

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de secundaria
de la IE “Hermilio Valdizan”, Jirac - Huaraz**

Presentada para obtener el título profesional de Licenciada en Educación, especialidad de
Lengua y Literatura

Investigadora: Carrera Requejo Demicia

Asesor: Carlos Ulises Vásquez Crisanto

Lambayeque, 05 de agosto 2026

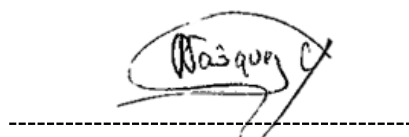
Perú

La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de secundaria de la IE “Hermilio Valdizan”, Jirac - Huaraz

Tesis presentada para obtener el título profesional de Licenciada en Educación,
especialidad de Lengua y Literatura



Carrera Requejo Demicia
Autora



Carlos Ulises Vásquez Crisanto
Asesor



Mariela Espinoza Vizquerra
Presidente



Daria Nelly Morillo Valle
Secretaria



Milagros del Pilar Cabezas Martinez
Vocal



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



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 580-2026

Siendo las 18:00 horas, del día miércoles 05 de agosto 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/kgr-vewn-eae> por mandato de la Resolución N° 2481-2026-D-FACHSE de fecha 30 de julio de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 0928-2025-D-FACHSE de fecha 05 de marzo de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

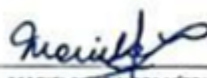
Presidente(a)	: Dra. MARIELA ESPINOZA VÍZQUERRA
Secretario(a)	: M.Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
Vocal	: Dra. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ
Asesor(a) Metodológico	: Dr. CARLOS ULISES VASQUEZ CRISANTO
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA DE LA IE "HERMILO VALDIZAN", JIRAC -HUARAZ. Presentada por CARRERA REQUEJO DEMICIA para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de 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 16 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de BUENO. Siendo las 18:52 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. DARIA NELLY MORILLO VALLE
SECRETARIO(A)


Dra. MILAGROS DEL PILAR CABEZAS MARTINEZ
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 20°, 33°, 46°, 54° o 66° 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 13 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 **Carlos Ulises Vásquez Crisanto** usuario revisor de Tesis



Trabajo de Suficiencia Profesional

☐

y/o

Trabajo

Académico

☐

Titulado: **La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de secundaria de la IE “Hermilio Valdizan”, Jirac-Huaraz**

Cuyo autor (es): **Carrera Requejo Demicia**. con DNI N° **42362267**. declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud. **14 %**, verificable en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó 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; febrero del 2026



Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

Adjunta:

Resumen de Reporte automatizado de similitudes

Recibo digital

La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de secundaria de la IE "Hermilio Valdizan", Jirac - Huaraz

INFORME DE ORIGINALIDAD

14%	15%	9%	8%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
6	buleria.unileon.es Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.uiix.edu.mx Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.unae.edu.ec Fuente de Internet	<1%
9	Paredes Arriola, Rosa Esther. "El Rendimiento Lector en Niños de Cuarto Grado de Primaria de una Institución Educativa Pública del Distrito de la Molina.", Pontificia Universidad Católica del Perú (Peru) Publicación	<1%
10	api-repositorio.unapiquitos.edu.pe Fuente de Internet	<1%



Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

11	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
13	multilinguaeducation.openjournals.ge Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	etds.lib.ntnu.edu.tw Fuente de Internet	<1 %
16	www.ugelcp.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
17	"La enseñanza de la comprensión de textos : b prácticas en el aula y formación inicial docente", Pontificia Universidad Catolica de Chile, 2018 Publicación	<1 %
18	repositorio.uancv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to PREGRADO Trabajo del estudiante	<1 %
20	archive.org Fuente de Internet	<1 %
21	ffyh.unc.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
22	www.felinternacional.org Fuente de Internet	<1 %
23	Gonzalez-Rivera, Jeandelize. "Comprension lectora del microcuento en estudiantes de	<1 %



Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

literatura en una universidad de Puerto Rico",
University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto
Rico), 2021

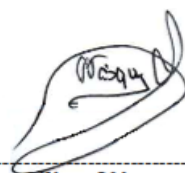
Publicación

24	Submitted to Universidad San Marcos	<1 %
	Trabajo del estudiante	
25	repositorio.unprg.edu.pe:8080	<1 %
	Fuente de Internet	
26	issuu.com	<1 %
	Fuente de Internet	
27	Rona F. Flippo. "Handbook of College Reading and Study Strategy Research", Routledge, 2019	<1 %
	Publicación	
28	diposit.ub.edu	<1 %
	Fuente de Internet	
29	repositorio.uladech.edu.pe	<1 %
	Fuente de Internet	
30	Elena Gaviria, Carolina Ferreira, Mercedes Martínez, Harvey Whitehouse. "Identity and the developmental origins of fusion: an exploratory approach / La identidad y los orígenes de la fusión en el desarrollo: un enfoque exploratorio", Revista de Psicología Social, 2015	<1 %
	Publicación	
31	Rimac Beltran, Haydeé. "Conocimiento sobre el trastorno de desarrollo del lenguaje (TDL) en estudiantes de educación de una universidad pública de Lima Metropolitana.", Pontificia Universidad Católica del Perú (Peru)	<1 %
	Publicación	



Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

32	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	<1 %
33	gredos.usal.es Fuente de Internet	<1 %
34	papers.eta.edu.ge Fuente de Internet	<1 %
35	repositorio.beceneslp.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
36	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	revistas.usat.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
38	Navas Peña, Luz Amparo. "El Proceso de Lectura Inferencial de Textos Narrativos con Estudiantes de Ciclo dos", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
39	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
40	repositorio.pedagogicochimbote.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
41	Submitted to Universidad de Pamplona Trabajo del estudiante	<1 %
42	Submitted to Universidad del Magdalena Trabajo del estudiante	<1 %
43	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
44	sedici.unlp.edu.ar Fuente de Internet	<1 %



Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

45

Submitted to UDELAS: Universidad
Especializada de las Americas Panama
Trabajo del estudiante

<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR



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:	Demicia Carrera Requejo
Título del ejercicio:	Revisión de informes
Título de la entrega:	La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año d...
Nombre del archivo:	INFORME_FINAL_TESIS_CARRERA_REQUEJO.docx
Tamaño del archivo:	717.35K
Total páginas:	75
Total de palabras:	11,704
Total de caracteres:	71,599
Fecha de entrega:	10-feb-2026 09:18a.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2875836788



Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

DEDICATORIA

A mis padres, por haber estado a mi lado en cada paso en mi carrera. Gracias por acompañarme en los momentos difíciles y por alentarme a seguir adelante. Este logro es el reflejo de su amor y dedicación.

Para mis dos hermanos: Gracias por enseñarme que la vida es más divertida cuando hay compañía y su apoyo incondicional.

A mi paciente asesor de tesis. Tu orientación y apoyo han sido invaluableles en el proceso de esta tesis. Tu conocimiento, paciencia y compromiso han sido fundamentales para mi éxito académico. Esta tesis es un testimonio de tu guía experta y amable.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi asesor de tesis, por su guía experto y apoyo durante todo el proceso de investigación. Su paciencia y conocimientos han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo. También extendiendo mi gratitud a la universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, por brindar los recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación. Finalmente agradezco a mis padres, a mis hermanos y amigos por su apoyo moral y motivación constante.

ÍNDICE

	Pág
Acta de sustentación.....	ii
Constancia de verificación de originalidad.....	iii
Turnitin	iv
Recibo digital	ix
Dedicatoria.....	x
Agradecimiento	xi
Índice genera	xii
Índice de Tablas	xiv
Resumen	xv
Abstract.....	xvi
Introducción.....	1
Capítulo I: Planteamiento del problema, objetivos y justificación	2
1.1 Descripción de la realidad problemática.....	2
1.2 Formulación del problema.....	3
1.3 Objetivos de la investigación	4
1.4 Justificación e importancia de la investigación.....	5
Capítulo II: Diseño teórico	1
2.1 Antecedentes.....	6
2.2 Marco teóricas.....	8
2.2.1 La lectura como proceso cognitivo y sociocultural.....	9
2.2.2 Teorías psicolingüísticas de la lectura.....	9
2.2.3 Enfoques pedagógicos de la lectura	10
2.2.4 Procesamiento cognitivo en la lectura	11
2.2.5 Vocabulario y comprensión lectora	12

2.2.6 Desarrollo de la fluidez lectora	13
2.2.7 Estrategias cognitivas en la comprensión lectora.....	13
2.2.8 Estrategias metacognitivas y autorregulación	14
2.2.9 Enfoques pedagógicos en la enseñanza de la comprensión lectora	14
2.2.10 Concepción teórica de la comprensión lectora y niveles de comprensión	15
2.2.11 Modelos fundamentales de comprensión lectora	16
2.2.12 Estrategias pedagógicas de comprensión lectora	17
2.2.13 Procesos metacognitivos en la comprensión lectora.....	18
2.2.14 Factores afectivos y motivacionales en la comprensión lectora	19
2.2.15 Influencia sociocultural y lingüístico en la comprensión lectora.....	20
2.2.16 Evaluación de la comprensión lectora en el contexto nacional peruano	21
Capítulo III: Diseño Metodológico	22
3.1 Tipo y diseño de investigación	22
3.2 Población y muestra.....	22
3.3 Variables de estudio	22
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	23
3.5 Procedimiento de recolección de datos	23
3.6 Técnicas de análisis de datos.....	24
3.7 Proceso de corrección y escala de calificación	24
3.8 Consideraciones éticas.....	25
Capítulo IV: Resultados y discusión	26
4.1 Resultados.....	26
4.2. Análisis y Discusión	30
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	32
Referencias Bibliográficas.....	34
Anexos	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.. Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Lectora Global.....	26
Tabla 2..Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Literal.....	26
Tabla 3..-Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Inferencial.....	27
Tabla 4.Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Crítica.....	27
Tabla 5.Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Lectora Global por sexo.....	28
Tabla 6.Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Literal por sexo.....	28
Tabla 7.Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Inferencial por sexo.....	29
Tabla 8..Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Crítica por sexo	29

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito analizar los niveles de comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítica en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa *Hemilio Valdizán*, del distrito de Pira, provincia de Huaraz. La investigación se enmarcó en un diseño descriptivo de tipo no experimental, con una muestra de 15 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó la prueba de comprensión lectora validada por el Ministerio de Educación (MINEDU), que evalúa las tres dimensiones mencionadas. Los resultados evidenciaron que el 53.3 % de los estudiantes se ubican en el nivel *En proceso*, mientras que el 46.7 % alcanzan el nivel *Satisfactorio*, sin casos en el nivel *En inicio*. En cuanto al análisis por sexo, se observó que los varones alcanzan mayores porcentajes en el nivel *Satisfactorio* (60 %) en comparación con las mujeres (40 %), mientras que ellas presentan mayores proporciones en el nivel *En proceso*. Estos hallazgos coinciden con estudios nacionales e internacionales que evidencian dificultades especialmente en las dimensiones inferencial y crítica (OECD, 2023; Leyva Ato et al., 2022). Se concluye que es necesario fortalecer la enseñanza estratégica de la lectura, incorporando metodologías activas, recursos digitales y actividades diferenciadas por sexo para optimizar el desarrollo de la comprensión lectora en los distintos niveles.

Palabras clave: comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico, educación secundaria.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the levels of reading comprehension in its literal, inferential, and critical dimensions among second-grade secondary students from *Hemilio Valdizán* School, located in the district of Pira, province of Huaraz. The research employed a descriptive, non-experimental design with a sample of 15 students. Data were collected using the reading comprehension test validated by the Ministry of Education of Peru (MINEDU), which evaluates the three mentioned dimensions. Results showed that 53.3% of students were at the *In process* level, while 46.7% reached the *Satisfactory* level, with no cases in the *Beginning* level. Regarding sex differences, male students reached higher percentages in the *Satisfactory* level (60%) compared to females (40%), while the latter showed greater proportions in the *In process* level. These findings are consistent with national and international studies that highlight difficulties, particularly in inferential and critical comprehension (OECD, 2023; Leyva Ato et al., 2022). It is concluded that strengthening strategic reading instruction, incorporating active methodologies, digital resources, and gender-sensitive activities is necessary to improve reading comprehension across its different levels.

Keywords: reading comprehension, literal level, inferential level, critical level, secondary education.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales en la formación escolar, dado que posibilita no solo la decodificación de textos, sino también la construcción de significados, el análisis inferencial y la valoración crítica de la información. A nivel internacional, el informe PISA 2022 (OECD, 2023) mostró un descenso en los niveles de lectura de los estudiantes de 15 años en comparación con 2018, además de la persistencia de brechas socioeconómicas. En América Latina, estudios como los de Rice (2024) y Peng et al. (2024) resaltan la efectividad de la enseñanza explícita y combinada de estrategias de comprensión, mientras que Li y Yan (2024) evidencian la necesidad de considerar los entornos digitales y en papel en el proceso lector.

En el contexto peruano, investigaciones recientes (Leyva et al., 2022; Fumagalli et al., 2023; Valero et al., 2023) muestran que gran parte de los estudiantes se ubican en niveles básicos de comprensión lectora, especialmente en las dimensiones inferencial y crítica. Estos resultados coinciden con evaluaciones nacionales que evidencian dificultades en la interpretación de significados implícitos y en la valoración crítica de la información, lo cual repercute en el rendimiento académico global de los estudiantes.

Frente a ello, la presente investigación se plantea como objetivo general diagnosticar el nivel de comprensión lectora global y en sus dimensiones literal, inferencial y crítica en estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. *Hermilio Valdizán*, distrito de Pira, Huaraz, además de identificar posibles diferencias de acuerdo con el sexo de los estudiantes.

Metodológicamente, el estudio corresponde a un diseño descriptivo, no experimental y de corte transversal, con aplicación de una prueba estandarizada de comprensión lectora. Los resultados obtenidos son analizados en función de frecuencias y porcentajes, y contrastados con investigaciones previas tanto nacionales como internacionales.

La investigación se estructura en cuatro capítulos: en el primero se presenta el planteamiento del problema, los antecedentes y el marco teórico; en el segundo se desarrolla la metodología; en el tercero se exponen y analizan los resultados; y en el cuarto se presenta la discusión, conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

Capítulo I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales en la formación escolar, en tanto posibilita no solo la decodificación del código escrito, sino también la construcción de significados, el establecimiento de relaciones inferenciales y la valoración crítica de la información contenida en un texto. En un contexto marcado por la creciente circulación de información a través de medios impresos y digitales, la capacidad de comprender lo que se lee se ha convertido en un requisito indispensable para el desempeño académico, laboral y ciudadano de las personas.

A nivel internacional, el informe de resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes correspondiente al año 2022 evidenció un descenso generalizado en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 15 años en comparación con la evaluación de 2018, así como la persistencia de brechas asociadas al nivel socioeconómico de las familias (OECD, 2023). Frente a este panorama, diversas investigaciones han buscado identificar los factores que explican estas dificultades y las estrategias más eficaces para revertirlas. Así, estudios como los de Rice et al. (2024) y Peng et al. (2024) resaltan la efectividad de la enseñanza explícita y combinada de estrategias de comprensión lectora, mientras que Li y Yan (2024) evidencian la necesidad de considerar las particularidades de los entornos digitales y en soporte impreso en el proceso lector. Asimismo, investigaciones de corte cognitivo, como las de Nouwens et al. (2021) y Kim (2023), destacan el papel de las funciones ejecutivas y la conciencia morfológica en el desarrollo de la comprensión.

En el contexto nacional, los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas por el Ministerio de Educación del Perú han evidenciado, de manera reiterada, que un porcentaje considerable de estudiantes de educación básica regular no logra alcanzar el nivel satisfactorio de comprensión lectora esperado para su grado (MINEDU, 2020, 2021, 2022). Investigaciones recientes desarrolladas en distintas regiones del país (Leyva Ato et al., 2022; Fumagalli et al., 2023; Valero Ancco et al., 2023; Torres-Vega, 2025) coinciden en señalar que gran parte de los estudiantes se ubica en niveles básicos de comprensión, con mayores dificultades en las dimensiones inferencial y crítica que en la dimensión literal. Estos hallazgos resultan

preocupantes en la medida en que la comprensión lectora constituye una competencia transversal que condiciona el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

En el ámbito local, la Institución Educativa "Hermilio Valdizán", ubicada en el caserío de Jirac, distrito de Pira, provincia de Huaraz, región Áncash, no es ajena a esta problemática. Las observaciones realizadas en el aula y el desempeño mostrado por los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en las evaluaciones internas sugieren la existencia de dificultades similares a las reportadas en el contexto nacional, particularmente en lo referido a la identificación de información implícita y a la valoración crítica de los textos leídos. Se trata, además, de una institución educativa de ámbito rural, en la que factores como el limitado acceso a materiales de lectura, la escasa disponibilidad de bibliotecas escolares y las condiciones socioeconómicas de las familias podrían estar incidiendo negativamente en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes.

Ante esta situación, resulta necesario contar con un diagnóstico riguroso que permita conocer, de manera objetiva, el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del segundo grado de secundaria de la referida institución educativa, tanto de manera global como en cada una de sus dimensiones (literal, inferencial y crítica), así como explorar la existencia de posibles diferencias asociadas al sexo de los estudiantes. Esta información constituye un insumo valioso para que las autoridades educativas y los docentes del área puedan diseñar e implementar estrategias pedagógicas pertinentes, orientadas a fortalecer la competencia lectora en este grupo de estudiantes.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán", Jirac, distrito de Pira, Huaraz, 2025?

Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en la dimensión literal que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán"?

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en la dimensión inferencial que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán"?

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en la dimensión crítica que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán"?

¿Existen diferencias en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán" según el sexo?

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán", Jirac, distrito de Pira, Huaraz, 2025.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de comprensión lectora en la dimensión literal que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán".

Identificar el nivel de comprensión lectora en la dimensión inferencial que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán".

Identificar el nivel de comprensión lectora en la dimensión crítica que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán".

Determinar si existen diferencias en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán" según el sexo.

1.4. Justificación e importancia de la investigación

La presente investigación se justifica desde el punto de vista teórico, en la medida en que sistematiza y contrasta los principales enfoques y modelos explicativos de la comprensión lectora cognitivo, sociocultural e interactivo, así como los hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales recientes sobre el tema, contribuyendo de esta manera a enriquecer el marco conceptual disponible para el estudio de esta competencia en contextos educativos rurales.

Desde el punto de vista práctico, los resultados de la investigación proporcionarán información objetiva y actualizada sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán", lo cual permitirá a los directivos y docentes de la institución identificar las dimensiones que requieren mayor atención pedagógica y, sobre esa base, diseñar e implementar estrategias de intervención orientadas a fortalecer dicha competencia.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio pone a disposición de la comunidad académica un instrumento de recolección de datos validado y adaptado al contexto de la educación secundaria rural, que podrá ser empleado en investigaciones posteriores de similar naturaleza, tanto en la misma institución educativa como en otras de características comparables.

Finalmente, desde el punto de vista social, la investigación cobra especial relevancia al centrarse en una institución educativa de ámbito rural, contexto en el cual las dificultades de comprensión lectora suelen ser más acentuadas y menos documentadas en la literatura especializada. En este sentido, el estudio contribuye a visibilizar la realidad educativa de las zonas rurales de la región Áncash y a sentar las bases para futuras intervenciones orientadas a reducir las brechas de aprendizaje entre el ámbito urbano y el rural.

Capítulo II

DISEÑO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Antecedentes internacionales

Para el ámbito internacional se ha considerado a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, cuyo informe de resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes correspondiente al año 2022 evidenció que un porcentaje considerable de estudiantes de los países participantes no alcanza el nivel básico de competencia lectora, mostrando serias dificultades para interpretar información explícita e implícita en textos de mediana complejidad (OECD, 2023).

Por su parte, Rice et al. (2024) realizaron una revisión sistemática sobre programas de desarrollo profesional docente orientados a la enseñanza de la comprensión lectora, encontrando que las intervenciones centradas en el modelamiento de estrategias metacognitivas y en la retroalimentación formativa generan efectos positivos moderados sobre el rendimiento lector de los estudiantes de educación básica, en comparación con la enseñanza tradicional centrada en la decodificación.

En una línea similar, Peng et al. (2024) desarrollaron un metaanálisis en red sobre la combinación de estrategias de comprensión lectora, concluyendo que las intervenciones que integran estrategias de monitoreo de la comprensión, generación de preguntas y resumen obtienen efectos superiores frente a la aplicación aislada de una sola estrategia, lo que sustenta la necesidad de un abordaje multidimensional en el aula.

Asimismo, Li y Yan (2024) compararon el desempeño en comprensión lectora entre formatos de lectura en papel y en soporte digital a partir de un metaanálisis de estudios publicados en los últimos veinte años, hallando que el formato impreso favorece ligeramente mejores resultados en comprensión profunda, en tanto que el soporte digital resulta más eficaz para tareas de localización rápida de información, lo que sugiere que el nivel de comprensión evaluado condiciona la superioridad de un formato sobre otro.

Desde el enfoque cognitivo, Nouwens et al. (2021) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de educación primaria en los Países Bajos, en el que identificaron que las funciones ejecutivas, en particular la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, predicen

de manera significativa el desarrollo posterior de la comprensión lectora, incluso controlando el nivel de decodificación inicial. En la misma dirección, Kim (2023) demostró que las funciones ejecutivas y la conciencia morfológica explican una proporción importante de la varianza compartida entre la lectura de palabras y la comprensión auditiva, evidenciando que ambos procesos cognitivos constituyen la base de una comprensión lectora eficiente.

Finalmente, Sun et al. (2021) sintetizaron los resultados de un conjunto de estudios sobre el uso de estrategias de lectura y su relación con el rendimiento en comprensión, reportando una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el empleo consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas y los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes, lo cual reafirma la importancia de la enseñanza explícita de estrategias lectoras desde los primeros grados de escolaridad.

Antecedentes nacionales

En el contexto nacional, Leyva et al. (2022) analizaron la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios, encontrando una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables y concluyendo que el desarrollo de habilidades inferenciales constituye una condición necesaria para la elaboración de argumentos escritos coherentes.

En una investigación desarrollada con estudiantes de educación primaria, Chura et al. (2022) evaluaron la eficacia de una estrategia basada en siete niveles lingüísticos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado, obteniendo mejoras estadísticamente significativas en los niveles literal, inferencial y crítico tras la aplicación del programa.

Asimismo, Valero et al. (2023) evaluaron el uso de la plataforma digital Wordwall como recurso didáctico para el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de educación básica, reportando efectos positivos sobre la motivación y el desempeño lector de los participantes, especialmente en las etapas de práctica y consolidación del vocabulario.

En cuanto a la fluidez lectora, Fumagalli et al. (2023) examinaron la precisión y los aspectos prosódicos de la lectura en voz alta en estudiantes adolescentes, publicando sus hallazgos en la revista peruana *Liberabit*; sus resultados evidenciaron que una adecuada prosodia lectora, entendida como el uso apropiado de la entonación, el ritmo y las pausas, se relaciona estrechamente con una mejor comprensión del texto leído.

Por otro lado, Vilca-Rodríguez y Torres-Orihuela (2023) estudiaron las teorías implícitas sobre la lectura en estudiantes ingresantes a la educación superior, identificando que quienes conciben la lectura como un proceso de transmisión de información obtienen menores niveles de comprensión que aquellos que la conciben como un proceso de construcción de significado, lo cual resalta la importancia de las creencias epistemológicas del lector sobre su propio desempeño.

En un estudio reciente centrado en el nivel secundario, Torres-Vega (2025) evaluó la comprensión lectora en estudiantes de dicho nivel educativo en el Perú, concluyendo que la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel de proceso o en inicio respecto de la comprensión inferencial y crítica, mientras que el nivel literal presenta un desempeño relativamente más consolidado, resultado que coincide con los hallazgos de evaluaciones censales previas aplicadas por el Ministerio de Educación.

Finalmente, Guerra-García et al. (2022) diseñaron y aplicaron un programa de enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios, publicado en la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, obteniendo mejoras significativas en los niveles de comprensión lectora tras la implementación del programa, lo que confirma la posibilidad de revertir las dificultades lectoras mediante la enseñanza explícita y sistemática de estrategias, incluso en etapas educativas posteriores a la escolaridad básica.

2.2. Marco teóricas

El estudio de la comprensión lectora exige un abordaje integral que articule tanto los antecedentes investigativos como los fundamentos conceptuales que explican su naturaleza, dimensiones y factores asociados. Tras revisar los antecedentes nacionales e internacionales que evidencian la relevancia del tema y las brechas aún presentes en la investigación educativa, resulta pertinente profundizar en los enfoques teóricos que sustentan este proceso. De este modo, las bases teóricas ofrecen el marco conceptual necesario para comprender la complejidad de la comprensión lectora, definir sus niveles, explorar los principales modelos explicativos y analizar las estrategias, procesos y factores que intervienen en su desarrollo.

2.2.1. La lectura como proceso cognitivo y sociocultural

La lectura puede ser entendida desde distintas perspectivas las cuales reflejan la evolución de las ciencias cognitivas así como los aportes de la lingüística y la pedagogía. En un sentido amplio, la lectura no solo implica la decodificación de símbolos gráficos, sino que constituye un proceso activo de construcción de significados en el que interactúan el contexto, el texto y el lector.

Desde lo cognitivo, la lectura supone la activación de mecanismos perceptivos, atencionales, lingüísticos y de memoria que permiten al lector reconocer palabras, acceder a su significado y construir representaciones coherentes. Perfetti y Stafura (2014) sostienen que la lectura implica tanto el reconocimiento eficiente de las palabras como la integración de la información en estructuras semánticas más amplias. En esta línea, Kintsch (1998) plantea su modelo de construcción-integración, en el cual los lectores no se limitan a extraer información literal, sino que generan modelos mentales coherentes al relacionar sus conocimientos previos con lo leído.

Sin embargo, reducir la lectura a un acto puramente cognitivo resultaría limitado. Diversos enfoques socioculturales destacan que la lectura es una práctica social situada en contextos históricos, culturales y lingüísticos. Street (2001), a través de su modelo de literacidades múltiples, afirma que no existe una única forma de leer, sino que cada comunidad desarrolla prácticas lectoras ligadas a su identidad cultural. De igual manera, Barton y Hamilton (2000) señalan que las prácticas de lectura se configuran como eventos sociales donde intervienen valores, normas, significados compartidos.

En el caso de nuestra investigación, desarrollada en un contexto rural, la lectura se configura en la intersección entre procesos cognitivos individuales y prácticas socioculturales colectivas. Por ello, analizar la comprensión lectora exige considerar tanto el funcionamiento de la mente como las dinámicas sociales que dan sentido a los textos diversos.

2.2.2. Teorías psicolingüísticas de la lectura

La psicolingüística contribuye con explicaciones importantes sobre cómo los lectores procesan la información escrita y construyen significados. Desde esta perspectiva, la lectura se entiende como un proceso en el que se ponen en juego competencias lingüísticas (fonológicas, léxicas, sintácticas y semánticas) y estrategias cognitivas.

Uno de los aportes proviene de Goodman (1967), quien definió la lectura como un “juego de adivinanzas” (*psycholinguistic guessing game*), donde el lector utiliza claves visuales, sintácticas y semánticas para anticipar el significado. Aunque esta concepción ha recibido críticas por minimizar el papel de la decodificación, su enfoque resaltó la importancia de la interacción entre el texto y el lector.

Smith (2004) profundizó esta perspectiva al considerar que la lectura no se limita a un proceso ascendente (*bottom-up*) de decodificación, sino que también es un proceso descendente (*top-down*) en el que las expectativas, el conocimiento previo y las hipótesis del lector guían la comprensión. De esta manera, se plantea una visión interactiva en la que los procesos ascendentes y descendentes realizan una combinación dinámica.

Los estudios en la psicolingüística han permitido explicar fenómenos como el reconocimiento de palabras, la influencia del vocabulario en la fluidez lectora y el papel de la memoria de trabajo en la comprensión. Stanovich (1980) propuso el modelo interactivo-compensatorio, según el cual los déficits en un componente (por ejemplo, la decodificación) pueden ser compensados por fortalezas en otro (como el conocimiento semántico), lo que explica las diferencias individuales en el rendimiento del proceso de lectura.

Los distintos aportes vistos son importantes para el presente estudio, pues permiten comprender cómo los estudiantes de segundo año de secundaria enfrentan los textos desde sus competencias contextuales, lingüísticas y cognitivas.

2.2.3. Enfoques pedagógicos de la lectura

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura ha transitado por diversos enfoques pedagógicos que reflejan cambios en la comprensión del proceso lector y en las prioridades educativas. A lo largo del siglo XX y XXI, se pueden identificar tres enfoques predominantes: el enfoque fonético, el enfoque global y el enfoque equilibrado.

El enfoque fonético, encuadrado en la enseñanza explícita de la correspondencia grafema-fonema, fue dominante en la primera mitad del siglo XX. Su principal ventaja radica en que garantiza la decodificación temprana; sin embargo, críticos como Ferreiro y Teberosky (1979) advirtieron que este enfoque tiende a reducir la lectura a la mera descodificación, dejando de lado la construcción de significados.

Por otro lado el enfoque global, difundido en la segunda mitad del siglo XX, planteó que la lectura debía enseñarse a partir de palabras y frases completas, privilegiando la comprensión de significados antes que la decodificación mecánica. No obstante, investigaciones posteriores demostraron que este enfoque podía generar deficiencias en el reconocimiento de palabras y en la precisión lectora (Adams, 1990).

En la actualidad, el enfoque equilibrado busca integrar lo mejor de ambas perspectivas, combinando instrucción fonética explícita con prácticas orientadas a la comprensión y el disfrute de la lectura. Pressley (2006) sostiene que este enfoque permite formar lectores competentes capaces de decodificar con precisión y, al mismo tiempo, desarrollar una comprensión crítica de los textos.

En la escuela, el enfoque equilibrado resulta especialmente pertinente, ya que reconoce la diversidad de habilidades de los estudiantes y promueve tanto la dimensión técnica como la interpretativa de la lectura. De este modo, se sientan las bases pedagógicas para abordar la comprensión lectora en sus distintos niveles.

2.2.4. Procesamiento cognitivo en la lectura

El procesamiento cognitivo se refiere a las operaciones mentales que permiten transformar símbolos gráficos en significados. Este proceso involucra niveles que van desde el reconocimiento visual de las letras hasta la integración semántica de ideas complejas.

Gough y Hillinger (1980) describen la lectura como un proceso ascendente (*bottom-up*), en el cual el reconocimiento preciso y automático de las palabras constituye la base para la comprensión. Desde esta perspectiva, la fluidez y la precisión son prerequisites indispensables para acceder a significados más amplios.

Hay que tener en cuenta que investigaciones posteriores han mostrado que el procesamiento lector no es únicamente ascendente. Rumelhart (1977) propuso el modelo interactivo, en el que los procesos ascendentes (decodificación) se combinan con los procesos descendentes (*top-down*), donde las expectativas, el contexto y los conocimientos previos guían la interpretación del texto. Esta propuesta abrió el camino a la noción de la lectura como un fenómeno activo, en el que el lector no se limita a recibir información, sino que construye significados a partir de la interacción con el texto.

Koda (2007) destaca que el procesamiento cognitivo en la lectura implica tanto el reconocimiento de patrones lingüísticos como la capacidad de integrar información de manera coherente. Asimismo, la memoria de trabajo desempeña un papel central, ya que permite retener temporalmente fragmentos de información para establecer relaciones tanto lógicas como semánticas.

Desde la educación formal, comprender los procesos cognitivos de la lectura es clave para diseñar estrategias que fortalezcan tanto la decodificación como la comprensión. Para estudiantes de secundaria, donde se espera un tránsito hacia niveles de lectura crítica, resulta fundamental consolidar estos procesos básicos a fin de alcanzar aprendizajes más complejos.

2.2.5. Vocabulario y comprensión lectora

El vocabulario constituye un factor decisivo en la comprensión lectora, ya que el acceso al significado de las palabras determina en gran medida la capacidad de comprender un texto. Anderson y Freebody (1981) sostienen que el vocabulario se relaciona con la comprensión a través de dos dimensiones: el efecto directo, que consiste en el conocimiento del significado de las palabras encontradas en el texto, y el efecto indirecto, que amplía la capacidad de relacionar ideas y realizar inferencias.

Stanovich (1986) describió este fenómeno como el "efecto Mateo", en el cual los estudiantes con un vocabulario amplio tienden a leer más y, en consecuencia, desarrollan aún más su competencia lectora; mientras que aquellos con un vocabulario limitado leen menos y “desarrollan desventajas”

Cain y Oakhill (2011) destacan que el vocabulario no solo impacta en la comprensión literal, sino también en los niveles inferenciales y críticos, ya que permite establecer relaciones entre conceptos, detectar ambigüedades y evaluar significados. Nuevas investigaciones han evidenciado que la enseñanza explícita de vocabulario, junto con el uso de estrategias de inferencia contextual, favorece significativamente la comprensión lectora (Nagy & Townsend, 2012).

En secundaria, donde los textos presentan un vocabulario cada vez más especializado, la riqueza léxica se convierte en un factor central para interpretar conceptos académicos y desarrollar competencias críticas.

2.2.6. Desarrollo de la fluidez lectora

La fluidez lectora es la capacidad de leer un texto con velocidad, precisión y prosodia adecuada. Por ello se considera un componente esencial de la competencia lectora, ya que constituye un puente entre la decodificación y la comprensión.

Kuhn y Stahl (2003) definen la fluidez como la habilidad de procesar el texto de manera automática, liberando recursos cognitivos para la construcción del significado. Así, un estudiante que lee con fluidez puede concentrarse en entender el texto en lugar de destinar gran parte de su esfuerzo decodificar.

La prosodia, se refiere a la entonación, el ritmo y la expresión al leer, también ha demostrado ser un indicador de comprensión, pues refleja la manera en que el lector interpreta la estructura del texto (Rasinski, 2004).

Distintos estudios evidencian que intervenciones como la lectura repetida, la lectura en pares y la práctica guiada contribuyen a mejorar la fluidez y, en consecuencia, la comprensión (Therrien, 2004). En este sentido, el desarrollo de la fluidez no solo facilita el acceso al significado literal, sino que también potencia las capacidades inferenciales y críticas del lector.

2.2.7. Estrategias cognitivas en la comprensión lectora

Estas son entendidas como procedimientos que los lectores emplean de manera consciente para facilitar la comprensión de un texto. Según Pressley y Afflerbach (1995), estas estrategias incluyen actividades como la elaboración de resúmenes, la formulación de preguntas, la identificación de ideas principales y la realización de inferencias.

Anderson (1991) señala que el uso de estrategias cognitivas permite a los estudiantes organizar la información textual y conectar el contenido con sus conocimientos previos. Esto es especialmente relevante en la comprensión inferencial y crítica, donde se requiere ir más allá de la información explícita.

Entre las estrategias más relevantes destacan:

- **Subrayado y toma de notas:** Ayudan a resaltar la información esencial y facilitan la organización del contenido.
- **Elaboración de resúmenes:** Promueve la integración y síntesis de ideas.

- **Inferencias:** Permite establecer conexiones lógicas entre elementos del texto.
- **Preguntas al texto:** Favorecen la reflexión y el monitoreo de la comprensión.

El enseñar explícitamente estas estrategias ha demostrado tener efectos positivos en la comprensión lectora (Dole et al., 1991). Los estudiantes que adquieren y practican estrategias cognitivas logran mejores resultados en evaluaciones estandarizadas y en tareas de lectura distintas.

2.2.8. Estrategias metacognitivas y autorregulación

Estas estrategias van más allá de las cognitivas, pues implican la capacidad de reflexionar y autorregular el propio proceso lector. Flavell (1979) definió la metacognición como el conocimiento y control de los procesos cognitivos, lo cual aplicado a la lectura se traduce en planificar, monitorear y evaluar la comprensión.

Paris y Winograd (1990) destacan que enseñar a los estudiantes a identificar cuándo no están comprendiendo y qué hacer al respecto es fundamental para fomentar la autonomía lectora. Ejemplos de estas estrategias consideran:

- **Planificación:** Establecer un propósito de lectura y seleccionar estrategias antes de leer.
- **Monitoreo:** Verificar constantemente si se está entendiendo el texto.
- **Evaluación:** Revisar al final si se logró el propósito y qué dificultades surgieron.

Estudios de Mokhtari y Reichard (2002), mediante el inventario MARSI, evidencian que los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas de forma frecuente alcanzan niveles más altos de comprensión. Esto confirma que la autorregulación constituye un eje central para la formación de lectores críticos y autónomos.

2.2.9. Enfoques pedagógicos en la enseñanza de la comprensión lectora

El proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora ha evolucionado a partir de distintos enfoques pedagógicos. Durante décadas prevaleció un enfoque tradicional centrado en la decodificación y en la respuesta literal a preguntas del texto (Goodman, 1967). Sin embargo, este enfoque resultó limitado al no promover la construcción activa de significado.

Actualmente se reconocen enfoques más integradores, entre ellos:

- **Enfoque interactivo:** Concibe la lectura como un proceso dinámico entre el texto y el lector, en el que intervienen tanto el análisis lingüístico como el conocimiento previo (Rumelhart, 1977).
- **Enfoque sociocultural:** Inspirado en Vygotsky (1978), resalta la importancia de la interacción social y del contexto cultural en el aprendizaje lector.
- **Enfoque estratégico:** Defiende la enseñanza explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas como medio para desarrollar la autonomía lectora (Duke & Pearson, 2002).

Los enfoques descritos han sido aplicados con éxito en contextos escolares diversos, destacando la importancia de combinar la instrucción directa con actividades colaborativas que favorezcan la reflexión y el pensamiento crítico.

2.2.10. Concepción teórica de la comprensión lectora y niveles de comprensión

La comprensión lectora es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación de palabras. Se trata de la construcción activa de significado a partir de un texto, integrando información explícita e implícita con los conocimientos previos y las experiencias del lector. Según Kintsch (1998), comprender un texto implica generar una representación mental coherente en la memoria del lector, a través de la integración entre la base textual y el modelo de situación. En esta misma línea, van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que la comprensión es un proceso interactivo en el que el lector elabora macroestructuras y superestructuras que organizan la información textual.

Cassany (2006) señala que leer supone tanto entender el contenido literal de un texto como establecer relaciones inferenciales, críticas y creativas. Por ello, la comprensión lectora se entiende como un proceso multidimensional que involucra aspectos lingüísticos, cognitivos, metacognitivos, emocionales y socioculturales.

Niveles de comprensión lectora

Aquí existen diversas propuestas sobre los niveles para categorizar la profundidad del procesamiento lector. Barrett (1976) estableció una taxonomía que ha servido de referencia para posteriores estudios, mientras que Solé (1992) adaptó estos niveles a la práctica educativa.

En evaluaciones internacionales como PISA (OECD, 2018), también se reconoce la necesidad de medir la comprensión en distintos niveles de complejidad.

- **Comprensión literal:** Identificación de información explícita en el texto (hechos, personajes, lugares, tiempos y secuencias).
- **Comprensión inferencial:** Deducción de información implícita, relaciones de causa-efecto, hipótesis y anticipación de desenlaces.
- **Comprensión crítica:** Emisión de juicios de valor, evaluación de la veracidad, detección de intenciones y sesgos.

Solé (1992) subraya que los tres niveles no son compartimentos estancos, sino que interactúan y se potencian. Un lector competente transita fluidamente entre ellos, ajustando su estrategia a la finalidad de la lectura.

Relevancia para la investigación

Nuestra investigación asume la comprensión lectora como un proceso multidimensional en el que los niveles literal, inferencial y crítico constituyen indicadores clave para evaluar el desempeño de los estudiantes. Cada objetivo de la investigación se vincula con la identificación del nivel alcanzado en cada dimensión.

2.2.11. Modelos fundamentales de comprensión lectora

La comprensión lectora se aborda desde diversos modelos teóricos que explican cómo los lectores construyen significado.

Uno de los más influyentes es la **Simple View of Reading (SVR)**, propuesta por Gough y Tunmer (1986), que plantea que la comprensión lectora es el producto de la decodificación y la comprensión lingüística. Aunque ampliamente validada (Catts, 2018; Hoover, 2024), ha recibido críticas por su simplicidad, lo que motivó ampliaciones como la de Tunmer y Chapman (2012), que incluyen la motivación, el vocabulario y la autorregulación.

Scarborough (2001) desarrolló el modelo de la “Cuerda de la Lectura” (Reading Rope), que descompone los procesos lectores en microhabilidades interconectadas: habilidades del lenguaje (vocabulario, estructura lingüística, conocimientos previos) y habilidades de decodificación (conciencia fonológica, fluidez, reconocimiento de palabras).

Últimamente, Duke y Cartwright (2021) propusieron la Active View of Reading, que integra procesos ejecutivos, afectivos y motivacionales, reconociendo que el lector interactúa activamente con el texto desde sus conocimientos, emociones y metas.

A nivel cognitivo, Kintsch y van Dijk (1983) formularon el modelo de **construcción-integración**, que distingue tres niveles de representación: la base textual (información literal), el modelo de situación (integración con conocimientos previos) y la macroestructura global (tema central).

Por último, Rapp y van den Broek (2005) desarrollaron un modelo dinámico que enfatiza la actualización constante de representaciones mentales en función de inconsistencias, vacíos informativos o nuevas metas lectoras.

2.2.12. Estrategias pedagógicas de comprensión lectora

El desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar no ocurre de forma fortuita ni espontánea, sino que requiere la aplicación intencionada y sistemática de intervenciones pedagógicas orientadas a dotar al alumnado de herramientas cognitivas y metacognitivas. En este proceso, la enseñanza explícita desempeña un papel central al permitir que el docente modele conscientemente los procedimientos de lectura. En este sentido, se reconoce que los lectores experimentados hacen un uso deliberado de recursos como la predicción, el planteamiento de interrogantes, la inferencia, la recapitulación y la comprobación de hipótesis (Pressley, 2006; Block & Duffy, 2008). Una de las dinámicas más efectivas dentro de este enfoque es la lectura recíproca (Palincsar & Brown, 1984), la cual promueve la alternancia de roles entre los estudiantes para favorecer un aprendizaje cooperativo que afianza tanto el nivel literal como el inferencial.

A la par de estos procedimientos, las estrategias metacognitivas resultan indispensables para que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje e incorpore ajustes de manera autónoma. La instrucción orientada a supervisar y autoevaluar la lectura incrementa la independencia del alumno (Paris & Winograd, 1990), mientras que la autorregulación y la supervisión activa fortalecen de modo significativo el pensamiento reflexivo al enseñar a cuestionar y validar la información (Denton et al., 2015).

Por otro lado, la interacción social dentro del aula proporciona un andamiaje clave para la construcción del sentido textual. Partiendo del principio de que el aprendizaje es una experiencia de carácter social y cultural (Vygotsky, 1978), este apoyo pedagógico temporal se

va retirando de forma progresiva a medida que el alumno adquiere mayor solvencia, siendo la lectura guiada (Fountas & Pinnell, 2017) y el trabajo cooperativo (Slavin, 1995) ejemplos representativos de esta práctica. Esta construcción se vincula estrechamente con la activación de los saberes previos, pues la integración de la nueva información en la estructura cognitiva requiere conectar los contenidos con las experiencias anteriores (Ausubel, 1968), empleando para ello organizadores gráficos como esquemas, diagramas de Venn o mapas conceptuales (Novak & Cañas, 2008).

Finalmente, los requerimientos actuales del entorno exigen incorporar una lectura crítica y multimodal que no se restrinja a los soportes impresos tradicionales. La alfabetización digital resulta imprescindible en la actualidad para verificar la fiabilidad de las fuentes y fomentar el discernimiento analítico en espacios mediáticos (Coiro et al., 2014). Por ello, las intervenciones deben adaptarse a los distintos niveles de procesamiento de la competencia lectora (Solé, 1992), guiando al estudiante desde la ubicación de datos explícitos en el plano literal y el establecimiento de conexiones lógicas en el inferencial, hasta la formulación de juicios valorativos y con criterio propio en el nivel crítico.

2.2.13. Procesos metacognitivos en la comprensión lectora

La metacognición, concebida como la facultad de reflexionar sobre los propios esquemas de pensamiento y ejercer control sobre ellos, representa un componente esencial en la interpretación y construcción del sentido textual. En términos generales, este concepto abarca tanto el conocimiento explícito de las dinámicas cognitivas como su posterior regulación durante el acto lector, lo cual exige al individuo planificar sus acciones, supervisar su desempeño y valorar de manera continua el significado alcanzado (Flavell, 1979).

Dentro de este marco, el proceso se articula a través de distintas fases interconectadas. En una etapa inicial de planificación, el lector anticipa los propósitos del texto y selecciona deliberadamente las herramientas más adecuadas para abordarlo, fijando metas específicas como la extracción de contenidos clave o el cotejo de información (Baker & Brown, 1984). Posteriormente, durante la fase de monitoreo, la persona supervisa su nivel de entendimiento en tiempo real; esta supervisión activa le permite advertir vacíos o incoherencias en la lectura y poner en marcha acciones correctivas inmediatas, tales como la relectura o el ajuste del ritmo de trabajo (Pressley & Afflerbach, 1995).

Una vez concluida la lectura, se activa el proceso de evaluación, mediante el cual el individuo examina la efectividad de las rutas metodológicas empleadas, lo que favorece la consolidación de aprendizajes transferibles a futuras tareas y fortalece su autonomía (Paris & Paris, 2003). Esta dimensión reflexiva se complementa con la autorregulación, la cual integra el control de la motivación y el sostenimiento del esfuerzo deliberado, aspectos indispensables para encarar con éxito textos de alta complejidad (Zimmerman, 2000). El impacto directo de esta gestión metacognitiva ha sido respaldado empíricamente, evidenciándose que aquellos estudiantes que despliegan activamente estas estrategias logran niveles sensiblemente superiores en su desempeño lector (Mokhtari & Reichard, 2002).

2.2.14. Factores afectivos y motivacionales en la comprensión lectora

La construcción del significado textual no responde únicamente a mecanismos cognitivos y operacionales, sino que se encuentra profundamente condicionada por la dimensión afectiva y emocional del sujeto. Dentro de esta dinámica, la motivación intrínseca entendida como la inclinación genuina y el disfrute por el acto de leer se consolida como un predictor significativamente más robusto del rendimiento lector en comparación con los estímulos extrínsecos, si bien estos últimos resultan de utilidad para afianzar la práctica en etapas iniciales (Guthrie & Wigfield, 2000).

De manera paralela, la percepción de autoeficacia ejerce una influencia determinante en la disposición del estudiante ante la tarea. Concebida como la confianza subjetiva en los propios recursos para alcanzar un propósito determinado (Bandura, 1997), un nivel elevado de autoeficacia permite al alumnado abordar lecturas de alta exigencia metodológica con mayor persistencia y temple (Schunk & Pajares, 2005). Esta disposición personal se complementa con la actitud hacia el material escrito, dado que las inclinaciones favorables hacia la lectura repercuten directamente en un mayor tiempo de dedicación y en una interpretación más profunda del contenido (McKenna et al., 1995).

Por otra parte, el componente emocional repercute de forma directa en el desempeño intelectual. Vivencias afectivas favorables, como el interés espontáneo y la curiosidad, potencian la concentración y promueven un procesamiento analítico de la información; por el contrario, estados como la frustración o la ansiedad interfieren con la actividad cognitiva, obstaculizando la asimilación del texto (Pekrun, 2006). Frente a este escenario, la mediación del docente resulta crucial para integrar el plano emotivo en el aula. Diseños instruccionales

orientados al desarrollo de la comprensión conceptual como el modelo CORI demuestran que es posible articular la enseñanza de estrategias con entornos que estimulen la motivación intrínseca a través del trabajo autónomo y el uso de tareas con significación real (Guthrie et al., 2004).

2.2.15. Influencia sociocultural y lingüístico en la comprensión lectora

La construcción del sentido textual no responde a un acto meramente aislado o cognitivo, sino que se encuentra estrechamente condicionada por el entorno sociocultural y lingüístico en el cual se desenvuelve el alumnado. En contextos caracterizados por la diversidad idiomática, el desarrollo de las competencias en la primera lengua resulta determinante, ya que existe una transferencia efectiva de destrezas hacia el segundo idioma siempre que se haya consolidado un nivel previo de competencia (Cummins, 2000). Esta dinámica de interdependencia lingüística encuentra un sustento directo en la realidad de las comunidades bilingües del ámbito andino, donde el bagaje idiomático de origen respalda la adquisición del nuevo código escrito (Hornberger, 2003).

De forma complementaria, las formas de interactuar con el texto escrito se ven modeladas por las prácticas culturales propias de cada espacio social. Bajo la perspectiva de las literacidades múltiples, se reconoce que la lectura abarca una pluralidad de manifestaciones situadas en dinámicas comunitarias específicas, las cuales, en el caso de los entornos rurales, se hallan profundamente ligadas a la tradición oral y a los relatos locales (Street, 2001). Esta disposición hacia el texto se vincula, asimismo, con la noción de capital cultural, entendido como el conjunto de recursos y hábitos transmitidos en el seno familiar que favorecen el acercamiento al lenguaje académico (Bourdieu, 1986). Al respecto, la evidencia en el terreno nacional corrobora que la presencia de materiales de lectura en el hogar y el acompañamiento constante de los padres de familia se traducen en un mejor desempeño lector en los estudiantes (Cueto & Secada, 2001).

No obstante, este proceso se ve atravesado por marcadas brechas de equidad en el sistema educativo. Las poblaciones de ámbitos rurales afrontan habitualmente serias barreras de acceso a infraestructura bibliográfica, conectividad digital y actualización docente (UNESCO, 2016). Frente a estas limitaciones, la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) trasciende la mera enseñanza en dos idiomas para fundamentarse en la valoración de la sabiduría comunitaria, permitiendo que los evaluados elaboren significados

directamente conectados con sus vivencias y entorno (López, 2014). De este modo, los condicionantes socioculturales y lingüísticos moldean de manera decisiva la interpretación del texto, por lo que la implementación de enfoques pedagógicos sensibles a la diversidad resulta indispensable para asegurar un aprendizaje verdaderamente significativo.

2.2.16. Evaluación de la comprensión lectora en el contexto nacional peruano

La evaluación es clave en la comprensión lectora, pues ofrece evidencia sobre los logros estudiantiles, orienta la retroalimentación docente y fundamenta políticas educativas. En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) aplica instrumentos diagnósticos alineados con el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) para monitorear el progreso en la educación básica. Entre ellos destacan la prueba diagnóstica de cuarto grado de primaria (MINEDU, 2022) que evalúa los niveles literal, inferencial y crítico mediante textos narrativos, expositivos e instructivos, el kit para cuarto de secundaria (MINEDU, 2021) enfocado en formatos continuos y discontinuos, y los manuales de retroalimentación para sexto de primaria (MINEDU, 2020), orientados al diseño de mejoras en el aula.

Estas evaluaciones destacan por su diversidad textual (narrativa, expositiva, argumentativa, instructiva y multimodal) y por combinar preguntas de opción múltiple, respuesta corta y desarrollo. Su finalidad es formativa, pues priorizan la identificación de fortalezas y vacíos de aprendizaje en la localización de datos, la inferencia y el análisis crítico.

Asimismo, estas pruebas se alinean directamente con la teoría pedagógica: la dimensión literal responde al reconocimiento explícito (Barrett, 1976; Solé, 1992); la inferencial, a la integración del sentido textual (Kintsch, 1998); y la crítica, a la evaluación y reflexión sobre el contenido (Cassany, 2006). Adoptar este marco en la presente investigación permite comparar los hallazgos con estándares oficiales, alinear los indicadores con las categorías del MINEDU y garantizar la validez del trabajo de campo, articulando la teoría con las prácticas escolares para potenciar la competencia lectora.

Capítulo III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

El presente estudio se enmarca en el enfoque **cuantitativo**, dado que busca medir y analizar, mediante procedimientos estadísticos, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa *Hermilio Valdizán*.

El **tipo de investigación** es **aplicada**, pues no solo describe la realidad educativa, sino que pretende generar información útil para la mejora de las prácticas pedagógicas en el área de comunicación. Asimismo, se ubica en un nivel **descriptivo-explicativo**, en tanto caracteriza los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes e identifica factores asociados a su desempeño.

El **diseño de investigación** corresponde a un **no experimental y transversal**, ya que no se manipulan las variables, sino que se recogen los datos en un único momento temporal, con el fin de diagnosticar el estado de la comprensión lectora en la población de estudio.

3.2. Población y muestra

La población está conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en el **segundo grado de educación secundaria** de la Institución Educativa *Hermilio Valdizán*.

La muestra se seleccionará de manera **intencional y censal**, dado que el número de estudiantes es accesible y manejable para la aplicación de la prueba diagnóstica. Por lo tanto, la muestra estará compuesta por todos los estudiantes de segundo grado (15 estudiantes, según matrícula institucional 2025: 5 hombres y 10 mujeres).

3.3. Variables de estudio

- **Variable de estudio:** Comprensión lectora.
- **Dimensiones:**
 1. Comprensión literal.
 2. Comprensión inferencial.
 3. Comprensión crítica.

Estas dimensiones corresponden a las categorías propuestas en el **Currículo Nacional de Educación Básica** y están operacionalizadas en los ítems de la prueba del MINEDU.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Se empleó la **evaluación estandarizada**, que consiste en la aplicación de una prueba de comprensión lectora elaborada por el **Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)** para estudiantes de segundo grado de secundaria.

Instrumento

El instrumento utilizado fue la **Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico, 2.º grado de secundaria**, contenida en el *Kit de Evaluación de Diagnóstico del MINEDU*.

Características del instrumento:

- **Tipo de textos:** narrativos, expositivos y discontinuos (tablas, gráficos, avisos, diagramas).
- **Ítems:** preguntas de opción múltiple y abiertas, diseñadas para medir distintos niveles de comprensión.
- **Dimensiones evaluadas:** comprensión literal (recuperación de información explícita), comprensión inferencial (deducción de información implícita y relaciones de sentido) y comprensión crítica (emisión de juicios, análisis de intenciones y credibilidad del texto).
- **Escala de valoración:** los resultados se categorizan en niveles de desempeño establecidos por el MINEDU (inicio, en proceso, satisfactorio y destacado), lo que permite identificar los logros y dificultades de los estudiantes.
- **Validez y confiabilidad:** el instrumento ha sido validado por el **Ministerio de Educación** como parte de sus políticas nacionales de evaluación diagnóstica.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

El desarrollo metodológico para administrar el instrumento se estructuró a lo largo de varias etapas consecutivas. En un primer momento, se gestionaron los permisos

correspondientes mediante el acercamiento formal a la directiva del establecimiento escolar, lo cual permitió coordinar las pautas de trabajo junto a los profesores del curso de Comunicación. Seguidamente, se procedió a tomar la prueba bajo un entorno supervisado, guiándose estrictamente por los lineamientos del Manual de uso para la evaluación de Lectura y Escritura emitido por el MINEDU, estimando una sesión de noventa minutos aproximadamente.

Una vez concluida la prueba, se recogió el material escrito para comprobar que la documentación estuviese completa e íntegra. Posteriormente, se efectuó la revisión técnica apoyándose en la clave de respuestas y las pautas de calificación del documento oficial del MINEDU, valorando tanto los reactivos cerrados como los criterios de puntuación para las preguntas de desarrollo. Finalmente, el procesamiento de la información comprendió la clasificación de las puntuaciones por niveles de logro, el ordenamiento de los datos en tablas de frecuencia y el cálculo de medidas descriptivas fundamentales, tales como la media aritmética, la desviación estándar y los porcentajes representativos.

3.6. Técnicas de análisis de datos

Para el tratamiento de la información recolectada se recurrió al uso de paquetes informáticos especializados como SPSS y Excel. La estrategia analítica contempló en primer lugar la aplicación de estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas, porcentajes y métricas clave de tendencia central y dispersión. Estos hallazgos se representaron mediante tablas y gráficos orientados a reflejar cómo se distribuyen los alumnos según sus niveles de comprensión lectora. Asimismo, se incorporó un enfoque comparativo que hizo posible contrastar el desempeño de los evaluados a través de las tres dimensiones fundamentales del proceso lector: literal, inferencial y crítica).

3.7. Proceso de corrección y escala de calificación

El instrumento empleado en este trabajo corresponde a la prueba oficial diseñada por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) para el segundo año de educación secundaria, en el marco de los diagnósticos nacionales. La calificación del test se sujetó a las directrices técnicas fijadas en el respectivo manual de lectura y escritura del MINEDU. Bajo este esquema dicotómico, cada reactivo asignó un punto a las respuestas acertadas y cero puntos ante fallas o ítems en blanco, de modo que la suma global determinó el puntaje bruto por estudiante para su posterior interpretación.

En lo que respecta a la escala de valoración, los criterios del MINEDU clasifican el desarrollo de la competencia en cuatro estadios diferenciados. El primer rango, denominado previo al inicio, agrupa a quienes muestran un dominio marcadamente limitado, incapaces de extraer datos explícitos sencillos o elaborar deducciones elementales, por lo que demandan una intervención pedagógica prioritaria. En el nivel de inicio, el estudiante logra ubicar información literal puntual, pero evidencia una comprensión fragmentada al costarle integrar ideas o realizar inferencias.

Por su parte, la categoría en proceso refleja a aquellos capaces de relacionar partes del texto y reconocer ideas explícitas e implícitas, aunque aún tropiezan frente a lecturas de mayor extensión o complejidad. Finalmente, el nivel satisfactorio constituye el estándar esperado para el grado; en este estadio, el alumno comprende el texto globalmente, realiza deducciones complejas y formula juicios críticos con fundamento. La adopción de esta categorización oficial en el estudio garantizó tanto la validez metodológica de los resultados como su comparabilidad con las métricas del sistema educativo nacional.

3.8. Consideraciones éticas

Se garantizará la **confidencialidad** de los datos y el respeto a los estudiantes. Los resultados se emplearán únicamente con fines de investigación y mejora pedagógica. Previo a la aplicación, se solicitará autorización a la institución educativa y se informará a los participantes sobre el propósito del estudio.

Capítulo IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Lectora Global

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
A (Satisfactorio)	7	46.67
B (En proceso)	8	53.33
C (En inicio)	0	0.00
Total	15	100.00

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

Los resultados evidencian que el **53.33 %** de los estudiantes se ubica en la categoría “En proceso”, mientras que el **46.67 %** alcanza el nivel “Satisfactorio”. Ningún estudiante se encuentra en el nivel “En inicio”. Esto sugiere que, si bien la mayoría de los estudiantes ha desarrollado competencias básicas de comprensión, aún no logran consolidar plenamente un desempeño lector que les permita acceder de manera crítica y reflexiva al contenido textual.

Tabla 2..Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Literal

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
A (Satisfactorio)	7	46.67
B (En proceso)	8	53.33
C (En inicio)	0	0.00
Total	15	100.00

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

En el nivel literal, los resultados muestran que **53.33 %** de estudiantes se encuentran en “En proceso” y **46.67 %** en “Satisfactorio”. Esto indica que una parte significativa de los

estudiantes presenta dificultades para identificar de manera precisa información explícita en el texto, como hechos, personajes o secuencias narrativas.

Tabla 3.-Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Inferencial

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
A (Satisfactorio)	7	46.67
B (En proceso)	8	53.33
C (En inicio)	0	0.00
Total	15	100.00

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

Los resultados muestran una misma distribución: **53.33 %** en “En proceso” y **46.67 %** en “Satisfactorio”. Esto refleja que los estudiantes tienen limitaciones en el establecimiento de inferencias, como deducir causas, anticipar desenlaces o relacionar el texto con conocimientos previos. Siendo así que la comprensión inferencial es crucial para el aprendizaje autónomo, dado que permite al lector construir significados más allá de lo explícito. Las dificultades encontradas sugieren la necesidad de aplicar estrategias como la predicción y la formulación de hipótesis.

Tabla 4.Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Crítica

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
A (Satisfactorio)	7	46.67
B (En proceso)	8	53.33
C (En inicio)	0	0.00
Total	15	100.00

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

Los resultados siguen el mismo patrón: **53.33 %** en “En proceso” y **46.67 %** en “Satisfactorio”. Este hallazgo es relevante, dado que la comprensión crítica demanda un nivel más complejo de pensamiento, relacionado con la capacidad de emitir juicios de valor, identificar intenciones del autor y evaluar la veracidad del contenido. Por lo tanto, el desarrollo de la comprensión crítica se vincula con competencias de alfabetización digital y pensamiento crítico. El predominio de estudiantes en proceso confirma la necesidad de un trabajo pedagógico sistemático orientado a fortalecer la lectura crítica en contextos escolares.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Lectora Global por sexo

Sexo	A (Satisfactorio)	B (En proceso)	Total
Hombres	3 (60.0%)	2 (40.0%)	5 (100%)
Mujeres	4 (40.0%)	6 (60.0%)	10 (100%)

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

Se observa que el **60 % de los varones** alcanzan el nivel “Satisfactorio”, frente al **40 % de las mujeres**. En contraste, el **60 % de las mujeres** se ubican en “En proceso”. Esto indica una ligera ventaja de los varones en la comprensión global. Sin embargo, las diferencias no son extremas. Como plantea Pekrun (2006), factores emocionales y motivacionales, además de los cognitivos, pueden influir en estas diferencias, incluyendo el interés, la autoeficacia y las actitudes hacia la lectura (Bandura, 1997; McKenna et al., 1995).

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Literal por sexo

Sexo	A (Satisfactorio)	B (En proceso)	Total
Hombres	3 (60.0%)	2 (40.0%)	5 (100%)
Mujeres	4 (40.0%)	6 (60.0%)	10 (100%)

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

Los resultados muestran la misma tendencia: **60 % de los varones** se encuentran en nivel “Satisfactorio” frente al **40 % de mujeres**. A su vez, la mayoría de las mujeres (60 %)

está en “En proceso”. Esto podría sugerir que los varones, en esta muestra, presentan mayor dominio en la recuperación de información explícita.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Inferencial por sexo

Sexo	A (Satisfactorio)	B (En proceso)	Total
Hombres	3 (60.0%)	2 (40.0%)	5 (100%)
Mujeres	4 (40.0%)	6 (60.0%)	10 (100%)

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

El patrón se repite: 60 % de los varones frente a 40 % de mujeres logran el nivel “Satisfactorio”, mientras que la mayoría de las mujeres se encuentra en proceso (60 %). Demostrando que la comprensión inferencial requiere integrar información textual con conocimientos previos. Las diferencias de género podrían estar asociadas a la variabilidad en experiencias lectoras dentro y fuera de la escuela. La literatura sobre aprendizaje situado (Vygotsky, 1978) sugiere que el contexto sociocultural incide en las oportunidades para practicar estas habilidades.

Tabla 8.. Frecuencias y porcentajes de la Comprensión Crítica por sexo

Sexo	A (Satisfactorio)	B (En proceso)	Total
Hombres	3 (60.0%)	2 (40.0%)	5 (100%)
Mujeres	4 (40.0%)	6 (60.0%)	10 (100%)

Nota. Evaluación realizada a los estudiantes del segundo grado de secundaria de la IE Hermilio Valdizán, Jirac, del distrito de Pira, provincia de Huaraz.

Finalmente, en la comprensión crítica se observa nuevamente la misma distribución: los varones alcanzan mejores porcentajes en nivel satisfactorio (60 %), mientras que las mujeres predominan en proceso (60 %). Este hallazgo resulta significativo, ya que la lectura crítica demanda autonomía cognitiva y motivación intrínseca. Las diferencias entre sexos en este nivel podrían estar vinculadas no solo a aspectos pedagógicos, sino también a factores motivacionales y de confianza lectora.

4.2. Discusión de resultados

Los resultados evidencian que, en la dimensión de comprensión lectora global, la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel *En proceso* (53,33%), mientras que el 46,67% alcanza el nivel *Satisfactorio* y ninguno se encuentra en *Inicio*. Estos hallazgos reflejan un desempeño intermedio, con avances importantes en la comprensión literal pero con limitaciones para alcanzar niveles superiores de análisis crítico e inferencial.

Estos resultados coinciden con lo señalado por el informe PISA 2022 (OECD, 2023), donde se reporta un descenso generalizado en los niveles de lectura en la mayoría de las economías evaluadas, así como la persistencia de brechas vinculadas a factores socioeconómicos. Si bien el presente estudio se realizó en un contexto local y con población escolar específica, la tendencia de dificultades en niveles más complejos de comprensión (inferencial y crítico) es consistente con lo observado en evaluaciones internacionales.

Asimismo, los resultados sugieren que el trabajo docente es un factor clave para mejorar el desempeño en comprensión. Tal como lo plantea Rice (2024), los procesos de formación docente enfocados en estrategias explícitas de comprensión tienen efectos positivos de magnitud moderada en el aprendizaje del alumnado. En el caso de la institución educativa evaluada, los niveles en proceso pueden interpretarse como evidencia de la necesidad de fortalecer la capacitación pedagógica con metodologías centradas en la enseñanza estratégica de la lectura.

En cuanto a la comprensión literal, inferencial y crítica, los porcentajes muestran una distribución homogénea con predominio del nivel *En proceso* en las tres dimensiones (53,33%). Este patrón refleja la tendencia documentada en la meta-análisis de Sun et al. (2021), quienes encontraron que el uso de estrategias de lectura correlaciona de manera significativa con el nivel de comprensión, especialmente cuando se aplican de manera sistemática. Del mismo modo, Peng et al. (2024) destacan que la combinación de estrategias (resumen, inferencias, monitoreo, formulación de preguntas) es más efectiva que la enseñanza de técnicas aisladas, lo cual coincide con la necesidad de potenciar el trabajo de estrategias combinadas en el aula.

Desde el enfoque cognitivo, los hallazgos de Nouwens et al. (2021) y Kim (2023) respaldan que las funciones ejecutivas y la conciencia morfológica explican parte importante de la comprensión más allá de la decodificación. Esto permite interpretar que las dificultades

encontradas en el grupo evaluado no se deben únicamente a problemas de decodificación, sino también a la falta de estimulación de procesos de autorregulación y de análisis profundo del lenguaje.

En el contexto peruano, los resultados de este estudio se alinean con los de Torres-Vega (2025), quien halló que gran parte de los estudiantes de secundaria se encuentran en niveles medios o insuficientes de comprensión. De manera similar, Leyva et al., (2022) encontraron que el desarrollo de la comprensión inferencial es determinante para la producción de textos argumentativos, lo cual sugiere que los estudiantes del presente estudio, al encontrarse mayormente en proceso, podrían mostrar limitaciones en tareas de escritura argumentativa o crítica.

Otro aspecto relevante es la diferencia por sexo observada en los resultados: mientras que los varones alcanzan mayor proporción en el nivel *Satisfactorio* (60%), las mujeres se concentran más en *En proceso* (60%). Aunque esta diferencia no es drástica, plantea un reto pedagógico en términos de equidad. Resultados como los de Fumagalli et al. (2023), que asocian la prosodia y fluidez en lectura con una mejor comprensión, permiten hipotetizar que las diferencias de desempeño podrían estar relacionadas con variaciones en la práctica lectora o en el desarrollo de habilidades prosódicas.

Finalmente, estudios nacionales como los de Chura et al., (2022) y Valero et al. (2023) confirman que el uso de estrategias didácticas explícitas y recursos digitales como *Wordwall* incrementan significativamente el rendimiento en comprensión lectora, sobre todo en los niveles literal e inferencial. Esto respalda la necesidad de implementar en la institución educativa estrategias diversificadas, tanto presenciales como digitales, para potenciar el tránsito de los estudiantes del nivel *En proceso* hacia el *Satisfactorio*.

Los resultados obtenidos en este estudio confirman la problemática identificada tanto a nivel internacional como nacional: los estudiantes muestran avances en comprensión literal, pero presentan mayores retos en los niveles inferencial y crítico. De acuerdo con los antecedentes revisados, el fortalecimiento de la formación docente, el uso de estrategias combinadas y el desarrollo de funciones cognitivas superiores son factores clave para superar dichas limitaciones.

Capítulo V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La mayoría de los estudiantes (53,33%) se encuentran en el nivel En proceso, mientras que un 46,67% se ubica en Satisfactorio, y ninguno en inicio. Esto evidencia que, si bien los estudiantes logran un dominio aceptable en la identificación de información explícita, aún presentan dificultades para alcanzar una comprensión profunda que involucre procesos inferenciales y críticos.

La comprensión literal se encuentra mayoritariamente en el nivel En proceso (53,33%), lo cual indica que los estudiantes presentan limitaciones al identificar información explícita en los textos. Solo el 46,67% logra hacerlo de manera satisfactoria. Este resultado coincide con estudios internacionales que muestran que la dificultad no radica únicamente en niveles superiores, sino también en habilidades de acceso inicial a la información escrita.

En la dimensión inferencial, los resultados repiten la misma distribución (53,33% en En proceso y 46,67% en Satisfactorio). Esto confirma que los estudiantes no siempre establecen relaciones entre ideas implícitas ni realizan inferencias adecuadas, lo que limita el desarrollo de un pensamiento lector más analítico, en concordancia con la necesidad de fortalecer la inferencia para mejorar la argumentación.

En la comprensión crítica, también predomina el nivel En proceso (53,33%). Esto refleja que los estudiantes aún no desarrollan plenamente la capacidad de emitir juicios y valoraciones frente a los textos, limitando su pensamiento reflexivo y crítico. Sosteniendo que es necesario entrenar procesos cognitivos superiores y funciones ejecutivas para potenciar estos niveles de lectura.

Por lo tanto, se observa que el 60% de los varones alcanzan un nivel Satisfactorio frente al 40% de las mujeres, lo que muestra una ligera ventaja de los primeros. Sin embargo, las mujeres presentan una mayor proporción en el nivel En proceso (60%). Este hallazgo sugiere la necesidad de atender las diferencias individuales y de género en el diseño de estrategias pedagógicas.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos, resulta primordial implementar un programa integral de estrategias de comprensión lectora articulado de manera progresiva en torno a sus tres niveles fundamentales. Esta propuesta debe combinar técnicas de enseñanza explícita orientadas a la predicción de contenidos, la formulación autónoma de interrogantes y el monitoreo metacognitivo, asegurando así un aprendizaje lector sostenible. Para consolidar el plano literal, conviene promover sesiones de lectura guiada y técnicas de subrayado de ideas clave mediante el uso de textos contextualizados y significativos, lo que permitirá afianzar la identificación de información explícita al conectarla con la realidad inmediata del estudiante.

Paralelamente, el fortalecimiento de la dimensión inferencial exige el diseño de ejercicios prácticos basados en preguntas de respuesta abierta, la estructuración de secuencias narrativas y la anticipación de desenlaces. Este tipo de dinámicas facilitará que el alumnado vincule activamente el contenido escrito con sus esquemas y saberes previos. Asimismo, para impulsar la capacidad crítica y valorativa, se aconseja integrar debates, foros de discusión y el análisis minucioso de textos argumentativos, complementados con herramientas digitales interactivas que dinamicen la reflexión y el juicio analítico sobre las lecturas abordadas.

Finalmente, las acciones pedagógicas deben considerar un enfoque de atención diferenciada que responda a los matices identificados según el género. En el caso de las estudiantes, conviene reforzar la motivación intrínseca hacia la lectura e incorporar actividades centradas en la fluidez y prosodia para favorecer la interpretación textual. Por otro lado, en los estudiantes varones se debe priorizar la ejercitación de procesos cognitivos superiores que consoliden el razonamiento inferencial y crítico, previniendo así la dependencia exclusiva de la lectura literal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Iniciación a la lectura: Pensamiento y aprendizaje sobre la imprenta*. MIT Press.
- Anderson, N. (1991). Diferencias individuales en el uso de estrategias en la lectura y evaluación de una segunda lengua. *Modern Language Journal*, 75(4), 460–472. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x>
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Conocimiento del vocabulario. En J. T. Guthrie (Ed.), *Comprensión y enseñanza: Revisiones de investigación* (pp. 77–117). *International Reading Association*.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: Una perspectiva cognitiva*. Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Habilidades metacognitivas y lectura*. En P. D. Pearson (Ed.), *Manual de investigación sobre la lectura* (pp. 353–394). Longman.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. W. H. Freeman.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomía de la comprensión lectora. En R. P. David (Ed.), *La enseñanza de la lectura como proceso de pensamiento* (pp. 49–66). Asociación Internacional de Lectura.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Prácticas de alfabetización. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Alfabetizaciones situadas: Lectura y escritura en contexto* (pp. 7–15). Routledge.
- Block, C., y Duffy, G. (2008). *Instrucción de la comprensión: Mejores prácticas basadas en la investigación*. Guilford Press.
- Bourdieu, P. (1986). Las formas del capital. En J. Richardson (Ed.), *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación*. Greenwood.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Efectos Mateo en jóvenes lectores: La comprensión lectora y la experiencia lectora favorecen el desarrollo del vocabulario. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431–443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Catts, H. (2018). La visión simple de la lectura: Avances y falsas impresiones. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317–323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>
- Chura, R., Valero, V., & Calderón, K. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Coiro, J., Knobel, C., Lankshear, C. y Leu, D. (2014). Cuestiones centrales en las nuevas alfabetizaciones y la investigación sobre nuevas alfabetizaciones. *En Manual de investigación sobre nuevas alfabetizaciones*. Rutledge.
- Cueto, S. y Secada, W. (2001). Desigualdades educativas en Perú: Evidencia de PISA 2000. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 21(6), 599–612. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00016-2)
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños bilingües en el fuego cruzado*. Asuntos Multilingües.
- Denton, C., Wexler, J., Vaughn, S., & Bryan, D. (2015). Intervención para adolescentes con dificultades de lectura: Un metaanálisis con implicaciones para la práctica. *Revista de Psicología Educativa*, 107(3), 870–890. <https://doi.org/10.1037/edu0000025>
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. (1991). Del pasado al presente: Investigación sobre la enseñanza de la comprensión lectora. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264. <https://doi.org/10.3102/00346543061002239>
- Duke, N., & Cartwright, K. (2021). La visión activa de la lectura: Lecciones del pasado y líneas de investigación para el futuro. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duke, N., & Pearson, P. (2002). Prácticas efectivas para el desarrollo de la comprensión lectora. En A. Farstrup y S. J. Samuels (Eds.), *Lo que la investigación dice sobre la enseñanza de la lectura* (pp. 205–242). Asociación Internacional de Lectura.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo: Una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fountas, I. C., y Pinnell, G. S. (2017). *Lectura guiada: Enseñanza receptiva en todos los grados*. Heinemann.
- Fumagalli, J., Barreyro, J., Fant, F. y Jaichenco, V. (2023). Precisión y aspectos prosódicos en la lectura en voz alta en adolescentes. *Liberabit*, 29(2), Artículo e708. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.708>
- Goodman, K. (1967). Lectura: un juego de adivinanzas psicolingüísticas. *Revista del especialista en lectura*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gough, PB y Hillinger, ML (1980). Aprender a leer: un acto antinatural. *Anales de dislexia*, 30(1), 179–196. <https://doi.org/10.1007/BF02653717>
- Gough, PB y Tunmer, WE (1986). Decodificación, lectura y discapacidad lectora. *Educación especial y de recuperación*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95–115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Guthrie, JT y Wigfield, A. (2000). *Compromiso y motivación en la lectura*. En M. L. Kamil, P. B. Mose
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Perencevich, K. (2004). *Fomento de la motivación en la comprensión lectora: Instrucción de lectura orientada a conceptos*. Erlbaum.
- Hoover, W. A. (2024). La visión simple de la lectura en 2024. *Reading Research Quarterly*, 59(2), 201–220. <https://doi.org/10.1002/rrq.512>
- Hornberger, N. (2003). *El continuo de la biliteracidad: un marco ecológico para la política, la investigación y la práctica educativas en entornos multilingües*. Multilingual Matters.

- Kim, Y.-S. G. (2023). Las funciones ejecutivas y la conciencia morfológica explican la varianza compartida entre la lectura de palabras y la comprensión auditiva. *Scientific Studies of Reading*, 27(5), 451–474. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2195112>
- Kintsch, W. (1998). *Comprensión: Un paradigma para la cognición*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Lectura y aprendizaje de idiomas: Restricciones interlingüísticas en el desarrollo de la lectura en una segunda lengua. *Language Learning*, 57(S1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluidez: Una revisión de las prácticas de desarrollo y remediación. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Leyva Ato, L., Chura, G., & Chávez, J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 399–429. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- Li, Y. y Yan, L. (2024). ¿Qué comprensión lectora es mejor? Un metaanálisis del efecto de la lectura en papel frente a la digital en los últimos 20 años. *Ciencias Sociales y Humanidades Abiertas*, 9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772503024000288>
- López, L. (2014). Educación bilingüe intercultural en América Latina: Equilibrio entre diversidad cultural y calidad educativa. *Perspectivas sobre Desarrollo Global y Tecnología*, 13(1-2), 118–138. <https://doi.org/10.1163/15691497-12341303>
- McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Actitudes de los niños hacia la lectura: Una encuesta nacional. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- MINEDU. (2020). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA): Informe de resultados 2019*. Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2021). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE): Resultados nacionales*. Ministerio de Educación del Perú.

- MINEDU. (2022). *Evaluaciones estandarizadas de estudiantes: Balance y perspectivas*. Ministerio de Educación del Perú.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Evaluar la conciencia metacognitiva de los estudiantes sobre las estrategias de lectura. *Revista de Psicología Educativa*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Nagy, W. y Townsend, D. (2012). Las palabras como herramientas: el aprendizaje de vocabulario académico como adquisición del lenguaje. *Lectura de investigación trimestral*, 47 (1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). Cómo contribuyen las funciones ejecutivas a la comprensión lectora. *Revista Británica de Psicología Educativa*, 91(1), 169–192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). La teoría subyacente a los mapas conceptuales y cómo construirlos y utilizarlos. *Informe técnico IHMC CmapTools*. Instituto de Cognición Humana y de Máquinas.
- OCDE. (2018). *Resultados de PISA 2018: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. Publicaciones de la OCDE.
- OCDE. (2023). Resultados PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación. *Publicaciones de la OCDE*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Enseñanza recíproca de actividades para fomentar y monitorear la comprensión. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Paris, S., & Paris, A. (2003). Evaluación de la metacognición y el uso de estrategias en niños pequeños. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 437–450. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.437>
- Paris, S., & Winograd, P. (1990). Promoción de la metacognición y la motivación de niños con necesidades especiales. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7–15. <https://doi.org/10.1177/074193259001100604>

- Pekrun, R. (2006). La teoría del control-valor de las emociones de logro: supuestos, corolarios e implicaciones para la investigación y la práctica educativa. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). El ingrediente activo en la intervención de estrategias de comprensión lectora para lectores con dificultades: un metaanálisis de redes bayesianas. *Review of Educational Research*, 94(2), 228–267. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). El conocimiento de las palabras en una teoría de la comprensión lectora. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013>.
- Pressley, M. (2006). *Instrucción de lectura eficaz: El caso de una enseñanza equilibrada*. Guilford Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Protocolos verbales de lectura: La naturaleza de la lectura constructivamente receptiva*. Routledge.
- Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2005). Comprensión dinámica de textos: Una visión integradora de la lectura. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276–279. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x>
- Rasinski, T. V. (2004). *Creando lectores fluidos*. Educational Leadership, 61(6), 46–51.
- Rice, M., Lambright, K., & Wijekumar, K. (2024). Desarrollo profesional en comprensión lectora: Un metaanálisis de los efectos en docentes y estudiantes. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 424–447. <https://doi.org/10.1002/rrq.546>
- Rumelhart, D. E. (1977). Hacia un modelo interactivo de lectura. En S. Dornic (Ed.), *Atención y rendimiento VI* (pp. 573–603). Academic Press.
- Scarborough, H. S. (2001). Conectando el lenguaje y la alfabetización temprana con las (dis)capacidades de lectura posteriores. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Manual de investigación sobre alfabetización temprana* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2005). Percepciones de competencia y funcionamiento académico. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Manual de competencia y motivación* (pp. 85–104). Guilford Press.

- Slavin, R. E. (1995). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Allyn & Bacon.
- Smith, F. (2004). *Comprender la lectura: Un análisis psicolingüístico de la lectura y el aprendizaje de la lectura* (6.ª ed.). Routledge.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Stanovich, K. (1980). Hacia un modelo interactivo-compensatorio de las diferencias individuales en el desarrollo de la fluidez lectora. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Stanovich, K. E. (1986). Efectos Mateo en la lectura: Algunas consecuencias de las diferencias individuales en la adquisición de la alfabetización. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Street, B. (2001). *Alfabetización y desarrollo: perspectivas etnográficas*. Routledge.
- Sun, Y., Wang, J., Dong, Y., Zheng, H., Yang, J., Zhao, Y., & Dong, W. (2021). La relación entre la estrategia de lectura y la comprensión lectora: un metaanálisis. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 635289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289>
- Therrien, W. J. (2004). Mejora de la fluidez y la comprensión lectora mediante la lectura repetida: un metaanálisis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- 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://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.909>
- Tunmer, W. y Chapman, J. (2012). La visión simple de la lectura redux: conocimiento del vocabulario y la hipótesis de los componentes independientes. *Revista de discapacidades del aprendizaje*, 45(5), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- UNESCO. (2016). *Educación para las personas y el planeta: crear futuros sostenibles para todos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016*. Publicaciones UNESCO.

- Valero, V., Paricoto, R., & Carrizales, D. (2023). Wordwall como recurso didáctico para mejorar la competencia lectora en niños peruanos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(1), 27–40. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.1.806>
- van Dijk, TA y Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Prensa académica.
- Vilca-Rodríguez, M., & Torres-Orihuela, G. (2023). Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. *Estudio de casos. Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 73(73), 89–119. <https://doi.org/10.46744/bapl.202301.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Lograr la autorregulación: Una perspectiva sociocognitiva. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (pp. 13–39). Academic Press.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Escala De Medición
Comprension lectora	Proceso mediante el cual el lector construye significado a partir de la interacción entre la información del texto y sus conocimientos previos, integrando información explícita e implícita y emitiendo juicios de valor sobre lo leído (Kintsch, 1998; Solé, 1992).	Literal	Identifica información explícita: hechos, personajes, secuencias, datos puntuales del texto.	Ordinal (Inicio, En proceso, Satisfactorio, Destacado)
		Inferencial	Deduce información implícita, establece relaciones de causa-efecto, anticipa desenlaces y relaciona el texto con saberes previos.	Ordinal (Inicio, En proceso, Satisfactorio, Destacado)
		Criterial	Emite juicios de valor, identifica la intención del autor y evalúa la veracidad y pertinencia del contenido textual.	Ordinal (Inicio, En proceso, Satisfactorio, Destacado)

Anexo 2. Matriz de consistencia.

Problema	Variables	Objetivos	Hipótesis	Metodología
¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán", Jirac, distrito de Pira, Huaraz, 2025?	Comprensión lectora	Objetivo general: Determinar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán", Jirac, distrito de Pira, Huaraz, 2025. Objetivos específicos: - Identificar el nivel de comprensión lectora en la dimensión literal que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán". - Identificar el nivel de comprensión lectora en la dimensión inferencial que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán". - Identificar el nivel de comprensión lectora en la dimensión crítica que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán". - Determinar si existen diferencias en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Hermilio Valdizán" según el sexo.		Tipo de Investigación: aplicada Diseño de la Investigación: No experimental, transversal. Población y muestra: La población es de 15 estudiantes y la muestra es censal (15 estudiantes). Técnica e Instrumento: La técnica es por la evaluación estandarizada y el Instrumento es por la prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico (MINEDU), 2.º grado de secundaria. Análisis de datos: Estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), procesados en SPSS

Anexo 3. Ficha técnica del instrumento de investigación

El instrumento empleado en la presente investigación corresponde a la Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico para 2.º grado de secundaria, elaborada y validada oficialmente por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) dentro del Kit de Evaluación de Diagnóstico. Tratándose de un instrumento estandarizado de aplicación nacional, su contenido íntegro (textos e ítems) no se reproduce en el presente anexo, a fin de preservar la seguridad y validez psicométrica del instrumento; el documento completo puede solicitarse a la Dirección Regional de Educación o consultarse en el repositorio institucional del MINEDU. A continuación, se presenta su ficha técnica:

Nombre del instrumento	Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico – 2.º grado de educación secundaria
Autor institucional	Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)
Objetivo	Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en las dimensiones literal, inferencial y crítica
Población objetivo	Estudiantes de 2.º grado de educación secundaria
Tipo de textos	Narrativos, expositivos y discontinuos (tablas, gráficos, avisos, diagramas)
Nº de dimensiones	3 (comprensión literal, inferencial y crítica)
Tipo de ítems	Preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas
Forma de aplicación	Colectiva, en condiciones controladas de aula
Duración	90 minutos aproximadamente
Calificación	Respuesta correcta = 1 punto; respuesta incorrecta o en blanco = 0 puntos
Escala de interpretación	Previo al inicio, En inicio, En proceso, Satisfactorio (niveles de logro MINEDU)
Validez y confiabilidad	Instrumento validado por el Ministerio de Educación del Perú como parte de sus evaluaciones diagnósticas nacionales estandarizadas

Anexo 4. Ficha de validación del instrumento por juicio de expertos

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS POR JUICIO DE EXPERTOS

I.- Información General.

Nombres y apellidos del validador: Manuel Ulises Urcia Quispe

Fecha: 12/08/2025

Especialidad: Metodólogo

Nombre del instrumento evaluado: Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico.

Autores del instrumento: Carrera Requejo Demicia.

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, requerimos su opinión sobre el instrumento de la investigación titulada:

La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de secundaria de la IE “Hermilio Valdizan”, Jirac - Huaraz

El cual debe calificar con una valoración correspondiente a su opinión respecto a cada criterio formulado.

II.- Aspectos a evaluar: (Calificación cuantitativa)

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios cualitativos - cuantitativos	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
		(1-9)	(10-13)	(14-16)	(17-18)	(19-20)
Claridad	¿Está formulado con lenguaje apropiado?				X	
Objetividad	¿Está expresado con conductas observadas?					
Actualidad	¿Adecuado al avance de la ciencia y calidad?				X	
Organización	¿Existe una organización lógica del instrumento?				X	
Suficiencia	¿Valora los aspectos en cantidad y calidad?					X
Intencionalidad	¿Adecuado para cumplir con los objetivos?					X
Consistencia	¿Basado en el aspecto teórico científico del tema de estudios?				X	
Coherencia	¿Entre las hipótesis, dimensiones e indicadores?					X

Propósito	¿Las estrategias responden al propósito del estudio?					X
Conveniencia	¿Genera nuevas pautas para la investigación y construcción de teorías?				X	
Sumatoria parcial					90	76
Sumatoria Total		166				
Valoración cuantitativa (Sumatoria Total x0.005)		0.83				

Aporte y/o sugerencias para mejorar el instrumento:

III.- Calificación global: Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Intervalos	Resultados
0,00 – 0,49	Validez Nula
0,50 – 0,59	Validez muy baja
0,60 – 0,69	Validez baja
0,70 – 0,79	Validez aceptable
0,80- 0,89	Validez buena
0,90-1,00	Validez muy buena

Coeficiente de Validez

166	=	0.83
------------	---	-------------

Nota: el instrumento podrá ser considerado a partir de una calificación aceptable.


 Firma del experto
 Dni 17806945

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS POR JUICIO DE EXPERTOS

I.- Información General.

Nombres y apellidos del validador: Tinoco Henostroza Hugo V.

Fecha: 16/08/2025

Especialidad: Mg. En el Área de Comunicación

Nombre del instrumento evaluado: Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico.

Autores del instrumento: Carrera Requejo Demicia.

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, requerimos su opinión sobre el instrumento de la investigación titulada:

**La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de secundaria de la IE
“Hermilio Valdizan”, Jirac - Huaraz**

El cual debe calificar con una valoración correspondiente a su opinión respecto a cada criterio formulado.

II.- Aspectos a evaluar: (Calificación cuantitativa)

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios cualitativos - cuantitativos	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
		(1-9)	(10-13)	(14-16)	(17-18)	(19-20)
Claridad	¿Está formulado con lenguaje apropiado?					X
Objetividad	¿Está expresado con conductas observadas?					X
Actualidad	¿Adecuado al avance de la ciencia y calidad?				X	
Organización	¿Existe una organización lógica del instrumento?				X	
Suficiencia	¿Valora los aspectos en cantidad y calidad?				X	
Intencionalidad	¿Adecuado para cumplir con los objetivos?				X	
Consistencia	¿Basado en el aspecto teórico científico del tema de estudios?				X	
Coherencia	¿Entre las hipótesis, dimensiones e indicadores?					X
Propósito	¿Las estrategias responden al propósito del estudio?					X

Conveniencia	¿Genera nuevas pautas para la investigación y construcción de teorías?				X	
Sumatoria parcial					108	76
Sumatoria Total		184				
Valoración cuantitativa (Sumatoria Total x0.005)		0.92				

Aporte y/o sugerencias para mejorar el instrumento:

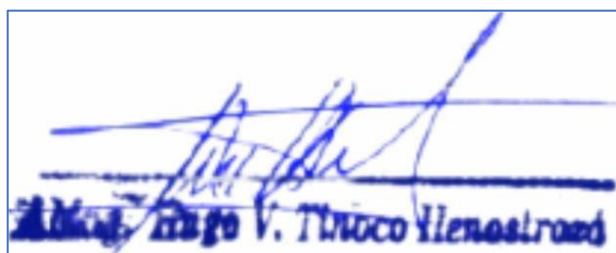
III.- Calificación global: Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Intervalos	Resultados
0,00 – 0,49	Validez Nula
0,50 – 0,59	Validez muy baja
0,60 – 0,69	Validez baja
0,70 – 0,79	Validez aceptable
0,80- 0,89	Validez buena
0,90-1,00	Validez muy buena

Coeficiente de Validez

$$\boxed{184} = \boxed{0.92}$$

Nota: el instrumento podrá ser considerado a partir de una calificación aceptable.



Tinoco Henostroza Hugo V.

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS POR JUICIO DE EXPERTOS

I.- Información General.

Nombres y apellidos del validador: Mg. Pantoja Guillen, Vicente Lincoln

Fecha: 20/08/2025

Especialidad: Especialidad del Área de Comunicación

Nombre del instrumento evaluado: Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico.

Autores del instrumento: Carrera Requejo Demicia.

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, requerimos su opinión sobre el instrumento de la investigación titulada:

**La comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de secundaria de la IE
“Hermilio Valdizan”, Jirac - Huaraz**

El cual debe calificar con una valoración correspondiente a su opinión respecto a cada criterio formulado.

II.- Aspectos a evaluar: (Calificación cuantitativa)

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios cualitativos - cuantitativos	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
		(1-9)	(10-13)	(14-16)	(17-18)	(19-20)
Claridad	¿Está formulado con lenguaje apropiado?				X	
Objetividad	¿Está expresado con conductas observadas?				X	
Actualidad	¿Adecuado al avance de la ciencia y calidad?				X	
Organización	¿Existe una organización lógica del instrumento?				X	
Suficiencia	¿Valora los aspectos en cantidad y calidad?					X
Intencionalidad	¿Adecuado para cumplir con los objetivos?					X
Consistencia	¿Basado en el aspecto teórico científico del tema de estudios?					X
Coherencia	¿Entre las hipótesis, dimensiones e indicadores?				X	
Propósito	¿Las estrategias responden al propósito del estudio?					X

Conveniencia	¿Genera nuevas pautas para la investigación y construcción de teorías?					X
Sumatoria parcial					90	95
Sumatoria Total		185				
Valoración cuantitativa (Sumatoria Total x0.005)		0.92				

Aporte y/o sugerencias para mejorar el instrumento:

III.- Calificación global: Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Intervalos	Resultados
0,00 – 0,49	Validez Nula
0,50 – 0,59	Validez muy baja
0,60 – 0,69	Validez baja
0,70 – 0,79	Validez aceptable
0,80- 0,89	Validez buena
0,90-1,00	Validez muy buena

Coeficiente de Validez

185	=	0.92
------------	---	-------------

Nota: el instrumento podrá ser considerado a partir de una calificación aceptable.


 Mg. V. Lincoln Parroja Guillén
 C.M. 1038653848

Anexo 5. Salida del procesamiento estadístico en SPSS

A continuación, se presentan las tablas de frecuencias generadas a partir del procesamiento de los datos en el programa IBM SPSS Statistics (formato de salida estándar: frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y porcentaje acumulado), correspondientes a los resultados descriptivos reportados en el capítulo IV.

Comprensión lectora (global)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Satisfactorio	7	46.67	46.67	46.67
En proceso	8	53.33	53.33	100.00
En inicio	0	0.00	0.00	100.00
Total	15	100.00	100.00	

Comprensión literal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Satisfactorio	7	46.67	46.67	46.67
En proceso	8	53.33	53.33	100.00
En inicio	0	0.00	0.00	100.00
Total	15	100.00	100.00	

Comprensión inferencial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Satisfactorio	7	46.67	46.67	46.67
En proceso	8	53.33	53.33	100.00

En inicio	0	0.00	0.00	100.00
Total	15	100.00	100.00	

Comprensión crítica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Satisfactorio	7	46.67	46.67	46.67
En proceso	8	53.33	53.33	100.00
En inicio	0	0.00	0.00	100.00
Total	15	100.00	100.00	

Tabla cruzada: Comprensión lectora global según sexo

Sexo	Satisfactorio	En proceso	Total
Hombres	3 (60.0%)	2 (40.0%)	5 (100%)
Mujeres	4 (40.0%)	6 (60.0%)	10 (100%)
Total	7 (46.7%)	8 (53.3%)	15 (100%)

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de los datos recolectados con la Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico (MINEDU) en IBM SPSS Statistics, aplicada a los 15 estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. “Hermilio Valdizán”, Jirac, distrito de Pira, Huaraz, 2025.

N °	VARIABLE: COMPRENSION LECTORA																										P P	NIVEL			
	DIMENSIONES																														
	NIVEL										NIVEL										NIVEL										
	LITERAL									P P	INFERENCIAL									P P	CRITERIAL										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7		1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4			2 5		
1	3	4	3	4	4	4	4	3	2	3 1	3	2	3	4	4	4	4	4	2 8	3	4	4	4	4	3	3	4	3 1	ALTO		
2	3	2	4	4	4	3	4	4	3	3 1	3	3	3	3	4	4	4	4	2 8	3	3	3	4	4	4	4	4	2 8	MEDIO		
3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3 1	4	3	4	4	4	4	3	3	2 9	3	3	3	4	4	4	4	4	3 1	ALTO	
4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3 3	3	3	3	3	4	4	4	3	2 8	4	4	4	4	3	2	4	4	3 0	ALTO	
5	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3 2	3	3	3	3	3	4	3	4	2 8	3	2	4	4	4	4	4	4	3 2	ALTO	
6	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3 1	3	2	3	4	4	4	4	4	2 8	3	2	4	4	4	3	4	4	2 8	MEDIO	
7	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3 3	3	3	3	3	4	4	4	4	2 8	4	4	4	3	2	4	4	4	3 3	ALTO	
8	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3 2	4	3	4	4	4	4	3	3	2 9	3	4	4	4	4	3	3	4	3 2	ALTO	
9	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3 1	4	3	4	4	4	4	3	3	2 9	3	3	3	4	4	4	3	2	2 6	MEDIO	
10	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3 3	3	3	3	3	4	4	4	3	2 8	3	2	4	4	4	4	4	4	3 3	ALTO	
11	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3 2	3	3	3	3	3	4	3	4	2 8	3	4	3	4	4	4	4	3	3 2	ALTO	
12	3	2	4	4	4	3	4	4	3	3 1	3	2	3	4	4	4	4	4	4	2 8	3	2	4	4	4	3	4	4	3 1	MEDIO	
13	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	3 3	3	3	3	3	4	4	4	4	2 8	4	4	4	3	2	4	3	3	2 7	MEDIO	
14	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3 3	4	3	4	4	4	4	3	3	2 9	3	4	4	4	4	3	3	4	3 3	ALTO	
15	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3 1	4	3	4	4	4	4	3	3	2 9	3	3	3	4	4	4	4	4	3 1	ALTO	

Anexo 6. Solicitud de autorización institucional

Jirac, distrito de Pira, 22 de noviembre del 2025

Señor(a) Director(a):

De la Institución Educativa “Hermilio Valdizán”, Jirac, distrito de Pira, provincia de Huaraz.

Presente.-

Asunto: Solicito autorización para la aplicación de instrumento de investigación

Tengo el honor de dirigirme a usted para saludarlo(a) cordialmente y, a la vez, solicitar la autorización correspondiente para aplicar el instrumento de recolección de datos (Prueba de Lectura y Escritura de Diagnóstico – MINEDU, 2.º grado de secundaria) a los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa que usted dignamente dirige, en el marco de la investigación titulada “Nivel de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa ‘Hermilio Valdizán’, Jirac, distrito de Pira, Huaraz, 2025”, la cual se desarrolla como parte de mi formación de pregrado/posgrado en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

La información recogida será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizándose la confidencialidad de los datos y la identidad de los participantes.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano la atención brindada a la presente, quedo de usted.

Atentamente,



Carrera Requejo, Demicia

Investigadora

Anexo 7. Consentimiento y asentimiento informado

Consentimiento informado para padres de familia o apoderados

Estimado(a) padre, madre de familia o apoderado(a):

Reciba usted un cordial saludo. Mediante el presente documento se le informa que su menor hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en la investigación titulada “Nivel de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa ‘Hermilio Valdizán’, Jirac, distrito de Pira, Huaraz, 2025”, la cual tiene como propósito diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria.

La participación de su menor hijo(a) es voluntaria y consistirá en la resolución de una prueba escrita de comprensión lectora, con una duración aproximada de 90 minutos, dentro del horario regular de clases. La información recogida será tratada de manera confidencial y utilizada únicamente con fines académicos, resguardando en todo momento la identidad de los participantes.

Habiendo leído y comprendido la información anterior, yo, _____, identificado(a) con DNI N.º _____, en calidad de padre/madre/apoderado(a) del(la) estudiante _____, ACEPTO que mi menor hijo(a) participe en la presente investigación.

Firma del padre, madre o apoderado(a)

Anexo 8. Evidencias fotográficas de la aplicación del instrumento

En este espacio se deberán insertar las fotografías tomadas durante el proceso de aplicación del instrumento de investigación, contando previamente con la autorización institucional y el consentimiento informado correspondiente. Por razones de protección de datos personales de los estudiantes menores de edad, dichas fotografías fueron incorporadas directamente por mi persona como la investigadora a partir del material recopilado en campo.

