora de Alta Gracia” 2016	99
8. Institución Educativa Secundaria “La Salle” Santa Rosa 2016	100
9. Institución Educativa Secundaria “La Salle” Santa Rosa 2016	101
10. Institución Educativa Secundaria “Mariano Melgar” 2016	102
11. Institución Educativa Secundaria de Antauta 2016	103
12. Institución Educativa Secundaria de Antauta 2016	103



RESUMEN

El objetivo general fue determinar la influencia del manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas del Aprendizaje, en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Melgar, comprendidos en los modelos JEC (Jornada Escolar Completa) y JER (Jornada Escolar Regular) 2016. El trabajo de investigación correspondió al diseño **Descriptivo causal comparativo** de corte transversal. Los instrumentos usados fueron: la observación directa (fichas de observación de las sesiones de aprendizaje) y las pruebas de comprensión lectora (Kit de evaluación de salida – ECE 2016 Ministerio de Educación). Los resultados nos mostraron que el manejo de las estrategias de comprensión de textos en el marco del Enfoque Comunicativo Textual y de la Lectura Interactiva, que sustentan las Rutas de Aprendizaje en comprensión de textos escritos, tiene influencia significativa en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria, sustentada en la prueba de chi cuadrada tabulada del 7,82, con seis grados de libertad y un valor de significancia de 0,000, menor al parámetro de 0,05. Además, que el manejo docente en los colegios de Jornada Escolar Completa (JEC) es ligeramente superior a los de Jornada Escolar Regular (JER). En conclusión, el manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de Aprendizaje, se ubica en las escalas de calificación regular y deficiente e influye predominantemente en los niveles de logro Previo al inicio y En inicio de la competencia lectora de los estudiantes de segundo grado de las instituciones educativas de modelo JEC y JER de Melgar. Los maestros que obtuvieron la calificación de regular, aunque influyen predominantemente en el nivel de logro Previo al inicio en el 28,2%, también logran el nivel En Proceso en el 3,4%; y, el de Satisfactorio, en el 2,3%, esto significa que, los estudiantes tienen la capacidad comprensiva de reflexión y valoración de la forma y contenido de los textos. En cambio, los maestros que obtuvieron un calificativo deficiente tienen mayor porcentaje de estudiantes en el nivel de logro Previo al inicio en el 35% y solo influyen hasta el nivel En proceso en el 0,8%.

Palabras clave: Competencia lectora, estrategias de comprensión de textos, integración e interpretación, obtención de información, reflexión y valoración.

ABSTRACT

The general objective was to determine the influence of the teaching management of the strategies of comprehension of texts, suggested in the routes of the learning, in the reading competition of the students of the second degree of secondary of the UGEL Melgar, included in the JEC Models (full school day) and JER (Regular schoolday) 2016. The research work corresponded to the descriptive causal design of cross-cutting. The instruments used were: direct observation (observation sheets of learning sessions) and reading comprehension tests (Exit evaluation Kit – ECE 2016 Ministry of Education). The results showed us that the management of the strategies of comprehension of texts in the framework of the communicative Textual approach and of the interactive reading, that support the paths of learning in comprehension of written texts, has significant influence in the Level of achievement of the reading competence of the students of the second grade of secondary, supported by the test of tabulated Chi Square of the 7.82, with six degrees of freedom and a value of significance of 0.000, less than the parameter of 0.05. In addition, the teacher management in the full school day Schools (JEC) is slightly higher than the Regular school day (JER). In conclusion, the teaching management of the strategies of comprehension of texts, suggested in the routes of learning, is located in the scales of qualification regular and deficient and influences predominantly in the levels of achievement prior to the beginning and in beginning of the Reading competence of the second degree students of the educational institutions model JEC and JER de Melgar. Teachers who obtained regular grade, although predominantly influence the pre-onset achievement level in 28.2%, also achieve the level in process in 3.4%; and, the satisfactory one, in 2.3%, this means that, the students have the comprehensive capacity to reflect and evaluate the form and content of the texts. On the other hand, teachers who obtained a poor qualification have a higher percentage of students in the pre-start achievement level in 35% and only influence up to the level in process in 0.8%.

Keywords: Integration and interpretation, information obtaining, reading competence, reflection and valuation, strategies of comprehension of texts.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enfoca en una de las competencias importantes para forjar el conocimiento: la comprensión de textos. Como señala Colomer (1997), enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo. Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Al analizar la realidad del Perú en comprensión de textos se observa que los estudiantes no comprenden lo que leen, no son capaces de asignarle un sentido al texto ni asumir una actitud crítica, es decir, la competencia lectora no sobrepasa, en su mayoría, el nivel En inicio, uno de los más bajos, según las pruebas PISA y ECE de los últimos años.

Nuestro sistema educativo ha intentado revertir esta realidad elaborando las Rutas de Aprendizaje, que son herramientas pedagógicas de apoyo a la labor del docente en el logro de los aprendizajes (MINEDU, 2013), que sugieren estrategias de comprensión de textos escritos: Identificación del tema e idea principal, reconocimiento y empleo de la estructura textual y elaboración del resumen. Por lo que, es necesario investigar el manejo docente de tales estrategias y cómo esto influye en la competencia lectora de los estudiantes.

Se sostiene que el conocimiento y experticia de las Rutas de Aprendizaje sobre estrategias de comprensión de textos podría mejorar los niveles de competencia lectora de los estudiantes, porque se basan en el enfoque comunicativo textual y la teoría interactiva que sustentan las pruebas PISA y ECE.

“Lo afirmado anteriormente, permite ver que en el proceso de comprensión de textos escritos se pueden reconocer tres grandes niveles que son dependientes y que interactúan entre ellos:

- El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la descodificación de cada una de ellas y del acceso a su diccionario interno que le proporciona su significado.

- El lector debe contar con un analizador sintáctico que relaciona las palabras de cada oración y las proposiciones entre sí.
- En el nivel de análisis semántico, el lector de un texto debe ser capaz de ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo, inferir las relaciones semánticas entre las diferentes unidades textuales y poder jerarquizar e interrelacionar las ideas del texto a nivel global” (Jouini, 2005).

El informe de investigación está estructurado en IV capítulos: el primero corresponde a la revisión de literatura, específicamente, marco teórico y antecedentes; el segundo, al planteamiento del problema, en el que se aborda el enunciado del problema, objetivos e hipótesis; en el tercero, los materiales y método de investigación; y, finalmente, el cuarto desarrolla los resultados y discusión.



CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco Teórico

1.1.1 Estrategias de comprensión de textos

1.1.1.1 ¿Qué son las estrategias?

“Las estrategias son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento o la utilización de la información” (MINEDU, 2013). Estos procedimientos son de carácter elevado e implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 1997). En efecto, son procedimientos superiores que controlan y regulan la actividad o tarea educativa (Soriano *et al.*, 2011). En las últimas décadas, se ha enfatizado el papel de las estrategias de aprendizaje, como herramientas psicológicas que facilitan a los estudiantes el proceso transaccional lector (Gutierrez y Salmerón, 2012).

1.1.1.2 ¿Cuáles son las estrategias?

El Ministerio de Educación en las Rutas de Aprendizaje de Comunicación Ciclo VI, define la comprensión como una competencia que consiste en darle un significado al texto. Los textos no solo transmiten información, sino que lo construyen, es decir, en ellos se elaboran ideas, puntos de vista, actitudes y valores, por lo que sugiere tres estrategias: Identificación del tema y la idea principal, reconocimiento y empleo de la estructura textual y elaboración el resumen (MINEDU, 2015b).

1.1.1.2.1 Identificación del tema y la idea principal:

Según el Ministerio de Educación (2015), todos los textos se organizan en torno a un tema y a una idea o hecho principal. ¿Cómo los identificamos? Es necesario conocer la estructura de los diferentes tipos de textos y poder distinguir lo principal de lo secundario, es decir, destacar la información relevante.

PROCEDIMIENTOS:

El docente debe enfatizar en la enseñanza de los siguientes pasos para identificar el tema:

- Formularse la pregunta: "*¿De qué trata el texto?*".
- Para responderla se deben analizar cada una de las oraciones con el objetivo de seleccionar un *título* al que se aluda con todas ellas, aunque en cada una se dé una información distinta respecto del tema.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia haciéndose esta pregunta: "*¿Cómo puedo saber que X es un título adecuado para el texto?*".
- Para responderla se debe inducir al estudiante a recordar en qué consiste un buen título: "Un buen título indica de qué trata el texto en su conjunto y preferiblemente es corto".
- Para enseñar al estudiante a identificar el tema de un párrafo, puede ser útil mostrarle cómo *clasificar y categorizar palabras y frases*. A través de la categorización, el estudiante identifica un criterio o característica que le sirva para relacionar la información que le proporciona el párrafo o el texto (Pág. 172).

Para identificar la idea principal de un texto, los pasos que todo docente debe enseñar a poner en marcha en los estudiantes son:

- Hacerse esta pregunta: *¿Qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?*
- Analizar cada una de las oraciones del párrafo.

- Emplear macrorreglas: *de supresión, de generalización y de integración* (Pág. 174).

La identificación del tema e idea principal es una de las estrategias de enseñanza directa que deriva del modelo interactivo de enseñanza de la comprensión lectora en el que el profesor en forma personal y directa presenta, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender (Terrones, 2011).

Identificar el tema *equivale a seleccionar la semilla de un cultivo; sin semilla no hay plantas y con la semilla equivocada no tendremos las plantas que necesitamos*. «¿De qué trata esto?» Es una de las principales preguntas que los lectores eficientes se hacen durante la lectura. Identificar el tema es uno de los procesos claves para comprender todo el texto, pues a partir del mismo, se construye o cultiva el resto de significados de un escrito. Como ya vimos, cada texto nos habla de «algo» (el tema), una vez que hemos identificado ese «algo», debemos identificar los «comentarios» que presenta el texto sobre ese tema y determinar cuál es el más fundamental. Entonces, la idea principal es el «comentario» más importante del tema que está acompañada de ideas secundarias: ejemplos, detalles, comparaciones, reafirmaciones, etc. que apoyan, explican o refuerzan la idea principal, pero que no son tan importantes porque no determinan el significado global del texto, aunque sean de gran utilidad para comprenderlo (Roncal y Montepeque, 2011).

De manera que, existe la necesidad de enseñar a identificar o generar la idea principal de un texto en función de los objetivos de la lectura que se persigue. Cuando el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explicar por qué considera que eso es lo más importante, se sugiere:

- a) Explicar a los alumnos es qué consiste la idea principal de un texto y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje.
- b) Recordar por qué van a leer ese texto en concreto. Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos

relevantes en torno a él.

- c) Señalar el tema y mostrar a los alumnos si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura, si los sobrepasa o si va a proporcionar una información parcial para ellos.
- d) A medida que leen, informar a los alumnos de lo que retiene como importante y por qué, así como de los contenidos que no tiene en cuenta u omite es esta ocasión.
- e) Cuando la lectura ha concluido, puede discutir el proceso seguido. Si la idea principal es producto de una elaboración personal, es decir, si no se encuentra formulada tal cual en el texto (Caballero *et al.*, 1999).

Ciertamente “una de las habilidades implicadas en la comprensión lectora es la capacidad de distinguir lo esencial de un texto de aquello que no lo es. Foster y Gavalek consideran que los malos lectores son aquellos que tienen dificultad en procesar la información y que utilizan estrategias inadecuadas. Los malos lectores son incapaces de separar lo esencial de lo accesorio al leer un texto. (...) Baumann enfatizó el papel del docente en ayudar a los alumnos a desarrollar este tipo de estrategia. (...) El método que propone Baumann sigue *cinco* pasos invariables. En primer lugar, se *introduce* la destreza; a continuación, se *proponen* ejemplos de la misma; posteriormente el profesor *enseña* directamente la destreza; luego viene la *aplicación y ejercicios* de transferencia bajo la supervisión del profesor y, por último, el alumno *realiza* una práctica independiente” (citado en Sanz, 2006).

1.1.1.2.2 Reconocemos y empleamos la estructura textual:

La estructura textual se define como la forma general o la organización que un autor emplea para interrelacionar las distintas ideas que va expresando en un texto. Esta forma de organización dará lugar a distintos tipos de textos o géneros textuales.

Es necesario enseñar a los estudiantes a identificar y operar con la estructura textual y la forma general de organización de un texto.

Para desarrollar esta estrategia, los docentes deben:

- Presentar a los estudiantes diversos textos en los que se muestren diferentes estructuras textuales.
- Conceptualizar las estructuras textuales presentadas (por ejemplo, narrativa y expositiva, características y distinción entre ambas).
- Reconocer tipologías textuales expositivas con características, señalizaciones y organización gráfica (MINEDU, 2015b).

¿Cuáles son las tipologías textuales?

- 1) **Textos descriptivos** que, como su nombre indica, describen las propiedades de los objetos en el espacio. Estos textos suelen responder a la pregunta “¿qué?”
- 2) **Textos narrativos**, que narran acontecimientos, cuentos, experiencias, etc., en los que el orden cronológico es esencial. Para entender el presente es preciso saber lo que ha ocurrido con anterioridad y relacionarlo. Suelen responder a las preguntas “¿cuándo?” o “¿en qué orden?”
- 3) **Textos expositivos** son aquellos que explican la realidad mediante relaciones de causa-efecto, concomitancia, etc. La mayor parte de los libros de textos son de este tipo y responden a la pregunta “¿cómo?”.
- 4) **Textos argumentativos**, mediante los que tratamos de convencer o dar razones para avalar nuestra postura ante los demás con argumentos. Algunos de ellos presentan una argumentación científica. Suelen responder a la pregunta “¿por qué?”
- 5) **Textos instructivos**, que dan instrucciones o pautas para dirigir las acciones con indicaciones precisas para ser seguidas. Pueden consistir en procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar. También suelen responder a la pregunta “¿cómo?” (PISA, 2011).

¿Cómo deben, los docentes, aplicar esta estrategia?

El ministerio de Educación en las Rutas de Aprendizaje (2015) del Ciclo VI nos propone considerar:

- *¿Cómo identificar la estructura de un texto?* Para esto, se les enseña a fijarse en algunas de las *señalizaciones o marcadores retóricos* y a formularse preguntas como: ¿qué tipo de organización de las que ya conozco podría ser la que ha empleado el autor en este texto? ¿Qué estructuras podría descartar en primer lugar? ¿Por qué?
- *¿Cómo representar esa estructura?* Para este fin, se muestra a los estudiantes la forma de organizar gráficamente las ideas temáticas del pasaje, en sus componentes. Se les induce a que se autopregunten con interrogantes como esta: ¿qué ideas temáticas están haciendo referencia — según los casos— a las causas, consecuencias, problema, soluciones, comparaciones, etc.?
- *¿Cómo extraer, a partir de la estructura textual identificada, la idea principal-general?* Se realiza mediante el empleo de las macrorreglas, aplicadas, en este caso, a las ideas temáticas que se han ido organizando en cada componente de la estructura. También por medio de deducciones del tipo de: "Si la estructura es..., la idea principal debe resumir la información importante relacionada con esta" (Pág. 181).

El conocimiento de la estructura textual distingue a los lectores competentes de los que no lo son.

- Leer es un proceso género-dependiente de construcción e integración de significado, en el sentido de que el género textual, el formato del texto, *su estructura*, es una variable importante que condiciona el modo de leer o escribir en la escuela.
- Sin embargo, es un hecho el que bastantes estudiantes de la educación básica poseen un escaso o nulo conocimiento y sensibilidad hacia la *organización textual externa e interna* de los materiales de lectura con los que trabajan. (...) Si tenemos en cuenta que leer supone un escenario

de construcción e integración de significado, en el que se da una transacción entre los procesos cognitivos y metacognitivos (estrategias) que el lector pone en juego en la tarea, y el específico género textual del libro que lea, el conocimiento que ese lector posea de la particular conformación estructural del contenido del texto (narrativa, expositiva, poética, etc.), condicionará y determinará el tipo de estrategias que utilice para comprenderlo, y su logro en comprensión lectora (Pérez *et al.*, 2016).

Características de los sujetos con una pobre capacidad de comprensión: Aquellos que *han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo*.

En términos más concretos, hay dos tipos de representación textual. Los de pobre comprensión se relacionan con la expresión “tema más detalle” que se refiere a una representación mental del texto que contiene el tema general del texto y una colección de detalles vinculados al tema de forma inespecífica. Los sujetos más capaces distinguen diversos niveles y que, por lo tanto, no toda la información tiene la misma importancia ni en el texto ni en la memoria del lector, son las ideas que expresan el significado global o *macroestructura*. (...) Según Meyer (1984), la buena comprensión implica la estrategia estructural. Los lectores más capaces obtienen una representación coherente gracias a que operan según la estrategia estructural, que les lleva a detectar la organización interna de los textos y a utilizar ese patrón como un instrumento para asimilar la información del texto o para organizar el recuerdo (citado en Sánchez, 1992).

El aumento de la cohesión textual mejora el recuerdo del texto.

La comprensión no se encuentra en el texto: surge en la mente del lector. El lector usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tópico para interpretar e integrar el texto. Las conexiones dentro de la representación mental del lector se construyen sobre la base de los elementos que hay en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y la intencionalidad del lector. Mientras que la cohesión de un texto se refiera a los elementos presentes en el mismo, la coherencia textual se

refiere al grado de comprensión que el lector logra de las relaciones entre las ideas contenidas en el texto y a la medida en que puede construir una representación mental coherente de él. La coherencia, por lo tanto, es el resultado de una interacción entre la cohesión del texto y el lector (McNamara, 2003).

1.1.1.2.3 Elaboramos el resumen

Para desarrollar la competencia de comprensión de textos, es necesario desarrollar la capacidad de reorganizar la información, ya que un buen resumen es la evidencia de una buena comprensión.

Para la elaboración de un buen resumen, el docente debe explicar las características que éste tiene:

- Es breve. Generalmente se dice que debe tener el 30% del texto original, aunque esta cifra es totalmente referencial.
- Contiene la información más importante del texto original. Se redacta con un lenguaje cercano al utilizado en el texto original.
- Por lo general, se mantiene la secuencia que el autor ha utilizado en la presentación de las ideas en el texto original, aunque la información puede ser también reordenada.
- Las ideas están conectadas unas con otras y se pueden leer de corrido. Por lo tanto, la yuxtaposición de ideas sin conectores no es un resumen, como tampoco lo es un esquema o un cuadro sinóptico.
- Está libre de comentarios y expresiones personales de quien elabora el resumen. Por ejemplo, no se puede incluir frases como "más adelante", "me parece", "el autor dice", "aunque mi opinión es distinta", etc. Es necesario, entonces, diferenciar la voz del autor del texto de la voz del autor del resumen (MINEDU, 2015b).

Además, el docente debe orientar el procedimiento que los estudiantes deben seguir:

- Lectura atenta del texto.

- Subrayado de ideas temáticas. También podemos utilizar las macrorreglas, así como el sumillado o la toma de apuntes para identificar lo más relevante del texto.
- Organización de la información según la secuencia del texto original.
- Redacción del resumen (Pág. 186).

Según Poggiolo (2005), las estrategias de elaboración permiten al aprendiz realizar alguna construcción simbólica sobre la información que está tratando de aprender con el propósito de hacerla significativa. De esta manera, se integra la nueva información con lo que el estudiante conoce. Las actividades para elaborar son: parafrasear, resumir en nuestras propias palabras, crear analogías, hacer inferencias, extraer conclusiones, relacionar la información que se recibe con el conocimiento previo y establecer relaciones causa / efecto, entre otras (citado en Linares, 2006).

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es la relación entre la comprensión de un texto y la capacidad para escribir un resumen. (...) La elaboración de un resumen está directamente vinculada a la DEMANDA DE LA TAREA y a las características del texto que se va a resumir, de las cuales Hidi y Anderson (1986) señalan como las más importantes la longitud, el género y la complejidad. Según estas autoras, en la actividad de resumir se deben tomar en cuenta tanto la presencia o ausencia del texto fuente como la audiencia a quien va dirigido el resumen, es decir, si lo va leer exclusivamente el propio autor o bien si va a ser leído por otras personas (Citado en Beke y Bruno, 2014).

Componentes de una “estrategia de lectura significativa de textos”:

¿Qué habilidades de aprendizaje enseñar que faciliten el aprendizaje autorregulado (...)? ¿Cómo secuenciarlas para adquirir, codificar y recuperar información con eficacia? ¿Cómo enseñarlas?...

Según Sheel (2004), de las “estrategias de adquisición” se selecciona la *habilidad para subrayar*, como primer componente de la estrategia, porque los contenidos con los que se va a hacer el entrenamiento, aunque

desconocidos para los alumnos están bien organizadas, y porque es la forma habitual de trabajar. La elaboración de *paráfrasis* es posible y hasta imprescindible en la lectura significativa de un texto. Igualmente es posible y aconsejable elaborar *autopreguntas* al final del mismo. Parafrasear y autopreguntar son dos habilidades de estudio que han demostrado repetidamente su eficacia. Lo mismo que la identificación de la *estructura textual* para encontrar la lógica subyacente a todo el texto. Todo del ámbito de las estrategias de elaboración. Los *mapas conceptuales*, como elemento integrador de la información previamente analizada (subrayado) y elaborada (paráfrasis y autopreguntas), los hemos seleccionado dentro del grupo de las estrategias de organización (citado en Román, 2004).

En conclusión, “el resumen de textos es un proceso complejo que implica el dominio de diversas habilidades. *Por su carácter de proceso de síntesis contiene las habilidades expuestas anteriormente: habilidad de comprender y distinguir ideas importantes, de jerarquizarlas, de cuestionarse sobre la relevancia de las mismas, de descubrir la estructura textual*, entre las principales que se pueden citar. La relación que guarda la comprensión de un texto y la elaboración de un resumen del mismo es estrecha. La *lectura* y la *escritura* son dos actividades que deberían ir siempre juntas. La lectura se podría beneficiar de la escritura ya que comprendemos gracias a las transformaciones que el lector realiza a partir del texto. Estas transformaciones se garantizan escribiendo resúmenes, guiones, etc.” (Sanz, 2006).

Si se trata de un «proceso de construcción», es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola vez; si además es una «construcción conjunta», parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto (Solé, 1997).

1.1.1.3 ¿A qué teoría corresponden estas estrategias?

Teoría interactiva:

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. A partir

de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado (Sánchez, 1991). En este sentido, toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura (Goodman, 1982).

De esta manera, según Solé (1994), la lectura es considerada en la actualidad como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Desde una perspectiva interactiva se asume que leer “es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba (citado en Jouini, 2005).

1.1.1.4 ¿A qué enfoque corresponden estas estrategias?

Enfoque Comunicativo Textual

“... el enfoque es textual porque considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación.....(MINEDU, 2009).

De acuerdo con este planteamiento, lo que realmente guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas (...) La finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma.

- La unidad básica del uso verbal es el texto o discurso completo, y no la oración, el sintagma u otras categorías gramaticales. Cualquier otra unidad inferior al texto es sólo un componente que debe enseñarse / aprenderse y estudiarse subsidiariamente.

- Por otra parte, el uso textual o discursivo es un acto contextualizado que se realiza en unas determinadas circunstancias temporales, espaciales, sociales, etc. La lengua no es un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes concreta, que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas establecidas, en definitiva: una única cultura (Cassany, 1999).

En ese sentido, el enfoque comunicativo busca desarrollar en el estudiante un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, independientemente de la lengua que hable o la variante que utilice. Estos conocimientos y destrezas configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, estratégica, etc.) (Lomas, 1993 citado por MINEDU, 2009).

Es una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que subraya como objetivo esencial la competencia comunicativa de los alumnos, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos. De esta manera, la competencia comunicativa propuesta como el eje principal de la enseñanza en el enfoque comunicativo integra una serie de competencias que no sólo deberán ponerse en práctica en el aula, sino deberán aplicarse en situaciones de uso en la vida real. Al respecto, Carlos Lomas lo enuncia de la siguiente manera: “al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir a quién, cuándo, y cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (Zebadúa y García, 2012).

1.1.2 – Competencia lectora

1.1.2.1 ¿Qué es la competencia lectora?

Alegre (2009), define la lectura como una competencia fundamental que adquieren y desarrollan los niños y los adolescentes durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación básica, ya que es un medio imprescindible para acceder a la sociedad del conocimiento. Es decir, es un

elemento fundamental para poseer una posición crítica que permita al individuo alcanzar un desarrollo personal y la capacidad para participar de forma activa en su sociedad, es decir, entender, interpretar y elaborar significados con base en un texto (Saulés, 2012). Para PISA *reading literacy* (*competencia lectora*), significa "comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad. Como sucede en el modelo interactivo, el lector hace uso de su conocimiento previo y de distintas informaciones que le permiten comprender el texto dependiendo de sus propósitos de lectura. Además, el lector debe aplicar diversas estrategias para monitorear su comprensión, lo que hace posible mejorar y hacer más eficiente su encuentro con los textos.

Según el comité de expertos, se entiende por competencia lectora "la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad" (OCDE, 2007).

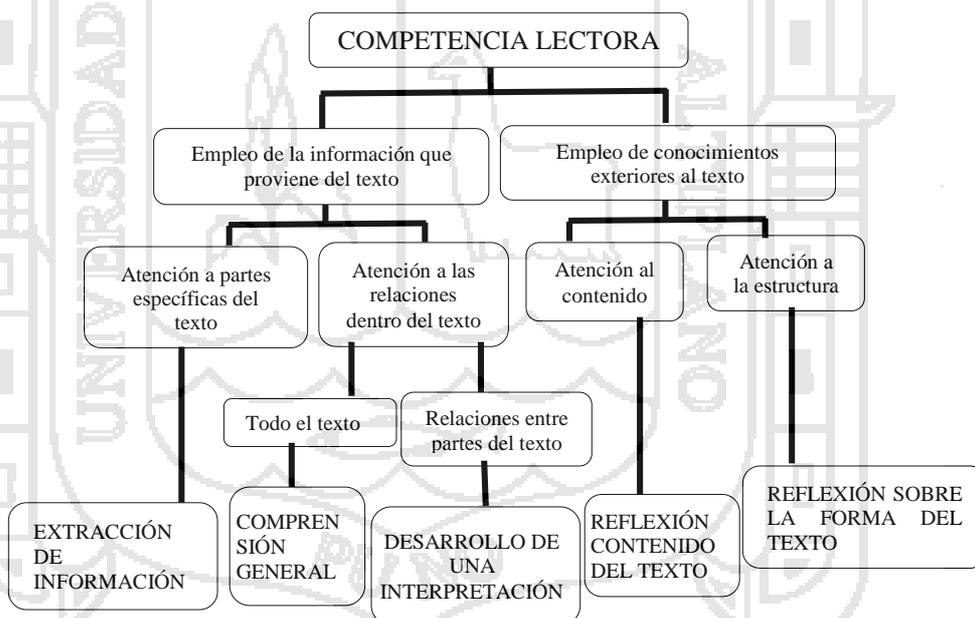


Figura 1. Comprensión de textos

Fuente: MINEDU-UMC, 2009.

Según el MINEDU (2015), "comprender un texto escrito es esencialmente darle un significado. Por ello, un aspecto fundamental de la competencia lectora es el manejo del contenido informativo. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión escrita, es requisito identificar información en los textos,

reorganizarla e inferir lo que está implícito... sugiere la selección, combinación y puesta en acción de cuatro capacidades:

- Recupera información de diversos textos escritos: localización de información relevante.
- Reorganiza información de diversos textos escritos: parafrasear el contenido del texto, representación del contenido del texto en otras lenguas, construcción de organizadores gráficos y resumen del contenido. Además, el estudiante distingue dos elementos significativos y establecen semejanzas y diferencias.
- Infiere el significado de los textos escritos: formula hipótesis sobre el contenido a partir de indicios como: el prólogo, la presentación, la introducción, el índice y el glosario. Además, deducen el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido. Y, sobre todo, deducen el tema central, los subtemas, la idea principal y las conclusiones.
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos: toman una posición con respecto al contenido que tienen frente a sí. Esto significa que nuestros estudiantes comentan y opinan sobre el tema, ideas, propósito y postura del autor.

Estas cuatro capacidades corresponden a una de las características fundamentales de la competencia lectora: **el aspecto** (MINEDU, 2013).

1.1.2.2 El aspecto.

Los aspectos son las estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para negociar el modo de introducirse en los textos y la manera de moverse en torno a ellos y entre ellos (SIMCE-OCDE, 2011).

Según Saulés (2012), aluden al enfoque cognitivo que determina de qué modo los lectores se implican en un texto. Son cinco los aspectos que guían la elaboración de las preguntas y tareas en la evaluación de la competencia lectora:

- La obtención de información
- El desarrollo de una comprensión global

- La elaboración de una interpretación
- La reflexión y valoración del contenido de un texto
- La reflexión y valoración de la forma de un texto.

Sin embargo, estos se organizan en tres grandes categorías para mostrar los resultados relativos a la competencia lectora:

- acceder y obtener;
- integrar e interpretar; y
- reflexionar y valorar.

Los ejercicios de *obtención de información*, que centran al lector en distintos datos dentro del texto, se asignan a la escala *acceder y obtener*.

Los ejercicios de *desarrollo de una comprensión global y elaboración de una interpretación* centran al lector en las relaciones dentro del texto. Los ejercicios dirigidos a todo el texto exigen que los lectores desarrollen una comprensión global y los que se centran en las relaciones entre partes del texto requieren la elaboración de una interpretación. Los dos se agrupan bajo el nombre *integrar e interpretar*.

Los ejercicios que abordan los dos últimos aspectos: *reflexión y valoración del contenido de un texto y reflexión y valoración de la forma de un texto*, se agrupan en una única categoría de aspecto denominada *reflexionar y valorar*. En ambos tipos de ejercicios el lector debe recurrir, principalmente, a conocimientos externos al texto y relacionarlos con lo que está leyendo. Los ejercicios que implican una reflexión y valoración del contenido se preocupan por los elementos conceptuales del texto, y aquellos que suponen una reflexión y valoración de la forma se ocupan de su estructura o rasgos formales.

¿En qué consisten cada uno de estos aspectos?

Según PISA (2011), los aspectos de la competencia lectora significan cada una:

1.1.2.2.1 Acceder y obtener (En inicio):

Supone ir al espacio de información que se facilita y navegar por él para localizar y conseguir uno o más datos diferentes. Las tareas de acceder y obtener pueden abarcar desde localizar los requisitos exigidos por un

empleador en un anuncio de trabajo, hasta encontrar un número de teléfono con varios prefijos o un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho. Las tareas sobre obtener información pueden suponer distintos grados de dificultad. Mientras que *obtener* describe el proceso de seleccionar la información solicitada, *acceder* describe el proceso de llegada al lugar, al espacio de información donde se encuentran los datos requeridos.

1.1.2.2.2 Integrar e interpretar (En proceso):

Supone procesar lo que se lee para darle sentido interno a un texto. *Interpretar* se refiere al proceso de construir el significado a partir de algo que no se ha mencionado en el texto. Puede suponer reconocer una relación no explícita o requerir inferir (deducir a partir de pruebas y razonamientos) la connotación de una frase u oración. Esta aproximación al texto involucra una amplia variedad de actividades cognitivas.

Integrar se centra en demostrar que se comprende la coherencia del texto. Puede abarcar desde reconocer la coherencia local entre dos oraciones adyacentes, hasta comprender la relación entre varios párrafos, o reconocer las relaciones existentes entre múltiples textos. En cada caso, integrar supone conectar varios fragmentos de información para construir significado, ya sea identificando similitudes y diferencias, realizando comparaciones de nivel o comprendiendo las relaciones causa-efecto.

1.1.2.2.3 Reflexionar y valorar (Satisfactorio):

Consiste en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información provista en él con los propios marcos de referencia conceptuales y experienciales.

Las preguntas de *reflexionar* son aquellas que requieren que los lectores consulten su propia experiencia o conocimiento para comparar, contrastar o formular hipótesis. Las preguntas de *valorar* son aquellas en las que se pide a los lectores que hagan juicios recurriendo a criterios externos al texto.

1.2 Antecedentes

Las investigaciones respecto a las estrategias de comprensión de textos escritos y la competencia lectora es abundante, entre las que citaré a continuación:

Alegre (2009), estudió la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en alumnos de quinto grado de secundaria de colegios estatales del distrito de Independencia, en Lima. En el análisis de la contrastación de hipótesis se encontró que no existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje. Asimismo, estos estudiantes se ubican mayoritariamente en el nivel de comprensión lectora Deficitario e Intermedio en cada una de las estrategias de aprendizaje.

López (2010), centra su investigación en las estrategias cognitivas de aprendizaje que realiza el estudiante para comprender un texto. Tiene como propósito determinar la relación entre las estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Estatal del Callao. La metodología utilizada es de tipo descriptiva y correlacional. La muestra estuvo conformada por 102 estudiantes de ambos sexos con edades entre los 16 y 18 años. El resultado obtenido indica una correlación positiva significativa entre las variables de estudio.

Alonso (2005), describe e ilustra, en primer lugar, las características del proceso de comprensión lectora y los factores motivacionales y cognitivos responsables de las diferencias individuales en comprensión. Así mismo, ilustra de manera práctica, en segundo lugar, qué formas de entrenar la comprensión lectora pueden contribuir a motivar a los alumnos para que lean tratando de comprender y a mejorar la comprensión tanto de textos narrativos como expositivos.

Santiago (2005), aplicó un programa de intervención educativa diseñado con el fin de favorecer el desarrollo de estrategias en la comprensión de textos académicos, utilizando textos expositivos. Los resultados de la investigación indican que los alumnos que participaron en el taller incrementaron sus habilidades en el uso de estrategias de aprendizaje en el momento de trabajar un texto de estructura expositiva, en un contexto cooperativo mediante la práctica-guiada de la enseñanza recíproca.

Millán y Rosa (2010), basa su investigación en la acción docente interdisciplinar y transversal que precisa de un modelo didáctico que permita analizar los procesos de

lectura y escritura de los estudiantes. En ella se enfatiza que, para el dominio de las estrategias de comprensión, no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica, por su utilidad. Es decir, diseñar estrategias cognitivas y metacognitivas, a fin de preparar a los alumnos en la lectura reflexiva.

Soriano *et al.*, (2011), se plantea dos objetivos: (a) analizar la efectividad de la ER en aulas ordinarias; (b) determinar los beneficios de la AO del uso de estrategias a la instrucción mediante ER. Participaron 59 alumnos de 4° de E.P.: 19 fueron instruidos mediante ER; 18 mediante ER+AO y 22 recibieron la enseñanza tradicional. Se emplearon dos tipos de medidas: medidas de efectos específicos (idea principal, resumen y supervisión y regulación) y medidas de generalización (test estandarizados, significado implícito y recuerdo). Los resultados demuestran que los grupos ER mejoraron en las medidas de efectos específicos y en algunas de las de generalización. Sin embargo, la AO no aporta ningún beneficio a la instrucción mediante ER.

Escobedo *et al.* (2004), desarrolló un marco teórico y un modelo acerca de la comprensión que debía ayudar a diseñar y a organizar las expectativas en el aula con el fin de lograr que los estudiantes comprendan: preguntas generadoras, metas de comprensión, desempeños de comprensión, valoración continua y evaluación final.

Gutierrez y Salmerón (2012), define la competencia lectora como una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sobre todo facilitan en los estudiantes el proceso transaccional lector. Concluye que la enseñanza de la comprensión lectora depende de la actuación estratégica del docente cediendo gradualmente el control, así como una selección fundamentada de estrategias en función del nivel educativo.

Llorens *et al.* (2011), presenta una nueva prueba de evaluación de la competencia lectora, la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). Ha sido elaborada desde el marco teórico propuesto por el Informe PISA y las nuevas definiciones de competencia lectora. Esta prueba, de fácil aplicación y corrección, evalúa el nivel de competencia lectora de escolares de entre 11 y 14 años en diversas situaciones de lectura (i.e., públicas, educativas, personales y ocupacionales) y con diferentes tipos de textos (i.e., continuos y no continuos). El test ha sido baremado con una muestra de 1.854 estudiantes pertenecientes a cinco comunidades autónomas. Los resultados muestran que consta de propiedades psicométricas de fiabilidad, homogeneidad y validez satisfactorias.

Inga (2009), en su trabajo de investigación se plantea como objetivo central determinar cuál de las estrategias cognitivas (competencia lingüística, la memoria operativa y la inferencia) es preeminente para la comprensión de la lectura. En su hipótesis plantea primero las estrategias cognitivas pueden ser complementarios necesarias en el proceso de comprender un texto. Además, de estas tres estrategias, la que desempeña un papel crucial es la comprensión lectora. Concluye que la lectura es un proceso sintagmático (secuencial y explícito) y a la vez, paradigmático (opcional o implícito), por ello, en la medida que se avanza en ella vamos imaginando y suponiendo acontecimientos o tesis próximas, los cuales se van reafirmando o reorientando en el camino. Por eso las estrategias que fortalezcan las inferencias permiten involucrarnos en el texto, nos logra movilizar en lo emocional, en la imaginación; y, sobre todo, en la reflexión. La consecuencia lógica, por consiguiente, es desarrollar las habilidades de lectura inferencial las que se deben desarrollar desde cuando aprendemos a leer.

Serrano *et al.* (2017), se plantea como objetivo analizar las decisiones estratégicas de relectura de textos continuos y no-continuos en tareas de competencia lectora similares a las de PISA, así como la estabilidad en el uso de esta estrategia. Los resultados revelan la importancia de enseñar de manera explícita procedimientos específicos para la comprensión de textos no-continuos a través de las diversas materias.

Vidal y Manríquez (2016), considera que la lectura y sus derivadas comprensión y producción de información, constituyen ejes fundamentales en la cognición de los universitarios. No obstante, se estima un bajo nivel de comprensión lectora, motivo por el cual los docentes deberán guiar esta práctica a través del diseño de estrategias de enseñanza que apoyen la revisión de textos. presente documento se realiza una revisión bibliográfica de los elementos esenciales que intervienen en la lectura y las características que se adquieren en el nivel universitario, para posteriormente definir la labor del docente y la capacitación requerida para mejorar dicho proceso. Concluye que, la enseñanza universitaria demanda al profesor el conocimiento de las estrategias metodológicas adecuadas para el logro de procesos de enseñanza y de aprendizaje; al no estar formado para ello, se advierte la necesidad de capacitación y de formación en pedagogía para que, de este modo, logre mejorar sus habilidades docentes y pueda generar principios y prácticas que le permitan acercarse al objetivo deseado.

Beke y Bruno (2014), en su investigación se plantearon como objetivo determinar el

efecto que produce un entrenamiento en el uso de estrategias de representaciones gráficas y macro-reglas en la elaboración de resúmenes de texto. Los resultados indican una mejora en la selección de las ideas más importantes que se deben incluir en un resumen, una mayor conciencia de la demanda de la tarea y el uso de la copia y eliminación como estrategias predominantes, lo cual afecta la estructura retórica de los textos producidos. Se concluye que la habilidad para resumir textos requiere de una enseñanza explícita no sólo en estrategias de comprensión sino también de producción del discurso escrito.

Jouini (2005), uno de los resultados es el del modelo interactivo de la lectura, que ya no se considera como una descodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y el texto, ya que “descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos”. Otro de estos resultados es el que considera que el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. Por lo que, se concluye que la lectura es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto.

Sánchez (1990), en su investigación tiene la siguiente línea argumental: 1) Existe una relación entre las estructuras de los textos y los procesos de comprensión. 2) Los lectores con menor capacidad no se aprovechan de esas propiedades presentes en los textos y, como consecuencia, su representación del significado carece de orden y coherencia. 3) Si se instruye a los sujetos con una pobre capacidad de comprensión a detectar y usar las propiedades de los textos, puede reducirse la distancia que les separa de los sujetos con una buena capacidad de comprensión. Consecuentemente, el programa de instrucción está centrado en las actividades cognitivas que permiten seguir la progresión temática de los textos, extraer el significado global (aplicación de las macrorreglas de selección, generalización e integración) y a reconocer y usar las formas organizativas básicas.

Melgarejo (2006), en su investigación se plantea como objetivo descubrir «qué variable es crítica en este sistema educativo para conseguir la mayor eficiencia posible en la competencia lectora de sus alumnos». La hipótesis central, verificada, es que la «formación del profesorado de educación primaria y secundaria» (que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas) es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora. El autor propone un modelo explicativo del funcionamiento de los sistemas educativos y realiza propuestas de mejora tanto para el sistema finlandés como

para el español.

Gonzales (2012), se plantea como objetivo *identificar las teorías implícitas* acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana y responder al problema: *¿cuáles son las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora que guían las decisiones sobre el qué, para qué y cómo enseñarla?* Se encontró un predominio de la enseñanza de la comprensión lectora como *reproducción del texto*, quedando en un segundo plano la enseñanza de la *interpretación* y de la *valoración crítica*. Resultado que explicaría las dificultades de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes de dicha institución.

Makuc (2011), en este artículo se aborda el estudio de las teorías implícitas respecto de la comprensión textual de los estudiantes universitarios y su relación con los niveles de competencia lectora. Este estudio permitió establecer el predominio de dos teorías implícitas sobre la comprensión: Interactiva y Literaria, en relación con la competencia lectora. Los estudiantes que alcanzaron superiores niveles de logro fueron aquellos que adherían a la teoría implícita interactiva. Los resultados evidencian que el lector debe utilizar activamente conocimientos adquiridos en el contexto de la comprensión del texto; este nivel plantea ir más allá de la información textual, generando un modelo de situación por el lector. En otras palabras, el lector debe relacionar, aplicar y proyectar lo aprendido a partir del texto a una situación novedosa, dentro del marco de la lectura del texto. Por su parte, en la indagación acerca de las teorías implícitas que predominan en lectores con distinto nivel de experticia, se obtuvo como información que las teorías que mayor adhesión concitan entre los estudiantes con mayor experticia corresponden a la teoría implícita interactiva y lineal, mientras que los estudiantes con más bajos niveles de experticia adhieren a la teoría literaria y transaccional.

Román (2004), informa sobre la validación experimental de un procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios denominado “estrategia de lectura significativa de textos”. El marco teórico de la estrategia es el “Modelo ACRA” de estrategias de aprendizaje. La estrategia consiste en una secuencia flexible y recurrente de cinco operaciones mentales de procesamiento de información escrita (libros, artículos, apuntes, etc.) que facilitan el almacenamiento semántico de conocimientos teórico conceptuales: subrayado lineal, elaboración de paráfrasis, identificación de estructuras textuales, autopreguntas y elaboración de mapa conceptual. Los resultados demuestran

que el procedimiento de aprendizaje autorregulado denominado “estrategias de lectura significativa de textos” es enseñable en dos-tres clases para ser utilizado después en actividades instruccionales centradas en el aprendizaje autónomo.

Linares (2006), se formula el objetivo de evaluar el efecto que tendría en estos estudiantes el uso de estrategias de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura del texto) en la comprensión de textos académicos. Los resultados evidenciaron que el programa en estrategias de elaboración mejoró los niveles de comprensión de textos.



CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema

La Ley General de Educación, en su artículo 9, plantea dos fines, concretamente: formar íntegramente a la persona y contribuir a formar la sociedad peruana, para los cuales se requiere que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas. Esto significa que, sin ellas, los estudiantes no podrían realizarse como personas ni contribuir a la construcción de una sociedad equitativa (Rodríguez *et al.*, 2015). Si consideramos el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del 2012 que se ha concebido como un recurso para ofrecer información amplia y detallada de los niveles educativos de sus países miembros (Bayro, 2010), el Perú, ocupa el puesto 65 de 65 países con una nota de rendimiento en comprensión lectora de 384 por debajo del promedio 496 (OECD, 2014). Esto significa, que el Perú no está bien enrumbado hacia sus fines.

Como se sabe, PISA se concentra en la evaluación de tres áreas, una de ellas es la competencia lectora (...) No interesa, pues, (...) solo si una persona lee y cuánto lee, por ejemplo, sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto (...) En resumen, se evalúa la capacidad para *recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido*. Además, se distinguen 5 niveles de desempeño (OCDE, 2007). En función a los resultados publicados sobre la prueba Pisa, el Perú logra el nivel 1 (de 335 a 407 puntos), el último. Nada alentador.

Por esta razón, el Ministerio de Educación, ha elaborado las Rutas del Aprendizaje en Comunicación que se han publicado el año 2012 con el objeto de orientar el trabajo docente y lograr el desarrollo de las competencias comunicativas, entre ellas, comprende textos escritos. Para ello sugiere, tres estrategias en el VI nivel de estudios (primero y

segundo grados de secundaria): Identificación del tema e idea principal, reconocimiento y empleo de la estructura textual y elaboración del resumen, que responden a las capacidades evaluadas en la prueba PISA.

En el año 2015 se ha decidido evaluar por primera vez al segundo grado del nivel secundario en las áreas de Comunicación y Matemática. En consecuencia, en Melgar, así como a nivel nacional, se ha distribuido cuadernillos de lectura para los estudiantes y sesiones de aprendizaje basados en las estrategias en las Rutas de Aprendizaje, para los maestros. Los resultados en comprensión de textos escritos de la prueba ECE 2015 ubican a Puno en el puesto 22 con un promedio de 532 que corresponde al nivel de Inicio (entre 505 y 580) y, específicamente a Melgar en el puesto 4 con un promedio de 523 (Minedu, 2015).

Con respecto a la Prueba PISA 2015, el Perú logró ubicarse en el puesto 64 de 70 países, obtiene 14 puntos más que en el 2012, 395 puntos. Así, el Perú se convierte en el país que más ha crecido en América latina, aunque aún se encuentra en el nivel 1 de competencia lectora, el 0,6% de estudiantes alcanza los niveles más altos.

Estos resultados demuestran, por una parte, que el Perú va mejorando en la competencia lectora; por otra parte, los estudiantes del nivel secundario van mejorando su competencia lectora, aunque aún se evidencian problemas. No olvidemos que las Rutas de aprendizaje de Comunicación se fundamentan en la Teoría Interactiva y en el Enfoque Comunicativo Textual, que están en correspondencia con el enfoque de las pruebas PISA y ECE. Entonces, es preciso investigar: ¿cómo se manejan las Rutas del Aprendizaje?, los docentes ¿toman en cuenta las sugerencias metodológicas planteadas en las Rutas del Aprendizaje sobre comprensión de textos escritos?; y, si lo hacen, ¿qué estrategias de las Rutas del Aprendizaje emplean generalmente los maestros?, ¿en cuáles aspectos de la competencia lectora tienen dificultades los estudiantes?, ¿en cuáles aspectos de competencia lectora tienen calificaciones menores al promedio? Se ha supuesto que si los docentes manejan con experticia **la metodología diseñada** sobre comprensión de textos en las Rutas de Aprendizaje optimizarían la competencia lectora de los estudiantes.

2.2 Enunciados del problema:

Pregunta general:

¿Cómo influye el manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas

en las Rutas de aprendizaje, en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria en los modelos JEC y JER de Melgar 2016?

Preguntas específicas:

- ¿En qué medida el manejo docente de la estrategia Identificación del tema e idea principal condiciona la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto?
- ¿En qué medida el manejo docente de la estrategia de Reconocimiento y empleo de la estructura textual condiciona la competencia lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto?
- ¿En qué medida el manejo docente de la estrategia de Elaboración del resumen condiciona la competencia lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto?

2.3 Justificación

El trabajo de investigación se justifica en la imperiosa necesidad de describir el manejo docente de las estrategias sugeridas en las Rutas de aprendizaje de Comunicación para desarrollar o fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de Melgar. En este sentido, se analiza la relación entre la enseñanza docente de las estrategias que sugieren las Rutas de Aprendizaje en comprensión de textos: identificación del tema y la idea principal, reconocimiento y empleo de la estructura textual y elaboración del resumen, y el modo en que los estudiantes se introducen en los textos y cómo se desenvuelven en ellos, es decir, una de las características fundamentales de la competencia lectora: el aspecto. Como es de público conocimiento, el Estado peruano representado por el gobierno actual, ha elaborado y distribuido las Rutas de Aprendizaje a nivel nacional. Ellas se emplean desde el año 2012 para superar el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes evidenciado en la prueba PISA 2012, pero con una significativa mejora en la prueba PISA 2015. La investigación se focaliza en Melgar, debido a que en la prueba ECE 2015 ocupó el cuarto lugar del departamento de Puno. Además, los maestros han recibido capacitaciones anuales en estrategias metodológicas de Comunicación. Por lo tanto,

resulta imperioso conocer el trabajo docente, en la capacidad de comprensión de textos escritos. Así se le proporciona al docente un panorama claro de su función como modelo o andamiaje en el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes, a fin de, que sean autónomos en su aprendizaje.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Determinar la influencia del manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas del Aprendizaje, en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria comprendidos en los modelos JEC y JER de Melgar 2016.

2.4.2 Objetivos específicos

- 1) Establecer la influencia del manejo docente de la estrategia Identificación del tema e idea principal en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.
- 2) Establecer la influencia del manejo docente de la estrategia Reconocimiento y Empleo de la estructura textual en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.
- 3) Establecer la influencia del manejo docente de la estrategia Elaboración del resumen en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.

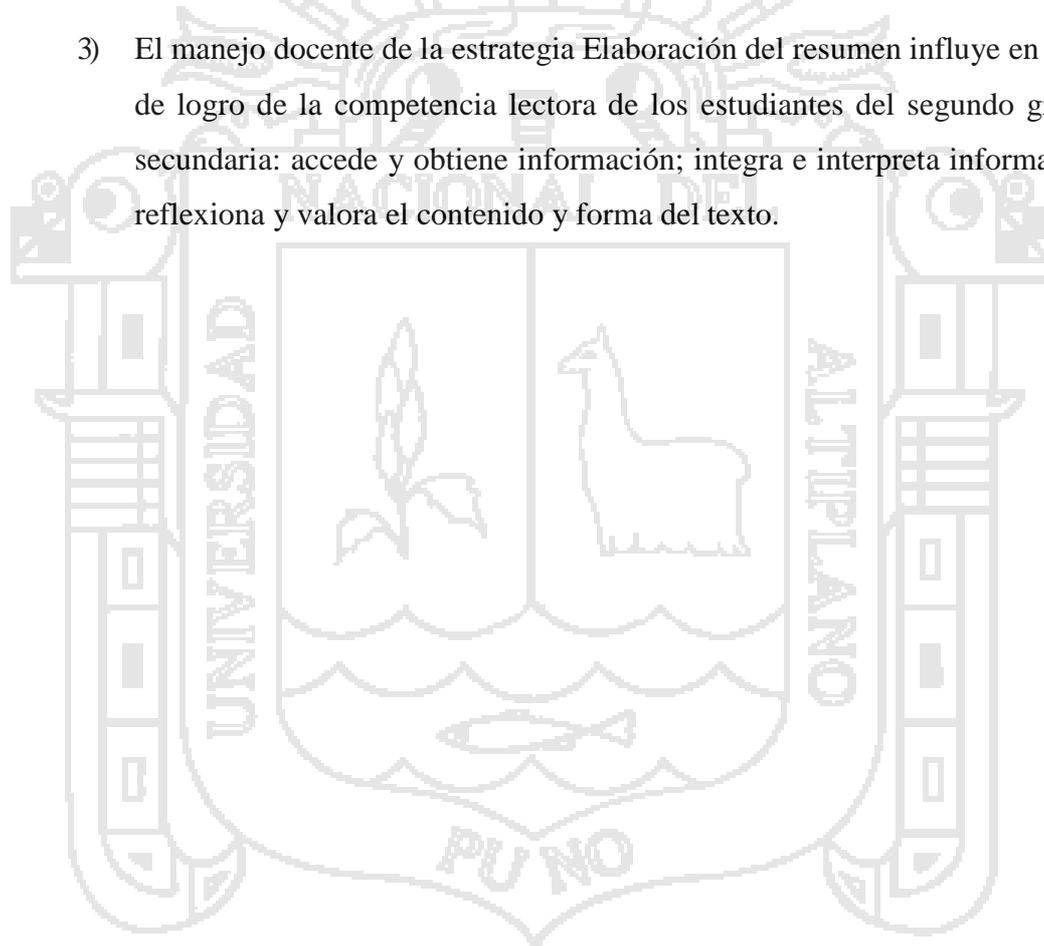
2.5 Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general

El manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas del Aprendizaje, influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria comprendidos en los modelos JEC y JER de Melgar 2016.

2.5.2 Hipótesis específicas

- 1) El manejo docente de la estrategia Identificación del tema e idea principal influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.
- 2) El manejo docente de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.
- 3) El manejo docente de la estrategia Elaboración del resumen influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.



CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio

La investigación se realizó en la provincia de Melgar, debido a que en la última prueba ECE, esta provincia ocupa el cuarto lugar, a nivel regional, en competencia lectora; de modo que, es indispensable conocer y describir el trabajo docente en esta área, especialmente referido al manejo de las estrategias de comprensión de textos escritos sugeridas en las rutas de aprendizaje de comunicación del ciclo VI.

3.2 Población

Como muestra la tabla 1, la población estuvo conformada por los docentes del área de comunicación de la provincia de Melgar del nivel secundario que son 90 entre nombrados y contratados, quienes laboran en las 36 Instituciones Educativas comprendidas en la UGEL Melgar (100%); de ellas 18 (50%) son JEC (Jornada Escolar Completa) y las 18 restantes (50%) son JER (Jornada Escolar Regular); además la investigación solo se realizó con estudiantes del segundo grado de secundaria.

3.3 Muestra

La muestra se obtuvo aplicando el procedimiento de muestreo probabilístico de conglomerado de Briones (1996), donde las unidades de muestreo se presentan en grupos. La muestra debe corresponder al 20% de la población. Según se muestra en la tabla 2, de las 36 instituciones que son el (100%), 6 son el 20%. Ahora bien, de ellas seleccionamos 3 instituciones con JER y 3 instituciones con JEC. Además, se trabajó únicamente con estudiantes del segundo grado de nivel secundario (dos grupos de aproximadamente 20 estudiantes cada uno), porque son grupos priorizados por el gobierno para mejorar los

niveles de competencia lectora.

Para ejecutar la investigación en las seis instituciones educativas se hizo las gestiones correspondientes: con los directores mediante documentos de autorización; con los docentes y los estudiantes mediante entrevista personal, quienes colaboraron con su consentimiento.

Tabla 1

Población y muestra de estudio de las instituciones educativas.

IES - UGEL MELGAR	POBLACIÓN		MUESTRA	
	N°	%	N°	%
JER	18	50	3	10
JEC	18	50	3	10
TOTAL	36	100	6	20

Fuente: Nexus, UGEL Melgar

Tabla 2

Población y muestra de estudio de los grados y secciones

IES - UGEL MELGAR	POBLACIÓN		MUESTRA	
	GRADOS	SECCIONES	GRADOS	SECCIONES
JER	2°	54	2°	2 (3)
JEC	2°	28	2°	2 (3)
TOTAL	5	82	1	12

Fuente: Nexus de la UGEL Melgar

3.4 Métodos

Para la realización de la presente investigación se empleó el diseño de Investigación no Experimental, que según Van Dalen (1989) tiene como objetivo llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes mediante la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Esto significa predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables, en este caso el manejo de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora. En las investigaciones descriptivas se recolectan datos en función de los objetivos, se exponen y resumen la información, luego se analizan los resultados, con el fin de hacer generalizaciones significativas. En la

investigación se observó las sesiones de los docentes a través de una ficha de observación y además se aplicó pruebas para medir la competencia lectora de los estudiantes. Los datos descritos se expresaron en términos cualitativos y cuantitativos, es decir, mediante símbolos verbales y numéricos.

Las técnicas empleadas fueron de Estudio Causal Comparativo porque se pretendió describir de que manera y porqué ocurre la competencia lectora de los estudiantes, es decir, comparar las semejanzas y diferencias que existen entre fenómenos: manejo de las estrategias de comprensión de textos escritos sugeridas en las Rutas del Aprendizaje y la competencia lectora, tanto en las instituciones educativas JEC y JER para describir los factores o condiciones que parecen acompañar o contribuir a tal aparición.

La metodología diseñada corresponde al objetivo general: Determinar la influencia del manejo de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas del Aprendizaje, por los docentes en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria comprendidos en los modelos JEC y JER de Melgar 2016.

3.5 Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

En función del objetivo general, primero se procedió a observar en forma directa las sesiones de aprendizaje de los docentes, empleando la ficha de observación, luego se aplicó la prueba de competencia lectora para determinar la influencia entre ambas, además se contrastaron los resultados de la prueba de competencia lectora entre los estudiantes que correspondan a la modalidad de JEC con los de JER. Finalmente se sintetizó la información y se presentaron las conclusiones.

Técnicas y herramientas:

Entre las técnicas que se utilizaron para los tres objetivos específicos por ser de la misma naturaleza se establecen:

3.5.1 La observación directa. Permite obtener información sobre el manejo de las estrategias de comprensión de textos escritos de los docentes. Como instrumento se utilizó **la ficha de observación** de las sesiones de aprendizaje de los docentes que se elaboró en función de los indicadores (procedimientos sugeridos por las Rutas del Aprendizaje para cada estrategia) y que tuvo cinco escalas de calificación: excelente (37 a 45 puntos), muy bueno (28 a 36 puntos), bueno (19 a 27 puntos),

regular (10 a 18 puntos) y deficiente (1 a 9 puntos) que corresponde al puntaje obtenido por cada indicador que tiene valor de tres puntos.

La ficha de observación consideró tres dimensiones: Identificación del tema e idea principal, empleo y organización del texto y reorganización de información que se corresponden con las tres estrategias sugeridas en las Rutas del Aprendizaje sobre comprensión de textos escritos: idea principal y tema, estructura textual y resumen. Así mismo, cada dimensión se evaluó en función de los indicadores. Éstos consideran los procedimientos que los docentes deben seguir para el desarrollo de cada una de las estrategias que están descritas minuciosamente en las Rutas de aprendizaje del VI ciclo de Comunicación.

Además, la primera dimensión: identificación del tema e idea principal cuenta con siete indicadores; la segunda: empleo y organización del texto, con cuatro; la tercera: reorganización de información, con cuatro. En total se cuenta con 15 indicadores que sumados hacen 45 puntos.

3.5.2 Los exámenes. Permite medir la competencia lectora de los estudiantes. El instrumento empleado fue la **prueba de comprensión de textos** o test de la ECE 2015- Kit de evaluación de lectura 2° de secundaria del MINEDU (segundo cuadernillo de la prueba de salida), que se aplicó en las instituciones comprendidas en los modelos JEC y JER de Melgar. Las preguntas de lectura se relacionaron con las capacidades: recupera información, infiere el significado, reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto, y reorganiza información. Estas capacidades corresponden a las características fundamentales de la competencia lectora: **el aspecto**. Además, los textos correspondieron al tipo narrativo, expositivo e instructivo, a su vez, clasificados en continuos, discontinuos y mixtos.

La prueba constó de 20 ítems o preguntas (18 son de selección múltiple y 2, de respuesta construida) que se clasificaron en los tres aspectos: acceder y obtener (recupera información), de este tipo se formularon seis preguntas, estas corresponden a los números: 2, 3, 4, 6, 8, 16; integrar e interpretar (infiere el significado), en total diez preguntas: 1, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19; reflexionar y valorar (reflexiona sobre forma, contenido y contexto), en total cuatro preguntas: 5, 10, 15, 20.

Para consignar los resultados de la prueba se empleó el registro de logros de lectura, que consistió en un cuadro que muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. En él se completó el número de aciertos de cada pregunta para facilitar su análisis. Es más, las preguntas se midieron en función de los niveles de logro: previo al inicio (de 0 a 10), en inicio (de 11 a 13), en proceso (de 14 a 17), satisfactorio (de 18 a 20).

Según los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE 2015), hay dos formas de reportar los resultados ECE, la primera: medida promedio; la segunda: niveles de logro. Esta consiste en descripciones de los conocimientos y habilidades que se espera demuestren los estudiantes en las pruebas aplicadas en la ECE. Con ello, los estudiantes pueden ubicarse en alguno de los niveles según su desempeño y el grado en que fueron evaluados:

Previo al inicio

- El estudiante no logró los aprendizajes necesarios para estar en el Nivel En Inicio.

En inicio

- Los estudiantes ubicados en este nivel identifican información explícita que se encuentra en diferentes partes del texto y que compite con otra información similar; deducen ideas que les permiten comprender algunas partes específicas del texto, principalmente estableciendo relaciones de causa-efecto; y reflexionan sobre el uso de los aspectos formales del texto más conocidos apoyándose principalmente en su conocimiento cotidiano. Estos procesos los realizan en textos producidos en contextos variados, de diverso tipo (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y argumentativo), de distinto formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), de contenido variado y, en su mayoría, con una estructura de complejidad adecuada para el grado. Además, algunos de estos textos presentan cierta densidad informativa e incluyen vocabulario especializado.

En proceso

- Los estudiantes ubicados en este nivel, además de lograr los aprendizajes del

nivel En inicio, identifican información explícita que requiere integrar datos; deducen ideas que les permiten comprender algunas partes del texto, así como entenderlo en su conjunto, a partir de la información contenida en un texto o relacionando la información de dos textos; además, evalúan el contenido del texto con la finalidad de sustentar su opinión o la de un tercero. Estos procesos los realizan en textos producidos en contextos variados, de diverso tipo (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y argumentativo), de distinto formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), de contenido variado y, en su mayoría, con una estructura de complejidad adecuada para el grado. Además, algunos de estos textos presentan cierta densidad informativa e incluyen vocabulario especializado.

Satisfactorio

- Los estudiantes de este nivel, además de lograr los aprendizajes de los niveles En proceso y En inicio, reflexionan sobre aspectos formales del texto y reconocen su función en la construcción del sentido, apoyándose en su conocimiento formal. Así mismo, evalúan el contenido del texto para refutar la opinión de terceros o aplicar las afirmaciones del texto a situaciones diferentes de las que se plantean en él. Estos procesos los realizan en textos producidos en contextos variados, de diverso tipo (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y argumentativo), de distinto formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), de contenido variado y, en su mayoría, con una estructura de complejidad adecuada para el grado. Además, algunos de estos textos presentan cierta densidad informativa e incluyen vocabulario especializado.

a) Frecuencia temporal requerida para la toma de datos

Se asistió dos veces a las instituciones, una para observar las sesiones de los docentes y otra para aplicar la prueba de comprensión lectora a los estudiantes.

En un primer momento se observó, únicamente y en una sola visita, al docente del área de Comunicación del segundo grado en el desarrollo de las sesiones referidas a la comprensión de textos escritos por tener repercusión directa en

la competencia lectora de estudiantes tanto en las instituciones con JER y con JEC, en estas últimas, en el desarrollo de las sesiones establecidas por el MINEDU para la prueba ECE sobre el desarrollo de los folletos de lectura distribuidos gratuitamente. Toda la sesión, que abarca dos horas pedagógicas, quedó registrada en las fichas de observación que consideran las estrategias de comprensión lectora sugeridas en las Rutas del aprendizaje.

En un segundo momento se aplicó la prueba de comprensión de textos escritos a los estudiantes, que fue solo una. El tiempo de la prueba es el empleado por el MINEDU en las pruebas ECE, como se formularon veinte preguntas que son de selección múltiple y de respuesta construida, se proporciona al estudiante el tiempo de 50 minutos. Previamente se les dio las instrucciones respectivas como: marcar una sola alternativa, escribir con letra legible y en forma coherente, no dialogar con los compañeros ni consultar la respuesta. Además, la prueba fue aplicada por el investigador, no por el docente del aula.

b) Materiales y equipos a ser utilizados

Las copias de las fichas de observación para los docentes y, las pruebas escritas para los estudiantes con las respectivas fichas de registro de logros de aprendizaje.

c) Variables a ser analizadas.

Variable independiente: Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos
Variable dependiente: Competencia lectora

d) Prueba(s) estadística(s) que se utilizó (n) para probar las hipótesis.

En esta investigación se obtuvieron los niveles de competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria, de dos tipos de instituciones educativas con modelos diferentes (JEC y JER). La investigadora considera que ambas muestras de población tienen niveles de competencia diferentes.

Planteamiento de la hipótesis.

- a) Hipótesis alterna (H_a). Los niveles de competencia lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria de las dos muestras (JEC y JER), que

cuentan con docentes cuyo manejo de las Estrategias de Comprensión de Textos es excelente o deficiente, son satisfactorios y en inicio.

- b) Hipótesis nula (Ho). Las diferencias observadas en los niveles de competencia lectora de los estudiantes de las dos muestras (JEC y JER), que cuentan con docentes cuyo manejo de las Estrategias de Comprensión de Textos es excelente o deficiente, se deben al azar.

Para comprobar la hipótesis alterna, se utilizará la prueba T de Student. El modelo matemático que se presenta corresponde a dos muestras independientes.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma_p \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

Donde:

t = valor estadístico de la prueba t de Student.

\bar{X}_1 = valor promedio del grupo 1.

\bar{X}_2 = valor promedio del grupo 2.

σ_p = desviación estándar ponderada de ambos grupos. N_1 = tamaño de la muestra del grupo 1.

N_2 = tamaño de la muestra del grupo 2.

Nivel de significación.

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se acepta H_a y se rechaza H_0 . Zona de rechazo.

Para todo valor de probabilidad mayor que 0.05, se acepta H_0 y se rechaza H_a .

Operacionalización de variables

Variab les	Dimensiones	Indicadores	Escala	Instrumentos
<p><i>Variable independiente:</i></p> <p>Manejo de las estrategias de comprensión de textos</p>	<p>Identificación del tema e idea principal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza el título del texto. - Clasifica y categoriza palabras y frases. - Emplea macrorreglas. 	<p>5. Excelente</p> <p>4. Muy bueno</p> <p>3. Bueno</p> <p>2. Regular</p> <p>1. Deficiente</p>	<p>Fichas de observación</p>
	<p>Reconocimiento y empleo de la estructura textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la estructura de los textos narrativos, expositivos y argumentativos. - Representa la estructura de los textos narrativos, expositivos y argumentativos. - Identifica lo más relevantes del texto utilizando una técnica. 		
	<p>Elaboración del resumen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza la información según la secuencia del texto original - Redacta el resumen 		
<p>Variable dependiente:</p> <p>Competencia lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso y obtención de información 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información. 	<p>Satisfactorio</p> <p>En proceso</p> <p>En inicio</p> <p>Previo al inicio</p>	<p>Pruebas de comprensión de textos de la ECE 2015 – Kit de evaluación de lectura 2° de secundaria</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Integración e interpretación de información 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla una comprensión global. - Elabora una interpretación. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y valoración 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona y valora el contenido de un texto. - Reflexiona y valora la forma de un texto. 		

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Habiendo procesado los datos y considerado el problema de investigación, los objetivos planteados y las hipótesis establecidas se procedió a presentar y analizar los resultados obtenidos, mediante el siguiente procedimiento:

Un análisis descriptivo de los resultados correspondientes a las variables de estudio: manejo docente de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes que incluye: tabla, gráfico y prueba de la chi cuadrada.

Análisis descriptivo del primer objetivo específico:

Establecer la influencia del manejo docente de la estrategia Identificación del tema e idea principal en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.

Tabla 3

Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas JER y JEC

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora																					
	Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)		Total													
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%												
Deficiente (3 puntos)																						
	fi	%	42	29,6%	1	0,7%	0	0,0%	43	30,3%												
	1	33,3%																				
Identificación del tema e idea principal (21 puntos) JER	Regular (6 puntos)		60		42,3%		38		26,8%		99		69,7%									
	Fi	%																				
	2	66,7%																				
Total	3		102		71,8%		39		27,5%		142		100,0%									
	3																					
Identificación del tema e idea principal (21 puntos) JEC	Deficiente (3 puntos)		24		19,4%		4		3,2%		2		1,6%		0		0,0%		30		24,2%	
	fi	%																				
	1	33,3%																				
Regular (6 puntos)	42		33,9%		38		30,6%		8		6,5%		6		4,8%		94		75,8%			
	fi	%																				
	2	66,7%																				
Total	3		66		53,2%		42		33,9%		10		8,1%		6		4,8%		124		100,0%	
	3																					

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

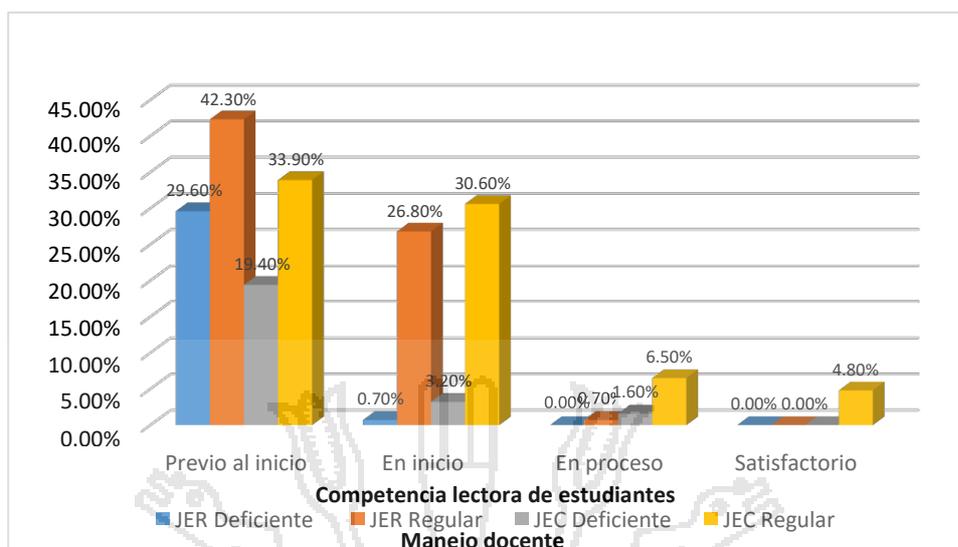


Figura 2. Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas JER y JEC

Fuente: Elaborado en base a la tabla 3

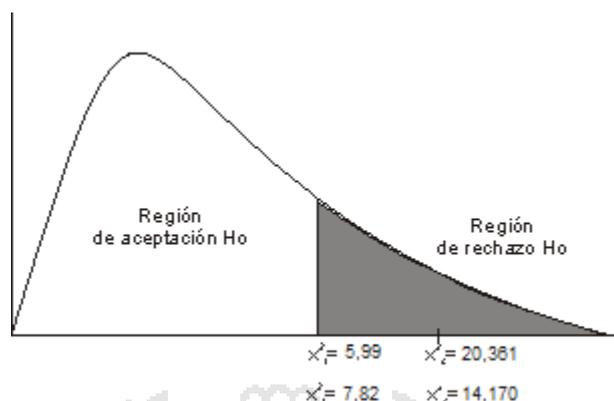
La tabla 3, muestra resultados del manejo docente de la estrategia Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes en los dos modelos de enseñanza secundaria. En las instituciones educativas de modelo JER, se observa que solo un docente que representa el 33,3% tiene un manejo deficiente, porque alcanza 3 puntos de un total de 21, es decir, maneja únicamente el ítem: *enseña a formular la pregunta: ¿de qué trata el texto?* y ha influido mayormente en el nivel de logro “Previo al inicio” en el 29,6% de estudiantes, que no logran extraer información explícita; y, en el nivel de logro En inicio, en el 0,7% de estudiantes que, en competencia lectora, sólo se ubican en la dimensión: *acceso y obtención de información*, es decir, ubican información explícita, deducen ideas que les permiten comprender algunas partes específicas del texto y reflexionan sobre el uso de aspectos formales del texto. Mientras que, dos docentes tienen un manejo regular de la estrategia y representan el 66,7% con 6 puntos, debido a que usan vagamente dos ítems: *enseña qué preguntas formular para identificar el tema e idea principal: ¿de qué trata el texto?* y *¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?, también induce al estudiante a recordar las características de un buen título; indica que de qué trata el texto en conjunto y es corto*. De modo que, han influido en el nivel de logro En inicio, en el 26,8% de estudiantes y, finalmente, en el nivel de logro En proceso en el 0,7%, que pueden deducir el propósito de un texto, interpretar metáforas lingüísticas, elaborar conclusiones y otros. De ahí que, los estudiantes en competencia lectora *logran*

no sólo el acceso y obtención de información, sino, además, la integración e interpretación de información.

En las instituciones educativas con el modelo JEC, de tres docentes observados, uno tiene un manejo deficiente de la estrategia, porque sólo emplea un ítem: *enseña a formular la pregunta: ¿de qué trata el texto?* e influye en el nivel de logro Previo al inicio en el 19,4% de estudiantes; En inicio, en el 3,2%; En proceso, en el 1,6%. Mientras que dos docentes observados tienen un manejo regular, es decir, obtuvieron 6 puntos, debido a que usan, de manera clara y enfática, dos ítems: *enseña qué preguntas formular para identificar el tema e idea principal: ¿de qué trata el texto? y ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?, también induce al estudiante a recordar las características de un buen título; indica que de qué trata el texto en conjunto y es corto*, en consecuencia, su influencia en la competencia lectora ha sido ligeramente superior: en el nivel de logro Previo al inicio, en el 33,9% de estudiantes; En Inicio, en el 30,6%; En proceso, en el 6,5%; y, finalmente, En satisfactorio, en el 4,8% de estudiantes que son capaces de deducir el significado de palabras o frases, interpretar metáforas lingüísticas y visuales, aplicar afirmaciones del texto a otras situaciones, reflexionar sobre aspectos formales del texto y demás. En resumen, los estudiantes en competencia lectora *logran no sólo el acceso y obtención de información, la integración e interpretación de información, sino, además, la reflexión y valoración de los textos*, ya que los docentes explican de modo minucioso la aplicación de las estrategias.

Pruebas de chi-cuadrado

INSTITUCION EDUCATIVA	Identificación del tema e idea principal y competencia lectora	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Jornada Escolar Regular	Chi-cuadrado de Pearson	20,361	2	,000
	Razón de verosimilitudes	26,648	2	,000
	Asociación lineal por lineal	19,668	1	,000
	N de casos válidos	142		
Jornada Escolar Completa	Chi-cuadrado de Pearson	12,269	3	,007
	Razón de verosimilitudes	14,270	3	,003
	Asociación lineal por lineal	8,263	1	,004
	N de casos válidos	124		



La prueba de chi cuadrada calculada muestra la relación del manejo docente de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes en instituciones educativas de Jornada Escolar Regular que tiene un valor de 20,361, mayor al valor de chi cuadrada tabulada de 5,99, con dos grados de libertad y un valor de significancia de 0,000, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia. Lo mismo ocurre con la relación de variables en las instituciones educativas de modelo JEC (Jornada Escolar Completa) que tiene un valor de 14,270, mayor al valor de chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,007, menor al parámetro de 0,05, esto quiere decir, que existe asociación o dependencia, a un 95% de confianza, es decir, la prueba es significativa.

El manejo docente de la estrategia de comprensión de textos Identificación del tema e idea principal, en ambas modalidades fue similar: los docentes se ubican en la escala de calificación deficiente (3 puntos) y regular (6 puntos). En esta medida, el nivel de logro de los estudiantes se encuentra en los niveles más bajos predominantemente: En previo al inicio y En inicio; son escasos los estudiantes En proceso o Satisfactorio. En las instituciones educativas con modelo JER, los docentes que tienen un manejo regular influyen hasta el nivel de logro En proceso en el 0,7% de estudiantes. En cambio, en las instituciones educativas de modelo JEC, el manejo docente regular influye en el nivel de logro Satisfactorio en el 4,8%, siendo ligeramente superior, porque ellos enseñan las estrategias de manera clara y enfática, es decir, detallan reiteradas veces su empleo.

Tabla 4

Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas de Melgar

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora								Total			
	Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)					
	Fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	Fi	%		
Identificación del tema e idea principal (21 puntos) JER	Deficiente (3 puntos)											
	Fi	%	66	24,8%	5	1,9%	2	0,8%	0	0,0%	73	27,4%
	2	33,3%										
	Regular (6 puntos)											
	fi	%	102	38,3%	76	28,6%	9	3,4%	6	2,3%	193	72,6%
	4	66,7%										
Total	6	100,0%	168	63,2%	81	30,5%	11	4,1%	6	2,3%	266	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

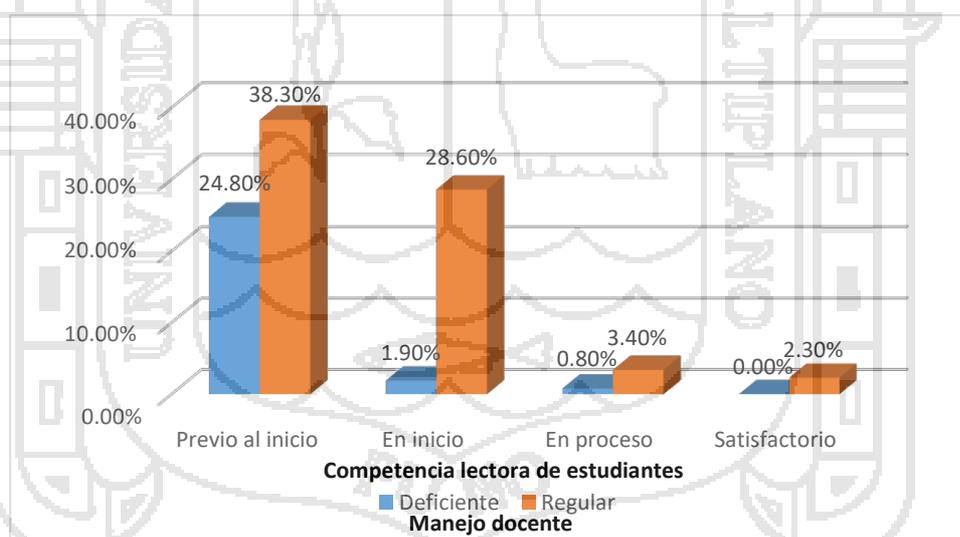


Figura 3. Manejo de la estrategia de Identificación del tema e idea principal y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de instituciones educativas de Melgar

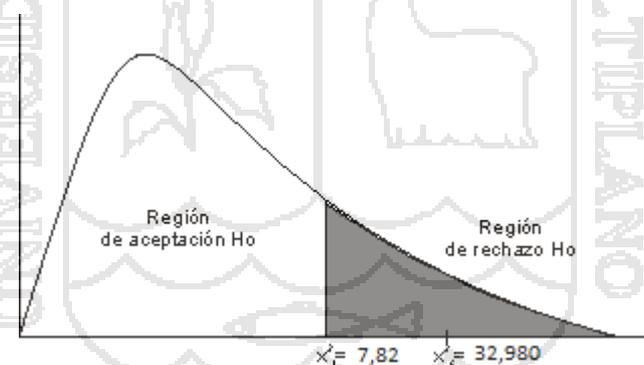
Fuente: Elaborado en base a la tabla 4

La tabla 4, muestra resultados de la relación de las variables manejo docente de las estrategias de comprensión de textos Identificación del tema e idea principal y la

competencia lectora de los estudiantes de las instituciones educativas de la provincia de Melgar, observando que los docentes con calificativo regular tienen estudiantes que obtienen mejores resultados: el 28,6% se ubican en la escala de inicio; el 3,4%, En proceso; y el 2,3%, en la escala Satisfactorio, en otras palabras, *los docentes que tienen un manejo regular logran desarrollar una competencia lectora que permite en los estudiantes: el acceso y la obtención de información y la integración e interpretación de la misma, aunque en menor medida;* y, en algunos casos, la reflexión y la valoración de la información. Mientras que los docentes que obtuvieron un calificativo deficiente no tienen ningún estudiante en el nivel de logro Satisfactorio, es decir, sus estudiantes no tienen una competencia lectora que les permita, mínimamente, el acceso y obtención de información.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,980	3	,000
Razón de verosimilitudes	39,526	3	,000
Asociación lineal por lineal	23,651	1	,000
N de casos válidos	266		



La prueba de la cuadrada calculada tiene un valor de 32,980, mayor al valor de la chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,000, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia entre las variables Identificación del tema e idea principal y competencia lectora a un 95% de confianza, es decir, que es una prueba significativa.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por Ordinal	Tau-b de Kendall	,329	,045	6,605	,000
N° de casos válidos		266			

La prueba de medidas simétricas, Tau-b de Kendall muestra el nivel de influencia con un valor de 0,329, lo que indica que es mínima o baja, con ello se verifica que, el manejo de la estrategia identificación del tema e idea principal influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.

Análisis descriptivo del segundo objetivo específico:

Establecer la influencia del manejo docente de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.

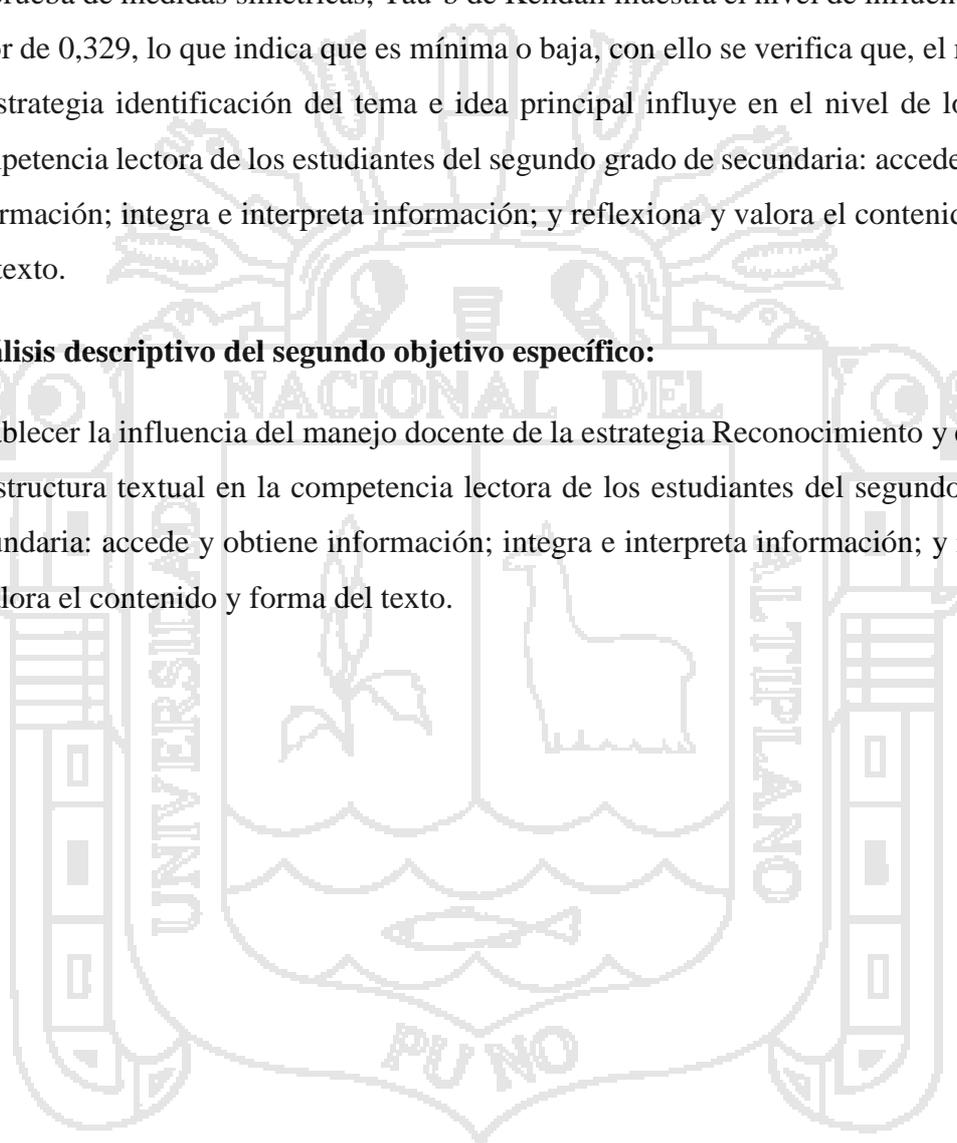


Tabla 5

Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora													
	Deficiente (0 puntos)		Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)		Total			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
Reconocimiento y empleo de la estructura textual (12 puntos) JER	Deficiente (0 puntos)		102	71,8%	39	27,5%	1	0,7%			142	100,0%		
	Fi	%												
	3	100,0%												
Reconocimiento y empleo de la estructura textual (12 puntos) JEC	Regular (3 puntos)		47	37,9%	26	21,0%	3	2,4%	1	0,8%	77	62,1%		
	Fi	%												
	2	66,7%												
Total	Bueno (6 puntos)		19	15,3%	16	12,9%	7	5,6%	5	4,0%	47	37,9%		
	Fi	%												
	1	33,3%												
Total	Total		3	100,0%	66	53,2%	42	33,9%	10	8,1%	6	4,8%	124	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

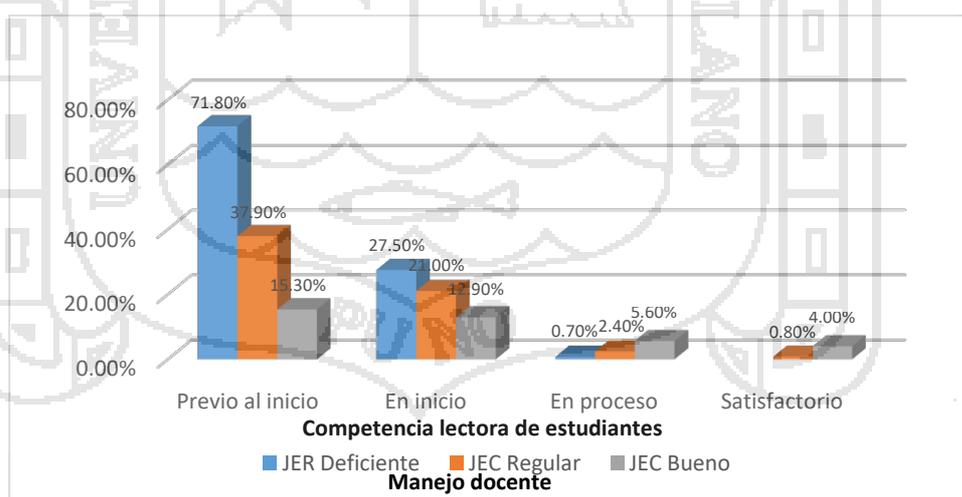


Figura 4. Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC

Fuente: Elaborado en base a la tabla 5

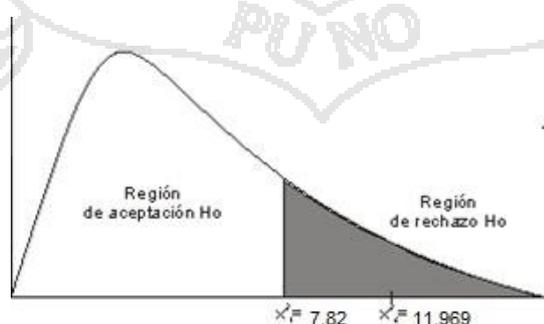
La tabla 5, muestra resultados del manejo docente de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes en las dos modelos de enseñanza secundaria. En las instituciones educativas de modelo JER, se observa que los tres docentes que representan el 100% tienen un manejo deficiente, porque obtuvieron 0 puntos de un total de 12, es decir, no manejan ninguno de los cuatro ítems de la estrategia, por lo que han influido básicamente en el nivel de logro “Previo al inicio” en el 71,8% de estudiantes, que no logran extraer información explícita, en otras palabras, no han desarrollado la competencia lectora. Fue menor su influencia en el nivel de logro En inicio, ya que solo alcanza al 27,5% de estudiantes que pueden extraer información explícita, deducir el tema, deducir las relaciones de causalidad, es decir, su competencia lectora es básica, porque solo logran acceso y obtención de información. Y, en un porcentaje muy bajo, han influido en el 0,7% de estudiantes en el nivel de logro En Proceso, que son capaces de identificar información explícita que requiere integrar datos, deducir ideas del texto, evaluar el contenido. En resumen, *los estudiantes escasamente logran un nivel de competencia lectora que les permite no sólo acceso y obtención de información, sino también, la integración e interpretación de información*; es evidente que, ninguno logra ubicarse en el nivel de logro Satisfactorio, es decir, ninguno logra una competencia lectora que alcance la reflexión y valoración del texto.

En las instituciones educativas de modelo JEC, de tres docentes observados, dos tienen un manejo regular de la estrategia que representan el 66,7%, porque sólo manejan un ítem: *uno, Contextualiza las estructuras textuales presentadas (por ejemplo, narrativa, expositiva, argumentativa características y distinción entre ellas)*; *el otro, enseña a fijarse en algunas señalizaciones o marcadores retóricos y a formularse preguntas: ¿qué tipo de organización presenta?, ¿qué estructura podría descartar?, etc.* e influyen, predominantemente, en el nivel de logro Previo al inicio en el 37,9% de estudiantes. Además, han logrado influir en el nivel de logro En inicio, tan solo en el 21% de estudiantes que localizar y conseguir información explícita, por esta razón, tienen una competencia lectora que les permite acceso y obtención de información. Y, aunque mínimamente, han alcanzado el nivel de logro En proceso, en el 2,4% de estudiantes que son capaces de construir el significado de los textos, de identificar la coherencia textual, es decir, su competencia lectora llega hasta la integración e interpretación de información. Además, han influido en el nivel de logro Satisfactorio en el 0,8% de estudiantes que deducen el significado de palabras o frases, interpretan metáforas lingüísticas y visuales, aplican

afirmaciones del texto a otras situaciones, reflexionan sobre aspectos formales del texto, etc. Entre tanto, sólo un docente observado tiene manejo bueno de la estrategia Reconocimiento y Empleo de la Estructura Textual, por que obtiene 6 puntos y emplea dos ítems: *Contextualiza las estructuras textuales presentadas (por ejemplo, narrativa, expositiva, argumentativa características y distinción entre ellas) y enseña a fijarse en algunas señalizaciones o marcadores retóricos y a formularse preguntas: ¿qué tipo de organización presenta?, ¿qué estructura podría descartar?, etc.* en consecuencia, su influencia en la competencia lectora ha sido superior. Los estudiantes tuvieron un nivel de logro Satisfactorio en el 4,0%, en otras palabras, son capaces de deducir el significado de palabras o frases, interpretar metáforas lingüísticas y visuales, aplicar afirmaciones del texto a otras situaciones, reflexionar sobre aspectos formales del texto, etc.; en el nivel de logro Previo al inicio, en el 15,3% de estudiantes; En Inicio, en el 12,9%; En proceso, en el 5,6%. Esto significa que los estudiantes tienen una competencia lectora que predominantemente les permite acceso y obtención de información y la integración e interpretación de la misma.

Pruebas de chi-cuadrado

INSTITUCION EDUCATIVA	Reconocimiento y empleo de la estructura textual y competencia lectora	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Jornada Escolar Completa	Chi-cuadrado de Pearson	11,969	3	,007
	Razón de verosimilitudes	11,894	3	,008
	Asociación lineal por Lineal	10,759	1	,001
	N de casos válidos	124		



La prueba de chi cuadrada en las instituciones educativas de modelo JER no se calculó ningún estadístico, porque el manejo docente de la estrategia Reconocimiento y Empleo de la Estructura Textual es una constante; mientras que con las instituciones educativas de modelo Jornada Escolar Completa la relación entre el manejo docente de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora tiene un valor de 11,969, mayor al valor de chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,007, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia a un 95% de confianza, es decir, que la prueba es significativa.

El manejo docente de la estrategia de comprensión de textos Reconocimiento y empleo de la estructura textual, en ambas modalidades fue diferente. En las instituciones educativas con modelo JER los 3 docentes, es decir, el 100% obtuvieron la escala de calificación deficiente (0 puntos), por lo que, el nivel de logro del estudiante se ubica significativamente en Previo al inicio con 71,8% de estudiantes. Esto quiere decir, que *los estudiantes, en su mayoría, no tienen una competencia lectora que les permita ni siquiera el acceso ni obtención de información*. Sin embargo, en las instituciones educativas con modelo JEC los docentes muestran un manejo regular (66,7%) y bueno (33,3%), con 3 y 6 puntos respectivamente. De esta manera, la influencia que tienen en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes, aunque mayormente se encuentra en Previo al inicio con 66%, logra un desempeño satisfactorio en el 4.8% de estudiantes, que evidencia, *una competencia lectora que alcanza a la reflexión y valoración de información*.

Tabla 6

Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora											
	Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)		Total			
	fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
Deficiente (0 puntos)	102	38,3%	39	14,7%	1	0,4%	0	0,0%	142	100,0%		
	Fi	%										
	3	50%										
Regular (3 puntos)	47	17,7%	26	9,8%	3	1,1%	1	0,4%	77	28,9%		
	Fi	%										
	2	33,3%										
Bueno (6 puntos)	19	7,1%	16	6,0%	7	2,6%	5	1,9%	47	17,7%		
	fi	%										
	1	16,7%										
Total	3	100,0%	168	63,2%	81	30,5%	11	4,1%	6	2,3%	266	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

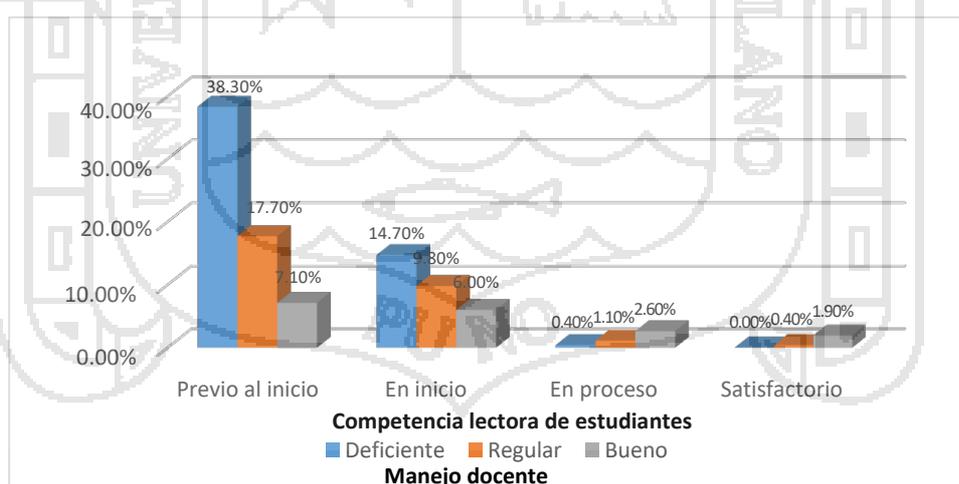


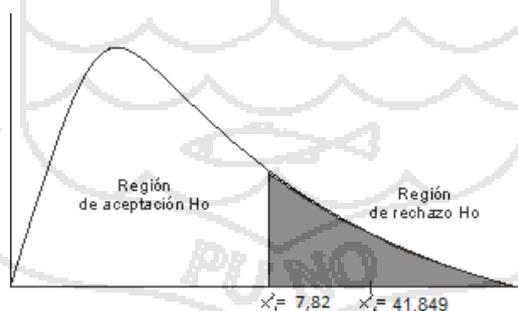
Figura 5. Manejo de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar

Fuente: Elaborado en base a la tabla 6

La tabla 6, muestra resultados de manera general, sin distinguir el modelo JER del JEC, de la relación del manejo docente de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la variable competencia lectora de los estudiantes, observando que los docentes con calificativo regular y bueno tienen estudiantes que obtienen mejores resultados, sobre todo este último, donde el 1,9% se ubica en el nivel de logro Satisfactorio, es decir, aunque mínimamente, *tienen estudiantes con una competencia lectora capaces de realizar la reflexión y valoración de la información*; mientras que el 6,0% se ubican en la escala de Inicio y el 2,6%, En proceso. Estos estudiantes tienen una competencia lectora que les permite acceso y obtención y de información y la integración e interpretación. A diferencia de los docentes que obtuvieron un calificativo deficiente, donde la mayoría de estudiantes se ubican en el nivel de logro Previo al inicio 38,3%, por lo que, no logran desarrollar la competencia lectora en sus estudiantes, ni en la dimensión más baja, porque no pueden acceder ni obtener información explícita.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,849	6	,000
Razón de Verosimilitudes	35,425	6	,000
Asociación lineal por Lineal	30,732	1	,000
N de casos válidos	266		



La prueba de chi cuadrada calculada tiene un valor de 41,849, mayor al valor de chi cuadrada tabulada de 7,82 con seis grados de libertad y un valor de significancia de 0,000 menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia entre las variables reconocimiento y empleo de la estructura textual y competencia lectora a un 95% de confianza, es decir, que es una prueba significativa.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T Aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,250	,057	4,175	,000
N de casos válidos		266			

La prueba de medidas simétricas, Tau-b de Kendall muestra el nivel de influencia con un valor de 0,250, que indica que es mínima o baja, con ello se demuestra que, el manejo de la estrategia reconocimiento y empleo de la estructura textual influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.

Análisis descriptivo del tercer objetivo específico:

Establecer la influencia del manejo docente de la estrategia Elaboración del resumen en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.

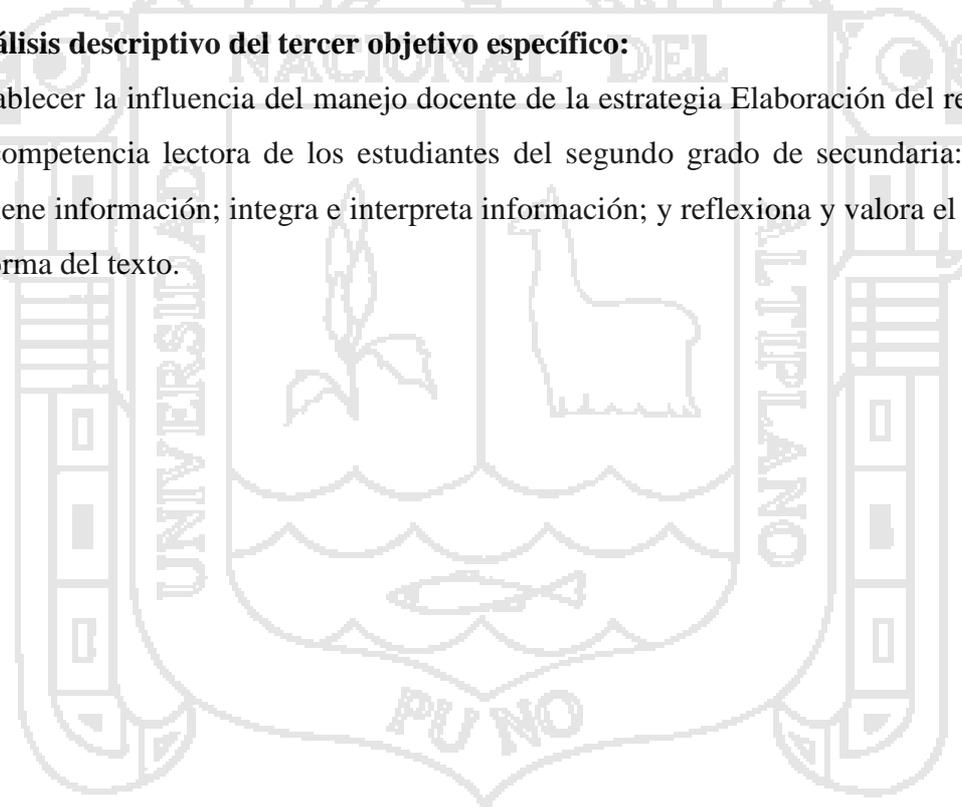


Tabla 7

Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora											
	Regular (3 puntos)		Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Elaboración del resumen (12 puntos) JER	Regular (3 puntos)											
	fi	%	69	48,6%	25	17,6%	0	0,0%			94	66,2%
	2	66,7%										
	Bueno (6 puntos)											
	fi	%	33	23,2%	14	9,9%	1	0,7%			48	33,8%
	1	33,3%										
Total	3	100,0%	102	71,8%	39	27,5%	1	0,7%			142	100,0%
Elaboración del resumen (12 puntos) JEC	Regular (3 puntos)											
	fi	%	24	19,4%	4	3,2%	2	1,6%	0	0,0%	30	24,2%
	1	33,3%										
	Bueno (6 puntos)											
	fi	%	42	33,9%	38	30,6%	8	6,5%	6	4,8%	94	75,8%
	2	66,7%										
Total	3	100,0%	66	53,2%	42	33,9%	10	8,1%	6	4,8%	124	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

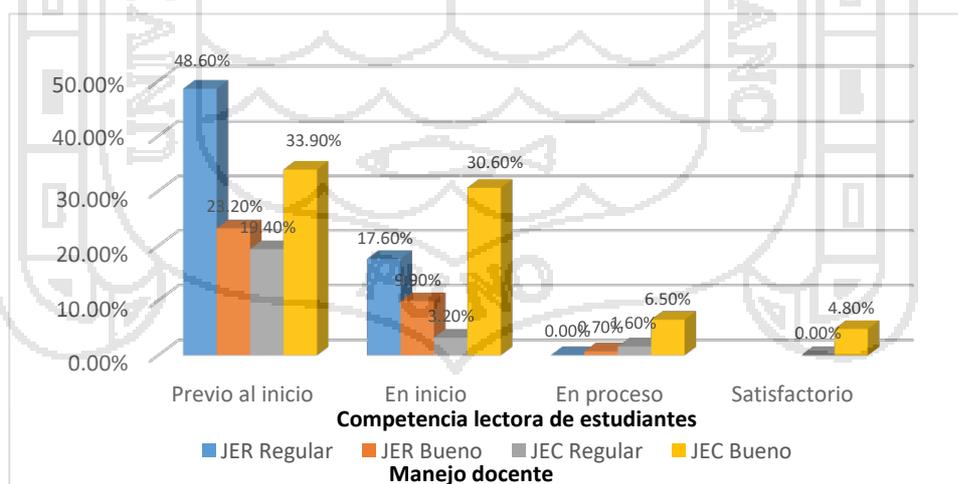


Figura 6. Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC

Fuente: Elaborado en base a la tabla 7

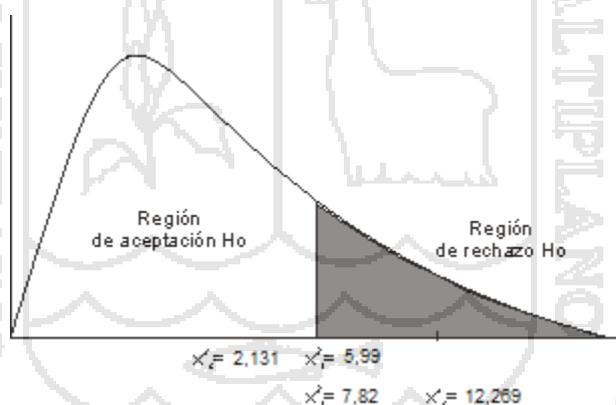
La tabla 7, muestra resultados del manejo docente de la estrategia Elaboración del Resumen y la competencia lectora de los estudiantes en las dos modelos de enseñanza secundaria. En las instituciones educativas de modelo JER, se observa que dos docentes que representan el 66,7% tienen un manejo regular, porque obtuvieron 3 puntos de un total de 12, es decir, manejan únicamente un ítem: *enfatisa en la lectura atenta del texto* y han influido básicamente en el nivel de logro “Previo al inicio” en el 48,6% de estudiantes, que no logran extraer información explícita, esto es, no han desarrollado la competencia lectora. Además, su influencia en el nivel de logro En inicio es tan solo en el 17,6%, de estudiantes que solo tienen una competencia lectora que les permite acceso y obtención de información explícita, deducir el tema, deducir las relaciones de causalidad, etc. Mientras que, solo un docente que representa el 33,3% tiene un manejo bueno por aplicar dos ítems de la estrategia: *enfatisa en la lectura atenta del texto y enseña la aplicación de algunas técnicas de identificación de ideas temáticas como el subrayado, el sumillado o toma de apuntes*, por lo que, ha influido hasta el nivel de logro En proceso en el 0,7% de estudiantes, que pueden deducir el propósito de un texto, interpretar metáforas lingüísticas, elaborar conclusiones y demás, es decir, la competencia lectora de estos estudiantes les permite integrar e interpretar información. Sin embargo, ha influido mayormente en el nivel de logro “Previo al inicio” en el 23,2% de estudiantes y, en menor medida, en el nivel de logro En inicio, en el 9,9% de estudiantes que tienen una competencia lectora que únicamente les *permite acceso y obtención de información*.

En las instituciones educativas con el modelo JEC, de tres docentes observados, uno tiene un manejo regular de la estrategia que representa al 33,3% con 3 puntos, por emplear un ítem: *enfatisa en la lectura atenta del texto*, por lo que, influye mayormente en el nivel de logro Previo al inicio en el 19,4% de estudiantes; En inicio, en el 3,2%; En proceso, en el 1,6%. En esta medida, la competencia lectora de los estudiantes se halla en promedio en la dimensión de acceso y obtención de información, Mientras que dos docentes observados tienen un manejo bueno de la estrategia que representan el 66,7%, es decir, lograron sumar 6 puntos por aplicar dos ítems de la estrategia: *enfatisa en la lectura atenta del texto y enseña la aplicación de algunas técnicas de identificación de ideas temáticas como el subrayado, el sumillado o toma de apuntes*, en consecuencia, su influencia en la competencia lectora ha sido ligeramente superior, pues han logrado ubicar estudiantes en el nivel de logro Satisfactorio en el 4,8%, que son capaces de deducir el significado de palabras o frases, interpretar metáforas lingüísticas y visuales, aplicar afirmaciones del

texto a otras situaciones, reflexionar sobre aspectos formales del texto y demás; en el nivel de logro Previo al inicio, en el 33,9% de estudiantes; En Inicio, en el 30,6%; En proceso, en el 6,5%. En resumen, *la competencia lectora de algunos estudiantes les permite no solo acceso y obtención de información, integración e interpretación; sino, además, reflexión y valoración del contenido y forma del texto.*

Pruebas de chi-cuadrado

INSTITUCION EDUCATIVA	Elaboración del resumen y Competencia lectora	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Jornada Escolar Regular	Chi-cuadrado de Pearson	2,131	2	,345
	Razón de verosimilitudes	2,341	2	,310
	Asociación lineal por Lineal	,653	1	,419
	N de casos válidos	142		
Jornada Escolar Completa	Chi-cuadrado de Pearson	12,269	3	,007
	Razón de verosimilitudes	14,270	3	,003
	Asociación lineal por Lineal	8,263	1	,004
	N de casos válidos	124		



La prueba de la chi cuadrada calculada en instituciones educativas de modelo Jornada Escolar Regular muestra la relación entre el manejo docente de la estrategia Elaboración del Resumen y la competencia lectora tiene un valor de 2,131 menor al valor de la chi cuadrada tabulada de 5,99, con dos grados de libertad y un valor de significancia de 0,345, mayor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que no existe asociación o dependencia, mientras con el tipo de Institución Educativa de Jornada Escolar Completa con elaboración del resumen y competencia lectora tiene un valor de 12,269 mayor al valor de la chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,007, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia, a un 95% de confianza, es decir, que la prueba es significativa.

El manejo docente de la estrategia de comprensión de textos Elaboración del resumen, en ambas modalidades fue diferente, debido a que, se ubican en la escala de calificación regular (3 puntos) y bueno (6 puntos), pero en proporciones distintas. En las instituciones educativas de modelo JER, hay dos docentes que tienen un manejo regular de la estrategia representando el 66,7%, por lo tanto, el nivel de logro de los estudiantes se ubica primordialmente en Previo al inicio con 69 estudiantes de 94. Esto demuestra que *la competencia lectora de los estudiantes no llega ni siquiera a la dimensión más baja, acceso y obtención de información*. Sin embargo, en las instituciones educativas de modelo JEC, los docentes que tienen manejo bueno de la estrategia son dos y representan el 66,7%. Ellos logran ubicar a los estudiantes hasta el nivel de logro En proceso (6,5%) y en el nivel de logro Satisfactorio (4,8%). Es decir, que los estudiantes han logrado un desarrollo de la competencia lectora en sus tres dimensiones, aunque en menor proporción, *acceso y obtención de información, integración e interpretación de la información y reflexión y valoración del texto*.

Tabla 8

Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora										Total	
	Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)					
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
Elaboración del resumen (12 puntos)	Regular		93	35,0%	29	10,9%	2	0,8%	0	0,0%	124	46,6%
	fi	%	3	50%								
	Bueno		75	28,2%	52	19,5%	9	3,4%	6	2,3%	142	53,4%
	fi	%	3	50%								
Total	6	100,0%	168	63,2%	81	30,5%	11	4,1%	6	2,3%	266	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

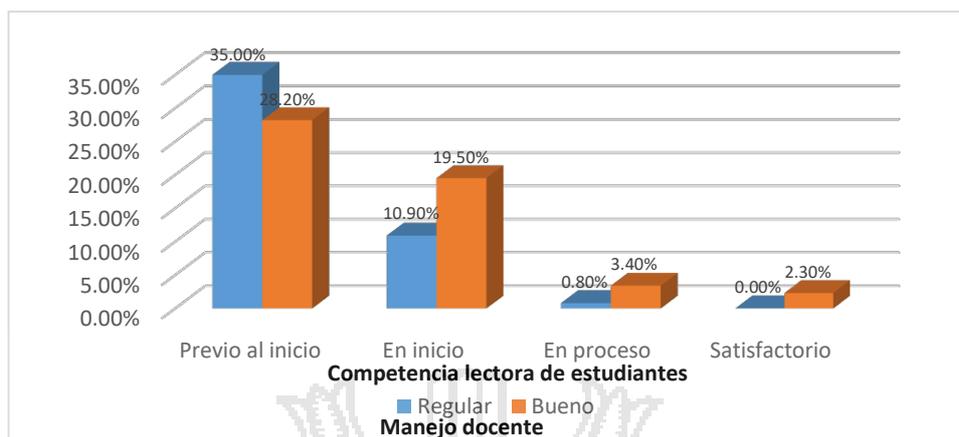


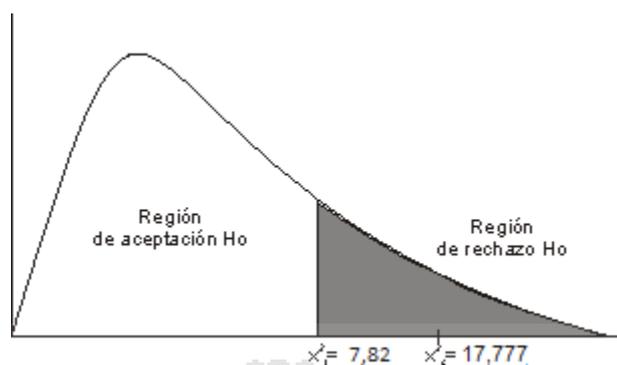
Figura 7. Manejo de la estrategia Elaboración del resumen y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar

Fuente: Elaborado en base a la tabla 8

La tabla 8; muestra resultados de la relación del manejo docente de la estrategia Elaboración del resumen de los docentes y la variable competencia lectora de los estudiantes en las instituciones de Melgar, observando que los docentes que tienen calificativo bueno tienen estudiantes con mejores resultados, llegando hasta el nivel de logro Satisfactorio en el 2,3% de estudiantes que tienen la capacidad de reflexión y valoración del texto, su forma y su contenido; además el 19,5% se ubican en la escala de inicio; el 3,4%, en proceso; en resumen, los docentes permiten que los estudiantes logran desarrollar la competencia lectora hasta en sus tres dimensiones: acceso y obtención de información, integración e interpretación y reflexión y valoración del texto; en cambio, los docentes que obtuvieron un calificativo regular solo desarrollan la capacidad de competencia lectora de integración e interpretación de información, ya que su nivel de logro se ubica En proceso en el 2,8%.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gf	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,777	3	,000
Razón de verosimilitudes	20,471	3	,000
Asociación lineal por lineal	17,693	1	,000
N de casos válidos	266		



La prueba de la chi cuadrada calculada tiene un valor de 17,777, mayor al valor de la chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,000, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia entre el manejo docente de la estrategia Elaboración del Resumen y competencia lectora a un 95% de confianza, es decir, que es una prueba significativa.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. Asint.	T aproximada	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,239	,055	4,231	,000
N de casos válidos		266			

La prueba de medidas simétricas, Tau-b de Kendall muestra el nivel de influencia con un valor de 0,239, la que indica que es mínima o baja evidenciando con ello que el manejo docente de la estrategia Elaboración del Resumen influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria: accede y obtiene información; integra e interpreta información; y reflexiona y valora el contenido y forma del texto.

Análisis descriptivo del objetivo general:

Determinar la influencia del manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas del Aprendizaje en la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria comprendidos en los modelos JEC y JER de Melgar 2016.

Tabla 9

Manejo de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de Aprendizaje, y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC de Melgar

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora											
	Deficiente		Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Manejo de las estrategias de comprensión de textos (45 puntos) JER	Deficiente (6 puntos – 9 puntos)		69	48,6%	25	17,6%	0	0,0%			94	66,2%
	fi	%										
	2	66,7%										
	Regular 12 puntos		33	23,2%	14	9,9%	1	0,7%			48	33,8%
	fi	%										
	1	33,3%										
Total	3	100,0%	102	71,8%	39	27,5%	1	0,7%			142	100,0%
Manejo de las estrategias de comprensión de textos (45 puntos) JEC	Deficiente (9 puntos)		24	19,4%	4	3,2%	2	1,6%	0	0,0%	30	24,2%
	fi	%										
	1	33,3%										
	Regular (15 puntos–18 puntos)		42	33,9%	38	30,6%	8	6,5%	6	4,8%	94	75,8%
	fi	%										
	2	66,7%										
Total	3	100,0%	66	53,2%	42	33,9%	10	8,1%	6	4,8%	124	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

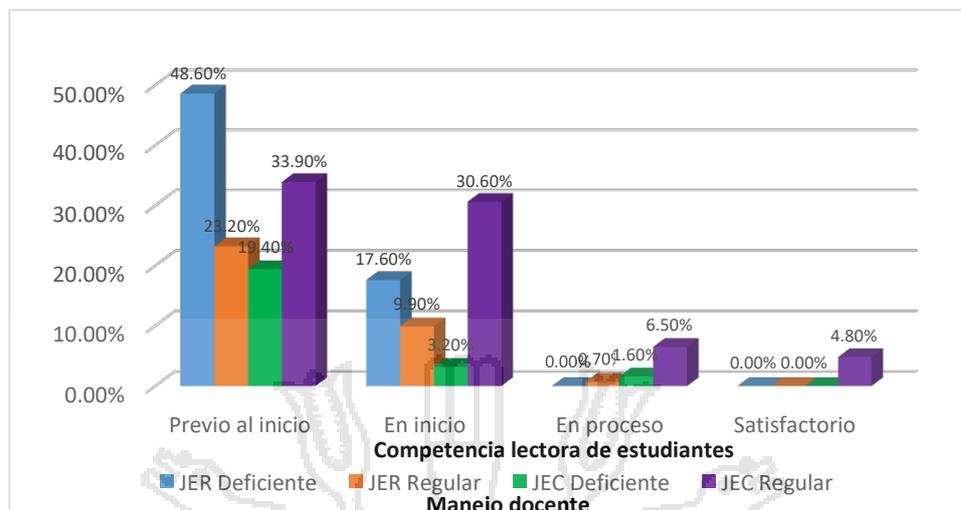


Figura 8. Manejo de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de aprendizaje, y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas JER y JEC

Fuente: Elaborado en base a la tabla 3

La tabla 9, muestra resultados de la relación entre las variables manejo docente de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes en las instituciones JER y JEC, observando diferencias en ambas modalidades, que favorecen a las instituciones de tipo JEC, porque tanto docentes como estudiantes obtuvieron mejores resultados. En las instituciones educativas de modelo JER, de tres docentes, 2 que hacen el 66,7%, tienen manejo deficiente de las estrategias de comprensión de textos sugeridas por las Rutas de Aprendizaje, con calificativos de 6 y 9 frente al ponderado de 45 puntos. Ambos docentes solo manejan dos estrategias: Identificación del tema e idea principal y sus ítems: *Enseña qué pregunta formular ¿de qué trata el texto?, ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?*; y, Reorganización de información, y el ítem que usan es: *enfatisa en la lectura atenta del texto*. En consecuencia, han influido mayormente en el nivel de logro Previo al inicio en el 48,6% de estudiantes, que no logran extraer información explícita, es decir, no logran ni el más bajo nivel de competencia lectora: el acceso y obtención de información; en el nivel de logro En inicio, en el 17,6% de estudiantes que, en competencia lectora, sólo se ubican en la dimensión: *acceso y obtención de información*, es decir, ubican información explícita, deducen ideas que les permiten comprender algunas partes específicas del texto y reflexionan sobre el uso de aspectos formales del texto. Sin embargo, en el nivel de logro En proceso no tienen ningún estudiante. Mientras que, un solo docente que hace el 33,3%,

tiene un manejo regular de las estrategias: Identificación del tema e idea principal y Reorganización de información, de las que emplean 4 ítems obteniendo 12 puntos: *Enseña qué pregunta formular ¿de qué trata el texto?, ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?; enfatiza en la lectura atenta del texto; y, enseña la aplicación de algunas técnicas de identificación de ideas temáticas como el subrayado, el sumillado o toma de apuntes.* En consecuencia, su influencia en la competencia lectora permite que los estudiantes logren el nivel de logro En proceso en el 0,7%. Estos estudiantes son capaces de ubicar información explícita, deducir ideas que les permitan comprender algunas partes específicas del texto y reflexionar sobre el uso de aspectos formales del texto, deducir el propósito de un texto, interpretar metáforas lingüísticas, elaborar conclusiones y otros. En otras palabras, *los estudiantes en competencia lectora logran no sólo el acceso y obtención de información, sino, además, integración e interpretación de información.*

En las instituciones educativas de modelo JEC, de tres docentes observados, sólo uno tiene un manejo deficiente de las estrategias de comprensión de textos, porque obtuvo el ponderado de 9 frente a los 45 puntos y hace uso de tres ítems que corresponden a las estrategias: Identificación del tema e idea principal, reconocimiento y empleo de la estructura textual y elaboración del resumen, es decir, *enseña qué preguntas formular ¿de qué trata el texto?, ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?; contextualiza las estructuras textuales presentadas (por ejemplo, narrativa, expositiva, argumentativa características y distinción entre ellas) e enfatiza en la lectura atenta del texto.* En consecuencia, influye en el nivel de logro Previo en el 18,4% de estudiantes; en el nivel de logro, En inicio, en el 3,2 %; en el nivel de logro En proceso, en el 1,6 %. Estos datos significan que los estudiantes no tienen un buen nivel de competencia lectora, porque solo unos cuantos están en la capacidad de lograr el acceso y obtención de información e integración e interpretación de la misma. Por otro lado, dos docentes que representan el 66,7% obtuvieron una escala de calificación de regular, consiguiendo entre 15 y 18 puntos por haber empleado las estrategias: Identificación del tema e Idea Principal y sus ítems: *enseña qué preguntas formular ¿de qué trata el texto?, ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?; Reconocimiento y empleo de la estructura textual y sus ítems: contextualiza las estructuras textuales presentadas (por ejemplo, narrativa, expositiva, argumentativa características y distinción entre ellas), enseña a fijarse en algunas señalizaciones o marcadores retóricos*

y a formularse preguntas: ¿qué tipo de organización presenta?, ¿qué estructura podría descartar?, etc. ; y, elaboración del resumen: *enfatisa en la lectura atenta del texto y enseña la aplicación de algunas técnicas de identificación de ideas temáticas como el subrayado, el sumillado o toma de apuntes.* En consecuencia, su influencia en la competencia lectora fue más significativa, porque permitió que los estudiantes alcancen hasta el nivel de logro Satisfactorio en el 4,8%. Es decir, que sean capaces de deducir el significado de palabras o frases, interpretar metáforas lingüísticas y visuales, aplicar afirmaciones del texto a otras situaciones, reflexionar sobre aspectos formales del texto y demás; en otras palabras, los estudiantes en competencia lectora son capaces, no sólo de acceso y obtención de información, ni de integración e interpretación de información, sino, además, de reflexión y valoración de los textos. En cuanto al nivel de logro En proceso se logra que el 6,5% sea capaz de deducir el significado de palabras o frases, interpretar metáforas lingüísticas y visuales, aplicar afirmaciones del texto a otras situaciones, reflexionar sobre aspectos formales del texto y demás; en el nivel de logro En Inicio, en el 30,6% de estudiantes que pueden extraer información explícita, deducir el tema, deducir las relaciones de causalidad y demás; y, en el nivel de logro En previo al inicio, en el 33,9% estudiantes que no pueden ni obtener información explícita del texto.

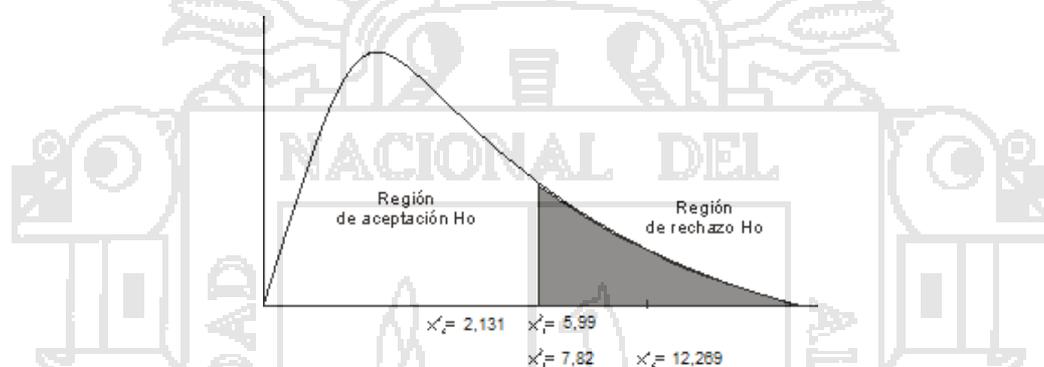
Estimadores estadísticos

	Modelo JER	Modelo JEC
Media	9,17	10,02
Mediana	9,00	10
Desviación estándar	2,107	3,255
Varianza de la muestra	4,439	10.593
Curtosis	-0.743	0.036
Coefficiente de asimetría	-0.037	0.039

Los estimadores estadísticos, muestran resultados de las instituciones educativas en los modelos JEC y JER; evidenciando que el promedio 10.02 del modelo JEC es mejor a 9.17 del modelo JER, además, en los estadísticos de mediana los resultados son mejores en el modelo JEC, así como, su desviación estándar es alta y los valores de la curtosis tienen promedios por encima de la media; mientras que en el modelo JER tienen promedios por debajo de la media.

Pruebas de chi-cuadrado

INSTITUCION EDUCATIVA	Manejo de las estrategias de comprensión de textos y Competencia lectora	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Jornada escolar regular	Chi-cuadrado de Pearson	2,131	2	,345
	Razón de verosimilitudes	2,341	2	,310
	Asociación lineal por lineal	,653	1	,419
	N de casos válidos	142		
Jornada escolar Completa	Chi-cuadrado de Pearson	12,269	3	,007
	Razón de verosimilitudes	14,270	3	,003
	Asociación lineal por lineal	8,263	1	,004
	N de casos válidos	124		



La prueba de chi cuadrada calculada muestra la relación del manejo de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora en las instituciones educativas de los modelos JER y JEC. Las instituciones JER tienen un valor de 2,131, menor al valor de la chi cuadrada tabulada de 5,99, con dos grados de libertad y un valor de significancia de 0,345, mayor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe muy poca o mínima asociación o dependencia, pero con el tipo de Institución Educativa de Jornada Escolar Completa con el manejo de las estrategias de comprensión de textos y competencia lectora tiene un valor de 12,269 mayor al valor de chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,007, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia, a un 95% de confianza, es decir, que la prueba es significativa.

Prueba de muestras independientes

	Prueba T de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la Diferencia	
						Inferior	Superior
Jornada Escolar Completa con Jornada escolar regular	2,574	264	,011	,855	,332	,201	1,509
Manejo regular con manejo deficiente de estrategias de los Docentes	6,727	264	,000	2,091	,311	1,479	2,703

La prueba de muestras independientes, Prueba T de medias, evidencia que, sí existe diferencia de 0.855 en favor de las instituciones educativas secundarias con el modelo educativo de Jornada Escolar Completa en competencia lectora, además muestra que los docentes que tienen un manejo regular de estrategias de comprensión de textos tienen una diferencia de 2.091 a favor, frente a los docentes que manejan de forma deficiente estrategias de comprensión de textos.

Tabla 10

Manejo de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora										Total	
	Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)					
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
Deficiente (hasta 9 puntos)	fi	%	93	35,0%	29	10,9%	2	0,8%	0	0,0%	124	46,6%
	3	50%										
Regular (hasta 18 puntos)	fi	%	75	28,2%	52	19,5%	9	3,4%	6	2,3%	142	53,4%
	3	50%										
Total	6	100,0%	168	63,2%	81	30,5%	11	4,1%	6	2,3%	266	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

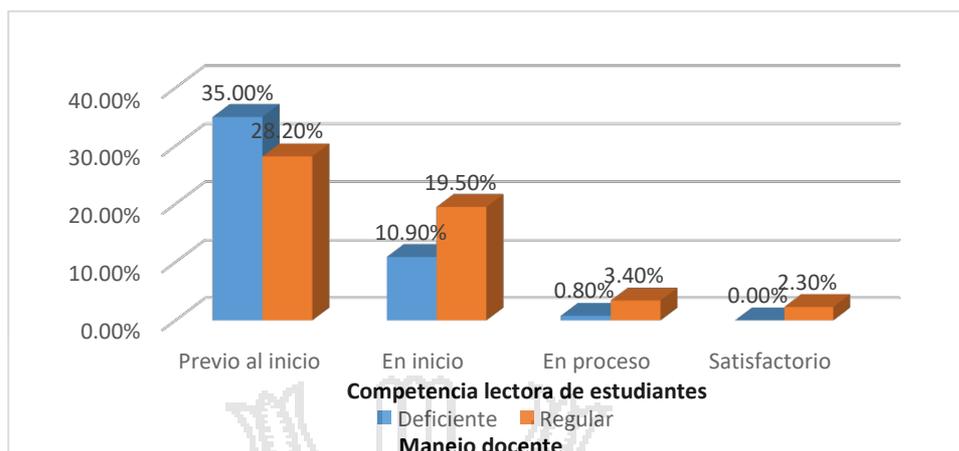


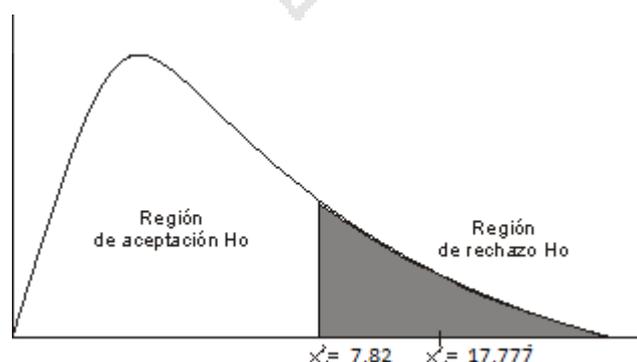
Figura 9. Manejo de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas de Melgar

Fuente: Elaborado en base a la tabla 10

La tabla 10, muestra resultados de la influencia de la variable manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de Aprendizaje y la variable competencia lectora de los estudiantes; observándose que los docentes que tienen calificativo regular (de 10 a 18 puntos) tienen estudiantes que obtienen mejores resultados: el 19,5% se ubican en la escala de inicio; el 3,4%, en proceso; y, el 2,3%; en la escala de satisfactorio; frente a los docentes que obtuvieron un calificativo deficiente y tienen sobre todo estudiantes en el nivel de logro En inicio en el 10,9% y ninguno en el nivel logro Satisfactorio.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,777	3	,000
Razón de Verosimilitudes	20,471	3	,000
Asociación lineal por Lineal	17,693	1	,000
N de casos válidos	266		



La prueba de la chi cuadrada calculada tiene un valor de 17,777, mayor al valor de la chi cuadrada tabulada de 7,82, con seis grados de libertad y un valor de significancia de 0,000, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia entre las variables manejo de las estrategias de comprensión de textos y competencia lectora a un 95% de confianza, es decir, que es una prueba significativa.

Medidas simétricas

		Valor	Error tít. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,239	,055	4,231	,000
	Tau-c de Kendall	,240	,057	4,231	,000
N de casos válidos		266			

La prueba de medidas simétricas, Tau-b de Kendall muestra el nivel de influencia con un valor de 0,239, la que indica que es mínima o baja evidenciando con ello que, el manejo docente de las Estrategias de Comprensión de Textos, sugeridas en las Rutas del Aprendizaje, influye en el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria comprendidos en los modelos JEC y JER de Melgar 2016.

Tabla 11

Comparación entre las instituciones educativa de modelo JER y JEC del manejo docente de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes de Melgar

Manejo docente de las estrategias de comprensión de textos	Competencia lectora												
			Previo al inicio (0-10)		En inicio (11-14)		En proceso (15-17)		Satisfactorio (18-20)		Total		
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	
Institución Educativa	Jornada escolar regular		102	38,3%	39	14,7%	1	0,4%	0	0,0%	142	53,4%	
	3	50%											
Institución Educativa	Jornada escolar completa		66	24,8%	42	15,8%	10	3,8%	6	2,3%	124	46,6%	
	3	50%											
Total		6	100,0%	168	63,2%	81	30,5%	11	4,1%	6	2,3%	266	100,0%

Fuente: Ficha de registro de logros y ficha de observación del docente

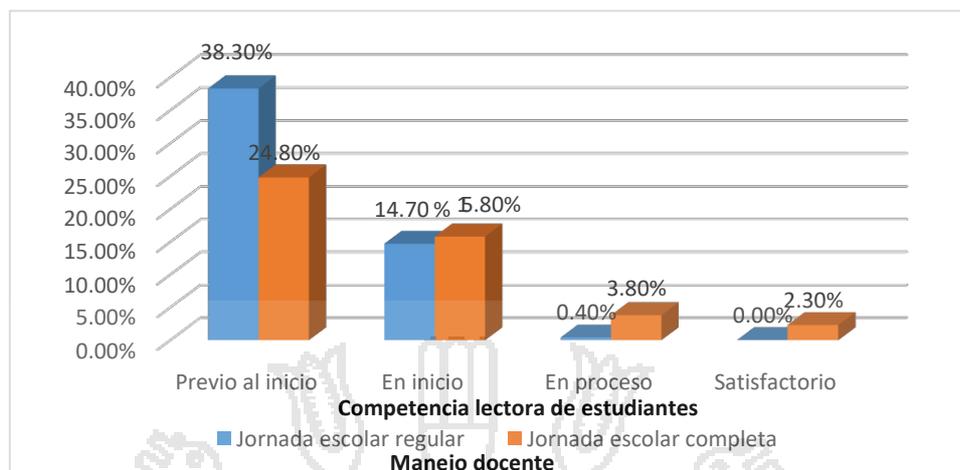


Figura 10. Comparación entre las instituciones educativa de modelo JER y JEC del manejo docente de las estrategias de comprensión de textos y la competencia lectora de los estudiantes de Melgar

Fuente: Elaborado en base a la tabla 11

La tabla 11, muestra resultados de la comparación entre las instituciones educativas de Modelos JER y JEC y su influencia en la dimensión de competencia lectora de los estudiantes, observando que las instituciones con Jornada Escolar Completa tienen estudiantes que obtienen mejores resultados donde el 15,8% se ubican en la escala de inicio; el 3,8%, En proceso; y el 2,3%, en la escala Satisfactorio; esto significa que, los estudiantes tienen un mejor nivel de competencia lectora, es decir, son capaces de acceso y obtención de información, integración e interpretación de información, y reflexión y valoración del contenido y forma del texto; mientras que las instituciones con Jornada Escolar Regular no logran desarrollar en los estudiantes un buen nivel de competencia lectora, porque ninguno de ellos logra el nivel Satisfactorio.

DISCUSIÓN

El análisis de la hipótesis general indica que se puede aceptar, ya que se encontró relación entre el manejo de las estrategias de comprensión de textos sugeridas en las Rutas de Aprendizaje y la competencia lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la provincia de Melgar. Las estrategias que sugiere son Identificación del tema e idea principal, Reconocimiento y empleo de la estructura textual y elaboración del resumen. Ciertamente “una de las habilidades implicadas en la comprensión lectora es la capacidad de distinguir lo esencial de un texto de aquello que no lo es. Foster y Gavalek consideran

que los malos lectores son aquellos que tienen dificultad en procesar la información y que utilizan estrategias inadecuadas. Los malos lectores son incapaces de separar lo esencial de lo accesorio al leer un texto (citado en Sanz, 2006). Según Meyer (1984), la buena comprensión implica la estrategia estructural. Los lectores más capaces obtienen una representación coherente gracias a que operan según la estrategia estructural, que les lleva a detectar la organización interna de los textos y a utilizar ese patrón como un instrumento para asimilar la información del texto o para organizar el recuerdo (citado en Sánchez, 1992).



CONCLUSIONES

- Existe relación significativa entre las variables manejo docente de la estrategia de comprensión de textos Identificación del tema e idea principal y la variable competencia lectora de los estudiantes, debido a que la prueba de la chi cuadrada calculada tiene un valor de 32,980, mayor al valor de la chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,000, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia entre las variables a un 95% de confianza.

El manejo docente de la estrategia Identificación del tema e idea principal, en ambas modalidades (JER y JEC), se ubica entre regular y deficiente. En las instituciones JER, los que tienen calificación regular, logran influir en la competencia lectora hasta el nivel En proceso en el 0,7% de estudiantes, que son capaces de realizar la integración e interpretación de información; mientras que en las instituciones JEC, los maestros con calificación regular, logran influir hasta el nivel Satisfactorio en el 4,8% de estudiantes que tienen capacidad de reflexión y valoración de los textos. De manera general, se afirma que, en las instituciones de Melgar, el manejo docente regular, influye hasta el nivel de logro Satisfactorio en el 2,3 % de la competencia lectora de los estudiantes, aunque el porcentaje es mínimo, es ligeramente superior al manejo deficiente que sólo logra influir hasta el nivel de logro En proceso en el 0,8.

- Existe relación significativa entre las variables manejo docente de la estrategia de comprensión de textos Reconocimiento y empleo de la estructura textual y la variable competencia lectora de los estudiantes, debido a que la prueba de la chi cuadrada calculada tiene un valor de 41,849, mayor al valor de la chi cuadrada tabulada de 7,82 con seis grados de libertad y un valor de significancia de 0,000 menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia entre las variables a

un 95% de confianza, demostrando con ello que es una prueba significativa.

El manejo docente de la estrategia Reconocimiento y empleo de la estructura textual en la modalidad JER tuvo una calificación deficiente, ya que no aplicaron lo sugerido en las Rutas de Aprendizaje, en consecuencia, los estudiantes se hallan predominantemente en el nivel Previo al inicio (71,8%) y En inicio (27,5%) de la competencia lectora, es decir, tienen alguna capacidad para el acceso y obtención de información. En cambio, los maestros de las instituciones JEC que obtuvieron la calificación bueno y regular, influyen en sus estudiantes hasta el nivel Satisfactorio en el 4,0 % y 0,8% respectivamente. Esto significa que los estudiantes son capaces de acceso y obtención de información, integración e información y reflexión y valoración de la información. De modo general, los maestros con calificación bueno, influyen hasta el nivel de logro Satisfactorio en el 1,9% de estudiantes, cuya competencia lectora les permite reflexionar y valorar sobre el contenido y forma del texto; entre tanto, el manejo deficiente influye predominantemente en los niveles Previo al inicio (38,3%) y En inicio (14,7%), es decir, los estudiantes no logran desarrollar la competencia lectora, ya que este se halla en los niveles más bajos, escasamente acceden ni obtienen información explícita.

- Existe relación significativa entre las variables manejo docente de la estrategia de comprensión de textos Elaboración del resumen y la variable competencia lectora de los estudiantes, debido a que la prueba de la chi cuadrada calculada tiene un valor de 17,777, mayor al valor de la chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,000, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia entre las variables a un 95% de confianza, demostrando con ello que es una prueba significativa.

El manejo docente de la estrategia Elaboración del resumen en ambas modalidades se halla entre los calificativos regular y bueno. En las instituciones JER obtuvieron mayormente un calificativo regular, en consecuencia, influyen básicamente en los niveles Previo al inicio en el 48,6% y En inicio, en el 17,6% de estudiantes que en competencia lectora son capaces de acceso y obtención de información; sin embargo, los maestros de las instituciones JEC, en mayor porcentaje, tienen un manejo bueno, de modo que, influyen hasta los niveles de logro En proceso y Satisfactorio en el 6,5% y 4,8% respectivamente. Los estudiantes desarrollan una competencia lectora

ligeramente superior. De modo general, los maestros que obtienen el calificativo bueno influyen hasta el nivel de logro Satisfactorio en el 2,3 % de estudiantes que tiene una competencia lectora capaz de realizar la reflexión y valoración del contenido y forma del texto; mientras que los docentes que tienen un manejo regular logran influir solo hasta el nivel En proceso en el 0,8% que tienen una competencia lectora que les permite la integración e interpretación de información.

- Existe relación significativa entre las variables manejo docente de las Estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de Aprendizaje, y la competencia lectora de los estudiantes, debido a que las instituciones JER tienen un valor de 2,131, menor al valor de la chi cuadrada tabulada de 5,99, con dos grados de libertad y un valor de significancia de 0,345, mayor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe muy poca o mínima asociación o dependencia; y, en las instituciones JEC tienen un valor de 12,269 mayor al valor de chi cuadrada tabulada de 7,82, con tres grados de libertad y un valor de significancia de 0,007, menor al parámetro de 0,05, demostrando con ello que existe asociación o dependencia, a un 95% de confianza, es decir, que la prueba es significativa.

El manejo docente de las estrategias de comprensión de textos, sugeridas en las Rutas de Aprendizaje, en ambas modalidades se halla entre los calificativos deficiente y regular. En las instituciones JER los maestros evidencian un manejo predominantemente deficiente, en consecuencia, el nivel de logro de la competencia lectora se ubica en Previo al inicio en el 48,6% y En inicio en el 17,6% de estudiantes que tienen capacidad básicamente para el acceso y obtención de información; mientras que en las instituciones JEC, los maestros tienen un manejo regular, por lo que, influyen en competencia lectora hasta los niveles En proceso y Satisfactorio en el 6,5% y 4,8% respectivamente, es decir, los estudiantes tienen capacidad para desarrollar la integración e interpretación de información y la reflexión y valoración del contenido textual. De modo general, los maestros con calificativo deficiente influyen básicamente en el nivel Previo al inicio en el 35,0%, mínimamente en el nivel En proceso en el 0,8%; a diferencia de los maestros con calificativo regular, que no solo influyen hasta el nivel En Proceso, sino también en Satisfactorio en el 2,3% de estudiantes.

RECOMENDACIONES

- Para mejorar la estrategia de Identificación del Tema e Idea Principal, que según Roncal y Montepeque (2011) *equivale a seleccionar la semilla de un cultivo; sin semilla no hay plantas y con la semilla equivocada no tendremos las plantas que necesitamos, es decir, es una estrategia básica y fundamental en la competencia lectora* se sugiere a los maestros fomentar y desarrollar hábitos de lectura interactiva que tengan como base el reconocimiento y distinción de las distintas ideas contenidas en el texto para, a partir de ellas, elaborar ideas nuevas y asumir una postura frente a ellas.
- Se sugiere al Ministerio de Educación y a sus entes rectores promover la implementación de talleres sobre las Estrategias de comprensión de textos sugeridas por las Rutas de Aprendizaje para orientar al maestro en el empleo de tales estrategias y mejorar la capacidad lectora de los estudiantes.
- Se sugiere a los maestros realizar investigaciones de tipo experimental sobre el manejo de estrategias de comprensión de textos, sugeridas por las Rutas de Aprendizaje, para reconocer y emplear estrategias que repercutan significativamente en el nivel Satisfactorio de la competencia lectora de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre Bravo, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima, *12*, 207–223.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63–93. Retrieved from http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf
- Beke, R., & Bruno de Castelli, E. (2014). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Humanitas. Portal Temático de Humanidades*.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogota, Colombia.
- Caballero Hernández, J., Jiménez Muñoz, G., & López Jiménez, Á. (1999). Como trabajar la idea principal.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogios y críticas. *Revista Del Departamento de Lingüística Y Literatura de La Universidad de Antioquia*, (Lingüística y literatura), 36-37–33. Retrieved from http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría Y Práctica de La Educación*, 35, 5. Retrieved from <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>
- Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8(1316–4910), 529–534.

- Gonzales Flores, M. W. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*.
- Goodman, K. S. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas Perspectivas Sobre Los Procesos de Lectura Y Escritura*, (1), 13–28.
- Gutierrez Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Artículo Científico*, 16, 183–202.
- Inga A., M. (2009). *El papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Jouini, K. (2005a). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 4(Educación), 61–2004.
- Jouini, K. (2005b). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. [Versión electrónica]. Revista Electrónica Internacional*, 13, 96–115.
- Linares Pérez, M. V. (2006). *Efectos del uso de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos*.
- Llorens Tatay, A. C., Pelluch, L. G., Gámez, E. V., Giménez, T. M., Mañá, A., & Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC), 23, 808–817.
- López Esquivel, M. M. (2010). *Estrategias cognitivas del aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa-Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 237–254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100013>
- McNamara, D. S. (2003). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector.
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista RFC*, 106–113.

- MINEDU. (2009). Marco de Trabajo - ECE. *Ministerio de Educación*, 1–80.
- MINEDU. (2015a). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE 2015), 2015(Ece).
- MINEDU. (2015b). *Rutas del aprendizaje versión 2015 ¿ Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? (O. C. Molina, Ed.) (versión 1.)*. Lima, Perú.
- MINEDU-UMC. (2009). Preguntas PISA de ciclos anteriores Comprensión lectora, 1–73.
- Ministerio de Educación. (2013). Rutas del aprendizaje para la educación básica regular, 1–8. Retrieved from <http://www.cambiamoslaeducacion.pe/lib/download.php?f=/repositorio/descargas/rutas-2013/Cartilla-de-presentacion.pdf>
- OCDE. (2007). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. Lima, Perú. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OECD. (2014). Resultados de PISA 2012 en foco. *Pisa*, 44. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Pérez Domínguez, M., Raído Brañas, D., Ovalle Torres, M., González Sánchez, L., Calero Pérez, E., Piedra Gamíndez, A., & Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica: Lengua Y Literatura*, 28, 215–242. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54080>
- PISA. (2011). PISA : COMPRENSIÓN LECTORA I. Marco y análisis de los ítems.
- Román Sánchez, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: «La estrategia de lectura significativa de textos ». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa Y Psicopedagógica*, 113–132.
- Roncal, F., & Montepeque, S. (2011). *Aprender a leer de forma comprensiva y crítica Estrategias y herramientas*.
- Sánchez, E., Orrantía, J., & Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 89–112. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821020>
- Sánchez Miguel, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un

- programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 11(41), 21–40. <https://doi.org/10.1080/02109395.1990.10821129>
- Sánchez Miguel, E. (1991). La comprensión lectora.
- Santiago Pedro, S. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa Y Psicopedagógica*, 3(1), 77–96. Retrieved from http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/5/espanol/Art_5_60.pdf
- Sanz Moreno, Á. (2006). La mejora de la comprensión lectora. *La Educación Lingüística Y Literaria En Secundaria.*, 127–159. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Saulés Estrada, S. (2012). *La competencia lectora en PISA*. México.
- Serrano Mendizábal, M. Á., Abarca Gámez, E. V., & Ferrer Manchón, A. (2017). Decisiones estratégicas de lectura y rendimiento en tareas de competencia lectora similares a PISA. *Educacion XXI*, 20(2), 279–297. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12076>
- SIMCE-OCDE. (2011). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. Santiago, Chile.
- Solé, I. (1997). Estrategias de lectura. In *Estrategias de lectura* (pp. 1–17).
- Soriano Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano Ayala, E., & Descals Tomás, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(0214–9915), 38–43.
- Terrones León, R. U. (2011). La comprensión del tema y la idea de textos informativos. Una experiencia con docentes de Comunicación. *Investigación Educativa*, 14(26), 121–138.
- Van Dalen, Deobold B., Meyer, W. (1989). *Manual de técnica de la investigación educacional*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Vidal Moscoso, D., & Manríquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 45(177).

Zebadúa Valencia, M. de L., & García Paredes, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México. Retrieved from http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1





Anexo 1. Ficha de observación del docente

INSTRUCCIONES:

El instrumento será aplicado por el observador (investigador) durante la sesión de clase del profesor (a), con el fin, de recoger información sobre el manejo de las estrategias de comprensión de textos sugeridas en las Rutas de Aprendizaje de Comunicación del ciclo VI.

El investigador llena los datos del docente observado, el nombre de la institución y los recuadros que corresponden a los ítems de los indicadores.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE				
Apellido paterno		Apellido materno		Nombres
Institución educativa				
Instrucciones: Escribir un aspa (x) en el recuadro de (sí) o (no), según cumpla o no cumpla con los indicadores.				
DIMEN- SION		INDICADORES	SI	NO
IDENTIFICACION DEL TEMA E IDEA PRINCIPAL	TEMA	Enseña qué pregunta formular: ¿De qué trata el texto?		
		Induce al estudiante a recordar las características de un buen título: indica que de qué trata el texto en conjunto y es corto.		
		Muestra al estudiante cómo clasificar y categorizar palabras.		
		Muestra al estudiante cómo clasificar y categorizar frases.		
	IDEA PRINCIPAL	Enseña qué pregunta formular: ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?		
		Instruye en el uso de macrorreglas de supresión, de generalización o de integración.		
		Orienta a controlar la estrategia a través de preguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante del texto?, ¿cómo puede saber que es la más importante?, etc.		

EMPLEO Y ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	ESTRUCTURA TEXTUAL (NARRATIVOS, EXPOSITIVOS, ARGUMENTATIVOS)	Contextualiza las estructuras textuales presentadas (por ejemplo, narrativa, expositiva, argumentativa características y distinción entre ellas).		
		Enseña a fijarse en algunas señalizaciones o marcadores retóricos y a formularse preguntas: ¿qué tipo de organización presenta?, ¿qué estructura podría descartar?, etc.		
		Muestra la forma de organizar gráficamente las ideas temáticas del pasaje en sus componentes.		
		Induce a los estudiantes a que se autopregunten: ¿qué ideas temáticas están haciendo referencia –según los casos- a las causas, consecuencias, problema, solución, comparaciones, etc.?		
REORGANIZACIÓN DE INFORMACION	EL RESUMEN	Enfatiza en la lectura atenta del texto.		
		Enseña la aplicación de algunas técnicas de identificación de ideas temáticas como el subrayado, el sumillado o toma de apuntes.		
		Enseña a organizar la información según la secuencia del texto original.		
		Guía la redacción y evaluación del resumen.		
TOTAL				

Para obtener la escala de calificación de EXCELENTE, MUY BUENO, BUENO, REGULAR, DEFICIENTE se contabilizará el número de afirmaciones de los ítems de indicadores, de la siguiente manera:

EXCELENTE	37 a 45 puntos
MUY BUENO	28 a 36 puntos
BUENO	19 a 27 puntos
REGULAR	10 a 18 puntos
DEFICIENTE	1 a 9 punto

*Todos los ítems de los indicadores tienen un ponderado de tres puntos (3 p) y en total suman 45 puntos.

Anexo 2. Prueba de competencia lectora del estudiante

Kit de evaluación. Lectura: demostrando lo que aprendimos 2° de secundaria (ECE - MINEDU)

Segundo cuadernillo de salida

Nombre: _____

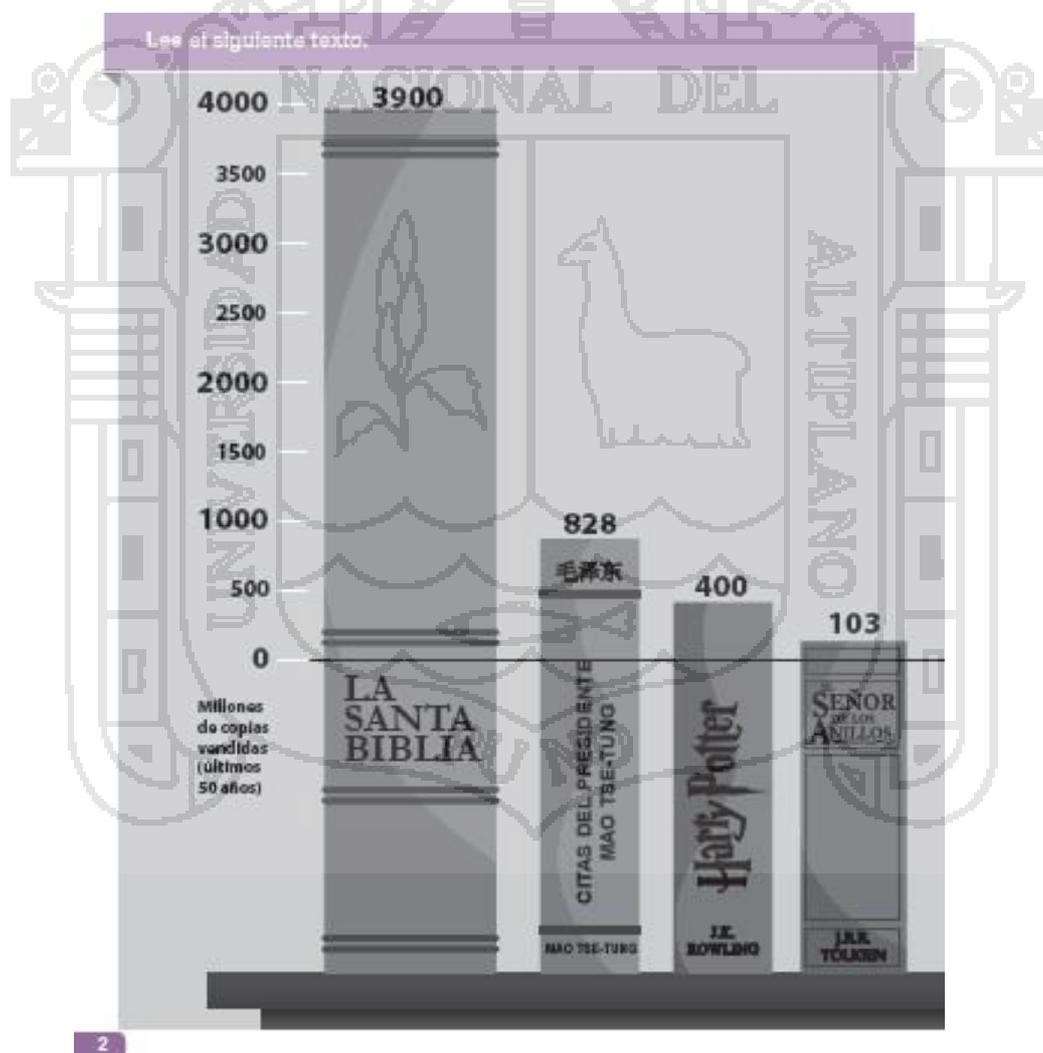
Número de orden: ____ Sección: _____

INSTRUCCIONES:

En las preguntas de alternativa múltiple marque la respuesta con un aspa (x) sobre la letra que corresponde a cada alternativa o subraya la respuesta. En las preguntas abiertas, escribe con letra legible y en forma coherente.

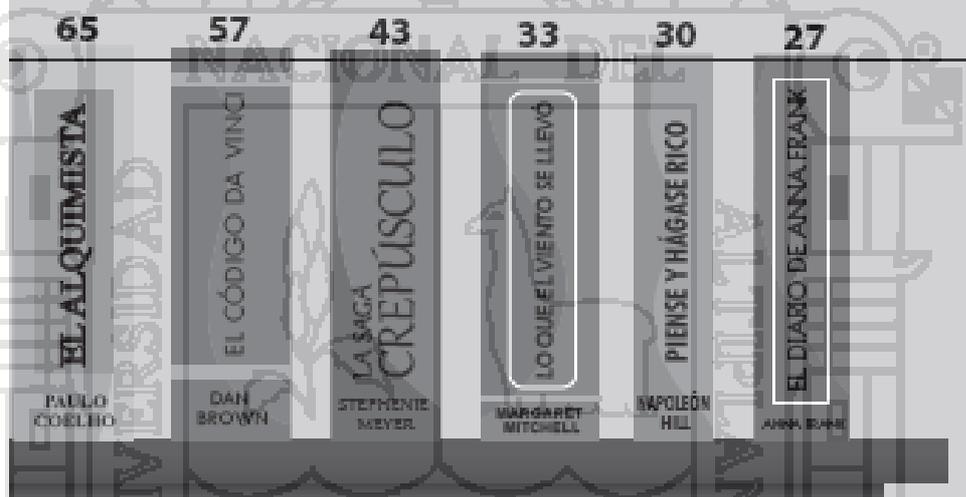
* Marcar una sola alternativa, no dialogar con los compañeros ni consultar la respuesta

TEXTO 1



Los 10 libros más leídos en todo el mundo

Los datos que se presentan en este gráfico están basados en una investigación sobre el número de libros impresos y vendidos en los últimos 50 años. Existen otros libros que se han impreso, además de los diez que aparecen en este gráfico. Sin embargo, una gran cantidad de estos libros impresos no han sido vendidos. Por eso, podemos suponer que nadie los ha leído.



Texto adaptado de: 10 de los más vendidos en el mundo, infografía sobre libros en www.elpais.com

3

Ahora responde las preguntas de la 1 a la 5.

- 1) ¿Por qué fue necesario tomar en cuenta también la cantidad de libros vendidos para hacer este gráfico?
 - a) Porque todos los ejemplares impresos no siempre se venden.
 - b) Porque hay muchas personas que leen los libros en Internet.
 - c) Porque a veces se compran libros impresos que nadie lee.
 - d) Porque se han publicado muchos libros en estos últimos años.

- 2) Según el texto, ¿cuál es el libro más leído en estos últimos 50 años?
 - a) Harry Potter.
 - b) La Santa Biblia.
 - c) La Saga Crepúsculo.
 - d) El diario de Anna Frank.

- 3) **¿Quién es el autor del libro Lo que el viento se llevó?**
- a) Dan Brown.
 - b) J. R. R. Tolkien.
 - c) Napoleon Hill.
 - d) Margaret Mitchell.
- 4) **¿Qué cantidad de personas ha leído el libro El Código Da Vinci?**
- a) 57 millones de personas.
 - b) 57 personas.
 - c) 57 000 personas.
 - d) 570 personas.
- 5) **¿Por qué el autor del texto eligió este tipo de gráfico para presentar la información?**
- a) Porque permite diferenciar los libros vendidos de los impresos.
 - b) Porque sirve para presentar la relación entre el libro y su autor.
 - c) Porque facilita la comparación de la cantidad de libros vendidos.
 - d) Porque ayuda a representar el tamaño de todos los libros.

TEXTO 2

Lee el siguiente texto.

El regreso del brujo

Me encontraba sin trabajo desde hacía meses, y mis ahorros estaban próximos al agotamiento. Manuel Fonseca había puesto un anuncio pidiendo un secretario y yo le había escrito solicitando el puesto. Entre otras cosas, se necesitaba conocer el árabe y, por fortuna, yo conocía esa lengua.

—Creo que se quedará usted, señor Valencia —dijo, tras algunas preguntas—. Pero necesito que esté disponible en cualquier momento. Así que deberá vivir conmigo. Véngase esta misma tarde, Jaime.

Volví a mi alojamiento, recogí mis cosas, y una hora después estaba en casa de mi patrón.

—Estoy investigando acerca de la hechicería. Es un campo realmente fascinante. Sus conocimientos del árabe me serán de mucha ayuda —me dijo.

Me pasó un libro de Láinez escrito en árabe y, con tensa expectación, me pidió que lo leyera. Lo hice:

—“Es sabido por muy pocos que la voluntad de un hechicero muerto puede levantarlo de la tumba y hacerlo ejecutar cualquier acción. Hay casos en que el brujo ha, incluso, levantado los miembros de un cuerpo cortado en muchos trozos, haciendo que cumplieran su fin. Pero siempre, después de haberse cumplido la acción, el cuerpo vuelve a su estado anterior.”

De pronto, oí un ruido en el pasillo, parecía que alguien se escabullía por las escaleras. El desconcierto de mi patrón fue evidente. Escuchó con temerosa atención hasta que el sonido se alejó. Luego, sin más palabras, se levantó del asiento y se dirigió a su habitación.

Esa noche casi no pude dormir. Tenía la fuerte intuición de que algo realmente macabro ocurría en ese lugar.

A la noche siguiente, Fonseca depositó ante mí un paquete de hojas manuscritas para pasarlas a máquina. Me encontraba en plena tarea cuando, de pronto, alguien tocó la puerta. Fonseca, aterrorizado, se hundió sin fuerzas en una silla. En su rostro se reflejaba un pavor casi demencial. Cansado de no saber lo que ocurría, abrí la puerta de golpe. Ahí vi con horror una mano humana huesuda, azulada, que había sido cortada por la muñeca. ¡El infame miembro se movió para que no lo pisara! Y al seguirla con la mirada, vi que había otras cosas más allá: un pie humano y un antebrazo. No me atreví a mirar lo demás. Todo se alejaba horriblemente, en macabra procesión.

—¡En nombre de Dios!, ¿qué significa todo eso? —grité.

El rostro de Fonseca parecía consumido por el horror. Entonces, comenzó a contarme entre tartamudeos su increíble confesión:

—Es más fuerte que yo, incluso muerto... Yo creía que no podría regresar después de haberlo enterrado en trozos en una docena de sitios diferentes. Él había alcanzado un conocimiento y un poder superiores a los míos. Por eso lo odiaba. Odiaba a Gabriel. Hasta que llegó un momento en que no pude soportar más y lo maté. Maté a mi hermano gemelo. Pero él ha regresado noche tras noche con la intención de matarme como yo lo maté. Corrí horrorizado a mi habitación y empecé a hacer la maleta. Ahora entendí por qué el hombre no quería vivir solo. De pronto, oí un ruido de pasos lentos que subían las escaleras.

Se me heló la sangre. Siguió un sonido espantoso de madera destrozada, y, más fuerte aún, el grito de un hombre en el más extremo grado de terror. Segundos después, el grito se apagó en un repentino silencio.

No fue mi propia decisión, sino otra voluntad más fuerte, la que me impulsó a ir a la habitación de Fonseca. Ahí vi la silueta de una sombra monstruosa e inmóvil, con una sierra en la mano, como si examinase su trabajo terminado. Luego, súbitamente, vi cómo la sombra se fragmentó en múltiples sombras diferentes.

Yo sabía con certeza lo que encontraría dentro de la habitación: el doble montón de trozos humanos; unos, frescos y sanguinolentos, otros ya azules y manchados de tierra.

Abandoné rápidamente ese lugar, y eché a correr por la casa, hasta salir a la oscuridad de la noche.

Ahora responde las preguntas de la 6 a la 10.

6) De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?

- a) Son hermanos gemelos.
- b) Son hechiceros amigos.
- c) Son secretario y patrón.
- d) Son maestro y discípulo.

7) Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?

- a) Era trabajador.

- b) Era envidioso.
- c) Era malhumorado.
- d) Era abusivo.

8) ¿Cómo se llama la persona que narra este cuento?

- a) Gabriel.
- b) Láinez.
- c) Valencia.
- d) Fonseca.

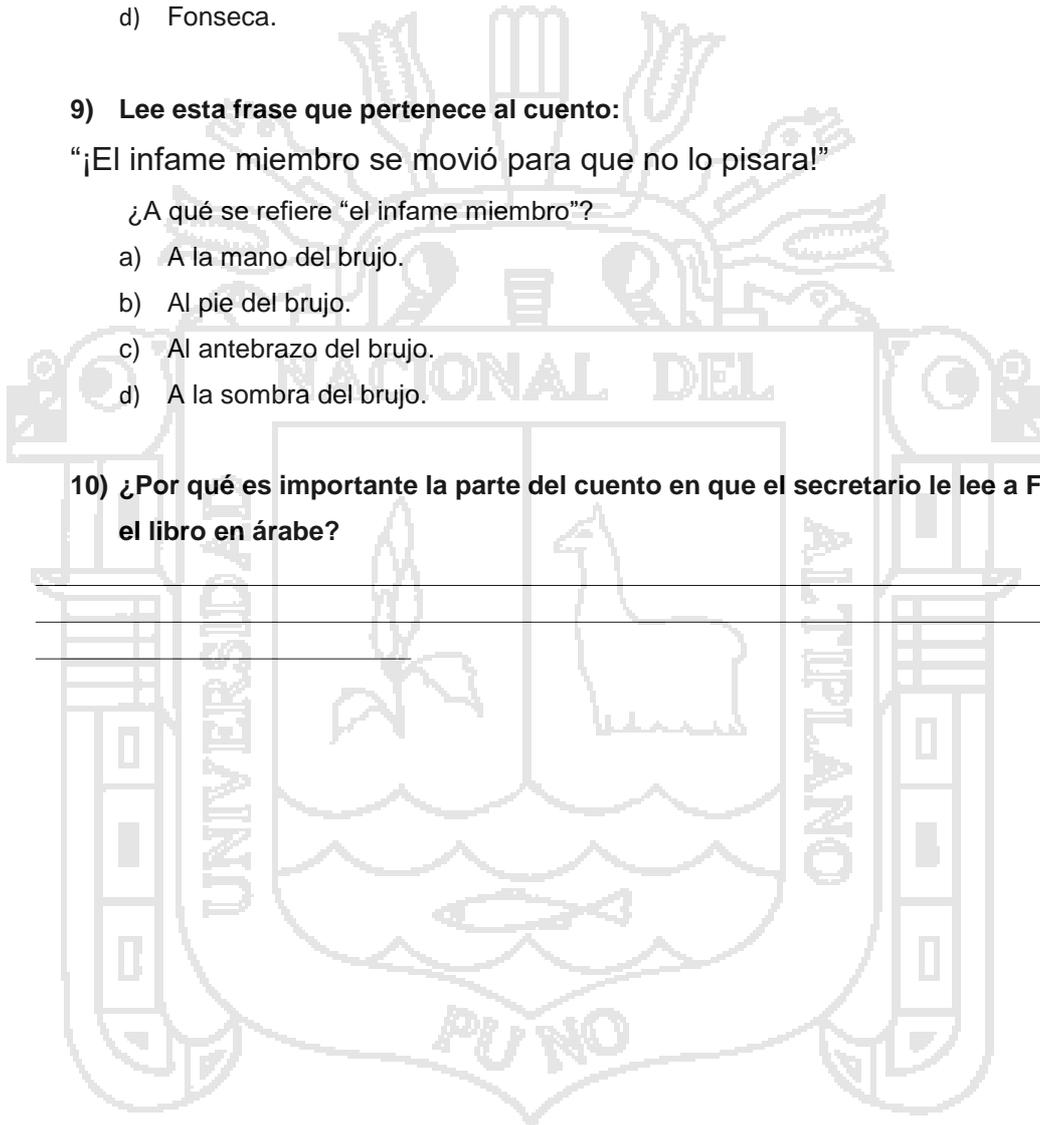
9) Lee esta frase que pertenece al cuento:

“¡El infame miembro se movió para que no lo pisara!”

¿A qué se refiere “el infame miembro”?

- a) A la mano del brujo.
- b) Al pie del brujo.
- c) Al antebrazo del brujo.
- d) A la sombra del brujo.

10) ¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en árabe?



TEXTO 3

Lee el siguiente texto.

Supervisión

Para Jesús Jiménez, el cielo nocturno está lleno de azules y violetas; una rosa se tiñe de dorados y celestes; un camino de piedra es un arco iris de anaranjados, amarillos, verdes, azules y rojos pálidos. Jesús tiene "supervisión", o tetracromatismo, una rara característica con la que nació que le permite ver casi 100 millones de colores. Las personas con visión normal, en cambio, distinguen solo un millón.

Mientras que el tetracromatismo es relativamente común en animales (algunas especies de aves eligen pareja a partir de sutiles diferencias de color en las plumas, y algunos insectos ven los colores que las flores reflejan), se calcula que solo el 1 % de los seres humanos lo presentan.

"Veo muchos maticos de sombras y más colores bajo luz tenue", afirma Jesús. "Si tú y yo vemos una hoja de árbol, yo percibo el color magenta en el borde de ella, o turquesa en algunas partes donde tú solo ves verde oscuro. Cuando la luz proyecta sombras en las paredes, veo los colores violeta, lavanda y turquesa. Tú solo ves grises".

"Ella ve el mundo de manera distinta a como lo vemos nosotros", dice la neuróloga Wendy Martin, quien ha estudiado el caso de Jesús.

Cuando era niña y vivía en Bolivia, sabía que tenía una visión excepcional. A los siete años pintó copias muy parecidas a los cuadros de los famosos pintores Van Gogh y Monet. Ahora se gana la vida como pintora e instructora de arte en San Diego, California, adonde se mudó con su esposo. Los colores que ve en la flora y la fauna del sur de California, Jesús los pinta en sus cuadros.



Hace algunos años, Jesús se ofreció como voluntaria para estudios científicos, con el deseo de que estos contribuyan a una mejor comprensión del daltonismo (enfermedad de la vista que impide distinguir con claridad ciertos colores) que afecta a su hija de 12 años. El daltonismo tiene por causa el mismo cambio genético que el tetracromatismo. "Quiero que todos se den cuenta de lo hermoso que es el mundo", dice Jesús.

Aunque su experiencia visual es extraordinaria, ver tantos colores le genera una desventaja: la saturación de la vista. "Cuando despierto y miro por la ventana, lo hago solo unos momentos porque no puedo dejar de ver todos los colores del exterior", dijo en una entrevista por la televisión. "Veo todos los colores en el piso de madera cuando voy al baño, y distingo todos los tonos distintos de la pasta de dientes."

Ir al mercado es "una pesadilla", prosigue Jesús. Todos los puestos son "un bombardeo de colores". Tal vez a causa de esto, dice que su color favorito es el blanco. "Es apacible y muy relajante para mis ojos", expresa.

Ahora responde las preguntas del 11 al 15.

11) ¿De qué trata principalmente este texto?

- De cómo el daltonismo afecta a muchos niños.
- De la vida de una mujer que trabaja en San Diego
- De una alteración visual llamada tetracromatismo.
- De la cantidad de colores que en realidad existen.

12) ¿Para qué se escribió principalmente este texto?

- Para explicarnos un tema.
- Para contarnos una historia.
- Para convencernos de algo.
- Para pedir nuestra colaboración.

13) ¿En qué se diferencian las personas con visión normal de las que tienen tetracromatismo?

- a) En el tiempo que soportan mirar los colores
- b) En la cantidad de colores que pueden ver
- c) En la precisión con que pueden pintar cuadros.
- d) En su capacidad para ver en la oscuridad.

14) ¿Cómo crees que se siente Jesús cuando va al mercado?

- a) Indiferente.
- b) Emocionada.
- c) Estresada.
- d) Aburrida.

15) ¿Por qué el texto se llama “Supervisión”?

TEXTO 4

Lee el siguiente texto.

Experimentos para hacer en casa

Necesitamos:

- 1 Una vela
- 2 Un vaso de agua
- 3 Un plato hondo con agua
- 4 Coloca el vaso boca abajo de la forma que tapa la vela

1 Enciende la vela y ponla al fondo del plato con la corada de la vela.

2 Unta el plato con agua y máchalo de 3 cm de espesor alrededor.

La vela se apaga por falta de oxígeno.

El agua que estaba en el plato empezará a llenarse dentro del vaso.

¿Qué sucedió?

- 1 La llama oxida el aire que está dentro del vaso y, por eso, el oxígeno se acaba.
- 2 La vela se apaga a los pocos segundos de haber sido tapada con el vaso, debido a que el oxígeno que alimenta la llama se agota.
- 3 La llama consume todo el oxígeno y luego comienza a oxidarlo todo dentro del vaso.
- 4 Al apagarse la llama, el aire se enfría. El aire frío ocupa menos espacio y la presión baja dentro del vaso, por eso el agua sube.

Ahora responde las preguntas de la 16 a la 20.

16) ¿Qué debes hacer antes de pegar la vela en el plato?

- a) Llenar el plato con agua.
- b) Meter el agua en el vaso.
- c) Encender la vela.
- d) Tapar la vela con el vaso.

17) ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?

- a) Para describir objetos.
- b) Para expresar una opinión.
- c) Para narrar una historia.
- d) Para dar instrucciones.

18) ¿Cuál sería el título más adecuado para este texto?

- a) Sepa cómo arde una vela húmeda.
- b) La vela que hace subir el agua.
- c) Apagando la vela con el agua.
- d) La vela y el agua.

19) Cuando se apaga la vela, ¿por qué el agua se mete al vaso?

- a) Porque en el vaso hay mucho oxígeno que jala el agua.
- b) Porque el vaso no está completamente pegado al plato.
- c) Porque la llama consumió todo el oxígeno del vaso.
- d) Porque la presión es menor dentro del vaso.

20) ¿Para qué se han incluido las imágenes en el texto?

- a) Para mostrar la forma como se realiza el experimento.
- b) Para indicar los materiales usados en el experimento.
- c) Para que comprobemos si el experimento funciona.
- d) Para que el texto esté adornado y se vea más bonito.



**Anexo 3. Modelos de ficha de registro de logros (ECE- MINEDU)
KIT DE EVALUACIÓN**

Demostrando lo que aprendimos

		<i>Recupera información de diversos textos escritos (Acceso y obtención de información)</i>					<i>Infiere el significado de los textos escritos (Integra e interpreta información)</i>					<i>Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos (Reflexión y valoración)</i>					Cantidad de aciertos de cada estudiante
		Cuadernillo 2					Cuadernillo 2					Cuadernillo 2					
Nº																	
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	

El cuadro que presentamos a continuación muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. Usted debe completar el número de aciertos de cada pregunta con los datos del registro de la página anterior.

CAPACIDADES	CUADERNILLO	PREGUNTAS	NÚMERO DE ACIERTOS
RECUPERA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TEXTOS ESCRITOS	2	2	
		3	
		4	
		6	
		8	
		16	
INFIERE EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	1	
		7	
		9	
		11	
		12	
		13	
		14	
		17	
		18	
REFLEXIONA SOBRE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	5	
		10	
		15	
		20	

Anexo 4. Ficha de registro de logros (ECE- MINEDU) – Resultados
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA “NUESTRA SEÑORA DE ALTA GRACIA” (MODELO JER)

REGISTRO DE LOGROS COMUNICACIÓN – COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

El cuadro que presentamos a continuación muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. Usted debe completar el número de aciertos de cada pregunta con los datos del registro de la página anterior.

CAPACIDADES	CUADERNILLO	PREGUNTAS	NÚMERO DE ACIERTOS
RECUPERA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TEXTOS ESCRITOS	2	2	22
		3	22
		4	10
		6	15
		8	20
INFIERE EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	16	21
		1	2
		7	8
		9	13
		11	20
		12	9
		13	12
		14	5
REFLEXIONA SOBRE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	17	19
		18	4
		19	5
		5	18
		10	0
		15	1
		20	25

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA “MARIANO MELGAR”
(MODELO)**

**REGISTRO DE LOGROS COMUNICACIÓN – COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS**

El cuadro que presentamos a continuación muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. Usted debe completar el número de aciertos de cada pregunta con los datos del registro de la página anterior.

CAPACIDADES	CUADERNILLO	PREGUNTAS	NÚMERO DE ACIERTOS
RECUPERA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TEXTOS ESCRITOS	2	2	47
		3	40
		4	23
		6	29
		8	26
INFIERE EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	16	36
		1	0
		7	33
		9	25
		11	25
		12	26
		13	27
		14	25
		17	21
REFLEXIONA SOBRE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	18	20
		19	7
		5	13
		10	0
		15	2
		20	43

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA AGROPECUARIO CUPU
(MODELO JER)**

**REGISTRO DE LOGROS COMUNICACIÓN – COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS**

El cuadro que presentamos a continuación muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. Usted debe completar el número de aciertos de cada pregunta con los datos del registro de la página anterior.

CAPACIDADES	CUADERNILLO	PREGUNTAS	NÚMERO DE ACIERTOS
RECUPERA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TEXTOS ESCRITOS	2	2	37
		3	23
		4	22
		6	20
		8	14
INFIERE EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	16	23
		1	0
		7	26
		9	26
		11	26
		12	7
		13	6
		14	11
		17	28
REFLEXIONA SOBRE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	18	11
		19	9
		5	29
		10	0
		15	0
		20	30

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA “LA SALLE” – SANTA ROSA
(MODELO JEC)**

**REGISTRO DE LOGROS COMUNICACIÓN – COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS**

El cuadro que presentamos a continuación muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. Usted debe completar el número de aciertos de cada pregunta con los datos del registro de la página anterior.

CAPACIDADES	CUADERNILLO	PREGUNTAS	NÚMERO DE ACIERTOS
RECUPERA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TEXTOS ESCRITOS	2	2	45
		3	46
		4	12
		6	33
		8	17
INFIERE EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	16	39
		1	19
		7	22
		9	31
		11	19
		12	20
		13	24
		14	14
REFLEXIONA SOBRE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	17	33
		18	31
		19	17
		5	25
		10	2
		15	5
		20	41

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA DE ANTAUTA (MODELO JEC)

**REGISTRO DE LOGROS COMUNICACIÓN – COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS**

El cuadro que presentamos a continuación muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. Usted debe completar el número de aciertos de cada pregunta con los datos del registro de la página anterior.

CAPACIDADES	CUADERNILLO	PREGUNTAS	NÚMERO DE ACIERTOS
RECUPERA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TEXTOS ESCRITOS	2	2	43
		3	42
		4	27
		6	42
		8	16
INFIERE EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	16	38
		1	16
		7	32
		9	35
		11	30
		12	26
		13	24
		14	14
		17	28
REFLEXIONA SOBRE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	18	24
		19	13
		5	28
		10	5
		15	3
		20	44

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA “ROQUE SAENZ PEÑA”
(MODELO JEC)**

**REGISTRO DE LOGROS COMUNICACIÓN – COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS**

El cuadro que presentamos a continuación muestra las preguntas de la prueba agrupadas por capacidad. Usted debe completar el número de aciertos de cada pregunta con los datos del registro de la página anterior.

CAPACIDADES	CUADERNILLO	PREGUNTAS	NÚMERO DE ACIERTOS
RECUPERA INFORMACIÓN DE DIVERSOS TEXTOS ESCRITOS	2	2	22
		3	20
		4	4
		6	16
		8	10
INFIERE EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	16	20
		1	8
		7	4
		9	14
		11	14
		12	4
		13	14
		14	4
REFLEXIONA SOBRE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DE LOS TEXTOS ESCRITOS	2	17	16
		18	18
		19	2
		5	18
		10	2
		15	0
		20	10

Anexo 5. Fotografías del trabajo de investigación en las instituciones



Figura 11. Institución Educativa Secundaria “Nuestra Señora de Alta Gracia” 2016



Figura 12. Institución Educativa Secundaria “Nuestra Señora de Alta Gracia” 2016





Figura 13. Institución Educativa Secundaria “La Salle” Santa Rosa 2016





Figura 14. Institución Educativa Secundaria “La Salle” Santa Rosa 2016





Figura 15. Institución Educativa Secundaria “Mariano Melgar” 2016





Figura 16. Institución Educativa Secundaria de Antauta 2016



Figura 17. Institución Educativa Secundaria de Antauta 2016