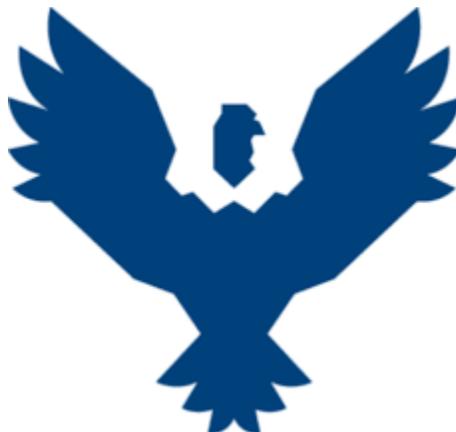




UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



TESIS

COMPRESIÓN DE LECTURA Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y TERCER CICLO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA SANTA ROSA DEL CUSCO – 2022.

Línea de investigación: Educación Superior

Presentado por:

María Angélica Quispe Cusihuamán

Para optar el Grado Académico de Maestro en Educación con Mención en Docencia Universitaria

Asesor:

Dr. Elías Melendrez Velasco

CUSCO – PERÚ

2023



Metadatos

Datos del autor	
Nombres y apellidos	María Angélica Quispe Cusihuamán
Número de documento de identidad	23998632
URL de Orcid	
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Dr. Elías Melendrez Velasco
Número de documento de identidad	23863492
URL de Orcid	
Datos del jurado	
Presidente del jurado (jurado 1)	
Nombres y apellidos	Mg. Silvia León Sánchez
Número de documento de identidad	23825742
Jurado 2	
Nombres y apellidos	Mtra. Marilú Gambarini Vera
Número de documento de identidad	24886221
Jurado 3	
Nombres y apellidos	Mtra. Yanina Rojas Anaya
Número de documento de identidad	23933848
Jurado 4	
Nombres y apellidos	Mtro. Javier Efraín Escobar López
Número de documento de identidad	23857792
Datos de la investigación	
Línea de la investigación de la Escuela Profesional	Educación Superior



COMPRENSIÓN DE LECTURA Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y TERCER CICLO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA SANTA ROSA DEL CUSCO – 2022

by María Angélica Quispe Cusihuamán

Submission date: 01-Dec-2023 09:05AM (UTC-0500)

Submission ID: 2244208514

File name: Tesis-final-abril-2023-fin.pdf (2.06M)

Word count: 30227

Character count: 168259

Dr. Elias Melendrez Velasco
ASESOR

<https://orcid.org/0000-0002-0477-5378>



UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



TÉSIS

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMER Y TERCER CICLO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA SANTA ROSA DEL CUSCO – 2022.

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Presentado por:

María Angélica Quispe Cusihuamán

Asesor: Dr. Elías Melendrez Velasco

CUSCO – PERÚ

2023



Dr. Elías Melendrez Velasco
ASESOR

<https://orcid.org/0000-0002-0477-5378>



ESTUDIANTES DEL PRIMER Y TERCER CICLO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA SANTA ROSA DEL CUSCO - 2022

ORIGINALITY REPORT

12%

SIMILARITY INDEX

13%

INTERNET SOURCES

5%

PUBLICATIONS

4%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	hdl.handle.net Internet Source	4%
2	Submitted to Universidad Andina del Cusco Student Paper	2%
3	documentop.com Internet Source	1%
4	ridum.umanizales.edu.co Internet Source	1%
5	repositorio.une.edu.pe Internet Source	1%
6	renati.sunedu.gob.pe Internet Source	1%
7	tesis.pucp.edu.pe Internet Source	1%
8	es.scribd.com Internet Source	1%

Dr. Elias Melendrez Velasco
ASESOR

<https://orcid.org/0000-0002-0477-5378>



9

Student Paper

1 %

10

repositorio.unap.edu.pe

Internet Source

1 %

11

ri-ng.uaq.mx

Internet Source

1 %

Exclude quotes On

Exclude matches < 1%

Exclude bibliography On



DEDICATORIA

Con amor a Angélica, mi madre, para quien su analfabetismo nunca fue una barrera para mostrar su gran sabiduría.

A mi querida hermana, mi gran amiga Pili, que en vida siempre me apoyó en cada proyecto y ahora desde el cielo me acompaña como el ángel guardián que siempre fue.



AGRADECIMIENTO

Mi profundo agradecimiento a quienes me ayudaron y motivaron a culminar el presente trabajo, a toda mi familia, amigos y al Dr. Elías, un MAESTRO, por su acompañamiento en todo este proceso.



ÍNDICE

DEDICATORIA.....	I
AGRADECIMIENTO.....	II
ÍNDICE	III
ÍNDICE DE TABLAS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
RESUMEN	IX
ABSTRACT	X
CAPÍTULO I	11
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Formulación del problema.....	14
1.2.1. Problema General Mixto.....	14
1.2.2. Problemas Específicos Cuantitativos	14
1.2.3. Problemas Específicos Cualitativos	15
1.3. Justificación de la Investigación	15
1.4. Objetivos de la Investigación.....	17
1.4.1. Objetivo General Mixto.....	17
1.4.2. Objetivos Específicos Cuantitativos	17
1.4.3. Objetivos Específicos Cualitativos.....	17
1.5. Viabilidad de la Investigación	18
1.6. Delimitación del Estudio	18
1.6.1. Delimitación Espacial.....	18



1.6.2. Delimitación Temporal	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1. Antecedentes del Estudio.....	19
2.1.1. Antecedentes Internacionales	19
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	21
2.1.3. Antecedentes Locales.....	23
2.2. Bases Teóricas	24
2.2.1. Comprensión de Lectura.....	24
2.2.2. Competencia Lectora	26
2.2.3. Relación entre Comprensión de Lectura y Competencia Lectora	30
2.2.4. El Estudiante y la Educación Superior Frente a la Educación Lectora	33
2.2.5. Evaluación de la Competencia Lectora	35
2.2.6. Percepción Docente Sobre la Competencia y la Comprensión Lectora de los Estudiantes Universitarios	41
2.2.7. Mejora de la Comprensión Lectora	44
2.3. Hipótesis de la Investigación	46
2.3.1. Hipótesis General Mixta	46
2.3.2. Hipótesis Específicas Cuantitativas.....	46
2.3.3. Hipótesis Específicas Cualitativas.....	47
2.4. Variables y Categorías de Estudio	48
2.4.1. Operacionalización de Variables Cuantitativas.....	48
2.4.2. Categorización Cualitativa.....	49



2.5. Definición de Términos Básicos	50
2.5.1. Lectura.....	50
2.5.2. Comprensión.....	50
2.5.3. Comprensión de Lectura	50
2.5.4. Competencia.....	51
2.5.5. Competencia lectora	51
2.5.6. Percepción.....	51
2.5.7. Percepción Docente.....	51
CAPÍTULO III: MÉTODO	53
3.1. Tipo de Investigación	53
3.2. Alcance del Estudio.....	53
3.3. Diseño de la Investigación.....	53
3.3.1. Diseño Cuantitativo	53
3.3.2. Diseño Cualitativo	54
3.4. Población y Escenarios de Estudio	54
3.4.1. Población Muestra y Unidad de Análisis (cuantitativo)	54
3.4.2. Escenario de Estudio (cualitativo)	55
3.4.3. Unidades de estudio	55
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	55
3.5.1. Ficha Técnica del instrumento	56
3.6. Validación y Confiabilidad de Instrumentos	56



3.7. Análisis de datos	57
3.7.1. Análisis de Datos (cuantitativos)	57
3.7.2. Tratamiento de Información (cualitativo)	58
3.8. Aspectos Éticos.....	58
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS.....	59
4.1. Resultados del estudio	59
4.1.1. Resultados cuantitativos	59
4.1.2. Resultados cualitativos	68
4.2. Análisis de los Hallazgos.....	78
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	80
5.1. Comparación Crítica de Resultados con la Literatura Existente	80
5.2. Discusión y Contrastación Teórica de los Hallazgos	81
CONCLUSIONES.....	84
SUGERENCIAS	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	95
ANEXO 1: DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	95
ANEXO 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA	96
ANEXO 4: INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS.....	103
ANEXO 5: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO.....	121
ANEXO 6: CONFIABILIDAD.....	126



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tipos de texto.....	38
Tabla 2 Escenario de estudio cuantitativo	54
Tabla 3 Escenario de estudio cualitativo	55
Tabla 4 Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	55
Tabla 5 Distribución de frecuencias para la variable comprensión de lectura.....	59
Tabla 6 Distribución de frecuencia para las dimensiones	60
Tabla 7 Distribución de frecuencia para la variable competencia lectora.....	61
Tabla 8 Distribución de frecuencia para las dimensiones	62
Tabla 9 Prueba para la normalidad de los datos de las variables.....	63
Tabla 10 Tabla de contingencia entre las variables.....	64
Tabla 11 Prueba para la correlación entre las variables	64
Tabla 12 Prueba para la correlación entre las dimensiones	65
Tabla 13 Prueba para la correlación entre las dimensiones	66
Tabla 14 Prueba para la correlación entre las dimensiones	67
Tabla 15 Prueba para la correlación entre las dimensiones	68
Tabla 16 Percepción de las variables.....	69
Tabla 17 Utilidad de las variables.....	70
Tabla 18 Percepción del nivel de las variables.....	72
Tabla 19 Actitudes de los estudiantes frente a las variables	73
Tabla 20 Factores favorables para mejorar las variables	75
Tabla 21 Factores que ayudan en el desarrollo de las variables	76



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Competencia lectora	40
Figura 2 Resultados para a variable comprensión de lectura.....	59
Figura 3 Resultados para las dimensiones	60
Figura 4 Resultados para la variable competencia lectora.....	61
Figura 5 Resultados para las dimensiones	62



RESUMEN

Alcanzar una competencia lectora no solo es comprender adecuadamente un texto, sino utilizar y analizar el texto con el fin de lograr objetivos personales, desarrollar conocimientos, posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009).

Por lo que el objetivo general que orienta el presente trabajo de investigación es: Determinar el grado de relación entre la comprensión de lectura y la competencia lectora que presentan los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco y Analizar la percepción más relevante que tienen los docentes para mejorar su desarrollo en estudiantes del I y III ciclo - 2022.

En el presente estudio se muestra que comprensión y competencia lectora no son lo mismo, sin embargo, existe una relación, lo que nos permite verificar los aspectos más significativos entre ambos; para ello se hizo un estudio Mixto, tomándose como muestra a 93 estudiantes; quienes brindaron información a través de un test readaptado de comprensión y competencia lectora a partir del test CLUni, que fue validado para su aplicación en estudiantes del Cusco y una entrevista en profundidad a 05 docentes de la Escuela de educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, sobre la percepción del nivel de comprensión de lectura y competencia lectora que tienen de los estudiantes, demostrándose una correlación moderada, directa y significativa entre las variables estudiadas.

Así mismo, de acuerdo a la percepción docente, se resalta la actitud de los estudiantes y las estrategias como ejes elementales y fundamentales en la formación inicial docente, tal como sostiene (Caldera et al., 2010, p. 18) "La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes".

Palabras claves: Comprensión de lectura, competencia lectora, test CLUni, percepción docente.



ABSTRACT

Atteindre la compétence en lecture consiste non seulement à bien comprendre un texte, mais aussi, à utiliser et à analyser le texte afin d'atteindre des objectifs personnels, de développer des connaissances, des possibilités et de participer pleinement à la société (OCDE, 2009).

Par conséquent, l'objectif général qui guide ce travail de recherche est : Déterminer le degré de relation entre la compréhension en lecture et la compétence en lecture présenté par les étudiants de l'École Supérieure Pédagogique Publique Santa Rosa du Cusco et Analyser la perception la plus pertinente qu'ont les enseignants par améliorer leur développement et sa évolution chez les élèves du cycle I et III - 2022.

Cette étude montre que la compréhension et la compétence en lecture ne sont pas les mêmes, cependant, il existe une relation, ce qui nous permet de vérifier les aspects les plus significatifs entre les deux ; Pour cela, une étude Explicative - Corrélacionnelle a été réalisée, en prenant comme échantillon 93 étudiants ; qui a fourni des informations à travers d'un test de compréhension et de compétence en lecture réadapté, basé sur le test CLUni et validé pour son application des étudiants du Cusco ; de la même façon il a été appliqué un entretien approfondi avec 05 enseignants de l'École Supérieure Pédagogique Publique Santa Rosa du Cusco, sur la perception du niveau de compréhension et de compétence en lecture qu'ils ont des élèves, démontrant une corrélation modérée, directe et significative entre les variables étudiées.

De même, selon la perception des enseignants, l'attitude des élèves et les stratégies sont mises en avant comme des axes fondamentaux dans la première formation des maitres, comme soutien (Caldera et al., 2010, p. 18) "La capacité pour lire de chaque maitre ce le conditionnel pour développer des stratégies cognitives et métacognitives, at aussi pour réussir l'intérêt des élevés pour lire".

Des paroles clé: compréhension de lecture, compétence lectora, test CLUni, perception des enseignants.



CAPÍTULO I

1.1. Planteamiento del problema

Comprensión y competencia lectora, como señala Romo (2019) “son términos que se emplean en el ámbito educativo en diversas circunstancias y en ocasiones de manera sinónima” (p.163). Lo que nos lleva a preguntarnos si ambos términos son equivalentes y si tienen una relación directa. Jiménez (2014) señala que:

El concepto generalizado para expresar que un alumno era competente en la lectura, era el de un estudiante con una buena «comprensión lectora». [...] no hay consenso en lo referido a los conceptos de comprensión y competencia lectora. Solo se observa que temporalizaron el uso del concepto, que en algunos casos se ha alternado. (pp. 69 - 70)

Como podemos leer líneas arriba, comprensión de lectura y competencia lectora son dos términos que muchas veces se utiliza de forma análoga, aunque algunos autores han empezado a diferenciarlas de acuerdo a algunas características y a la luz de la teoría existente, por lo que se puede afirmar que ambos términos no son lo mismo. Giménez (2014) señala que la comprensión lectora esta englobado en un concepto más amplio que es la competencia lectora, por tanto, “la comprensión lectora es una realidad abstracta que depende de la formación que tenga el individuo y la competencia lectora es la materialización concreta” (Marina, 2012, p. 170). Lo que nos lleva a deducir que existe una relación entre ambas.

Es innegable los esfuerzos que se realizan a nivel internacional, tanto en la educación básica regular (EBR) así como en la educación superior por conocer el desarrollo de comprensión y/o competencia lectora de los estudiantes, buscando medir el nivel desarrollado a través de diferentes pruebas y test estandarizados, como la prueba del programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA), casi universalizada en EBR, y a nivel de educación superior algunas pruebas reconocidas internacionalmente como: CLOZE (2008), ICLAU, el test de comprensión lectora de Tapia y Silva (1982), test de competencias lectoras para estudiantes universitarios, conocido como test CLUni y su adaptación para América



Latina, test CLUni – Lat – 2019. De estas diferentes evaluaciones, que son aplicadas a nivel nacional e internacional, algunas indican medir la competencia lectora sin contar con las características que posee la competencia, por lo que algunos autores como Alcaraz et al. (2013), Diez (2020), Clemente (2021) aseveran que no se está evaluando la competencia lectora, sino la capacidad lectora, pues solo se pone a prueba los conocimientos y los procesos cognitivos, pero no se evalúa la puesta en acción de todos esos conocimientos, lo que representa la característica de una competencia.

Partiendo de esta premisa, estaríamos conociendo entonces a nivel internacional, el nivel de desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes evaluados, más no su nivel de desarrollo en competencia lectora, y desconocemos que tipo o grado de relación existe entre ambas, ya que no se encontró casi ningún estudio al respecto.

Lo que sí se sabe es que la problemática lectora, se extiende a nivel internacional, tal como se dio a conocer en estudios llevados a cabo en diferentes países como: México, Argentina, España, Colombia, Perú; donde se demostró, como señala Echevarría et al. (2001); Loret de Mola (2011) en Sáenz (2018), que: “los jóvenes universitarios presentan serios problemas para consolidar su competencia lectora” (p. 611). O como señala De la Puente (2017), “un alto porcentaje de estudiantes universitarios encuestados en Lima: 96.7%, no comprende lo que lee, por lo que se encuentran en un nivel de *frustración* en la escala de comprensión” (p. 72).

De igual modo, en nuestra región Cusco el problema de la lectura se evidencia, como señala Meléndrez (2008):

Cuando los estudiantes muestran dificultades en la presentación de sus trabajos individuales o grupales, pues al solicitarles un resumen o una indagación de diferentes tópicos, ellos presentan copias fieles extraídas de internet, los estudiantes solo imprimen y presentan sin la preocupación de leer su contenido. Si son de elaboración propia y se les pide que hagan comentarios críticos, el trabajo tiene problemas de



estructura gramatical, faltas ortográficas, no distinguen entre ideas primarias y secundarias, dificultan, así mismo, en la elaboración, organización y procesamiento de información. (p. 15)

Esto conlleva naturalmente, como señala dicho autor, a suponer las limitaciones que tendrán, para acceder al conocimiento de su nivel respectivo, también influirá en su preparación académica, cognitiva, afectiva y en el éxito de su desempeño de labor profesional posterior, tal como lo indica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): Si los universitarios carecen de competencias lectoras, tendrán menos posibilidades de encontrar un empleo y de desenvolverse adecuadamente en ellos, reduciendo la capacidad de ingreso económico. En palabras de Argüelles: “la lógica de la OCDE es una lógica simple: si un universitario no lee, no innova y no tiene interés por aprender más, es alguien que no resulta “competitivo” ni competente frente a las exigencias de la globalización”. Esto también se aplica a los estudiantes de educación superior y más si son los futuros docentes.

En nuestro país, si bien se conoce la problemática de la lectura, así como demuestra los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), que entre los principales hallazgos demuestra que el puntaje promedio de Perú en comprensión lectora es 196 puntos, siendo similar al de Ecuador, lo que ubica a ambos países como aquellos que tienen el promedio más bajo de todos los países evaluados. (Informe PIAAC - Perú, 2018, p. 23), desconocemos si incluye o no a las competencias lectoras que poseen los estudiantes, cierto es que podemos encontrar intentos de evaluación de las competencias lectoras con el último test de Pedro Novoa: “Competencias Lectoras de Universitarios” CLUni – Lat. 2019, sin embargo; según la teoría, sería solo un acercamiento a recoger información sobre la competencia lectora. En nuestra ciudad del Cusco, tanto en las universidades como en las escuelas de educación superior pedagógica, solo encontramos antecedentes referentes a la comprensión de lectura, más no a la competencia lectora. Todo esto hace que se vea y estudie



tanto la comprensión de lectura como la competencia lectora, lo que permitirá pasar de un enfoque epistemológico teórico a tender puente con la praxeología.

Por lo expuesto, el presente estudio pretende ser un acercamiento a evaluar no solo la comprensión de lectura, sino también la competencia lectora de los estudiantes, ver el nivel de relación existente entre ellas y recoger información sobre la percepción que tienen los docentes del nivel de desarrollo de sus estudiantes, así como los aspectos que podrían contribuir a mejorar tanto la comprensión como la competencia lectora a raíz de sus experiencias profesionales.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General Mixto

¿Cuál es la relación existente entre la comprensión de lectura y la competencia lectora que presentan los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco y cómo mejorar su desarrollo según la percepción docente en estudiantes del I y III ciclo - 2022?

1.2.2. Problemas Específicos Cuantitativos

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco?
2. ¿En qué nivel de competencia lectora se encuentran los estudiantes I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco?
3. ¿Cuál es la relación que existe entre las dimensiones de la comprensión de lectura de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, frente a las dimensiones de su competencia lectora?



1.2.3. Problemas Específicos Cualitativos

1. ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre la comprensión y competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco?
2. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, frente al desarrollo de su comprensión de lectura y competencia lectora según la apreciación docente?
3. ¿Cómo mejorar la comprensión de lectura y la competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo - 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, según la percepción docente?

1.3. Justificación de la Investigación

Las instituciones de educación superior como las universidades y los institutos de formación profesional, así como las escuelas de educación superior pedagógicas como Santa Rosa de nuestra ciudad, han ido cambiando su currícula a una formación por competencias, sin embargo, las pruebas de ingreso continúan evaluando solamente la comprensión de lectura y esto se puede observar en las últimas evaluaciones, por tanto; a pesar de los esfuerzos realizados se sigue desconociendo el nivel de competencia lectora y la relación existente con la comprensión de lectura, de los nuevos estudiantes ingresantes a las casas de estudio superior. Actualmente, las exigencias de contar con profesionales competentes son altas, pues estos profesionales, además de comprender la problemática, deben ser capaces de actuar frente a ella de manera eficaz, de ahí la importancia del desarrollo de ciertas competencias genéricas, como señala el proyecto Tuning, ya que estas, además, pueden disminuir o posibilitar la empleabilidad. Si bien, existe una currícula por competencias en el nivel superior, siguen siendo frecuentes las quejas de los profesores de distintos puntos geográficos, como indica Delgadová y Gullerová (2015), sobre las deficiencias que tienen los estudiantes de reciente ingreso a las universidades o instituciones de educación superior, en una competencia esencial



como es la lectura, cuya importancia reside en que es una capacidad clave para acceder a saberes y desarrollar capacidades propias de la enseñanza superior. Y para mejorar esas capacidades se necesita conocer el nivel de comprensión y de competencia lectora que poseen dichos estudiantes. Como sabemos, las competencias lectoras tienen una relación directa en el futuro de los estudiantes; por tanto, se puede afirmar que las instituciones de educación superior poseen una gran responsabilidad en su consolidación. Por ello, el presente estudio pretende poner el foco de atención no solo en la comprensión de lectura, sino también en la competencia lectora que poseen los estudiantes, lo cual, podría ser el punto de partida, para la implementación de acciones dentro de la currícula de educación superior y de las políticas educativas, en una tarea tan puntual como es la lectura y su mejora en las instituciones de educación superior del país y de manera específica en las escuelas de educación superior pedagógico de nuestra ciudad del Cusco, poniendo como centro a los estudiantes de primer ingreso a las escuelas profesionales de educación; pues como señalan Granado y Puig (2014, p. 94), “el perfil lector de los futuros maestros, no solo afectará su empleabilidad, sino también sus prácticas en el aula”. La presente investigación pretende aportar a los estudios que se realizan a nivel nacional y en particular en nuestra ciudad del Cusco sobre el tema de las competencias lectoras, seguir mejorando el recojo de información de la misma, realizar comparaciones, análisis, entre otros, de ahí su utilidad teórica. Así mismo, en el aspecto metodológico, el instrumento utilizado, puede servir de base sobre la importancia de considerar en las evaluaciones, además de la comprensión de lectura, la competencia lectora con la que vienen los estudiantes a las casas de formación profesional, en particular a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa, y así tener información para continuar mejorando a diario la alta calidad que se presta con una formación continua.



1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1. Objetivo General Mixto

Determinar el grado de relación entre la comprensión de lectura y la competencia lectora que presentan los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco y Analizar la percepción más relevante que tienen los docentes para mejorar su desarrollo en estudiantes del I y III ciclo - 2022.

1.4.2. Objetivos Específicos Cuantitativos

1. Precisar el nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco.
2. Medir el nivel de competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco.
3. Establecer la relación que existe entre las dimensiones de la comprensión de lectura de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, frente a las dimensiones de su competencia lectora.

1.4.3. Objetivos Específicos Cualitativos

1. Describir la percepción que tienen los docentes sobre la comprensión y competencia lectora que muestran los estudiantes del I y III ciclo - 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco.
2. Especificar las actitudes que muestran los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, frente al desarrollo de su comprensión y competencia lectora según la apreciación docente.
3. Analizar los factores favorables que permiten mejorar la comprensión de lectura y la competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de



Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, según la percepción docente.

1.5. Viabilidad de la Investigación

La presente investigación es viable, pues se cuenta con el acceso a la información teórica necesaria en diferentes medios como: libros, internet, revistas, entre otros. Así mismo, el campo de estudio muestra una apertura a los estudios e investigaciones y se cuenta con el respaldo a través de un permiso firmado.

Con la ejecución de la presente investigación, no se causará ningún daño o perjuicio a persona alguna o comunidad, de lo contrario, contribuirá referencialmente a plantear una diferencia teórica entre la comprensión de lectura y la competencia lectora para tomar en cuenta en las evaluaciones, así como en la formación de los estudiantes, pues se podrá plantear algunas alternativas de mejora según la experiencia docente.

A nivel personal, se cuenta con las herramientas y se dispone del financiamiento necesario que requiere el proceso investigativo.

1.6. Delimitación del Estudio

1.6.1. Delimitación Espacial

La investigación se realiza en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco.

1.6.2. Delimitación Temporal

El estudio se desarrolló en los Ciclos académicos del año 2022 - I y III, con dedicación parcial por el investigador, restringido a investigar, relacionar, precisar y analizar, como lo señala (Caballero, p. 250).



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del Estudio

No se encontraron antecedentes directos del tema; sin embargo, los siguientes estudios son una referencia de la utilización de los términos de competencia y comprensión lectora, así mismo nos dan cuenta de los niveles de comprensión y/o competencia lectora que poseen estudiantes universitarios.

2.1.1. *Antecedentes Internacionales*

Clemente, V. (2021), en la tesis: “La Competencia Lectora una Aproximación Teórica y Práctica para su Evaluación en el Aula” Universidad de Alicante, concluyó:

- Es posible desarrollar herramientas para la evaluación de la competencia lectora, así como se entiende y se define con un nivel alto de precisión conceptual en el documento de PISA. La evaluación de la comprensión lectora proporciona resultados distintos, pero complementarios de lo que nos brinda la evaluación de la competencia lectora.
- El nivel de respuesta o desarrollo del estudiante, en lo que se refiere a la competencia lectora, es menos favorable, que en lo relacionado con la comprensión.

Durango, Z. et al. (2017), en su investigación sobre: “Niveles de Comprensión Lectora en los Estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez - Cartagena de Indias”. Llegó a las siguientes conclusiones:

- A nivel literal, un rango significativo de estudiantes se identifica con un buen nivel, ya que son capaces de distinguir la información explícita en el texto, aspectos como la capacidad de reconocer los elementos precisos de modo explícito, el dominio de la semántica elemental y básica; así como del lenguaje frecuente, que caracteriza a la vida académica.
- Asimismo, en el nivel inferencial, se observa que un 76,10 % de la población analizada, tiene serias dificultades para conectar ideas, identificar juicios ajenos y



asociarlos con sus saberes propios, lo que les permitiría formular hipótesis, creando nuevas ideas. Sin embargo, en el nivel crítico-intertextual, los estudiantes en estudio evidenciaron, un nivel medio entre los aprobados; y los reprobados mostraron grandes dificultades, debido a que no lograron alcanzar los indicadores que permitían identificar la intención comunicativa y las estrategias textuales, así mismo, tuvieron serias dificultades en construir un punto de vista claro y asumir una posición crítica frente al texto.

Aleman et al. (2016), “Niveles de Comprensión Lectora de los Estudiantes de Trabajo Social y Comunicación e Información y Las Tareas de Lectura en el Contexto Aula – San Luis Potosí México”. Esta investigación ha arrojado puntos importantes a discutir como:

- En la prueba objetiva para medir los niveles de comprensión lectora, se tuvo un bajo porcentaje de aciertos. En el nivel literal, el error fue que los estudiantes de ambas carreras dieron una respuesta parcialmente completa, basadas en lo que encontraron en el texto.
- En el nivel inferencial, los estudiantes simplemente cogieron la información del texto y la reorganizaron de manera diferente, cambiando las palabras, tal como se puede distinguir en el nivel de comprensión reorganizativo de Fernández y Carvajal (2002)
- En cuanto al nivel crítico, los estudiantes no utilizaron los elementos del texto u otras referencias que haya permitido apoyar o rechazar los argumentos del autor.

Felipe, A. (2015), en su investigación titulada: “Competencia, Estrategias y Hábitos Lectores de Maestros en Formación Inicial (Tesis doctoral inédita). Málaga: Universidad de Málaga”. Las principales conclusiones a las que arribó fueron:

- Los maestros en formación inicial que participaron en el estudio obtuvieron un promedio de 16,09 sobre 24 en el Test CLUni, por lo tanto, a la mitad de los participantes (50,5%) se le puede identificar que poseen una competencia media, pues obtuvieron una calificación entre 12 y 17 sobre 24. Cabe destacar que el 11% de los estudiantes



tuvieron un resultado pésimo que los caracteriza como muy poco competentes o nada competentes, ya que obtuvieron un puntaje de (0–11). De acuerdo a los resultados, se infiere que el nivel de competencia lectora que poseen los futuros maestros es insuficiente para la etapa educativa en la que se ubican, pues solo el 3,3% de la muestra se ubican en la categoría de muy competentes.

- En general, los estudiantes obtienen mejores resultados en los ítems que evalúan solo la comprensión superficial, pues esta superó en un 10% a la comprensión profunda y crítica, debido a la menor complejidad de este tipo de comprensión. Al valorar la influencia de otros factores, los estudiantes del Grado en Educación Inicial, obtienen mejor puntuación en la comprensión superficial que los estudiantes de Primaria, y los estudiantes que llevan cursos finales alcanzan mejores resultados en los ítems que evalúan la competencia profunda y crítica que los estudiantes de los primeros cursos.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Mendoza, O. (2022), en su estudio sobre: “Comprensión Lectora y Pensamiento crítico en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público José Santos Chocano de Amazonas”. Concluyó que:

- En la dimensión literal, el 51,47%, de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, el 35,29%, obtuvo un nivel bajo y solo el 13,24% logró un alto nivel.
- En la dimensión inferencial, el 70,59% se encuentra en un nivel medio, el 20,59%, se ubica con un nivel bajo y solo el 8,82% logró un nivel alto.
- En la dimensión crítica, los estudiantes en su mayoría (61,76%) poseen un nivel medio, el 23,53% cuenta con un buen nivel y el 14,71%; obtuvo un bajo nivel, lo que demuestra las dificultades que tienen.

Meza, P. (2018), en su investigación: “Relación de la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de primaria en el Instituto Peruano de la Ciencia y la Cultura de Lima”. Concluyó lo siguiente:



- Los estudiantes de la especialidad de educación primaria, poseen una comprensión insuficiente, pues, muestran dificultades para reconocer las ideas principales y secundarias, de igual manera tienen problemas para realizar síntesis y resúmenes de argumentos de lectura. Por otro lado, los estudiantes mostraron un nivel medio en el proceso inferencial de comprensión lectora.
- El 74,6% de los estudiantes obtuvieron un nivel deficiente de comprensión lectora, el 20,6% alcanzó un nivel medio y solamente el 4,8% de estudiantes presentan un buen nivel de comprensión lectora.
- Los indicadores educativos, en relación con la comprensión de lectura, evidencian un bajo nivel de los estudiantes, esto se debe, a que la comprensión de lectura es un proceso interactivo que depende de una gran cantidad de factores muy complejos y a la vez interrelacionados, como, por ejemplo: la falta de hábitos de lectura, estados emocionales, físicos, motivacionales y actitudinales.

Enciso, R. (2017), en su Investigación: “Influencia del Programa LECCOMP en el Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Ciclo de la Universidad Wiener” como conclusiones principales da a conocer:

- Se corroboró que, de los estudiantes sujetos de estudio, poseen un nivel muy bajo de comprensión lectora al iniciar el semestre académico, sobre todo en los niveles de integración e interpretación de información y en el nivel de reflexión y valoración de la información del texto. Esto daría a conocer que en la educación secundaria no tuvieron una enseñanza adecuada, lo suficiente como para apropiarse del contenido del texto, esto no les permite aprovechar al máximo la utilidad de la información del texto que leen en su vida diaria.
- En vista de que los estudiantes ingresan a la universidad con bajos niveles de lectura, se sostiene la necesidad de desarrollar intervenciones en el primer ciclo académico en el aspecto de comprensión de lectura, estas intervenciones deben estar centradas en



estrategias de antes, durante y después de la lectura. El proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, debe partir de la esencia y lógica de cada disciplina y transversalizarse a todas las áreas del currículo.

2.1.3. Antecedentes Locales

Palomino, Z. (2021), en su investigación sobre: "Hábitos de lectura y Comprensión Lectora en los alumnos de la Escuela Profesional de Estomatología de la Universidad Andina del Cusco 2019 - I". Una de sus conclusiones es:

- El nivel de comprensión de lectura que prevaleció según el instrumento aplicado en los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco es del nivel medio, alcanzando el 68,1% de la muestra según los siguientes resultados:
- En los resultados para el nivel literal, un 13,4% se encuentra en la categoría de alto y entendemos que mantienen un nivel literal de comprensión óptimo, un 67,2% no tienen un grado ni alto ni bajo, por lo que la mejora en sus hábitos de lectura podría ayudar a mejorar este aspecto y finalmente un 19,3% son categorizados como nivel bajo por lo que deducimos que no tienen ningún hábito que ayude a mejorar su comprensión lectora.
- En la dimensión Nivel inferencial, solo un 10,1% se encuentran en la categoría alta y pueden sacar conclusiones de las lecturas realizadas, mientras que un 73,9% no tienen un grado óptimo de análisis ni son capaces de generar conclusiones u opiniones de acuerdo a la lectura, y el 16,9% no puede sacar conclusiones de las lecturas.
- En la dimensión Nivel crítico, solo un 10,9% pueden obtener una conclusión de forma propia, elaborada con opiniones basadas en la lectura, mientras que un 64,9% pudo obtener una conclusión regular, pero no aplicando todas las estrategias de comprensión de lectura, finalmente un 20,2% que no aplica ninguna estrategia de comprensión lectora y tampoco puede llegar a una conclusión basada en su propia opinión.



2.2. Bases Teóricas

2.2.1. *Comprensión de Lectura*

Son numerosos los autores que hablan sobre la lectura, tenemos así a Cassany (2003, p. 197), quien dice que “leer significa comprender”, por tanto, la lectura no se reduce a transmitir un pensamiento formado; es más bien “una construcción cognitiva donde el ojo del lector observa el texto con determinadas características y así podrá elegir conscientemente o no, tomar en cuenta o ignorar” (Bélec, 2017, p. 27).

Así mismo, Rodríguez, citado por Rodríguez et al. (2017), indica que:

Se sabe que la lectura es una valiosa fuente de información y conocimientos, sin embargo, las emociones no quedan exentas de ella, todo lo contrario, están estrechamente relacionadas; por tanto, la lectura cumple una función instrumental porque nos permite interactuar en la sociedad: conociendo sus códigos y normas, llenando formularios, dominando instrucciones que nos explican el funcionamiento de algún aparato, etc.; del mismo modo nos ayuda a liberarnos de ideas y prejuicios innatos, para desligarnos de problemas que nos aquejan día a día, para entretenerse y disfrutar, para imaginar, crear e innovarnos. (p. 52)

El Reading Framework Comitee National Center for Educational Stadistics, en Jiménez (2014, p. 69), define la comprensión lectora como “un activo y complejo proceso que involucra comprensión del texto escrito, desarrollo e interpretación de significados”, significados “que derivan de nuestras experiencias culturales y de vida” (Holme, 2009, p. 161).

Gómez (2013), manifiesta que la comprensión lectora “es un proceso mucho más complejo que identificar palabras y significados; esta es la diferencia entre lectura y comprensión”, es “la manera única y específica en que cada persona debe entenderlo (en el mundo real o en el mundo mental) al integrarlo en su sistema cognitivo” Fuentes (2009, p. 20). Como diría Solé, es una construcción que implica al lector y al texto, pues el lector no solo obtiene e interpreta la información; sino que también reflexiona sobre el proceso seguido para



comprender en diferentes situaciones comunicativas, por lo tanto, se refuerza la idea de ser un proceso complejo.

Gómez (2020), da a conocer que: la comprensión lectora hace referencia a una compleja habilidad cognitiva, en la cual están interpuestos múltiples procesos (léxicos, sintácticos, semánticos) que además se interrelacionan entre sí; de tal modo que el término comprensión de lectura, sumerge a la capacidad de desarrollar significados a través de la identificación de las ideas más importantes extraídas del texto y la capacidad para realizar conexiones entre estas y los conocimientos o experiencias anteriormente adquiridas. (p. 10)

En las definiciones se concibe a la comprensión lectora como un proceso inacabado que se construye de manera permanente, como dice Solé (2012), se da a lo largo de la vida y evoluciona según los objetivos, intereses, necesidades y para comprender necesitamos atribuir un significado personal, lo que implica una acción intelectual compleja en la que el lector elabora un significado del texto; pero también con el contexto (Bolívar, 2000), por lo tanto, es una interacción social (López, 2104) y permanente, puesto que el lector sigue enriqueciendo de manera permanente su Inter texto lector y por ello acrecentando y optimizando su propia competencia lectora (Díez, 2020).

2.2.1.1. Niveles de Comprensión Lectora.

Debido a que la comprensión lectora es un proceso complejo de interrelación entre el texto y el lector, estos se dan en niveles: Enciso (2017), asevera que hay quienes proponen hasta siete niveles como Sánchez Lihón y otros como Cooper, Jolibert, Clymery, Gordillo (2009) consideran 3 niveles:

- **Nivel literal**, es cuando un lector reconoce frases y palabras clave del texto. Es decir, capta la información explícita con poca mediación de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Esto se ajusta a una reconstrucción del texto que no



necesariamente es mecánica, pero que supone la identificación de la estructura básica del texto.

- **Nivel inferencial**, se caracteriza por examinar y legitimar la red de relaciones y asociaciones de significados que le permite al lector leer entre líneas, dar por hecho y realizar conjeturas de la información; es decir, explora las conexiones que van más allá de lo que se lee, concibiendo el texto de manera global, añadiendo información y experiencia pasada, asociando lo que se lee con los conocimientos previos, desarrollando premisas y planteando nuevas ideas. El término de inferencia incluye, tanto las conclusiones estrictamente lógicas, como los supuestos e hipótesis que se puedan realizar basándose en algunos datos que llevan a la deducción de otros. El nivel inferencial tiene como propósito la formulación de conclusiones.
- **Nivel crítico**, es considerado como el ideal, pues en este nivel, el lector es capaz de juzgar el texto leído, aceptándolo o rechazándolo, pero emitiendo argumentos válidos. La lectura crítica tiene como propósito ser evaluado, porque involucra la formación del lector, su punto de vista y su conocimiento de lo que lee. Dichos indicadores, consideran las características de precisión, aceptabilidad, probabilidad.

El Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta PIACC (2013, p. 25), así como la OCDE asumiendo el término de competencia lectora, propone 3 niveles: Recuperación de la información, interpretación de textos, reflexión y evaluación, que más adelante serán abordados de manera analítica.

2.2.2. Competencia Lectora

Para llegar a definir la competencia lectora partiremos del término competencia: Sin duda la definición de competencia tiene varias acepciones, todas en relación, es así que algunos autores como Masciotra (2018), lo conceptualizan de la siguiente manera:



La competencia se conceptualiza en relación al actuar competente in situ, por lo que se basa en la enacción [...] Es así, que la calidad de la conducta de quien realiza la acción, determina si la persona es competente o no. Por consiguiente, se infiere que la competencia es definida desde el punto de vista de las acciones competentes (o no competentes). Según esta perspectiva, el actuar está contextualizado, está en desarrollo y se comprende dentro de un marco determinado. (p. 02)

Tobón, S. (2008), nos da a conocer un concepto más amplio, quizá más completo de lo que es una competencia.

Es un proceso complejo en el que las personas ponen en acción – actuación – creación sus habilidades y capacidades para afrontar, dar solución a problemas, llevar a cabo acciones que aporten a la construcción y transformación de la realidad que está constituido por el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, tomando en consideración la demanda del contexto, las demandas individuales y los procesos de indecisión, debiendo ser estos con independencia intelectual, crítica, creatividad y espíritu de desafío, haciéndose responsable de las consecuencias de sus actos y de la búsqueda del bienestar común. Desde esta perspectiva, la competencia consta de procesos subyacentes (cognitivo - afectivo), así como de un conjunto de procesos demostrables. (p. 49)

El Proyecto Tuning (2007), conceptualizó la competencia de la manera siguiente:

El concepto de competencia en educación se presenta como una amplia red conceptual, relacionados con la formación holística de la ciudadanía, a través de nuevos enfoques como el aprendizaje significativo (...) por tanto, la competencia abarca toda una combinación dinámica del conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos que se desarrollan a través de procesos y que conducen a las personas a ser competentes para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas,



laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema, dentro de un contexto específico y cambiante. (p. 36)

Como podemos observar, las definiciones de competencia están en relación unas a otras y todas coinciden no solo en la combinación de recursos internos y externos; sino también en como estos son movilizados por cada persona. Lo cual coincide con el concepto que maneja el MINEDU (2017) haciendo referencia a la combinación de un conjunto de capacidades que permita actuar de manera pertinente y con sentido ético, con el fin de lograr un propósito específico en un contexto concreto.

De igual forma, la **Competencia Lectora** está conceptualizada por algunos autores como: “la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” (Marina 2012, p. 71). Así mismo, Delgadová y Gullerová (2015) lo definen como:

El conjunto de destrezas y habilidades de lectura requeridas para trabajar de manera efectiva con el texto. Esto supera la habilidad de leer palabras, oraciones y textos; lo que implica es comprender todo lo que se lee, trabajar con el contenido y con la información que se obtiene del texto, para poder interpretar y comunicar correctamente, sobre todo, para generar las propias ideas a partir de la información obtenida, es decir, procurar nuevos conocimientos creativos a partir de los conocimientos obtenidos a través de la lectura. (p. 49)

Diez, A (2014), en uno de sus artículos, sostiene que: La competencia lectora se mueve hacia el ámbito de lo pragmático, a “leer para”. Como dice Solé (2012), entendiendo el concepto de esta manera, se puede asociar a proyectos personales que nos permiten desarrollarnos, crecer e integrarnos a la sociedad. Dándole así, un sentido completamente práctico a la lectura; “aplicar la competencia lectora supone leer, bajo un contexto específico, un determinado texto, para así poder solventar con éxito una problemática concreta que atañe al lector” (p. 24).



Sin duda, como indican algunos autores, la definición que sostiene PISA a través de la OCDE (2015), y que lo retoma el MINEDU en el Marco de evaluación de competencias lectoras (2018, p. 16) es bastante ambicioso, pues nos ofrece mayores elementos de comprensión al darnos a conocer que la competencia lectora se trata de: “comprender, usar, reflexionar e interactuar con textos escritos para lograr las propias metas, desarrollar el conocimiento, potencial personal y ser partícipes activos en la sociedad” (p. 9).

Basándonos en las referencias, podemos conceptualizar la competencia lectora en una visión holística, integradora, compleja e inacabada que se va fortaleciendo o debilitando en la medida que el lector entre en relación con el libro, con el autor, con la tecnología, consigo mismo y con el contexto que le rodea, tal como señala Solé (2012), “la competencia lectora incorpora los conocimientos proporcionados por la psicología cognitiva, pero trasciende su carácter «frío» e individual, añadiéndole como elementos constitutivos la dimensión afectiva y su carácter social” (p. 50).

2.2.2.2. Niveles de la Competencia Lectora

Freebody y Luke (1990, p. 9), realizan la propuesta de los siguientes niveles para el logro de una competencia lectora:

- **Nivel ejecutivo**, en este nivel, interviene el conocimiento y el uso del código escrito como el reconocimiento de letras, palabras, oraciones y estructura del texto.
- **Nivel funcional**, es cuando la lectura permite satisfacer las necesidades y exigencias que se presentan en la vida diaria.
- **Nivel instrumental**, aquí se hace hincapié a la preponderancia de la lectura para adquirir información y acceder al conocimiento de otros.
- **Nivel epistémico o de lectura crítica**, es el nivel de lectura que se utiliza para reflexionar y confrontar los propios pensamientos. Esto lleva a la comprensión de que los textos representan puntos de vista particulares, con exclusión de otros; leer es diferenciar, evaluar y comparar estos puntos de vista (incluido el suyo propio) en un



proceso que conlleva cuestionar, a fortalecer y revisar los conocimientos. Esta lectura permite transformar el pensamiento y no solo acumular información.

El Ministerio de Educación de nuestro país, en el Marco de evaluación de las competencias lectoras de PISA 2018 (p. 24), considera tres procesos o niveles que son: localización de información, comprender, evaluar y reflexionar, estando estos en relación con los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial, crítica valorativa).

Los niveles de competencia lectora considerados por el Informe español, Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta (PIAAC 2013, p. 25) y por PISA (2017, p. 38) son: **acceder para obtener, integrar e interpretar, reflexionar y valorar**, niveles que serán desarrollados más adelante y de manera amplia en el tema: La evaluación de la competencia lectora.

2.2.3. Relación entre Comprensión de Lectura y Competencia Lectora

Autores como Felipe (2015), Gómez, M. (2020), entre otros, utilizan de manera indistinta ambos conceptos, en algunos casos su uso es alternado, sin correlación ni diferenciación. Sin embargo, también están los que hacen una clara discriminación de ambos términos, como Clemente (2021) quien señala que: “Estos términos se emplean indistintamente, como sinónimos, evidenciando una misma realidad, cuando no lo son”. Entonces veamos como relacionan diferentes estudiosos ambos conceptos:

La comprensión de lectura es una realidad imprecisa que está sujeto a la formación individual de cada uno, y la competencia lectora es la parte concreta que opera en dependencia del vínculo del individuo con su entorno. Así, la comprensión lectora está más en relación con el individuo, con su capacidad intelectual y emocional o con su perfil psicológico; mientras que la competencia lectora se relaciona más con el contexto, al incluir la variable pragmática, la socialización, la inteligencia social, emocional o ejecutiva. (Marina, 2012, p. 71)



Solé (2012), en un artículo de la revista Iberoamericana, afirma que: el desarrollo de nuestra competencia lectora puede acrecentarse cuando tomamos la opción de leer una obra de prosa, ficción, ensayo o cada vez que nos sumergimos en un ámbito disciplinar, porque nos exige tratar con las normas propias de los textos, puesto que, siempre que leemos pensamos y así esclarecemos nuestras perspectivas, comparamos nuestras ideas, las ponemos en duda y aprendemos aún sin haberlo esperado.

Así mismo, Jiménez (2014) señala lo siguiente:

La comprensión lectora es la capacidad que posee una persona para percibir de la forma más objetiva posible lo que el autor quiere comunicar a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto que se encuentra englobado en otro más amplio, que es la competencia lectora (Reading Literacy).

La competencia lectora es la capacidad que tiene una persona de utilizar su comprensión de lectura de una manera que favorezca a la sociedad. De esta forma, la comprensión de lectura es un hecho abstracto que está supeditado a la preparación individual, y la competencia lectora es la materialización concreta que necesita del vínculo que existe entre el individuo y la sociedad. (p. 71)

La comprensión y la competencia lectora son procesos que están vinculados entre sí, y se desarrollan en forma concurrente. La comprensión lectora varía de una persona a otra, esto dependerá de las actividades cognitivas y metacognitivas que el individuo sea capaz de generar. La competencia lectora incluye el conocimiento, las habilidades y las estrategias que las personas desarrollan, así como la capacidad de aplicarlos, en aquellos diferentes contextos en los que se manifiesta la vida cotidiana.

Estos dos términos son diferentes, pero a la vez complementarios, pues la competencia es de carácter social, mientras que la comprensión de lectura es la capacidad que tienen las personas de aplicar estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo cuando



se enfrentan a un texto escrito para poder comprenderlo. Es decir, la comprensión tiene un carácter individual. (Romo, 2019, pp. 163 - 165)

Diez, A. (2020) indica que: primero es la comprensión y luego la competencia lectora, esto viene predeterminado por el propósito de la lectura y por el propio intertexto del lector; el lector competente es aquel que tiene la capacidad de recurrir al contenido escrito (información, saber, mensajes...) para responder a una inquietud, una duda, o a la solución de un problema, y lo hará con efectividad pragmática, es decir, encontrará en el mensaje leído la respuesta que necesitaba u otra información que le resulte beneficiosa para dicho fin. (p. 72)

De acuerdo con lo manifestado por los diferentes autores, así como Clemente (2021) nos lleva a afirmar que la comprensión de lectura se centra en el plano de los procesos cognitivos y la competencia lectora determina una realidad, si bien complementaria, distinta; dándole un sentido completamente práctico a la lectura, transformando la información en conocimiento para satisfacer no solo los fines personales, sino también los sociales.

Hemos podido apreciar que la comprensión de lectura se relaciona con la competencia lectora, pero no son lo mismo, como señala (Valdebenito, 2012, pp. 130 - 131): "El elemento esencial y distintivo del constructo de la competencia lectora, será la comprensión de la lectura. Las estrategias determinadas y ayudas que permitan alcanzar una comprensión de lectura, se verán repercutidas en la competencia lectora". Hay una clara discriminación entre comprensión y competencia lectora, sin negar su conexión. Es más, Clemente, nos habla de una relación de necesidad entre ambas, pero que a su vez estas no se identifican.

Entonces, teniendo el punto en común, que la comprensión es algo intangible, está en vínculo solo al individuo, y la competencia, al ser tangible, da una respuesta real y concreta, mostrándose en relación con la sociedad y el contexto.



2.2.4. El Estudiante y la Educación Superior Frente a la Educación Lectora

Carlino (2005) señala que, en mayor medida, a los universitarios se les da a leer textos académicos provenientes de textos científicos, los textos científicos están orientados a autores y lectores que por su formación comparten el conocimiento, formas de pensamiento, maneras de argumentar y exponer métodos para corroborar el saber y más. Por lo tanto, hay un código entre el lector y el autor que muchas veces son ignoradas por los estudiantes.

Esa falta de códigos entre lector y autor para Carlino, sería la causa del problema de comprensión, además de la restricción al acceso de libros originales que tienen los estudiantes debido a su economía, por lo que generalmente cuentan con fotocopias de baja calidad, sin prólogos ni introducciones lo que no le permite ubicarse y adentrarse en lo que se lee, además de la ausencia de un esquema propio de interpretación.

Varios autores mencionados por Vidal (2016) como: (Estienne 2006, Calderón 2010, Guerra 2013, Alcaráz 2013), al igual que Diez (2017), afirman que los estudiantes que ingresan a las universidades e instituciones de formación profesional, no poseen experiencia en la lectura que se les exige, son inexpertos en las habilidades necesarias para comprender los textos por ser de mayor demanda cognitiva a aquellos a los que estaban habituados, a esto se añadiría la falta de conocimiento de estrategias para abordar la lectura de textos académicos y científicos.

La enseñanza de formación profesional, requiere tomar conciencia de la función fundamental que la lectura ejerce en el aprendizaje y la formación de los estudiantes, por ser una herramienta excepcional de comprensión, de acción y de evaluación; por lo que el vínculo con el libro debe ser profunda, de razonamiento e investigación, buscando nuevas rutas hacia diversos conocimientos. La lectura debe promoverse con un fin en sí mismo, y no, como parte de una materia determinada. (Rovira y López, 2017)



Una investigación realizada por Cartolari, (2016) muestra que propiciar el diálogo sobre lo leído refuerza el compromiso lector del estudiante, permitiéndole sumergirse en la lógica de la construcción del conocimiento:

Dar cabida a la lectura en el nivel superior es absolutamente importante, si lo que se pretende es que estudiantes no solo repitan, sino que sean capaces de pensar y participar socialmente con apoyo del conocimiento que las disciplinas cultivan y difunden a través del material escrito. Más aún si es el caso de los futuros docentes, para que puedan valorar y enseñar prácticas que han ejercido y aprendido a lo largo de su formación profesional. (p. 179)

Por consiguiente, se hace necesario incluir situaciones para promover y orientar la comprensión, desde el interior de las instituciones de formación profesional, pues los textos de nivel superior, con su vocabulario científico, pueden resultar difíciles de comprender para quienes recién se están iniciando en ella. Enseñar la manera de leerlos en las diferentes asignaturas o en una precisa, sería habituarlos a las especificidades que se les demanda, lo que repercutiría en una mejor comprensión, pues “los problemas de comprensión y redacción de textos académicos no pueden ser considerados solo incompetencias (de los estudiantes o de los niveles educativos anteriores) sino que deben ser reconocidos como intrínsecos al desafío de aprender una asignatura” (Carlino, 2005, pp. 179 – 180).

Los centros de formación profesional, como señala Pellicer en Sáenz (2018, p. 613): “deben [...] concebirse como instituciones que formen lectores activos y desarrollar en ellos, las capacidades que les permitan hacer de la información, el aprendizaje; de los conocimientos y las innovaciones, soluciones dirigidas al bienestar social de todos”, ya que no solo influirá en el rendimiento de las materias que lleva sino también como indica la OCDE (2017):

Es una condición indispensable para participar con éxito en casi todos los ámbitos de la vida adulta, esto es, independiente de las aspiraciones académicas o laborales que se tenga, pues el desarrollo de la competencia lectora inducirá a una participación activa



en la comunidad y al desarrollo de una vida económica y personal. Las habilidades lectoras no son solo importantes para las personas, sino para la economía en su conjunto. (p. 36)

Entonces, es desde las instituciones de formación profesional que se deben tomar medidas necesarias para abordar las carencias en comprensión de lectura y en estrategias de lectura efectivas entre los estudiantes universitarios, pues una persona competente en lectura no solamente debe poseer habilidades y conocimientos para leer bien, sino también, tendrá la capacidad de valorar y usar la lectura para una diversidad de propósitos, y para ello, quizá tomando el modelo de las universidades australianas, necesitaríamos “Programas” y “Centros de Apoyo a la Lectura, Escritura y Aprendizaje”, que orienten antes a los docentes y así poder ser parte de una red nacional o internacional de instituciones de formación profesional o universidades lectoras, promoviendo la lectura y escritura en todas sus dimensiones.

La Escuela Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, se encuentra inmerso en un currículo por competencias, teniendo como objetivo mejorar de manera continua la calidad del servicio educativo y así formar profesionales de alto nivel. Para ello vienen trabajando una serie de competencias, como indica la OCDE (2016, p. 72). Pues como se sabe, el desarrollo de ciertas competencias básicas, como la competencia lectora, serán día a día fundamentales para el éxito en el trabajo y en la sociedad, pues, aquellos que cuenten con dichas competencias básicas y sólidas, estarán mejor preparados para obtener nuevos conocimientos, desarrollar otras competencias y procurar un aprendizaje continuo durante todo el trayecto de su vida.

2.2.5. Evaluación de la Competencia Lectora

La definición de Competencia lectora planteada por PISA (OCDE) podemos considerarlo muy ambicioso porque comprende aspectos múltiples y variados; desde la admisión del hecho de que la lectura engloba aspectos cognitivos complejos como la



comprensión y la reflexión, hasta el reconocimiento de que la acción de leer, está motivado por la consecución de metas y objetivos de índole personal y social. Díez (2016)

En este sentido, podemos decir que las pruebas PISA no evalúan las competencias lectoras, puesto que “La competencia lectora se mueve hacia el ámbito pragmático, dándole un significado completamente práctico a la lectura; aplicar la competencia lectora conlleva leer, bajo un contexto concreto, un texto determinado, para poder resolver de manera exitosa una problemática concreta” Díez y García (2015).

Alcaraz et al. (2013), respecto a la propuesta PISA, afirman que:

Esta propuesta se restringe a una medición de procesos únicamente cognitivos, relacionados con la adquisición, recuperación, interpretación y valoración de la información; así como con la reflexión, entre otros. PISA, utiliza textos adecuados que dan cuenta de una variedad de tipologías y situaciones de lectura. Sin embargo, al trabajar con ellos se “olvida” de la parte práctica, de los aspectos personales, emocionales y sociales asociados al propósito de la lectura (características clave de la competencia lectora). (p. 586)

De igual manera (Clemente, 2021, p. 135 - 137), afirma que el proyecto PISA, lo que evalúa y lo hace de manera eficiente, es la comprensión lectora; porque verifica las relaciones que se establecieron entre el texto y el lector a nivel cognitivo, sin llegar a la parte práctica que describe el Proyecto de Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo), en su formulación teórica del término competencia; no obstante, sus pruebas están lejos de acercarse a dicho concepto tan bien planteado [...] La medición de la competencia lectora requiere actividades que articulen tanto la valoración de la comprensión, como la manifestación de la utilización práctica de la lectura.

De cara a lo expuesto, Clemente (2021), plantea una evaluación donde se introduce el marco pragmático, prosiguiendo el paradigma de evaluación propuesto por PISA, resultando



así una alternativa clara y una referencia importante para evaluar la competencia lectora en su sentido global.

2.2.5.1. Características de la Lectura.

El estudio detallado que propone PISA es realmente acertado, tiene como punto principal la utilización de la lectura para desarrollar el potencial personal y ser partícipes activos en la sociedad (Clemente, p. 147). Es decir, va más allá de la comprensión, incorporando la utilización, reflexión y compromiso con el texto escrito, siendo estos la base, para llegar al ámbito pragmático.

De acuerdo con el carácter del presente estudio, nos centraremos en los aspectos que comprende el concepto sugerido por PISA y analizado por diversos autores. Al mismo tiempo, se incluirá la propuesta que hace Clemente (2021) sobre el aspecto pragmático, de manera que pueda recogerse una información con base no solo en la comprensión, sino también, sobre la competencia lectora de los estudiantes, para lo cual se adaptó el instrumento de medición.

Las características tomadas en cuenta son las propuestas por la OCDE: “características fundamentales: **texto, situación y proceso**” (2017, p. 39). A lo que Clemente (2021) añade un último que es el **marco pragmático de la lectura**, en su búsqueda de medir la competencia lectora.

- **Marco pragmático de la lectura**, no está contemplado en PISA, no obstante, es un nuevo factor de interés, como indica Clemente: es el aspecto fundamental para trabajar la competencia lectora. Consiste en un pequeño fragmento de texto que pretende contextualizar la lectura y situar al estudiante para un darle un uso práctico.

En lo cotidiano se realiza numerosas lecturas prácticas de oferta de empleo, compra y venta, etcétera, que poseen información concreta. El aspecto común de estas lecturas es que responden a fines sociales y/o personales, se trata de lecturas que constituyen un soporte que permiten apoyarnos en ellos, para ser partícipes en la mejora o resolución de un problema específico.



“Es importante crear un marco personal o social cercano del cual pueda partir y se involucre lo máximo posible para la utilización pragmática de la lectura, este marco pragmático es la clave para la aplicación de la competencia lectora” (Diez, 2017).

- **Texto**, da cuenta de la variedad de materiales que se lee. Podemos distinguir el soporte, formato y tipo.

En la tabla 1 que a continuación se presenta, podemos observar los tipos de textos de acuerdo a su clasificación.

Tabla 1

Tipos de textos

SOPORTE	FORMATO	TIPO
- Impreso - Digital	- Continuo - Discontinuo - Mixto	- Descriptivo - Narrativo - Expositivo - Argumentativo - Instructivo - Transaccional

Nota: Elaboración propia a partir de Pisa (2017)

- **Situación**, hace referencia a los diversos contextos o variedad de fines para los que la lectura se lleva a cabo. Las cuatro variables situacionales consideradas en PISA (2017, p. 44) son: personal, pública, educativa y profesional

La situación **personal** hace referencia a los textos que están dirigidos a satisfacer los intereses propios. El aspecto **público** describe la lectura de textos que están en relación con las actividades e inquietudes de la sociedad en su conjunto. Los textos **educativos** se elaboran con fines específicamente instructivos. Los textos impresos y los programas informáticos interactivos son ejemplos típicos de este tipo de material de lectura.



- **Procesos**, contempla al enfoque cognitivo que establece de qué manera los lectores interactúan y se implican en un texto. Algunos autores como: (Wells y Luke), mencionados por Solé (2012) nos hablan de niveles ya explicados anteriormente, haciendo referencia al mismo hecho. Para el caso de este estudio, se consideran los tres niveles (acceder para obtener, integrar e interpretar, reflexionar y valorar) sustentados ampliamente por PISA y cuestionados por algunos autores que sustentan que, estos no miden la competencia, sino la comprensión lectora. Sin embargo, se añade el nivel de aplicar para decidir, sustentado por Clemente (2021), el cual estaría más en vínculo con el tema de la competencia.

Los procesos o niveles cognitivos están establecidos por la forma como los lectores se vinculan con los textos. **Acceder y obtener** implican habilidades relacionadas con la búsqueda, recopilación y selección de información. Los lectores tienen a disposición un espacio textual, donde pueden acceder al contenido que necesitan (por ejemplo, la página de un libro, una tabla o una lista). Ese espacio es frecuentado en busca de la información requerida hasta que la distinguen, la seleccionan y por último la obtienen. **La Integración e interpretación**, precisa que el lector vislumbre las conexiones existentes entre las diversas partes del texto, así como comprender y evidenciar su coherencia. Interpretar, es dar cuenta del proceso de otorgar significado a algo que no está puesto completamente en manifiesto, para lo cual el lector distingue la hipótesis y la repercusión que se encuentra subyacente en una parte o en todo el texto. Integrar supone, principalmente, la deducción de una relación dentro del texto (un tipo de inferencia), seguido de recopilación de datos, posibilitando de esa manera, la construcción de una nueva interpretación que conforma un todo integrado. Ambas son necesarias para valorar el entendimiento y generar el uso pragmático. **Reflexionar y valorar**, implica utilizar los conocimientos, las ideas que están más allá del texto con el objeto de vincular la información y el punto de referencia que tiene el lector, ya sean conceptuales o con base en su experiencia; asociándose de forma paralela los contenidos del texto, el marco de la lectura, los



conocimientos externos y la pericia del lector. Este aspecto tiene como propósito sentar las bases para la acción práctica, pretende conformar el fundamento hacia una actuación praxeológica. **Aplicar para decidir** (planteado por Clemente 2021) este nivel, implica a una respuesta práctica frente a una situación o conflicto por resolver. Requiere considerar el contexto en el que se enmarca la lectura, la compleja situación que se presenta, así como la lectura misma; de modo que la unión del contenido de la información con los conocimientos e ideales propios del lector, conlleven a plantear una intervención pragmática a la problemática expuesta.

Estos aspectos, tomando en cuenta lo indicado por PISA y lo complementado por Clemente, comprenderían otros sub aspectos para llegar a concretizarlos, por lo que se propone el siguiente esquema que implicaría: primero, la comprensión lectora con dos niveles como base para la competencia lectora:

Figura 1

Competencia Lectora



Nota: Elaboración propia a partir de Pisa (2012) y Clemente (2021).

Cabe resaltar que el instrumento readaptado para el presente estudio, se orienta a obtener información sobre la comprensión de lectura y la competencia lectora, para lo cual



se pone énfasis tanto en el texto como en el uso pragmático de la relación texto - inter texto, de modo que los estudiantes “podrán contestar preguntas que implican el trabajo en el plano cognitivo así como intervenir en la “necesidad” de nutrirse del texto para poder dar una respuesta razonada ante una problemática social y/o personal concreto” (Diez, 2016, p. 33).

2.2.6. Percepción Docente Sobre la Competencia y la Comprensión Lectora de los Estudiantes Universitarios

La percepción es el resultado del proceso de seleccionar, interpretar y revisar las sensaciones, y como tal, es una imagen mental formada por las experiencias. Santos (2013) en Leandro (2015) da a conocer que “la percepción está relacionada con las expectativas, motivaciones, aspiraciones y necesidades de las personas, así como a sus valores, actitudes, creencias, ideales, sentimientos y opiniones” (p. 7). Así mismo (Ossa 2008, Scruggs y Mastropieri, 1995) en UNESCO (2017) dan a conocer que:

La percepción se refiere a la representación y el discurso de las personas sobre un tema en particular, donde es posible incluir sus creencias y opiniones, que pueden estar influenciadas por factores diversos como el conocimiento, la experiencia, los sentimientos y emociones (p. 16).

Al encontrarnos en un entorno educativo siempre cambiante, es necesario tener presente las percepciones de los docentes, como componentes imprescindibles a ser tratados y desarrollados, pues el análisis de ciertas opiniones puede resultar útiles para reconocer y profundizar ciertas problemáticas que atañen a la educación como es la lectura.

En Cátedra UNESCO sobre lectura y escritura, tanto como en Tendencias de la Lectura en la Universidad, son varios los autores que exponen no solo sus percepciones de la educación lectora de los estudiantes universitarios, sino también, muchos de ellos realizan afirmaciones a partir de estudios desarrollados, tal como en los antecedentes de estudios referidos. Entre ellos tenemos:



Torres, en Cátedra UNESCO, expresa que, en la práctica docente universitaria se ha normalizado manifestaciones como: “mis estudiantes no son capaces de construir un texto”, “parece que no leyeran nada”, “las lecturas que asigné a los estudiantes no las están realizando”, entre otras afirmaciones similares de los docentes (p. 53).

Por lo que podemos leer: “las exigencias en cuanto a lectura resultan a veces penosas para los estudiantes, quienes se limitan a cumplir con requerimientos académicos de índole evaluativos” (Álvarez en Cátedra, p. 64); tal como lo dice Argüelles (2015): Los universitarios tienen los mismos problemas que los estudiantes de educación básica, en una enorme proporción, no leen y no les gusta leer. Lo que más se hace en las universidades es estudiar para los exámenes y estudiar no es lo mismo que leer. Muchas universidades públicas de América Latina, por principio, aceptaron la problemática que, en una enorme proporción, los universitarios “no leen” (pp. 20 - 23).

Frente a lo expuesto, retomamos la conceptualización de la percepción, dado que esta se forma a partir de la experiencia, como manifiesta Cruz (2015), que en los diversos cursos que tuvo contacto, “los docentes reportan que sus alumnos leen poco y mal; y que los estudiantes refieren que la lectura de textos académicos es complicada para ellos” (p. 94).

Cruz (2015), indica que:

En los talleres de apoyo al aprendizaje, los docentes mencionan que su práctica se ve afectada por las carencias que presentan sus estudiantes debido a lo siguiente: No saben leer, no comprenden los textos, no cuentan con elementos básicos de matemáticas, no participan en la clase, no leen lo que se les deja de tarea, no saben escribir, no saben buscar información, no saben estudiar, vienen muy mal preparados del bachillerato, no cuentan con los conocimientos previos para la carrera, su nivel académico no corresponde con sus calificaciones de ingreso a la licenciatura, se les dificulta la lectura de textos académicos. (p. 98)



En cierta medida, estos planteamientos se soportan con múltiples estudios y en la experiencia misma, las aulas universitarias nos muestran que existen serias carencias derivadas de la escasa lectura que realizan los estudiantes (Jarvio, 2015, p.173). Como:

- Vocabulario limitado que se expresa tanto en su expresión oral como en la escrita.
- Un vago y escaso conocimiento sobre lecturas y lectores en general.
- Carencia de competencias que se hacen manifiestas al escribir un texto.
- Limitaciones serias para ordenar ideas y plasmarlas en trabajos de exigencia especial como lo es algún protocolo de investigación o la escritura del trabajo recepcional.
- La confección (muy común) de escritos que solo han sido cortados y pegados de páginas Web. Creemos que todo lo anterior es debido a que para los universitarios leer, más que ser un acto placentero, parece haberse convertido en un requisito que se ha derivado en el tiempo, en una costumbre social, en un deber que hay que hacer.

Las percepciones, así como las creencias implícitas y “los informes más recientes sobre competencia lectora, ya sea en el ámbito de la población en general o entre la población universitaria, desvelan una importante carencia que, desde luego, es urgente abordar” (Morales, 2015, p. 50).

Las percepciones que tienen y puedan tener los docentes sobre las condiciones que dificultan el desarrollo de una educación lectora y aquellas que han contribuido a mejorarla serán siempre una guía para poner el foco de atención en las diferentes problemáticas educativas, ya que su percepción docente no solamente está basada en los sentidos, sino sobre todo en la experiencia que tienen, pues su cercanía con los estudiantes y el contexto educativo en general, les permite captar una información más cercana y actual.



2.2.7. Mejora de la Comprensión Lectora

Abordar la problemática de la lectura, como se va haciendo en esta investigación, nos conduce a preguntarnos ¿cómo poder mejorarla? Neira (2015) señala que:

La lectura y la comprensión eficaces, son una consecuencia casi inevitable de enseñar a los lectores a familiarizarse con las estrategias básicas de lectura, de las reglas elementales de la construcción de textos y de la importancia de la forma como sus conocimientos previos interactúan con la lectura, es decir que una de las razones de que los estudiantes no tengan una buena comprensión, sería que los estudiantes no utilizan estrategias adecuadas. (p. 228)

Por tanto, las estrategias se vuelven especialmente necesarias “cuando hay un problema, por ejemplo, cuando el conocimiento del lector es insuficiente o el texto contiene algún tipo de ambigüedad” (Bereiter y Bird, 1985 en Neira 2015, p. 228). Es decir: “la persona que lee y conoce de estrategias, puede manipular con libertad las de mayor conveniencia y dominio en la comprensión de cualquier tipo de texto” (Sánchez, 2012, p. 26).

2.2.7.1. Estrategias de Lectura.

Las estrategias de comprensión lectora se pueden definir como una serie de procedimientos cognitivos y lingüísticos que un lector emplea con el fin de adquirir, retener, integrar y recuperar información y así cumplir un determinado objetivo (Parodi et al., 2010). Esto se realiza en un escenario de comprensión compleja para el lector, en la que debe recurrir a un procesamiento de tipo top-down como señala McNamara & Magliano (2009), debido a la necesidad de apoyarse en procesos estratégicos.

Estos procesos estratégicos traducidos en acciones, varían según los autores, por ejemplo, Solé da a conocer que las estrategias son realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura y según Chen (2009), éstas se pueden aplicar tanto en textos impresos como digitales.



Echeverría y Gastón (2000, p. 28) en sus estudios aportan las siguientes estrategias: (1) mapas mentales o esquemas; (2) resúmenes o parafraseo; (3) supresión de información de poca relevancia; (4) identificar los elementos textuales que ayudan e interfieren la comprensión del texto; (5) adquirir habilidades metacognitivas para regular la propia comprensión. Dichos autores también resaltan la importancia de orientar y dirigir la discusión de los contenidos entre los estudiantes, lo cual permitiría aclarar dudas e inconsistencias.

Para fines del presente estudio, las estrategias lo clasificaremos en tres: **(1) Estrategias organizacionales**, son los modos de organización textual, algunos también lo llaman esquemas organizacionales. Oliver (2009) señala los efectos positivos del uso de diagramas por parte de los alumnos para obtener mayores niveles de comprensión lectora. Dichas estrategias incluyen el uso de resúmenes, esquemas de lectura y organizadores gráficos de información (mapas mentales, conceptuales, diagramas, otros). Abordar una exposición organizada de ideas, implica un desarrollo argumental complejo. **(2) Estrategias estructurales**, otra estrategia de lectura altamente recomendable para que el lector separe lo importante de lo superfluo, es analizar la estructura de un texto y suscitar la idea central del texto en su conjunto, así como las ideas principales de cada párrafo de la lectura Wang (2009). Aquí se recomienda los resúmenes, ensayos, monografías, artículos.

Maclellan (1997), en Guerra (2014) sobre el resumen, dice que, su elaboración implica que el estudiante realice acciones tales como juzgar la importancia relativa de las ideas contenidas en el texto, para después condensarlo y producir una forma abreviada de él. Los ensayos, monografías y artículos, requieren la atención de varias acciones en las instancias de lectura, como el de revisar más de dos fuentes, contrastar la información, cuestionar, dar un punto de vista personal, entre otros. **(3) Estrategias meta cognoscitivas**, (Autoevaluación – controles de lectura del curso). Para lograr un óptimo desempeño, el lector debe asegurarse del recuerdo y la comprensión a través de una evaluación de su capacidad para realizar una sinopsis y un análisis del texto.



Esto hace referencia a la conciencia del lector, tanto de los procesos implicados en su lectura, como del repertorio de estrategias con que cuenta para plantearse objetivos y para evaluar la efectividad de sus propios procedimientos de lectura. A todo este conjunto se le ha denominado estrategias meta cognoscitivas, y ha sido probado consistentemente su rol significativo para lograr la comprensión lectora. Zhang et al. (2009), en Guerra (2014, p. 259).

“Gracias a las estrategias comprendemos lo que podemos hacer con el texto, lo cual utilizamos para intensificar nuestra comprensión, así como para detectar y compensar posibles lagunas u obstáculos” (Solé, 2012, p. 53).

2.3. Hipótesis de la Investigación

2.3.1. Hipótesis General Mixta

Existe relación directa y significativa entre comprensión de lectura y competencia lectora que presentan los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco y los docentes muestran una percepción favorable para mejorar su desarrollo en estudiantes del I y III ciclo - 2022.

2.3.2. Hipótesis Específicas Cuantitativas

1. Los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, se encuentran en un nivel de inicio de comprensión de lectura.
2. Los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, poseen un nivel inicial de competencia lectora.
3. Las dimensiones de la comprensión de lectura de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, se relacionan directa y significativamente con las dimensiones de la competencia lectora.



2.3.3. Hipótesis Específicas Cualitativas

1. Los docentes perciben que los estudiantes del I y III ciclo - 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, tienen un bajo nivel de comprensión y competencia lectora.
2. Existe mayor actitud favorable de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, frente al desarrollo de su comprensión y competencia lectora según la percepción docente
3. Existe una diversidad de factores que permiten mejorar la comprensión y competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, según la percepción docente.



2.4. Variables y Categorías de Estudio

2.4.1. Operacionalización de Variables Cuantitativas

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
<p>Comprensión de lectura. Comprender un texto, es construir un modelo mental coherente, combinando la información explícita e implícita que contienen según sus propios conocimientos. Esta representación es dinámica y cíclica en forma ascendente. (Giasson, 2011)</p>	<p>Es la interacción del texto con el lector, a fin de desarrollar sus conocimientos y su potencial.</p>	<p>Dimensión 1: Acceder y obtener información. Consiste en obtener información dada explícitamente en el texto. OCDE (2017) <i>Marco de evaluación y de análisis para el desarrollo</i>. P. 40-41.</p>	- Seleccionar y reunir información
		<p>Dimensión 2: Integrar e interpretar. consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de las relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto. OCDE (2017) <i>Marco de evaluación y de análisis para el desarrollo</i>. P. 40-41</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una comprensión global. - Elaborar una interpretación - comprenda la relación entre diferentes partes de un texto. - Identificar suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto
<p>Competencia lectora. Es la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009).</p>	<p>Es la capacidad del individuo, de poner en práctica de forma útil, la comprensión lectora en los diferentes contextos donde se desarrolle.</p>	<p>Dimensión 3: Reflexionar y valorar Consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en el texto o lo que se infiere, con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad o de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto. OCDE (2017) <i>Marco de evaluación y de análisis para el desarrollo</i>. P. 40-41</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia. - Aprovechar el conocimiento, las ideas que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información proporcionada.
		<p>Dimensión 4: Aplicar para decidir Supone la respuesta práctica ante una situación o conflicto a resolver. Clemente (2021) <i>La competencia lectora, una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula</i>. [Tesis doctoral]. P.158</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunctionar el contenido informativo, junto a los saberes e ideales para plantear una intervención pragmática para la problemática. - Plantear una actuación coherente a la lectura y a un contexto determinado.



2.4.2. Categorización Cualitativa

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
<p>Percepción de los docentes sobre la comprensión y competencia lectora de los estudiantes. La percepción es la representación y el discurso de los docentes acerca de un tema particular, pudiendo incluir opiniones y pensamientos que están sujetos a la influencia de distintos factores como los conocimientos, experiencias y sentimientos (Choza 2012).</p>	<p>La percepción docente no solamente está basada en los sentidos, sino también en la experiencia que tienen, esto les permite captar una información más cercana a la realidad sobre su entorno.</p>	<p>Percepción de los docentes sobre la comprensión y competencia lectora de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buen nivel • Bajo nivel 	<ul style="list-style-type: none"> • Calificaciones • Participación en clase • Cumplimiento en las tareas • Planteamiento de soluciones • Actuación ética • Conocimiento previo • Capacidad de análisis
<p>Percepción docente sobre las actitudes de los estudiantes en el desarrollo de la comprensión y competencia lectora. El estudio de las actitudes hacia la lectura cuenta con una estimable tradición en la academia estadounidense y en disciplinas como la psicología social y la pedagogía. Estas se definen como un continuo de sentimientos positivos o negativos y la respectiva predisposición a buscar o evitar actividades que involucren la lectura (Petscher, 2009).</p>	<p>La actitud es la predisposición a algo y es ese algo, que impulsa a dar una respuesta sea favorable o desfavorable, lo que contribuirá de manera significativa en el desarrollo o no de la comprensión y competencia lectora de los estudiantes.</p>	<p>Actitudes frente a la comprensión y competencia lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud favorable • Actitud desfavorable 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición a la lectura. • Motivación • Interés por aprender. • participación en clase. • Hábitos de lectura • Mostrar deseos de mejorar permanentemente.
<p>Percepción docente sobre los Factores favorables para mejorar la comprensión y competencia lectora en los estudiantes. En el proceso de comprensión lectora influyen varios factores como la actitud, el estado físico y que puede estar relacionado a la actitud del alumno como al desempeño del docente en su didáctica y en su pedagogía. De ahí la importancia de mantener una conexión entre alumno-docente. (Herrera, 2010)</p>	<p>Son varios factores que influyen en el desarrollo de la comprensión y competencia lectora. Para la presente investigación solo consideraremos dos.</p>	<p>Factores que mejoran la comprensión y competencia lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factor estudiante • Factor docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo • Capacidad de análisis • Hábito de lectura • Concentración • Memoria • Tiempo dedicado a la lectura • Conocimiento y manejo de estrategias de lectura. • Motivación permanente • Recursos educativos. • Práctica de lectura cotidiana. • Evaluación formativa



2.5. Definición de Términos Básicos

2.5.1. Lectura

La lectura es, en sí, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto, por tanto; se constituye en un elemento formativo por excelencia, porque completa y mejora, sacude, amplía, agiliza las facultades del intelecto, es así que el acto de leer entrega cultura; pues no solo proporciona la búsqueda de respuestas, sino también la creación de múltiples interrogantes. “Leer es una forma de participar en la sociedad, es una manera de decir y pensar la sociedad en que se vive” (Rodríguez, 2017, p. 51).

2.5.2. Comprensión

Es un proceso de creación mental, un acto de construcción de significados a partir de un texto oral o escrito. Quien lee o escucha ajusta su representación mental según el significado del texto (Duke y Carlisle, 2011), siendo un proceso complejo en el cual se interrelacionan una serie de factores, que tienen una estrecha relación con el pensamiento. Entre más conexiones establezca quien escucha con el texto, mayor será la comprensión.

2.5.3. Comprensión de Lectura

La comprensión lectora es un proceso complejo, es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas como el manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico. Es una labor cognitiva en la que el lector no solo debe obtener información del texto y analizarla a la luz de sus conocimientos previos y objetivos personales, sino también, ha de pensar detenidamente sobre los procesos seguidos para la comprensión en diversas situaciones comunicativas (Gómez, 2013). Comprender un texto es “construir un modelo mental coherente, combinando la información explícita e implícita que contiene de acuerdo a los conocimientos propios. Esta representación es dinámica y a la vez cíclica en forma ascendente” (Giasson, 2011, p. 236).



2.5.4. Competencia

Puede definirse como una red conceptual amplia que hace referencia a una formación integral del ciudadano por medio de enfoques como el aprendizaje significativo en diversas áreas cognoscitivas, psicomotoras, afectivas. La competencia abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos y que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre, después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.

Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad como señala el proyecto Tuning (2007), en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales.

2.5.5. Competencia lectora

Es la capacidad de un individuo para interpretar, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, acrecentando sus conocimientos y posibilidades, lo que le permite participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009). Por tanto, como dice Gómez (2013) es un elemento clave para la formación del ser humano, pues mediante ella se accede al conocimiento de todas las áreas, permite la incorporación del sujeto al contexto actual y representa el acceso a la cultura.

2.5.6. Percepción

La percepción es el resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones, por tanto, es la imagen mental que se forma a partir de experiencias. Santos (2013), indica que la percepción está relacionada con las motivaciones, necesidades, aspiraciones y expectativas de los individuos, así como sus valores, ideales, sentimientos, opiniones, actitudes y creencias.

2.5.7. Percepción Docente

La percepción docente no solamente está basada en los sentidos, sino también en la experiencia que tienen, esto les permite captar una información más cercana sobre los



estudiantes a su cargo, pues como dice Choza (2012), la percepción es la representación y el discurso de los docentes acerca de un tema particular, pudiendo incluir opiniones y pensamientos que están supeditados al influjo de diversos elementos como el conocimiento, la experiencia y los sentimientos.



CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1. Tipo de Investigación

La investigación es de tipo sustantivo, No experimental de Enfoque Mixto, (Hernández, 2006) de acuerdo a las siguientes consideraciones:

No Experimental, porque no se manipula el factor causal para la determinación posterior de sus efectos. Solo se describe y se analiza su incidencia e interrelación en un momento dado de las variables.

Mixto, de diseño anidado o incrustado concurrente, de modelo dominante CUAN/cuali, ya que los datos cuantitativos y cualitativos, se recolectaron y analizaron casi simultáneamente, pero de manera separada a través de un test y de una entrevista a profundidad para una integración, discusión y análisis conjunta de los hallazgos, logrando así un mayor entendimiento del fenómeno de estudio. (Hernández et al., 2014, p. 559)

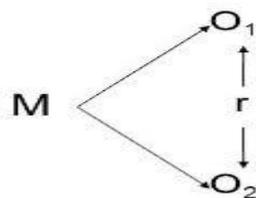
3.2. Alcance del Estudio

La presente investigación es de alcance Explicativo.

3.3. Diseño de la Investigación

3.3.1. Diseño Cuantitativo

Por la naturaleza del trabajo de investigación, está ubicada dentro de la investigación CORRELACIONAL porque se orienta a la determinación del grado de relación entre la comprensión y la competencia lectora en una misma muestra de sujetos. (Sánchez et al., 1996)



Donde:

M: Estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco



O1: Variable: Comprensión de lectura

O2: Variable: Competencia lectora

3.3.2. *Diseño Cualitativo*

Diseño fenomenológico, debido a que se obtendrá la perspectiva de los participantes para describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias. (Hernández, et al., 2014, p. 493)

3.4. Población y Escenarios de Estudio

3.4.1. *Población Muestra y Unidad de Análisis (cuantitativo)*

Por la naturaleza del estudio, se considera como población a todos los estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco y como muestra a los estudiantes y docentes del I y III ciclo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, como se observa en la tabla 2.

N = 330 estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco.

n = 93 estudiantes representan el 28.1% de la población.

El método de muestreo: es No Probabilístico intencional (Bisquerra, 2000, p. 82)

Unidad de análisis: estudiantes del I y III ciclo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco – 2022.

Tabla 2

Escenario de Estudio Cuantitativo

POBLACIÓN DE ESTUDIANTES			MUESTRA			TIPO DE MUESTREO
CICLOS	N°	%	CICLO	N°	%	No Probabilística e intencional
I al X	330	100%	I	30	09%	
			III	63	19%	
TOTAL	330	100%	TOTAL	93	28%	



Fuente: EESPP Santa Rosa – Unidad de estadística.

3.4.2. Escenario de Estudio (cualitativo)

Se eligió como escenario de estudio la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, ya que es un lugar relevante y de prestigio para el desarrollo profesional de los estudiantes en educación y cuenta con docentes altamente preparados.

3.4.3. Unidades de estudio

De los 24 docentes de la Escuela profesional de educación, se determinó como muestra 05 docentes que dan clases en el I y III ciclo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco, tal como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3

Escenario de Estudio Cualitativo

POBLACIÓN DE DOCENTES			MUESTRA			TIPO DE MUESTREO
CICLOS	N°	%	CICLO	N°		
I al X	24	100%	I	03	13%	No Probabilística e intencional
			III	02	08%	
TOTAL	24	100%	TOTAL	05	21%	

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En la tabla 4, se presenta las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizarán en la presente investigación.

Tabla 4

Técnicas e instrumentos de recojo de datos.

Variables de estudio	Técnica	Instrumento
Cuantitativa:		Test CLUni-Lat 2019
Comprensión de lectura	Prueba objetiva	(comprensión lectora para estudiantes universitarios) adaptado.
Competencia Lectora		



Cualitativa:

Comprensión de lectura	Entrevista a profundidad	Guión de entrevista
Competencia Lectora		

3.5.1. *Ficha Técnica del instrumento*

1. Nombre: Test de Competencias Lectoras en Estudiantes Universitarios: “Test CLUni”
2. Autor Inicial: Andrea Felipe (2015, España), adaptado por Pedro Novoa para América Latina (2019, Perú)
3. Readaptación: María Angélica Quispe Cusihuamán (2022)
4. Ámbito de aplicación: Educativo
5. Significación: Medida de la Comprensión y la Competencia Lectora desde las Capacidades relacionadas con los Procesos Lectores
6. Propósito: Evaluar la comprensión y competencia lectora.
7. Usuarios: Estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del Cusco del I y III ciclo
8. Forma de aplicación: Individual o colectiva.
9. Duración: 1 horas aproximadamente.
10. Puntuación: Se otorga 1 punto por cada acierto y 0 por cada error.
11. Baremación: baremos en percentiles por ciclo (I y III ciclo)
12. Cuadernillo digital y físico.

3.6. **Validación y Confiabilidad de Instrumentos**

Para Hernández, Fernández y Baptista (1998) “la validez en términos generales se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que quiere medir” (p. 243).

Este instrumento, denominado Test CLUni-Lat-2019, fue adaptado de una versión española a la realidad latinoamericana. Los textos iniciales tienen una consistencia interna de



0.660, consta de 6 textos de 4 preguntas de opción múltiple para cada texto con 4 alternativas posibles (a b c d). Un total de 24 preguntas para evaluar las categorías expuestas en PISA (2012) en relación con las dimensiones: Acceder y obtener, Integrar e interpretar, reflexionar y valorar.

El Test CLUni–Lat-2019 para estudiantes universitarios de América Latina, consta de 8 textos con un total de 24 preguntas, sigue la línea de las categorías de PISA. La readaptación de esta prueba consta de cinco textos y 20 preguntas, cada uno con cuatro alternativas. Se toma en cuenta las categorías propuestas por PISA: Acceder y obtener, Integrar e interpretar, reflexionar y valorar, y la categoría Aplicar y decidir propuesta por Clemente Egío. Este instrumento fue validado a juicio de expertos.

Confiabilidad, Sánchez establece que: “la confiabilidad es el grado de expresión mejor empleado cuando el término está definido, de tal manera que no admite ambigüedad, es decir, que posee una interpretación tal que sería la misma para cualquier otro investigador” (p. 58). Por lo que se utilizó la confiabilidad según el coeficiente correlacional KR-20 (Kuder Richarson) obteniendo un valor de 0,729 para la variable comprensión de lectura y 0,719 para la variable de competencia lectora, ambos valores se encuentran considerados dentro de la escala de rango aceptable.

Así mismo, se aplicó una entrevista a profundidad para la variable cualitativa, a través de una guía semiestructurada, recurriendo a representantes del grupo de interés para obtener datos que contribuyan a comprender y/o complementen las respuestas de la variable cuantitativa.

3.7. Análisis de datos

3.7.1. Análisis de Datos (cuantitativos).

El análisis de los datos se efectuó a través de un tratamiento de datos estadísticos, determinándose las relaciones multivariadas entre las variables, para lo cual se empleó el



Coeficiente correlacional de Spearman, con la finalidad de alcanzar los objetivos de la investigación

El análisis descriptivo, utilizado para analizar y describir los datos recolectados de la muestra, están presentados mediante tablas y gráficos con las interpretaciones de los resultados. Y el análisis inferencial con la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov.

3.7.2. Tratamiento de Información (cualitativo)

Se consolidó la información obtenida en una matriz de información y se realizó la categorización de los datos y evaluación temática.

3.8. Aspectos Éticos

Los procedimientos empleados en la presente investigación respetan los criterios éticos de consentimiento informado y confidencialidad de los participantes.

Así mismo, se presentó la solicitud a la Dirección de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público Santa Rosa de Cusco para contar con el permiso necesario y aplicar los instrumentos.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

4.1. Resultados del estudio

4.1.1. Resultados cuantitativos

De la variable comprensión de lectura

Tabla 5

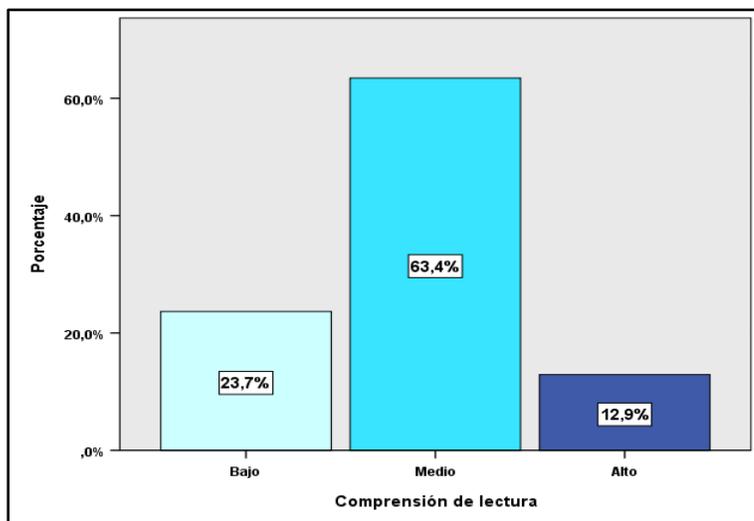
Distribución de frecuencias para la variable comprensión de lectura

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22	23,7
Medio	59	63,4
Alto	12	12,9
Total	93	100,0

Nota: Elaboración propia en SPSS 27

Figura 2

Resultados para la variable Comprensión de lectura



Los resultados de la tabla 5 y figura 2 muestran que, del total de estudiantes, un 23.7% se ubica un nivel bajo para la comprensión lectora, el 63.4% se ubique en nivel medio y un 12.9% en nivel alto para dichas variables.



Tabla 6

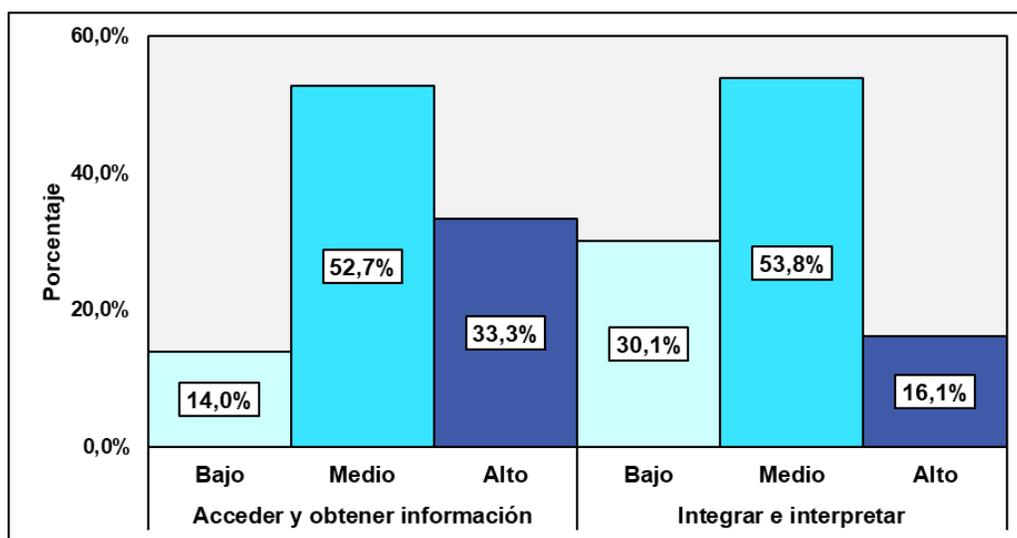
Distribución de frecuencias para las dimensiones de la Comprensión de lectura

		Frecuencia	Porcent aje
Acceder y obtener información	Bajo	13	14,0
	Medio	49	52,7
	Alto	31	33,3
Integrar e interpretar	Bajo	28	30,1
	Medio	50	53,8
	Alto	15	16,1
Total		93	100,0

Nota: Elaboración propia en SPSS 27

Figura 3

Resultados para las dimensiones de la Comprensión de lectura



En la tabla y figura anteriores se muestran los resultados para las dimensiones de la variable comprensión de lectura, en las que se puede apreciar que para la dimensión, acceder y obtener información, un 14.0% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo, el 52.7% en nivel medio y el 33.3% de los estudiantes en el nivel alto; mientras que para la dimensión integrar e interpretar los resultados muestran que, el 30.1% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo, el 53.8% en nivel medio y el 16.1% en nivel alto.



Tabla 7

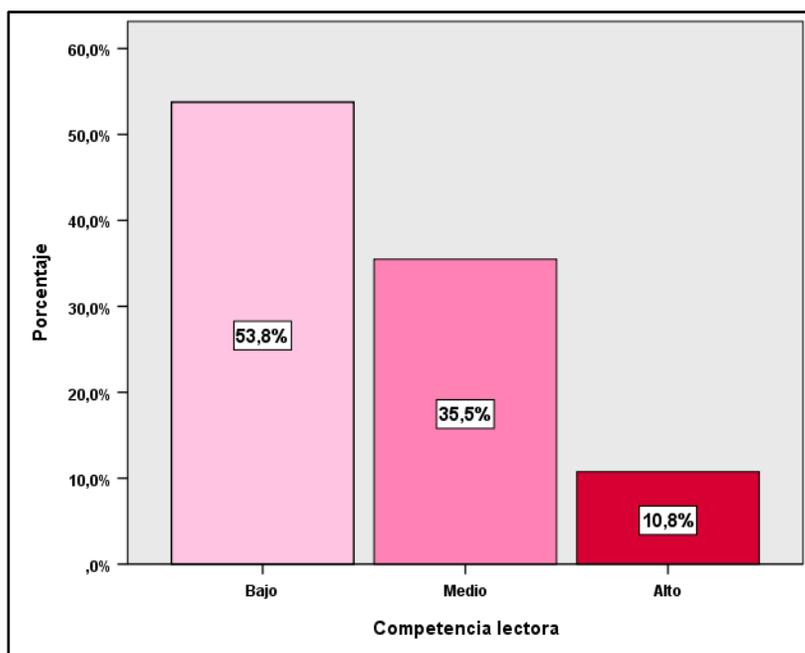
Distribución de frecuencias para la variable Competencia Lectora

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	50	53,8
Medio	33	35,5
Alto	10	10,8
Total	93	100,0

Nota: Elaboración propia en SPSS 27

Figura 4

Resultados para la variable Competencia lectora



Los resultados para la variable competencia lectora en los estudiantes encuestados muestran que un 53.8% de ellos se ubican en el nivel bajo para esta variable, mientras que el 35.5% en un nivel medio y tan solo el 10.8% en nivel alto.



Tabla 8

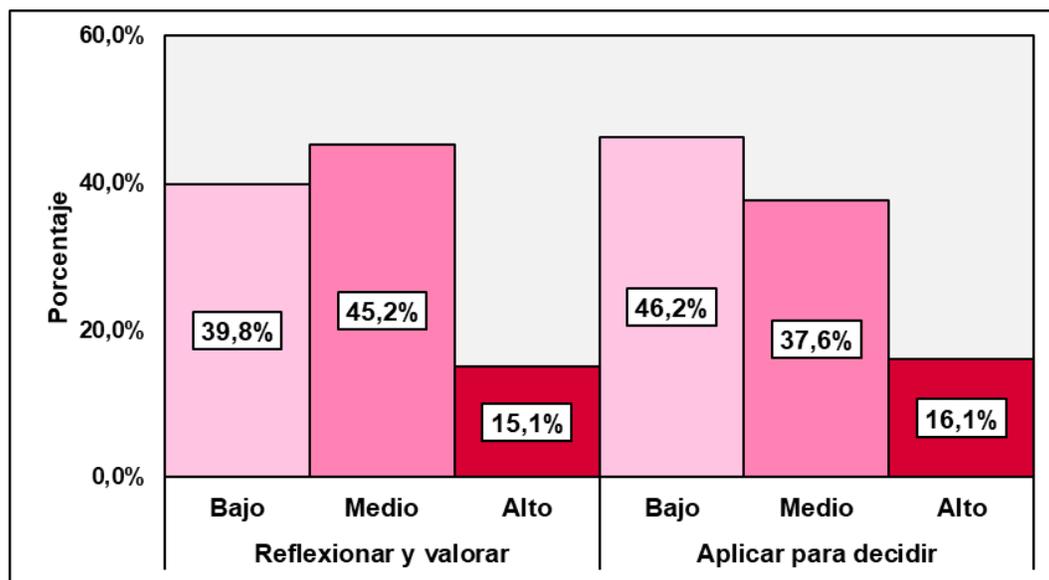
Distribución de frecuencias para las dimensiones de la variable Competencia lectora

		Frecuencia	Porcent aje
Reflexionar y valorar	Bajo	37	39,8
	Medio	42	45,2
	Alto	14	15,1
Aplicar para decidir	Bajo	43	46,2
	Medio	35	37,6
	Alto	15	16,1
Total		93	100,0

Nota: Elaboración propia en SPSS 27

Figura 5

Resultados para las dimensiones de la variable Competencia lectora



Se aprecia en la tabla y figura anteriores, que para la dimensión reflexionar y valorar, de la variable competencia lectora que, el 39.8% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo, en tanto que el 45.2% en un nivel medio y el 15.1% en nivel alto; mientras que para la dimensión aplicar para decidir el 46.2% de los estudiantes se ubican en el nivel bajo, el 37.6% en nivel medio y el 16.1% en nivel alto.



4.1.1.1. Resultados Inferenciales

Tabla 9

Prueba para la normalidad de los datos de las variables comprensión de lectura y competencia lectora

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Acceder y obtener información	,281	93	,000
Integrar e interpretar	,282	93	,000
Comprensión de lectura	,335	93	,000
Reflexionar y valorar	,256	93	,000
Aplicar para decidir	,292	93	,000
Competencia lectora	,336	93	,000

Nota: Elaboración propia en SPSS 27

En la tabla anterior se aprecia los resultados para la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov, en el que se plantean como hipótesis estadísticas las siguientes:

Ho: Las variables, comprensión de lectura y competencia lectora presentan una distribución normal.

Ho: Las variables, comprensión de lectura y competencia lectora no presentan una distribución normal.

El P valor calculado o Sig. tanto para las variables como para sus dimensiones adopta el valor de 0.000, que al estar por debajo del 5% de significancia estadística, conduce a rechazar la hipótesis nula en favor de la hipótesis alterna, por tanto, las variables, comprensión de lectura y competencia lectora, así como sus dimensiones presentan una distribución de datos diferente a la norma, así para el análisis de correlación, se empleará el coeficiente de correlación de Spearman.



Hipótesis General

Tabla 10

Tabla de contingencia entre las variables comprensión de lectura y competencia lectora

		Competencia lectora			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Comprensión de lectura	Bajo	Recuento	20	2	0	22
		% del total	21,5%	2,2%	0,0%	23,7%
	Medio	Recuento	30	28	1	59
		% del total	32,3%	30,1%	1,1%	63,4%
	Alto	Recuento	0	3	9	12
		% del total	0,0%	3,2%	9,7%	12,9%
Total	Recuento	50	33	10	93	
	% del total	53,8%	35,5%	10,8%	100,0%	

Nota: Elaboración propia en SPSS 27

Los resultados para la tabla cruzada entre las variables comprensión de lectura y competencia lectora, muestran que el 23,7% de los estudiantes se ubican en un nivel de comprensión de lectura bajo, de dicho porcentaje el 21,5% tienen también un nivel bajo para la competencia lectora, asimismo, el 63,4% se ubican en el nivel medio de comprensión de lectura y de dicho porcentaje el 30,1% se ubican en el nivel medio de competencia lectora, finalmente, el 12,9% de los estudiantes presentan un nivel alto de comprensión de lectura y de dicho porcentaje el 9,7% se ubican en el nivel alto de competencia lectora.

Tabla 11

Prueba para la correlación entre las variables comprensión de lectura y competencia lectora

		Valor	Error estándar asintótica	T aproximada	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,610	,066	7,336	,000
N de casos válidos		93			



En la tabla 11 se presentan los resultados para la correlación entre las variables, comprensión de lectura y competencia lectora, para el cual se formularon las hipótesis estadísticas siguientes:

Ho: Las variables comprensión de lectura y competencia lectora no presentan correlación

Ha: Las variables comprensión de lectura y competencia lectora presentan correlación

Se aprecia que el P valor calculado o Significación aproximada, es de 0.000, que al estar por debajo del 5% (0.050), conduce a rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna, concluyéndose, por tanto, que las variables comprensión de lectura y competencia lectora presenta una correlación moderada, directa y significativa, dado que se encontró el valor de 0,610 para el coeficiente de correlación de Spearman.

Hipótesis Específicas

Tabla 12

Prueba para la correlación entre las dimensiones acceder y obtener información y reflexionar y valorar

	Valor	Error estándar asintótica	T aproximada	Significación aproximada	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,536	,079	6,062	,000
N de casos válidos		93			

En la tabla 12 se presentan los resultados para la correlación entre las dimensiones, acceder y obtener información y reflexionar y valorar, para el cual se formularon las hipótesis estadísticas siguientes:



Ho: La dimensión acceder y obtener información y la dimensión reflexionar y valorar no presentan correlación.

Ha: La dimensión acceder y obtener información y la dimensión reflexionar y valorar presentan correlación.

Se aprecia que el P valor calculado o Significación aproximada, es de 0.000, que al estar por debajo del 5% (0.050), conduce a rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna, concluyéndose, por tanto, que las dimensiones acceder y obtener información y reflexionar y valorar presentan una correlación directa, moderada y significativa, dado que el coeficiente de correlación de Spearman adopta el valor de 0.536.

Tabla 13

Prueba para la correlación entre las dimensiones acceder y obtener información y aplicar para decidir

	Valor	Error estándar asintótica	T aproximada	Significación aproximada	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,442	,087	4,697	,000
N de casos válidos		93			

En la tabla 13 se presentan los resultados para la correlación entre las dimensiones, acceder y obtener información y reflexionar y valorar, para el cual se formularon las hipótesis estadísticas siguientes:

Ho: La dimensión acceder y obtener información y la dimensión aplicar para decidir no presentan correlación

Ha: La dimensión acceder y obtener información y la dimensión aplicar para decidir presentan correlación



Se aprecia que el P valor calculado o Significación aproximada, es de 0.000, que al estar por debajo del 5% (0.050), conduce a rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna, concluyéndose, por tanto, que las dimensiones, acceder y obtener información y aplicar para decidir, presentan una correlación directa, moderada y significativa, dado que el coeficiente de correlación de Spearman adopta el valor de 0.442.

Tabla 14

Prueba para la correlación entre las dimensiones integrar e interpretar y reflexionar y valorar

	Valor	Error estándar asintótica	T aproximada	Significación aproximada
Ordinal por ordinal de Spearman	,440	,091	4,674	,000
N de casos válidos	93			

En la tabla 14, se presentan los resultados para la correlación entre las dimensiones, integrar e interpretar y reflexionar y valorar, para lo cual se formularon las hipótesis estadísticas siguientes:

Ho: La dimensión integrar e interpretar y la dimensión reflexionar y valorar no presentan correlación

Ha: La dimensión integrar e interpretar y la dimensión reflexionar y valorar presentan correlación

Se aprecia que el P valor calculado o Significación aproximada, es de 0.000, que al estar por debajo del 5% (0.050), conduce a rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna, concluyéndose, por lo mismo, que las dimensiones integrar e interpretar y reflexionar y valorar



presentan una correlación directa, moderada y significativa, dado que el coeficiente de correlación de Spearman adopta el valor de 0.440.

Tabla 15

Prueba para la correlación entre las dimensiones integrar e interpretar y aplicar para decidir

	Valor	Error estándar asintótica	T aproximada	Significación aproximada	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,496	,085	5,452	,000 ^c
N de casos válidos		93			

En la tabla 15, se presentan los resultados para la correlación entre las dimensiones, integrar e interpretar y reflexionar y valorar, para el cual se formularon las hipótesis estadísticas siguientes:

Ho: La dimensión integrar e interpretar y la dimensión aplicar para decidir no presentan correlación

Ha: La dimensión integrar e interpretar y la dimensión aplicar para decidir presentan correlación

Se aprecia que el P valor calculado o Significación aproximada, es de 0.000, que al estar por debajo del 5% (0.050), conduce a rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna, concluyéndose, por ende, que las dimensiones integrar e interpretar y aplicar para decidir presentan una correlación directa, moderada y significativa, dado que el coeficiente de correlación de Spearman adopta el valor de 0.496.

4.1.2. Resultados cualitativos

La categorización realizada permitió identificar tres tendencias en las percepciones docentes sobre la comprensión lectora y sus posibles causas, sobre la competencia lectora, su



diferenciación y relación con la comprensión lectora, y por último los factores que podrían ayudar a mejorar tanto la comprensión como la competencia lectora, tal como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 16

Percepción de comprensión y competencia lectora

Docente	Comprensión de lectura	Competencia lectora
Pregunta	¿Desde su visión pedagógica qué entiende usted por comprensión y competencia lectora?	
D. 1	Es algo mental	Es algo activo
D. 2	Es abordar los temas de manera crítica y reflexiva	Es el desarrollo de capacidades como indica el currículo.
D. 3	Es el resultado inmediato de aprehensión de un tema después de haber ejercido una lectura, un acto de comprender.	La competencia lectora sería mucho más amplia, sería la utilización de habilidades, destrezas, estrategias, Etc. con responsabilidad y ética.
D. 4	La comprensión lectora es una capacidad del ser humano que le permite entender y a partir de ello dar su opinión de manera crítica.	La competencia lectora, pienso que le permite ir más allá de la comprensión, adentrarse en un análisis, ir hacia una actuar.
D. 5	Es una capacidad mental que se realiza de manera procesual, primero observas, lees, le das un significado, lo cual te permite construir un nuevo saber, reforzarlo o refutarlo.	Competencia lectora a mi modo de entender sería el uso que le damos a la comprensión lectora en la vida cotidiana. Actuamos en función de lo que comprendemos.

Los docentes conciben la comprensión lectora como un proceso mental, una capacidad de aprehensión, de entendimiento de un texto lo que les permite dar sus opiniones de manera crítica y construir un nuevo significado. “Es una capacidad mental que se realiza de manera



procesual, primero observas, lees, le das un significado lo cual te permite construir un nuevo saber, reforzarlo o refutarlo” (D5). Las concepciones emitidas hacen referencia a las definiciones hechas por: Gómez (2020). “La comprensión lectora representa una habilidad cognitiva compleja en la cual se ven inmersos múltiples procesos que interactúan entre sí” y Solé (2012, p.54). “La comprensión lectora se da cuando el lector participa en situaciones que le exigen ir más allá del texto, para adentrarse en su análisis, contraste y crítica.”

En el caso de la competencia lectora, podemos apreciar que la mayoría de los docentes dan a conocer que sería mucho más que la comprensión lectora y hacen referencia al aspecto activo que lo caracteriza: “competencia lectora a mi modo de entender sería el uso que le damos a la comprensión lectora en la vida cotidiana. Actuamos en función de lo que comprendemos”. (D5). “Es algo activo”. (D1).

Estas concepciones estarían en relación con lo señalado por la OCDE (2015, P. 9), “Competencia lectora es comprender, usar, reflexionar e interactuar con textos escritos para lograr las propias metas, desarrollar el conocimiento, potencial personal y ser partícipes activos en la sociedad”.

Tabla 17

Utilidad de la comprensión y competencia lectora

Pregunta	Dentro de su área de desempeño ¿Qué utilidad o importancia tiene la comprensión y la competencia lectora?	
Docente	Comprensión de lectura	Competencia lectora
D. 1	Es muy importante, pues gracias a la comprensión lectora puedes tener la capacidad de hacer análisis, síntesis, poder cuestionarte basado en algo.	Y eso te lleva no solo a mejorar tus habilidades blandas, sino también las duras.
D. 2	Es muy importante no solo para la teoría sino también para la práctica	No solo dentro de mi área es importante, sino dentro



		de todas las áreas, porque al comprender bien, podrás hacer mejorar las cosas.
D. 3	Una utilidad absoluta, por el mismo hecho de que el acceso a todo tipo de conocimiento lo hacemos basándonos en la lectura.	En función al conocimiento es que actuamos la mayoría de las veces.
D. 4	Es muy importante no solo para mi área sino para todas las áreas, pues gracias a la comprensión lectora los chicos pueden resolver situaciones problemáticas de manera efectiva.	Eso les permite también dar respuesta a algo que se les presenta.
D. 5	Tiene una gran utilidad para todos los aspectos diría yo de la vida.	

Como se puede apreciar, el 100% de los docentes señalan que la comprensión y competencia lectora son muy importantes no solo en su área de desempeño, sino en el ámbito de todo su desarrollo. Ambos términos no logran separarlo, aunque no señalan la relación que puede existir entre ellas, indicando que la comprensión y competencia lectora tiene “Una utilidad absoluta, por el mismo hecho de que el acceso a todo tipo de conocimiento lo hacemos a base de la lectura. En función al conocimiento es que actuamos la mayoría de las veces” (D3). Diez, A. (2020, p. 72), señala que “La comprensión primero y la competencia lectora finalmente, vienen predeterminadas por la finalidad lectora y por el propio inter texto del lector; el lector competente es aquel que es capaz de acudir a mensajes (información, saber, contenidos...) escritos para dar respuestas a una inquietud, una duda, o solución a un problema y lo hace con eficacia pragmática.



**Actitudes que muestran los estudiantes frente a la comprensión y
competencia lectora**

Tabla 18

Percepción del nivel de comprensión y competencia lectora

Pregunta	¿Cómo percibe el nivel de comprensión y competencia lectora en general de sus estudiantes?	
Docente	Comprensión de lectura	Competencia lectora
D. 1	Yo lo ubicaría en medio , porque les cuesta comprender, no hay una buena capacidad de análisis, de resumen. Cuando pido un trabajo, les doy todas las indicaciones y aun así hay un porcentaje que no lo hace como les pido.	Si no pueden hacer un trabajo sencillo que se les pide, imagínate su actuar, falta creatividad, imaginación y esto viene desde la primaria.
D. 2	Yo pienso que medio , sobre todo en los primeros ciclos.	Medio
D. 3	En promedio diría medio . Me ocupo del 3 o 4 ciclos y muchos estudiantes no tienen muchas estrategias en cuanto a la lectura. Sin embargo, un porcentaje podría ubicarlos en bajo.	Si tomamos en cuenta que la competencia es el actuar, lo ubicaría en bajo.
D. 4	Según lo que percibo, los chicos presentan dificultades en la comprensión lectora, sobre todo en los primeros ciclos, por lo que diría que su comprensión es baja .	La competencia es la combinación de habilidades con actuación ética y así como va su comprensión, yo diría que también es bajo.
D. 5	Lo dejaría entre Medio y bajo , se puede percibir que los chicos no están en condiciones de desarrollar trabajos	Lo dejaría en bajo, pues el asunto de reflexionar para decidir es un poco



elementales que se solicita y muchas veces se debe bajar el nivel de lo requerido.

más complejo, debes manejar información de manera adecuada y es eso que les hace falta.

La mayoría de los docentes, percibe que el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes es medio; sin embargo, al hacer referencia a su competencia lectora lo consideran aún bajo, ya que señalan de acuerdo a su experiencia, que los estudiantes no tienen estrategias de lectura, les cuesta comprender, no pueden realizar trabajos elementales que se les solicita. Esto estaría en relación con lo que dice Vidal (2016), quien hace referencia a varios autores (Estienne 2006, Calderón 2010, Guerra 2013, Alcaráz 2013, al igual que Diez 2017), que afirman que los estudiantes que ingresan a la universidad e instituciones de formación profesional, son inexpertos en la lectura que se les exige, no poseen las habilidades necesarias para comprender los textos, por ser de mayor demanda cognitiva a aquellos a los que estaban expuestos, esto se relacionaría al desconocimiento de estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos académicos y científicos. Esto explica el nivel bajo obtenido en competencia lectora, puesto que como afirma Diez, A. (2020), *la comprensión primero y luego la competencia*, por lo que la competencia lectora adiciona más peso a la variable pragmática, la socialización, la inteligencia social, emocional o ejecutiva (Marina 2012, p. 71).

Tabla 19

Actitudes de los estudiantes frente a la comprensión y competencia lectora

Pregunta	¿Considera que los estudiantes muestran una actitud favorable para mejorar su comprensión y competencia lectora?, ¿cómo lo demuestran?
Docente	
D. 1	No muestran una actitud favorable, porque no hay hábito, y se continúa con una educación tradicional



D. 2	Considero que la actitud de los chicos es indiferente, porque no hacen nada, a pesar de que saben que tienen dificultades, el internet solo lo usan para sacar información, copiar y pegar. Los chicos no leen, no tienen una cultura lectora
D. 3	Si hay una preocupación en la mayoría diría yo, aunque para algunos es una tortura el dejar una lectura. Cuando se deja una lectura, lo más común que sucede es que buscan un resumen. Una copia pega. Pero creo que son conscientes de su formación y eso lo puedo apreciar a medida que van avanzando de ciclo.
D. 4	Los chicos saben que tienen mala comprensión lectora, podría decir que la mayoría de ellos y si muestran una actitud favorable, tratando de superar sus dificultades frente a la lectura y eso se puede apreciar cuando realizan sus trabajos de manera sustentada, pero no son todos.
D. 5	Lo que puedo observar es que varios de ellos no solo no leen, sino que no quieren hacerlo, saben que su capacidad de comprensión es baja y aun así le dedican aparentemente el tiempo que les sobra y la lectura no es eso, la lectura requiere dedicación, entrega. Pero podría decir que cierto porcentaje también realiza un esfuerzo por mejorar, eso se puede apreciar en los trabajos que realizan tiene cierta evolución un trabajo del otro.

Se puede apreciar en la tabla, que la mayoría de los docentes, señalan que los estudiantes son conscientes de sus dificultades y sí, muestran una actitud favorable para mejorar su lectura y esto lo demuestran al realizar sus trabajos sustentados, sobre todo se puede evidenciar al ir avanzando de ciclo. Frente a ello podemos tomar en cuenta la afirmación de (Rovira y López, 2017): La enseñanza de formación profesional, necesita ser consciente de la función fundamental de aprendizaje que la lectura ejerce en la formación, en cuanto instrumento privilegiado de comprensión, de acción y de evaluación por lo que la relación con el libro debe ser profunda, de razonamiento, de investigación.



Factores favorables para mejorar la comprensión y competencia lectora

Tabla 20

Causas de las dificultades en comprensión y competencia lectora

Pregunta	¿Cuáles considera que sean las causas principales de las dificultades en la comprensión y competencia lectora de los estudiantes?	
Docente	Comprensión de lectura	Competencia lectora
D. 1	Las causas principales es que se aprende de manera abstracta, repetitiva, porque es algo que no lo adquirieron. Los maestros no leen, que van a transmitir.	Deberían aprender jugando desde la escuela, ahora que son jóvenes les cuesta aprender, eso les ayuda a desarrollar muchas capacidades
D. 2	Creo que parte de todo el sistema educativo, viene desde el colegio, la preparación que tienen es solo para un examen. Aprendieron solo a decodificar y no comprenden les hace falta, no solo estrategias si no ganas.	La falta de comprensión
D. 3	Creo que una de las causas y la más influyente es la invasión de lo audiovisual en la vida cotidiana del niño, adolescente y joven, prefieren acceder al conocimiento a través del video que por la lectura. Lo visual es muy atrayente.	Todo parte de la lectura
D. 4	Los chicos no adquirieron ese hábito a la lectura, esta problemática se viene arrastrando desde el nivel de educación primaria y aun desde la familia, ahora de jóvenes es mucho	Responden mal a diferentes situaciones, no pueden resolver problemas o realizar sus trabajos



	más difícil, además que no manejan estrategias por la misma razón que no leen.	adecuadamente por falta de una buena comprensión.
D. 5	Es simple, los chicos no leen, quieren las cosas fáciles, rápidas, se creía con la tecnología, podían leer un poco más, pero se pasan horas y horas en redes sociales y eso no es lectura.	La tecnología está influyendo aún en su actuar de manera negativa, tal parece que hubiera un retroceso.

Las posturas que más redundan indican que las dificultades que tienen los estudiantes en comprensión y competencia lectora son a causa de que no adquirieron un hábito lector y hoy en día la tecnología aparentemente contribuye a acrecentar el problema, además se consideran la falta de utilización de estrategias.

(Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012) aseveran que las dificultades que poseen los estudiantes para desempeñarse como lectores competentes, depende de los procesos de enseñanza y de las estrategias que utiliza el docente, pues él o ella son quienes deciden el propósito de la lectura y su comprensión. Como señala (Sánchez, 2012, p. 26) la persona que lee y conoce de estrategias, puede manipular con libertad las de mayor conveniencia y dominio en la comprensión de cualquier tipo de texto.

Tabla 21

Factores que ayudan en el desarrollo de la comprensión y competencia lectora

Pregunta	¿Qué aspectos o estrategias podrían ayudar a mejorar el desarrollo de la comprensión y la competencia lectora en los estudiantes?	
Docente	Comprensión de lectura	Competencia lectora
D. 1	Cambiar el sistema de evaluación, con una evaluación que permita el desarrollo del pensamiento crítico y	Con una capacidad de reflexión, podrían actuar mejor.



reflexivo, La autoevaluación, los ensayos, las ideas fuerza...

D. 2	Los artículos de opinión son una buena manera de ayudarles a leer y sustentar ideas, de esa manera pueden hacer análisis, también los módulos, los proyectos.	La lectura comprensiva es la base para poder realizar cualquier actividad, si no comprendo, hago mal un trabajo.
D. 3	Establecer momentos de lectura acompañados y evaluados en el proceso del desarrollo, autodosificarse el uso excesivo del celular con las redes sociales, donde se quedan atrapados por lo visual.	El proceder de una forma u otra viene de una reflexión, siempre y cuando no seas muy emocional (risas)
D. 4	Los docentes juegan un papel importante, ellos deben motivar e incentivar a los chicos a la lectura. El factor docente es un punto clave en el trabajo de la lectura. Se debe empezar con lecturas cortas de manera que los chicos puedan motivarse y no aburrirse, la motivación es un punto clave.	La lectura de alguna manera siempre influye en su actuar, pues el comprender le hace más culto, tiene otro nivel en su vocabulario.
D. 5	Si hablamos de educación superior, pues, una manera sería leer con ellos, asegurarnos nosotros que lean y comprendan lo que lean, alcanzarles variadas estrategias que puedan ponerlo en práctica.	Al ponerlo en práctica hay una mejora de su competencia lectora también.

(Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012) señala que la comprensión lectora, es un proceso de construcción de significado, que requiere de estrategias específicas para su promoción. [...]



un proceso guiado por el docente que motive a los estudiantes y los anime incrementando las posibilidades de que la lectura haga parte de sus vidas.

Como se puede apreciar en la tabla, todos los docentes hacen referencia a diferentes estrategias para ayudar a mejorar el desarrollo de la comprensión y la competencia lectora, así mismo algunos de ellos, resaltan el papel del docente en este proceso.

Según (Solé, 2012), algunas estrategias implementadas, como el resumen, las respuestas a preguntas formuladas, la elaboración de textos por parte de los estudiantes, pueden contribuir, de hecho, a lograr la promoción de la comprensión lectora de los estudiantes, pero como tienen un objetivo doble, relacionado con la lectura y la escritura, obviamente, requieren no solamente de saber leer, sino de saber escribir, y, en consecuencia, el docente no puede esperar que emerjan por el solo hecho de proponerlas, hay que enseñarlas, para que cumplan su propósito, y, contribuyan al aprendizaje.

4.2. Análisis de los Hallazgos

Tal como observamos líneas arriba, los docentes entrevistados en su mayoría afirman que, los estudiantes demuestran un nivel medio en comprensión de lectura y un nivel bajo en competencia lectora, esto explicaría los resultados estadísticos cuantitativos que responden a nuestros objetivos e hipótesis.

La mayoría de los docentes tienen como percepción que el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes es medio, pues afirman que “no quieren leer”, “*les cuesta comprender, no hay una buena capacidad de análisis, de resumir, cuando pido un trabajo debo dar demasiadas indicaciones*”, “utilizan muy pocas estrategias de lectura”, “algunos muestran una actitud indiferente frente a la lectura...” Todo ello ayuda a explicar los resultados obtenidos que indican que el 63.4% de los estudiantes poseen un nivel medio de comprensión de lectura.

Los docentes en su mayoría perciben que los estudiantes poseen un nivel bajo de competencia lectora, debido a que “no pueden hacer un trabajo sencillo que se les pide, les falta creatividad, imaginación, responsabilidad y esto viene desde la primaria”, así mismo,



“responden mal a diferentes situaciones, no pueden resolver problemas o responder adecuadamente” esto daría cuenta del 53.8% obtenido en los resultados cuantitativos, indicando el bajo nivel en competencia lectora.

Esto a su vez se relaciona a lo que señala Álvarez, en Cátedra UNESCO, “Los estudiantes que ingresan a la universidad poseen las competencias de lectura básicas”, caracterizándose por a) efectuar lecturas superficiales, no se involucran en lo que leen, tampoco efectúan análisis ni evaluación. b) El proceso de comprensión se aproxima en un alto grado hacia la reproducción de la información literal. c) Poca motivación hacia la lectura y la indagación de los significados. d) Débiles recursos lingüístico-discursivos para afrontar el proceso de comprensión profunda del texto. e) Ausencia de una posición de cuestionamiento, reflexión o compromiso personal en sus prácticas rutinarias de lectura.

Los docentes afirman que *“la mayoría de estudiantes no comprenden lo que leen, por lo que por falta de una buena comprensión, difícilmente podrán resolver cualquier situación que se les presente”*, ya que *“todo parte de la lectura”, “la lectura de alguna manera siempre influye en su actuar, pues el comprender le hace más culto, tiene otro nivel en su vocabulario”, “El proceder de una forma u otra viene de una reflexión, siempre y cuando no seas muy emocional”*. Esto permite comprender los resultados cuantitativos obtenidos que muestran la relación existente entre comprensión de lectura y competencia lectora, ya que se muestran que el 23,7% de los estudiantes poseen un nivel bajo de comprensión de lectura, de dicho porcentaje el 21,5% tienen también un nivel bajo para la competencia lectora; asimismo el 63,4% tiene nivel medio de comprensión de lectura y de dicho porcentaje el 30,1% posee un nivel medio de competencia lectora, finalmente el 12,9% de los estudiantes presentan un nivel alto de comprensión de lectura y de dicho porcentaje el 9,7% posee un nivel alto de competencia lectora.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1. Comparación Crítica de Resultados con la Literatura Existente

Como se demuestra en la literatura, la competencia lectora abarca y se apoya en la comprensión de lectura, como señala Romo (2019) La comprensión y la competencia lectora son procesos que van unidos y se desarrollan en forma concomitante. Es lo que hemos podido observar en los resultados de nuestra investigación a mayor comprensión de lectura, mejor competencia lectora, pues “la comprensión lectora es el hecho abstracto que depende de la capacitación individual y la competencia lectora es la materialización concreta que se lleva a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad” Jiménez (2014). Sin embargo, también es cierto que la falta de estrategias encaminadas a proyectar pragmáticamente lo leído, hace que el estudiante tenga más dificultades en el desarrollo de esta habilidad, como señala Neira (2015): “las razones de que los estudiantes no tengan una buena comprensión, sería que los estudiantes no utilizan estrategias adecuadas”. “Las estrategias determinadas y ayudas que permitan alcanzar la comprensión lectora, se verán repercutidas en la competencia lectora”, Valdebenito (2012).

Establecer un “contexto de lectura” como estrategia de actuación previa a la lectura, permite de alguna manera acercar al lector a la situación pragmática de la lectura, graficando un escenario lector en el que la lectura se convierte en una herramienta específica para dar respuesta a una situación que plantea la necesidad de actuar en un escenario definido, respondiendo así a lo que expresa PISA en lo referente a la competencia lectora, pues aprender a leer implica desarrollar opciones propias de la actuación pragmática, Clemente (2020).

A lo largo del estudio podemos darnos cuenta de que la comprensión de lectura y la competencia lectora no son lo mismo, sin embargo, están relacionados de manera moderada, directa y significativa, como se puede demostrar en los resultados cuantitativos obtenidos y en



la percepción de los docentes entrevistados “*la competencia va más allá de la comprensión, es más reflexiva*”

Aunque algunos autores como Álvarez, Alcaráz (2014), Argüelles (2015), afirmen que la lectura resulta a veces penosa para los estudiantes, quienes se limitan a cumplir con requerimientos académicos de índole evaluativos, hay una percepción positiva de los docentes entrevistados, puesto que consideran que los estudiantes son conscientes de sus dificultades y su formación lectora va en aumento a medida que avanzan en su formación profesional. Además, Carlino (2013), añade que estas habilidades lectoras no se adquieren en forma autónoma, sino que requieren de una enseñanza explícita en las asignaturas de formación profesional.

Las razones de las débiles competencias lectoras de los estudiantes de los primeros ciclos de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público Santa Rosa, que constatamos con este estudio y que reafirma otros, quizá no podamos puntualizarlos, ya que estas son multidimensionales; sin embargo, las instituciones de educación superior están llamadas a formar lectores activos para desarrollar en ellos las capacidades que les permitan hacer de la información el aprendizaje y las innovaciones, soluciones dirigidas hacia la elevación del bienestar social de todos, Rovira (2017).

5.2. Discusión y Contrastación Teórica de los Hallazgos

En la variable comprensión de lectura de acuerdo a los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos se demuestra que los estudiantes del I y III ciclo de formación profesional docente, tienen un nivel medio de comprensión de lectura, estos resultados son similares a los obtenidos por Mendoza Tello en su tesis “Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público José Santos Chocano, Bagua Grande – Amazonas - 2022” donde da a conocer que el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en los primeros ciclos es de regular y bajo, de igual forma, Palomino (2021), en su tesis: Hábitos de lectura y comprensión lectora, dando a conocer que la mayoría de los



alumnos alcanzó el nivel medio de comprensión de lectura, de igual forma Felipe (2015). En su investigación titulada: “Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial (Tesis doctoral inédita). Málaga: Universidad de Málaga”. También concluye indicando que el 50,5% de los maestros en formación inicial obtienen un nivel medio de 16,09 sobre 24 en el Test CLUni. Sin embargo, estos resultados se contraponen a los estudios de Meza (2018) en su tesis “Relación de la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de primaria en el Instituto Peruano de la Ciencia y La Cultura del distrito de Ventanilla”, quién asevera según su investigación que el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes es deficiente, esto debido a que la comprensión lectora es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Así mismo Enciso, R. (2017), en su Investigación: “Influencia del Programa LECCOMP en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la universidad Wiener” comprobó que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes sujetos de estudio son muy bajos, sobre todo al iniciar el semestre académico, especialmente en los niveles de integración e interpretación de información y en el nivel de reflexión y valoración de la información de un texto, categorías en las que nuestros resultados obtienen el nivel medio.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la variable competencia lectora, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, se demuestra que los estudiantes del I y III ciclo de formación profesional docente, tienen un bajo nivel de competencia lectora, estos resultados son contrarios a los obtenidos por Carolina Sánchez Gil en su tesis “La competencia lectora de los estudiantes universitarios de primer curso. Relaciones con los hábitos de lectura y el rendimiento académico – 2017” donde corroboró que los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia de la Universidad de Valladolid, alcanzan un nivel de competencia media.

Los resultados que se obtuvieron sobre la percepción docente de los factores que ayudan a mejorar la comprensión y competencia lectora, la mayoría de los docentes aluden a



las actitudes favorables de los estudiantes y todos los docentes hacen referencia a diferentes estrategias para ayudar a mejorar el desarrollo de la comprensión y la competencia lectora, así mismo algunos de ellos, resaltan el papel del docente en este proceso. Esto está en relación con el resultado obtenido por Palomino (2021), quien afirma que la mayoría de estudiantes no aplica las estrategias suficientes para el uso y procesamiento de la información y el 20,2% no aplica ninguna estrategia de comprensión lectora.

En ambas variables, los resultados obtenidos muestran que el nivel de comprensión de lectura es mayor al nivel de competencia lectora, por lo que se asevera que comprensión de lectura y competencia lectora están relacionados, pero no son lo mismo. Los resultados obtenidos en el presente trabajo son similares a lo obtenido por Clemente (2021), quien realizó un trabajo investigativo sobre *“Competencia lectora, una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula”*; donde demostró que la competencia lectora y la comprensión de lectura no es lo mismo, y concluye indicando que el nivel de desarrollo o de respuesta del alumnado, es menos favorable en lo que se refiere a la competencia, que en lo relacionado con la comprensión.



CONCLUSIONES

PRIMERA: Se sostiene que existe una relación entre comprensión de lectura y competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo de acuerdo a los resultados obtenidos, debido a que el 63,4% se ubican en el nivel medio de comprensión de lectura y de dicho porcentaje el 30,1% se ubican en el nivel medio de competencia lectora resultando en promedio ($p = 0,610$), lo que representa una hipótesis afirmativa en vista que su coeficiente se halla entre correlación moderada, directa y significativa, corroborando con la investigación que cuanto mejor comprensión de lectura presentan los estudiantes, también presentan mejor competencia lectora.

SEGUNDA: Que en la dimensión **acceder y obtener** información, la mayoría de los estudiantes, lo que representa 52,5% se ubica en el nivel medio, le sigue el nivel alto con un 33,3%, luego el nivel bajo con el 14%. En la dimensión **integrar e interpretar**, el 53,8% de los estudiantes se ubica en el nivel medio, seguido por el nivel bajo con 30,1%, y solo 16,1% representa el nivel alto. Por lo que podemos concluir que los estudiantes tienen un nivel medio de Comprensión Lectora.

TERCERA: El nivel de competencia lectora de los estudiantes es bajo debido a que, en la dimensión, **reflexionar y valorar** información la mayoría de los estudiantes lo que representa 45,2% se ubica en el nivel medio, le sigue el nivel bajo con un 39,8%, luego el nivel alto con el 15,1%. En la dimensión **aplicar para decidir**, el 46,2% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo, seguido por nivel medio con el 37,6%, y solo 16,1% representa el nivel alto.

CUARTA: Se sostiene que existe una relación entre las dimensiones de comprensión de lectura y las dimensiones de competencia lectora según las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, pues para la muestra resultó haber un comportamiento diferente al normal, por lo que, de acuerdo al coeficiente correlacional de Spearman, las dimensiones acceder y obtener información y reflexionar y valorar adoptaron el valor de 0.536. En las dimensiones acceder y obtener información y aplicar para decidir resultó el valor de 0.442. En las dimensiones integrar



e interpretar y reflexionar y valorar dio como resultado el valor de 0.440. En las dimensiones de integrar e interpretar y aplicar para decidir dio el valor de 0.496. Por lo tanto, existe una correlación directa, moderada y significativa, entre las dimensiones de la comprensión de lectura de los estudiantes y las dimensiones de su competencia lectora, lo que fue determinado con el Rho de Spearman.

QUINTA: Los estudiantes muestran un nivel medio de comprensión de lectura y un bajo nivel de competencia lectora, de acuerdo a la percepción docente, pues algunas veces no comprenden el mensaje, presentan algunas dificultades en identificar las ideas principales, responden inadecuadamente a diferentes situaciones, tienen complicaciones para resolver problemas o realizar sus trabajos adecuadamente por falta de una buena comprensión, por lo que actúan en función a esas limitantes. Esto explicaría los bajos resultados, sobre todo en los primeros ciclos.

SEXTA: Los estudiantes muestran una actitud favorable frente al desarrollo de su comprensión y competencia lectora según la percepción de los docentes, debido a que son conscientes de su situación, por lo que se infiere que a medida que van avanzando de ciclo, van mejorando sus competencias lectoras, aunque en muchos casos a la falta de hábito de lectura y el mismo sistema educativo repetitivo entre otras, serían las condiciones que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual implican un reto para la labor docente.

SÉPTIMA: Los docentes perciben que las estrategias de lectura, son uno de los factores favorables que puede ayudar a mejorar la comprensión y competencia lectora de los estudiantes, así mismo se resalta el factor docente, el propio rol como punto clave en el trabajo de mejora de las competencias lectoras, estableciendo momentos de lectura acompañados y cambiando la forma de evaluar, de manera que sea más reflexiva, crítica.



SUGERENCIAS

PRIMERA: Los resultados de este estudio pueden servir para posteriores investigaciones a fin de seguir profundizando en la teoría sobre la Competencia lectora, ya que la comprensión lectora está suficientemente estudiada, pues cuenta con marcos teóricos sólidos y en el caso de la competencia lectora es diferente, se tiene los fundamentos de PISA, lo cual tiene algunas observaciones.

SEGUNDA: La actividad lectora es un tema fundamental en educación y de necesaria revisión continua para su mejora. Si bien el presente estudio supone un pequeño avance en un desarrollo amplio de la lectura que contribuye en incluir las reflexiones y evaluaciones, el aspecto pragmático, queda aún demasiados temas pendientes a seguir estudiando como la manera de garantizar el trabajo de las competencias lectoras a través de necesidades realmente significativas en el día a día para el estudiante.

TERCERA: Promover y potencializar el uso sistemático de estrategias metodológicas durante los momentos de lectura (antes, durante y después) tanto para los docentes como para los estudiantes, a fin de reafirmar las capacidades de comprensión de lectura y mejorar así sus competencias lectoras, sobre todo en los estudiantes de los primeros ciclos de estudio.

CUARTA: Sería importante brindar espacios de reflexión y trabajo colegiado, para que los docentes puedan intercambiar sus propias percepciones y prácticas pedagógicas en la promoción de la comprensión y competencia lectora, asumiendo de manera prioritaria su rol y responsabilidad en este proceso, respondiendo de esta manera también al marco del buen desempeño docente.

QUINTA: Diseñar y ejecutar programas que busquen mejorar la comprensión de lectura y la competencia lectora, de manera especial para los primeros ciclos de los diferentes programas de estudio, brindando capacitaciones y acompañamientos articulados para que puedan utilizarse de manera consciente y de forma crítica como recursos para mejorar el nivel de rendimiento académico.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-08-knowledge_compet_spa.pdf
- Alcaráz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R. y Rodríguez, A. (2013). ¿Evalúa PISA la Competencia Lectora? *Revista de educación*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130. Universidad de Málaga, España.
- Álvarez, N. (2015). *Lectura y escritura en el nivel superior*. Ediciones Cecilia Muse. ISBN 978-33-1231-5. Universidad de Córdoba.
- Argüelles, J. (2011). Escribir y leer en la universidad. *Revista de la educación superior*. España. <https://archivo.estepais.com/site/2011/escribir-y-leer-en-la-universidad/>
- Belec, C. (2017). Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte. *Reviu vol. 30, no 2 pédagogie collégiale* - France. https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/belec-vol_30-2.pdf
- Bianco, M. (2016). Lire, comprendre, apprendre. *conférence de consensus - université Grenoble Lyon* - France.
- Bolívar, A. (2000). *La lectura como un modo de interacción social*. Universidad de Venezuela. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/169-la-lectura-como-un-modo-de-interaccin-socialpdf-nCS5T-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2001). *La lectura en los primeros años de la universidad*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/16>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.



- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). *Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia*. Univ. Autónoma de Tamaulipas - México.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Edición: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L C/ Francés Cárrega 3, 2-34.08027 Barcelona ISBN8: 4-7827-100-7 D.L.B: - 48.143.
- Castillo, J. (2011). *Proceso lector como instrumento de aprendizaje*. Univ. San Carlos, Guatemala.
- Clemente, V. (2021). *La competencia lectora una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula* [Tesis doctoral, Universidad Alicante].
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/62754>
- De la Puente, L. (2017). *¿Los universitarios peruanos comprenden lo que leen? Motivación, hábito y comprensión de lectura en dos universidades*. Instituto de Estudios Peruanos. Edición N°1, Año 11, 2017. 69-74, Instituto de Estudios Peruanos ISSN 2076-7722.
- Delgadová, E. y Gullerová, M. (2015). *Comprensión lectora: Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario*. In: *Lenguaje y Textos*, núm. 41 p. 45 - 53. ISSN: 1133-4770.
- Díez, A. y Clemente, V. (2017). *La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación*. Asociación Española de Comprensión lectora. *ISL*, vol. 7, Málaga. España, ISSN: 2340-8685.
- Díez, A. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Ed Octaedro, Barcelona, ISBN: 978-84-18348-54-9.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la corporación universitaria Rafael Núñez. *Revista virtual UCN - Cartagena*. 51, pp. 156 - 174.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>



- Enciso, R. (2017). *Influencia del Programa LECCOMP en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo* [Tesis doctoral, Universidad Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1611>
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* [Tesis de doctoral, Universidad de Málaga].
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14184>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Revista Psicología educativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3349>
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche. *Revista Perfiles Educativos*, 125, 23 - 37. Chile.
- Giasson, J. (2011). *La lecture- Apprentissage et difficultés*. Ed. Gaëtan Morin, France, ISBN13: 9782896320837.
- Gómez, I., Vila, J., García, J., Contreras, A. y Elosúa, M. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. (Spanish). *Revista Psicología Educativa*, 19(2), 103 - 111. DOI: 10.5093/ed2013a17.
- Gómez, L. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Revista de Investigación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*. México. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.com/>
- Gómez, M. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/601/2488#toc>



- Gonzalo, A., Pérez, L. y Vásquez, A. (2018). Desarrollo de competencias: una experiencia con la competencia de aprendizaje autónomo. *Revista PUCP - Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), pp. 95 - 107.
- Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Universidad Nacional Autónoma de México*. <http://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.972>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Revista UCLM*, pp. 93 - 112. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Hernández, M. y Lluesma, M. (2019). Hacia una comunicación eficaz. *Revista Universidad Agraria de La Habana*.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. ISBN: 978-0-230-23367-6
Publishet: MacMillan. Londres.
- Jiménez, P. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revistas científicas de América Latina y el Caribe*. ISSN: 2340-8685, Granada. <http://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>
- Leandro, J. (2015). *Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6586>
- López, C. (2014). *Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería* [Tesis de grado, Universidad de Piura].
<https://hdl.handle.net/11042/1873>



- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* [Tesis de maestría, Universidad de Piura].
<https://hdl.handle.net/11042/1814>
- Marina, J. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel, Barcelona.
- Masciotra, D. (2018). *La competencia, entre el saber actuar y el actuar real. Perspectivas de la enacción*. Documento ASCAR inc.
[file:///C:/Users/user/Downloads/La_competencia Entre el saber actuar y e.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/La_competencia_Entre_el_saber_actuar_y_e.pdf)
- McNamara, D. y Magliano, J. (2009). *Toward a comprehensive model of comprehension*.
Ross, B. (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, Vol. 51. Burlington:
Academic Press.
- Meléndrez, E. (2008). *Comprensión lectora y hábitos de estudio en los estudiantes de la Facultad de Educación* [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Antonio Abad, Cusco].
- Mendoza, O. (2022). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del Instituto Pedagógico Público José Santos Chocano* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81534>
- Meza, P. (2018). *Relación de la comprensión lectora en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de primaria del Instituto Peruano de la Ciencia y la Cultura* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle].
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2634>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Perú.
- Ministerio de Educación (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora PISA 2018*.
Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2020). *Informe de resultados de evaluación de competencias de adultos PIAAC 2018*. Lima.



- Neira, A., Reyes, F. y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios del primer año de literatura y lingüística. *Revista científica*. Universidad de Chile. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35242269012>
- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1 - 12. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>.
- OCDE (2017). *Marco de evaluación y análisis de PISA para el desarrollo "Lectura, matemáticas y ciencias"*. Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- OCDE (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. España, CP: 104888, SBN: 978-84-680-5755-2.
- Palomino, Z. (2021). *Hábitos de lectura y comprensión lectora en los alumnos de la escuela profesional de estomatología de la Universidad Andina del Cusco 2019 -I* [Tesis de maestría, Universidad Andina]. <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/4747>
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Valparaíso: Santillana.
- PIAC (2013). *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. Informe español, pp. 25 - 35. <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2012.pdf?documentId=0901e72b8181d500>.
- Ramírez, E., Martos, E., Argüelles, J., Álvarez, D., Morales, M., Martínez, M., Cruz, S., Antuña, O., Gutiérrez, A. y Jarvio, O. (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. Libro PDF. ISBN: 978-607-02-6389-7. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Universidad Nacional Autónoma de México.



- Rodríguez, R., Valcárcel, N. y Fuentes, C. (2017). Lectura, competencia y comprensión lectora: ¿necesidad o imperativo para el docente? *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*. 2017;8(2). www.revtecnologia.sld.cu
- Rovira, Y. y López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista Ciencias Médicas de Pinar del Río*. Mayo-junio, 2017; vol. 21(3), pp. 386 - 398.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v21n3/rpr13317.pdf>
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Digital de la Universidad Central del Ecuador* Vol.1, No. 377.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>
- Sáenz, B. (2018). La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* Vol. 4, núm. 1.
- Sánchez, E. (2012). *La Comprensión lectora en el currículo universitario*. ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.9.
<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2061/1/2.%20La%20comprension%20lectora.pdf>.
- Sánchez, L. (1981). Investigaciones sobre hábitos, necesidades y niveles de lectura del magisterio del Perú. *Revista Lectura y Vida*, Año 2, N° 4. Grafico. Lima Perú.
- Silvera, A., Collante, C., Tarazona, S. y Ortiz, M. (2003). La competencia lectora de los estudiantes universitarios. *Revista Psicogente* N° 11 pp. 35 - 42.
<http://dialnet.unirioja.es>
- Sole, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Ed Grao. Barcelona ISBN: 978-84-7827-209-9
- Sole, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación* N° 59, pp. 43 - 61 (ISSN1022-6508) - OEI/CAEU.



SUNEDU (2020). *Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Doc. PDF ISBN:

978-612-47125-1-7 - Perú.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Ecoe ediciones. ISBN 958-648 - 419-X. Bogotá -Colombia.

Torres, P. (2015). *Lectura y escritura en el nivel superior*. Ediciones Cecilia Muse. ISBN 978-33-1231-5. Universidad de Córdoba.

Tuning, América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de USTO. ISBN 978-84-9830-645-3. Bilbao.

UNESCO (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú* [Archivo PDF]. ISBN 978-9972-841-26. Ed. UNESCO – MINEDU.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260917/PDF/260917spa.pdf.multi>

UNESCO (2015). *Cátedra UNESCO lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Ed. Cecilia Muse Libro digital, PDF. ISBN 978-950-33-1231-5. Repositorio Digital: Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.

<http://rdu.unc.edu.ar>

Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología de inclusión* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/96309>

Vidal, D. y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador en la comprensión lectora. *Revista de educación superior*. ISSN: 0185-2760.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Once ideas claves como aprender y enseñar competencias*. Ed. Grao, Barcelona.



ANEXOS

ANEXO1: DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD Y DE NO PLAGIO

Tesista Yo, María Angélica Quispe Cusihuamán, identificada con DNI: 23998632. Del Programa de Posgrado En educación con mención en docencia universitaria, autora de la Tesis, titulada: **COMPRENSIÓN DE LECTURA Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DEL I Y III CICLO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PUBLICA SANTA ROSA DEL CUSCO - 2022**

DECLARO BAJO JURAMENTO QUE, El tema y contenido de tesis es original, siendo resultado de mi esfuerzo y trabajo personal, no se han utilizado ideas, formulaciones, citas integrales ni ilustraciones sin mencionar de forma exacta y clara su origen, fuente o autor, tanto en el cuerpo o texto, gráficos o figuras, cuadros, tablas u otro contenido protegido por derechos de autor. En este sentido, soy consciente de que la falta de respeto a los derechos de autor son acciones que serán castigados mediante sanciones universitarias y/o legales. Me afirmo y me ratifico en lo expresado, en señal de lo cual firmo el presente documento en la ciudad de Cusco, a los 13 días del mes de febrero del 2023.

Tesista: María Angélica Quispe Cusihuamán

D.N.I. 23998632



ANEXO 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: COMPRENSIÓN de lectura Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DEL I Y III CICLO DE LA Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco – 2022

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES/ DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>Problema General Mixto. ¿Cuál es la relación existente entre la comprensión de lectura y la competencia lectora que presentan los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco y cómo mejorar su desarrollo según la percepción docente en estudiantes del I y III ciclo - 2022?</p>	<p>Objetivo General Mixto. Determinar el grado de relación entre la comprensión de lectura y la competencia lectora que presentan los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco y analizar la percepción más relevante que tienen los docentes para mejorar su desarrollo en estudiantes del I y III ciclo - 2022.</p>	<p>Hipótesis General Mixta. Existe relación directa y significativa entre comprensión de lectura y competencia lectora que presentan los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco y los docentes muestran una percepción favorable para mejorar su desarrollo en estudiantes del I y III ciclo - 2022.</p>	<p>Variable Comprensión de lectura</p> <p>Competencia lectora</p>	<p>Enfoque de investigación: Mixto Alcance de la Investigación: Explicativo Tipo de investigación: Sustantivo - No experimental Diseño de investigación cuantitativo: Descriptivo Correlacional</p>
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Dimensiones	<p>Donde: M: Muestra O1: variable 1: Comprensión Lectora O2: variable 2: Competencia lectora</p> <p>Diseño de investigación Cualitativo – Diseño Fenomenológico Hernández, Fernández y Baptista (2014 p.493). Población y muestra: 93 estudiantes de los ciclos I y III de la Escuela de Educación</p>
<p>Cuantitativos ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco?</p> <p>¿En qué nivel de competencia lectora se encuentran los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre las dimensiones de la</p>	<p>Cuantitativos Precisar el nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco.</p> <p>Medir el nivel de competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco.</p>	<p>Cuantitativas Los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco se encuentran en un nivel de inicio de comprensión de lectura.</p> <p>Los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco poseen un nivel inicial de competencia lectora.</p>	<p>V1: Comprensión de lectura</p> <p>Acceder y Obtener información.</p> <p>Integrar e interpretar</p> <p>V2: Competencia Lectora</p> <p>Reflexionar y valorar.</p> <p>Aplicar para decidir</p>	



<p>comprensión de lectura de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco frente a dimensiones de su competencia lectora?</p> <p>Cualitativo ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre la comprensión de lectura y competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco?</p> <p>¿Qué actitudes muestran los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, frente al desarrollo de su comprensión de lectura y competencia lectora según la apreciación docente?</p> <p>¿Cómo mejorar la comprensión de lectura y competencia lectora de los estudiantes universitarios del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, según la percepción docente?</p>	<p>Establecer la relación que existe entre las dimensiones de la comprensión de lectura de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco frente a las dimensiones de su competencia lectora.</p> <p>Cualitativo Describir la percepción que tienen los docentes sobre la comprensión de lectura y competencia lectora que muestran los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco.</p> <p>Especificar las actitudes que muestran los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, frente al desarrollo de su comprensión de lectura y competencia lectora según la apreciación docente.</p> <p>Analizar los factores favorables que permiten mejorar la comprensión de lectura y competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, según la percepción docente.</p>	<p>Las dimensiones de la comprensión de lectura de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, se relacionan directa y significativamente con las dimensiones de la competencia lectora.</p> <p>Hipótesis operativa Cualitativas. Los docentes perciben que los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, tienen un bajo nivel de comprensión de lectura y competencia lectora.</p> <p>Existe mayor actitud favorable de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, frente al desarrollo de su comprensión de lectura y competencia lectora según la percepción docente.</p> <p>Existe una diversidad de factores que permiten mejorar la comprensión de lectura y competencia lectora de los estudiantes del I y III ciclo – 2022 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Santa Rosa del Cusco, según la percepción docente.</p>	<p>Categorías y sub categorías. Percepción de los docentes sobre la comprensión y competencia lectora de los estudiantes. Actitudes de los estudiantes en el desarrollo de la comprensión y competencia lectora. -Actitud favorable -Actitud desfavorable Factores favorables para mejorar la comprensión y competencia lectora. -Factor estudiante -Factor docente</p>	<p>Superior Pedagógica Pública Santa Rosa Método de muestreo: No <u>Probabilístico</u> e intencional (Bisquerra, 2000, p.82) Muestra Cualitativa: 5 docentes. Técnicas e instrumentos de recojo de datos. Cuantitativo: Prueba objetiva – <u>Test CLUni adaptado de competencias lectoras para universitarios.</u> Análisis cuantitativo: Coeficiente correlacional de Spearman Técnicas e instrumentos de recojo de datos. Cualitativos: Entrevista a profundidad. Análisis cualitativo: Estadística descriptiva.</p>
--	---	--	---	---



ANEXO3: MATRIZ DE INSTRUMENTOS

LECTURAS	DIMENSIÓN E INDICADOR	ÍTEMS/REACTIVOS	ALTERNATIVAS	CRITERIO DE EVALUACIÓN / ESCALA DE VALORACIÓN
<p>TEXTO 1 Obstrucción completa o total de las vías respiratorias en adultos.</p> <p>FORMATO: Continuo</p> <p>TIPO DE TEXTO: Instructivo</p>	<p>D1 Acceder y obtener información Selecciona y reúne información del texto.</p> <p>D2 Integrar e interpretar Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación</p> <p>D3 Reflexionar y valorar. Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia.</p> <p>D4 Aplicar para decidir. Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.</p>	<p>1. Al realizar la maniobra de Heimlich es esencial que la presión se ejerza justo en el centro del abdomen para</p> <p>2. En caso de obstrucción total de las vías respiratorias, se debe realizar la ventilación artificial:</p> <p>3. ¿Qué cambios realizarías en el formato de este texto para hacerlo más inteligible para el público en general?</p> <p>4. Acabas de leer el texto y en clase, ves que uno de tus compañeros tiene una obstrucción de las vías respiratorias ¿de qué manera procederías?</p>	<p>a) Que se produzca la tos artificial</p> <p>b) Conseguir que el accidentado expulse el cuerpo extraño</p> <p>c) No dañar órganos internos</p> <p>d) No causar lesiones en el diafragma</p> <p>Heimlich</p> <p>a) A la vez que se realiza la maniobra de Heimlich</p> <p>b) Si el accidentado está inconsciente</p> <p>c) Siempre que el accidentado no respire por sí mismo</p> <p>d) Cuando se haya desplazado el cuerpo extraño.</p> <p>a) Añadiría dibujos y un glosario de tecnicismos.</p> <p>b) Emplearía un vocabulario menos técnico o explicaría los tecnicismos.</p> <p>c) Añadiría ilustraciones y destacaría en negrita las palabras clave.</p> <p>d) Emplearía un lenguaje más técnico.</p> <p>Respuesta construida abierta</p>	<p>CORRECTO (1)</p> <p>INCORRECTO (0)</p>



<p>TEXTO 2 Crecimiento del mercado digital en España y América Latina.</p> <p>FORMATO: Discontinuo</p> <p>TIPO DE TEXTO: Expositivo</p>	<p>D1 Acceder y obtener información Selecciona y reúne información del texto.</p> <p>D2 Integrar e interpretar Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación.</p> <p>D3 Reflexionar y valorar. Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia.</p> <p>D4 Aplicar para decidir Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.</p>	<p>5. De los gráficos lineales que representan la evolución de la frecuencia de los precios, ¿en cuál/es está incluida la porción naranja del gráfico circular?</p> <p>6. ¿En qué porción/es del gráfico circular se incluiría/n las ventas de una editorial colombiana que haya vendido la redición aumentada y corregida de Cien años de soledad a mil usuarios residentes en el Reino Unido y Nueva York?</p> <p>7. Menciona por lo menos dos acciones que debiera tomar en cuenta un editor novel que quisiera asegurar el éxito del lanzamiento de su primer libro electrónico.</p> <p>8. Luego de conocer la información, ¿qué decisión tomarías si tuvieras que publicar un libro?</p>	<p>a) Editoriales españolas. b) Editoriales españolas y latinoamericanas. c) Editoriales latinoamericanas. d) Editoriales de la Unión europea.</p> <p>a) Unión Europea y EEUU. b) Latinoamérica. c) Unión Europea. d) EEUU</p> <p>a) Montar la editorial en España con énfasis en el mercado europeo y elegir obras poéticas. b) Enfocar como prioridad el mercado anglosajón (Reino unido y EEUU.) y proponer un precio entre 15 euros a 29 euros. c) Proponer un precio entre 5 euros a 9 euros y vender los libros por la plataforma Amazon. d) Elegir solo ventas en digital y descartar las novelas románticas o eróticas.</p> <p>Respuesta: construida abierta</p>	
<p>TEXTO 3 La aventura de crecer.</p>	<p>D1 Acceder y obtener información Selecciona y reúne información del texto.</p>	<p>9. ¿Qué se describe en el primer párrafo del texto?</p>	<p>a) El nacimiento y el primer año de la vida de un bebé b) El embarazo, el parto y los primeros meses de un bebé</p>	



<p>FORMATO: Continuo</p> <p>TIPO DE TEXTO: Narrativo</p>	<p>D3 Reflexionar y valorar. Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia</p> <p>D2 Integrar e interpretar Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación.</p> <p>D4 Aplicar para decidir Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.</p>	<p>10. ¿Se trata de un texto científico-técnico? Justifica tu respuesta con al menos tres razones.</p> <p>11. ¿Qué metáfora emplea José Antonio Marina para expresar que el primer lenguaje infantil es universal?</p> <p>12. Responde con argumentos válidos según el texto: Estas trabajando en una I.E., a tu salón de clase se incorporó ayer un niño del campo. ¿Continuarías trabajando tu programación o le proporcionarías otra actividad? y ¿por qué?</p>	<p>c) El nacimiento y la toma de conciencia de uno mismo</p> <p>d) El nacimiento del autor del libro</p> <p>a) No, porque no usa lenguaje científico, carece de tecnicismos y posee un lenguaje figurado.</p> <p>b) Sí, porque emplea lenguaje retórico, presenta tecnicismos y se basa en una perspectiva objetiva.</p> <p>c) No, porque su lenguaje es retórico y objetivo con lo que sucede realmente.</p> <p>d) Sí, porque el lenguaje que usa es científico y presenta tecnicismos, propio de ese tipo de textos.</p> <p>a. Hay un esperanto del balbuceo.</p> <p>b. Estallidos motores.</p> <p>c. Los niños de todas las culturas balbucean igual.</p> <p>d. Cada actividad sigue una pauta común a todos los niños de todas las culturas.</p> <p>Respuesta: construida abierta</p>	
<p>TEXTO 4 Alquiler de altillo en la Av. Sucre 245, Pueblo Libre, Lima.</p>	<p>D3 Reflexionar y valorar Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia</p>	<p>13. A continuación, tienes cuatro mensajes de la propietaria de la buhardilla. ¿Qué crees que haya respondido en el hueco 1 (chat 1) y en el hueco 4 (chat 2)?</p>	<p>a) sí, en estos tiempos es algo básico, casi como que haya agua al abrir el grifo. ¿verdad? Hueco 1 Hueco 4</p> <p>b) El altillo no dispone de wifi, pero tienes una cabina de internet a la vuelta de la esquina. Hueco 1 Hueco 4</p>	



<p>FORMATO: Mixto</p> <p>TIPO DE TEXTO: Descriptivo</p>	<p>D2 Integrar e interpretar Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación</p> <p>D1 Acceder y obtener información Selecciona y reúne información del texto.</p> <p>D4 Aplicar para decidir Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.</p>	<p>14. ¿Qué crees que responde la propietaria en el hueco 2 (chat 1) y en el hueco 3 (chat 2)? Elige entre las opciones de respuesta acorde con la oferta del anuncio y teniendo en cuenta que el altillo está aún disponible.</p> <p>15. ¿Quién estaría interesado en alquilar ese departamento?</p> <p>16. ¿Qué recomendaciones le darías a un compañero/a que busca una vivienda en alquiler?</p>	<p>c) Sí por supuesto, el acceso está dentro de esa habitación. Hueco 1 <input type="radio"/> Hueco 4 <input type="radio"/></p> <p>d) No, es compartido, porque la vivienda tiene un solo baño. Hueco 1 <input type="radio"/> Hueco 4 <input type="radio"/></p> <p>a) Lo siento, la vivienda no dispone del garaje. Hueco 2 <input type="radio"/> Hueco 3 <input type="radio"/></p> <p>b) Lo siento, estamos buscando chicas. Hueco 2 <input type="radio"/> Hueco 3 <input type="radio"/></p> <p>c) Disculpa, alquilamos solo a estudiantes. Hueco 2 <input type="radio"/> Hueco 3 <input type="radio"/></p> <p>d) El alquiler incluye una plaza de garaje. Hueco 2 <input type="radio"/> Hueco 3 <input type="radio"/></p> <p>a. Un ejecutivo que trabaje cerca de la zona.</p> <p>b. Una familia corta con recursos que se adapten al costo requerido.</p> <p>c. señoritas estudiantes que trabajen o no.</p> <p>d. Cualquier persona que estudie educación superior y tenga los recursos necesarios.</p> <p>Respuesta: construida abierta</p>	
<p>TEXTO N° 5 El maestro investigador</p>	<p>D1 Acceder y obtener información</p>	<p>17. Según Pérez Gómez, el investigador debe:</p>	<p>a) Ser un mero observador de las situaciones del aula</p>	



<p>FORMATO: Continuo</p> <p>TIPO DE TEXTO: Argumentativo</p>	<p>Selecciona y reúne información del texto.</p> <p>D3 Reflexionar y valorar</p> <p>Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia.</p> <p>D2 Integrar e interpretar</p> <p>Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación.</p> <p>D4 Aplicar para decidir</p> <p>Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.</p>	<p>18. ¿qué innovación introdujo Stenhouse en la visión sobre el papel del docente?</p> <p>19. De acuerdo a lo leído, la investigación acción se trata de:</p> <p>20. Luego de leer el texto en tu grupo de trabajo tu compañero te propone iniciar una investigación acción la próxima semana: ¿cuál sería tu respuesta? Argumenta por lo menos con dos razones basadas en el texto.</p>	<p>b) Adaptar sus actuaciones a las realidades del aula</p> <p>c) Aplicar rigurosamente el currículo</p> <p>d) Dejar que el alumnado sea quien guíe las prácticas</p> <p>a) La separación entre practica educativa e investigación</p> <p>b) La reflexión activa sobre la práctica docente</p> <p>c) La capacitación de cualquier docente para la investigación en el aula</p> <p>d) las respuestas c y b son correctas</p> <p>a) Realizar intervenciones ocasionales a un grupo homogéneo</p> <p>b) Un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación.</p> <p>c) Formular bases teóricas de buenas prácticas, generalizando los problemas del aula estudiada</p> <p>d) Una investigación exclusivamente para los docentes por/para realizar buenas prácticas.</p> <p>Respuesta: construida abierta</p>	
<p>TOTAL</p>		<p>20 PREGUNTAS</p>		



ANEXO 4: INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN



**“COMPRENSIÓN DE LECTURA Y
COMPETENCIA LECTORA EN
ESTUDIANTES DEL PRIMER Y TERCER
CICLO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR SANTA ROSA DEL CUSCO -
2022”**



Estimado estudiante:

Este test forma parte del estudio local, sobre la **COMPRENSIÓN Y LA COMPETENCIA LECTORA** que poseen los estudiantes del I y II ciclo de la escuela profesional de educación, con el único objeto de valorar para plantear propuestas de mejora.

Su colaboración permitirá orientar alguna propuesta y programa de mejora tanto en comprensión como en competencias lectoras. Por lo que, le pedimos responder las siguientes preguntas

La duración del test es de una hora y consta de 5 textos, por favor lea cuidadosamente cada pregunta y sus opciones o alternativas de respuesta, y elija **ÚNICAMENTE UNA** marcando con un aspa o completando si se trata de una pregunta abierta.

**NO DEJE PREGUNTAS, SIN RESPONDER. AL TERMINAR,
COLOCA EL CUESTIONARIO EN EL LUGAR INDICADO**



SEMESTRE _____

Edad en años cumplidos:

Sexo: Masculino

Femenino

Usted es: Dependiente

Independiente

I.E. Donde egresó: Pública

Privada



TEXTO 1

FORMATO: Continuo

TIPO DE TEXTO: Instructivo

Obstrucción completa o total de las vías respiratorias

(Texto instructivo)

Cuando se produce una obstrucción completa o total de las vías respiratorias la persona no tose, ni habla. Esto indica que no ingresa ni sale aire, pues las cuerdas vocales se mueven por la vibración que produce el aire al respirar, El objetivo de la maniobra de Heimlich es empujar el cuerpo extraño hacia la tráquea y, por ende, hacia la salida mediante la expulsión del aire que llena los pulmones. Esto se consigue efectuando una presión en el abdomen hacia adentro y hacia arriba para desplazar el diafragma, que a su vez comprimirá los pulmones, aumentando la presión del aire, contenida en las vías respiratorias.

Modo de Actuación.

1. Actuar con rapidez
2. Colocarse detrás del accidentado y tomarle por detrás y por debajo de los brazos. Colocar el puño cerrado cuatro dedos por encima de su ombligo, justo en la línea media del abdomen. Colocar la otra mano sobre el puño.
3. Reclinar al accidentado hacia adelante y efectuar una presión abdominal centrada hacia adentro y hacia arriba, a fin de presionar (de 6 a 8 veces) el diafragma. De este modo se provocará una tos artificial.
Es importante resaltar que la presión no debe lateralizarse. Ya que, se podrían lesionar vísceras abdominales de vital importancia.
4. Seguir con la maniobra hasta conseguir la tos espontánea o hasta la pérdida de conocimiento.
5. En caso de pérdida de conocimiento se coloca al accidentado en posición de Soporte Vital Básico (SVB), con la cabeza ladeada y, se continúa con la maniobra de Heimlich en el suelo. En esta posición se debe alternar la maniobra de Heimlich con la ventilación artificial (boca - boca), ya que es posible que la persona haya entrado en un paro respiratorio fisiológico, por lo que tampoco respirará, aunque hayamos conseguido desplazar el cuerpo extraño. Si se consigue introducir aire en los pulmones, se iniciará el protocolo de Soporte Vital Básico.

Fuente: Adaptación de “Obstrucción de las vías respiratorias: primeros auxilios”, José L. Moliné y M. Dolores Solé. Instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo del ministerio de trabajo y asuntos sociales de España. Recuperado de:

www.mapfre.com/documentación/público/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?-path=10317900, consultado el 01 de setiembre 2013



1. Al realizar la maniobra de Heimlich es esencial que la presión se ejerza justo en el centro del abdomen para:

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Acceder y obtener información

- a) Que se produzca la tos artificial
- b) Conseguir que el accidentado expulse el cuerpo extraño
- c) No dañar órganos internos
- d) No causar lesiones en el diafragma

2. En caso de obstrucción total de las vías respiratorias, se debe realizar la ventilación artificial:

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Integrar e interpretar

- a) A la vez que se realiza la maniobra de Heimlich
- b) Si el accidentado está inconsciente
- c) Siempre que el accidentado no respire por sí mismo
- d) Cuando se haya desplazado el cuerpo extraño

3. ¿Qué cambios realizarías en el formato de este texto para hacerlo más inteligible para el público en general?

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Reflexionar y valorar

- a. Añadiría dibujos y un glosario de tecnicismos.
- b. Emplearía un vocabulario menos técnico o explicaría los tecnicismos.
- c. Añadiría ilustraciones y destacaría en negrita las palabras clave.
- d. Emplearía un lenguaje más técnico.

4. Acabas de leer el texto y en clase, ves que uno de tus compañeros tiene una obstrucción de las vías respiratorias ¿de qué manera procederías?

FORMATO DE PREGUNTA: construida abierta

ASPECTO: Aplicar para decidir



TEXTO 2

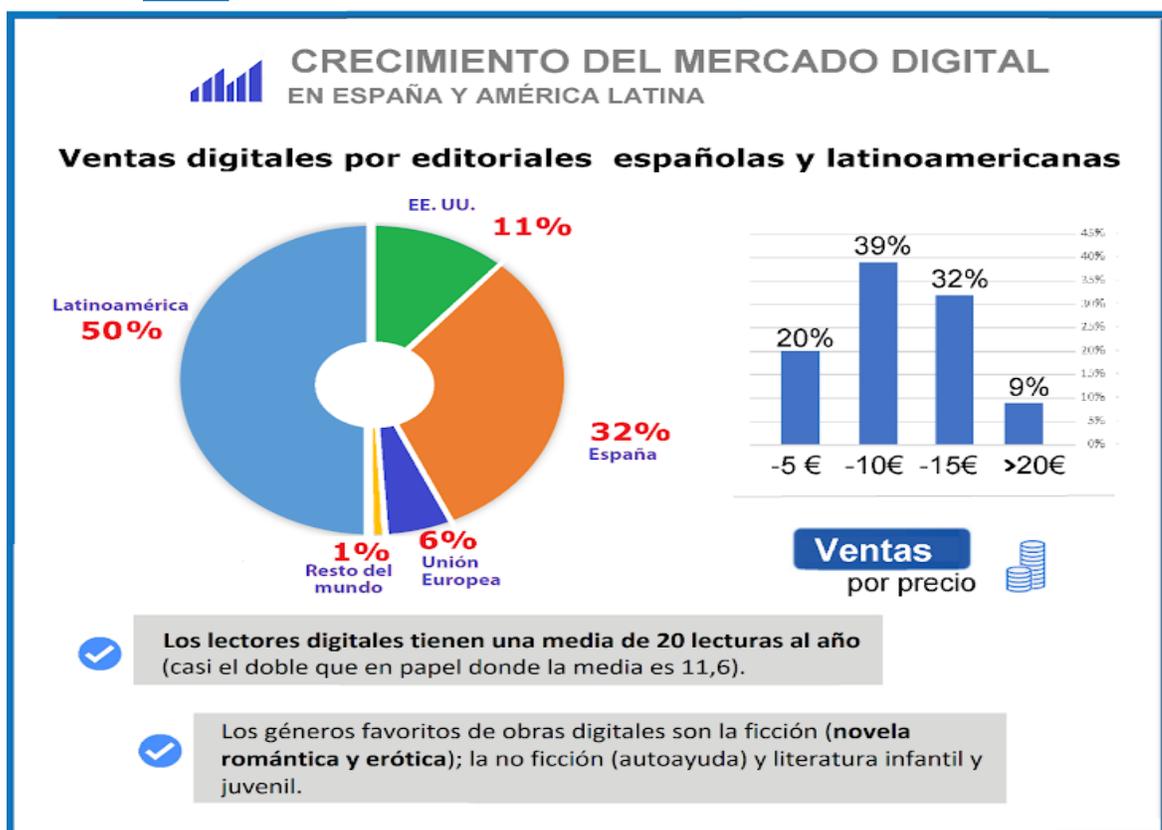
FORMATO: Discontinuo

TIPO DE TEXTO: Expositivo

Crecimiento del mercado digital

(Texto expositivo)

04





✓ Entre el 39% y el 53% de ventas digitales se dan en Amazon, mientras que entre un 28% y 32% en Apple. El resto en Casa del Libro, Gandhi, Kobo, FNAC, etc.

✓ Tras 3 años de alza en los precios de venta en España, en el 2018 cambia la tendencia: bajan los precios en España y suben en Latinoamérica.



Evolución de precios



Fuente: Adaptado del V Informe Bookwire.es 2019.
Evolución del mercado digital (ebooks y audiolibros) en España y América Latina, 2018.
https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/05/70_InformeBookwire_2019.pdf
consultado el 10 de noviembre de 2019.

5. De los gráficos lineales que representan la evolución de la frecuencia de los precios, ¿en cuál/es estaría incluida la porción naranja del gráfico circular?

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Acceder y obtener información

- Editoriales españolas.
- Editoriales españolas y latinoamericanas.
- Editoriales latinoamericanas.
- Editoriales de la Unión europea.

6. ¿En qué porción/es del gráfico circular se incluiría/n las ventas de una editorial colombiana que haya vendido la redición aumentada y corregida de Cien años de soledad a mil usuarios residentes en el Reino Unido y Nueva York?

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Integrar e interpretar

- Unión Europea y EEUU.
- Latinoamérica.
- Unión Europea.
- EEUU



7. Menciona por lo menos dos acciones que debiera tomar en cuenta un editor novel que quisiera asegurar el éxito del lanzamiento de su primer libro electrónico.

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Reflexionar y valorar

- a. Montar la editorial en España con énfasis en el mercado europeo y elegir obras poéticas.
- b. Enfocar como prioridad el mercado anglosajón (Reino unido y EEUU.) y proponer un precio entre 15 euros a 29 euros.
- c. Proponer un precio entre 5 euros a 9 euros y vender los libros por la plataforma Amazon.
- d. Elegir solo ventas en digital y descartar las novelas románticas o eróticas.

8. Luego de conocer la información, ¿qué decisión tomarías si tuvieras que publicar un libro?

FORMATO DE PREGUNTA: construida abierta

ASPECTO: Aplicar para decidir



TEXTO 3

FORMATO: Continuo

TIPO DE TEXTO: Narrativo

LA AVENTURA DE CRECER

La estampida

Hay un brusco agitarse y el roce de algo que se escurre blandamente, lubricado por aguas espesas. Hay un urgente impulso hacia adelante, un giro en la postura. Hay un tacto desconcertado, el paso de una frontera elástica, un escozor doloroso, una luz hiriente, una agitación desconocida y rítmica, algo que se abre paso desde dentro, un grito. El espacio se onduló amorosamente. Mucho tiempo después supe que había sido acunado. Entonces no sabía nada porque no había nadie aún que pudiera saber. Yo llegué después, cuando esa conciencia pegada a las sensaciones fue independizándose, distanciándose de las impresiones, que empezaban a ser cosas. Grandes ritmos lo organizaban todo: el desasosiego y la calma, la vigilia y el sueño. Por fin aparecieron los rostros, las palabras, el divertido sonar de un sonajero, las canciones de cuna, los besos, las sonrisas, tan divertidas de imitar, y también el Yo, mi yo, como centro del paisaje. Llegué a reconocermé en un espejo. Primero había estado agradables o molestos, luego hubo visiones que atraían o aburrían, después vi objetos. Al final me ví viendo objetos: había reflexionado.

Así puedo imaginar mi nacimiento, el brusco aparecer de mi conciencia como la apertura de un mundo afectivo en lo que lo cognitivo no se diferenciaba todavía de lo emocional, ni lo propio de lo ajeno. Cuando un niño nace, con él nace su propio mundo. Al nacer aparece un ser humano que cuarenta semanas antes era sólo una célula. [...]

Desde que nacen los niños son seres activos y selectivos, sientes deseos y ocurrencias, que se manifiestan como estallidos motores. A los 4 meses se les despierta una gran curiosidad, quieren mirar y tocar. Ese va a ser uno de los grandes incentivos. Un poco después aprenden a provocar respuestas. El bebe va progresando simultáneamente por diversas líneas: quiere andar, hablar, establecer contactos. Cada actividad sigue más o menos una pauta común a todos los niños de todas las culturas. Hay un impulso obstinado por gatear, por sentarse, por ponerse de pie, por andar. El movimiento es su gran meta, su gran triunfo. La otra obsesión es hablar: arrullos, gorjeos, balbuceos, acompañados de risas, laleos, ocupan los primeros meses. Hasta que al final del primer año comienzan a formar sonidos nuevos. Los niños de todas las culturas balbucean igual. El lenguaje infantil es universal en todas partes. Hay un esperanto del balbuceo.

Fuente: extraído de “Aprender a vivir” José Antonio Marina. Ariel, 2004, pp 25 – 27

9. ¿Qué se describe en el primer párrafo del texto?

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple



ASPECTO: acceder y obtener información

- a) El nacimiento y el primer año de la vida de un bebé
- b) El embarazo, el parto y los primeros meses de un bebé
- c) El nacimiento y la toma de conciencia de uno mismo
- d) El nacimiento del autor del libro

10. ¿Se trata de un texto científico-técnico? Justifica tu respuesta con al menos tres razones.

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: reflexionar y valorar

- a) No, porque no usa lenguaje científico, carece de tecnicismos y posee un lenguaje figurado.
- b) Sí, porque emplea lenguaje retórico, presenta tecnicismos y se basa en una perspectiva objetiva.
- c) No, porque su lenguaje es retórico y objetivo con lo que sucede realmente.
- d) Sí, porque el lenguaje que usa es científico y presenta tecnicismos, propio de ese tipo de textos.

11. ¿Qué metáfora emplea José Antonio Marina para expresar que el primer lenguaje infantil es universal?

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Integrar e interpretar

- a. Hay un esperanto del balbuceo.
- b. Estallidos motores.
- c. Los niños de todas las culturas balbucean igual.
- d. Cada actividad sigue una pauta común a todos los niños de todas las culturas.

12. Responde con argumentos válidos según el texto: Estas trabajando en una I.E. a tu salón de clase se incorporó ayer un niño del campo. ¿continuarías trabajando tu programación o le proporcionarías otra actividad?, ¿por qué?

FORMATO DE PREGUNTA: construida abierta

ASPECTO: Aplicar para decidir



TEXTO 4

FORMATO: Mixto

TIPO DE TEXTO: Descriptivo

TEXTO 8

alquilante.com

3 de 29 Habitaciones

< Anterior

Siguiente >

Alquiler de altillo en la Avda. Sucre, 245, Pueblo Libre, Lima

170 \$/mes 5 hab.

Garantía de 1 mes



Pregunta al anunciante

¿Alguna duda? Pregunta al anunciante.

Contactar

[Política de privacidad](#)

📞 601 234 567

Particular – Carmen
Anuncio: 2977260

Precio

170 dólares/mes
1,44 dólares/m²
Garantía de un mes
[Hacer una contraoferta](#)
[Recibir aviso si baja de precio](#)

Comentario del anunciante: "soleado, exterior y céntrico"

Características básicas

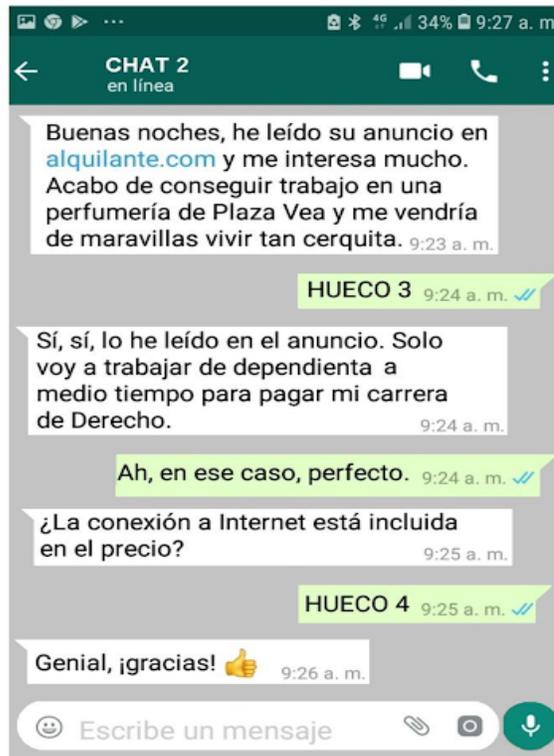
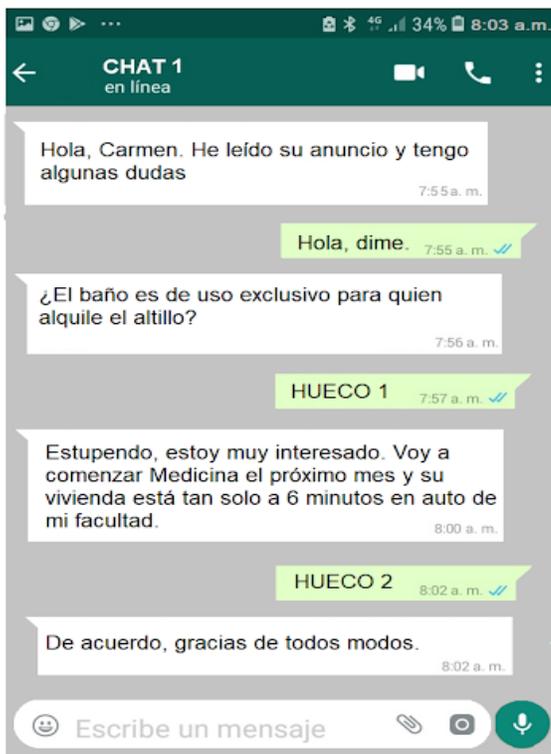
- Altilllo en vivienda de 118 m²
- Planta 3ª con ascensor
- 5 habitaciones
- 3 baños
- Estancia mínima de 6 meses
- Capacidad máxima de 5 personas
- Ahora son chicas, entre 20 y 25 años
- No se admiten mascotas
- A 5 min de la Universidad

Buscan

- Chica
- Estudiante

Equipamiento

- Amueblada
- Baño en suite
- Conexión a internet
- Calefacción



Fuente: Texto elaborado ad hoc para el test.

13. A continuación, tienes cuatro mensajes de la propietaria de la buhardilla. ¿Qué crees que haya respondido en el hueco 1 (chat 1) y en el hueco 4 (chat 2)?

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Crítica reflexiva

Mensajes

<p>Mensaje A</p> <p>Sí, en estos tiempos es algo básico, casi como que haya agua al abrir el grifo, ¿verdad? ;)</p>	<p>Mensaje B</p> <p>El altillo no dispone de Wifi, pero tienes una cabina de internet a la vuelta de la esquina.</p>
<p>Mensaje C</p> <p>Sí, por supuesto, el acceso está dentro de esa habitación.</p>	<p>Mensaje D</p> <p>No, es compartido, porque la vivienda tiene solo un baño.</p>



- Huevo 1 (chat 1) - Mensaje B
- Huevo 1 (chat 1) - Mensaje C
- Huevo 1 (chat 1) - Mensaje D
- Huevo 1(chat 1) - Mensaje A
- Huevo 4 (chat 2) - Mensaje D
- Huevo 4 (chat 2) - Mensaje A
- Huevo 4 (chat 2) - Mensaje B
- Huevo 4 (chat 2) - Mensaje C

14. ¿Qué crees que responde la propietaria en el hueco 2 (chat 1) y en el hueco 3 (chat 2)? Elige entre las opciones de respuesta acorde con la oferta del anuncio y teniendo en cuenta que el atillo está aún disponible.

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Crítica reflexiva

CHAT 1

Estupendo, estoy muy interesado. Voy a comenzar Medicina el próximo mes y su vivienda está tan solo a 6 minutos en auto de mi facultad. 8:00 a. m.

HUECO 2 8:02 a. m. ✓

De acuerdo, gracias de todos modos. 8:02 a. m.

CHAT 2

Buenas noches, he leído su anuncio en alquilante.com y me interesa mucho. Acabo de conseguir trabajo en una perfumería de Plaza Vea y me vendría de maravillas vivir tan cerquita. 9:23 a. m.

HUECO 3 9:24 a. m. ✓

Sí, sí, lo he leído en el anuncio. Solo voy a trabajar de dependienta a medio tiempo para pagar mi carrera de Derecho. 9:24 a. m.

Mensajes

Mensaje A

Lo siento, la vivienda no dispone del garaje.

Mensaje C

Disculpa, alquilamos solo a estudiantes.

Mensaje B

Lo siento, estamos buscando chicas.

Mensaje D

El alquiler incluye una plaza de garaje.



- | | |
|--|------------------------------|
| <input type="radio"/> Hueco 2 (chat 1) - Mensaje B | Hueco 3 (chat 2) - Mensaje A |
| <input type="radio"/> Hueco 2 (chat 1) - Mensaje A | Hueco 3 (chat 2) - Mensaje C |
| <input type="radio"/> Hueco 2 (chat 1) - Mensaje C | Hueco 3 (chat 2) - Mensaje D |
| <input type="radio"/> Hueco 2 (chat 1) - Mensaje D | Hueco 3 (chat 2) - Mensaje B |

15. **¿Quién estaría interesado en alquilar ese departamento?**

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Acceder y obtener información

- Un ejecutivo que trabaje cerca de la zona.
- Una familia corta con recursos que se adapten al costo requerido.
- señoritas estudiantes que trabajen o no.
- Cualquier persona que estudie educación superior y tenga los recursos necesarios.

16. **¿Qué recomendaciones le darías a un compañero/a que busca una vivienda en alquiler?**

FORMATO DE PREGUNTA: construida abierta

ASPECTO: Aplicar para decidir



TEXTO 5

FORMATO: Continuo

TIPO DE TEXTO: Argumentativo

EL MAESTRO INVESTIGADOR

La investigación - acción es la investigación del profesorado en ejercicio para resolver los problemas que se plantean en su aula y mejorar sus prácticas, se pretende con ella resolver asuntos o situaciones concretas sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas.

Fue Stenhouse quien consolidó el concepto del profesor investigador como profesional que reflexiona sobre su propia práctica con la intención de introducir cambios para mejorarla. Según este pedagogo británico, la investigación es una forma de estudio autocrítico, que parte de la creencia de que el maestro participante es la persona mejor situada para realizar el estudio del currículo y de los problemas que se plantean en su aula. En este sentido, investigar en el ámbito del currículo es una actitud de indagación y de reflexión que está al alcance del profesor o profesora que se lo proponga. Se basa, “en la curiosidad y deseo de comprender y persigue su materialización de forma consciente, sistemática y pública” (Stenhouse, 1987:42).

Significa pues creer en la capacidad del profesorado para investigar en el aula (Elliot, 1978), o sea, con una actitud colaboradora, identificar una situación problemática susceptible de mejora, recoger información sobre ella, interpretar los datos y realizar los cambios necesarios para mejorarla.

El movimiento de profesor – investigador, que incluye una metodología cualitativa para estudiar los problemas que se dan en el aula, marca una separación radical con la visión convencional de la investigación del currículo como una tarea del investigador especializado [...]

El maestro investigador, pues, no es un mero técnico que aplica un currículo y desarrolla estrategias de enseñanza elaboradas desde fuera para un supuesto grupo homogéneo, sino, como dice Pérez Gómez:

... ha de actuar como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia. (Pérez Gómez, 2000:269)

Fuente: extraído de “Didáctica de la lengua en educación infantil” Cristobal Gonzales Alvarez. Grupo editorial Universitario, 2011

17. Según Pérez Gómez, el investigador debe:

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Acceder para obtener información

- a) Ser un mero observador de las situaciones del aula



- b) Adaptar sus actuaciones a las realidades del aula
- c) Aplicar rigurosamente el currículo
- d) Dejar que el alumnado sea quien gué las prácticas

18. ¿qué innovación introdujo Stenhouse en la visión sobre el papel del docente?

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Acceder para obtener información

- a) La separación entre practica educativa e investigación
- b) La reflexión activa sobre la práctica docente
- c) La capacitación de cualquier docente para la investigación en el aula
- d) Las respuestas b y c son correctas

19. Según el texto, la investigación acción tiene por objeto:

FORMATO DE PREGUNTA: De opción múltiple

ASPECTO: Integrar e interpretar

- a) Realizar intervenciones ocasionales a un grupo homogéneo
- b) Un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación.
- c) Formular bases teóricas de buenas prácticas, generalizando los problemas del aula estudiada
- d) Una investigación exclusiva para los docentes por/ para realizar buenas prácticas.

20. Luego de leer el texto en tu grupo de trabajo tu compañero te propone realizar una investigación acción la próxima semana: ¿cuál sería tu respuesta?, argumenta por lo menos con dos razones basadas en el texto.

FORMATO DE PREGUNTA: construida abierta

ASPECTO: Aplicar para decidir

Ha finalizado, gracias.



Niveles de acuerdo al puntaje

Bajo– Medio -Alto

Categoría	Comprensión de lectura	Acceder y obtener información	Integrar e interpretar
Bajo	0 - 3	0 – 1	0 – 1
Medio	4 - 7	2 – 3	2 – 3
Alto	8 - 10	4 – 5	4 – 5

Categoría	Competencia lectora	Reflexionar y valorar	Aplicar para decidir
Bajo	0 - 3	0 – 1	0 – 1
Medio	4 - 7	2 – 3	2 – 3
Alto	8 - 10	4 – 5	4 – 5

Readaptado del Test Cluni-Lat 2019

© Del test: Andrea Felipe Morales, Elvira Barrios Espinosa, Juan de Dios Villanueva Roa y David Caldevilla Domínguez, 2018.

© De la adaptación para Latinoamérica: Andrea Felipe Morales, Elvira Barrios Espinosa, Juan de Dios Villanueva Roa, David Caldevilla Domínguez y Pedro Félix Novoa Castillo, 2019.

Readaptado: María Angélica Quispe Cusihumán, 2022

© De los textos: José L. Moliné y M^a Dolores Solé (texto 1), V Informe Bookwire.es 2019. Evolución del mercado digital (ebooks y audiolibros) en España y América Latina (texto 2), José Antonio Marina (texto 3), Juan de Dios Villanueva Roa (texto 4) y Cristóbal Gonzales (texto5).



GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Presentación e introducción al tema

Buenos días soy [nombre] y estoy realizando una investigación sobre: la comprensión y la competencia lectora en los estudiantes universitarios. En primer lugar, gracias por acceder a la entrevista, Si tiene alguna duda o pregunta en cualquier momento de la entrevista me la puede hacer.

1. ¿Desde su visión pedagógica qué entiende usted por comprensión y competencia lectora?
2. Dentro de su área de desempeño ¿Qué utilidad o importancia tiene la comprensión y la competencia lectora?
3. ¿Cómo percibe el nivel de comprensión y competencia lectora en general de sus estudiantes? ALTO, MEDIO, BAJO.
4. ¿Cuáles considera que sean las causas principales de las dificultades en la comprensión y competencia lectora de los estudiantes?
5. Considera que los estudiantes muestran una actitud favorable para mejorar su comprensión y competencia lectora ¿cómo lo demuestran?
6. ¿Qué aspectos o estrategias podrían ayudar a mejorar el desarrollo de la comprensión y la competencia lectora en los estudiantes?



ANEXO 5: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

LDATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Edwards Jesús Aguirre Espinoza
- 1.2. Grado Académico: Doctor en Educación.
- 1.3 Profesión: Licenciado en Educación.
- 1.4. Institución donde labora: EPG - UAC
- 1.5. Autor del instrumento: María Angélica Quispe Cusihamán

II.VALIDACIÓN

CATEGORIA	INDICADOR	CALIFICACIÓN
SUFICIENCIA	Los ítems pertenecientes a cada dimensión, bastan para obtener la medición de éstas.	No cumple con el criterio 1
CLARIDAD	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	Bajo Nivel 2
COHERENCIA	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	Moderado nivel 3
RELEVANCIA	El ítem es esencial o importante, por lo tanto, debe ser incluido.	Alto nivel 4

CALIFICACIÓN

No cumple con el criterio	1	Bajo Nivel	2
Moderado nivel	3	Alto nivel	4

DIMENSION	ITEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Acceder y obtener información. Selecciona y reúne información del texto.	01	4	4	4	4
	05	4	4	4	4
	09	4	4	4	4
	15	4	4	4	4
	17	4	4	4	4
Integrar e interpretar. Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación	02	4	4	4	4
	06	4	4	4	4
	11	4	4	4	4
	14	4	4	4	4
	19	4	4	4	4
Reflexionar y valorar. Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia.	03	4	4	4	4
	07	4	4	4	4
	10	4	4	4	4
	13	4	4	4	4
	18	4	4	4	4
Aplicar para decidir. Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.	04	4	4	4	4
	08	4	4	4	4
	12	4	4	4	4
	16	4	4	4	4
	20	4	4	4	4
TOTAL					

III.RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Opinión: FAVORABLE (X) DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____

3.2. Observaciones:

Firma y DNI

Dr. Edwards Jesús Aguirre Espinoza
DOCENTE UNIVERSITARIO

23/854868



I.DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):

..... Bedoya Maudaza Juan de la Cruz

1.2. Grado Académico: Doctor en Ciencias Educación

1.3 Profesión: Profesor

1.4. Institución donde labora: UNISA C

1.5. Autor del instrumento: María-Ángela Quispe CusiHuamán

II.VALIDACIÓN

CATEGORIA	INDICADOR	CALIFICACIÓN
SUFICIENCIA	Los ítems pertenecientes a cada dimensión, bastan para obtener la medición de éstas.	No cumple con el criterio 1
CLARIDAD	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	Bajo Nivel 2
COHERENCIA	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	Moderado nivel 3
RELEVANCIA	El ítem es esencial o importante, por lo tanto, debe ser incluido.	Alto nivel 4

CALIFICACIÓN

No cumple con el criterio	(1)	Bajo Nivel	(2)
Moderado nivel	(3)	Alto nivel	(4) /

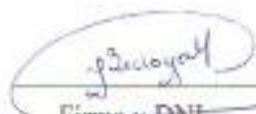


DIMENSIÓN	ITEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Acceder y obtener información. Selecciona y reúne información del texto.	01	3	4	4	4
	05	4	4	4	4
	09	4	4	4	4
	15	4	4	4	4
	17	4	4	4	4
Integrar e interpretar. Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación	02	3	4	3	4
	06	4	4	4	4
	11	3	4	4	4
	14	4	4	4	4
	19	4	4	4	4
Reflexionar y valorar. Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia.	03	4	4	4	4
	07	4	4	4	4
	10	4	4	4	4
	13	3	4	4	4
	18	4	4	3	4
Aplicar para decidir. Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.	04	4	4	4	4
	08	4	4	4	3
	12	3	4	4	4
	16	4	4	4	4
	20	4	4	4	3
TOTAL		75	80	78	78

III.RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____

3.2. Observaciones: No esta considerado el ítem 15 ✓


Firma y DNI
23875611



I.DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):

..... *Panzer Calle Juan Manuel*

1.2. Grado Académico: *Magister*

1.3 Profesión: *Psicólogo*

1.4. Institución donde labora: *E.E.S.P.P. Santa Rosa - Cusco*

1.5. Autor del instrumento: *Morán Angélica Quispe Co.*

II.VALIDACIÓN

CATEGORIA	INDICADOR	CALIFICACIÓN
SUFICIENCIA	Los ítems pertenecientes a cada dimensión, bastan para obtener la medición de éstas.	No cumple con el criterio 1
CLARIDAD	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	Bajo Nivel 2 Moderado nivel 3
COHERENCIA	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	Alto nivel 4
RELEVANCIA	El ítem es esencial o importante, por lo tanto, debe ser incluido.	

CALIFICACIÓN

No cumple con el criterio	1	Bajo Nivel	2
Moderado nivel	3	Alto nivel	4



DIMENSIÓN	ITEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Acceder y obtener información. Selecciona y reúne información del texto.	01	4	4	4	4
	05	4	4	4	4
	09	4	4	4	4
	15	4	4	4	4
	17	4	4	4	4
Integrar e interpretar. Desarrolla una comprensión global y elabora una interpretación	02	4	4	4	4
	06	4	3	4	4
	11	4	3	4	4
	14	4	3	3	4
	19	4	4	4	4
Reflexionar y valorar. Reflexiona sobre el contenido del texto, recurriendo a la propia experiencia.	03	4	4	4	3
	07	4	4	4	4
	10	4	4	4	4
	13	4	4	4	4
	18	4	4	3	3
Aplicar para decidir. Plantea una actuación coherente a un contexto determinado.	04	4	4	4	4
	08	4	4	4	4
	12	4	4	4	4
	16	4	4	4	4
	20	4	4	4	3
TOTAL		80	77	78	77

III.RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____

3.2. Observaciones:


Juan Dongo Callo
PSICOLOGO
C.P.S.P. 2229
R.M.S. 1379

Firma y DNI



ANEXO 6: CONFIABILIDAD

Confiabilidad de instrumentos

Variable	KR-20 (Kuder Richarsond)	Nº de elementos
Comprensión de lectura	0,729	10
Competencia lectora	0,719	10

Fuente: Elaboración propia

Nº	Comprensión de lectura										Competencia lectora									
	Acceder y obtener información					Integrar e interpretar					Reflexionar y valorar					Aplicar para decidir				
	I1	I5	I9	I15	I17	I2	I6	I11	I14	I19	I3	I7	I10	I13	I18	I4	I8	I12	I16	I20
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
3	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
4	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
5	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0
6	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0
7	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
9	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
10	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
12	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
14	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
15	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1