

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y

EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E Sara

Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2025

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de

Lengua y Literatura

Investigadora:

Mary Elizabeth Sanchez Rojas

Asesora:

Dra. Martha Ríos Rodríguez

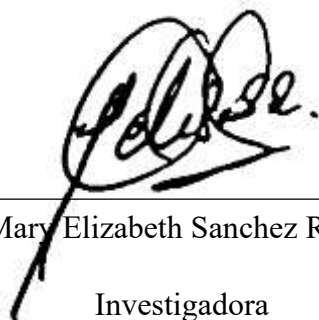
Lambayeque – Perú

2026

Nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E Sara

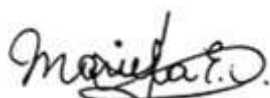
Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2025

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Lengua y Literatura



Mary Elizabeth Sanchez Rojas

Investigadora



Dra. Mariela Espinoza Vízquer

Presidente



M.Sc. Milagros del Pilar Cabezas Martínez

Secretaria



M. Sc. Daria Nelly Morillo Valle

Vocal



Dra. Martha Ríos Rodríguez

Asesora

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 261-2026

Siendo las 16:00 horas, del día viernes 06 de marzo 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/tyz-swmm-uog> por mandato de la Resolución N° 0775-2026-D-FACHSE de fecha 05 de marzo de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 1971-2025-D-FACHSE de fecha 04 de junio de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. MARIELA ESPINOZA VÍZQUERRA
Secretario(a)	: M.Sc. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ
Vocal	: M.Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
Asesor(a) Metodológico	: Dra. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E SARA ANTONIETA BULLÓN LAMADRID, LAMBAYEQUE, 2025. Presentada por SANCHEZ ROJAS, MARY ELIZABETH para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 15 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de REGULAR. Siendo las 17:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. MARIELA ESPINOZA VÍZQUERRA
PRESIDENTE(A)

M.Sc. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ
SECRETARIO(A)

M.Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Rios Rodriguez Martha, usuario revisor de Tesis ☒ Trabajo de Suficiencia Profesional ☐
y/o Trabajo Académico ☐ Titulado: Nivel de comprensión lectora en estudiantes de
secundaria de la I.E Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2025

La autora es Mary Elizabeth Sanchez Rojas, identificado con documento de identidad N°
16661692, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un
porcentaje de similitud de 14%, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de
similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas
dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento
cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias
establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.



Lambayeque, 18 de junio del 2025

Rios Rodriguez Martha

DNI: N° 16655814

ASESORA

Se adjunta:

Recibo Digital

Resumen del Reporte automatizado de similitudes

Nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E Sara Antonieta Bullón Lamadrid, Lambayeque, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

14%	14%	11%	10%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
3	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%

Excluir citas

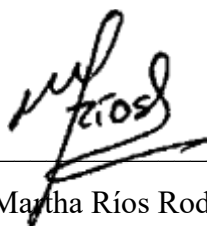
Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Dra. Martha Ríos Rodríguez

DNI: N° 16655814

Asesora

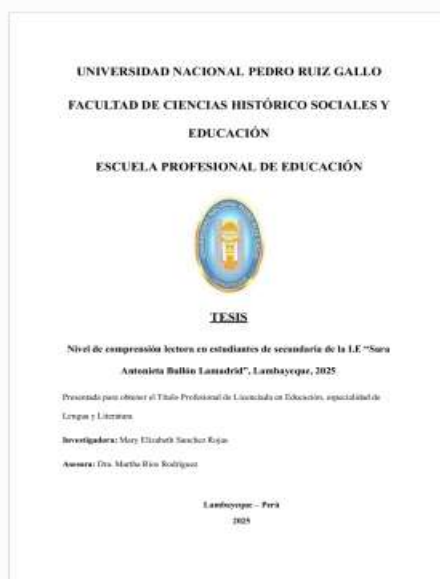


Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Mary Elizabeth Sanchez Rojas
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de...
Nombre del archivo:	INFORME_SANCHEZ.docx
Tamaño del archivo:	869.33K
Total páginas:	63
Total de palabras:	12,383
Total de caracteres:	73,501
Fecha de entrega:	18-jun.-2025 11:08p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2702124094



Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dra. Martha Ríos Rodríguez

DNI: N° 16655814

Asesora

DEDICATORIA

Dedico mi trabajo de tesis a mi padre, Pedro Sanchez Gonzales, quien no se encuentra físicamente presente, agradecerle por darme una infancia plena y llena de felicidad, cuyo afecto por mi persona no conocía los límites, por su inquebrantable apoyo y cariño que aún prevalece en mi corazón. Agradezco la formación y educación que me brindo, e inculcarme el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer ante las adversidades porque Dios está conmigo siempre.

Este logro es en tu memoria, porque fue gracias a tu fortaleza, sabiduría y dedicación aprendí a nunca rendirme. Sé que nunca podre retribuir todo lo que hiciste por mí. Mi corazón aún siente y lamenta tu ausencia, sin embargo, sé que estás orgulloso de mi desde donde estás. Eres mi héroe, mi ejemplo a seguir, esta dedicatoria es mi manera de decirte que nunca te olvidaré.

A mis amadas hijas y mi amado hijo, por enseñarme su valentía, su sonrisa pura y honesta, todos mis esfuerzos son impulsados por ellos y mi familia. A mi madre, porque sin su apoyo incondicional este logro académico no fuera posible. A Dios por darme la sabiduría y sosiego en tiempos difíciles y mostrarme el camino para alcanzar mis metas profesionales y personales. También dedico esta investigación a mis abuelos, que desde el cielo vean por mí.

AGRADECIMIENTO

A Dios

Por guiarme por el sendero de luz darme la motivación espiritual para continuar y no desmayar ante las adversidades, ni desfallecer en el intento, los cuales junto a su infinita misericordia y bondad aportaron a que concrete esta etapa de mi vida profesional con éxito.

A mi madre

Por sus consejos, y su inconmensurable apoyo el cual hizo posible llegar a este momento; así mismo por las enseñanzas, valores, principios inculcados desde la niñez que me han permitido ser la persona que hoy en día soy, todo ello con una gran dosis de amor sin tener que pedir algo a cambio, son ustedes mi sostén primordial para superarme cada día.

A mi Asesora

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi asesora de tesis Martha Ríos Rodríguez, por su gran calidad humana, por sus aportaciones realizadas, críticas constructivas, por su significativo aporte cuya contribución activa y en el impulso del desarrollo de mi tesis. Debo enfatizar, la disponibilidad de tiempo y predisposición.

RESUMEN

La investigación desarrollada tuvo como propósito principal identificar el nivel de comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario pertenecientes a la Institución Educativa “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”. Para tal fin, se adoptó un enfoque cuantitativo, sustentado en un diseño metodológico no experimental de tipo básico y con un alcance de carácter descriptivo. La población estuvo conformada por 100 estudiantes matriculados en el tercer grado de secundaria, a quienes se les aplicó como técnica una prueba pedagógica, diseñado específicamente para medir los niveles de comprensión lectora. En cuanto a los hallazgos, se registró que el 44% de los participantes se encontró en el nivel denominado “En proceso”, el 36% en el nivel “En inicio”, mientras que solo el 12% alcanzó el “Logro esperado” y apenas un 8% logró ubicarse en el nivel más alto, identificado como “Logro destacado”, por lo tanto, estos datos reflejan una concentración predominante en los niveles inferiores e intermedios, lo que pone en evidencia que una gran parte del estudiantado aún no ha desarrollado de forma integral las competencias necesarias para comprender, interpretar e interactuar críticamente con los textos escritos.

Palabras claves: Nivel, Comprensión Lectora, Secundaria.

ABSTRACT

The main purpose of the research was to identify the level of reading comprehension in secondary school students belonging to the “Sara Antonieta Bullón Lamadrid” Educational Institution. To this end, a quantitative approach was adopted, based on a non-experimental methodological design of basic type and with a descriptive scope. The population consisted of 100 students enrolled in the third grade of secondary school, to whom the survey technique was applied as a procedure and a structured questionnaire, specifically designed to measure reading comprehension levels, as an instrument. As for the findings, it was recorded that 44% of the participants were at the “In process” level, 36% at the ‘Beginning’ level, while only 12% reached the “Expected achievement” level and only 8% reached the highest level, identified as “Outstanding achievement”, Therefore, these data reflect a predominant concentration in the lower and intermediate levels, which shows that a large part of the student body has not yet fully developed the necessary competencies to understand, interpret and critically interact with written texts.

Key words: level, reading comprehension, secondary school.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	8
ABSTRACT.....	10
ÍNDICE GENERAL	11
INTRODUCCIÓN	14
I. DISEÑO TEÓRICO	19
1.1. Antecedentes.....	19
1.1.1. Antecedentes internacionales	19
1.1.2. Antecedentes nacionales	20
1.2. Bases teóricas	22
1.2.1. Modelo de Procesamiento de la Información de Robert Gagné.....	22
1.3. Bases conceptuales	24
1.3.1. Comprensión lectora	24
1.3.1.1. Importancia de la comprensión lectora.	25
1.3.1.2. Factores asociados a la comprensión lectora.....	27
1.3.1.3. Causas del bajo nivel de la comprensión lectora.....	28
1.3.1.4. Estrategias para la comprensión lectora en el contexto del aprendizaje.....	29
1.3.1.5. Momentos de la lectura según Solé.....	30
1.3.1.6. Dimensiones.....	31
II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
2.1. Diseño de investigación.....	32

2.2.	Población y muestra.....	33
2.2.1.	Población.....	33
2.2.2.	Muestra.....	34
2.3.	Técnicas e instrumentos.....	34
2.3.1.	Técnica	34
2.3.2.	Instrumento.....	35
III.	RESULTADOS	37
IV.	DISCUSIÓN	41
	CONCLUSIONES	46
	RECOMENDACIONES.....	47
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
	ANEXOS	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Nivel de la comprensión lectora	37
Figura 2	Nivel de la dimensión literal	38
Figura 3	Nivel de la dimensión inferencial.....	39
Figura 4	Nivel de la dimensión crítico.....	40

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario ha evidenciado un preocupante retroceso a nivel internacional, manifestándose como una de las principales limitaciones en el desempeño académico y en el desarrollo del pensamiento crítico en la etapa adolescente. En el caso de Filipinas, un estudio realizado por Caraig y Quimbo (2022) se reveló que únicamente el 7% de los estudiantes de secundaria alcanzaron un nivel de dominio satisfactorio en comprensión lectora, mientras que el 49% se ubicó en un nivel cercano al dominio y un 44% mostró un nivel deficiente, lo que refleja una marcada insuficiencia en las habilidades necesarias para interpretar textos científicos y académicos con profundidad.

De forma similar, en Paraguay, el panorama resulta igualmente alarmante. Según datos presentados por Almeida (2022), apenas el 33% de los adolescentes comprendía adecuadamente los textos leídos, lo que implica que dos de cada tres estudiantes no alcanzaban los niveles básicos de comprensión requeridos. Esta limitación ha sido atribuida a factores como la escasa exposición a la lectura, el limitado acceso a materiales bibliográficos de calidad y la baja inversión pública en educación, que en dicho país representa solo el 4.7% del Producto Interno Bruto. como una causa estructural que perpetúa el bajo rendimiento lector entre los jóvenes.

En Ecuador, un estudio conducido por Pineda y Villazhañay (2024), evidenció deficiencias importantes en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora, siendo este último el más afectado, especialmente en estudiantes de octavo año. La investigación, desarrollada en un entorno rural, destaca que la vulnerabilidad socioeconómica también incide negativamente en el desempeño lector, dificultando el acceso a recursos pedagógicos, tecnologías y estrategias didácticas contextualizadas.

Asimismo, en Guatemala, Aguirre (2023) documentó que el 50% de los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión de textos debido a la falta de hábito lector, mientras que un 30 % mostraba serias limitaciones para analizar e interpretar contenidos escritos. Además, solo un 18% aplicaba estrategias como el parafraseo y las anotaciones al margen, lo que pone en evidencia la necesidad urgente de fortalecer el uso de estrategias metacognitivas y metodologías activas.

En el contexto educativo peruano, diversas investigaciones evidencian que, a pesar de su centralidad en los procesos de aprendizaje, esta competencia se encuentra lejos de consolidarse en los niveles esperados pues, un estudio desarrollado por Torres-Vega (2025) en una institución educativa pública de Lima, reveló que el 72,2% se ubicó en un nivel bajo de comprensión lectora, mientras que el 25,9% alcanzó un nivel regular y apenas el 1,9% logró un nivel alto, lo cual pone en evidencia una brecha significativa en el desarrollo de las habilidades de recuperación, integración y reflexión de la información.

De manera similar, Sumarriva-Bustinza et al. (2024) analizaron los niveles de comprensión lectora en estudiantes de otra institución educativa en Lima, concluyendo que el 46% de ellos se encontraba en el nivel literal, el 39% en el criterial y solo el 15% en el nivel inferencial, lo que refleja una dificultad considerable para realizar inferencias y establecer juicios críticos a partir de los textos leídos. Asimismo, el estudio identificó que el 60% de los escolares practicaba la lectura con escasa frecuencia, lo cual limita el fortalecimiento de sus capacidades lectoras

Por otro lado, la investigación realizada por Jara y Carrillo (2023) en un centro educativa del distrito de Puente Piedra – Lima, mostró que un elevado porcentaje de los estudiantes del segundo grado de secundaria se encontraban en niveles de inicio (35,8 %) o en proceso (31,9 %) respecto al logro de la comprensión lectora. Este panorama revela una

urgencia pedagógica, pues la baja capacidad para analizar y construir significados a partir de los textos limita el aprendizaje en diversas áreas curriculares. Adicionalmente, en el distrito de Lurigancho-Chosica, Misari (2023) estudió a estudiantes del cuarto año de secundaria, encontrando que la comprensión lectora influye significativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa, sin embargo, la mayoría de los escolares alcanzó únicamente un nivel medio o esperado, lo cual evidencia que su capacidad para establecer conexiones profundas entre las ideas del texto y sus contextos personales y sociales sigue siendo limitada.

Asimismo, en la ciudad de Huaraz, Ramírez (2023) aplicó una prueba a estudiantes de segundo grado de secundaria, hallando que el 51,2% se ubicó en el nivel “en proceso” y el resto distribuido entre los niveles “inicio” y “satisfactorio”, lo cual indica que la mayoría no alcanza aún un dominio adecuado para interpretar y reflexionar críticamente sobre los contenidos leídos

A nivel local, en la Institución Educativa “Sara Antonieta Bullón Lamadrid” de Lambayeque, se refleja una problemática similar pues, observaciones preliminares indican que un porcentaje significativo de estudiantes de secundaria presenta dificultades para interpretar y analizar textos, limitándose a una lectura superficial sin una comprensión profunda. Entre las causas identificadas se encuentran la falta de hábitos de lectura, metodologías de enseñanza tradicionales que no promueven el pensamiento crítico y un acceso limitado a materiales de lectura diversificados.

En ese sentido, estudiar el nivel de comprensión lectora en esta institución es de suma importancia, ya que permitirá identificar las áreas de mejora y diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan esta competencia. Además, contribuirá a formar estudiantes

críticos, reflexivos y capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual, promoviendo una educación de calidad en la región.

Bajo tal perspectiva, se configuró la problemática investigativa, la cual se formuló del siguiente modo: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025?

De manera análoga, se estableció como finalidad principal del estudio el siguiente propósito: Determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025.

Asimismo, se delimitaron las siguientes metas particulares que orientaron el desarrollo de la presente indagación: I) Identificar el nivel de la dimensión literal en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”; II) Describir el nivel de la dimensión inferencial en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”; III) Establecer el nivel de la dimensión crítico en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”.

En otra línea, la estructura del presente trabajo se articula en cuatro apartados interdependientes que configuran su armazón conceptual y metodológico. El primer capítulo cimenta los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, incorpora un examen riguroso del corpus bibliográfico pertinente y expone con precisión las nociones esenciales que guían el estudio. El segundo capítulo profundiza en la estrategia metodológica empleada, abarcando la caracterización del enfoque investigativo, el procedimiento de selección muestral y la descripción detallada de los instrumentos aplicados para la obtención de la información empírica. En el tercer capítulo se consignan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de datos, mientras que el cuarto capítulo se destina a la interpretación crítica de los resultados en relación con los referentes teóricos. Finalmente, se presentan de forma ordenada

y sistemática las conclusiones derivadas del estudio, junto con una serie de recomendaciones pertinentes y los anexos correspondientes.

I. DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

Kiili et al. (2024) realizaron un estudio con el propósito de examinar cómo las habilidades de comprensión lectora y el conocimiento previo contribuyen a la justificación de la credibilidad de textos en línea en adolescentes. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con una muestra de 274 estudiantes finlandeses de sexto grado. Se emplearon pruebas de identificación y justificación de credibilidad en textos en línea, a través de preguntas de opción múltiple. Los resultados mostraron que justificar la credibilidad de un texto fue más desafiante para los estudiantes en comparación con la identificación del autor, el argumento principal y la evidencia. Se encontró que la decodificación de palabras y la comprensión lectora fueron predictores estadísticamente significativos del desempeño en identificación, mientras que el conocimiento previo y la comprensión lectora influyeron en la justificación de credibilidad. En conclusión, se resaltó la importancia de fortalecer las habilidades de lectura crítica en adolescentes para evaluar la fiabilidad de la información en entornos digitales.

Shelton y Wexler (2022) en su estudio analizaron el desarrollo de la comprensión lectora en adolescentes con dificultades de alfabetización. El objetivo general fue examinar las necesidades de alfabetización de los estudiantes de secundaria con dificultades en la lectura y proponer intervenciones basadas en evidencia. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo y diseño no experimental. Se incluyó una muestra de estudiantes de secundaria con dificultades en la comprensión lectora y los instrumentos de evaluación fueron pruebas estandarizadas de lectura y comprensión. Los resultados indicaron que solo el 35% de los estudiantes de cuarto grado y el 34% de los de octavo grado alcanzaron niveles de competencia en comprensión lectora. Se concluyó que la instrucción en lectura debe

enfocarse en el desarrollo integral de habilidades como el conocimiento previo, la fluidez lectora y la capacidad de inferencia, con el fin de mejorar los resultados académicos en adolescentes.

Nilsson et al. (2021) en su investigación su objetivo fue determinar los factores cognitivos y lingüísticos que influyen en la comprensión lectora de esta población. Se utilizó un diseño cuantitativo con 136 adolescentes con discapacidad intelectual. Los participantes fueron evaluados en comprensión lectora, decodificación, habilidades lingüísticas y cognitivas mediante modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados revelaron que el modelo Simple View of Reading no explicó completamente la comprensión lectora en esta población, ya que los predictores claves fueron el vocabulario y la memoria de trabajo fonológica con carga ejecutiva. Se concluyó que los adolescentes con discapacidad intelectual presentan un perfil de desarrollo retrasado en la comprensión lectora, reflejando habilidades similares a las de niños en etapas tempranas de aprendizaje.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Domínguez (2024) en su estudio tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria de la institución educativa Víctor Raúl Haya de la Torre en Las Lomas, Piura. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 42 estudiantes. Se aplicó como instrumento una prueba de comprensión. Los resultados mostraron que el 45.2% de los estudiantes se ubicaron en el nivel bajo de comprensión lectora y el 54.8% en el nivel medio. A nivel de dimensiones, la comprensión literal tuvo un desempeño medio en el 73.8% de los estudiantes, la comprensión inferencial presentó un nivel bajo en el 57.1%, y la comprensión crítica fue la dimensión más deficiente, con un 66.7% de los estudiantes en nivel bajo. Se concluyó que la comprensión lectora en los estudiantes de primero de

secundaria es limitada, especialmente en los niveles superiores de análisis textual, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias didácticas en esta área.

Bravo (2022) en su estudio tuvo como propósito determinar la relación entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Víctor Andrés Belaúnde” de Trujillo. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron un cuestionario para medir el aprendizaje cooperativo y una prueba de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron que el 40.5% de los estudiantes alcanzaron un nivel bajo en comprensión lectora, el 45.8% un nivel medio y solo el 13.7% un nivel alto. En cuanto a las dimensiones, el nivel inferencial presentó mayores dificultades con un 49.2% en nivel bajo. La correlación entre aprendizaje cooperativo y comprensión lectora fue de Rho de Spearman = 0.614, indicando una relación positiva moderada y significativa ($p < 0.05$). Se concluyó que el aprendizaje cooperativo tiene una influencia significativa en la comprensión lectora, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas para su fortalecimiento.

Silva (2022) en su estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos en estudiantes de la Institución Educativa “Presentación de María” en Lima Metropolitana. Se empleó una metodología cuantitativa, de tipo correlacional y diseño no experimental, con una muestra de 100 estudiantes de tercer grado de secundaria. Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario. Los resultados mostraron que el 34% de los estudiantes presentaban un nivel bueno en comprensión lectora, el 42% un nivel regular y el 24% un nivel deficiente. A nivel de dimensiones, la comprensión literal tuvo un desempeño mayor en comparación con la inferencial y la crítica. En la variable redacción de textos, el 35% de los estudiantes obtuvo un nivel bueno, el 47% un nivel regular y el 18% un nivel deficiente. Se concluyó que existe

una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.675 y un nivel de significancia de $p = 0.001$.

Contreras y Flores (2020) el objetivo del estudio fue determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de segundo año de secundaria en la Institución Educativa PNP Alcides Vigo Hurtado en Lima Metropolitana. La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal descriptivo. La muestra estuvo conformada por 73 estudiantes. Se utilizó la prueba de comprensión lectora. Los resultados mostraron que el 71.2% de los estudiantes se encontraban en nivel medio de comprensión lectora, el 8.2% en nivel alto y el 20.5% en nivel bajo. En cuanto a las dimensiones, en la comprensión literal el 52.1% obtuvo un nivel alto, en la comprensión inferencial el 50.7% se situó en nivel medio y en la comprensión crítica el 50.7% alcanzó un nivel bajo. Se concluyó que, si bien los estudiantes en general alcanzan un nivel medio en comprensión lectora, presentan deficiencias significativas en la comprensión crítica, lo que sugiere dificultades en el análisis y emisión de juicios sobre los textos leídos.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Modelo de Procesamiento de la Información de Robert Gagné

El modelo de Gagné es una teoría que explica cómo los individuos adquieren, procesan y retienen conocimientos, organizando el aprendizaje en una serie de eventos que facilitan la asimilación efectiva de la información. Esta teoría se ha aplicado en diversas áreas del conocimiento, incluyendo la educación debido a su enfoque sistemático y estructurado para diseñar experiencias de aprendizaje (Duffé, 2003).

Asimismo, según Duffé (2003), el modelo de Gagné enfatiza la importancia de identificar el tipo de aprendizaje antes de diseñar cualquier acción pedagógica. En este sentido, distingue cinco categorías de aprendizaje: habilidades intelectuales, estrategias

cognitivas, información verbal, habilidades motoras y actitudes. Para que el aprendizaje ocurra de manera efectiva, el autor plantea que se deben considerar tanto los eventos internos (procesos psicológicos del aprendiz) como los eventos externos (intervenciones didácticas del docente). Esta perspectiva permite estructurar secuencias de enseñanza basadas en procesos cognitivos como la percepción selectiva, la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información.

Por otro lado, Bautista-Boada (2021) destaca la aplicabilidad de la teoría del procesamiento de la información en entornos mediados por tecnología. Esto refuerza la idea de Gagné de que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino que requiere la activación de conocimientos previos y la estimulación de la memoria a largo plazo a través de estrategias de enseñanza adecuadas. Asimismo, se evidenció que el uso de tecnología educativa favorece la organización de la información y la estructuración de experiencias de aprendizaje más dinámicas y personalizadas.

En el ámbito del diseño instruccional, Khadjooi et al. (2011) explican que el modelo de Gagné se basa en nueve eventos de instrucción, los cuales deben ser organizados secuencialmente para garantizar un aprendizaje efectivo. Estos eventos incluyen: captar la atención del estudiante, informar el objetivo de aprendizaje, estimular la recuperación de conocimientos previos, presentar el contenido, proporcionar guía para el aprendizaje, permitir la ejecución del nuevo conocimiento, ofrecer retroalimentación, evaluar el desempeño y fomentar la retención y transferencia del aprendizaje. Esta estructura permite desarrollar programas de enseñanza bien organizados y adaptables a diferentes contextos educativos, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

1.3. Bases conceptuales

1.3.1. *Comprensión lectora*

De acuerdo con Vásquez (2022), la comprensión lectora es un proceso cognitivo esencial que permite al individuo extraer, interpretar y reflexionar sobre la información contenida en un texto, y no se limita a la decodificación de signos lingüísticos, sino que involucra la capacidad de establecer relaciones entre ideas, inferir significados implícitos y evaluar la intencionalidad del autor.

Valdez (2022), indica que es un proceso complejo que involucra diversas habilidades cognitivas, lingüísticas y psicológicas ya que, leer no solo implica decodificar palabras, sino también interpretar el significado del texto, relacionarlo con conocimientos previos y generar inferencias que permitan una comprensión más profunda. Este proceso es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de nuevos conocimientos, pues permite que el lector interactúe activamente con la información y construya su propio significado a partir del contenido leído.

Según Domínguez et al. (2015), la lectura no solo es una herramienta fundamental para el aprendizaje, sino que también desempeña un papel crucial en la formación del hábito lector y el desarrollo de la autonomía cognitiva. La capacidad de comprender textos de manera eficiente permite a los estudiantes acceder a información relevante, mejorar sus habilidades de expresión escrita y fortalecer su capacidad analítica. Además, se destaca que la lectura no debe entenderse como un acto pasivo, sino como un proceso interactivo en el que el lector establece conexiones con el texto y su entorno, lo que le permite construir significados y reflexionar sobre lo leído.

Desde un enfoque teórico, Barth et al. (2016) explican que es el resultado de la interacción entre la eficiencia en la lectura de palabras y las habilidades de comprensión

lingüística. En este sentido, los modelos cognitivos de la lectura sugieren que existen dos niveles de procesamiento fundamentales: los procesos de bajo nivel, que incluyen la decodificación y el reconocimiento de palabras, y los procesos de alto nivel, que implican la integración de ideas y la construcción de significados complejos.

Por otro lado, Gallego et al. (2019) indican que la comprensión lectora influye directamente en el rendimiento académico y el desarrollo del pensamiento analítico ya que, a través de la lectura comprensiva, los estudiantes pueden acceder a nuevos conocimientos, fortalecer su capacidad argumentativa y aplicar lo aprendido en distintos contextos. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que el nivel de comprensión lectora tiende a disminuir conforme los estudiantes avanzan en su educación, lo que revela deficiencias en la enseñanza de estrategias de lectura ya que, la falta de métodos adecuados para la enseñanza de la comprensión lectora puede generar dificultades en la adquisición del conocimiento y limitar la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera efectiva con textos académicos y científicos.

En el ámbito educativo, Barreto et al. (2016) destacan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora desde una perspectiva didáctica innovadora, por lo que estas guías fomentan la autonomía en el aprendizaje y promueven una mayor interacción con los textos, facilitando la construcción de significado y fortalece la capacidad de análisis. No obstante, su efectividad depende de la formación docente y de la implementación de metodologías que estimulen la motivación por la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

1.3.1.1. Importancia de la comprensión lectora.

La comprensión lectora constituye una habilidad intelectual de orden superior, indispensable para la apropiación significativa del conocimiento, ya que permite establecer

relaciones entre lo leído y el contexto social y académico en el que se desenvuelve el estudiante, siendo así que esta competencia no solo facilita la decodificación lingüística, sino que también promueve una actitud reflexiva y crítica frente al contenido textual, lo cual fortalece el pensamiento autónomo y la construcción de saberes con sentido (Palomares, 2025).

Desde un enfoque cognitivo-sociocultural, este tipo de comprensión se convierte en un proceso integrador que entrelaza la percepción, la memoria y la interpretación discursiva, posibilitando una lectura activa orientada a extraer inferencias, construir esquemas mentales y generar argumentos con fundamento, pues se trata de una destreza que trasciende la lectura literal para incorporarse como mecanismo transformador en los procesos educativos y comunicativos que estructuran la formación integral del individuo (Mantilla-Falcón & Barrera-Erreyes, 2021).

En concordancia con ello, se reconoce que el acto de comprender un texto no puede reducirse a una decodificación mecánica, dado que la lectura comprensiva implica la puesta en marcha de múltiples dimensiones de análisis, tales como la elaboración de significados a partir de esquemas previos, la evaluación crítica del contenido, y la autorregulación metacognitiva para ajustar la interpretación, lo cual demanda del lector un posicionamiento activo, capaz de establecer puentes entre lo simbólico y su realidad circundante (Vizúete & Peñaherrera, 2022).

A la par, la perspectiva pedagógica constructivista sostiene que la comprensión lectora debe fomentarse mediante metodologías dinámicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y técnicas analíticas como el PNI (positivo-negativo-interesante), dado que estas favorecen un aprendizaje contextualizado, permitiendo al estudiante integrar experiencias previas con nuevos conocimientos y desarrollar competencias de análisis,

reflexión y argumentación, promoviendo así un proceso formativo que prioriza la experiencia significativa por encima de la memorización pasiva (Chiqui, 2022).

1.3.1.2. Factores asociados a la comprensión lectora.

De acuerdo a Franco et al. (2016) la comprensión lectora constituye un proceso complejo en el que confluyen diversas variables que condicionan su desarrollo, entre ellas se identifican factores de índole:

- **Personales:** Como aquellos que configuran el entorno íntimo del lector, incluyendo aspectos como la disposición emocional, la motivación hacia el texto, los hábitos de lectura adquiridos, así como el uso del tiempo libre, en consecuencia, la actitud frente al libro y la lectura no puede desvincularse de las experiencias vividas y del valor asignado a la actividad lectora en su contexto cercano.
- **Académicos:** Tienen un rol esencial, pues remiten a las competencias que deben ser desarrolladas en el espacio escolar a través de estrategias pedagógicas eficaces y metodologías adaptativas, ya que la comprensión lectora no solo requiere del dominio del sistema lingüístico, sino también de un acompañamiento formativo que estimule el análisis inferencial, la síntesis de ideas y la reflexión crítica.
- **Socioculturales:** Comprenden las condiciones estructurales del entorno familiar y comunitario del lector, como el nivel educativo de los padres, la disponibilidad de material bibliográfico en casa, la presencia de modelos lectores, el acceso a recursos tecnológicos y la valoración que se le otorga al aprendizaje dentro del hogar, por lo tanto, el clima familiar y el respaldo parental en las actividades escolares desempeñan una función mediadora que potencia o restringe el desarrollo de esta competencia.

1.3.1.3. Causas del bajo nivel de la comprensión lectora.

Uno de los factores determinantes que explican la baja capacidad para interpretar textos es la carencia de hábitos lectores sólidos, ya que el contacto escaso con materiales escritos desde edades tempranas debilita la posibilidad de desarrollar una relación significativa con la lectura, pues cuando el entorno familiar no fomenta el acercamiento a los libros y tampoco se presentan referentes de lectura activa, el individuo crece sin herramientas para estructurar procesos cognitivos que le permitan atribuir sentido a los contenidos que lee (Almeida, 2022).

De igual modo, una deficiencia recurrente se encuentra en la limitada capacidad de decodificación, ya que cuando el lector se enfoca excesivamente en identificar grafías y fonemas, desvía su atención del contenido, lo que imposibilita una interpretación global del mensaje, así, se dedica más a reconocer palabras que a construir su sentido, lo que ocasiona una lectura mecánica desprovista de reflexión (Aguirre, 2023).

Asimismo, una causa significativa se relaciona con las prácticas pedagógicas poco contextualizadas, puesto que cuando la enseñanza de la lectura se basa en métodos tradicionales que priorizan la memorización sobre la comprensión crítica, el estudiante se convierte en un receptor pasivo, lo cual impide el desarrollo de estrategias metacognitivas como la autorregulación y la evaluación del propio entendimiento (Martin-Ruiz & González-Valenzuela, 2022).

A esto se suman las barreras de orden sociocultural, ya que los entornos vulnerables con alta presencia de violencia intrafamiliar, bajos recursos económicos y escaso acceso a materiales bibliográficos generan condiciones poco favorables para la formación de competencias lectoras, puesto que en estos contextos, la prioridad de las familias suele centrarse en la subsistencia, lo que desplaza el tiempo y el interés por el acompañamiento

lector, reduciendo con ello las oportunidades para que los estudiantes practiquen, reciban retroalimentación o dispongan de espacios adecuados para el fortalecimiento de sus habilidades de comprensión (González H. , 2019).

Finalmente, se observa que la apatía hacia la lectura también surge de una desvinculación entre los contenidos escolares y los intereses de los estudiantes, pues cuando los textos seleccionados no se alinean con sus experiencias, inquietudes o contexto sociocultural, se pierde el sentido de utilidad y disfrute, generando rechazo y desmotivación hacia el acto de leer, por lo tanto, si el proceso lector no se presenta como una herramienta funcional para interpretar el mundo y participar activamente en él, difícilmente se logrará consolidar la comprensión lectora como una competencia transversal y transformadora (Malagón, 2024).

1.3.1.4. Estrategias para la comprensión lectora en el contexto del aprendizaje.

Según Pérez y Ricardo (2022), el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere de un abordaje pedagógico integral que articule estrategias:

- **Estrategias socioafectivas:** Desempeñan un rol fundamental, ya que permiten gestionar adecuadamente las emociones y actitudes que inciden en la disposición del estudiante hacia la lectura, en ese sentido, se hace necesario implementar técnicas que propicien la disminución de la ansiedad mediante prácticas como la respiración profunda, la relajación y el uso de estímulos positivos como la música o la risa.
- **Estrategias metacognitivas:** Contribuye a que el lector desarrolle conciencia sobre sus propios procesos de interpretación, pues al establecer objetivos claros antes de leer, monitorear su comprensión durante la lectura y evaluar lo aprendido posteriormente, se fortalece su capacidad autorreguladora.

- **Estrategias cognitivas:** Permiten interactuar directamente con el contenido del texto mediante operaciones mentales que promueven su interpretación, entre ellas se destacan la activación de conocimientos previos, la elaboración de inferencias, la identificación de ideas clave, el subrayado selectivo, la toma de notas y la representación gráfica de la información, además, la elaboración de resúmenes y la emisión de juicios críticos fortalecen la integración significativa de lo leído.

1.3.1.5. Momentos de la lectura según Solé.

Solé (2009, como se citó en González y Gaete, 2017) plantea que la lectura debe abordarse a través de tres momentos interrelacionados:

- **Antes de la lectura:** Se busca activar los esquemas cognitivos y afectivos del lector, por lo cual es indispensable que este anticipe el contenido mediante la formulación de hipótesis, la vinculación con saberes previos y la identificación de propósitos personales para leer.
- **Durante de la lectura:** El lector despliega diversas estrategias para focalizar su atención en los aspectos relevantes del contenido, entre ellas destacan el subrayado, la toma de notas, la elaboración de preguntas y la detección de ideas principales, lo que permite monitorear su propio proceso de interpretación.
- **Después de la lectura:** Está orientado a consolidar lo aprendido mediante actividades que estimulan la reflexión crítica, la elaboración de inferencias complejas y la vinculación del texto con otros saberes o contextos, en esta etapa se fomenta la metacognición, es decir, la capacidad del lector para evaluar qué comprendió, cómo lo comprendió y qué estrategias fueron más efectivas.

1.3.1.6. Dimensiones.

De acuerdo a Iglesias (2018), la teoría de la Taxonomía de la comprensión lectora propuesta por Thomas Barrett indica que la comprensión de un texto no constituye un proceso unitario, sino que se organiza en niveles jerárquicos de complejidad cognitiva. En este marco teórico, la comprensión lectora se estructura en tres dimensiones fundamentales:

- **Dimensión literal**

En este nivel, el lector se limita a reconocer nombres, fechas, lugares, acciones e ideas principales sin realizar interpretaciones adicionales. Esta dimensión se fundamenta en la teoría lineal de la lectura, la cual sostiene que el proceso lector consiste en la decodificación de signos gráficos para atribuirles significado.

- **Dimensión inferencial**

En este nivel, el lector debe identificar relaciones causales, predecir desenlaces, deducir significados y establecer conexiones entre distintas partes del texto. Además, en esta dimensión se presentan dos tipos de inferencias: las de carácter deductivo, que parten del significado global del texto para extraer conclusiones particulares, y las de tipo inductivo, que utilizan información específica del texto para formular generalizaciones.

- **Dimensión crítica**

En este nivel, el lector no solo interpreta la información, sino que también la evalúa, la compara con otras fuentes y reflexiona sobre su validez, relevancia y propósito. Además, permite al lector construir argumentos, contrastar ideas, elaborar hipótesis y formular opiniones fundamentadas sobre lo leído. A diferencia de las dimensiones anteriores, esta requiere un mayor grado de madurez cognitiva y una interacción activa con el texto, ya que el lector debe cuestionar la información en lugar de aceptarla de manera pasiva.

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Diseño de investigación

La presente investigación perteneció al tipo básico, dado que de acuerdo con Arias (2020), esta categoría investigativa se caracterizó por su intencionalidad teórica, al nutrirse de la curiosidad académica y sentar las bases para interpretaciones más complejas, además, desde el enfoque de Castro et al. (2020), la investigación básica se distinguió por su valor formativo, al construir conocimientos sin pretensión utilitaria inmediata, siendo también reconocida por su contribución a la superación del saber existente. Por su parte, Arias y Covinos (2021) destacaron que este tipo de estudio no resolvió problemas concretos, pero ofreció el sustento necesario para aquellos que sí buscaban soluciones específicas.

Asimismo, el estudio se condujo bajo un enfoque cuantitativo, debido a que según Hernández y Mendoza (2018), se caracterizó por emplear la lógica deductiva, el uso de herramientas estadísticas y la aplicación de instrumentos de recolección validados, a su vez, Arias (2020) subrayó que esta perspectiva permitió alcanzar conclusiones replicables y verificables, mientras que Castro et al. (2020) señalaron que se trató de una estrategia metodológica coherente con la cosmovisión postpositivista, orientada a la comprobación de hipótesis bajo principios de objetividad y control.

En relación con el diseño metodológico, se asumió una orientación no experimental, en la cual no se manipularon deliberadamente las variables, sino que se observó el fenómeno tal como se presentó en su contexto natural, de este modo, se optó por un estudio descriptivo que evitó la intervención directa en los elementos analizados, permitiendo así registrar las características de las variables de forma objetiva (Castro et al., 2020). Mientras que Arias y Covinos (2021) remarcaron que este tipo de estudios fueron fundamentales en las primeras fases de una línea de investigación, al proporcionar una comprensión inicial sin alterar las condiciones naturales; por otro lado, Hernández y Mendoza (2018) afirmaron que el diseño

no experimental permitió recopilar y examinar información tal como ocurrió en el entorno real, sin introducir estímulos o manipulación alguna.

Finalmente, la investigación se desarrolló con un nivel descriptivo, tal como lo precisaron Hernández y Mendoza (2018), quienes indicaron que este tipo de estudio especificó las dimensiones y propiedades de los elementos analizados. Además, Arias y Covinos (2021) señalaron que el nivel descriptivo permitió reunir información diagnóstica que serviría como punto de partida para futuras investigaciones con alcances explicativos, en tanto que Castro et al. (2020) indicaron que estos estudios contribuyeron a estructurar los primeros acercamientos al fenómeno, sirviendo como antesala para modelamientos más complejos.

2.2. Población y muestra

2.2.1. Población

La población fue concebida como el conjunto total de personas, elementos u objetos que compartieron determinadas características pertinentes para los objetivos del estudio, los cuales se ubicaron dentro de un espacio geográfico y temporal determinado, en este sentido, se trató de una agrupación finita o infinita según el número de unidades que la componían, lo que permitió establecer con claridad su delimitación y su relación directa con el fenómeno analizado (Arias, 2020).

En ese contexto, la población de estudio estuvo integrada por un total de 100 estudiantes que cursaban el tercer grado de secundaria en la Institución Educativa “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”. Esta población se distribuyó en tres secciones: 35 estudiantes pertenecían a la sección A, 32 a la sección B y 33 a la sección C, respectivamente.

2.2.2. Muestra

Es entendida como una parte representativa del total de la población, la cual permitió realizar inferencias y descripciones específicas sin necesidad de abordar la totalidad del universo, de manera que facilitó el análisis empírico con mayor precisión y economía de recursos (Hernández & Mendoza, 2018).

Por su parte, se aplicó un muestreo de tipo no probabilístico con modalidad censal, el cual se caracterizó por incluir a la totalidad de los elementos que conformaron la población, sin recurrir al azar ni establecer criterios de aleatoriedad, este tipo de muestreo resultó adecuado cuando el número de unidades fue limitado y accesible, lo cual permitió abarcar el universo completo sin necesidad de seleccionar solo una parte de él, siendo así una estrategia útil en estudios descriptivos con poblaciones manejables (Arias & Covinos, 2021).

En ese marco, la muestra estuvo constituida por 100 estudiantes de 3° grado de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid” ubicada en Lambayeque.

2.3. Técnicas e instrumentos

2.3.1. Técnica

En el marco metodológico de esta investigación, se optó por emplear, como procedimiento central de recogida de información, la prueba pedagógica, entendida como un instrumento estructurado que agrupa ítems formulados con el propósito de ser respondidos de manera concisa por los participantes, sin requerir desarrollos argumentativos amplios. Este recurso metodológico adquiere especial relevancia en los procesos de evaluación educativa, en tanto posibilita estimar con mayor exactitud el grado de dominio conceptual que poseen los sujetos respecto de un contenido determinado, favoreciendo una apreciación objetiva y sistemática de los aprendizajes alcanzados en dicho campo del saber (Arias & Covinos, 2021).

2.3.2. Instrumento

Para la presente investigación se determinó como instrumento de medición el examen de conocimientos, concebido como un recurso evaluativo de carácter sistemático orientado a estimar el grado de desarrollo de las competencias y destrezas de los estudiantes, así como a reconocer eventuales vacíos formativos vinculados con el área en la que se desenvuelven. Dicho procedimiento no se limita a establecer un diagnóstico del saber alcanzado, sino que, además, posibilita apreciar la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo del tiempo. En este sentido, su aplicación contribuye a una interpretación más rigurosa de la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, garantizando una valoración holística y fundamentada del rendimiento académico estudiantil (Cuesta-Palencia & Zamora-Cisneros, 2016).

En ese sentido, para la presente investigación se empleó un instrumento originalmente elaborado por Valencia (2018), cuya finalidad consistió en evaluar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, este cuestionario estuvo conformado por un total de diez ítems, los cuales fueron diseñados y distribuidos en correspondencia con los indicadores que estructuran las tres dimensiones fundamentales de la comprensión lectora, así, el instrumento permitió recoger información precisa y coherente con los objetivos planteados.

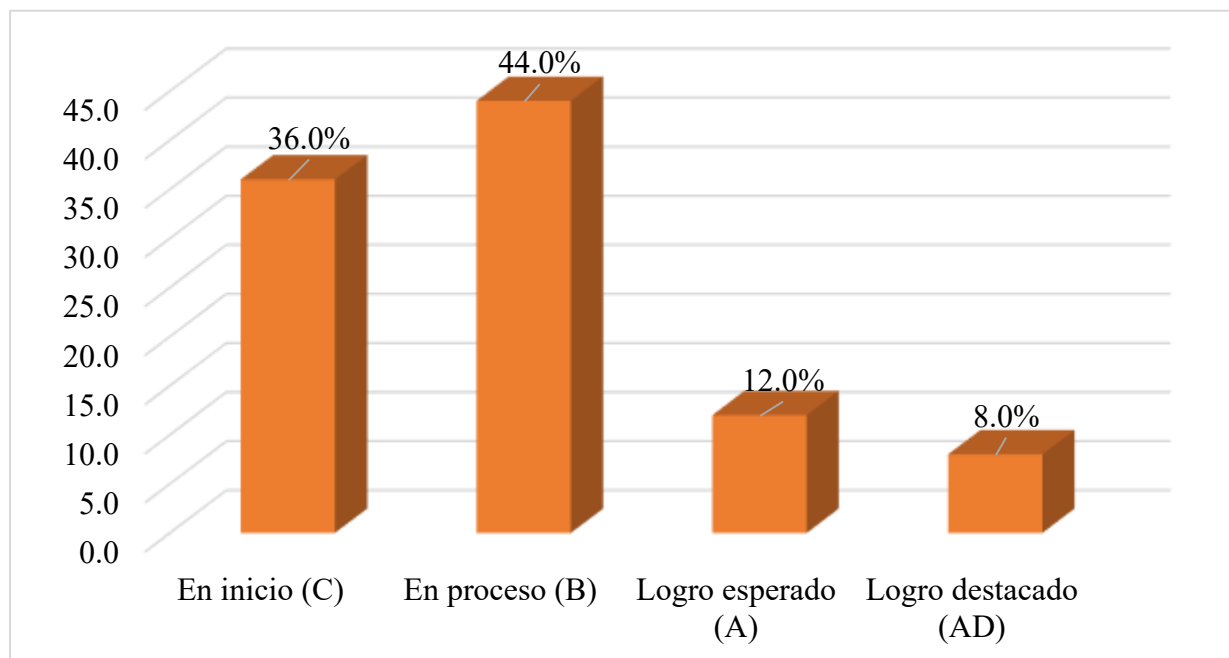
Además, Valencia (2018) sometió su instrumento a un proceso de validación mediante juicio de expertos, procedimiento a través del cual se determinó su aplicabilidad dentro del contexto educativo, lo que garantizó su pertinencia conceptual y su adecuación al perfil de la población a la que se dirigió. Por otro lado, también verificó su confiabilidad estadística utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.785, cifra que, según los estándares metodológicos, fue interpretada como una consistencia interna de nivel bueno,

lo cual respaldó la solidez técnica del cuestionario y permitió su implementación en el presente estudio con fundamentos empíricos confiables.

III. RESULTADOS

Figura 1

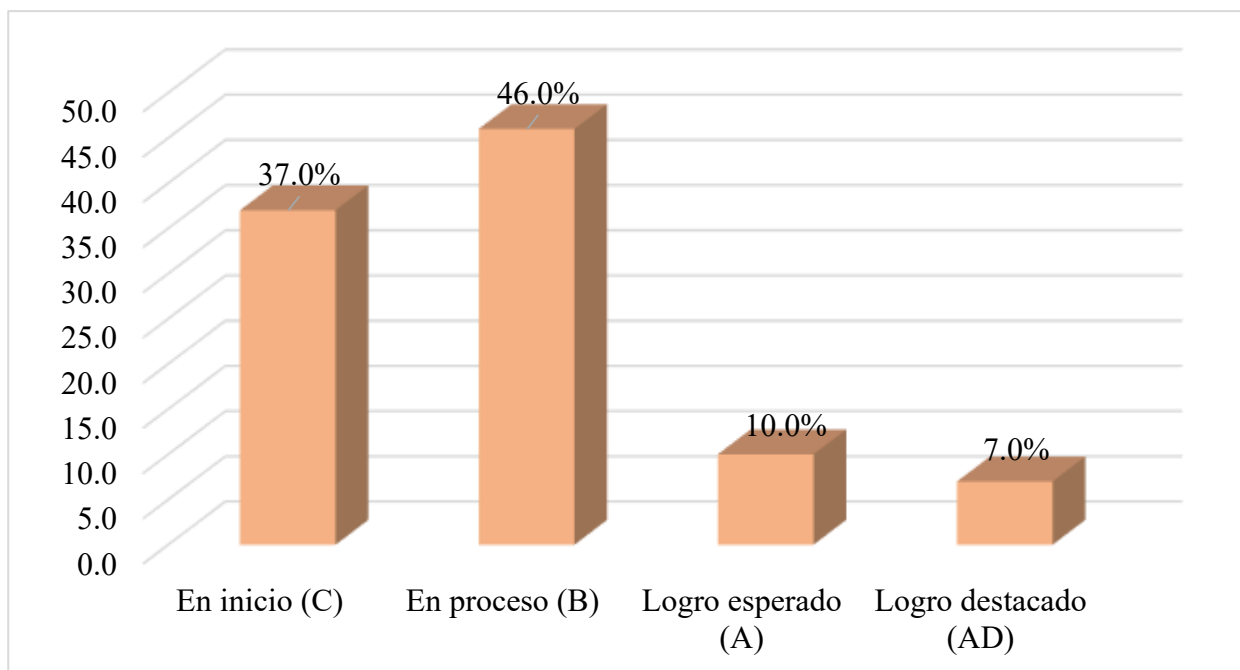
Nivel de la comprensión lectora



En la Figura 1, correspondiente al nivel general de la comprensión lectora, se observó que el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel “En proceso (B)” con un 44%, lo que indicó que una parte significativa logró desarrollar parcialmente habilidades de interpretación de textos, aunque aún presentó vacíos que impidieron alcanzar una comprensión sólida, en segundo lugar, el 36% se posicionó en el nivel “En inicio (C)”, lo que evidenció la presencia de dificultades importantes para acceder al contenido textual de forma eficaz, posteriormente, el 12% alcanzó el nivel “Logro esperado (A)”, lo que señaló que un grupo reducido comprendió el texto de manera adecuada conforme a lo esperado, y finalmente, el 8% se situó en el nivel “Logro destacado (AD)”, lo que representó a aquellos con desempeño sobresaliente en tareas de comprensión.

Figura 2

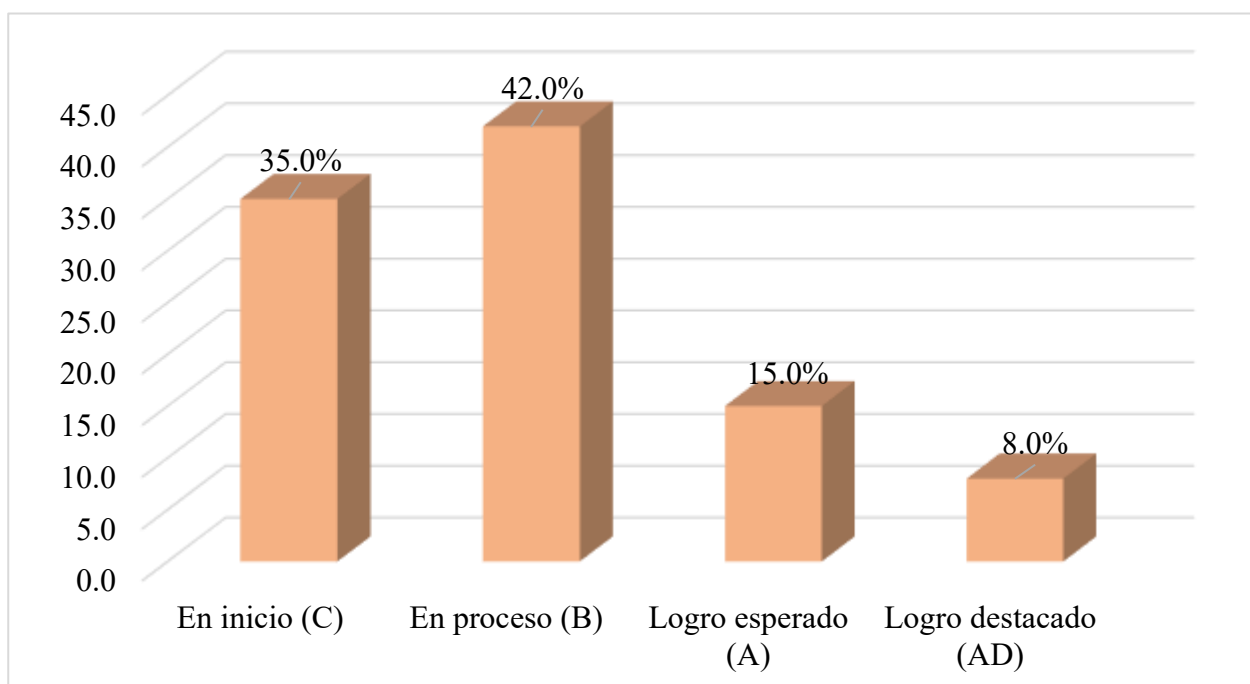
Nivel de la dimensión literal



En la Figura 2, que representa el nivel alcanzado en la dimensión literal, el 46% de los estudiantes se ubicó en el nivel “En proceso (B)”, lo que manifestó que una proporción considerable logró identificar información explícita, aunque de manera parcial o con errores, seguido de un 37% en el nivel “En inicio (C)”, lo cual mostró un bajo rendimiento en la recuperación de datos textuales evidentes, más adelante, un 10% alcanzó el nivel “Logro esperado (A)”, revelando una comprensión literal adecuada de los contenidos, mientras que un 7% se posicionó en el nivel “Logro destacado (AD)”, lo que significó un dominio claro y preciso en la identificación de elementos manifiestos del texto.

Figura 3

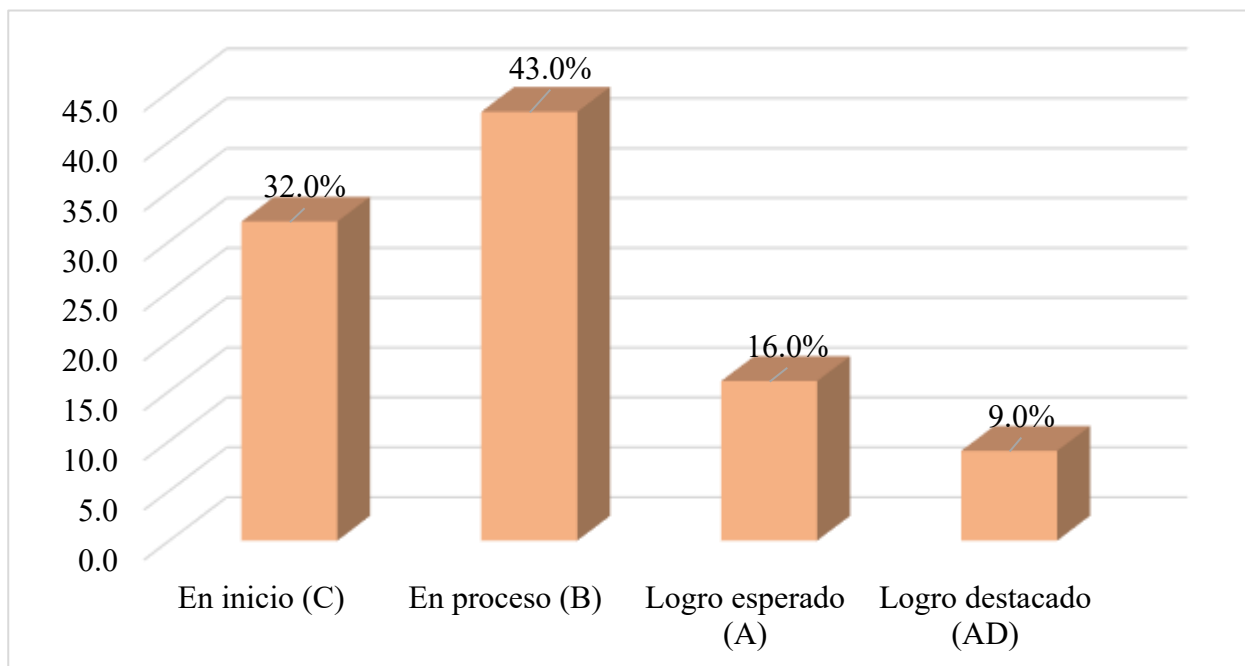
Nivel de la dimensión inferencial



En la Figura 3, correspondiente al nivel en la dimensión inferencial, el mayor porcentaje, 42%, se concentró en el nivel “En proceso (B)”, lo cual evidenció una capacidad parcial para establecer inferencias a partir del contenido leído, a continuación, el 35% se situó en el nivel “En inicio (C)”, reflejando una dificultad considerable para deducir información implícita, posteriormente, un 15% alcanzó el nivel “Logro esperado (A)”, lo que indicó una competencia adecuada para formular inferencias con sustento textual, y finalmente, el 8% accedió al nivel “Logro destacado (AD)”, evidenciando una comprensión inferencial compleja y bien articulada.

Figura 4

Nivel de la dimensión crítico



En la Figura 4, correspondiente a la dimensión crítica, se identificó que el 43% del alumnado se ubicó en el nivel “En proceso (B)”, lo que mostró un desarrollo moderado en la formulación de juicios sobre la estructura, intención y contenido del texto, seguido del 32% que permaneció en el nivel “En inicio (C)”, lo cual reflejó una baja capacidad para valorar críticamente la información, en un siguiente nivel, el 16% se posicionó en “Logro esperado (A)”, mostrando un juicio razonado y coherente frente a lo leído, mientras que el 9% alcanzó el nivel “Logro destacado (AD)”, lo que correspondió a estudiantes con una postura crítica consolidada, argumentada y pertinente frente al contenido textual.

IV. DISCUSIÓN

En el presente estudio, el objetivo general consistió en determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”. Los hallazgos revelaron que el 44% de los estudiantes se ubicó en el nivel “En proceso (B)”, mientras que un 36% se encontró en “En inicio (C)”, lo cual indica que el 80% del total evidenció limitaciones significativas para alcanzar una comprensión lectora consolidada, ya que solo fueron capaces de identificar parcialmente la información o presentaron fallos al reconstruir el sentido del texto. Por otro lado, apenas un 12% logró ubicarse en “Logro esperado (A)”, y tan solo un 8% alcanzó el nivel “Logro destacado (AD)”, evidenciando que el grupo con un desempeño lector competente y sobresaliente

representó una minoría marginal. Este resultado guarda relación con lo señalado por Domínguez (2024), quien identificó que el 54.8% de estudiantes alcanzó un nivel medio y el 45.2% un nivel bajo, situación que se asemeja al comportamiento predominante en el presente análisis, asimismo, Contreras y Flores (2020) reportaron que el 71.2% se ubicó en nivel medio y el 20.5% en nivel bajo, lo que guarda cierta correspondencia con la mayoría situada entre los niveles “En proceso” e “Inicio”, en tanto que Bravo (2022) indicó que el 40.5% se halló en nivel bajo, el 45.8% en medio y solo el 13.7% en alto, siendo estos porcentajes similares al patrón encontrado en este estudio. En el ámbito internacional, Kiili et al. (2024) destacaron que los adolescentes enfrentaban serias dificultades para justificar la credibilidad textual, lo que supone un proceso lector aún limitado y se alinea con el alto porcentaje en niveles iniciales y en proceso. En relación con el marco teórico, desde la teoría del procesamiento de Gagné, citada por Duffé (2003), los estudiantes probablemente no activaron eficazmente los eventos internos como la recuperación de conocimientos previos ni lograron codificar e integrar la nueva información, lo que se refleja en su limitada competencia global. En síntesis, el nivel general de comprensión lectora reveló un panorama donde predominó el procesamiento parcial del contenido textual, lo que da cuenta de una necesidad de mayor consolidación en los procesos de significación y apropiación lectora.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar el nivel de la dimensión literal, se encontró que el 46% de los estudiantes se situó en el nivel “En proceso (B)”, seguido de un 37% en “En inicio (C)”, lo que indica que el 83% de los estudiantes tuvo un desempeño insuficiente o incompleto en la identificación de información explícita. Solo el 10% alcanzó “Logro esperado (A)” y un 7% llegó a “Logro destacado (AD)”, lo que evidenció que únicamente el 17% logró reconocer de manera clara y precisa los elementos manifiestos del texto. Esta tendencia sugiere que los estudiantes presentaron dificultades no solo en los niveles interpretativos más complejos, sino también en el primer nivel de

comprensión textual, que consiste en recuperar información literal. Comparando con antecedentes, Silva (2022) encontró que la comprensión literal fue la dimensión con mejor desempeño, aunque no necesariamente alto, ya que los niveles superiores solo se alcanzaron en menor proporción, mientras que Domínguez (2024) señaló que el 73.8% alcanzó un desempeño medio en esta dimensión, lo que resulta consistente con el 46% en proceso y 37% en inicio hallados en este estudio. Contreras y Flores (2020), por su parte, reportaron que el 52.1% obtuvo un nivel alto, un resultado más elevado que el presente, lo cual sugiere que la dimensión literal puede variar considerablemente según el contexto. Desde el plano teórico, Casas (2018) plantea que el significado literal es solo el punto de partida en el proceso de lectura, siendo necesario que el lector conecte lo textual con su experiencia previa para profundizar en la interpretación, lo que en este caso no se logró ampliamente. Asimismo, el modelo de procesamiento de Gagné propone que para captar y almacenar información explícita se requiere activar la percepción selectiva, codificación y almacenamiento a corto plazo, procesos que, probablemente, no se desarrollaron con eficacia en gran parte del grupo (Duffé, 2003). Por tanto, se evidenció que la dimensión literal aún representa una barrera para el reconocimiento inmediato del contenido.

Respecto al segundo objetivo específico, que buscó describir el nivel de la dimensión inferencial, los datos indicaron que el 42% de los estudiantes se situó en el nivel “En proceso (B)”, seguido por un 35% en “En inicio (C)”, lo que reveló que el 77% del alumnado no logró formular inferencias claras a partir del contenido leído. Tan solo el 15% alcanzó “Logro esperado (A)” y el 8% llegó a “Logro destacado (AD)”, lo cual refleja que menos de una cuarta parte demostró competencia adecuada o elevada en la construcción de ideas implícitas. Esta distribución reafirma que las habilidades de deducción y asociación lógica siguen siendo un desafío importante en el nivel secundario. En los antecedentes nacionales, Bravo (2022) reportó que el 49.2% presentó un nivel bajo precisamente en la dimensión inferencial, lo cual

coincide directamente con el 35% en inicio y el 42% en proceso encontrados en este estudio, mientras que Domínguez (2024) también identificó que el 57.1% presentó bajo rendimiento inferencial, evidenciando así una constante debilidad en esta dimensión. Contreras y Flores (2020), por su parte, informaron que el 50.7% se situó en nivel medio en esta categoría, lo que guarda cierta semejanza con los estudiantes clasificados en “En proceso” en el presente análisis. En el plano internacional, Nilsson et al. (2021) demostraron que la comprensión inferencial requiere habilidades cognitivas complejas como memoria de trabajo fonológica y vocabulario, las cuales se vieron deficitarias en adolescentes con dificultades, lo que es coherente con el perfil identificado aquí.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo específico, relacionado con establecer el nivel de la dimensión crítica, los datos mostraron que el 43% se posicionó en el nivel “En proceso (B)”, seguido del 32% en “En inicio (C)”, lo cual indica que la mayoría del alumnado no alcanzó un nivel satisfactorio para emitir juicios argumentados sobre la información textual. Solo el 16% logró situarse en “Logro esperado (A)” y el 9% en “Logro destacado (AD)”, lo cual demuestra que el análisis reflexivo y valorativo continúa siendo una de las dimensiones más débiles. Al contrastar con los antecedentes, Domínguez (2024) señaló que esta dimensión fue la más deficiente, con un 66.7% en nivel bajo, mientras que Contreras y Flores (2020) identificaron que el 50.7% de los estudiantes se ubicó también en nivel bajo, cifras que superan las halladas en este estudio, aunque se mantiene la tendencia hacia un desempeño crítico limitado. En el plano internacional, Kiili et al. (2024) destacaron que justificar la credibilidad de textos resultó particularmente complejo para los adolescentes, lo que refleja una dificultad global en la evaluación crítica de contenidos, en tanto que Shelton y Wexler (2022) enfatizaron que el desarrollo de la lectura crítica es una necesidad prioritaria en estudiantes con rezago lector, lo cual también se observa en los resultados presentes. En el ámbito teórico, el modelo transaccional interpreta la lectura crítica como una postura estética

y reflexiva que requiere una interacción profunda entre el lector y el texto (Morales et al., 2018), mientras que el modelo de Gagné, según Khadjooi et al. (2011), plantea que emitir juicios críticos exige el dominio de procesos como la evaluación del desempeño y la retención significativa, los cuales no parecen haberse consolidado ampliamente. De este modo, el análisis permite afirmar que la dimensión crítica sigue siendo una de las más desafiantes, evidenciando dificultades para ejercer una lectura con profundidad argumentativa y discernimiento reflexivo.

CONCLUSIONES

Los resultados mostraron que el 44% de los estudiantes se ubicó en el nivel “En proceso”, el 36% en “En inicio”, el 12% en “Logro esperado” y el 8% en “Logro destacado”, lo que demuestra que la mayoría de estudiantes aún no consolida una comprensión lectora efectiva que les permita interpretar, inferir y reflexionar con profundidad sobre los textos.

En la dimensión literal, se obtuvo un 46% en el nivel “En proceso”, un 37% en “En inicio”, un 10% en “Logro esperado” y un 7% en “Logro destacado”, estos datos revelaron que la mayor parte de los estudiantes se encontró en una etapa de reconocimiento parcial o limitado de la información explícita, lo que indica que la recuperación literal del contenido aún representa una dificultad para una amplia mayoría.

Respecto a la dimensión inferencial, el 42% se ubicó en “En proceso”, el 35% en “En inicio”, el 15% en “Logro esperado” y el 8% en “Logro destacado”, lo cual reflejó una escasa capacidad para deducir o construir información implícita a partir del texto, lo que demuestra que las habilidades de interpretación profunda y asociación contextual no se han desarrollado de manera sólida en el grupo evaluado.

En la dimensión crítica, los resultados indicaron que el 43% de los estudiantes se situó en el nivel “En proceso”, el 32% en “En inicio”, el 16% en “Logro esperado” y el 9% en “Logro destacado”, cifras que evidenciaron un bajo dominio en la formulación de juicios valorativos, lo que pone en evidencia que el pensamiento reflexivo y argumentativo frente a lo leído sigue siendo una de las competencias más débiles en el contexto evaluado.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes de secundaria de la I.E. “Sara Antonieta Bullón Lamadrid” promover espacios de lectura programada que contemplen textos variados y acordes al nivel de sus estudiantes, ya que la práctica continua permite afianzar la interacción texto-lector y favorecer una comprensión global más estructurada.

Se recomienda a los docentes aplicar estrategias didácticas centradas en la localización de información explícita, tales como ejercicios de subrayado guiado, búsqueda de datos textuales y lectura detallada, considerando que el reconocimiento literal constituye la base para el desarrollo de niveles superiores de comprensión.

Se recomienda a los docentes emplear técnicas como los mapas conceptuales o las líneas del tiempo, que permiten al estudiante integrar datos y elaborar inferencias, dado que esta habilidad requiere conectar lo leído con conocimientos previos y generar sentido más allá de lo literal.

Se sugiere organizar espacios de análisis colaborativo o debates dirigidos sobre lo leído, ya que estas dinámicas promueven el pensamiento crítico y la elaboración de opiniones fundamentadas, lo cual contribuye al fortalecimiento del juicio autónomo frente al contenido textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, D. (2023). Dificultad de comprensión lectora en estudiantes del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 6(1), 78-97. <https://revistages.com/index.php/revista/article/view/111/163>
- Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectura en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 14(1), 116-130. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717/2474>
- Álvarez, P. (2018). Ética e investigación. *Boletín virtual*, 7(2), 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6312423.pdf>
- Arias, J. (2020). *Proyecto de tesis. Guía para la elaboración*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2236>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting. https://doi.org/https://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2260/1/Arias-Covinos-Dise%C3%B1o_y_metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., & Arellano, C. (2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador. [https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%](https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%20CIENTIFICA.pdf)
- Barreto, M., Leguizamón, M., & Torres, J. (2016). La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la Escuela Nueva. *Educación y Ciencia*(19), 163-172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982035.pdf>

- Barth, A., Vaughn, S., Capin, P., Cho, E., Stillman-Spisak, S., Martínez, L., & Kincaid, H. (2016). Effects of a Text-processing Comprehension Intervention on Struggling Middle School Readers. *Top Lang Disord*, 36(4), 368–389.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5608104/>
- Bautista-Boada, F. (2021). Teoría del Procesamiento de la Información Mediada por la Blackboard para la Enseñanza del Inglés. *Docentes*, 1(1).
<https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.260>
- Bravo, R. (2022). *Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora en estudiantes del nivel secundaria de Trujillo – 2021*. [Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación, Universidad César Vallejo] . Repositorio Institucional de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/88593/Bravo_ZDVR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caraig, R., & Quimbo, M. (2022). Assessing reading comprehension difficulties in core science subjects of senior high school students in a private school in Calamba City, Philippines. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1364296.pdf>
- Carhuancho, I., Nolzco, F., Sicheri, L., Guerrero, M., & Casana, K. (2019). *Metodología para la investigación holística*. UIDE.
<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3893/3/Metodolog%C3%ADa%20para%20la%20investigaci%C3%B3n%20hol%C3%ADstica.pdf>
- Casas, L. (2018). La mediación docente en el proceso de comprensión de lectura con fines académicos en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 22(71), 73-84.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002006/35656002006.pdf>

- Castro, A., Parra, E., & Arango, I. (2020). Glosario para metodología de la investigación. *Working Paper ESACE*, 1(8), 1-38. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/5ANJB>
- Chiqui, J. (2022). Importancia de la enseñanza de la comprensión lectora en Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13239-13247. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4325/6631>
- Contreras, B., & Flores, J. (2020). *Nivel de comprensión lectora en segundo año de secundaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana*. [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Lenguaje y Literatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/055a8c85-b39f-4fd4-a2ea-11e0e98dfe5d/content>
- Cuesta-Palencia, M., & Zamora-Cisneros, R. (2016). La evaluación pedagógica en el desarrollo del Proceso Docente Educativo. *Santiago*(139), 153-163. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/703>
- Domínguez, D. (2024). *Nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa de Las Lomas, Piura*. [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación, Especialidad Lengua y Literatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional de la UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/13279>
- Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y., & Ruiz, M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>

- Duffé, A. (2003). ¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110023A>
- Franco, M., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310.
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497555221014.pdf>
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*(40), 187-208.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200187&script=sci_abstract
- González, C., & Gaete, R. (2017). Tres momentos de la lectura: una estrategia para fomentar la comprensión lectora en contexto de evaluación de estudiantes universitarios. *Revista Extramuros*(16), 7-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7860837>
- González, H. (2019). Comprensión lectora: un problema de todos en el aula de clase. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 1-14.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/88/88868005/88868005.pdf>
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta. Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://alerta.salud.gob.sv/wp-content/uploads/2019/04/Revista-ALERTA-An%CC%83o-2019-Vol.-2-N-1-vf-75-79.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación (1era edición ed.)*. McGraw Hill. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

- Iglesias, G. (2018). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos, estudio de humanidades y ciencias sociales*(20), 175-188.
<https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/download/452/446/1737>
- Jara, A., & Carrillo, E. (2023). Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de la i.e. n° 3719 santísima trinidad. Puente piedra. Lima. *IGOVERNANZA*, 6(22), 734-769.
<https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/274>
- Khadjooi, K., Rostami, K., & Ishaq, S. (2011). How to use Gagne’s model of instructional design in teaching psychomotor skills. *Medical Education*, 4(3), 116-119.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4017416/pdf/GHFBB-4-116.pdf>
- Kiili, C., Stromso, H., Braten, I., Ruotsalainen, J., & Räikkönen, E. (2024). Reading Comprehension Skills and Prior Topic Knowledge Serve as Resources When Adolescents Justify the Credibility of Multiple Online Texts. *Reading Psychology* , 45(7), 662-689. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2351485>
- Malagón, M. (2024). Factores que Influyen en el Bajo Nivel de Comprensión Lectora y Estrategias que se podrían Aplicar para Mejorar la Comprensión en los Estudiantes de Grado 5 Primaria de la Institución Educativa la Esmeralda del Municipio de Chivor (Boyacá , Colombia). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5798–5803. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12799>
- Mantilla-Falcón, L., & Barrera-Erreyes, H. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 142-163.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4271/3928>

- Martin-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de psicología*, 28(2), 251-258.
https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v38n2/es_1695-2294-ap-38-02-251.pdf
- Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(1), 535-555. <http://scielo.org.pe/pdf/lys/v22n1/2413-2659-lys-22-01-535.pdf>
- Morales, J., Dávila, N., & Molina, E. (2018). El modelo transaccional de la lectura propuesta por Louis Rosenblatt y sus implicancias pedagógicas. *Revista digital La Pasión del Saber*(13), 14-23. <https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/download/90/105/451>
- Nilsson, K., Danielsson, H., Elwér, A., Messer, D., Herny, L., & Samuelsson, S. (2021). Investigating reading comprehension in adolescents with intellectual disabilities. *Evaluating the Simple View of Reading. Journal of Cognition*, 4(1), 1-20.
<https://journalofcognition.org/articles/188/files/submission/proof/188-1-1870-1-10-20210913.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, Cualitativa y Redacción de la Tesis (Ed. 5ta ed.)*. Ediciones de la U. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Palomares, B. (2025). Influencia de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo de primaria. *Revista Neuronum.*, 11(1), 138-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10034308>

- Pérez, W., & Ricardo, C. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322022000200332
- Pineda, E., & Villazhañay, M. (2024). Análisis de la comprensión lectora en estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior. *IREVISTA INVECOM*, 4(1).
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3001/220>
- Ramírez, N. (2023). Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de un colegio secundaria de Huaraz, Perú. *Revista Maestro y Sociedad*, 20(1), 183-189.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5905/5822>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual lde términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Shelton, A., & Wexler, J. (2022). The development of reading comprehension in adolescents with literacy difficulties. *Handbook of special education research*.
<https://doi.org/10.4324/9781003156857-23>
- Silva, V. (2022). La comprensión lectora y redacción de textos en los estudiantes del 3° año de secundaria. *EDUCA UMCH*(20).
<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/242>
- Sumarriva-Bustinza, L., Zela-Payi, N., Ticona-Arapa, H., Chambi, N., & Chávez-Sumarriva, N. (2024). Niveles de comprensión lectora y su frecuencia de uso en estudiantes del distrito de Lima – Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la*

Educación, 8(35), 2165 - 2175. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v8n35/2616-7964-hrce-8-35-2165.pdf>

Torres-Vega, E. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de secundaria en Perú.

Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(36), 177-187.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1837/3032>

Valdez, J. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(4), 44-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8510616.pdf>

Valencia, S. (2018). *Organizadores gráficos y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa N° 3089 “Los Ángeles”*. Ventanilla-2018. Repositorio Institucional de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25387/Valencia_%20TSC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vásquez, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 618-633. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2607>

Viglione, E., López, M., & Zabala, M. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en Humanidades*, 11(12), 79-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18412605.pdf>

Vizuite, J., & Peñaherrera, V. (2022). La importancia de la Comprensión Lectora y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Tecnopedagogía e innovación*, 1, 1.
<https://editorialscientificfuture.com/index.php/rti/article/view/23/14>

ANEXOS

Anexo 01. Matriz de consistencia

Nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025			
PROBLEMA GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	OBJETIVO GENERAL	METODOLOGÍA
¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025?	El nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, es en proceso.	Determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025.	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo Diseño: No-Experimental Nivel: Descriptivo Población: 100 estudiantes del tercer grado de secundaria Muestra: 100 estudiantes del tercer grado de secundaria Técnica: Prueba pedagógica Instrumento: Examen de conocimientos
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
¿Cuál es el nivel de la dimensión literal en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025?	El nivel de la dimensión literal en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, es en proceso.	Identificar el nivel de la dimensión literal en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025.	
¿Cuál es el nivel de la dimensión inferencial en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025?	El nivel de la dimensión inferencial en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, es en proceso.	Describir el nivel de la dimensión inferencial en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025.	
¿Cuál es el nivel de la dimensión crítico en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025?	El nivel de la dimensión crítico en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, es en proceso.	Establecer el nivel de la dimensión crítico en estudiantes de secundaria de la I.E “Sara Antonieta Bullón Lamadrid”, Lambayeque, 2025.	

Anexo 02. Cuadro de operacionalización

Variable	Def. conceptual	Def. operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Comprensión lectora	De acuerdo con Vásquez (2022), la comprensión lectora es un proceso cognitivo esencial que permite al individuo extraer, interpretar y reflexionar sobre la información contenida en un texto, y no se limita a la base de decodificación de signos lingüísticos, sino que involucra la capacidad de establecer relaciones entre ideas, inferir significados implícitos y evaluar la intencionalidad del autor.	La variable comprensión lectora se medirá a través de un instrumento en base a las siguientes dimensiones: Literal, inferencial y crítica	Literal	-Identificación de personajes principales. -Identificación de los escenarios.	1,2,3
			Inferencial	-Ubicación del tema. -Identificación de información relevante. -Identificación de la idea principal.	4,5,6,7,8
				-Propósito comunicativo del autor. -Interpretación del significado.	
			Crítica	- Emite juicios de valor. -Puntos de vista sobre las ideas del autor.	9,10

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Apellidos y Nombres: _____

1.2 Grado y Sección: _____

1.3 Nivel: Secundaria

II. INSTRUCCIONES

La prueba tiene el propósito de obtener información sobre el nivel de desarrollo de tu capacidad de Comprensión lectora. Por ello, lee cuidadosamente cada pregunta y marca la alternativa que consideres conveniente, colocando una X sobre la alternativa elegida.

LA PAPA: DE LOS ANDES AL MUNDO

Los conquistadores llegaron en busca de oro, pero el verdadero tesoro que llevaron de regreso a Europa fue la *Solanum tuberosum*. La primera constancia de su cultivo en Europa data de 1565, en las islas Canarias de España. Para 1573 se produce en la Península Ibérica. En 1579 ya sea siembra en Londres, y poco después llega a Francia y a los países Bajos.

Pero cuando la planta se incorporó a los jardines botánicos y entró en las enciclopedias de los herbolarios, el interés disminuyó. La aristocracia europea consideraba que los tubérculos solo eran aptos para los cerdos y los indigentes. Los campesinos creían que la papa era venenosa. Sin embargo, fueron los marineros, al iniciarse la “época de los descubrimientos” de Europa, los primeros en apreciar la papa como alimento, pues se llevaban tubérculos para consumirlos durante sus largas travesías. Así fue como la papa llegó a la India, China y el Japón a principios del siglo XVII.

La papa también fue bien acogida en Irlanda, donde resultó adecuada para el clima fresco y el suelo húmedo. Los emigrantes irlandeses la llevaron a América del Norte a principios del siglo XVIII.

La papa tardó en difundirse en el hemisferio norte por la dificultad de adaptarla a su clima, y no solo por los hábitos alimentarios que prevalecían. Se necesitaron 150 años para que

aparecieran las variedades adecuadas a los largos días del verano. Esas se presentaron en un momento decisivo. En el decenio de 1770, gran parte de Europa fue devastada por la hambruna y de pronto se reconoció el valor de la papa como cultivo. Federico el Grande de Prusia ordenó a los súbditos cultivar papas como seguro contra las malas cosechas de los cereales, y el científico francés Parmentier logró que se declarara “comestible” la papa. Más o menos al mismo tiempo, Thomas Jefferson, presidente, presidente de los EE.UU., en la Casa Blanca servía a sus invitados “papas fritas a la francesa”.

Tras la duda inicial, los agricultores europeos comenzaron a producir papas a gran escala. La papa se convirtió en reserva alimentaria de Europa durante las guerras napoleónicas, y para 1815 ya era un alimento básico en el norte del continente. Para entonces, la Revolución Industrial desplazaba a millones de habitantes del campo hacia las ciudades. En ellas la papa se convirtió en el primer “alimento fácil de preparar” moderno: con un gran contenido de energía, nutritivo, fácil de cultivar en parcelas pequeñas, barato y listo para cocinarse sin gran costo.

Pero el éxito de la papa resultó ser peligroso porque los tubérculos de América del Norte y Europa pertenecían a unas cuantas variedades genéticamente parecidas. Una plaga o una enfermedad que atacara a una podía propagarse rápidamente a las demás.

El primer indicio del desastre se presentó en 1844 - 1845, cuando un moho patógeno, el tizón tardío, arrasó los cultivos de papa en toda la Europa Continental, desde Bélgica hasta Rusia. En Irlanda, donde la papa suministraba el 80% del consumo de calorías, el tizón tardío destruyó tres cosechas entre 1845 y 1848, lo que condujo a una hambruna que mató a un millón de personas.

Esta catástrofe motivó la búsqueda de variedades más productivas y resistentes a las enfermedades. Los mejoradores de Europa y América del Norte, con nuevo material importado de Chile, produjeron muchas de las modernas variedades que sentaron las bases de la enorme producción de papa en ambas regiones durante la mayor parte del siglo XX.

Mientras tanto, el colonialismo y la emigración europea llevaban la papa Bengala, Egipto, Marruecos y Nigeria. Los Agricultores emigrantes llevaron la papa a Australia e incluso América del Sur, donde la establecieron en Argentina y el Brasil.

Finalmente, en el siglo XX, la papa se convirtió en un alimento mundial. En los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial, extensas superficies de tierras

agrícolas de Alemania y Gran Bretaña se destinaron a la producción de papa, y países como Polonia producían, y siguen produciendo, más papas que cereales. La historia de la papa es muy interesante, y su futuro es estupendo. Tiene mucho espacio para producirse en el mundo en desarrollo, donde su consumo es de menos de una cuarta parte del que representa en los países desarrollados.

I. NIVEL LITERAL

1. ¿Quiénes fueron los primeros en apreciar la papa como alimento?

- a) Los campesinos
- b) Los marineros
- c) Los conquistadores

2. ¿En dónde tardó en difundirse la papa y por qué?

- a) En el hemisferio norte por la dificultad de adaptarla a su clima.
- b) En el hemisferio sur por la dificultad del suelo.
- c) En Irlanda debido a su clima.

3. ¿Quién logró que la papa se declarara comestible?

- a) Federico el Grande de Prusia
- b) Europa Continental
- c) El científico francés Parmentier

II. NIVEL INFERENCIAL

4. El tema del texto es:

- a) Las dificultades para el cultivo de la papa.
- b) La evolución de la historia de la papa en el mundo.
- c) La evolución del consumo de la papa en el mundo.

5. ¿Cuál es el propósito del autor del texto?

- a) Invocar al lector para que consuma más papa.
- b) Analizar las causas de la expansión del consumo de la papa.
- c) Explicar cómo se ha desarrollado el consumo de la papa.

6. ¿Cuál es la actitud fundamental del autor del texto sobre la papa?

- a) Esperanza de que mejore el consumo nacional.
- b) Expectativa frente a la exportación de nuestro tubérculo a los países vecinos.
- c) Admiración por la historia y el futuro de la papa.

7. ¿Cuál es la idea principal?

- a) Thomas Jefferson en la Casa Blanca servía a sus invitados “papas fritas a la francesa”.
- b) La historia de la papa es muy interesante, y su futuro es estupendo.
- c) En el siglo XX la papa se convirtió en un alimento mundial.

8. ¿Cuál es el significado de la palabra resaltada en el siguiente ejemplo?

La aristocracia europea consideraba que los tubérculos solo eran aptos para los cerdos y los **indigentes**.

- a) Personas discapacitadas y muy pobres.
- b) Personas pobres de la clase media.
- c) Personas muy pobres y sin recursos.

III. NIVEL CRÍTICO

9. ¿En nuestra sociedad se valora la papa en toda su dimensión?

- a) Actualmente la papa es un producto importantísimo en la alimentación de la población.
- b) La mayor parte de la población consume variedad de papas.
- c) No se le da la atención que se merece, aunque en los últimos años su consumo y aprecio han aumentado.

10. ¿Qué se debería hacer para aumentar el consumo de la papa en la población?

- a) Se debería difundir a través de las redes sociales la importancia de sus nutrientes, comercialización y exportación.
- b) Promocionar su consumo en las instituciones educativas de todo el país.
- c) Promocionar a través de los medios de comunicación y también brindar más facilidades para su cultivo y comercialización.