INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS

Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes Del Ciclo VI De La I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS PRESENTADA POR:

Cardenas Taipe, Rayda (DNI: 77800590)

Sanchez Perez, Pepe (DNI: 62273805)

ASESOR

Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Necesidades de aprendizaje y atención a la diversidad en los aprendizajes comunicativas

SATIPO, PERÚ

2026

Hoja De Firma De Jurado

Dr. Juan Luis Cancio Huanca

Presidente

Lic. Zanudio Rojas David.

Secretario

Prof. Elena M. Barreto Canturini

Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°0...-2026

EJECUTORES : **Cardenas Taipe, Rayda**

Sanchez Perez, Pepe

ASESOR : **Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Nivel de comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025, presentado por el egresado: Cardenas Taipe Rayda y Sanchez Perez Pepe, para optar el título de Profesor en Educación Secundaria, especialidad: Comunicación, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	
			X	

En consecuencia, queda en condición de ser calificado por MAYORIA.. como ...APROBADO... por los miembros del Jurado Evaluador del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco" y de recibir el Titulo de Profesor en Educación secundaria, Especialidad: Comunicación, de conformidad con lo estipulado en la ley.

En fe de lo cual firma la presente, a los .....08..... días del mes de Octubre del dos mil veintiséis.

...Dr. Juan Luis García Huarcaya...

Presidente

...Lic. Zamudio Rojas David.....

Secretario

...Mgtr. Elena M. Baneta Cantuarias.....

Vocal

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, por acompañarnos con paciencia, confianza y apoyo constante durante nuestra formación profesional. A quienes nos alentaron a continuar en los momentos de dificultad y compartieron con nosotros cada esfuerzo realizado hasta culminar esta etapa académica.

Agradecimiento

Agradecemos a Dios, a nuestras familias, al asesor y a los docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado San Juan Bosco, por sus orientaciones y acompañamiento. Asimismo, expresamos nuestro reconocimiento a la I.E. Agropecuaria Antami y a los estudiantes que participaron en la investigación.

Índice de contenidos

Hoja De Firma De Jurado ii
Acta de sustentación iii
Dedicatoria iv
Agradecimiento v
Índice de contenidos vi
Índice de tablas viii
Índice de gráficos ix
Resumen x
Abstract xi
Introducción xii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1 Realidad problemática 1
1.2 Formulación del problema 3
1.2.1 Problema general 3
1.2.2 Problemas específicos 4
1.3 Delimitación del problema de investigación 4
1.4 Formulación de Objetivos 5
1.4.1 Objetivo general 5
1.4.2 Objetivos específicos 5
1.5 Justificación de la investigación 5
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 8
2.1 Antecedentes de estudios 8
2.1.1 Antecedentes internacionales 8
2.1.2 Antecedentes nacionales 10
2.1.3 Antecedentes regionales 11
2.2 Bases teóricas científicas 12
2.2.1 Comprensión lectora 12
2.2.2 Niveles de comprensión lectora 19
2.2.3 Comprensión lectora en contextos educativos rurales 26
2.3 Definiciones operacionales 27
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 30
3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 30

3.2 Diseño de investigación 31
3.3 Población, muestra y muestreo 32
3.3.1 Población 32
3.3.2 Muestra 33
3.3.3 Muestreo 34
3.4 Hipótesis y variables 35
3.4.1 Hipótesis 35
3.4.2 Operacionalización de las variables 35
3.5 Métodos de la investigación 36
3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados 37
3.6.1 Técnicas 37
3.6.2 Instrumentos 38
3.6.3 Validez del Instrumento 38
3.6.4 Confiabilidad 39
3.7 Procesamiento de la información 40
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 41
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 41
4.1.1 Resultado correspondiente al objetivo general 41
4.1.2 Resultado correspondiente al primer objetivo específico 42
4.1.3 Resultado correspondiente al segundo objetivo específico 43
4.1.4 Resultado correspondiente al tercer objetivo específico 44
4.2 Contrastación de hipótesis 45
4.3 Discusión de los resultados 45
Conclusiones 50
Recomendaciones 51
Referencias bibliográficas 53
Anexos 57

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la matrícula del nivel secundario 33

Tabla 2. Distribución de los participantes del ciclo VI 34

Tabla 3. Resultados de la validez de contenido mediante juicio de expertos 39

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad del instrumento 40

Tabla 5. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo VI 41

Tabla 6. Nivel de comprensión literal de los estudiantes del ciclo VI 42

Tabla 7. Nivel de comprensión Inferencial de los estudiantes del ciclo VI 43

Tabla 8. Nivel de comprensión crítica de los estudiantes del ciclo VI 44

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual del nivel de comprensión lectora..... 41

Gráfico 2. Distribución porcentual del nivel de comprensión literal..... 42

Gráfico 3. Distribución porcentual del nivel de comprensión inferencial..... 43

Gráfico 4. Distribución porcentual del nivel de comprensión crítica..... 44

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, ubicada en Río Ene, durante el año 2025. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. La población de estudio estuvo conformada por 16 estudiantes del ciclo VI, distribuidos entre seis de primer grado y diez de segundo grado, por lo que se trabajó con criterio censal. La técnica empleada fue la evaluación de desempeño y se aplicó una prueba objetiva de comprensión lectora integrada por 20 ítems de opción múltiple, organizados en las dimensiones literal, inferencial y crítica. El instrumento obtuvo una validez promedio de 0,913 mediante juicio de expertos y una confiabilidad KR-20 de 0,825. Los resultados mostraron que, en la comprensión lectora global, el 50,00 % de los estudiantes alcanzó logro esperado, el 31,25 % se ubicó en proceso, el 12,50 % en logro destacado y el 6,25 % en inicio. En la dimensión literal predominó el logro esperado con 31,25 %; en la inferencial, el 50,00 % alcanzó dicho nivel; y en la crítica, el 37,50 % se situó en logro esperado. Se concluyó que la mayoría de los estudiantes presentó un desempeño favorable en comprensión lectora, aunque persistieron diferencias entre las dimensiones evaluadas y un grupo importante todavía requirió consolidar capacidades relacionadas con la recuperación, inferencia y valoración de la información textual.

Palabras clave: comprensión lectora, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, educación secundaria.

Abstract

The study aimed to determine the level of reading comprehension among sixth-cycle secondary students at Agropecuaria Antami School, located in Río Ene, during 2025. It was conducted using a quantitative approach, basic research type, descriptive level, and a non-experimental cross-sectional design. The study population consisted of 16 sixth-cycle students, including six first-grade and ten second-grade students; therefore, a census approach was applied. Performance assessment was used as the data collection technique, and an objective reading comprehension test comprising 20 multiple-choice items was administered. The instrument covered three dimensions: literal, inferential, and critical comprehension. Content validity reached an average coefficient of 0.913 through expert judgment, while reliability was estimated using the KR-20 coefficient, obtaining a value of 0.825. The findings showed that, for overall reading comprehension, 50.00% of students reached the expected achievement level, 31.25% were in progress, 12.50% attained outstanding achievement, and 6.25% remained at the initial level. In literal comprehension, 31.25% reached the expected level; in inferential comprehension, 50.00% achieved that level; and in critical comprehension, 37.50% were classified at the expected achievement level. It was concluded that most students demonstrated favorable reading comprehension performance; however, differences remained across the three dimensions, and a relevant proportion still needed to strengthen skills related to retrieving, inferring, and evaluating textual information.

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

Introducción

La comprensión lectora ocupó un lugar central en el desarrollo académico de los estudiantes porque permitió acceder, interpretar y valorar información escrita en las distintas áreas curriculares. Su dominio no se redujo al reconocimiento de palabras ni a la identificación de datos explícitos, ya que también involucró la capacidad de establecer relaciones entre ideas, formular inferencias, interpretar significados implícitos, reconocer la intención comunicativa y emitir juicios sustentados sobre los textos. En el nivel secundario, estas exigencias aumentaron progresivamente debido a la presencia de materiales expositivos, argumentativos e informativos con mayor densidad conceptual, vocabulario especializado y estructuras discursivas más complejas. Por ello, el estudio de la comprensión lectora requirió considerar distintos niveles de procesamiento, especialmente la comprensión literal, inferencial y crítica, dimensiones que permitieron examinar de manera diferenciada las capacidades empleadas por los estudiantes durante la lectura.

La relevancia del problema también se vinculó con la situación educativa observada en el contexto nacional e institucional. En el Perú, los resultados recientes mostraron que una proporción importante de estudiantes de secundaria todavía presentó dificultades para localizar información, identificar ideas principales, elaborar inferencias y reflexionar sobre el contenido y la forma de los textos. Estas limitaciones adquirieron especial importancia porque la comprensión lectora intervino de manera transversal en el aprendizaje de las distintas áreas. En la I.E. Agropecuaria Antami, ubicada en la comunidad nativa Kashingari, zona del Río Ene, distrito de Río Tambo, provincia de Satipo, se observaron dificultades relacionadas con la recuperación de información explícita, la construcción de significados implícitos y la valoración crítica del contenido leído. Asimismo, la ausencia de una medición institucional reciente impidió conocer con precisión el nivel alcanzado por los estudiantes, situación que justificó la necesidad de establecer una línea de base específica para el ciclo VI.

A partir de esta realidad se formuló como problema general conocer cuál era el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene, durante el año 2025. De manera complementaria, se plantearon interrogantes específicas orientadas a determinar los niveles de

comprensión literal, inferencial y crítica. En correspondencia con estas preguntas, el objetivo general consistió en determinar el nivel de comprensión lectora del grupo estudiado, mientras que los objetivos específicos se orientaron a establecer el comportamiento de cada una de las tres dimensiones. Esta formulación permitió mantener una relación directa entre el problema, los objetivos, la variable y el instrumento de evaluación, evitando incorporar aspectos ajenos al alcance descriptivo de la investigación.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. Esta elección metodológica respondió al propósito de medir la comprensión lectora tal como se presentó en los estudiantes, sin manipular variables ni introducir tratamientos pedagógicos. La institución contó con 69 estudiantes matriculados en secundaria; sin embargo, la población de estudio estuvo conformada por 16 estudiantes del ciclo VI, distribuidos entre seis de primer grado y diez de segundo grado. Debido al reducido tamaño de esta población, se trabajó mediante criterio censal, incluyendo a la totalidad de sus integrantes. La información se obtuvo mediante una prueba objetiva de desempeño, lo que permitió transformar las respuestas de los participantes en puntuaciones cuantificables y analizarlas mediante frecuencias y porcentajes.

El instrumento estuvo conformado por 20 preguntas de opción múltiple distribuidas en tres dimensiones. Seis ítems evaluaron la comprensión literal, siete correspondieron a la comprensión inferencial y siete a la comprensión crítica. Cada respuesta correcta recibió un punto y cada respuesta incorrecta cero puntos, con una puntuación máxima de veinte. Los textos e ítems fueron elaborados para la investigación tomando como referencia la estructura empleada por Misari (2023), manteniendo la organización dimensional de la prueba. La versión aplicada incluyó tres textos, dos expositivos y uno argumentativo, seleccionados para representar situaciones de lectura acordes con el nivel educativo y con el contexto de los estudiantes. Esta estructura permitió recoger información diferenciada sobre recuperación de contenidos explícitos, elaboración de inferencias y valoración de argumentos, evidencias y posturas.

Para asegurar condiciones adecuadas de medición, el instrumento fue sometido a validación mediante juicio de expertos. Participaron tres especialistas,

quienes valoraron criterios de claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad. Los coeficientes obtenidos fueron 0,900, 0,920 y 0,920, alcanzándose un promedio de 0,913, resultado que ubicó al instrumento dentro de la categoría aprobada según los criterios establecidos. Asimismo, la consistencia interna se estimó mediante el coeficiente Kuder-Richardson 20, apropiado para reactivos con respuestas dicotómicas. El valor obtenido fue KR-20 = 0,825 para los 20 ítems, lo que indicó una confiabilidad adecuada para la medición de la comprensión lectora en el grupo evaluado.

El procesamiento de la información se realizó mediante estadística descriptiva, en concordancia con los objetivos del estudio. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para la variable general y para cada una de sus dimensiones. No se formularon hipótesis ni se aplicaron pruebas inferenciales porque la investigación examinó una sola variable y tuvo un propósito estrictamente descriptivo. Esta decisión permitió centrar el análisis en la distribución de los estudiantes según los niveles de desempeño establecidos, sin introducir relaciones o efectos que no formaban parte del problema de investigación. La estrategia de análisis resultó coherente con el diseño adoptado y con el carácter censal de la población estudiada.

Los resultados mostraron que el 50,00 % de los estudiantes alcanzó logro esperado en comprensión lectora, mientras el 31,25 % se ubicó en proceso, el 12,50 % alcanzó logro destacado y el 6,25 % permaneció en inicio. En comprensión literal, la mayor proporción correspondió al logro esperado con 31,25 %, seguida por 25,00 % en proceso, 25,00 % en logro destacado y 18,75 % en inicio. En comprensión inferencial, el 50,00 % alcanzó logro esperado, el 37,50 % permaneció en proceso y el 12,50 % logró un desempeño destacado, sin casos en inicio. En comprensión crítica, el 37,50 % se situó en logro esperado, el 31,25 % en proceso, el 18,75 % en logro destacado y el 12,50 % en inicio. Estas distribuciones evidenciaron perfiles diferenciados entre las dimensiones evaluadas.

La discusión permitió contrastar los hallazgos con antecedentes nacionales, internacionales y regionales, identificándose coincidencias y diferencias en la distribución de los niveles de desempeño. Las variaciones entre las dimensiones mostraron que la comprensión lectora no se desarrolló de manera uniforme,

situación consistente con los modelos que reconocen operaciones diferenciadas de recuperación, inferencia y valoración textual.

La investigación se organizó en cuatro capítulos. El primer capítulo abordó la realidad problemática, la formulación del problema, la delimitación, los objetivos y la justificación. El segundo desarrolló los antecedentes de estudio, las bases teóricas y las definiciones operacionales de la comprensión lectora. El tercer capítulo presentó el enfoque, tipo, nivel, diseño, población, muestra censal, métodos, técnica, instrumento, validez, confiabilidad y procesamiento de la información. El cuarto expuso los resultados según los objetivos planteados, la fundamentación de la ausencia de contrastación de hipótesis y la discusión de los hallazgos. Finalmente, se incluyeron las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos que respaldaron el desarrollo metodológico y documental de la investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

En Europa, los resultados de PISA 2022 muestran que la comprensión lectora continúa presentando brechas relevantes entre sistemas educativos y grupos estudiantiles. Asimismo, Irlanda registra 89% de estudiantes en nivel 2 o superior, Estonia 86%, Finlandia 79%, Alemania 75% y Francia 73% (OCDE, 2023). Paralelamente, el promedio OCDE sitúa en 26% la proporción de estudiantes con desempeño lector inferior al nivel básico establecido para jóvenes de quince años. Además, solamente 7% alcanza los niveles 5 o 6, asociados con comprensión de textos extensos, inferencias complejas y diferenciación entre hechos y opiniones. Mientras tanto, la desigualdad por sexo mantiene una tendencia desfavorable para los varones, pues 31% permanece bajo el nivel 2 frente al 22% de mujeres. Igualmente, países con mejores promedios todavía concentran grupos rezagados, lo cual evidencia que una media nacional elevada no elimina dificultades individuales de comprensión. A la vez, los contrastes entre países indican que el dominio lector continúa distribuido de manera desigual dentro de sistemas educativos con amplia cobertura secundaria. Por consiguiente, la problemática europea no se limita al acceso escolar, sino que comprende diferencias persistentes en recuperación, inferencia, reflexión y evaluación textual. Finalmente, estas tendencias muestran que instituciones secundarias europeas pueden mantener matrícula estable y cobertura amplia mientras una proporción de adolescentes todavía no alcanza desempeños lectores funcionales suficientes.

En América Latina y el Caribe, la comprensión lectora mantiene una brecha amplia respecto de los países de la OCDE, especialmente entre adolescentes de educación secundaria. Asimismo, PISA 2022 señala que 55% de estudiantes latinoamericanos no alcanza el nivel 2 en lectura, frente a aproximadamente 25% en países OCDE (OCDE, 2025). Además, Chile presenta 66% de estudiantes en nivel 2 o superior, Uruguay 59%, México 53% y Costa Rica 52%, mostrando diferencias regionales considerables. En contraste, República Dominicana alcanza solamente 24%, El Salvador 28% y Guatemala 32%, proporciones que revelan una elevada concentración de

desempeños lectores insuficientes. Paralelamente, el Banco Mundial estima que 80% de escolares latinoamericanos al final de primaria podría no comprender adecuadamente un texto sencillo tras las disrupciones educativas (Banco Mundial, 2022). Asimismo, ese indicador representaba aproximadamente 50% antes de la pandemia, por lo cual la estimación regional aumenta cerca de treinta puntos porcentuales. Mientras tanto, la pérdida acumulada equivale aproximadamente a 1,5 años de aprendizaje, asociada con cierres escolares prolongados y discontinuidad de experiencias educativas presenciales. De manera complementaria, las diferencias nacionales muestran que el problema no responde únicamente a escolarización, porque persisten dificultades para identificar ideas, realizar inferencias y valorar información escrita. Finalmente, el panorama regional expresa una recuperación desigual, con numerosos estudiantes de secundaria todavía ubicados debajo de los desempeños mínimos necesarios para procesar textos académicos.

En Perú, los resultados recientes muestran que la comprensión lectora continúa siendo una dificultad relevante entre estudiantes de quince años próximos al tramo medio de secundaria. Asimismo, PISA 2022 reporta que 50% alcanza el nivel 2 o superior en lectura, mientras el promedio OCDE llega a 74% (OCDE, 2023). Por tanto, aproximadamente la mitad permanece debajo del umbral que permite identificar ideas principales, localizar información mediante criterios explícitos y reflexionar sobre propósito y forma textual. Además, únicamente 1% de estudiantes peruanos alcanza los niveles 5 o superiores, frente al 7% registrado como promedio entre países miembros de la OCDE. Paralelamente, el INEI informa que 81,6% de estudiantes de segundo grado de secundaria no alcanza los objetivos esperados en Lectura durante 2023 (INEI, 2024). A la vez, esta proporción confirma que las dificultades lectoras continúan afectando a una mayoría amplia del grado evaluado dentro del sistema educativo nacional. Asimismo, una investigación con estudiantes peruanos de secundaria identifica relación positiva entre comprensión lectora y competencia comunicativa, con Rho de Spearman igual a 0,746 (Misari, 2023). De este modo, las cifras nacionales reflejan avances insuficientes, pues persiste una concentración elevada en

desempeños básicos o inferiores y una presencia mínima en niveles lectores complejos. Finalmente, esta distribución limita la capacidad de interpretar información implícita, contrastar argumentos y formular valoraciones críticas cuando los textos aumentan su complejidad académica y exigen mayor autonomía.

En la I.E. Agropecuaria Antami, ubicada en la comunidad nativa Kashingari, Río Ene, distrito de Río Tambo, la comprensión lectora constituye una dificultad académica observable. Asimismo, la institución atiende 69 estudiantes de secundaria, de los cuales 16 pertenecen al ciclo VI, conformado por seis estudiantes de primero y diez de segundo. Además, este grupo representa el 23,19% de la matrícula secundaria institucional, proporción que permite focalizar el análisis en una población reducida y claramente delimitada. Paralelamente, se advierten dificultades cuando los estudiantes deben localizar información explícita, reconocer ideas principales y establecer relaciones directas entre distintos fragmentos de un texto. Del mismo modo, las limitaciones se hacen más visibles cuando deben formular inferencias, deducir causas, interpretar expresiones contextuales o establecer consecuencias derivadas de la información presentada. Igualmente, la comprensión crítica presenta mayores exigencias cuando los estudiantes deben valorar argumentos, distinguir hechos de opiniones y sustentar posiciones frente al contenido leído. Por otra parte, estas dificultades repercuten en actividades escolares que requieren interpretar consignas, analizar textos académicos y responder preguntas cuya solución demanda más que una recuperación literal. Asimismo, la heterogeneidad entre primero y segundo grado puede generar diferencias en el dominio lector debido a experiencias escolares previas y distintos niveles de madurez académica. Finalmente, la inexistencia de una medición institucional reciente impide establecer con precisión qué proporción alcanza niveles literal, inferencial y crítico, manteniendo una brecha diagnóstica sobre su desempeño real.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo

VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de comprensión literal en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025?

¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025?

¿Cuál es el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se delimitó espacialmente en la I.E. Agropecuaria Antami, ubicada en la comunidad nativa Kashingari, zona del Río Ene, distrito de Río Tambo, provincia de Satipo, región Junín. El estudio se desarrolló en un contexto educativo rural y amazónico, cuyas características territoriales, sociales y educativas constituyeron el escenario específico en el que se examinó la comprensión lectora. Por esta razón, los resultados obtenidos se circunscribieron a las condiciones particulares de la institución y de los estudiantes participantes, sin extenderse directamente a otras instituciones educativas de la provincia o de la región.

En cuanto a la delimitación temporal, la investigación comprendió el año 2025, periodo en el cual se consideró la información correspondiente a la población estudiantil y se efectuó la evaluación de la variable. Esta delimitación permitió analizar la comprensión lectora en un momento determinado, de acuerdo con la naturaleza transversal del diseño. Por consiguiente, no se efectuó seguimiento longitudinal ni se analizaron cambios del desempeño lector a través de varios años escolares.

Respecto de la delimitación poblacional, la institución contó con 69 estudiantes matriculados en el nivel secundario. Sin embargo, la población de estudio estuvo constituida por 16 estudiantes pertenecientes al ciclo VI, distribuidos entre seis estudiantes de primer grado y diez de segundo grado. Debido al reducido número de integrantes de esta población, se consideró a la totalidad de los estudiantes del ciclo VI para la aplicación del instrumento, por lo que el estudio asumió un criterio censal dentro del grupo delimitado.

En la delimitación conceptual, la investigación se concentró exclusivamente en la variable comprensión lectora, entendida a partir de tres dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. La primera permitió examinar la recuperación de información expresamente presentada en los textos; la segunda abordó la construcción de significados implícitos mediante inferencias; mientras que la tercera comprendió la valoración, reflexión y emisión de juicios frente al contenido leído. En consecuencia, el estudio no evaluó otras competencias comunicativas, como producción escrita, expresión oral o comprensión oral.

1.4 Formulación de Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar el nivel de comprensión literal en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025.

Determinar el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025.

Determinar el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025.

1.5 Justificación de la investigación

La investigación se justificó teóricamente porque permitió disponer de información sistematizada sobre la comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de una institución educativa secundaria ubicada en un contexto rural amazónico. El estudio abordó la variable mediante las dimensiones literal, inferencial y crítica, lo que posibilitó examinar diferentes procesos involucrados en la construcción del significado de los textos. Esta organización permitió obtener información diferenciada sobre la recuperación de contenidos explícitos, la elaboración de inferencias y la valoración crítica de la información. Los resultados aportaron evidencia específica sobre una población que, por sus características territoriales y educativas, presentó condiciones distintas de aquellas observadas

habitualmente en instituciones urbanas.

Desde el punto de vista práctico, el estudio se justificó porque permitió establecer el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grado que integraron el ciclo VI. La información obtenida hizo posible reconocer la distribución de los participantes según sus desempeños en comprensión literal, inferencial y crítica. De esta manera, se dispuso de un diagnóstico cuantitativo sustentado en resultados individuales y grupales, en lugar de depender exclusivamente de apreciaciones generales sobre el desempeño lector. Esta información adquirió especial relevancia debido a que previamente no se contaba con una línea base institucional específica que permitiera determinar con precisión el nivel alcanzado por los estudiantes evaluados.

La justificación metodológica se sustentó en la aplicación de un enfoque cuantitativo, mediante un diseño no experimental, descriptivo y transversal. La variable fue medida mediante una prueba objetiva de comprensión lectora organizada en las tres dimensiones establecidas para la investigación. El instrumento permitió obtener puntuaciones cuantificables y clasificar los resultados según niveles de desempeño. Asimismo, la correspondencia entre variable, dimensiones, indicadores e ítems favoreció la consistencia del proceso de medición. La aplicación a la totalidad de los 16 estudiantes del ciclo VI permitió trabajar con toda la población delimitada para el estudio, reduciendo los problemas derivados de seleccionar una muestra dentro de un grupo numéricamente pequeño.

Desde una perspectiva social y educativa, la investigación se justificó porque la comprensión lectora estuvo vinculada con el desenvolvimiento académico de los estudiantes en las diferentes áreas curriculares. Las dificultades para reconocer información explícita, establecer inferencias o valorar críticamente un texto pudieron limitar la interpretación de consignas, explicaciones y materiales escritos utilizados durante el proceso educativo. En ese contexto, conocer el nivel lector de los estudiantes de la I.E. Agropecuaria Antami permitió disponer de evidencia localizada sobre una población escolar perteneciente a la zona del Río Ene. El estudio adquirió pertinencia al examinar una realidad educativa concreta cuya información

estadística institucional sobre comprensión lectora había sido limitada antes de la investigación.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

Oliveira et al. (2023), en São Paulo, Brasil, tuvieron como objetivo caracterizar el desempeño de estudiantes de educación básica y secundaria en pruebas correspondientes al proceso semántico de lectura. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo y diseño transversal. Participaron 436 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 11 y 18 años; de ellos, 184 pertenecían a los tres grados de educación secundaria superior. Para la evaluación se empleó la adaptación brasileña del PROLEC-SE-R, instrumento que examina comprensión expositiva, narrativa, comprensión pura, comprensión mnemónica y comprensión oral. Los resultados mostraron que, en secundaria, las medias de comprensión expositiva fueron 7,25; 7,81 y 7,68 para primero, segundo y tercer grado, respectivamente. También se encontró que las preguntas inferenciales generaron mayores dificultades que las literales, mientras los textos narrativos produjeron más respuestas correctas. El estudio aporta evidencia internacional sobre diferencias entre procesos literales e inferenciales y respalda el uso de pruebas estandarizadas para valorar comprensión lectora en adolescentes.

Cueva et al. (2022), en Asturias, España, tuvieron como objetivo explorar el desarrollo de la comprensión lectora en español e inglés y analizar la contribución de diferentes habilidades lingüísticas en estudiantes de educación secundaria. El estudio siguió un enfoque cuantitativo con análisis comparativo y correlacional. Participaron 73 estudiantes de primero y tercero de secundaria pertenecientes a dos centros bilingües. Los instrumentos incluyeron tareas de vocabulario, conciencia sintáctica, conciencia morfológica y comprensión lectora; esta última utilizó un texto del PROLEC-SE-R y diez preguntas de opción múltiple, seis literales y cuatro inferenciales. Los resultados mostraron que los estudiantes de tercer grado obtuvieron mejores puntuaciones que los de primero: la mediana de comprensión en español aumentó de 8 a 9 puntos, con $p = 0,000$ y tamaño de efecto $r = 0,48$. Asimismo, el grado explicó el 18,4 % de la varianza en comprensión española. Este estudio aporta evidencia sobre la progresión de

la comprensión lectora durante la secundaria y sobre la utilidad de diferenciar preguntas literales e inferenciales.

Solis et al. (2022), en Estados Unidos, tuvieron como objetivo determinar si las habilidades iniciales de lectura de palabras contribuían a explicar la respuesta de estudiantes de secundaria a una intervención intensiva orientada a mejorar la comprensión lectora. El estudio correspondió a un análisis secundario de datos procedentes de un ensayo controlado aleatorizado de dos años. La muestra analítica estuvo constituida por 340 estudiantes de noveno y décimo grado con dificultades lectoras, distribuidos entre grupo de intervención y condición educativa habitual. Para medir los resultados se utilizaron el Gates-MacGinitie Reading Test, destinado a evaluar comprensión lectora, y el Test of Word Reading Efficiency-2, orientado a valorar fluidez y decodificación. Los análisis mostraron que la fluidez inicial predijo significativamente la comprensión lectora al finalizar el primer año, $\beta = 0{,}357$, $p < 0{,}001$, y el segundo año, $\beta = 0{,}252$, $p < 0{,}001$. Este antecedente aporta evidencia sobre la importancia de considerar habilidades lectoras previas al interpretar los niveles de comprensión en adolescentes.

Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino (2022), en Yumbo, Colombia, tuvieron como objetivo evaluar el efecto de una intervención educativa basada en subrayado, resumen y formulación de preguntas sobre la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de séptimo grado. La investigación siguió un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental con pretest, postest, grupo experimental y grupo control. Participaron inicialmente 59 estudiantes, aunque por deserción y ausentismo finalizaron 20 en el grupo experimental y 15 en el control. Para evaluar la comprensión se emplearon dos textos argumentativos, un cuestionario de preguntas abiertas y una rúbrica sustentada en la estructura argumentativa de Toulmin. Los resultados mostraron diferencias significativas a favor del grupo experimental tanto en el uso de estrategias como en la comprensión de textos argumentativos. El estudio también identificó que el subrayado y el resumen fueron las estrategias con mayor influencia en el desempeño lector. Este antecedente aporta evidencia sobre procesos de comprensión literal,

inferencial y crítica en estudiantes de secundaria temprana.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Misari (2023), en Lurigancho-Chosica, Lima, Perú, tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y la competencia comunicativa, así como establecer la asociación entre las dimensiones literal, inferencial y crítica con dicha competencia. La investigación correspondió al enfoque cuantitativo, tipo básico, nivel correlacional y diseño descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. N.° 1190. Para recolectar los datos se utilizaron una prueba de comprensión lectora y un cuestionario de competencia comunicativa; la primera incorporó tres textos y 20 preguntas de opción múltiple, distribuidas en seis ítems literales, siete inferenciales y siete críticos. Los resultados evidenciaron que el 77,42 % presentó nivel medio de comprensión lectora, mientras el 19,35 % se ubicó en nivel bajo y el 3,23 % en nivel alto. Además, se obtuvo una correlación global de Rho = 0,746 con p = 0,000. Este estudio aporta sustento metodológico directo para las tres dimensiones consideradas en la presente investigación.

Leyva et al. (2022), en Lima, Perú, tuvieron como objetivo establecer la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación superior. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo-correlacional. La muestra probabilística estuvo integrada por 132 estudiantes de Estudios Generales de un instituto superior privado. Para medir la comprensión inferencial se aplicó un test de 20 ítems con puntuación dicotómica, mientras que la producción argumentativa se evaluó mediante una rúbrica de diez indicadores; ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos. Los resultados mostraron que el 71,21 % se ubicó en nivel de proceso, el 19,70 % en nivel logrado y el 9,09 % en nivel de inicio respecto de la comprensión inferencial. Asimismo, la relación entre comprensión inferencial y producción argumentativa alcanzó Rho = 0,375 con significancia estadística. Este antecedente aporta evidencia específica sobre el componente inferencial y respalda su evaluación mediante pruebas objetivas de respuestas correctas e incorrectas.

Silva de Montoya (2022), en Comas, Lima Metropolitana, Perú, tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos en estudiantes de tercer grado de secundaria de la institución educativa Presentación de María. La investigación fue descriptivo-correlacional, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La muestra estuvo constituida por 100 estudiantes y se empleó la encuesta como técnica, utilizando un cuestionario de 30 ítems en escala Likert, validado mediante juicio de expertos y confiabilidad con alfa de Cronbach. Los resultados mostraron que el 34 % de las estudiantes alcanzó un nivel bueno de comprensión lectora, el 42 % un nivel regular y el 24 % un nivel malo. En cuanto a la relación entre comprensión lectora y redacción de textos, se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de 0,675 y p = 0,001. Este antecedente aporta datos nacionales sobre distribución de niveles lectores en secundaria y evidencia que una mayor comprensión se asocia con mejores desempeños en producción textual.

2.1.3 Antecedentes regionales

Huanquis (2024), en Satipo, región Junín, Perú, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de secundaria de instituciones educativas rurales. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal, con una muestra no probabilística integrada por 50 estudiantes. Para obtener la información se aplicó la técnica de encuesta mediante un cuestionario administrado transversalmente. Los resultados mostraron que el 44 % de los participantes alcanzó el nivel de logro previsto en comprensión lectora, mientras que el 50 % alcanzó esa categoría en pensamiento crítico. Asimismo, la contrastación mediante Rho de Spearman obtuvo un coeficiente de 0,942 y un valor de significancia de p = 0,000, indicando una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre ambas variables. Este antecedente aporta evidencia regional directamente vinculada con estudiantes rurales de Satipo y permite contextualizar la comprensión lectora en un entorno geográfico y educativo próximo al de la presente investigación.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Comprensión lectora

Hoover (2024) señala que la comprensión lectora se produce cuando el reconocimiento del lenguaje escrito permite acceder a representaciones lingüísticas que posteriormente se integran en unidades de significado más amplias. Bajo este planteamiento, leer implica una relación funcional entre procesos de identificación de palabras y procesos de comprensión del lenguaje, aunque ambos pueden presentar distintos grados de desarrollo entre estudiantes. Esta distinción es relevante porque evita considerar la lectura fluida como equivalente a comprensión. Un estudiante puede reconocer palabras y oraciones sin alcanzar una representación coherente del contenido, especialmente cuando el texto exige interpretar conexiones implícitas, recuperar conocimientos previos o integrar información dispersa. Por ello, la comprensión debe entenderse como el resultado de procesos interdependientes que permiten pasar desde el reconocimiento gráfico y lingüístico hacia una interpretación global, coherente y funcional de aquello que se lee.

Smith et al. (2021) consideran que comprender implica vincular la información contenida en el texto con estructuras de conocimiento disponibles previamente en la memoria del lector. Esta relación permite construir una representación que supera la reproducción literal del contenido, puesto que incorpora conexiones con experiencias, conceptos y conocimientos acumulados. Desde este enfoque, dos estudiantes que leen el mismo texto pueden construir interpretaciones diferentes cuando poseen distintos niveles de conocimiento sobre el tema. Sin embargo, el conocimiento previo no reemplaza la información textual, sino que funciona como recurso para establecer coherencia, interpretar referencias y completar relaciones que el autor no expresa directamente. Por ello, una conceptualización amplia de la comprensión lectora debe reconocer que el significado no se encuentra exclusivamente dentro del texto, sino que se construye mediante la interacción entre contenido escrito, conocimiento disponible y procesos cognitivos del lector.

2.2.1.1 Naturaleza cognitiva de la comprensión lectora

Duke y Cartwright (2021) explican que la comprensión involucra procesos activos que incluyen memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, autorregulación, inferencia y monitoreo de la comprensión. Estos componentes permiten conservar información relevante mientras se procesan nuevas proposiciones, identificar inconsistencias y ajustar la interpretación cuando el significado construido inicialmente resulta insuficiente. Desde esta perspectiva, comprender no constituye una acción lineal en la que se acumulan oraciones, sino una actividad dinámica donde la representación del texto puede modificarse conforme aparecen nuevos datos. El lector competente revisa mentalmente relaciones, compara información y verifica si la interpretación mantiene coherencia con el conjunto del escrito. Esta naturaleza cognitiva explica por qué las tareas inferenciales y críticas demandan mayor esfuerzo que aquellas centradas únicamente en localizar información explícita, dado que requieren transformar, combinar o evaluar aquello que se encuentra disponible en la superficie textual.

McCarthy et al. (2023) muestran que la comprensión depende también de la calidad y organización de los conocimientos previos. En un estudio con 506 estudiantes de secundaria, encontraron que diferentes formas de conocimiento anterior contribuyen al rendimiento lector, incluso después de controlar habilidades básicas de lectura. Los resultados indican que no basta con poseer información aislada sobre un tema, porque la coherencia y conexión entre los conocimientos disponibles influyen en la comprensión posterior. Este hallazgo permite considerar que la actividad lectora involucra procesos de activación, selección e integración de información previamente almacenada. Cuando el lector dispone de una estructura conceptual organizada, puede interpretar con mayor facilidad relaciones causales, referencias implícitas o explicaciones complejas. Por el contrario, conocimientos escasos o fragmentados pueden limitar la

construcción de un significado global, aun cuando el texto sea leído con precisión formal.

2.2.1.2 Modelos teóricos de la comprensión lectora

Los modelos contemporáneos de comprensión lectora coinciden en que el significado emerge mediante la coordinación de distintos procesos, aunque difieren respecto del peso asignado a la decodificación, el lenguaje, la memoria y el conocimiento previo. Zhang et al. (2023) señalan que el modelo de construcción-integración permite distinguir entre procesamiento superficial, construcción de la base textual y formación de un modelo de situación. Por su parte, los enfoques derivados de la visión simple de la lectura enfatizan la interacción entre reconocimiento de palabras y comprensión lingüística. Estas perspectivas no son necesariamente excluyentes, porque describen niveles diferentes del proceso lector. Mientras una explica cómo se representa mentalmente el contenido, la otra identifica componentes generales que hacen posible acceder a esa representación. Para una investigación descriptiva resulta pertinente considerar ambas porque permiten interpretar las dificultades que pueden aparecer desde el reconocimiento textual hasta la elaboración de significados complejos.

2.2.1.3 Modelo de construcción-integración de Kintsch y Van Dijk

Kintsch (1988) propone que la comprensión se desarrolla mediante fases de construcción e integración. Durante la construcción se activan proposiciones derivadas del texto junto con conocimientos asociados que pueden resultar pertinentes o irrelevantes; posteriormente, durante la integración, se fortalece la información compatible con la coherencia global y se debilitan conexiones que no contribuyen al significado. De esta manera, el lector no conserva una copia exacta del texto, sino una representación organizada construida progresivamente. El modelo diferencia una base textual vinculada con las proposiciones

expresadas y un modelo de situación que incorpora información inferida y conocimientos previos. Esta distinción resulta especialmente pertinente para comprender los niveles literal e inferencial, pues el primero depende en mayor medida de información disponible en la estructura textual, mientras el segundo demanda integrar esa información con relaciones que deben ser construidas por el lector.

Zhang et al. (2023) recuperan el modelo de construcción-integración y señalan que la comprensión puede estudiarse considerando tres niveles de representación: superficie, base textual y modelo de situación. La representación superficial conserva características próximas a las palabras y estructuras utilizadas; la base textual organiza el significado proposicional; y el modelo situacional integra el contenido con conocimientos y experiencias disponibles. En este último nivel, la comprensión adquiere mayor profundidad porque el lector puede reconstruir relaciones causales, elaborar inferencias y representar acontecimientos que no aparecen expresados literalmente. Los autores encontraron que las intervenciones centradas en el modelo de situación presentaban efectos favorables sobre la comprensión, reforzando la relevancia de los procesos integradores. Aunque su revisión se concentra en una población específica, el marco conceptual aporta una explicación útil sobre la progresión desde el reconocimiento textual hasta la construcción de significados más elaborados.

2.2.1.4 Visión simple de la lectura

Hoover y Gough (1990) plantean que la comprensión lectora puede representarse como el producto de dos componentes esenciales: decodificación y comprensión lingüística. La decodificación permite reconocer palabras escritas, mientras la comprensión lingüística posibilita interpretar los significados derivados del lenguaje. El planteamiento implica que ambas capacidades son necesarias, porque una dificultad importante en

cualquiera de ellas limita la comprensión global. En estudiantes de secundaria, la decodificación suele encontrarse más automatizada que en etapas iniciales; sin embargo, pueden mantenerse dificultades vinculadas con vocabulario, relaciones sintácticas, integración semántica o comprensión de estructuras discursivas. Esta teoría permite diferenciar problemas relacionados con acceso al código escrito de aquellos asociados con procesamiento del significado, evitando atribuir todas las dificultades lectoras a una sola causa.

Hoover (2024) revisa la visión simple y advierte que los conceptos de “buena” o “mala” decodificación y comprensión lingüística no deben tratarse como categorías rígidas, debido a que estas habilidades se distribuyen de manera continua. Esta precisión resulta relevante para estudios educativos descriptivos porque los estudiantes pueden presentar perfiles distintos aun cuando obtengan puntuaciones globales similares. Algunos pueden recuperar información explícita con facilidad y mostrar debilidad inferencial, mientras otros pueden comprender oralmente pero leer con escasa eficiencia. Así, la visión simple funciona mejor cuando se utiliza para interpretar componentes del rendimiento lector y no como una clasificación absoluta de estudiantes. El modelo contribuye a comprender por qué la evaluación de la comprensión requiere tareas que vayan más allá de reconocer palabras o repetir información, especialmente en secundaria, donde aumentan la densidad conceptual y complejidad lingüística de los textos académicos.

2.2.1.5 Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora

Paige et al. (2024) sostienen que la comprensión requiere procesos que enlazan la decodificación con la construcción profunda del significado. Entre ellos se encuentran la memoria de trabajo, el conocimiento previo, la elaboración de inferencias y la autorregulación. En su estudio con 360 estudiantes de séptimo grado, el modelo predictivo explicó el 59,3 % de la varianza de la

comprensión lectora y mostró que procesos de razonamiento inductivo y deductivo contribuían significativamente al desempeño. Estos hallazgos permiten comprender que la lectura de textos complejos exige mantener información activa, comparar proposiciones, derivar relaciones y valorar su coherencia. En consecuencia, la comprensión no puede reducirse al reconocimiento literal, puesto que los niveles superiores requieren operaciones cognitivas que permiten reconstruir significados implícitos y adoptar posiciones razonadas frente al contenido.

Vaughn y Barnes (2023) señalan que la comprensión se configura mediante la interacción de conocimientos sobre palabras, lenguaje oral, vocabulario, inferencias y autorregulación. Cuando alguno de estos procesos presenta debilidades persistentes, la lectura de textos académicos puede convertirse en una tarea especialmente demandante. La dificultad aumenta conforme los textos contienen vocabulario menos frecuente, mayor densidad conceptual y relaciones que el autor presupone que el lector puede reconstruir. En secundaria, estas exigencias adquieren especial relevancia porque la lectura deja de ser solamente objeto de aprendizaje y pasa a funcionar como medio para aprender contenidos de distintas áreas. Por ello, un nivel insuficiente de comprensión puede afectar actividades que requieren interpretar consignas, contrastar información, resumir contenidos o elaborar respuestas fundamentadas a partir de fuentes escritas.

2.2.1.6 Factores asociados con la comprensión lectora

Smith et al. (2021) identifican el conocimiento previo como uno de los factores que intervienen en la construcción del significado. La información almacenada en la memoria permite interpretar conceptos, relacionar acontecimientos y completar conexiones que el texto deja implícitas. Sin embargo, el efecto del conocimiento previo depende de su pertinencia y organización, pues información incorrecta o poco relacionada puede orientar interpretaciones inadecuadas. Por esta razón, la comprensión debe

analizarse como un proceso dependiente tanto de las características del material escrito como de los recursos cognitivos del lector. En contextos educativos donde los estudiantes presentan experiencias culturales o lingüísticas diversas, esta interacción adquiere especial importancia, debido a que la familiaridad con los temas, conceptos y formas discursivas puede variar considerablemente. Este planteamiento resulta relevante para interpretar desempeños sin atribuir automáticamente las diferencias observadas a una capacidad lectora general.

Lee y Kim (2024) examinaron la relación entre conciencia morfológica, vocabulario, lectura de palabras y comprensión en 121 estudiantes de séptimo grado. Los resultados mostraron que el conocimiento de las estructuras internas de las palabras mantiene relaciones con el vocabulario y con el desempeño lector, lo cual confirma que la comprensión también depende del acceso preciso al significado léxico. En textos escolares, términos derivados, compuestos o especializados pueden dificultar la interpretación cuando el estudiante desconoce las unidades que los conforman o no identifica relaciones semánticas entre palabras. Así, el vocabulario no constituye un componente aislado, porque interviene en la construcción de proposiciones, interpretación de oraciones y establecimiento de relaciones entre fragmentos textuales. Este aporte permite considerar que las dificultades en niveles inferenciales o críticos pueden estar acompañadas por limitaciones lingüísticas previas que condicionan la comprensión global.

2.2.1.7 Tipología textual y comprensión lectora

Casado-Ledesma y Tarchi (2024) señalan que el género textual influye en la forma como los estudiantes recuperan e integran información. En un estudio con 165 estudiantes de décimo grado, observaron que quienes trabajaron con dos textos narrativos incorporaron mayor número de argumentos en una producción posterior, aunque el género no produjo diferencias equivalentes en

la integración entre argumentos y contraargumentos. Estos resultados muestran que la comprensión no depende exclusivamente de la habilidad del lector, sino también de la estructura y características del material leído. Los textos narrativos suelen presentar secuencias temporales, personajes y relaciones causales relativamente familiares, mientras los textos expositivos y argumentativos demandan reconocer estructuras conceptuales, jerarquías y relaciones lógicas. En consecuencia, la evaluación de la comprensión debe considerar la diversidad textual para evitar que el desempeño refleje únicamente familiaridad con un género determinado.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) distingue textos según formato, estructura, fuente y situación comunicativa, debido a que cada configuración genera demandas diferentes para el lector. En un texto continuo se requiere seguir relaciones organizadas mediante párrafos, mientras tablas, gráficos o fuentes múltiples demandan localizar, seleccionar e integrar información distribuida. En términos de comprensión, estas diferencias son importantes porque los procesos requeridos no permanecen constantes. Un texto narrativo puede facilitar el seguimiento de acontecimientos, mientras uno expositivo exige reconocer conceptos y relaciones explicativas; a su vez, un texto argumentativo demanda identificar afirmaciones, razones y evidencias. Esta diversidad respalda la conveniencia de utilizar más de un tipo textual cuando se pretende medir una competencia amplia, especialmente si el instrumento incluye preguntas orientadas a recuperación literal, interpretación inferencial y valoración crítica.

2.2.2 Niveles de comprensión lectora

La organización de la comprensión en niveles constituye una estrategia analítica que permite diferenciar la complejidad de las operaciones requeridas al responder una tarea de lectura. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) distingue procesos

que incluyen interpretación literal, integración entre oraciones, identificación de ideas centrales, realización de inferencias y evaluación de la veracidad o calidad de la información. Estas operaciones presentan una progresión cognitiva, aunque en la práctica pueden desarrollarse de manera interactiva durante una misma lectura. Por ello, las categorías literal, inferencial y crítica no deben interpretarse como compartimentos completamente independientes, sino como formas diferenciadas de procesamiento que permiten describir el desempeño. Esta organización resulta útil para identificar si un estudiante puede recuperar información explícita pero presenta dificultad cuando debe reconstruir información implícita o formular una valoración sustentada sobre el contenido leído.

2.2.2.1 Comprensión literal

La comprensión literal corresponde al procesamiento de información expresada directamente en el texto. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) incluye dentro de los procesos básicos la interpretación literal y la localización de información, capacidades necesarias para posteriores operaciones de integración. En este nivel, se requiere reconocer personajes, datos, lugares, acontecimientos, definiciones, secuencias o ideas formuladas explícitamente. Aunque estas tareas presentan menor exigencia inferencial, no constituyen una actividad puramente mecánica, porque el estudiante debe identificar qué información responde a la pregunta, distinguir datos relevantes y establecer correspondencias entre diferentes expresiones textuales. En consecuencia, la comprensión literal representa una base necesaria para construir interpretaciones de mayor profundidad. Si la recuperación de información explícita es deficiente, los procesos inferenciales y críticos pueden verse limitados porque carecen de una representación textual suficientemente precisa sobre la cual operar.

Duke y Cartwright (2021) consideran que los procesos de identificación de palabras y comprensión lingüística intervienen

conjuntamente en la construcción inicial del significado. Desde esta perspectiva, la comprensión literal depende de que el lector pueda reconocer adecuadamente las formas escritas, interpretar las estructuras lingüísticas y mantener suficiente información activa para establecer coherencia entre oraciones. En secundaria, las preguntas literales pueden exigir algo más que copiar una frase, pues es posible que una información aparezca reformulada mediante sinónimos, pronombres o estructuras sintácticas diferentes. Por ello, evaluar esta dimensión requiere formular preguntas cuya respuesta se encuentre sustentada directamente en el texto, pero que demanden reconocimiento y localización genuinos. Esta precisión evita confundir la dimensión literal con memoria mecánica y permite interpretarla como el primer nivel de construcción semántica de la lectura.

2.2.2.2 Comprensión inferencial

Gauche y Flores (2022) analizan la inferencia como un proceso mediante el cual el lector obtiene información que no aparece formulada de manera completa en la superficie textual. La elaboración inferencial permite establecer conexiones causales, completar referentes, deducir intenciones y relacionar conocimientos previos con información nueva. En este nivel, el significado surge de la articulación entre aquello que el texto proporciona y aquello que el lector debe construir razonadamente. Una inferencia adecuada no constituye una opinión libre, porque debe conservar compatibilidad con las evidencias disponibles en el escrito. Esta característica diferencia la comprensión inferencial de interpretaciones sin fundamento textual. En la evaluación educativa, las preguntas inferenciales permiten conocer si el estudiante trasciende la recuperación directa de datos y logra establecer relaciones que posibilitan construir una representación coherente del contenido global.

McCarthy et al. (2023) encontraron que el conocimiento previo integrado contribuye al desempeño en tareas de

comprensión de estudiantes de secundaria. Este resultado ayuda a explicar la naturaleza de la inferencia, pues interpretar información implícita requiere activar conocimientos pertinentes y conectarlos con evidencias textuales. Cuando la información previa se encuentra fragmentada, pueden establecerse relaciones incompletas o interpretaciones superficiales. Por esta razón, la comprensión inferencial incluye operaciones como deducir causas y consecuencias, establecer el significado contextual de expresiones, reconocer propósitos, anticipar acontecimientos y formular conclusiones derivadas de varias proposiciones. Estas acciones demandan una interacción constante entre texto y lector. Esta dimensión permitió examinar hasta qué punto los estudiantes reconstruyeron significados implícitos.

2.2.2.3 Comprensión crítica

Paige et al. (2024) plantean que la lectura crítica incorpora procesos de razonamiento que permiten analizar afirmaciones, valorar evidencias y formular juicios sustentados. En su investigación, los procesos inductivos y deductivos fueron predictores significativos de la comprensión lectora, lo que respalda la relación entre comprensión profunda y razonamiento evaluativo. La dimensión crítica se diferencia de la inferencial porque no se limita a reconstruir información implícita, sino que examina la calidad, consistencia, intención o credibilidad del contenido. El estudiante puede identificar hechos y opiniones, comparar argumentos, reconocer sesgos, determinar si una evidencia respalda una afirmación y asumir una postura justificable. Por tanto, la comprensión crítica supone una participación activa frente al texto, donde la valoración se fundamenta en información textual y conocimientos pertinentes, evitando respuestas apoyadas únicamente en preferencias personales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) incorpora dentro de la competencia lectora la capacidad de evaluar y reflexionar sobre los textos. En las

situaciones contemporáneas de lectura, esta capacidad incluye examinar la credibilidad de las fuentes, valorar el contenido y reconocer posibles contradicciones entre distintas informaciones. En secundaria, la comprensión crítica adquiere mayor importancia porque los estudiantes se enfrentan progresivamente a textos argumentativos, informativos y digitales cuya interpretación requiere distinguir entre afirmaciones comprobables, opiniones y formas de persuasión. Esta dimensión exige que la respuesta mantenga relación con evidencias, puesto que un juicio crítico académico requiere razones explícitas. En consecuencia, su evaluación debe plantear situaciones donde el estudiante examine intenciones, valore argumentos o justifique una posición a partir de elementos identificables del texto.

2.2.2.4 Evaluación de la comprensión lectora

Bogaert et al. (2023) señalan que la comprensión puede evaluarse considerando procesos y estrategias involucrados durante la interacción con los textos. La medición debe guardar correspondencia entre el constructo definido teóricamente y las tareas utilizadas para representarlo, porque un instrumento centrado únicamente en recuperación explícita no permite inferir adecuadamente el desempeño en procesos de mayor complejidad. Desde esta perspectiva, una evaluación organizada en niveles requiere seleccionar textos e ítems que demanden operaciones diferentes y cuya clasificación responda a criterios conceptuales previamente establecidos. La estructura del instrumento debe permitir distinguir qué preguntas requieren localizar información, cuáles implican deducir relaciones y cuáles demandan valoración.

2.2.2.5 Pruebas objetivas de comprensión lectora

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) utiliza tareas que varían según los procesos de lectura y las características de los textos, lo que permite obtener evidencias sobre capacidades diferenciadas. En una investigación

descriptiva, una prueba objetiva resulta pertinente cuando se pretende medir desempeño y no percepciones personales sobre la propia lectura. Las preguntas de opción múltiple permiten establecer respuestas correctas a partir de evidencias textuales y facilitan una puntuación uniforme entre participantes. Sin embargo, su calidad depende de que el enunciado represente efectivamente el proceso previsto y de que los distractores sean plausibles. Una prueba de comprensión requiere, por ello, una tabla de especificaciones que asegure correspondencia entre textos, dimensiones, indicadores e ítems. La objetividad de la corrección no elimina la necesidad de validar cuidadosamente el contenido de cada pregunta.

2.2.2.6 Evaluación por niveles de comprensión

La evaluación diferenciada por niveles permite identificar qué tipo de operación realiza correctamente el estudiante y en qué punto aparecen mayores dificultades. El marco lector de PISA distingue recuperación, interpretación, integración, evaluación y reflexión como procesos que incrementan progresivamente sus demandas cognitivas (OCDE, 2023). Una estructura basada en comprensión literal, inferencial y crítica conserva una correspondencia conceptual con esta progresión, aunque utilice una denominación distinta. La dimensión literal se relaciona principalmente con localización e interpretación directa; la inferencial exige integración y deducción; y la crítica incorpora evaluación y reflexión. En consecuencia, los resultados deben analizarse tanto mediante un puntaje global como mediante puntuaciones diferenciadas por dimensión. Esta decisión permite evitar que un rendimiento elevado en preguntas literales compense estadísticamente debilidades importantes en comprensión inferencial o crítica sin que estas sean identificadas.

2.2.2.7 Puntuación y niveles de desempeño

Los niveles de desempeño constituyen categorías interpretativas construidas a partir de puntuaciones obtenidas en una prueba y requieren criterios explícitos para su establecimiento. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) emplea niveles de competencia que describen las tareas que los estudiantes pueden resolver con determinada probabilidad, en lugar de considerar solamente el puntaje numérico. En una investigación institucional, las categorías bajo, medio y alto deben asociarse con rangos previamente establecidos y con descripciones del desempeño correspondiente. El uso de estas categorías facilita presentar frecuencias y porcentajes, pero no debe ocultar el puntaje obtenido en cada dimensión. Debido al tamaño reducido de una muestra institucional, cada caso puede producir variaciones porcentuales apreciables, por lo que resulta conveniente acompañar los porcentajes con frecuencias absolutas para mantener una interpretación estadística transparente.

2.2.2.8 Comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria

Paige et al. (2024) muestran que en estudiantes de séptimo grado la comprensión depende de una combinación de lenguaje, vocabulario, procesos de razonamiento y otros recursos cognitivos. Conforme avanza la escolaridad, los textos presentan mayor densidad conceptual y requieren integrar información, reconocer relaciones argumentativas y evaluar contenidos. Por esta razón, la comprensión lectora en secundaria no puede considerarse una capacidad ya concluida después de la educación primaria. El desarrollo continúa porque cambian las demandas textuales y las finalidades académicas. Un estudiante puede desenvolverse adecuadamente frente a textos sencillos y presentar dificultades cuando debe interpretar materiales disciplinares con vocabulario especializado, referencias implícitas o argumentos contrapuestos. Esta condición justifica evaluar específicamente la comprensión en el ciclo VI, donde se produce una transición hacia tareas

académicas que demandan progresivamente mayor autonomía lectora.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) considera que los adolescentes deben ser capaces de comprender, utilizar, evaluar y reflexionar sobre textos para desenvolverse en situaciones educativas y sociales. El marco incorpora procesos básicos, como interpretación literal e integración entre oraciones, junto con procesos superiores relacionados con inferencias, evaluación de fuentes e integración de información. Esta progresión resulta pertinente para estudiantes de primero y segundo grado de secundaria porque la comprensión deja de limitarse a una asignatura y se convierte en una capacidad transversal. Ciencias, Matemática, Ciencias Sociales y demás áreas utilizan textos para comunicar conceptos, procedimientos y problemas. Por ello, dificultades lectoras persistentes pueden interferir con el acceso al contenido curricular aun cuando el estudiante disponga de conocimientos específicos sobre una materia.

2.2.3 Comprensión lectora en contextos educativos rurales

El Ministerio de Educación del Perú (2023) muestra que los resultados de lectura presentan diferencias importantes entre territorios y contextos educativos, lo que obliga a interpretar el desempeño atendiendo a las características de cada población. En evaluaciones de segundo grado de secundaria, las distribuciones de logro evidencian una concentración considerable de estudiantes en categorías previas al nivel satisfactorio en diversas regiones. Estas diferencias no deben atribuirse automáticamente a una sola causa, porque intervienen condiciones de acceso a recursos, oportunidades de aprendizaje, trayectoria escolar y características sociolingüísticas. En instituciones rurales, una evaluación institucional resulta especialmente relevante porque los promedios nacionales pueden ocultar situaciones locales muy distintas. La medición directa permite establecer una línea de base específica sobre comprensión literal, inferencial y crítica sin extrapolar resultados obtenidos en contextos urbanos o

poblaciones con características diferentes.

Smith et al. (2021) sostienen que la comprensión depende, entre otros elementos, del conocimiento que el lector posee sobre aquello que lee. Este principio adquiere relevancia en comunidades donde las experiencias culturales y lingüísticas pueden diferir de aquellas representadas habitualmente en materiales escolares. Un texto alejado del entorno del estudiante puede requerir mayor cantidad de inferencias para completar información no conocida, mientras un contenido familiar puede favorecer la activación de conocimientos pertinentes. Sin embargo, contextualizar una evaluación no significa reducir su exigencia cognitiva. Los textos deben conservar complejidad acorde con el grado escolar y permitir evaluar las mismas operaciones de comprensión previstas para cualquier estudiante. Así, en una institución ubicada en Río Ene, la pertinencia contextual puede coexistir con preguntas que midan recuperación literal, elaboración inferencial y valoración crítica de manera comparable y metodológicamente sustentada.

2.3 Definiciones operacionales

La comprensión lectora se define operacionalmente como el desempeño que presenta el estudiante del ciclo VI de educación secundaria al procesar, interpretar y valorar información contenida en textos escritos. La variable se mide mediante una prueba objetiva de comprensión lectora de 20 preguntas de opción múltiple, adaptada de la estructura propuesta por Misari (2023). El instrumento comprende tres dimensiones: comprensión literal, con 6 ítems; comprensión inferencial, con 7 ítems; y comprensión crítica, con 7 ítems. Cada respuesta correcta recibe un punto y cada respuesta incorrecta cero puntos, por lo que el puntaje total varía entre 0 y 20. Para interpretar los resultados globales se establecieron cuatro niveles de desempeño: inicio, de 0 a 5 puntos; en proceso, de 6 a 10 puntos; logro esperado, de 11 a 15 puntos; y logro destacado, de 16 a 20 puntos.

La comprensión literal se operacionaliza como la capacidad del estudiante para reconocer y recuperar información expresada directamente en los textos incluidos en la prueba. Su medición considera la identificación de datos explícitos, personajes, acontecimientos, lugares, secuencias, ideas

principales y detalles relevantes que pueden localizarse sin necesidad de formular deducciones externas al contenido presentado. Esta dimensión está representada por 6 preguntas de opción múltiple, calificadas dicotómicamente con un punto para cada respuesta correcta y cero puntos para cada respuesta incorrecta. El puntaje obtenido puede variar entre 0 y 6 puntos. Para su interpretación se consideran cuatro niveles de desempeño: Inicio 0–1; En proceso 2–3; Logro esperado 4–5; Logro destacado 6. De esta manera, el resultado permite establecer el grado en que el estudiante recupera y comprende información manifiesta en el contenido textual.

La comprensión inferencial se define operacionalmente como la capacidad del estudiante para construir información que no se encuentra formulada de manera explícita en el texto, pero que puede deducirse mediante la relación entre indicios textuales y conocimientos pertinentes. Su evaluación considera acciones como inferir causas y consecuencias, deducir características, interpretar significados según el contexto, establecer relaciones implícitas, determinar propósitos comunicativos, formular conclusiones y anticipar resultados derivados del contenido leído. Esta dimensión comprende 7 preguntas de opción múltiple, con valoración dicotómica de un punto por respuesta correcta y cero por respuesta incorrecta. El puntaje varía entre 0 y 7 puntos. Para interpretar el desempeño se establecen los niveles Inicio 0–1; En proceso 2–3; Logro esperado 4–5; Logro destacado 6–7. Esta medición permite determinar la capacidad del estudiante para trascender la información superficial y elaborar significados implícitos sustentados en el texto.

La comprensión crítica se operacionaliza como la capacidad del estudiante para examinar, valorar y emitir juicios sustentados sobre las ideas, argumentos, intenciones y contenidos presentes en un texto. La dimensión se evalúa mediante tareas que requieren distinguir hechos de opiniones, valorar argumentos, identificar la posición del autor, determinar la consistencia de determinadas afirmaciones, formular juicios y justificar una postura a partir de evidencias proporcionadas por la lectura. Está constituida por 7 preguntas de opción múltiple, calificadas mediante una escala dicotómica de un punto para la respuesta correcta y cero puntos para la

incorrecta. El puntaje posible se encuentra entre 0 y 7 puntos. La interpretación considera un nivel Inicio 0–1; En proceso 2–3; Logro esperado 4–5; Logro destacado 6–7. Este resultado permite establecer hasta qué grado el estudiante desarrolla una lectura reflexiva y valorativa frente al contenido escrito.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, debido a que la variable comprensión lectora se examinó mediante procedimientos de medición que produjeron puntuaciones numéricas susceptibles de organización, procesamiento y análisis estadístico. Creswell y Creswell (2023) señalaron que el enfoque cuantitativo permitió estudiar fenómenos mediante variables definidas previamente, instrumentos estructurados y procedimientos estadísticos orientados a responder preguntas formuladas con precisión. En correspondencia con este planteamiento, el estudio no buscó interpretar experiencias subjetivas de los participantes ni construir categorías emergentes, sino determinar objetivamente el nivel alcanzado en comprensión lectora y en sus dimensiones literal, inferencial y crítica. Asimismo, se empleó una prueba estructurada con respuestas calificadas dicotómicamente, lo que permitió transformar el desempeño lector de cada estudiante en puntuaciones cuantificables. Los resultados se organizaron posteriormente mediante frecuencias absolutas, porcentajes y medidas descriptivas, manteniéndose coherencia entre el problema, los objetivos, la naturaleza de la variable y el tratamiento estadístico previsto para la investigación.

Por su finalidad, la investigación correspondió al tipo básico, dado que se orientó a generar conocimiento sistemático acerca del estado de la comprensión lectora en una población educativa delimitada, sin introducir deliberadamente un programa, tratamiento o intervención destinada a modificar el desempeño de los estudiantes. Creswell y Creswell (2023) explicaron que la elección metodológica debía corresponder con la naturaleza de la pregunta y con el propósito que orientaba la obtención de evidencia. En este caso, el interés se centró en conocer cómo se manifestó la variable en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami durante el periodo estudiado. En consecuencia, el trabajo produjo una descripción empírica localizada que permitió disponer de información sobre los desempeños literal, inferencial y crítico sin establecer relaciones causales ni comprobar efectos de una estrategia educativa. Esta

delimitación evitó atribuir a la investigación alcances explicativos que no correspondían con su diseño ni con la pregunta general planteada.

El estudio alcanzó un nivel descriptivo, porque se orientó a identificar y caracterizar la distribución del nivel de comprensión lectora de los participantes sin analizar relaciones causales entre variables. Cvetkovic-Vega et al. (2021) indicaron que los estudios descriptivos permitieron caracterizar un fenómeno dentro de una población específica cuando la finalidad consistía en mostrar su distribución o comportamiento en un momento determinado. Bajo este criterio, se determinaron las puntuaciones alcanzadas en la variable global y posteriormente se examinaron de manera diferenciada las dimensiones literal, inferencial y crítica. La descripción no se limitó a asignar una categoría general, puesto que los resultados se expresaron mediante frecuencias absolutas, porcentajes y puntuaciones por dimensión. De esta manera, se obtuvo una representación cuantitativa del desempeño lector de los estudiantes del ciclo VI sin manipular condiciones, introducir tratamientos ni pretender demostrar relaciones entre variables independientes y dependientes.

3.2 Diseño de investigación

Se empleó un diseño no experimental, descriptivo y de corte transversal. El carácter no experimental respondió a que la comprensión lectora fue observada y medida tal como se presentó en los estudiantes, sin manipulación intencional de condiciones educativas ni asignación de los participantes a grupos experimentales. Creswell y Creswell (2023) sostuvieron que los diseños cuantitativos debían guardar correspondencia directa con la pregunta de investigación, especialmente cuando el propósito consistía en obtener mediciones de un fenómeno sin introducir una intervención. En el estudio, la variable fue evaluada mediante una única aplicación de la prueba de comprensión lectora, lo cual permitió establecer el desempeño existente durante el periodo correspondiente al año 2025. Por tanto, no se efectuaron comparaciones entre grupos de tratamiento y control, tampoco mediciones pretest y postest ni seguimiento de cambios a través del tiempo. Esta configuración metodológica resultó coherente con el objetivo de determinar el nivel alcanzado por los estudiantes y con la

naturaleza descriptiva del estudio.

El carácter transversal se sustentó en que la información fue recogida en un único periodo de medición, obteniéndose una representación del fenómeno dentro de una delimitación temporal específica. Cvetkovic-Vega et al. (2021) precisaron que los estudios transversales examinaron las variables en un momento determinado y podían asumir una finalidad descriptiva cuando su propósito consistía en caracterizar su comportamiento dentro de una población. Capili (2021) agregó que la elección de este diseño dependía de la correspondencia entre la pregunta planteada y la necesidad de obtener información del fenómeno sin seguimiento longitudinal. En esta investigación, no se evaluó la evolución de la comprensión lectora durante varios años escolares, sino el desempeño registrado en los estudiantes del ciclo VI dentro del año delimitado. En consecuencia, los resultados representaron las condiciones observadas durante ese periodo y no permitieron establecer tendencias longitudinales ni atribuir modificaciones del desempeño a factores acontecidos antes o después de la medición.

El diseño pudo representarse mediante el siguiente esquema:

$$M \longrightarrow O$$

Donde:

M = estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami.

O = observación y medición del nivel de comprensión lectora.

La observación comprendió tanto el resultado global de la variable como sus tres dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

La institución educativa registró una matrícula total de 69 estudiantes del nivel secundario, distribuidos en 6 estudiantes de primer grado, 10 de segundo, 23 de tercero, 10 de cuarto y 20 de quinto grado. Sin embargo, de acuerdo con el problema, objetivo y delimitación poblacional de la investigación, la población objetivo estuvo integrada exclusivamente por los estudiantes correspondientes al ciclo VI, es decir, los seis estudiantes de

primero y los diez estudiantes de segundo grado. En consecuencia, la población efectiva quedó constituida por 16 estudiantes. Esta precisión resultó metodológicamente necesaria porque el título y los objetivos no pretendieron describir la comprensión lectora de todos los grados del nivel secundario, sino únicamente de quienes pertenecieron al ciclo VI.

Tabla 1. Distribución de la matrícula del nivel secundario

Grado	Número de estudiantes	Porcentaje
Primero	6	8,70 %
Segundo	10	14,49 %
Tercero	23	33,33 %
Cuarto	10	14,49 %
Quinto	20	28,99 %
Total	69	100,00 %

Dentro de esta matrícula institucional, los estudiantes del ciclo VI representaron 16 de 69 casos, equivalentes al 23,19 % del total del nivel secundario. No obstante, ese porcentaje no modificó la definición de la población objetivo, porque la unidad poblacional pertinente estuvo determinada por el alcance expresado en el título y los objetivos de investigación.

3.3.2 Muestra

La muestra coincidió con la totalidad de la población objetivo, por lo que estuvo conformada por 16 estudiantes del ciclo VI, distribuidos en seis estudiantes de primer grado y diez de segundo grado. Lakens (2022) señaló que una de las formas metodológicamente válidas de justificar el tamaño estudiado consistió en incluir a la totalidad o prácticamente a la totalidad de una población finita cuando esta podía definirse con precisión y resultaba viable acceder a sus integrantes. Esta condición se presentó en la investigación porque la población objetivo fue numéricamente reducida y se encontró concentrada en una sola institución educativa. Por esta razón, no fue necesario estimar un tamaño muestral mediante fórmulas probabilísticas ni efectuar una selección parcial de estudiantes. La decisión permitió conservar toda la información disponible de la población delimitada y evitó

introducir error de selección derivado de escoger solo una fracción de los 16 estudiantes.

Tabla 2. Distribución de los participantes del ciclo VI

Grado	Estudiantes	Porcentaje
Primero	6	37,50 %
Segundo	10	62,50 %
Total	16	100,00 %

La utilización de los 16 participantes también condicionó la interpretación estadística. Cada estudiante representó 6,25 % de la población estudiada, por lo que pequeñas variaciones en la frecuencia absoluta produjeron cambios porcentuales apreciables. Debido a esta característica, el análisis posterior requirió presentar conjuntamente frecuencias y porcentajes, evitando interpretar diferencias de pocos casos como brechas amplias sin considerar el tamaño reducido de la población.

3.3.3 Muestreo

Se empleó un criterio censal, debido a que se incluyó a todos los integrantes de la población objetivo. Lakens (2022) consideró que medir a la totalidad de una población finita constituía una justificación suficiente del número de observaciones cuando la población estaba claramente especificada y era posible acceder a todos sus elementos. En este caso, el procedimiento no implicó selección aleatoria, estratificación ni elección por conveniencia, puesto que los 16 estudiantes matriculados en primero y segundo grado fueron considerados como unidades de análisis. En sentido estricto, al haberse estudiado toda la población delimitada, no correspondió hablar de un muestreo probabilístico tradicional, sino de un estudio censal de la población objetivo. Esta precisión resultó importante porque evitó presentar los 69 estudiantes institucionales como población estadística de la cual se hubieran extraído 16 casos, situación que habría contradicho el título y los objetivos de la investigación.

Los criterios de inclusión comprendieron a los estudiantes matriculados regularmente en primero o segundo grado de secundaria de la I.E. Agropecuaria Antami durante el periodo correspondiente al estudio, pertenecientes al ciclo VI y disponibles durante la aplicación del instrumento.

Se excluyeron únicamente los casos que no correspondieron a los grados delimitados o aquellos cuya participación no contó con las condiciones éticas y administrativas exigidas para la aplicación. Estos criterios mantuvieron correspondencia con la población definida y evitaron incorporar estudiantes pertenecientes al ciclo VII, cuya inclusión habría modificado el alcance previamente establecido.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

No se formularon hipótesis de investigación, debido a que el estudio tuvo alcance exclusivamente descriptivo y estuvo orientado a determinar el nivel de una sola variable. Creswell y Creswell (2023) indicaron que las hipótesis cuantitativas resultaban pertinentes principalmente cuando una investigación pretendía anticipar relaciones, diferencias o efectos entre variables y posteriormente someter dichas proposiciones a contrastación estadística. En este caso, ninguna pregunta planteó asociación, comparación causal o efecto entre constructos; tanto el problema general como los problemas específicos preguntaron por el nivel de comprensión lectora y de sus dimensiones. Por ello, introducir hipótesis sobre un supuesto nivel “alto”, “medio” o “bajo” habría implicado anticipar arbitrariamente un resultado que precisamente debía obtenerse mediante la medición. En consecuencia, el análisis respondió directamente a los objetivos mediante estadística descriptiva, sin pruebas de significancia destinadas a aceptar o rechazar hipótesis.

3.4.2 Operacionalización de las variables

La variable examinada fue la comprensión lectora, entendida operacionalmente como el desempeño alcanzado por los estudiantes al recuperar información explícita, elaborar significados implícitos y valorar el contenido de textos escritos. El propio marco teórico de la investigación la organizó mediante las dimensiones literal, inferencial y crítica, mientras el instrumento quedó constituido por 20 preguntas de opción múltiple distribuidas en seis ítems literales, siete inferenciales y siete críticos.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Comprensión lectora	Comprensión literal	Identificación de información explícita; reconocimiento de hechos y datos; identificación de ideas principales; reconocimiento de secuencias; recuperación de detalles relevantes.	1, 2, 7, 8, 14, 15	Dicotómica: 1 = correcta; 0 = incorrecta
	Comprensión inferencial	Deducción de información implícita; relaciones causa-efecto; interpretación contextual; inferencia del propósito; formulación de conclusiones y predicciones.	3, 4, 9, 10, 11, 16, 17	
	Comprensión crítica	Distinción entre hechos y opiniones; valoración de argumentos; reconocimiento de intenciones; formulación de juicios; sustentación de posiciones.	5, 6, 12, 13, 18, 19, 20	

3.5 Métodos de la investigación

Se empleó el método descriptivo, debido a que el procedimiento estuvo dirigido a observar, medir, organizar y caracterizar el estado de la comprensión lectora sin alterar las condiciones en las que se manifestó.

Cvetkovic-Vega et al. (2021) señalaron que los diseños descriptivos permitieron representar cuantitativamente la distribución de un fenómeno en una población delimitada. El método se concretó mediante la aplicación de una prueba estructurada, la asignación de puntuaciones individuales, la clasificación por niveles y la elaboración de distribuciones de frecuencia. De esta forma, se describió primero el resultado general de comprensión lectora y posteriormente se examinaron sus dimensiones literal, inferencial y crítica. No se pretendió explicar causalmente las puntuaciones obtenidas ni atribuirlas a condiciones familiares, pedagógicas, lingüísticas o socioculturales que no fueron medidas en el estudio. Esta delimitación metodológica permitió mantener las inferencias dentro del alcance real de la información recolectada.

También se siguió un procedimiento analítico-sintético en la organización de los resultados. El componente analítico permitió examinar separadamente las tres dimensiones de la variable, mientras la síntesis permitió integrar las puntuaciones parciales en una valoración global de comprensión lectora. Esta lógica respondió a la estructura del instrumento, puesto que la puntuación total procedió de la suma de respuestas obtenidas en los ítems literales, inferenciales y críticos. El análisis dimensional evitó interpretar el desempeño únicamente a partir de un puntaje agregado, ya que estudiantes con resultados globales semejantes pudieron presentar perfiles distintos en cada nivel lector. Posteriormente, la integración de las dimensiones permitió establecer la categoría general correspondiente a cada participante y describir el comportamiento global de la población estudiada.

3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados

3.6.1 Técnicas

Se utilizó como técnica la evaluación o prueba de desempeño, puesto que la información se obtuvo a partir de respuestas emitidas por los estudiantes frente a textos y preguntas estructuradas. Esta elección fue más adecuada que una encuesta de percepción, porque el objetivo consistió en determinar lo que cada participante logró comprender efectivamente y no la opinión que mantenía acerca de su propia capacidad lectora. La medición se

realizó mediante reactivos con respuestas correctas e incorrectas, permitiendo asignar puntuaciones observables a los procesos considerados en las dimensiones literal, inferencial y crítica. La técnica mantuvo correspondencia directa con la naturaleza cognitiva de la variable y con los objetivos descriptivos del estudio.

3.6.2 Instrumentos

El instrumento utilizado fue una prueba objetiva de comprensión lectora, adaptada de la estructura empleada por Misari (2023). La versión de referencia estuvo compuesta por 20 preguntas de opción múltiple: seis correspondientes a comprensión literal, siete a comprensión inferencial y siete a comprensión crítica. La adaptación conservó las tres dimensiones y el número total de ítems, mientras los textos y reactivos se contextualizaron para estudiantes del ciclo VI de educación secundaria. Cada respuesta correcta recibió un punto y cada respuesta incorrecta cero puntos, obteniéndose un máximo de 20 puntos.

El instrumento incluyó textos de lectura acompañados de preguntas de alternativa múltiple. La dimensión literal estuvo integrada por los ítems 1, 2, 7, 8, 14 y 15; la comprensión inferencial comprendió los ítems 3, 4, 9, 10, 11, 16 y 17; mientras la dimensión crítica estuvo conformada por los ítems 5, 6, 12, 13, 18, 19 y 20. Esta distribución respondió al proceso cognitivo requerido por cada reactivo y mantuvo correspondencia con la matriz de especificaciones del instrumento. Esta distribución aseguró correspondencia entre la definición conceptual, las dimensiones y los indicadores de la variable, condición necesaria para interpretar el puntaje como evidencia del constructo evaluado.

3.6.3 Validez del Instrumento

La validez de contenido se abordó mediante juicio de expertos, procedimiento en el cual especialistas valoraron la claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los ítems respecto del constructo que se pretendió medir. Romero et al. (2023) señalaron que el juicio experto constituía una estrategia utilizada para examinar si los elementos de un instrumento representaban adecuadamente el dominio de contenido definido teóricamente. Torres-Malca et al. (2022) mostraron que la valoración

especializada podía complementarse mediante coeficientes cuantitativos como la V de Aiken para documentar el grado de acuerdo respecto de claridad, coherencia y relevancia.

La validez de contenido del instrumento se determinó mediante juicio de tres expertos, quienes valoraron la correspondencia de los ítems con la variable comprensión lectora y sus dimensiones literal, inferencial y crítica. La ficha institucional consideró los criterios de claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad. Los coeficientes obtenidos fueron 0,90 para el primer juez, 0,92 para el segundo y 0,92 para el tercero. El promedio de las tres valoraciones fue 0,913, equivalente a 91,3 % de valoración conjunta. De acuerdo con el criterio incorporado en la ficha institucional, los valores comprendidos entre 0,70 y 1,00 se clasificaron como aprobados, por lo que el instrumento presentó condiciones favorables de contenido para su aplicación.

Tabla 3. Resultados de la validez de contenido mediante juicio de expertos

Experto	Coeficiente de validez
Juez 1	0,900
Juez 2	0,920
Juez 3	0,920

3.6.4 Confiabilidad

La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20), debido a que el instrumento estuvo constituido por 20 preguntas calificadas dicotómicamente, asignándose un punto a cada respuesta correcta y cero puntos a cada respuesta incorrecta. El procedimiento se efectuó con los datos correspondientes a los 16 estudiantes considerados en la evaluación. El coeficiente obtenido fue KR-20 = 0,825, resultado que indicó una consistencia interna adecuada entre los reactivos. El uso de este estadístico fue congruente con la estructura de la prueba, pues los ítems presentaron únicamente dos posibilidades de

puntuación. De este modo, el valor obtenido indicó que las preguntas mantuvieron un comportamiento suficientemente homogéneo para producir puntuaciones consistentes de la comprensión lectora. El análisis comprendió 20 reactivos y los datos correspondientes a los 16 participantes, obteniéndose un coeficiente KR-20 de 0,825.

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad del instrumento

KR-20	N de elementos
0,825	20

3.7 Procesamiento de la información

Los datos fueron sometidos a estadística descriptiva, en correspondencia con el nivel y los objetivos de la investigación. Creswell y Creswell (2023) señalaron que el tratamiento estadístico debía guardar relación con la pregunta y con el tipo de inferencia que se pretendía realizar. Debido a que el propósito fue determinar niveles y no comprobar asociaciones entre variables, el procesamiento se concentró en frecuencias absolutas, porcentajes y puntuaciones descriptivas. Para cada dimensión se contabilizó el número de estudiantes ubicado en los niveles inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado, calculándose posteriormente las frecuencias absolutas y los porcentajes correspondientes. El mismo procedimiento se efectuó con la puntuación general de comprensión lectora. No se emplearon pruebas de correlación, regresión ni contraste de hipótesis, debido a que tales procedimientos no respondieron a ninguno de los objetivos establecidos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

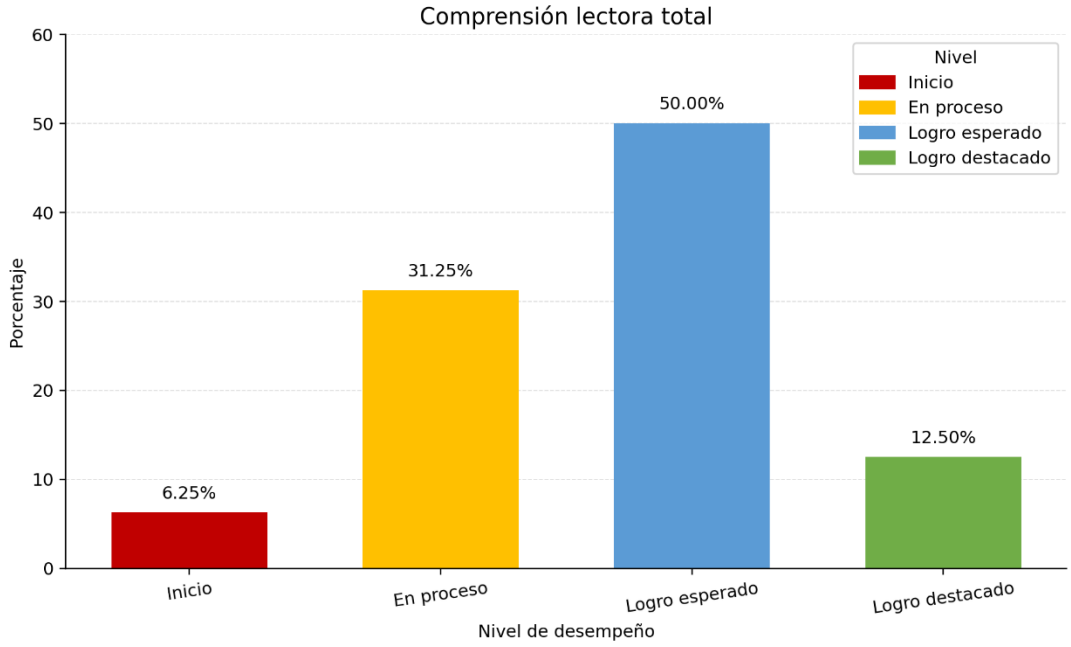
4.1.1 Resultado correspondiente al objetivo general

El objetivo general buscó determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025. El análisis global integró las puntuaciones obtenidas en comprensión literal, inferencial y crítica.

Tabla 5. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo VI

Nivel	Frecuencia	%
Inicio	1	6.25%
En proceso	5	31.25%
Logro esperado	8	50.00%
Logro destacado	2	12.50%

Gráfico 1. Distribución porcentual del nivel de comprensión lectora



En respuesta al objetivo general, se determinó que el nivel predominante de comprensión lectora fue logro esperado, categoría en la que se ubicaron ocho estudiantes, equivalentes al 50,00 % de la población evaluada. Asimismo, cinco participantes, correspondientes al 31,25 %, permanecieron en proceso; dos estudiantes, que representaron el 12,50 %, alcanzaron logro destacado; y un participante, equivalente al 6,25 %, se situó

en inicio. Al agrupar los niveles, el 62,50 % alcanzó logro esperado o destacado, mientras el 37,50 % permaneció entre inicio y proceso. Esta distribución mostró que la mayoría consiguió responder favorablemente a las demandas generales de comprensión lectora, aunque una proporción relevante todavía presentó un dominio parcial de las capacidades evaluadas.

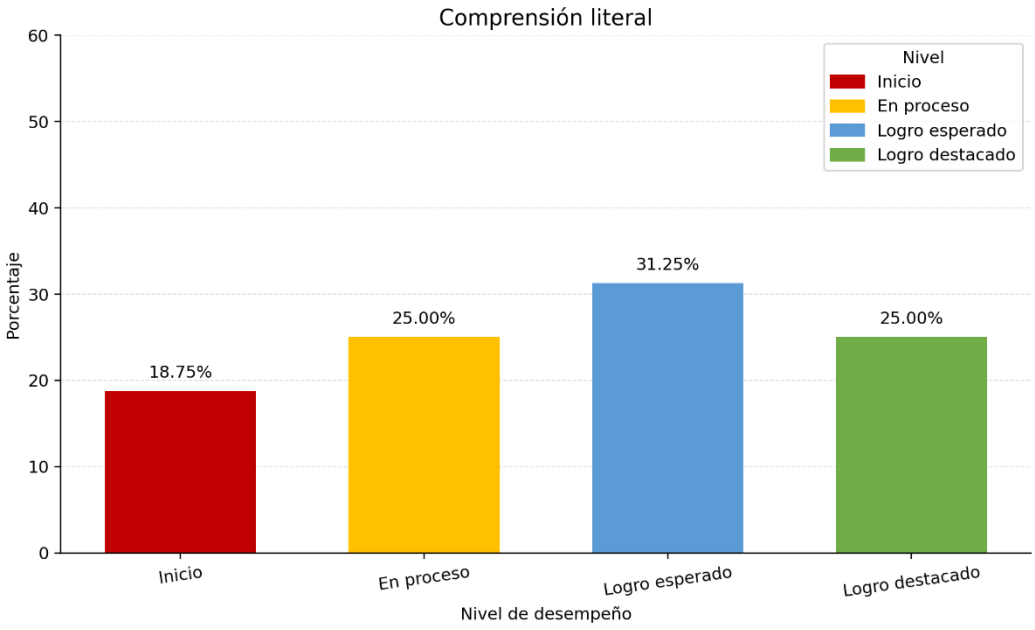
4.1.2 Resultado correspondiente al primer objetivo específico

El primer objetivo específico buscó determinar el nivel de comprensión literal en los estudiantes del ciclo VI.

Tabla 6. Nivel de comprensión literal de los estudiantes del ciclo VI

Nivel	Frecuencia	%
Inicio	3	18.75%
En proceso	4	25.00%
Logro esperado	5	31.25%
Logro destacado	4	25.00%

Gráfico 2. Distribución porcentual del nivel de comprensión literal



En respuesta al primer objetivo específico, se identificó que la comprensión literal presentó su mayor frecuencia en logro esperado, con cinco estudiantes, equivalentes al 31,25 %. Por su parte, cuatro participantes, correspondientes al 25,00 %, se ubicaron en proceso y otros cuatro alcanzaron logro destacado. Tres estudiantes, que representaron el 18,75 %, permanecieron en inicio. En conjunto, el 56,25 % se concentró en

los niveles logro esperado y destacado, mientras el 43,75 % permaneció entre inicio y proceso. Los resultados mostraron que más de la mitad logró recuperar información explícita, reconocer hechos, localizar ideas principales e identificar detalles textuales; sin embargo, una proporción considerable todavía evidenció dificultades para ejecutar estas operaciones con suficiente regularidad.

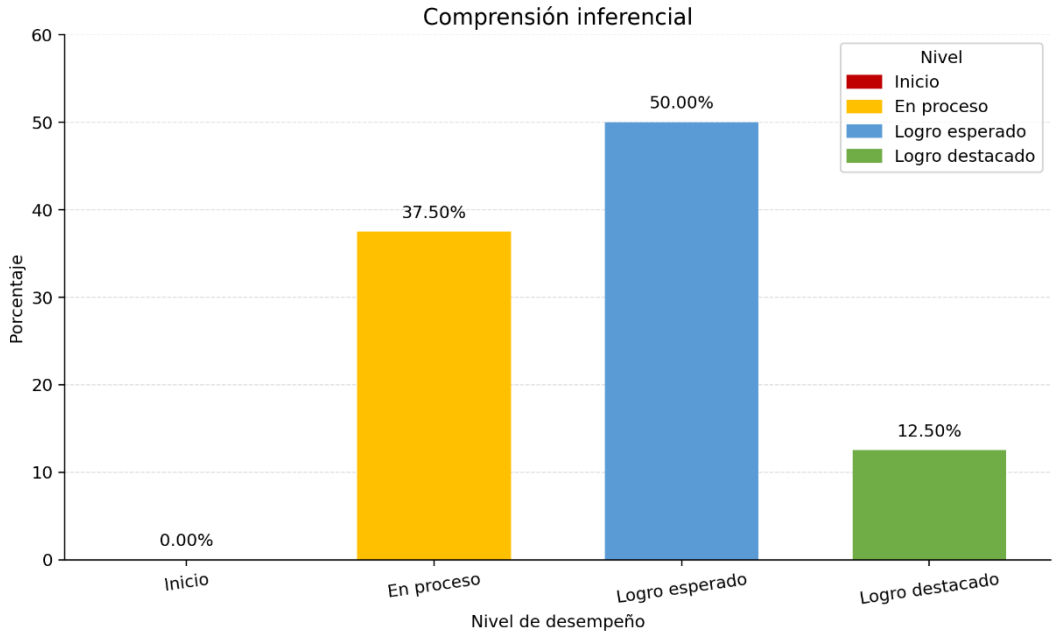
4.1.3 Resultado correspondiente al segundo objetivo específico

El segundo objetivo específico buscó determinar el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del ciclo VI.

Tabla 7. Nivel de comprensión Inferencial de los estudiantes del ciclo VI

Nivel	Frecuencia	%
Inicio	0	0.00%
En proceso	6	37.50%
Logro esperado	8	50.00%
Logro destacado	2	12.50%

Gráfico 3. Distribución porcentual del nivel de comprensión inferencial



En respuesta al segundo objetivo específico, se estableció que la comprensión inferencial alcanzó su mayor concentración en logro esperado, nivel en el que se ubicaron ocho estudiantes, equivalentes al 50,00 %. Seis participantes, que representaron el 37,50 %, permanecieron en proceso, mientras dos estudiantes, correspondientes al 12,50 %, alcanzaron logro

destacado. No se registraron casos en el nivel de inicio. De manera conjunta, el 62,50 % obtuvo logro esperado o destacado y el 37,50 % permaneció en proceso. Estos resultados indicaron que la mayoría consiguió deducir información implícita, establecer relaciones causales e interpretar significados contextuales; no obstante, más de un tercio todavía presentó un desarrollo parcial de los procesos requeridos para elaborar inferencias sustentadas.

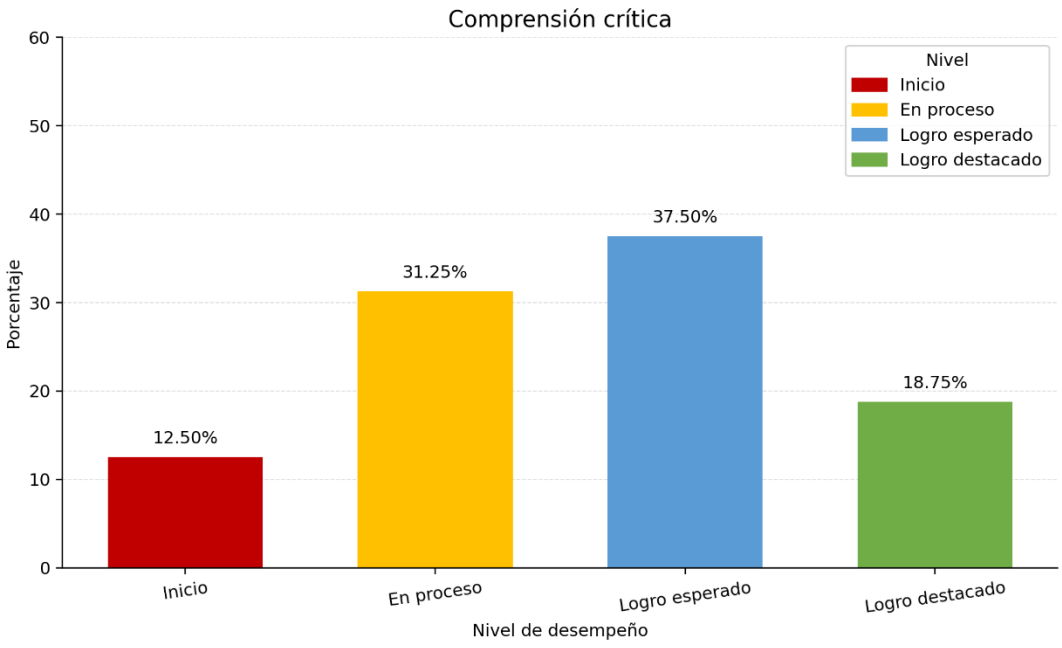
4.1.4 Resultado correspondiente al tercer objetivo específico

El tercer objetivo específico buscó determinar el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del ciclo VI.

Tabla 8. Nivel de comprensión crítica de los estudiantes del ciclo VI

Nivel	Frecuencia	%
Inicio	2	12.50%
En proceso	5	31.25%
Logro esperado	6	37.50%
Logro destacado	3	18.75%

Gráfico 4. Distribución porcentual del nivel de comprensión crítica



En respuesta al tercer objetivo específico, se determinó que la comprensión crítica se concentró principalmente en logro esperado, con seis estudiantes, equivalentes al 37,50 %. Cinco participantes, correspondientes

al 31,25 %, permanecieron en proceso; tres estudiantes, que representaron el 18,75 %, alcanzaron logro destacado; y dos, equivalentes al 12,50 %, se situaron en inicio. En conjunto, el 56,25 % alcanzó los niveles esperado y destacado, mientras el 43,75 % permaneció entre inicio y proceso. La distribución evidenció que más de la mitad pudo valorar argumentos, reconocer posiciones y formular juicios sobre los textos, aunque una proporción relevante todavía mostró limitaciones en la evaluación y sustentación crítica del contenido.

4.2 Contrastación de hipótesis

Debido al alcance descriptivo de la investigación, no se efectuó contrastación de hipótesis. El estudio examinó una sola variable y sus dimensiones, sin plantear relaciones, diferencias, efectos o asociaciones susceptibles de evaluación inferencial. En consecuencia, los objetivos se respondieron mediante análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes. La ausencia de hipótesis también hizo innecesaria la selección de pruebas paramétricas o no paramétricas para aceptación o rechazo de proposiciones estadísticas. Asimismo, no resultó metodológicamente pertinente correlacionar la comprensión lectora total con sus propias dimensiones, debido a que el puntaje global se construyó mediante la suma de los puntajes literal, inferencial y crítico, lo que generaría una asociación matemática parte-total y no una hipótesis independiente.

4.3 Discusión de los resultados

Respecto del objetivo general, el 50,00 % de los estudiantes alcanzó logro esperado en comprensión lectora, mientras el 31,25 % permaneció en proceso, el 12,50 % consiguió logro destacado y el 6,25 % se ubicó en inicio. La concentración del 62,50 % en los dos niveles superiores mostró un comportamiento más favorable que el informado por Misari (2023), quien encontró que el 77,42 % de sus participantes se ubicó en nivel medio, el 19,35 % en nivel bajo y únicamente el 3,23 % en nivel alto. Aunque las categorías no fueron equivalentes, ambos estudios coincidieron en que el desempeño no se distribuyó homogéneamente. La diferencia observada pudo relacionarse con las características de los grupos evaluados, puesto que la presente investigación comprendió estudiantes del ciclo VI en un

contexto rural amazónico, mientras el antecedente trabajó con cuarto grado de secundaria en Lima.

El resultado general también mantuvo correspondencia parcial con Silva de Montoya (2022), quien encontró 42 % en nivel regular, 34 % en nivel bueno y 24 % en nivel malo de comprensión lectora. En la presente investigación, el porcentaje acumulado en logro esperado y destacado fue mayor, alcanzando 62,50 %. Esta diferencia no permite afirmar superioridad entre poblaciones, debido a las distintas escalas, instrumentos y características muestrales. Desde la perspectiva de Hoover (2024), la diversidad interna de los resultados resulta coherente con una concepción de la comprensión lectora como conjunto de procesos que pueden desarrollarse con distinta intensidad entre estudiantes. Por ello, el predominio del logro esperado describió una tendencia favorable, pero no significó que todas las capacidades lectoras se encontraran igualmente consolidadas.

En relación con el primer objetivo específico, la comprensión literal mostró una distribución menos concentrada: el 31,25 % alcanzó logro esperado, el 25,00 % logro destacado, otro 25,00 % permaneció en proceso y el 18,75 % se ubicó en inicio. Este comportamiento difirió parcialmente de Oliveira et al. (2023), quienes encontraron un mejor desempeño en preguntas literales que en aquellas de naturaleza inferencial. En la presente investigación, aunque el 56,25 % se concentró en los dos niveles superiores, el 43,75 % permaneció entre inicio y proceso. La diferencia indicó que la recuperación de información explícita no se presentó como una capacidad completamente consolidada en todos los estudiantes. Desde el planteamiento de Duke y Cartwright (2021), incluso las operaciones literales demandan identificación lingüística, procesamiento sintáctico y construcción inicial de significado, por lo que no deben reducirse a una simple reproducción mecánica.

La distribución de comprensión literal también contrastó con Misari (2023), cuyo estudio registró una mayor proporción de estudiantes en niveles superiores de esta dimensión. En la I.E. Agropecuaria Antami, solamente el 25,00 % alcanzó logro destacado, mientras el 31,25 % obtuvo logro

esperado. Esta diferencia sugirió que una parte de los participantes resolvió adecuadamente tareas relacionadas con información explícita, pero todavía existió un grupo importante con desempeño parcial o inicial. La OCDE (2023) considera que interpretar literalmente no implica únicamente localizar palabras, sino reconocer relaciones y seleccionar información relevante dentro de un texto. En ese sentido, los resultados no contradijeron necesariamente el desarrollo de habilidades básicas, sino que evidenciaron distintos grados de dominio dentro de una dimensión aparentemente menos compleja.

Respecto del segundo objetivo específico, la comprensión inferencial presentó el comportamiento más favorable entre las dimensiones: el 50,00 % alcanzó logro esperado, el 12,50 % logro destacado y el 37,50 % permaneció en proceso, sin registrarse estudiantes en inicio. Este resultado difirió de Oliveira et al. (2023), quienes señalaron que las preguntas inferenciales generaban mayores dificultades que las literales, y de Leyva et al. (2022), quienes hallaron que el 71,21 % de sus participantes se encontraba en proceso. La discrepancia pudo relacionarse con diferencias en los instrumentos, población, nivel educativo y naturaleza de los textos. No obstante, el 37,50 % que permaneció en proceso indicó que las operaciones inferenciales todavía no se desarrollaron de manera uniforme entre todos los estudiantes.

Desde la perspectiva teórica, los resultados de comprensión inferencial mostraron que una mayoría fue capaz de establecer relaciones que trascendieron la superficie textual. McCarthy et al. (2023) sostuvieron que la elaboración de inferencias depende de la activación y organización del conocimiento previo, así como de su articulación con las evidencias presentes en el texto. El 62,50 % acumulado entre logro esperado y destacado resultó compatible con la capacidad de integrar indicios y conocimientos para construir significados no explícitos. Sin embargo, la permanencia del 37,50 % en proceso reveló que esta competencia continuó siendo variable dentro del grupo, especialmente en tareas que requerían deducir causas, interpretar propósitos o anticipar consecuencias.

En cuanto al tercer objetivo específico, la comprensión crítica mostró

que el 37,50 % alcanzó logro esperado, el 18,75 % logro destacado, el 31,25 % permaneció en proceso y el 12,50 % se situó en inicio. La concentración del 56,25 % en los dos niveles superiores evidenció un desempeño mayoritariamente favorable, aunque menos pronunciado que en la dimensión inferencial. Paige et al. (2024) plantearon que la comprensión crítica requiere procesos de razonamiento, evaluación de afirmaciones y valoración de evidencias. En consecuencia, el 43,75 % acumulado entre inicio y proceso señaló que una proporción considerable todavía tuvo dificultades para adoptar posiciones sustentadas, discriminar argumentos sólidos y valorar la consistencia del contenido textual.

Estos resultados de comprensión crítica presentaron semejanza parcial con Misari (2023), quien encontró predominio del nivel medio y una proporción reducida en el nivel alto. Aunque los sistemas de clasificación fueron diferentes, ambos estudios mostraron que la mayor parte de los estudiantes no se concentró en el nivel máximo de desempeño. Esta situación fue coherente con la conceptualización de la OCDE (2023), que incorpora la evaluación, reflexión, contraste de información y análisis de credibilidad entre los procesos superiores de la lectura. Por tanto, el 18,75 % en logro destacado indicó que un grupo logró desempeños avanzados, mientras el resto presentó distintos grados de consolidación de las habilidades críticas.

Desde el ámbito regional, los resultados generales guardaron cierta proximidad con Huanquis (2024), quien encontró que el 44 % de estudiantes de instituciones rurales de Satipo alcanzó logro previsto en comprensión lectora. En la investigación desarrollada en Antami, el 50,00 % alcanzó logro esperado y el 12,50 % logro destacado. Esta semejanza resulta especialmente relevante por la proximidad territorial y por el carácter rural de ambas poblaciones. Sin embargo, las diferencias de grado, tamaño de muestra e instrumentos impidieron establecer equivalencias directas. Los hallazgos mostraron que el contexto rural no determinó por sí mismo un rendimiento bajo, sino que coexistieron estudiantes con distintos niveles de desempeño lector.

En conjunto, la distribución encontrada confirmó que las tres

dimensiones no siguieron el mismo comportamiento. La comprensión inferencial presentó la mayor proporción en logro esperado, con 50,00 %, mientras la literal alcanzó 31,25 % y la crítica 37,50 %. Estas diferencias fueron compatibles con la concepción multidimensional de la comprensión lectora desarrollada en el marco teórico, según la cual las operaciones de recuperación, integración, inferencia y valoración mantienen relaciones entre sí, pero pueden alcanzar distintos grados de desarrollo. En consecuencia, el resultado global de 50,00 % en logro esperado no debe interpretarse como expresión uniforme de todas las capacidades, sino como una síntesis de perfiles lectores diferenciados dentro de los 16 estudiantes evaluados.

Conclusiones

En respuesta al objetivo general, se determinó que la comprensión lectora se concentró principalmente en el nivel de logro esperado, con el 50,00 % de los estudiantes, seguido del 31,25 % en proceso, el 12,50 % en logro destacado y el 6,25 % en inicio. De manera acumulada, el 62,50 % alcanzó los dos niveles superiores, lo que permitió establecer que la mayoría presentó un desempeño lector favorable; sin embargo, el 37,50 % permaneció en los niveles inferiores, evidenciándose que la competencia todavía no se encontró consolidada de manera homogénea en toda la población.

En respuesta al primer objetivo específico, se identificó que la comprensión literal presentó 31,25 % en logro esperado, 25,00 % en logro destacado, 25,00 % en proceso y 18,75 % en inicio. El 56,25 % alcanzó los niveles superiores, mientras el 43,75 % permaneció entre inicio y proceso. Esto permitió establecer que más de la mitad pudo recuperar información explícita, reconocer hechos, localizar ideas principales e identificar detalles, aunque una proporción importante todavía mostró dificultades para ejecutar estas operaciones con regularidad.

En respuesta al segundo objetivo específico, se estableció que la comprensión inferencial alcanzó 50,00 % en logro esperado, 37,50 % en proceso y 12,50 % en logro destacado, sin registrarse estudiantes en inicio. El 62,50 % alcanzó los dos niveles superiores, mostrando que la mayoría pudo deducir información implícita, relacionar ideas e interpretar significados contextuales; no obstante, el grupo ubicado en proceso evidenció que estas capacidades todavía requirieron consolidación en una parte de los estudiantes.

En respuesta al tercer objetivo específico, se determinó que la comprensión crítica presentó 37,50 % en logro esperado, 31,25 % en proceso, 18,75 % en logro destacado y 12,50 % en inicio. El 56,25 % se situó en los niveles superiores, mientras el 43,75 % permaneció entre inicio y proceso. Los resultados mostraron que más de la mitad logró valorar argumentos y formular juicios sustentados, aunque persistieron dificultades en la diferenciación de hechos y opiniones, valoración de evidencias y sustentación de posiciones.

Recomendaciones

A la dirección y al equipo docente de la I.E. Agropecuaria Antami se recomendó emplear los resultados como línea de base para el seguimiento periódico de la comprensión lectora en el ciclo VI. Debido a que el 37,50 % de los estudiantes permaneció entre inicio y proceso en la variable general, se consideró pertinente realizar evaluaciones periódicas que permitan identificar avances individuales y orientar las actividades pedagógicas según las necesidades observadas.

Al docente del área de Comunicación se sugirió reforzar las tareas relacionadas con comprensión literal, considerando que el 43,75 % se ubicó entre inicio y proceso. Se recomendó trabajar identificación de información explícita, reconocimiento de ideas centrales, secuencias, datos relevantes y relaciones directas entre fragmentos textuales, procurando que estas actividades se desarrollen con diferentes tipos de textos y grados progresivos de complejidad.

Para fortalecer la comprensión inferencial se propuso mantener actividades orientadas a deducir significados, establecer relaciones causales, identificar propósitos y formular conclusiones. Aunque ningún estudiante permaneció en inicio, el 37,50 % se ubicó en proceso, por lo que resultó necesario consolidar estos aprendizajes mediante situaciones de lectura que demanden integrar información explícita con indicios y conocimientos previamente adquiridos.

En comprensión crítica se recomendó ampliar las actividades centradas en evaluación de argumentos, comparación de fuentes, diferenciación entre hechos y opiniones y sustentación de posturas. Dado que el 43,75 % permaneció entre inicio y proceso, se consideró necesario incorporar textos argumentativos e informativos que exijan valorar evidencias, reconocer intenciones comunicativas y justificar respuestas con información proveniente del propio texto.

A futuras investigaciones se recomendó ampliar la población hacia otros grados o instituciones educativas de Río Ene y del distrito de Río Tambo, manteniendo criterios de evaluación equivalentes. El presente estudio trabajó de manera censal con 16 estudiantes del ciclo VI, por lo que los resultados describieron específicamente esa población y no deberían generalizarse automáticamente a otros contextos. Una ampliación permitiría comparar grados,

instituciones rurales o contextos sociolingüísticos y obtener evidencia más amplia sobre el comportamiento de la comprensión lectora en la provincia de Satipo.

Referencias bibliográficas

Banco Mundial. (2022, 23 de junio). *Four in five children in Latin America and the Caribbean will not be able to understand a simple text. World Bank*. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/education-latin-america

Bogaert, R., Merchie, E., Rosseel, Y., y Van Keer, H. (2023). *Development of the Reading Comprehension Strategies Questionnaire (RCSQ) for late elementary school students. Frontiers in Psychology,* 13, 1016761. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016761

Capili, B. (2021). *Overview: Cross-sectional studies. American Journal of Nursing,* 121(10), 59–62. https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000794280.73744.fe

Casado-Ledesma, L., y Tarchi, C. (2024). *The influence of textual genre in multiple-text comprehension. Learning and Instruction,* 93, 101947. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101947

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.ª ed.). https://us2.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550

Cueva, E., Álvarez-Cañizo, M., y Suárez-Coalla, P. (2022). *Reading comprehension in both Spanish and English as a foreign language by high school Spanish students. Frontiers in Psychology,* 12, 789207. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789207

Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., y Correa López, L. E. (2021). *Cross-sectional studies. Revista de la Facultad de Medicina Humana,* 21(1), 179–185. https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069

Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). *The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. Reading Research Quarterly,* 56(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Galeano-Sánchez, N., y Ochoa-Angrino, S. (2022). *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504–526. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13

Gauche, G., y Flores, E. P. (2022). *The role of inferences in reading comprehension: A critical analysis. Theory & Psychology*, 32(2). https://doi.org/10.1177/09593543211043805

Hoover, W. A. (2024). *The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. Reading and Writing,* 37, 2277–2298. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x

Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). *The simple view of reading. Reading and Writing,* 2, 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Huanquis Sulca, G. O. (2024). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de secundaria de instituciones educativas rurales de Satipo, 2022* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica].

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Perú: Evolución de la pobreza monetaria, 2014-2023. INEI.* https://proyectos.inei.gob.pe/iinei/srienaho/Descarga/DocumentosMetodologicos/2023-55/7_Informe_tecnico_de_pobreza.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Encuesta Nacional de Programas Presupuestales 2015-2024. INEI*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib2027/libro.pdf

Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. Psychological Review,* 95(2), 163–182. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163

Lakens, D. (2022). *Sample size justification. Collabra: Psychology*, 8(1), 33267. https://doi.org/10.1525/collabra.33267

Lee, J. W., y Kim, Y. S. G. (2024). *The relations of morphological awareness with vocabulary, word reading, and reading comprehension for Korean-speaking middle school students. Reading and Writing,* 37, 2665–2686. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10491-7

Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G., y Chávez Guillén, J. Y. (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, 399–429. https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013

McCarthy, K. S., Steinberg, J., Dreier, K., O'Reilly, T., Sabatini, J. P., Butterfuss, R., y McNamara, D. S. (2023). *The effects of prior knowledge in a scenario-based comprehension assessment: A multidimensional approach. Learning and Individual Differences, 103*, 102283. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102283

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022: Resultados de lectura de segundo grado de secundaria. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.* https://repositorio.minedu.gob.pe/

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2023. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. https://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/

Misari, A. (2023). *Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. Lengua y Sociedad*, 22(1), 535–556. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664

Ntumi, S., Agbenyo, S., y Bulala, T. (2023). *Estimating the psychometric properties: Item difficulty, discrimination and reliability indices of test items using Kuder-Richardson approach (KR-20). Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 18–28. https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6081

Oliveira, A. M. de, Santos, J. L. F., y Capellini, S. A. (2023). *Reading comprehension performance of elementary and senior high school students. Frontiers in Education,* 8, 1086040. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1086040

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *Movilidad social y desigualdad en América Latina y el Caribe: Perspectivas desde la educación y las competencias. OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/3557f989-es

Paige, D., Rupley, W. H., y Ziglari, L. (2024*). Critical thinking in reading comprehension: Fine tuning the Simple View of Reading. Education Sciences,* 14(3), 225. https://doi.org/10.3390/educsci14030225

Romero Jeldres, M., Díaz Costa, E., y Faouzi Nadim, T. (2023). *A review of Lawshe's method for calculating content validity in the social sciences.*

Frontiers in Education, 8, 1271335. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1271335

Silva de Montoya, V. R. (2022). *La comprensión lectora y redacción de textos en los estudiantes del 3° año de secundaria.* EDUCA UMCH, 20, 29–39. https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.242

Smith, R., Snow, P., Serry, T., y Hammond, L. (2021). *The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. Reading Psychology,* 42(3), 214–240. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348

Solis, M., Kulesz, P., y Williams, K. (2022*). Response to intervention for high school students: Examining baseline word reading skills and reading comprehension outcomes. Annals of Dyslexia,* 72, 324–340. https://doi.org/10.1007/s11881-022-00253-5

Torres-Malca, J. R., Vera-Ponce, V. J., Zuzunaga-Montoya, F. E., Talavera, J. E., y De La Cruz-Vargas, J. A. (2022). *Content validity by expert judgment of an instrument to measure knowledge, attitudes and practices regarding salt consumption in the population of Peru. Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(2), 273–279. https://doi.org/10.25176/rfmh.v22i2.4768

Vaughn, S., y Barnes, M. A. (2023). *Reading comprehension for students with reading disabilities: Progress and challenges. Learning and Individual Differences,* 102, 102258. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102258

Zhang, S., Prykanowski, D. A., y Koppenhaver, D. A. (2023). *Using construction-integration theory to interpret reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. Reading Research Quarterly*, 58, 126–159. https://doi.org/10.1002/rrq.483

Anexos

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor.

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación.

Anexo 3: Formato de autorización para publicación en el repositorio académico digital.

Anexo 4: Matriz de consistencia.

Anexo 5: Matriz de operacionalización.

Anexo 6: Ficha técnica del instrumento.

Anexo 7: Fichas de validación.

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores).

Anexo 10: Parte documentaria.

(Documentos formales resoluciones, constancias y otros documentos de autorización): (Todos estos documentos deben tener vigencia dentro del marco de los alcances de la Resolución que aprueba dicho trabajo de investigación. Se añade que deben estar debidamente firmados y sellados, sin enmendaduras y en correspondencia con resoluciones.

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR (A)

Señor director general del Instituto de Educación Superior Pedagógica Privada "San Juan Bosco"

Yo, Mg./Lic. García Huarcaya, Juan Luis identificado (a) con DNI N° 20048894, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado: Nivel de Comprensión Lectora En Estudiantes Del Ciclo VI De La I.E. Agropecuaria Antamí, Río Ene - 2025

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: Rayda Cardenas Taipe DNI: 77800590

Nombres y Apellidos: Pepe Sanchez Perez DNI: 62273805,

egresado (a) de la especialidad: Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de investigación del IESPP "San Juan Bosco" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios.

Satipo, 15, de mayo del 2026

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 20048894

García Huarcaya, Juan Luis

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Cardenas Taipe, Rayda

identificado (a) con DNI N° 77800590, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes Del Ciclo VI De La I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025 y egresado de la especialidad de: Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Comunicación, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 19 de junio del 2026

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 77800590

Cardenas Taipe, Rayda

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Sanchez Perez, Pepe

identificado (a) con DNI N° 62273805, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Nivel de compresión Lectura En Estudiantes del ciclo VI de la I.E Agropecuaria Antami, Rio Ene – 2025 y egresado de la especialidad de: Educación Secundaria, especialidad Comunicación dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Comunicación, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 19 de Junio del 2026

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 62273805

Sanchez Perez, Pepe

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Cardenas Taipe, Rayda

DNI : 77800590 Correo electrónico: raydacardenastaipe@gmail.com

Código de matrícula alumno : 77800590 ID ORCID :

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes Del Ciclo VI De la I.E. Agropecuaria Antami, Rio Ene- 2025

Especialidad de Educación Secundaria - Comunicación

Asesor Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis

ID ORCID Asesor https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

DNI N° 20048894

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: Sec. Comunicación y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : Necesidades de aprendizaje y atención a la diversidad en los Ámbitos Comunicativo

Eje Temático :

Fecha de Firma de Autorización: .../.....06..../2026



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 77800590

Rayda Cardenas Taipe

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Sanchez Perez, Pepe

DNI : 62273805 Correo electrónico: Sanchezperezpepe682@gmail.com

Código de matrícula alumno : 62273805. ID ORCID :

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación Nivel de compresión lectora en estudiantes del ciclo VI de la I.E Agropecuaria anlami - Rio Ene - 2025

Especialidad de Educación Secundaria Comunicación

Asesor Dr. Garcia Huaraya, Juan luis

ID ORCID Asesor https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

DNI N° 20048894

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: Sc. Comunicación... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : Necesidades de aprendizaje y Atención a la diversidad en los Aprend. Comuni.

Eje Temático :

Fecha de Firma de Autorización: .../.06..../.2026



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 62273805

Pepe Sanchez Perez

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CICLO VI DE LA I.E. AGROPECUARIA ANTAMI, RÍO ENE - 2025

Problemas de investigación	**Objetivos**	**Variable y dimensiones**	**Metodología**
Problema general: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025?	**Objetivo general:** Determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025.	**Variable:** Comprensión lectora. **Dimensión 1:** Comprensión literal. **Dimensión 2:** Comprensión inferencial. **Dimensión 3**: Comprensión crítica.	**Enfoque:** cuantitativo. **Tipo:** básica. **Nivel:** descriptivo. **Diseño:** no experimental, descriptivo y transversal. **Método:** descriptivo y analítico-sintético. **Población:** 69 estudiantes de secundaria. **Población de estudio / muestra censal**: 16 estudiantes del ciclo VI: 6 de primero y 10 de segundo grado. **Muestreo:** censal. **Técnica:** evaluación o prueba de desempeño. **Instrumento**: prueba objetiva de comprensión lectora de 20 ítems.
Problema específico 1: ¿Cuál es el nivel de comprensión literal en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025?	**Objetivo específico 1:** Determinar el nivel de comprensión literal en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025.		
Problema específico 2: ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025?	**Objetivo específico 2:** Determinar el nivel de comprensión inferencial en los estudiantes del ciclo VI de la I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025.		
Problema específico 3: ¿Cuál es el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del ciclo VI de la I.E.	**Objetivo específico 3:** Determinar el nivel de comprensión crítica en los estudiantes del ciclo VI de la I.E.		

Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025?	Agropecuaria Antami, Río Ene – 2025.		**Análisis:** estadística descriptiva mediante frecuencias absolutas y porcentajes.

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala
Comprensión lectora	Proceso mediante el cual el lector construye significado a partir de la información escrita, integrando reconocimiento textual, conocimientos previos, inferencias y procesos de valoración.	Se midió mediante una prueba objetiva de 20 preguntas de opción múltiple. Cada respuesta correcta recibió 1 punto y cada respuesta incorrecta 0. El puntaje global osciló entre 0 y 20 puntos.	**Comprensión literal**	Identifica información explícita; reconoce hechos y datos; localiza ideas principales; reconoce secuencias; recupera detalles relevantes.	Ítems 1, 2, 7, 8, 14, 15. Escala dicotómica: correcta = 1; incorrecta = 0.
			Comprensión inferencial	Deduce información implícita; establece relaciones causa-efecto; interpreta significados según el contexto; infiere propósitos; formula conclusiones y predicciones.	Ítems 3, 4, 9, 10, 11, 16, 17. Escala dicotómica: correcta = 1; incorrecta = 0.
			Comprensión crítica	Distingue hechos y opiniones; valora argumentos; reconoce intenciones; formula juicios; sustenta posiciones frente al contenido leído.	Ítems 5, 6, 12, 13, 18, 19, 20. Escala dicotómica: correcta = 1; incorrecta = 0.

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

Variable	Dimensión	Indicadores principales	Peso	N.° de ítems	Ítems	Escala de valoración
Comprensión lectora	Comprensión literal	Identificación de información explícita, hechos, datos, ideas principales, secuencias y detalles.	30 %	6	literal: 1, 2, 7, 8, 14, 15;	0–1 puntos: Inicio; 2–3: En proceso; 4–5: Logro esperado; 6: Logro destacado.
Comprensión lectora	Comprensión inferencial	Deducción, relaciones causa-efecto, interpretación contextual, propósitos, conclusiones y predicciones.	35 %	7	inferencial: 3, 4, 9, 10, 11, 16, 17;	
Comprensión lectora	Comprensión crítica	Diferenciación de hechos y opiniones, valoración de argumentos, reconocimiento de intenciones y emisión de juicios.	35 %	7	crítica: 5, 6, 12, 13, 18, 19, 20.	
Total	**3 dimensiones**	—	**100 %**	**20**	**1–20**	

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"
RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID
AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Baltazar Ordoñez Max
1.2 Cargo e institución donde labora : Director - I.E. AGROPECUARIA ANTAMI
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Prueba de comprensión lectora para estudiantes del ciclo VI-se
1.4 Autor del instrumento : Sanchez para pepe y cardenas Taipe, Rayda

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables			X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente			X		
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		0	0	2	7	1
		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** $\frac{39}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 20 de junio del 2025

FIRMA DEL JUEZ
Max Baltazar Ordoñez
C.M. 1041928109
DIRECTOR

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"
RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID
AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: PALACIOS ALQUINO Isaías Saúl
1.2 Cargo e institución donde labora : Docente - I.E. AGROPECUARIA ANTAMI
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Prueba de comp. Lectora para estudiantes del ciclo VI - SEC
1.4 Autor del instrumento : Cardenas Taipe Rayda, Sanchez Perez Pepe

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables			X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente			X		
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		0	0	2	6	2
		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** $\frac{40}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo... de junio del 2025

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO "SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Clemente Meza, Ever Victoriano

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente - I.E. AGROPECUARIA ANTAMI

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Prueba de Comp. Lectora para estudiantes del ciclo VII - SEC

1.4 Autor del instrumento : Cardenas Taipe Rayda y Sanchez Perez Pepe

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables			X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente			X		
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos			X		
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación			X		
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente			X		
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		0	0	5	4	1
		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** $\frac{36}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo... de junio del 2025

Clemente

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Ciclo VI de Educación Secundaria

I.E. Agropecuaria Antami – C.N. Kashingari – Río Ene

Instrumento de investigación – 2025

Código del estudiante	
Grado	
Edad	
Sexo	
Fecha de aplicación	

Propósito: identificar el nivel de comprensión lectora en las dimensiones literal, inferencial y crítica mediante la lectura de tres textos y la resolución de 20 preguntas de opción múltiple.

Instrucciones para el estudiante

- Lee cada texto con atención antes de responder las preguntas.
- Marca una sola alternativa en cada pregunta.
- Si necesitas volver al texto para comprobar una respuesta, puedes hacerlo.
- No dejes preguntas sin responder.
- Trabaja de manera individual y evita consultar a otros estudiantes.

Tiempo sugerido: 50 minutos

TEXTO 1. BOSQUE, SUELO Y AGUA: UNA RELACIÓN QUE PROTEGE LA CUENCA

En una cuenca, el agua de lluvia no sigue un solo camino. Una parte cae sobre las hojas y ramas, otra llega directamente al suelo y otra se desplaza por la superficie. Cuando existe cobertura vegetal, las raíces ayudan a mantener unido el suelo y favorecen que parte del agua se infiltre. La hojarasca también forma una capa que disminuye el impacto directo de las gotas y reduce el arrastre de partículas.

En las zonas cercanas a ríos y quebradas, conservar franjas de vegetación puede contribuir a reducir la erosión de las orillas. Esa vegetación no detiene por completo una creciente, pero ayuda a estabilizar el terreno y a retener sedimentos. Cuando el suelo queda desnudo por quema, tala o limpieza intensa, el agua puede desplazarse con mayor rapidez sobre la superficie, especialmente durante lluvias fuertes. En esas condiciones aumenta la posibilidad de erosión y de transporte de tierra hacia los cursos de agua.

Por esa razón, algunas comunidades combinan varias acciones: protegen la vegetación de las riberas, evitan dejar grandes superficies sin cobertura y observan los lugares donde se acumula sedimento después de las lluvias. Estas medidas permiten identificar zonas que requieren mayor cuidado. Sin embargo, sería incorrecto afirmar que toda inundación o creciente se produce únicamente por la pérdida de bosque. La intensidad y duración de la lluvia, la forma del terreno, el tipo de suelo y el nivel previo de los ríos también influyen.

El cuidado de una cuenca, por tanto, requiere observar varios factores al mismo tiempo. Mantener cobertura vegetal puede disminuir algunos riesgos de erosión, pero no elimina por sí sola todos los problemas relacionados con el agua.

1. Según el texto, ¿qué función cumplen las raíces en el suelo?

A) Aumentan la velocidad del agua superficial.

B) Ayudan a mantener unido el suelo y favorecen la infiltración.

C) Impiden totalmente que el río aumente su nivel.

D) Eliminan los sedimentos que llegan al río.

2. ¿Qué práctica se menciona para reducir la erosión de las orillas?

A) Retirar toda la vegetación cercana al río.

B) Construir caminos sobre las riberas.

C) Conservar franjas de vegetación cerca de ríos y quebradas.

D) Quemar la hojarasca después de cada lluvia.

3. Si una ladera queda sin cobertura vegetal y ocurre una lluvia intensa, ¿qué es más probable según el texto?

A) Que disminuya el desplazamiento del agua por la superficie.

B) Que aumente la erosión y el arrastre de tierra.

C) Que el suelo absorba toda el agua de inmediato.

D) Que desaparezca el sedimento de las quebradas.

4. ¿Por qué el autor señala que no toda inundación puede atribuirse únicamente a la pérdida de bosque?

A) Porque las inundaciones nunca guardan relación con el suelo.

B) Porque intervienen también la lluvia, el relieve, el tipo de suelo y el nivel de los ríos.

C) Porque la vegetación de las riberas aumenta siempre las crecientes.

D) Porque las comunidades no pueden observar los cambios de una cuenca.

5. ¿Cuál de las siguientes acciones es más coherente con las ideas del texto?

A) Proteger las riberas y observar las zonas donde se acumula sedimento.

B) Eliminar la cobertura vegetal para que el suelo se seque con rapidez.

C) Afirmar que la vegetación evita cualquier inundación.

D) Intervenir solo después de que ocurra una creciente grave.

6. ¿Qué afirmación interpreta de manera más adecuada la postura del autor?

A) Conservar la vegetación ayuda a disminuir ciertos riesgos, pero no controla todos los factores de una cuenca.

B) La única causa de la erosión es la falta de árboles altos.

C) Las crecientes de los ríos se pueden eliminar mediante la siembra de plantas.

D) La observación de una cuenca es innecesaria si existe vegetación.

TEXTO 2. UNA CHACRA DIVERSA Y EL CUIDADO DEL SUELO

En una chacra diversificada pueden cultivarse, en espacios cercanos, yuca, plátano, maíz, leguminosas, frutales y otras especies adaptadas al lugar. La diversidad no significa sembrar sin orden. Cada cultivo necesita espacio, luz, agua y manejo, por lo que las familias distribuyen las plantas según las condiciones del terreno y el propósito de la producción.

Una ventaja de cultivar varias especies es que el resultado de la campaña no depende de un solo producto. Si una especie es afectada por una plaga, una sequía breve o una baja de precio, otras pueden continuar produciendo. También es posible aprovechar de manera diferente el suelo: algunas plantas desarrollan raíces más superficiales y otras exploran capas más profundas. Ciertas leguminosas, además, se asocian con microorganismos que participan en procesos relacionados con el nitrógeno del suelo.

El manejo de los residuos vegetales también influye. Hojas y restos de cosecha pueden utilizarse como cobertura cuando están libres de problemas sanitarios. Esa capa reduce la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa. En cambio, retirar o quemar todos los restos deja la superficie más desprotegida y puede acelerar la pérdida de humedad y el arrastre de partículas.

La diversificación, sin embargo, no garantiza por sí misma una mayor producción o mejores ingresos. Los resultados dependen del manejo, del clima, de la disponibilidad de semillas, del acceso al mercado y de otros factores. Por eso, antes de decidir qué sembrar, conviene observar el terreno, registrar lo ocurrido en campañas anteriores y comparar qué combinaciones funcionan mejor en cada lugar.

7. ¿Cuál de los siguientes cultivos se menciona en el texto como parte de una chacra diversificada?

A) Trigo exclusivamente.

B) Yuca, plátano, maíz, leguminosas y frutales.

C) Solo árboles maderables.

D) Únicamente hortalizas de clima frío.

8. ¿Qué efecto puede tener la cobertura formada por hojas y restos de cosecha?

A) Aumentar la exposición del suelo al sol.

B) Reducir la protección del suelo frente a la lluvia.

C) Disminuir la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa.

D) Evitar por completo cualquier pérdida de humedad.

9. ¿Qué ventaja puede ofrecer la diversidad de cultivos frente a la pérdida de una sola especie?

A) Que otras especies pueden continuar produciendo.

B) Que desaparecen todas las plagas.

C) Que ya no es necesario observar el clima.

D) Que todos los productos tendrán el mismo precio.

10. ¿Por qué el texto menciona que unas raíces son superficiales y otras más profundas?

A) Para indicar que todos los cultivos utilizan el suelo de la misma manera.

B) Para explicar que distintas especies pueden aprovechar diferentes zonas del suelo.

C) Para demostrar que las raíces profundas siempre producen más.

D) Para justificar la eliminación de los cultivos de raíces superficiales.

11. Si una familia quema todos los residuos de cosecha después de cada campaña, ¿qué consecuencia es compatible con el texto?

A) El suelo quedará más protegido frente a lluvias intensas.

B) La superficie puede quedar más expuesta y perder humedad con mayor rapidez.

C) La diversidad de cultivos aumentará automáticamente.

D) El suelo dejará de necesitar manejo.

12. ¿Cuál sería la decisión mejor sustentada por el texto antes de elegir qué cultivos combinar?

A) Copiar exactamente el sistema de otra comunidad sin observar el terreno.

B) Elegir únicamente el cultivo con mayor precio de una semana.

C) Observar el terreno, revisar experiencias anteriores y comparar combinaciones.

D) Sembrar todas las especies disponibles en la misma proporción.

13. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones necesitaría evidencia adicional para considerarse válida?

A) La diversificación puede reducir la dependencia de un solo producto.

B) Los residuos vegetales pueden servir como cobertura del suelo.

C) Una chacra diversificada siempre produce mayores ingresos que cualquier otro sistema.

D) Los resultados agrícolas dependen también del clima y del manejo.

TEXTO 3. ¿PROHIBIR EL CELULAR O REGULAR SU USO EN CLASE?

El uso del celular en la escuela genera posiciones distintas. Algunas personas proponen prohibirlo durante toda la jornada porque puede distraer, facilitar conversaciones ajenas a la clase o permitir fotografías sin autorización. Otras consideran que una prohibición absoluta elimina herramientas que, utilizadas con un propósito claro, pueden apoyar ciertas actividades de aprendizaje.

Un celular puede servir para consultar un diccionario, registrar mediante fotografías un experimento autorizado, utilizar una calculadora o acceder a un recurso digital indicado por el docente. Sin embargo, disponer del dispositivo no garantiza que el estudiante aprenda. Si

se utiliza sin una tarea definida, las notificaciones, los juegos o las redes sociales pueden desviar la atención. También debe considerarse que no todos los estudiantes poseen un equipo o acceso a internet en las mismas condiciones.

Por esas razones, parece más razonable establecer reglas de uso que mantener el celular permanentemente disponible o prohibirlo en cualquier circunstancia. Durante una explicación o evaluación, el dispositivo puede permanecer guardado. Cuando una actividad requiera usarlo, el docente puede autorizarlo por un tiempo determinado, explicar el propósito y ofrecer una alternativa a quienes no tengan equipo. Además, tomar fotografías o grabaciones debería requerir permiso.

La discusión, entonces, no se resuelve preguntando si el celular es bueno o malo. La cuestión es en qué situaciones aporta al aprendizaje y qué reglas permiten reducir distracciones, desigualdades y problemas de privacidad.

14. ¿Qué posición defiende principalmente el autor?

A) Prohibir el celular durante toda la jornada escolar.

B) Permitir el celular sin ninguna regla.

C) Regular su uso según el propósito de la actividad.

D) Reemplazar los materiales impresos por celulares.

15. ¿Cuál de los siguientes riesgos se menciona de manera explícita?

A) La pérdida automática de la memoria.

B) La distracción por notificaciones, juegos o redes sociales.

C) La imposibilidad de utilizar diccionarios.

D) La reducción obligatoria de las horas de clase.

16. ¿Por qué el autor propone ofrecer una alternativa a quienes no tengan celular?

A) Para evitar que participen en la actividad.

B) Porque todos los estudiantes deben comprar el mismo equipo.

C) Para que la actividad no dependa de poseer un dispositivo.

D) Porque el internet siempre está disponible en la escuela.

17. Si un docente permite usar celulares durante toda la clase sin indicar una tarea concreta, ¿qué problema podría presentarse según el texto?

A) Aumentaría necesariamente la comprensión lectora.

B) Podrían aparecer distracciones ajenas al propósito de aprendizaje.

C) Se eliminarían las diferencias de acceso entre estudiantes.

D) Las evaluaciones serían automáticamente más válidas.

18. ¿Qué evidencia cuestionaría con mayor fuerza la propuesta del autor de regular el uso en lugar de prohibirlo?

A) Un estudio que muestre que, incluso con reglas claras y tareas definidas, el uso del celular reduce de forma consistente el aprendizaje en situaciones comparables.

B) Una encuesta que indique que muchos estudiantes poseen celular.

C) La opinión de un estudiante que prefiere escribir en papel.

D) El hecho de que algunos celulares tengan cámaras de buena calidad.

19. ¿Cuál de los siguientes argumentos sería el menos sólido para defender el uso educativo del celular?

A) Puede utilizarse para consultar un recurso indicado por el docente.

B) Puede apoyar una actividad si existe un propósito y tiempo definidos.

C) Debe permitirse porque a muchos estudiantes les gusta usarlo.

D) Puede emplearse como calculadora cuando la actividad lo requiera.

20. ¿Qué conclusión recoge mejor el sentido global del texto?

A) Todo uso de celular perjudica el aprendizaje.

B) El valor educativo del celular depende de las condiciones, el propósito y las reglas de uso.

C) La escuela debería exigir que cada estudiante lleve un celular.

D) La privacidad deja de ser un problema cuando el celular se usa en clase.

HOJA DE RESPUESTAS

Marca con una X una sola alternativa por pregunta.

Ítem	A	B	C	D
1	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐
6	☐	☐	☐	☐
7	☐	☐	☐	☐
8	☐	☐	☐	☐
9	☐	☐	☐	☐
10	☐	☐	☐	☐
11	☐	☐	☐	☐
12	☐	☐	☐	☐
13	☐	☐	☐	☐
14	☐	☐	☐	☐
15	☐	☐	☐	☐
16	☐	☐	☐	☐
17	☐	☐	☐	☐
18	☐	☐	☐	☐
19	☐	☐	☐	☐
20	☐	☐	☐	☐

ANEXO TÉCNICO PARA EL INVESTIGADOR

1. Ficha técnica del instrumento

Nombre	Prueba de comprensión lectora para estudiantes del ciclo VI de educación secundaria.
Variable	Comprensión lectora.
Dimensiones	Comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica.
Población de aplicación	Estudiantes de primer y segundo grado de educación secundaria (ciclo VI).
Modalidad	Aplicación individual y presencial.
Número de textos	3 textos: dos expositivos y uno argumentativo.
Número de ítems	20 preguntas de opción múltiple con cuatro alternativas.
Puntuación	Respuesta correcta = 1 punto; respuesta incorrecta = 0 puntos.
Puntaje máximo	20 puntos.
Tiempo sugerido	50 minutos.
Base de adaptación	Estructura adaptada de Misari (2023), DOI: 10.15381/lengsoc.v22i1.23664. Los textos e ítems del presente instrumento son de elaboración original para esta investigación.

2. Distribución de ítems por dimensión

Dimensión	Indicador general	Ítems	N.º
Literal	Identifica información explícita y recupera datos del texto.	1, 2, 7, 8, 14, 15	6
Inferencial	Deduce información implícita, relaciones, consecuencias y propósitos.	3, 4, 9, 10, 11, 16, 17	7
Crítica	Evalúa afirmaciones, argumentos, evidencias y posturas.	5, 6, 12, 13, 18, 19, 20	7

3. Clave de respuestas y matriz de especificaciones

Ítem	Texto	Dimensión	Indicador	Clave
1	1	Literal	Identifica información explícita	B

2	1	Literal	Recupera una práctica expresamente mencionada	C
3	1	Inferencial	Deduce una consecuencia	B
4	1	Inferencial	Explica una relación multicausal	B
5	1	Crítica	Evalúa una acción coherente con el texto	A
6	1	Crítica	Valora la postura global del autor	A
7	2	Literal	Identifica información explícita	B
8	2	Literal	Reconoce una función señalada en el texto	C
9	2	Inferencial	Deduce una ventaja	A
10	2	Inferencial	Interpreta una relación funcional	B
11	2	Inferencial	Deduce una consecuencia	B
12	2	Crítica	Evalúa una decisión sustentada	C
13	2	Crítica	Distingue una afirmación no suficientemente sustentada	C
14	3	Literal	Identifica la tesis del texto	C
15	3	Literal	Identifica un riesgo explícito	B
16	3	Inferencial	Infiere la razón de una medida de equidad	C
17	3	Inferencial	Deduce una consecuencia	B
18	3	Crítica	Evalúa evidencia contraria a una postura	A
19	3	Crítica	Evalúa la solidez de un argumento	C
20	3	Crítica	Valora la conclusión global	B

Escala de valoración de referencia

Variable / dimensión	Puntaje máximo	Inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Comprensión literal	6	0–1	2–3	4–5	6
Comprensión inferencial	7	0–1	2–3	4–5	6–7
Comprensión crítica	7	0–1	2–3	4–5	6–7
Comprensión lectora total	20	0–5	6–10	11–15	16–20

5. Registro de puntuación individual

Dimensión	Puntaje obtenido	Puntaje máximo	Nivel
Literal		6	
Inferencial		7	
Crítica		7	
Total		20	

6. Fuente de adaptación

Misari, A. (2023). *Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa.* Lengua y Sociedad, 22(1), 535–556. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores.

ID	Grado	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	Literal	Inferencial	Crítica	Total	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítica	Nivel total
E01	1.º	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	6	4	3	13	Logro destacado	Logro esperado	En proceso	Logro esperado
E02	1.º	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	5	7	6	18	Logro esperado	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado
E03	1.º	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	5	3	4	12	Logro esperado	En proceso	Logro esperado	Logro esperado
E04	1.º	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	2	1	1	4	En proceso	Inicio	Inicio	Inicio
E05	1.º	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	4	3	10	En proceso	Logro esperado	En proceso	En proceso
E06	1.º	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	2	5	4	11	En proceso	Logro esperado	Logro esperado	Logro esperado
E07	2.º	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	2	4	4	10	En proceso	Logro esperado	Logro esperado	En proceso
E08	2.º	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3	1	3	7	En proceso	Inicio	En proceso	En proceso
E09	2.º	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	2	2	6	En proceso	En proceso	En proceso	En proceso
E10	2.º	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	1	2	5	En proceso	Inicio	En proceso	Inicio
E11	2.º	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	5	4	6	15	Logro esperado	Logro esperado	Logro destacado	Logro esperado
E12	2.º	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	6	5	5	16	Logro destacado	Logro esperado	Logro esperado	Logro destacado
E13	2.º	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	4	6	5	15	Logro esperado	Logro destacado	Logro esperado	Logro esperado
E14	2.º	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	5	1	8	En proceso	Logro esperado	Inicio	En proceso
E15	2.º	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	6	3	13	Logro esperado	Logro destacado	En proceso	Logro esperado
E16	2.º	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	6	7	19	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado

Variable / dimensión	Puntaje máximo	Inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Comprensión literal	6	0–1	2–3	4–5	6
Comprensión inferencial	7	0–1	2–3	4–5	6–7
Comprensión crítica	7	0–1	2–3	4–5	6–7
Comprensión lectora total	20	0–5	6–10	11–15	16–20

Anexo 10: Parte documentaria

Anexo 10: Parte documentaria.

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Ciclo VI de Educación Secundaria

I.E. Agropecuaria Antami – C.N. Kashingari – Río Ene

Instrumento de investigación – 2025

Código del estudiante	63566332
Grado	1ro
Edad	12 Años
Sexo	Masculino
Fecha de aplicación	

Propósito: identificar el nivel de comprensión lectora en las dimensiones literal, inferencial y crítica mediante la lectura de tres textos y la resolución de 20 preguntas de opción múltiple.

Instrucciones para el estudiante

- Lee cada texto con atención antes de responder las preguntas.
- Marca una sola alternativa en cada pregunta.
- Si necesitas volver al texto para comprobar una respuesta, puedes hacerlo.
- No dejes preguntas sin responder.
- Trabaja de manera individual y evita consultar a otros estudiantes.

Tiempo sugerido: 50 minutos

TEXTO 1. BOSQUE, SUELO Y AGUA: UNA RELACIÓN QUE PROTEGE LA CUENCA

En una cuenca, el agua de lluvia no sigue un solo camino. Una parte cae sobre las hojas y ramas, otra llega directamente al suelo y otra se desplaza por la superficie. Cuando existe cobertura vegetal, las raíces ayudan a mantener unido el suelo y favorecen que parte del agua se infiltre. La hojarasca también forma una capa que disminuye el impacto directo de las gotas y reduce el arrastre de partículas.

En las zonas cercanas a ríos y quebradas, conservar franjas de vegetación puede contribuir a reducir la erosión de las orillas. Esa vegetación no detiene por completo una creciente, pero ayuda a estabilizar el terreno y a retener sedimentos. Cuando el suelo queda desnudo por quema, tala o limpieza intensa, el agua puede desplazarse con mayor rapidez sobre la superficie, especialmente durante lluvias fuertes. En esas condiciones aumenta la posibilidad de erosión y de transporte de tierra hacia los cursos de agua.

Por esa razón, algunas comunidades combinan varias acciones: protegen la vegetación de las riberas, evitan dejar grandes superficies sin cobertura y observan los lugares donde se acumula sedimento después de las lluvias. Estas medidas permiten identificar zonas que requieren mayor cuidado. Sin embargo, sería incorrecto afirmar que toda inundación o creciente se produce únicamente por la pérdida de bosque. La intensidad y duración de la lluvia, la forma del terreno, el tipo de suelo y el nivel previo de los ríos también influyen.

El cuidado de una cuenca, por tanto, requiere observar varios factores al mismo tiempo. Mantener cobertura vegetal puede disminuir algunos riesgos de erosión, pero no elimina por sí sola todos los problemas relacionados con el agua.

1. Según el texto, ¿qué función cumplen las raíces en el suelo?

A) Aumentan la velocidad del agua superficial.

B) Ayudan a mantener unido el suelo y favorecen la infiltración.

C) Impiden totalmente que el río aumente su nivel.

D) Eliminan los sedimentos que llegan al río.

2. ¿Qué práctica se menciona para reducir la erosión de las orillas?

A) Retirar toda la vegetación cercana al río.

B) Construir caminos sobre las riberas.

C) Conservar franjas de vegetación cerca de ríos y quebradas.

D) Quemar la hojarasca después de cada lluvia.

3. Si una ladera queda sin cobertura vegetal y ocurre una lluvia intensa, ¿qué es más probable según el texto?

A) Que disminuya el desplazamiento del agua por la superficie.

B) Que aumente la erosión y el arrastre de tierra.

C) Que el suelo absorba toda el agua de inmediato.

D) Que desaparezca el sedimento de las quebradas.

4. ¿Por qué el autor señala que no toda inundación puede atribuirse únicamente a la pérdida de bosque?

A) Porque las inundaciones nunca guardan relación con el suelo.

B) Porque intervienen también la lluvia, el relieve, el tipo de suelo y el nivel de los ríos.

C) Porque la vegetación de las riberas aumenta siempre las crecientes.

D) Porque las comunidades no pueden observar los cambios de una cuenca.

5. ¿Cuál de las siguientes acciones es más coherente con las ideas del texto?

A) Proteger las riberas y observar las zonas donde se acumula sedimento.

B) Eliminar la cobertura vegetal para que el suelo se seque con rapidez.

C) Afirmar que la vegetación evita cualquier inundación.

D) Intervenir solo después de que ocurra una creciente grave.

6. ¿Qué afirmación interpreta de manera más adecuada la postura del autor?

A) Conservar la vegetación ayuda a disminuir ciertos riesgos, pero no controla todos los factores de una cuenca.

B) La única causa de la erosión es la falta de árboles altos.

C) Las crecientes de los ríos se pueden eliminar mediante la siembra de plantas.

D) La observación de una cuenca es innecesaria si existe vegetación.

TEXTO 2. UNA CHACRA DIVERSA Y EL CUIDADO DEL SUELO

En una chacra diversificada pueden cultivarse, en espacios cercanos, yuca, plátano, maíz, leguminosas, frutales y otras especies adaptadas al lugar. La diversidad no significa sembrar sin orden. Cada cultivo necesita espacio, luz, agua y manejo, por lo que las familias distribuyen las plantas según las condiciones del terreno y el propósito de la producción.

Una ventaja de cultivar varias especies es que el resultado de la campaña no depende de un solo producto. Si una especie es afectada por una plaga, una sequía breve o una baja de precio, otras pueden continuar produciendo. También es posible aprovechar de manera diferente el suelo: algunas plantas desarrollan raíces más superficiales y otras exploran capas más profundas. Ciertas leguminosas, además, se asocian con microorganismos que participan en procesos relacionados con el nitrógeno del suelo.

El manejo de los residuos vegetales también influye. Hojas y restos de cosecha pueden utilizarse como cobertura cuando están libres de problemas sanitarios. Esa capa reduce la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa. En cambio, retirar o quemar todos los restos deja la superficie más desprotegida y puede acelerar la pérdida de humedad y el arrastre de partículas.

La diversificación, sin embargo, no garantiza por sí misma una mayor producción o mejores ingresos. Los resultados dependen del manejo, del clima, de la disponibilidad de semillas, del acceso al mercado y de otros factores. Por eso, antes de decidir qué sembrar, conviene observar el terreno, registrar lo ocurrido en campañas anteriores y comparar qué combinaciones funcionan mejor en cada lugar.

7. ¿Cuál de los siguientes cultivos se menciona en el texto como parte de una chacra diversificada?

A) Trigo exclusivamente.

B) Yuca, plátano, maíz, leguminosas y frutales.

C) Solo árboles maderables.

D) Únicamente hortalizas de clima frío.

8. ¿Qué efecto puede tener la cobertura formada por hojas y restos de cosecha?

A) Aumentar la exposición del suelo al sol.

B) Reducir la protección del suelo frente a la lluvia.

C) Disminuir la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa.

D) Evitar por completo cualquier pérdida de humedad.

9. ¿Qué ventaja puede ofrecer la diversidad de cultivos frente a la pérdida de una sola especie?

A) Que otras especies pueden continuar produciendo.

B) Que desaparecen todas las plagas.

C) Que ya no es necesario observar el clima.

D) Que todos los productos tendrán el mismo precio.

10. ¿Por qué el texto menciona que unas raíces son superficiales y otras más profundas?

A) Para indicar que todos los cultivos utilizan el suelo de la misma manera.

B) Para explicar que distintas especies pueden aprovechar diferentes zonas del suelo.

C) Para demostrar que las raíces profundas siempre producen más.

D) Para justificar la eliminación de los cultivos de raíces superficiales.

11. Si una familia quema todos los residuos de cosecha después de cada campaña, ¿qué consecuencia es compatible con el texto?

A) El suelo quedará más protegido frente a lluvias intensas.

B) La superficie puede quedar más expuesta y perder humedad con mayor rapidez.

C) La diversidad de cultivos aumentará automáticamente.

D) El suelo dejará de necesitar manejo.

12. ¿Cuál sería la decisión mejor sustentada por el texto antes de elegir qué cultivos combinar?

A) Copiar exactamente el sistema de otra comunidad sin observar el terreno.

B) Elegir únicamente el cultivo con mayor precio de una semana.

C) Observar el terreno, revisar experiencias anteriores y comparar combinaciones.

D) Sembrar todas las especies disponibles en la misma proporción.

13. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones necesitaría evidencia adicional para considerarse válida?

A) La diversificación puede reducir la dependencia de un solo producto.

B) Los residuos vegetales pueden servir como cobertura del suelo.

C) Una chacra diversificada siempre produce mayores ingresos que cualquier otro sistema.

D) Los resultados agrícolas dependen también del clima y del manejo.

TEXTO 3. ¿PROHIBIR EL CELULAR O REGULAR SU USO EN CLASE?

El uso del celular en la escuela genera posiciones distintas. Algunas personas proponen prohibirlo durante toda la jornada porque puede distraer, facilitar conversaciones ajenas a la clase o permitir fotografías sin autorización. Otras consideran que una prohibición absoluta elimina herramientas que, utilizadas con un propósito claro, pueden apoyar ciertas actividades de aprendizaje.

Un celular puede servir para consultar un diccionario, registrar mediante fotografías un experimento autorizado, utilizar una calculadora o acceder a un recurso digital indicado por el docente. Sin embargo, disponer del dispositivo no garantiza que el estudiante aprenda. Si

se utiliza sin una tarea definida, las notificaciones, los juegos o las redes sociales pueden desviar la atención. También debe considerarse que no todos los estudiantes poseen un equipo o acceso a internet en las mismas condiciones.

Por esas razones, parece más razonable establecer reglas de uso que mantener el celular permanentemente disponible o prohibirlo en cualquier circunstancia. Durante una explicación o evaluación, el dispositivo puede permanecer guardado. Cuando una actividad requiera usarlo, el docente puede autorizarlo por un tiempo determinado, explicar el propósito y ofrecer una alternativa a quienes no tengan equipo. Además, tomar fotografías o grabaciones debería requerir permiso.

La discusión, entonces, no se resuelve preguntando si el celular es bueno o malo. La cuestión es en qué situaciones aporta al aprendizaje y qué reglas permiten reducir distracciones, desigualdades y problemas de privacidad.

14. ¿Qué posición defiende principalmente el autor?

A) Prohibir el celular durante toda la jornada escolar.

B) Permitir el celular sin ninguna regla.

C) Regular su uso según el propósito de la actividad.

D) Reemplazar los materiales impresos por celulares.

15. ¿Cuál de los siguientes riesgos se menciona de manera explícita?

A) La pérdida automática de la memoria.

B) La distracción por notificaciones, juegos o redes sociales.

C) La imposibilidad de utilizar diccionarios.

D) La reducción obligatoria de las horas de clase.

16. ¿Por qué el autor propone ofrecer una alternativa a quienes no tengan celular?

A) Para evitar que participen en la actividad.

B) Porque todos los estudiantes deben comprar el mismo equipo.

C) Para que la actividad no dependa de poseer un dispositivo.

D) Porque el internet siempre está disponible en la escuela.

17. Si un docente permite usar celulares durante toda la clase sin indicar una tarea concreta, ¿qué problema podría presentarse según el texto?

A) Aumentaría necesariamente la comprensión lectora.

B) Podrían aparecer distracciones ajenas al propósito de aprendizaje.

C) Se eliminarían las diferencias de acceso entre estudiantes.

D) Las evaluaciones serían automáticamente más válidas.

18. ¿Qué evidencia cuestionaría con mayor fuerza la propuesta del autor de regular el uso en lugar de prohibirlo?

A) Un estudio que muestre que, incluso con reglas claras y tareas definidas, el uso del celular reduce de forma consistente el aprendizaje en situaciones comparables.

B) Una encuesta que indique que muchos estudiantes poseen celular.

C) La opinión de un estudiante que prefiere escribir en papel.

D) El hecho de que algunos celulares tengan cámaras de buena calidad.

19. ¿Cuál de los siguientes argumentos sería el menos sólido para defender el uso educativo del celular?

A) Puede utilizarse para consultar un recurso indicado por el docente.

B) Puede apoyar una actividad si existe un propósito y tiempo definidos.

C) Debe permitirse porque a muchos estudiantes les gusta usarlo.

D) Puede emplearse como calculadora cuando la actividad lo requiera.

20. ¿Qué conclusión recoge mejor el sentido global del texto?

A) Todo uso de celular perjudica el aprendizaje.

B) El valor educativo del celular depende de las condiciones, el propósito y las reglas de uso.

C) La escuela debería exigir que cada estudiante lleve un celular.

D) La privacidad deja de ser un problema cuando el celular se usa en clase.

HOJA DE RESPUESTAS

Marca con una X una sola alternativa por pregunta.

Ítem	A	B	C	D
1	X			
2		X		
3			X	
4		X		
5	X			
6		X		
7		X		
8		X		
9		X		
10		X		
11		X		
12			X	
13			X	
14	X			
15		X		
16		X		
17		X		
18	X			
19		X		
20		X		




ROL

Anexo 10 : Parte documentaria

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Ciclo VI de Educación Secundaria

I.E. Agropecuaria Antami – C.N. Kashingari – Río Ene

Instrumento de investigación – 2025

Código del estudiante	78133634
Grado	2do grado Secundaria
Edad	13
Sexo	Masculino
Fecha de aplicación	

Propósito: identificar el nivel de comprensión lectora en las dimensiones literal, inferencial y crítica mediante la lectura de tres textos y la resolución de 20 preguntas de opción múltiple.

Instrucciones para el estudiante

- Lee cada texto con atención antes de responder las preguntas.
- Marca una sola alternativa en cada pregunta.
- Si necesitas volver al texto para comprobar una respuesta, puedes hacerlo.
- No dejes preguntas sin responder.
- Trabaja de manera individual y evita consultar a otros estudiantes.

Tiempo sugerido: 50 minutos

TEXTO 1. BOSQUE, SUELO Y AGUA: UNA RELACIÓN QUE PROTEGE LA CUENCA

En una cuenca, el agua de lluvia no sigue un solo camino. Una parte cae sobre las hojas y ramas, otra llega directamente al suelo y otra se desplaza por la superficie. Cuando existe cobertura vegetal, las raíces ayudan a mantener unido el suelo y favorecen que parte del agua se infiltre. La hojarasca también forma una capa que disminuye el impacto directo de las gotas y reduce el arrastre de partículas.

En las zonas cercanas a ríos y quebradas, conservar franjas de vegetación puede contribuir a reducir la erosión de las orillas. Esa vegetación no detiene por completo una creciente, pero ayuda a estabilizar el terreno y a retener sedimentos. Cuando el suelo queda desnudo por quema, tala o limpieza intensa, el agua puede desplazarse con mayor rapidez sobre la superficie, especialmente durante lluvias fuertes. En esas condiciones aumenta la posibilidad de erosión y de transporte de tierra hacia los cursos de agua.

Por esa razón, algunas comunidades combinan varias acciones: protegen la vegetación de las riberas, evitan dejar grandes superficies sin cobertura y observan los lugares donde se acumula sedimento después de las lluvias. Estas medidas permiten identificar zonas que requieren mayor cuidado. Sin embargo, sería incorrecto afirmar que toda inundación o creciente se produce únicamente por la pérdida de bosque. La intensidad y duración de la lluvia, la forma del terreno, el tipo de suelo y el nivel previo de los ríos también influyen.

El cuidado de una cuenca, por tanto, requiere observar varios factores al mismo tiempo. Mantener cobertura vegetal puede disminuir algunos riesgos de erosión, pero no elimina por sí sola todos los problemas relacionados con el agua.

1. Según el texto, ¿qué función cumplen las raíces en el suelo?

A) Aumentan la velocidad del agua superficial.

B) Ayudan a mantener unido el suelo y favorecen la infiltración.

C) Impiden totalmente que el río aumente su nivel.

D) Eliminan los sedimentos que llegan al río.

2. ¿Qué práctica se menciona para reducir la erosión de las orillas?

A) Retirar toda la vegetación cercana al río.

B) Construir caminos sobre las riberas.

C) Conservar franjas de vegetación cerca de ríos y quebradas.

D) Quemar la hojarasca después de cada lluvia.

3. Si una ladera queda sin cobertura vegetal y ocurre una lluvia intensa, ¿qué es más probable según el texto?

A) Que disminuya el desplazamiento del agua por la superficie.

B) Que aumente la erosión y el arrastre de tierra.

C) Que el suelo absorba toda el agua de inmediato.

D) Que desaparezca el sedimento de las quebradas.

4. ¿Por qué el autor señala que no toda inundación puede atribuirse únicamente a la pérdida de bosque?

A) Porque las inundaciones nunca guardan relación con el suelo.

B) Porque intervienen también la lluvia, el relieve, el tipo de suelo y el nivel de los ríos.

C) Porque la vegetación de las riberas aumenta siempre las crecientes.

D) Porque las comunidades no pueden observar los cambios de una cuenca.

5. ¿Cuál de las siguientes acciones es más coherente con las ideas del texto?

A) Proteger las riberas y observar las zonas donde se acumula sedimento.

B) Eliminar la cobertura vegetal para que el suelo se seque con rapidez.

C) Afirmar que la vegetación evita cualquier inundación.

D) Intervenir solo después de que ocurra una creciente grave.

6. ¿Qué afirmación interpreta de manera más adecuada la postura del autor?

A) Conservar la vegetación ayuda a disminuir ciertos riesgos, pero no controla todos los factores de una cuenca.

B) La única causa de la erosión es la falta de árboles altos.

C) Las crecientes de los ríos se pueden eliminar mediante la siembra de plantas.

D) La observación de una cuenca es innecesaria si existe vegetación.

TEXTO 2. UNA CHACRA DIVERSA Y EL CUIDADO DEL SUELO

En una chacra diversificada pueden cultivarse, en espacios cercanos, yuca, plátano, maíz, leguminosas, frutales y otras especies adaptadas al lugar. La diversidad no significa sembrar sin orden. Cada cultivo necesita espacio, luz, agua y manejo, por lo que las familias distribuyen las plantas según las condiciones del terreno y el propósito de la producción.

Una ventaja de cultivar varias especies es que el resultado de la campaña no depende de un solo producto. Si una especie es afectada por una plaga, una sequía breve o una baja de precio, otras pueden continuar produciendo. También es posible aprovechar de manera diferente el suelo: algunas plantas desarrollan raíces más superficiales y otras exploran capas más profundas. Ciertas leguminosas, además, se asocian con microorganismos que participan en procesos relacionados con el nitrógeno del suelo.

El manejo de los residuos vegetales también influye. Hojas y restos de cosecha pueden utilizarse como cobertura cuando están libres de problemas sanitarios. Esa capa reduce la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa. En cambio, retirar o quemar todos los restos deja la superficie más desprotegida y puede acelerar la pérdida de humedad y el arrastre de partículas.

La diversificación, sin embargo, no garantiza por sí misma una mayor producción o mejores ingresos. Los resultados dependen del manejo, del clima, de la disponibilidad de semillas, del acceso al mercado y de otros factores. Por eso, antes de decidir qué sembrar, conviene observar el terreno, registrar lo ocurrido en campañas anteriores y comparar qué combinaciones funcionan mejor en cada lugar.

7. ¿Cuál de los siguientes cultivos se menciona en el texto como parte de una chacra diversificada?

A) Trigo exclusivamente.

B) Yuca, plátano, maíz, leguminosas y frutales.

C) Solo árboles maderables.

D) Únicamente hortalizas de clima frío.

8. ¿Qué efecto puede tener la cobertura formada por hojas y restos de cosecha?

A) Aumentar la exposición del suelo al sol.

B) Reducir la protección del suelo frente a la lluvia.

C) Disminuir la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa.

D) Evitar por completo cualquier pérdida de humedad.

9. ¿Qué ventaja puede ofrecer la diversidad de cultivos frente a la pérdida de una sola especie?

A) Que otras especies pueden continuar produciendo.

B) Que desaparecen todas las plagas.

C) Que ya no es necesario observar el clima.

D) Que todos los productos tendrán el mismo precio.

10. ¿Por qué el texto menciona que unas raíces son superficiales y otras más profundas?

A) Para indicar que todos los cultivos utilizan el suelo de la misma manera.

B) Para explicar que distintas especies pueden aprovechar diferentes zonas del suelo.

C) Para demostrar que las raíces profundas siempre producen más.

D) Para justificar la eliminación de los cultivos de raíces superficiales.

11. Si una familia quema todos los residuos de cosecha después de cada campaña, ¿qué consecuencia es compatible con el texto?

A) El suelo quedará más protegido frente a lluvias intensas.

B) La superficie puede quedar más expuesta y perder humedad con mayor rapidez.

C) La diversidad de cultivos aumentará automáticamente.

D) El suelo dejará de necesitar manejo.

12. ¿Cuál sería la decisión mejor sustentada por el texto antes de elegir qué cultivos combinar?

A) Copiar exactamente el sistema de otra comunidad sin observar el terreno.

B) Elegir únicamente el cultivo con mayor precio de una semana.

C) Observar el terreno, revisar experiencias anteriores y comparar combinaciones.

D) Sembrar todas las especies disponibles en la misma proporción.

13. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones necesitaría evidencia adicional para considerarse válida?

A) La diversificación puede reducir la dependencia de un solo producto.

B) Los residuos vegetales pueden servir como cobertura del suelo.

C) Una chacra diversificada siempre produce mayores ingresos que cualquier otro sistema.

D) Los resultados agrícolas dependen también del clima y del manejo.

TEXTO 3. ¿PROHIBIR EL CELULAR O REGULAR SU USO EN CLASE?

El uso del celular en la escuela genera posiciones distintas. Algunas personas proponen prohibirlo durante toda la jornada porque puede distraer, facilitar conversaciones ajenas a la clase o permitir fotografías sin autorización. Otras consideran que una prohibición absoluta elimina herramientas que, utilizadas con un propósito claro, pueden apoyar ciertas actividades de aprendizaje.

Un celular puede servir para consultar un diccionario, registrar mediante fotografías un experimento autorizado, utilizar una calculadora o acceder a un recurso digital indicado por el docente. Sin embargo, disponer del dispositivo no garantiza que el estudiante aprenda. Si

se utiliza sin una tarea definida, las notificaciones, los juegos o las redes sociales pueden desviar la atención. También debe considerarse que no todos los estudiantes poseen un equipo o acceso a internet en las mismas condiciones.

Por esas razones, parece más razonable establecer reglas de uso que mantener el celular permanentemente disponible o prohibirlo en cualquier circunstancia. Durante una explicación o evaluación, el dispositivo puede permanecer guardado. Cuando una actividad requiera usarlo, el docente puede autorizarlo por un tiempo determinado, explicar el propósito y ofrecer una alternativa a quienes no tengan equipo. Además, tomar fotografías o grabaciones debería requerir permiso.

La discusión, entonces, no se resuelve preguntando si el celular es bueno o malo. La cuestión es en qué situaciones aporta al aprendizaje y qué reglas permiten reducir distracciones, desigualdades y problemas de privacidad.

14. ¿Qué posición defiende principalmente el autor?

A) Prohibir el celular durante toda la jornada escolar.

B) Permitir el celular sin ninguna regla.

C) Regular su uso según el propósito de la actividad.

D) Reemplazar los materiales impresos por celulares.

15. ¿Cuál de los siguientes riesgos se menciona de manera explícita?

A) La pérdida automática de la memoria.

B) La distracción por notificaciones, juegos o redes sociales.

C) La imposibilidad de utilizar diccionarios.

D) La reducción obligatoria de las horas de clase.

16. ¿Por qué el autor propone ofrecer una alternativa a quienes no tengan celular?

A) Para evitar que participen en la actividad.

B) Porque todos los estudiantes deben comprar el mismo equipo.

C) Para que la actividad no dependa de poseer un dispositivo.

D) Porque el internet siempre está disponible en la escuela.

17. Si un docente permite usar celulares durante toda la clase sin indicar una tarea concreta, ¿qué problema podría presentarse según el texto?

A) Aumentaría necesariamente la comprensión lectora.

B) Podrían aparecer distracciones ajenas al propósito de aprendizaje.

C) Se eliminarían las diferencias de acceso entre estudiantes.

D) Las evaluaciones serían automáticamente más válidas.

18. ¿Qué evidencia cuestionaría con mayor fuerza la propuesta del autor de regular el uso en lugar de prohibirlo?

A) Un estudio que muestre que, incluso con reglas claras y tareas definidas, el uso del celular reduce de forma consistente el aprendizaje en situaciones comparables.

B) Una encuesta que indique que muchos estudiantes poseen celular.

C) La opinión de un estudiante que prefiere escribir en papel.

D) El hecho de que algunos celulares tengan cámaras de buena calidad.

19. ¿Cuál de los siguientes argumentos sería el menos sólido para defender el uso educativo del celular?

A) Puede utilizarse para consultar un recurso indicado por el docente.

B) Puede apoyar una actividad si existe un propósito y tiempo definidos.

C) Debe permitirse porque a muchos estudiantes les gusta usarlo.

D) Puede emplearse como calculadora cuando la actividad lo requiera.

20. ¿Qué conclusión recoge mejor el sentido global del texto?

A) Todo uso de celular perjudica el aprendizaje.

B) El valor educativo del celular depende de las condiciones, el propósito y las reglas de uso.

C) La escuela debería exigir que cada estudiante lleve un celular.

D) La privacidad deja de ser un problema cuando el celular se usa en clase.

HOJA DE RESPUESTAS

Marca con una X una sola alternativa por pregunta.

Ítem	A	B	C	D
1	☐	☒	☐	☐
2	☐	☐	☒	☐
3	☐	☒	☐	☐
4	☐	☒	☐	☐
5	☒	☐	☐	☐
6	☒	☐	☐	☐
7	☐	☒	☐	☐
8	☐	☐	☒	☐
9	☒	☐	☐	☐
10	☐	☒	☐	☐
11	☐	☒	☐	☐
12	☐	☐	☒	☐
13	☐	☐	☒	☐
14	☐	☐	☒	☐
15	☐	☒	☐	☐
16	☐	☐	☒	☐
17	☐	☒	☐	☐
18	☒	☐	☐	☐
19	☐	☐	☒	☐
20	☐	☒	☐	☐





Anexo 10: Parte documentaria

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Ciclo VI de Educación Secundaria

I.E. Agropecuaria Antami – C.N. Kashingari – Río Ene

Instrumento de investigación – 2025

Código del estudiante	81788956
Grado	2 Do
Edad	16
Sexo	Masculino
Fecha de aplicación	

Propósito: identificar el nivel de comprensión lectora en las dimensiones literal, inferencial y crítica mediante la lectura de tres textos y la resolución de 20 preguntas de opción múltiple.

Instrucciones para el estudiante

- Lee cada texto con atención antes de responder las preguntas.
- Marca una sola alternativa en cada pregunta.
- Si necesitas volver al texto para comprobar una respuesta, puedes hacerlo.
- No dejes preguntas sin responder.
- Trabaja de manera individual y evita consultar a otros estudiantes.

Tiempo sugerido: 50 minutos

TEXTO 1. BOSQUE, SUELO Y AGUA: UNA RELACIÓN QUE PROTEGE LA CUENCA

En una cuenca, el agua de lluvia no sigue un solo camino. Una parte cae sobre las hojas y ramas, otra llega directamente al suelo y otra se desplaza por la superficie. Cuando existe cobertura vegetal, las raíces ayudan a mantener unido el suelo y favorecen que parte del agua se infiltre. La hojarasca también forma una capa que disminuye el impacto directo de las gotas y reduce el arrastre de partículas.

En las zonas cercanas a ríos y quebradas, conservar franjas de vegetación puede contribuir a reducir la erosión de las orillas. Esa vegetación no detiene por completo una creciente, pero ayuda a estabilizar el terreno y a retener sedimentos. Cuando el suelo queda desnudo por quema, tala o limpieza intensa, el agua puede desplazarse con mayor rapidez sobre la superficie, especialmente durante lluvias fuertes. En esas condiciones aumenta la posibilidad de erosión y de transporte de tierra hacia los cursos de agua.

Por esa razón, algunas comunidades combinan varias acciones: protegen la vegetación de las riberas, evitan dejar grandes superficies sin cobertura y observan los lugares donde se acumula sedimento después de las lluvias. Estas medidas permiten identificar zonas que requieren mayor cuidado. Sin embargo, sería incorrecto afirmar que toda inundación o creciente se produce únicamente por la pérdida de bosque. La intensidad y duración de la lluvia, la forma del terreno, el tipo de suelo y el nivel previo de los ríos también influyen.

El cuidado de una cuenca, por tanto, requiere observar varios factores al mismo tiempo. Mantener cobertura vegetal puede disminuir algunos riesgos de erosión, pero no elimina por sí sola todos los problemas relacionados con el agua.

1. Según el texto, ¿qué función cumplen las raíces en el suelo?

A) Aumentan la velocidad del agua superficial.

B) Ayudan a mantener unido el suelo y favorecen la infiltración.

C) Impiden totalmente que el río aumente su nivel.

D) Eliminan los sedimentos que llegan al río.

2. ¿Qué práctica se menciona para reducir la erosión de las orillas?

A) Retirar toda la vegetación cercana al río.

B) Construir caminos sobre las riberas.

C) Conservar franjas de vegetación cerca de ríos y quebradas.

D) Quemar la hojarasca después de cada lluvia.

3. Si una ladera queda sin cobertura vegetal y ocurre una lluvia intensa, ¿qué es más probable según el texto?

A) Que disminuya el desplazamiento del agua por la superficie.

B) Que aumente la erosión y el arrastre de tierra.

C) Que el suelo absorba toda el agua de inmediato.

D) Que desaparezca el sedimento de las quebradas.

4. ¿Por qué el autor señala que no toda inundación puede atribuirse únicamente a la pérdida de bosque?

A) Porque las inundaciones nunca guardan relación con el suelo.

B) Porque intervienen también la lluvia, el relieve, el tipo de suelo y el nivel de los ríos.

C) Porque la vegetación de las riberas aumenta siempre las crecientes.

D) Porque las comunidades no pueden observar los cambios de una cuenca.

5. ¿Cuál de las siguientes acciones es más coherente con las ideas del texto?

A) Proteger las riberas y observar las zonas donde se acumula sedimento.

B) Eliminar la cobertura vegetal para que el suelo se seque con rapidez.

C) Afirmar que la vegetación evita cualquier inundación.

D) Intervenir solo después de que ocurra una creciente grave.

6. ¿Qué afirmación interpreta de manera más adecuada la postura del autor?

A) Conservar la vegetación ayuda a disminuir ciertos riesgos, pero no controla todos los factores de una cuenca.

B) La única causa de la erosión es la falta de árboles altos.

C) Las crecientes de los ríos se pueden eliminar mediante la siembra de plantas.

D) La observación de una cuenca es innecesaria si existe vegetación.

TEXTO 2. UNA CHACRA DIVERSA Y EL CUIDADO DEL SUELO

En una chacra diversificada pueden cultivarse, en espacios cercanos, yuca, plátano, maíz, leguminosas, frutales y otras especies adaptadas al lugar. La diversidad no significa sembrar sin orden. Cada cultivo necesita espacio, luz, agua y manejo, por lo que las familias distribuyen las plantas según las condiciones del terreno y el propósito de la producción.

Una ventaja de cultivar varias especies es que el resultado de la campaña no depende de un solo producto. Si una especie es afectada por una plaga, una sequía breve o una baja de precio, otras pueden continuar produciendo. También es posible aprovechar de manera diferente el suelo: algunas plantas desarrollan raíces más superficiales y otras exploran capas más profundas. Ciertas leguminosas, además, se asocian con microorganismos que participan en procesos relacionados con el nitrógeno del suelo.

El manejo de los residuos vegetales también influye. Hojas y restos de cosecha pueden utilizarse como cobertura cuando están libres de problemas sanitarios. Esa capa reduce la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa. En cambio, retirar o quemar todos los restos deja la superficie más desprotegida y puede acelerar la pérdida de humedad y el arrastre de partículas.

La diversificación, sin embargo, no garantiza por sí misma una mayor producción o mejores ingresos. Los resultados dependen del manejo, del clima, de la disponibilidad de semillas, del acceso al mercado y de otros factores. Por eso, antes de decidir qué sembrar, conviene observar el terreno, registrar lo ocurrido en campañas anteriores y comparar qué combinaciones funcionan mejor en cada lugar.

7. ¿Cuál de los siguientes cultivos se menciona en el texto como parte de una chacra diversificada?

A) Trigo exclusivamente.

B) Yuca, plátano, maíz, leguminosas y frutales.

C) Solo árboles maderables.

D) Únicamente hortalizas de clima frío.

8. ¿Qué efecto puede tener la cobertura formada por hojas y restos de cosecha?

A) Aumentar la exposición del suelo al sol.

B) Reducir la protección del suelo frente a la lluvia.

C) Disminuir la exposición directa del suelo al sol y a la lluvia intensa.

D) Evitar por completo cualquier pérdida de humedad.

9. ¿Qué ventaja puede ofrecer la diversidad de cultivos frente a la pérdida de una sola especie?

A) Que otras especies pueden continuar produciendo.

B) Que desaparecen todas las plagas.

C) Que ya no es necesario observar el clima.

D) Que todos los productos tendrán el mismo precio.

10. ¿Por qué el texto menciona que unas raíces son superficiales y otras más profundas?

A) Para indicar que todos los cultivos utilizan el suelo de la misma manera.

B) Para explicar que distintas especies pueden aprovechar diferentes zonas del suelo.

C) Para demostrar que las raíces profundas siempre producen más.

D) Para justificar la eliminación de los cultivos de raíces superficiales.

11. Si una familia quema todos los residuos de cosecha después de cada campaña, ¿qué consecuencia es compatible con el texto?

A) El suelo quedará más protegido frente a lluvias intensas.

B) La superficie puede quedar más expuesta y perder humedad con mayor rapidez.

C) La diversidad de cultivos aumentará automáticamente.

D) El suelo dejará de necesitar manejo.

12. ¿Cuál sería la decisión mejor sustentada por el texto antes de elegir qué cultivos combinar?

A) Copiar exactamente el sistema de otra comunidad sin observar el terreno.

B) Elegir únicamente el cultivo con mayor precio de una semana.

C) Observar el terreno, revisar experiencias anteriores y comparar combinaciones.

D) Sembrar todas las especies disponibles en la misma proporción.

13. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones necesitaría evidencia adicional para considerarse válida?

A) La diversificación puede reducir la dependencia de un solo producto.

B) Los residuos vegetales pueden servir como cobertura del suelo.

C) Una chacra diversificada siempre produce mayores ingresos que cualquier otro sistema.

D) Los resultados agrícolas dependen también del clima y del manejo.

TEXTO 3. ¿PROHIBIR EL CELULAR O REGULAR SU USO EN CLASE?

El uso del celular en la escuela genera posiciones distintas. Algunas personas proponen prohibirlo durante toda la jornada porque puede distraer, facilitar conversaciones ajenas a la clase o permitir fotografías sin autorización. Otras consideran que una prohibición absoluta elimina herramientas que, utilizadas con un propósito claro, pueden apoyar ciertas actividades de aprendizaje.

Un celular puede servir para consultar un diccionario, registrar mediante fotografías un experimento autorizado, utilizar una calculadora o acceder a un recurso digital indicado por el docente. Sin embargo, disponer del dispositivo no garantiza que el estudiante aprenda. Si

se utiliza sin una tarea definida, las notificaciones, los juegos o las redes sociales pueden desviar la atención. También debe considerarse que no todos los estudiantes poseen un equipo o acceso a internet en las mismas condiciones.

Por esas razones, parece más razonable establecer reglas de uso que mantener el celular permanentemente disponible o prohibirlo en cualquier circunstancia. Durante una explicación o evaluación, el dispositivo puede permanecer guardado. Cuando una actividad requiera usarlo, el docente puede autorizarlo por un tiempo determinado, explicar el propósito y ofrecer una alternativa a quienes no tengan equipo. Además, tomar fotografías o grabaciones debería requerir permiso.

La discusión, entonces, no se resuelve preguntando si el celular es bueno o malo. La cuestión es en qué situaciones aporta al aprendizaje y qué reglas permiten reducir distracciones, desigualdades y problemas de privacidad.

14. ¿Qué posición defiende principalmente el autor?

A) Prohibir el celular durante toda la jornada escolar.

B) Permitir el celular sin ninguna regla.

C) Regular su uso según el propósito de la actividad.

D) Reemplazar los materiales impresos por celulares.

15. ¿Cuál de los siguientes riesgos se menciona de manera explícita?

A) La pérdida automática de la memoria.

B) La distracción por notificaciones, juegos o redes sociales.

C) La imposibilidad de utilizar diccionarios.

D) La reducción obligatoria de las horas de clase.

16. ¿Por qué el autor propone ofrecer una alternativa a quienes no tengan celular?

A) Para evitar que participen en la actividad.

B) Porque todos los estudiantes deben comprar el mismo equipo.

C) Para que la actividad no dependa de poseer un dispositivo.

D) Porque el internet siempre está disponible en la escuela.

17. Si un docente permite usar celulares durante toda la clase sin indicar una tarea concreta, ¿qué problema podría presentarse según el texto?

A) Aumentaría necesariamente la comprensión lectora.

B) Podrían aparecer distracciones ajenas al propósito de aprendizaje.

C) Se eliminarían las diferencias de acceso entre estudiantes.

D) Las evaluaciones serían automáticamente más válidas.

18. ¿Qué evidencia cuestionaría con mayor fuerza la propuesta del autor de regular el uso en lugar de prohibirlo?

A) Un estudio que muestre que, incluso con reglas claras y tareas definidas, el uso del celular reduce de forma consistente el aprendizaje en situaciones comparables.

B) Una encuesta que indique que muchos estudiantes poseen celular.

C) La opinión de un estudiante que prefiere escribir en papel.

D) El hecho de que algunos celulares tengan cámaras de buena calidad.

19. ¿Cuál de los siguientes argumentos sería el menos sólido para defender el uso educativo del celular?

A) Puede utilizarse para consultar un recurso indicado por el docente.

B) Puede apoyar una actividad si existe un propósito y tiempo definidos.

C) Debe permitirse porque a muchos estudiantes les gusta usarlo.

D) Puede emplearse como calculadora cuando la actividad lo requiera.

20. ¿Qué conclusión recoge mejor el sentido global del texto?

A) Todo uso de celular perjudica el aprendizaje.

B) El valor educativo del celular depende de las condiciones, el propósito y las reglas de uso.

C) La escuela debería exigir que cada estudiante lleve un celular.

D) La privacidad deja de ser un problema cuando el celular se usa en clase.

HOJA DE RESPUESTAS

Marca con una X una sola alternativa por pregunta.

Ítem	A	B	C	D
1	X			
2		X		
3			X	
4	X			
5		X		
6	X			
7		X		
8		X		
9		X		
10		X		
11			X	
12			X	
13			X	
14	X			
15		X		
16		X		
17			X	
18	X			
19		X		
20			X	


MANUEL
DAVID



Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author:	Cardenas Taipe Rayda y Sanchez Perez Pepe
Assignment title:	Tesis
Submission title: File	Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes Del Ciclo VI De L...
name:	T0033_092026.docx
File size:	4.11M
Page count:	93
Word count:	20,961
Character count:	129,274
Submission date:	19-Sep-2026 05:36PM (UTC+0200)
Submission ID:	3036209955



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
SAN JUAN BOSCO

Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS

Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes Del Ciclo VI De La I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Secundaria, Especialidad: Comunicación

TESIS PRESENTADA POR:

Cardenas Taipe, Rayda (DNI: 77800590)

Sanchez Perez, Pepe (DNI: 62273805)

ASESOR

Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Necesidades de aprendizaje y atención a la diversidad en los aprendizajes comunicativas

SATIPO, PERÚ

2026

Copyright 2026 Turnitin. All rights reserved.

Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes Del Ciclo VI De La I.E. Agropecuaria Antami, Río Ene - 2025

ORIGINALITY REPORT

16%	16%	9%	8%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe Internet Source	3%
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Student Paper	1%
3	repositorio.ucv.edu.pe Internet Source	1%
4	hdl.handle.net Internet Source	1%
5	apirepositorio.unh.edu.pe Internet Source	<1%
6	repositorio.eespppiura.edu.pe Internet Source	<1%
7	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Student Paper	<1%
8	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Student Paper	<1%
9	Submitted to Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco Student Paper	<1%
10	1library.co Internet Source	<1%
11	repositorio.unp.edu.pe Internet Source	<1%
12	repositorio.uns.edu.pe Internet Source	<1%
13	www.donboscochacas.org Internet Source	<1%
14	repositorio.unsaac.edu.pe Internet Source	<1%
	repositorio.unjbg.edu.pe	

15	Internet Source	<1%
16	dspace.ueb.edu.ec Internet Source	<1%
17	Camargo Epiayu, Delmys Clarita. "Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en español como segunda lengua en estudiantes de 4.° grado de la institución etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima, Sede Majali.", Universidad de La Sabana (Colombia) Publication	<1%
18	www.slideshare.net Internet Source	<1%
19	Submitted to Universidad Nacional de Huancavelica Student Paper	<1%
20	www.munisatipo.gob.pe Internet Source	<1%
21	repositorio.mcc.edu.pe Internet Source	<1%
22	repositorio.unica.edu.pe Internet Source	<1%
23	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Student Paper	<1%
24	Submitted to D.A. de Estomatología Student Paper	<1%
25	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca Student Paper	<1%
26	repositorio.unprg.edu.pe Internet Source	<1%
27	repositorio.eesppjsco.edu.pe Internet Source	<1%
28	Submitted to Escuela Educación Superior Pedagogica Publica Monseñor Francisco Gonzáles Burga Student Paper	<1%
29	repositorio.uta.edu.ec Internet Source	<1%
30	revistas.upel.edu.ve Internet Source	<1%

31	vitela.javerianacali.edu.co Internet Source	<1 %
32	Submitted to D.A. de Humanidades y Educación Student Paper	<1 %
33	revistas.umch.edu.pe Internet Source	<1 %
34	Submitted to uncedu Student Paper	<1 %
35	repository.libertadores.edu.co Internet Source	<1 %
36	Submitted to POSGRADO Student Paper	<1 %
37	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Student Paper	<1 %
38	revista.utic.edu.py Internet Source	<1 %
39	portal.amelica.org Internet Source	<1 %
40	repositorio.ucss.edu.pe Internet Source	<1 %
41	repositorio.unc.edu.pe Internet Source	<1 %
42	repositorio.unsch.edu.pe Internet Source	<1 %
43	repositorio.usanpedro.edu.pe Internet Source	<1 %
44	Cinthya Yanina Santa Cruz López, Marcela Saldaña Miranda, Rosario Yaqueliny Llauce Santamaria, Nsk Amarildo Carrasco Solano. "Conocimiento sobre prevención y control de parasitosis intestinales en madres de infantes de Jaén, Perú", Revista Cientifica Ciencia Medica, 2024 Publication	<1 %
45	Nelly Galeano Sanchez, Solanlly Ochoa-Angrino. "Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria", Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 2022 Publication	<1 %
	repositorio-api.eespgregoriasantosicuani.edu.pe	

46	Internet Source	<1%
47	Submitted to undac Student Paper	<1%
48	ojs.docentes20.com Internet Source	<1%
49	repositorio.unap.edu.pe Internet Source	<1%
50	tesis.unap.edu.pe Internet Source	<1%
51	repositorio.untumbes.edu.pe Internet Source	<1%
52	www.risti.xyz Internet Source	<1%
53	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Student Paper	<1%
54	documentop.com Internet Source	<1%
55	libros.catedu.es Internet Source	<1%

Exclude quotes	On	Exclude matches	< 15 words
Exclude bibliography	On		