

SOLICITUD: SOLICITO DESIGNACIÓN DE ASESOR Y
APROBACIÓN DE PROYECTO DE TESIS

**SEÑOR DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA -
CARRERA PROFESIONAL DE CIENCIAS SOCIALES Y DESARROLLO RURAL
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA.**

Yo, **SOTO QUISPE DANNY ROBERTO**, identificado con DNI N.º **71196995**, bachiller de la Escuela Profesional de Educación Secundaria - Carrera Profesional de Ciencias Sociales y Desarrollo Rural, con código de matrícula N.º **2019234052** y,

SALVATIERRA SOTO SHEYLA XIOMARA, identificado con DNI N.º **75279781**, bachiller de la Escuela Profesional de Educación Secundaria - Carrera Profesional de Ciencias Sociales y Desarrollo Rural, con código de matrícula N.º **2019234045** ante usted nos presentamos y exponemos lo siguiente:

Que, recurrimos a su digno despacho para **SOLICITAR DESIGNACIÓN DE ASESOR Y APROBACIÓN DE PROYECTO DE TESIS**, con el fin de dar inicio a la ejecución de nuestro trabajo de investigación titulado: **"COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CICLO VI DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA RURAL Y UNA INSTITUCIÓN URBANA DE HUANCAMELICA"**, de acuerdo al Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica; asimismo sugerimos como asesor al docente: Dr. **ALVARO IGNACIO CAMPOSANO CÓRDOVA**.

Para lo cual adjunto al presente los siguientes documentos:

- Copias de DNI
- Proyecto de tesis

POR LO EXPUESTO:

Pedimos a usted, señor director, acceda a nuestra petición por ser justa.

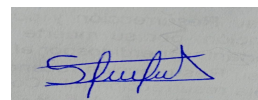
Huancavelica, 30 de junio del 2026.



SOTO QUISPE DANNY ROBERTO

Cel: 940913879

Correo: 2019234052@unh.edu.pe



SALVATIERRA SOTO SHEYLA XIOMARA

Cel: 939574178

Correo: 2019234045@unh.edu.pe



UNIVERSIDAD NACIONAL DE
HUANCAVELICA

UNI. FUN. GESTIÓN DE GRADOS Y
TÍTULOS - EPES (CIENCIAS SOCIALES)



Firmado digitalmente por CCENCHO
PARI Abraham FAU 20168014962
soft
Cargo: Coordinador De Gestion De
Grados Y Titulos
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 01.07.2026 16:15:48 -05:00

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"
"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

Huancavelica, 01 de Julio del 2026

INFORME N° 000053-2026-UNH/UFGT-CCSS

A: **JOSE AGUSTIN SIERRA MATOS**
DIRECTOR(A) DE ESCUELA PROFESIONAL
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA - CARRERA
PROFESIONAL DE CIENCIAS SOCIALES Y DESARROLLO RURAL

ASUNTO: **REMITO LA DESIGNACIÓN DEL ASESOR PARA LA REVISIÓN Y**
APROBACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS PRESENTADO POR SOTO QUISPE
DANNY ROBERTO Y SALVATIERRA SOTO SHEYLA XIOMARA.

Referencia: MEMORANDO 000106-2026-UNH/CSDR-EPES (1JUL2026)

Fecha elaboración: Huancavelica, 01 de Julio de 2026

Es grato de dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y, a la vez, informarle que se ha revisado el documento de referencia, mediante el cual **SOTO QUISPE DANNY ROBERTO Y SALVATIERRA SOTO SHEYLA XIOMARA** de la Carrera Profesional de Ciencias Sociales y Desarrollo Rural de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica presentan su proyecto de tesis titulado: "COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CICLO VI DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUBLICA RURAL Y UNA INSTITUCIÓN URBANA DE HUANCAVELICA" solicitando la designación de un asesor, así como la revisión y aprobación del referido proyecto. En atención a ello, se presenta la siguiente propuesta:

N°	CARGO	APELLIDOS Y NOMBRES
01	Asesor	HOCES LA ROSA ZEIDA PATRICIA
02	Asesor	TORRES ACEVEDO CHRISTIAN LUIS

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para expresarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Documento Firmado Digitalmente

ABRAHAM CCENCHO PARI
COORDINADOR DE GESTION DE GRADOS Y TITULOS
UNI. FUN. GESTIÓN DE GRADOS Y TÍTULOS - EPES (CIENCIAS SOCIALES)

ACP
cc.:

N° Expediente: 2026-0016862



"Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado por la Universidad Nacional de Huancavelica, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM".
Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través.
Dirección web: <https://sgd.unh.edu.pe:8181/verifica/inicio.do>
Código de Verificación: G7K2HY2





UNH

Facultad de Ciencias
de la Educación

Escuela Profesional de
Educación Secundaria

“Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia”

INFORME N° 002-2026-ASES ZH-EPCC.SS Y D.R.FCED-UNH.

AL : **Mg. José Agustín Sierra Matos**

Director de la Carrera Profesional de Ciencias Sociales y Desarrollo Rural

DE : Dra. Zeida Patricia Hoces La Rosa

Asesora

ASUNTO : **Informe No 002-2026 de revisión y aprobación del Proyecto de Tesis**

FECHA : Huancavelica, 07 de julio de 2026

Por intermedio del presente es grato dirigirme a Usted, con la finalidad de saludarlo cordialmente y a la vez informarle sobre la revisión realizada del proyecto de tesis de título: **Comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026**, cuyos autores son los bachilleres: **DANNY ROBERTO SOTO QUISPE** y **Sheyla Xiomara Salvatierra Soto** de la Carrera Profesional de Ciencias Sociales y Desarrollo Rural, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNH; teniendo como resultado la aprobación de dicho proyecto. Se adjunta ficha de evaluación y el proyecto APROBADO.

Es todo cuanto puedo informar a usted para fines pertinentes.

Atentamente;



Firmado digitalmente por HOCES LA
ROSA Zeida Patricia FAU
20168014962 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 07.07.2026 16:59:33 -05:00

Dra. Zeida Patricia Hoces La

Rosa

Asesora

Adj.

Informe

Ficha de evaluación del informe final de investigación

Proyecto de Tesis

	Reglamento de grados y títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica	Código:	RE-VRAC-PO01-1-1
		Versión:	1
		Página:	Página 63 de 95

Anexo 02

Ficha de evaluación de proyecto de tesis/trabajo de investigación/trabajo académico



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(Creada por ley N° 25265)

FACULTAD CIENCIAS

DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE CC.SS Y D.R.

FICHA DE EVALUACIÓN DE PROYECTO DE TESIS

Título del proyecto	Comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa privada urbana de Huancavelica		
Investigador	Danny Roberto Soto Quispe Sheyla Xiomara Salvatierra Soto		
Asesor(a)	Dr. Zeida Patricia Hoces La Rosa		
INCOMPLETO (1)		(2) BUENO	MUY BUENO (3)

TITULO		ESCALA		
		1	2	3
1.	El título presenta: claridad, precisión y coherencia (mínimo 15 y máximo 20 palabras)			X
2.	Delimitación adecuada			X
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA				
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA		1	2	3
3.	Delimita y contextualiza el problema.			X
4.	La redacción del planteamiento del problema es coherente.			X
5.	Argumentación con referencias bibliográficas.			X
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA		1	2	3
6.	La formulación del problema está redactada con claridad y precisión.			X
7.	El problema presenta variable(s) y tiene relación con el título.			X
8.	Los problemas específicos se relacionan con el problema general.			X
OBJETIVOS		1	2	3
9.	El objetivo general evidencia el propósito del estudio			X
10.	Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y son factibles de alcanzar.			X
11.	Los objetivos responden al problema de investigación.			X
JUSTIFICACIÓN		1	2	3
12.	Se exponen las razones ¿por qué?, ¿para qué? y la viabilidad del estudio.		X	
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO				
ANTECEDENTES		1	2	3
13.	Presenta los antecedentes y los integra en relación con el problema de investigación.			X

Anexo 02

14.	En los antecedentes se mencionan el problema, objetivo(s), metodología, población, resultados y conclusiones.			X
BASES TEÓRICAS		1	2	3
15.	La organización de las bases teóricas es coherente y corresponde a las variables de estudio.			X
16.	Las bases teóricas fundamentan las variables de estudio.			X
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS		1	2	3
17.	Define los conceptos más relevantes del estudio.			X
18.	Utiliza 10 conceptos como mínimo con fuentes en orden alfabético.			X
HIPÓTESIS		1	2	3
19.	La hipótesis se enuncia de manera clara y precisa.	Proyectos de investigación que consideren hipótesis, se califica y se otorga el puntaje correspondiente	Proyectos de investigación que no consideren hipótesis, se asigna la máxima puntuación	X
20.	Si no plantea hipótesis las investigaciones tecnológicas obtienen ponderación máxima			X
21.	La hipótesis responde al problema de investigación.			X
VARIABLES		1	2	3
22.	Identifica(n) con precisión la(s) variable(s) de estudio			X
OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES		1	2	3
23.	La operacionalización presenta definición conceptual y operacional de la(s) variable(s) o también presenta dimensiones (si es pertinente), indicadores, ítems o instrumentos.			X
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA		1	2	3
24.	Identifica el ámbito de estudio.			X
25.	Selecciona y fundamenta el tipo y nivel de investigación.			X
26.	Existe correspondencia entre nivel y diseño de investigación.			X
27.	Señala la población y muestra de estudio.	Proyectos de investigación que consideren hipótesis, se califica y se otorga el puntaje correspondiente	Proyectos de investigación que no consideren hipótesis, se asigna la máxima puntuación	X
28.	Selecciona y fundamenta el tipo de muestreo a utilizar.			X
29.	Selecciona y fundamenta las técnicas e instrumentos a utilizar en el estudio.			X
30.	Precisa los procedimientos para la recolección de datos.		X	
31.	Especifica y fundamenta la(s) técnica(s) y procedimientos estadísticos(s) para el análisis de datos.			X
CAPÍTULO IV: ASPECTO ADMINISTRATIVO		1	2	3
32.	Se señala el recurso humano y los recursos materiales y equipos			X
33.	El presupuesto, financiamiento y cronograma de actividades son coherentes.			X
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		1	2	3
34.	Las citas y referencias se corresponden con el estilo de redacción.			X

Anexo 02

35.	Todas las citas están referenciadas y validadas.			X
ANEXOS		1	2	3
36.	La matriz de consistencia expresa la relación del problema, objetivos, hipótesis, variables y metodología de estudios.			X



CONTEO TOTAL DE MARCAS		1	1	34
(realice el conteo de marcas en cada una de las tres categorías de la escala y anote)		A	B	C

$$Puntaje\ Total = 1(A) + 2(B) + 3(C) = \underline{\quad 1 \quad} + \underline{\quad 2 \quad} + \underline{\quad 102 \quad} = 103$$

Para el resultado final, ubicar el puntaje obtenido en la siguiente tabla:

RESULTADO	INTERVALO
 Desaprobado	[1 – 36]
Replantear	(36 – 72]
 Aprobado	(72 – 108]

Nombre del asesor: Zeida Patricia Hoces La Rosa

Huancavelica, 07 de 07 de 2026



Firmado digitalmente por HOCES LA
ROSA Zeida Patricia FAU
20188014962 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 07.07.2026 16:38:40 -05:00

Asesor

Nota:

* Con dos veces desaprobado se cambia automáticamente nuevo proyecto de investigación.

** El presente formato de acta es flexible, debiendo contener mínimamente la información descrita.



REPÚBLICA DEL PERÚ

REGISTRO NACIONAL DE IDENTIFICACIÓN Y ESTADO CIVIL
DOCUMENTO NACIONAL DE IDENTIDAD

CUI

71196995-6

Apellidos

SOTO QUISPE

Prenombres

DANNY ROBERTO

Sexo Nacionalidad Fecha de nacimiento

M

PER

31 01 2001

Estado civil

SOLTERO

Fecha de caducidad

01 10 2035

Fecha de emisión 942022

01 10 2025

Nro. de tarjeta

0208229273



71196995

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCABELICA

(Creado por Ley N°25265)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



PROYECTO DE TESIS

Comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión pedagógica

PRESENTADO POR:

DANNY ROBERTO SOTO QUISPE

SHEYLA XIOMARA SALVATIERRA SOTO

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
CIENCIAS SOCIALES Y DESARROLLO RURAL**

HUANCABELICA, PERU

2026

Título

Comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026

Autores

DANNY ROBERTO SOTO QUISPE

71196995

SHEYLA XIOMARA SALVATIERRA SOTO

75279781

Índice

Capítulo I	9
EL PROBLEMA	9
1.1. Planteamiento del problema.....	9
1.2. Formulación del problema	15
1.2.1. Problema general	15
1.2.2. Problemas específicos	15
1.3. Objetivos	16
1.3.1. Objetivo general.....	16
1.3.2. Objetivos específicos	16
1.4. Justificación	17
1.4.1. Justificación teórica	17
1.4.2. Justificación metodológica	18
1.4.3. Justificación social	18
Capítulo II.....	20
MARCO TEÓRICO	20
2.1. Antecedentes	20
2.1.1. Internacionales	20
2.1.2. Nacionales	24

2.1.3. Locales.....	31
2.2. Bases teóricas de la comprensión lectora	36
2.2.1. Definición de comprensión lectora	36
2.2.2. Enfoques que se asumen para analizar la comprensión lectora	39
2.2.2.1. <i>Enfoque conceptual de la comprensión lectora según Cassany</i>	42
2.2.2.2. <i>Enfoque curricular de la comprensión lectora en el Currículo Nacional de la Educación Básica</i>	45
2.2.2.3. <i>Marco evaluativo de la comprensión lectora según PISA/OCDE</i>	49
2.2.3. Dimensiones	52
2.2.3.1. <i>Obtiene información del texto escrito</i>	53
2.2.3.2. <i>Infiere e interpreta información del texto</i>	54
2.2.3.3. <i>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto</i>	55
2.2.4. Relación entre enfoques y dimensiones del instrumento.....	57
2.3. Definición de términos	58
2.4. Hipótesis	60
2.4.1. Hipótesis general	60
2.4.2. Hipótesis específicas.....	60
2.5. Variable	61
2.6. Operacionalización de variables	63
Capítulo III	65

METODOLOGÍA	65
3.1. Ámbito temporal y espacial.....	65
3.2. Métodos de investigación	65
3.2.1. Tipo de investigación.....	66
3.2.2. Nivel de investigación	66
3.2.3. Diseño de investigación	67
3.3. Población, muestra y muestreo	68
3.3.1. Población	68
3.3.2. Muestra	68
3.3.3. Muestreo.....	69
3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	69
3.4.1. Técnicas para la recolección de datos.....	69
3.4.2. Instrumentos para la recolección de datos.....	70
3.5. Técnicas y procesamiento de análisis de datos	72
3.5.1. Técnicas de análisis de datos	72
3.5.2. Procedimiento de análisis de datos	73
Capítulo IV	75
ASPECTO ADMINISTRATIVO	75
4.1. Recurso humano	75
4.2. Materiales y equipos.....	76

4.3. Cronograma de actividades.....	79
4.4. Presupuesto	80
<i>Nota:</i> Estimación a partir de actividades a desarrollar.....	81
4.5. Financiamiento	81
Referencias.....	82
Anexos	84
Anexo 1: Matriz de consistencia lógica y metodológica.....	85
Anexo 2: Propuesta del instrumento	87

Índice de tablas

Tabla 1 Relación entre los referentes asumidos y su función en la investigación	57
Tabla 2 Operacionalización de variable comprensión lectora	63
Tabla 3 Población de estudiantes del ciclo VI según institución educativa y grado de estudios, 2026.....	68
Tabla 4 Muestra censal de estudiantes ciclo VI según institución educativa.....	69
Tabla 5 Criterios para la elaboración de la prueba de comprensión lectora del ciclo VI	70
Tabla 6 Recurso humano requerido para la ejecución de la investigación	75
Tabla 7 Materiales requeridos para la ejecución de la investigación	76
Tabla 8 Equipos requeridos para la ejecución de la investigación.....	77
Tabla 9 Cronograma de actividades	79
Tabla 10 Presupuesto	80
Tabla 11 Matriz de consistencia.....	85

Capítulo I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Cassany (2006, 2019) plantea que la comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el aprendizaje escolar, debido a que permite a los estudiantes acceder a información, interpretar significados, establecer relaciones entre ideas, realizar inferencias y asumir una postura crítica frente a los textos. En la educación secundaria, esta competencia adquiere mayor relevancia porque los estudiantes se enfrentan progresivamente a textos de mayor extensión, vocabulario más variado, información distribuida en distintas partes y propósitos comunicativos diversos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2020). Por ello, las dificultades en comprensión lectora pueden afectar no solo el rendimiento en el área de Comunicación, sino también el aprendizaje en las demás áreas curriculares, la autonomía académica y la participación informada en la vida social (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016; UNESCO, 2024; Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2019)

En el contexto latinoamericano, la comprensión lectora continúa siendo uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, especialmente después del periodo de pandemia y en un escenario regional marcado por brechas sociales, económicas, culturales y educativas. A partir del análisis de los resultados de PISA 2022 (OCDE, 2023), se observa que el promedio regional en Lectura pasó de 414 puntos en 2015 a 412 puntos en 2018 y a 408

puntos en 2022, lo que evidencia una tendencia de estancamiento o leve retroceso en el desempeño lector de los estudiantes de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2024; OCDE, 2023). Esta situación muestra que la competencia lectora no constituye una dificultad aislada de un país, sino una problemática regional que afecta las oportunidades de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes.

En el caso peruano, los resultados de PISA 2022 muestran una mejora relativa en Lectura, pues el país pasó de 398 puntos en 2015 a 401 puntos en 2018 y a 408 puntos en 2022. Sin embargo, este avance debe interpretarse con cautela, debido a que el Perú aún se mantiene por debajo del promedio de la OCDE y de países latinoamericanos con mejores desempeños, como Chile, Uruguay, México, Brasil y Colombia (OCDE, 2023; UNESCO, 2024). Asimismo, el 50,4 % de estudiantes peruanos se ubicó por debajo del nivel 2, considerado por PISA como la línea base para el desarrollo de la competencia lectora; en contraste, solo el 49,6 % alcanzó al menos dicho nivel, mientras que únicamente el 5,9 % se ubicó en los niveles 4, 5 y 6, asociados con habilidades lectoras de mayor complejidad (MINEDU, 2023).

La problemática se agudiza cuando se consideran las brechas territoriales e institucionales. En PISA 2022, el 55,7 % de estudiantes del área urbana alcanzó el nivel 2 o superior en Lectura, mientras que en el área rural solo lo logró el 21,0 %. Asimismo, los estudiantes de instituciones privadas obtuvieron mejores desempeños que los estudiantes de instituciones públicas, y el logro lector aumentó conforme mejoró la condición socioeconómica de los estudiantes (OECD, 2023; MINEDU, 2023). A ello se suma que, durante el periodo de educación remota ocasionado por la COVID-19, solo el 25,1 % de estudiantes rurales de secundaria contaba con conectividad en el hogar, frente al 69,7 % de estudiantes urbanos, lo que pudo limitar el acceso a recursos educativos, acompañamiento pedagógico y prácticas sostenidas de lectura en los contextos rurales (MINEDU, 2023).

En el ámbito regional, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje —ENLA 2025— evidencian una situación preocupante en Huancavelica. En Lectura de segundo grado de secundaria, la región registró una medida promedio de 566 puntos, por debajo del promedio nacional de 585 puntos. Esta diferencia de 19 puntos ubica a Huancavelica entre las regiones con menor desempeño lector del país. Además, solo el 10,8 % de estudiantes huancavelicanos alcanzó el nivel satisfactorio, porcentaje inferior al promedio nacional de 18,5 %. En consecuencia, apenas uno de cada diez estudiantes de segundo grado de secundaria en Huancavelica logra los aprendizajes esperados en Lectura (MINEDU, 2026b).

La situación se torna más crítica al observar la concentración de estudiantes en los niveles más bajos de logro. En Huancavelica, el 47,1 % de estudiantes se ubicó en el nivel En inicio y el 15,0 % en Previo al inicio. Sumados ambos niveles, el 62,1 % de estudiantes presenta desempeños lectores elementales o incluso previos a lo esperado. A nivel nacional, esta misma suma alcanza el 49,2 %, lo que significa que Huancavelica supera al promedio nacional en 12,9 puntos porcentuales de estudiantes ubicados en los niveles más críticos (MINEDU, 2026a). Asimismo, entre 2023 y 2025, el porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio disminuyó de 11,7 % a 10,8 %, mientras que el nivel En inicio aumentó de 43,9 % a 47,1 %, lo cual evidencia la persistencia del rezago lector en la región (MINEDU, 2026b).

La comparación con regiones de mejor desempeño refuerza la magnitud de la brecha regional. Mientras Huancavelica obtuvo 566 puntos en Lectura, regiones como Moquegua y Tacna alcanzaron 611 puntos, Lima Metropolitana 609 y Arequipa 608. De igual manera, frente al 10,8 % de estudiantes huancavelicanos en nivel satisfactorio, Moquegua alcanzó 31,1 %, Tacna 30,8 %, Arequipa 29,0 % y Lima Metropolitana 27,9 % (MINEDU, 2026a). Estos datos permiten sostener que Huancavelica no solo se encuentra por debajo del promedio nacional, sino también distante de las regiones que muestran mejores resultados lectores.

A esta situación de disparidad de la región frente a otras regiones se debe poner en consideración las brechas entre estudiantes del área rural y urbana que se encuentran sustentadas principalmente en dos documentos: *Resultados de Perú en PISA 2022* y *ENLA 2025: Resultados nacionales*. En el caso de PISA 2022, el Ministerio de Educación del Perú (2023) reporta que, en Lectura, el 55,7 % de estudiantes del área urbana alcanzó el nivel 2 o superior, mientras que en el área rural solo lo hizo el 21,0 %, lo que evidencia una diferencia significativa en el logro lector según área geográfica.

Esta desigualdad también se relaciona con las condiciones de acceso educativo durante la pandemia, pues en 2022 el 69,7 % de estudiantes urbanos de secundaria contaba con conectividad en el hogar, frente a solo el 25,1 % de estudiantes rurales. De manera complementaria, la ENLA 2025 confirma la persistencia de esta brecha en el sistema educativo nacional: los estudiantes rurales de segundo grado de secundaria obtuvieron una medida promedio de 546 puntos en Lectura, mientras que los urbanos alcanzaron 593 puntos; además, solo el 6,2 % de estudiantes rurales llegó al nivel satisfactorio, frente al 21,0 % de estudiantes urbanos (MINEDU, 2026a). Estas evidencias permiten sostener que la ruralidad constituye una condición asociada a menores oportunidades de aprendizaje lector, aspecto relevante para interpretar los resultados de regiones con alta presencia rural, como Huancavelica.

Estos resultados permiten comprender que la comprensión lectora en Huancavelica constituye una problemática educativa relevante. Sin embargo, para el presente estudio, el problema no consiste en afirmar de manera anticipada que los estudiantes de una institución educativa pública rural o de una institución educativa pública urbana presentan bajo desempeño lector. Hacerlo implicaría adelantar conclusiones sin evidencia empírica específica. El problema central radica, más bien, en la ausencia de información comparativa concreta sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo VI en ambos contextos institucionales y territoriales.

Por tanto, el vacío de conocimiento que sustenta el presente estudio es comparativo y contextual: comparativo, porque no se cuenta con evidencia específica que permita establecer si existen diferencias en comprensión lectora entre ambos grupos de estudiantes; y contextual, porque dichas diferencias deben analizarse dentro de las condiciones territoriales y educativas de Huancavelica. En este caso, la comparación se realiza entre una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana, lo que permite observar posibles diferencias lectoras asociadas al ámbito territorial, manteniendo constante el tipo de gestión educativa pública.

En este marco, el ciclo VI de la Educación Básica Regular, correspondiente al primer y segundo grado de secundaria, representa una etapa clave para el análisis de la comprensión lectora. En este ciclo, los estudiantes transitan desde las habilidades lectoras desarrolladas en primaria hacia demandas académicas más complejas propias de la secundaria. Se espera que puedan localizar información explícita, inferir significados, interpretar el sentido global del texto y reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto de lo leído (MINEDU, 2016). Por ello, evaluar la comprensión lectora en este ciclo permite identificar oportunamente el nivel de desarrollo de una competencia decisiva para su trayectoria escolar posterior.

En la institución educativa pública rural objeto del presente estudio, las posibles causas podrían estar asociadas con condiciones frecuentemente reportadas en contextos rurales, tales como el acceso limitado a materiales de lectura, la disponibilidad reducida de bibliotecas escolares, la menor conectividad, las dificultades de acompañamiento familiar y las brechas socioeconómicas que afectan las oportunidades de aprendizaje. Estas condiciones no deben entenderse como determinantes absolutos, pero sí como factores que podrían influir en la frecuencia, calidad y diversidad de las prácticas lectoras de los estudiantes, especialmente si se consideran las brechas urbano-rurales reportadas en las evaluaciones nacionales e internacionales (OECD, 2023; MINEDU, 2026).

En la institución educativa pública urbana, aunque pueden existir mejores condiciones de acceso a recursos pedagógicos, conectividad, materiales impresos y apoyo académico, ello no garantiza necesariamente un mayor nivel de comprensión lectora en todas sus dimensiones. Los estudiantes de contextos urbanos también pueden presentar dificultades para inferir información implícita, interpretar el sentido global de los textos, evaluar la intención comunicativa o asumir una postura crítica frente a lo leído. Por tanto, en este grupo también resulta necesario evaluar empíricamente la comprensión lectora, sin asumir que la condición pública urbana asegura automáticamente un desempeño superior.

Los posibles efectos de no contar con información específica sobre la comprensión lectora en ambas instituciones son diversos. En la institución pública rural, la ausencia de diagnóstico podría impedir la identificación de dificultades lectoras asociadas a la localización de información, la inferencia o la reflexión crítica, limitando la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas. En la institución pública urbana, la falta de evaluación podría invisibilizar dificultades lectoras que no siempre se evidencian en el rendimiento general, especialmente aquellas vinculadas con la lectura crítica, la interpretación de información implícita o la evaluación de contenidos. En ambos casos, la ausencia de evidencia dificulta la toma de decisiones pedagógicas pertinentes.

En consecuencia, resulta necesario realizar el presente estudio con la finalidad de determinar si existen diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica. Esta comparación permitirá generar información contextualizada sobre el desempeño lector de los estudiantes, contribuirá a comprender mejor las posibles brechas territoriales en instituciones públicas y podrá orientar futuras acciones pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en función de las necesidades reales de cada contexto educativo.

Frente a ello, el control de pronóstico se orienta a desarrollar una investigación descriptivo - comparativa que permita recoger evidencia empírica sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo VI en ambos contextos en el marco de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto (MINEDU, 2016). Esta evaluación permitirá comparar los resultados entre la institución educativa pública rural y la institución educativa pública urbana, sin partir de supuestos previos sobre superioridad o deficiencia de alguno de los grupos.

En consecuencia, resulta necesario realizar el presente estudio con la finalidad de determinar si existen diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica. Esta comparación permitirá generar información contextualizada sobre el desempeño lector de los estudiantes, contribuirá a comprender mejor las posibles brechas territoriales en instituciones públicas y podrá orientar futuras acciones pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en función de las necesidades reales de cada contexto educativo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué diferencias existen en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué diferencias existen en la dimensión obtiene información del texto escrito entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026?
- ¿Qué diferencias existen en la dimensión infiere e interpreta información del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026?
- ¿Qué diferencias existen en la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar las diferencias existentes en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar las diferencias existentes en la dimensión obtiene información del texto escrito entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.
- Determinar las diferencias existentes en la dimensión infiere e interpreta información del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.
- Determinar las diferencias existentes en la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto entre los estudiantes del ciclo VI de

una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica

La investigación se justifica teóricamente porque la comprensión lectora constituye una competencia fundamental en la formación de los estudiantes del ciclo VI de Educación Básica Regular, especialmente por tratarse de una etapa de transición entre la educación primaria y las exigencias académicas propias de la educación secundaria. En este periodo, los estudiantes deben consolidar habilidades lectoras que les permitan no solo identificar información explícita, sino también inferir, interpretar y reflexionar críticamente sobre los textos que leen.

Asimismo, el estudio se justifica porque permite articular tres referentes relevantes para el análisis de la comprensión lectora: el enfoque conceptual de Cassany, el enfoque curricular del Currículo Nacional de la Educación Básica y el marco evaluativo de PISA/OCDE. Esta articulación es necesaria porque permite comprender la variable desde una perspectiva conceptual, curricular y evaluativa. Cassany aporta la comprensión de la lectura como construcción de sentido; el Currículo Nacional permite organizar la variable según las capacidades de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”; y PISA/OCDE permite contextualizar la comprensión lectora como una competencia necesaria para el aprendizaje y la participación social.

Por tanto, la investigación servirá para fortalecer el conocimiento teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI, considerando las dimensiones obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. De esta manera, el estudio permitirá contar con una base conceptual organizada para analizar la comprensión lectora en dos contextos educativos

públicos diferenciados: una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.

1.4.2. Justificación metodológica

La investigación se justifica metodológicamente porque propone el diseño y aplicación de una prueba de comprensión lectora construida de acuerdo con las capacidades de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” del Currículo Nacional de la Educación Básica. Esta decisión es pertinente porque la población del estudio está conformada por estudiantes del ciclo VI, por lo que el instrumento debe responder a los estándares y exigencias curriculares correspondientes a primero y segundo grado de secundaria.

Asimismo, el estudio se justifica porque la prueba estará conformada por dos textos y veinte ítems de opción múltiple, distribuidos en tres dimensiones: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Esta estructura permitirá evaluar la comprensión lectora de manera más equilibrada, evitando que los resultados dependan de un solo texto o de una sola dimensión. Además, la distribución de los ítems permitirá recoger información diferenciada sobre los desempeños lectores de los estudiantes.

Por tanto, la investigación servirá para disponer de un instrumento organizado y pertinente para evaluar la comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI, el cual podrá ser sometido a juicio de expertos y aplicado en contextos educativos similares. Del mismo modo, el diseño descriptivo-comparativo permitirá analizar las diferencias en el nivel de comprensión lectora entre estudiantes de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana, aportando un procedimiento metodológico claro para estudios comparativos sobre desempeño lector.

1.4.3. Justificación social

La investigación se justifica socialmente porque la comprensión lectora es una competencia indispensable para el aprendizaje escolar, la participación ciudadana y el desarrollo personal de los estudiantes. Un estudiante que presenta dificultades para comprender lo que lee también puede enfrentar limitaciones para aprender en otras áreas curriculares, interpretar información de su entorno, tomar decisiones y participar de manera crítica en la sociedad. Por ello, evaluar la comprensión lectora en el ciclo VI resulta importante, ya que permite identificar oportunamente dificultades lectoras en una etapa clave de la trayectoria escolar.

Asimismo, el estudio se justifica porque compara dos contextos educativos diferenciados: una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica. Esta comparación es relevante porque permite aproximarse a posibles brechas en el desempeño lector asociadas principalmente al contexto territorial y sociocultural de los estudiantes, considerando que ambas instituciones pertenecen a la gestión pública. En ese sentido, la investigación no solo permitirá conocer el nivel de comprensión lectora, sino también identificar diferencias que podrían requerir atención pedagógica diferenciada.

Por tanto, los resultados de la investigación servirán para orientar acciones de mejora en las instituciones educativas participantes, especialmente en la planificación de estrategias de fortalecimiento lector. Asimismo, podrán ser útiles para docentes, directivos y familias, al brindar información sobre las dimensiones en las que los estudiantes presentan mayores fortalezas o dificultades. De esta manera, el estudio contribuirá a la reflexión sobre la equidad educativa y la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de Huancavelica, 2026.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

Aucancela Estrada (2023), en su tesis titulada “Comprensión lectora y desempeño académico en Ciencias Naturales en estudiantes de educación general básica superior”, tuvo como objetivo determinar la relación entre los niveles de comprensión lectora y el desempeño académico en Ciencias Naturales en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “Licto”. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transeccional, de tipo descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por 150 estudiantes de Educación Básica Superior, y la muestra por 108 estudiantes. Para la recolección de datos se empleó la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC), para medir el nivel de comprensión lectora, y un cuestionario para valorar el desempeño académico en Ciencias Naturales. Los resultados evidenciaron una relación directa entre la comprensión lectora y el desempeño académico; asimismo, se identificó que un alto porcentaje de estudiantes se encontraba apenas en el nivel de recuperación de información, correspondiente a un nivel básico de lectura. Finalmente, se concluyó que la comprensión lectora se relaciona directamente con el desempeño académico en Ciencias Naturales, por lo que se propuso la

estrategia didáctica “Leo, Comprendo y Aprendo” para fortalecer las deficiencias lectoras mediante actividades dinámicas, creativas y reflexivas.

López Villamizar y Yañez Toloza (2021), en su tesis titulada *“Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Secundaria Mediante una Herramienta de las TIC”*, tuvieron como objetivo determinar el impacto de la implementación de una estrategia pedagógica mediante la plataforma lúdica Kahoot en el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el área de Lengua Castellana en estudiantes de secundaria de grado décimo. Metodológicamente, el estudio empleó un enfoque mixto o multimétodo, utilizando técnicas cuantitativas, como el pretest y posttest, y técnicas cualitativas, como la revisión documental. La población estuvo conformada por estudiantes de secundaria del Instituto Técnico Nuestra Señora de Belén – La Presentación Salazar de las Palmas, Colombia; sin embargo, en la información proporcionada no se precisa el tamaño de la muestra. Para la recolección de datos se emplearon pruebas de entrada y salida, además de la revisión documental. Los resultados evidenciaron inicialmente un bajo desempeño en comprensión lectora, especialmente en las dimensiones de comprensión, lectura-escritura y pensamiento crítico; posteriormente, la aplicación de la estrategia pedagógica mediante Kahoot generó un impacto positivo, evidenciado en la evaluación posterior. Finalmente, se concluyó que el uso de un ambiente virtual de aprendizaje, como Kahoot, constituye una estrategia pertinente para fortalecer la competencia de comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Sánchez e Izquierdo (2021), en su artículo titulado *“Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria”*, tuvieron como objetivo indagar los factores académicos, socioculturales y personales asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria con perfil óptimo o endeble. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo-comparativo. La población estuvo conformada por 151 estudiantes de tercer año de secundaria de una escuela pública del sureste mexicano, de los cuales se seleccionaron 40 estudiantes con

perfil endeble y 29 con perfil óptimo en comprensión lectora, según sus puntuaciones en una prueba estandarizada. Para la recolección de datos se empleó una prueba estandarizada de comprensión lectora y un cuestionario de 77 preguntas orientado a explorar factores académicos, socioculturales y personales. Los resultados evidenciaron similitudes entre ambos grupos, como el gusto por la lectura, la recomendación familiar y el uso de tecnología durante la lectura; sin embargo, también se hallaron diferencias, pues los estudiantes con perfil óptimo leen para mejorar su expresión, mientras que los estudiantes con perfil endeble leen para proyectar una imagen positiva. Finalmente, se concluyó que el rendimiento en comprensión lectora está asociado a factores personales, académicos y socioculturales, por lo que resulta necesario considerar estos aspectos en el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de secundaria.

Sánchez Domínguez (2021), en su tesis doctoral titulada “Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la comprensión lectora a través de las TIC en educación secundaria: Un estudio cuasiexperimental”, tuvo como objetivo analizar el impacto de las estrategias didácticas mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de los procesos lectores de interpretación y análisis en estudiantes de educación secundaria. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental, con grupos intactos y muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por estudiantes de una escuela secundaria del sureste mexicano, distribuidos en dos grupos de control con 34 estudiantes y dos grupos experimentales con 36 estudiantes. Para la recolección de datos se empleó la adaptación de una prueba estandarizada nacional de comprensión lectora, compuesta por 16 preguntas, y una encuesta complementaria para identificar factores relacionados con la lectura. Los resultados evidenciaron que, antes del tratamiento, ambos grupos presentaban desempeño lector similar; después de la intervención, los estudiantes mejoraron sus habilidades de comprensión, aunque inicialmente sin

significancia estadística; sin embargo, cinco semanas después, los estudiantes del grupo experimental mostraron un aumento en sus habilidades de lectura comprensiva. Finalmente, se concluyó que las estrategias didácticas mediadas por TIC contribuyen al fortalecimiento de los procesos de análisis e interpretación de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Roldán (2021), en su tesis doctoral titulada “Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria”, tuvo como objetivo analizar los efectos de una propuesta de intervención en comprensión lectora destinada a estudiantes de primer año de educación secundaria de La Plata, Argentina. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, con pretest y posttest, grupo experimental y grupo control. La muestra estuvo conformada por 63 estudiantes de primer año de secundaria, distribuidos en un grupo experimental y un grupo control. Para la recolección de datos se emplearon pruebas orientadas a evaluar eficacia lectora, inferencias, semántica léxica, jerarquía de la información textual, comprensión general y conocimiento disciplinar. Los resultados evidenciaron que el grupo experimental mejoró significativamente en eficacia lectora ($p = .000$), inferencias ($p = .001$), comprensión general ($p = .012$) y conocimiento de la asignatura ($p = .000$). Asimismo, los estudiantes con bajo rendimiento lector también mostraron mejoras significativas en eficacia lectora, vocabulario y comprensión general. Finalmente, se concluyó que la intervención tuvo efectos positivos en la comprensión de textos y en el aprendizaje de contenidos disciplinares, demostrando la importancia de una enseñanza sistemática de la comprensión lectora en la escuela secundaria.

Scandar e Irrazabal (2020), en su artículo titulado “Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias”, tuvieron como objetivo evaluar si los estados emocionales, conceptualizados desde las dimensiones de valencia, activación y dominancia, afectan la comprensión y recuperación de textos escritos en adolescentes. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo y diseño experimental, desarrollado mediante tres

experimentos. La muestra estuvo conformada por 468 estudiantes de escuelas secundarias. Para la recolección de datos se emplearon instrumentos validados para inducir estados emocionales y evaluar la comprensión y recuperación de textos. Los resultados evidenciaron que la valencia emocional influye en la comprensión de textos, observándose mejor desempeño en condiciones de inducción emocional positiva que negativa; asimismo, la activación tuvo un rol importante en los procesos de memoria, mientras que la dominancia no mostró efectos significativos. Finalmente, se concluyó que los estados emocionales se relacionan con la comprensión lectora y la recuperación de información, especialmente mediante la valencia y la activación emocional.

2.1.2. Nacionales

Blanco Tadeo (2025), en su tesis titulada “Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Jicamarca, 2024”, tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Jicamarca. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 126 estudiantes de secundaria de la localidad de Jicamarca. Para la recolección de datos se emplearon instrumentos orientados a medir las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. Los resultados evidenciaron una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora ($\rho = 0.708$; $p < 0.001$). Además, el 50.8% de los estudiantes se ubicó en el nivel en proceso de comprensión lectora, el 40.5% en nivel satisfactorio y el 8.7% en nivel de inicio; asimismo, respecto a las estrategias metacognitivas, el 50.0% se ubicó en nivel regular, el 42.1% en nivel bueno y el 7.9% en nivel malo. Finalmente, se concluyó que el uso adecuado de estrategias metacognitivas se relaciona significativamente con la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria.

Sangama Sandi (2025), en su tesis titulada “Programa de habilidades comunicativas para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la institución educativa N° 60532 Leoncio Prado Río Marañón, Nauta 2024”, tuvo como objetivo evaluar el impacto del Programa de Habilidades Comunicativas en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Nauta. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, tipo aplicado y diseño cuasiexperimental. La población estuvo conformada por 55 estudiantes de segundo grado de secundaria, y la muestra fue de 28 estudiantes. Para la recolección de datos se emplearon la observación directa y una prueba de comprensión lectora, utilizando cuestionarios como instrumentos. Los resultados evidenciaron que el grupo experimental obtuvo un incremento significativo de 7.96 puntos en la escala vigesimal del Ministerio de Educación entre el pretest y el posttest, mientras que el grupo control solo aumentó 1.77 puntos. Finalmente, se concluyó que la aplicación del Programa de Habilidades Comunicativas produjo un efecto significativo en la mejora de la comprensión lectora, lo cual fue confirmado mediante la prueba t de Student.

Baneo Guerrero (2025), en su tesis titulada “Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria del CEBA Miguel Acosta Oyarce Caballococha 2025”, tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de segundo grado de secundaria del CEBA Miguel Acosta Oyarce, ubicado en Caballococha. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo relacional y presentó un diseño no experimental, correlacional y transversal. La población estuvo conformada por 79 estudiantes matriculados en segundo grado de secundaria, y la muestra fue censal, por lo que se trabajó con la totalidad de la población. Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación directa mediante una guía de observación validada por juicio de expertos. Los resultados evidenciaron un

coeficiente de correlación de Spearman de $Rho = 0.683$, lo que indica una relación positiva alta entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico; además, se obtuvo un valor de significancia de $p = 0.000$, menor al nivel de 0.05. Finalmente, se concluyó que existe una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en los estudiantes de segundo grado de secundaria del CEBA Miguel Acosta Oyarce.

Quispe Quispe y Tuiro Carbajal (2024), en su tesis titulada “La infografía y comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa Fortunato L. Herrera, Cusco 2022”, tuvieron como objetivo aplicar la infografía como técnica para organizar la información y mejorar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación secundaria. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo aplicada y presentó diseño preexperimental sin grupo control. La muestra estuvo conformada por 22 estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Fortunato L. Herrera, Cusco. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario aplicado en el pretest y postest, cuyos resultados fueron procesados mediante el programa IBM SPSS. Los resultados evidenciaron que, en el pretest, el 63,6% de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio de comprensión lectora, mientras que en el postest el 63,6% alcanzó el nivel de logro esperado; además, la prueba t de Student obtuvo un valor de $t = 5,631$ y $p = 0,000$. Finalmente, se concluyó que la infografía como técnica resulta eficaz para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación secundaria.

Guerra Sias (2024), en su tesis titulada “Niveles de comprensión lectora y problemas de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Elzeario Mac Donald, Pebas 2024”, tuvo como objetivo determinar la relación entre el nivel de comprensión lectora y los problemas de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Elzeario Mac Donald, Pebas. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo descriptivo y presentó diseño correlacional.

La población estuvo conformada por 260 estudiantes y la muestra por 57 estudiantes varones y mujeres del nivel secundario de la institución educativa mencionada. Para la recolección de datos se empleó la encuesta como técnica e instrumento, validada mediante juicio de expertos. Los resultados evidenciaron una correlación positiva débil entre las variables ($\rho = .336$); asimismo, se identificó que el 52.6% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio de comprensión lectora, relacionado significativamente con el nivel bueno de problemas de aprendizaje, representado por el 43.9%. Finalmente, se concluyó que existe relación entre el nivel de comprensión lectora y los problemas de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de secundaria, aunque dicha relación fue de grado débil.

Khoury Queirolo et al. (2023), en su tesis titulada “Estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana”, tuvieron como objetivo determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo correlacional y presentó un diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de 12 a 14 años de colegios no estatales de Lima Metropolitana. Para la recolección de datos se emplearon la Prueba de Comprensión Lectora para Educación Secundaria (CompLEC) y el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEML). Los resultados evidenciaron que no existieron correlaciones significativas entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, ni entre la comprensión lectora y las estrategias aplicadas antes, durante y después de la lectura. A nivel descriptivo, los estudiantes se ubicaron dentro del promedio en comprensión lectora y por debajo del promedio en el uso de estrategias metacognitivas. Finalmente, se concluyó que las estrategias metacognitivas no se relacionaron significativamente con el nivel de comprensión lectora en la muestra estudiada.

Jara Vasquez (2023), en su tesis titulada “Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de la I.E. N° 3719 Santísima Trinidad. Puente Piedra. Lima”, tuvo como objetivo establecer si el uso de estrategias de lectura se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes del nivel de Educación Secundaria de la I.E. N.º 3719 Santísima Trinidad del distrito de Puente Piedra, provincia de Lima. Metodológicamente, el estudio fue de tipo correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por un número estadísticamente significativo de estudiantes de educación secundaria de la institución educativa mencionada. Para la recolección de datos se emplearon una encuesta sobre el uso de estrategias de lectura y una prueba de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron un coeficiente de correlación de Spearman de 0,744, con un valor de significancia bilateral de $p = 0,000$, lo que indica una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora. Finalmente, se concluyó que existe una relación significativa entre el uso de estrategias de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria evaluados.

Alberca La Torre (2023), en su tesis titulada “Influencia de la webquest, como estrategia pedagógica, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria del Colegio Santa Isabel de Hungría del distrito de Lima, 2020”, tuvo como objetivo determinar la influencia de la Webquest, como estrategia pedagógica, en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria del Colegio Santa Isabel de Hungría del distrito de Lima. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, desarrollado mediante pretest y posttest. La población y muestra estuvieron conformadas por estudiantes de primero de secundaria de la institución educativa mencionada. Para la recolección de datos se empleó una prueba de comprensión lectora aplicada antes y después de la intervención pedagógica. Los resultados, analizados mediante la prueba U de Mann-Whitney, evidenciaron valores de significancia

menores a 0.05, confirmando la influencia de la estrategia Webquest en la mejora de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Finalmente, se concluyó que la Webquest influye significativamente en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria.

Marca De La Cerna (2023), en su tesis titulada “Uso de las estrategias metacognitivas de lectura y su asociación con la comprensión lectora en estudiantes del tercer año de secundaria de un colegio público de Lima Metropolitana”, tuvo como objetivo determinar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo correlacional y presentó un diseño transeccional. La muestra estuvo conformada por 97 estudiantes de tercer año de secundaria de un colegio público de Lima Metropolitana, de los cuales 45 fueron varones y 52 mujeres. Para la recolección de datos se emplearon la prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC), el inventario de Estrategias Metacognitivas de Lectura (MARSÍ), adaptado lingüísticamente para la investigación, y una ficha sociodemográfica de elaboración propia. Los resultados evidenciaron una relación directa y estadísticamente significativa entre el uso de estrategias metacognitivas de lectura y la comprensión lectora ($r = 0.71$; $p < 0.01$); además, se hallaron diferencias significativas según el gusto por la lectura, la frecuencia de lectura en el hogar y el nivel educativo de los padres. Finalmente, se concluyó que el uso de estrategias metacognitivas de lectura se asocia significativamente con la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de secundaria.

Castañeda Mejía (2022), en su tesis titulada “Motivación intrínseca lectora y comprensión lectora: en primero y segundo de secundaria”, tuvo como objetivo determinar si existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la motivación intrínseca para la lectura y la comprensión lectora en alumnos del VI ciclo de Educación Básica Regular. Metodológicamente, el estudio fue de tipo básico, nivel correlacional y diseño

no experimental transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de primero y segundo año de secundaria de un colegio privado mixto de Lima Metropolitana, y la muestra estuvo integrada por 77 alumnos, de los cuales 52 pertenecían a primero de secundaria y 25 a segundo de secundaria. Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos: el Motivations for Reading Questionnaire (MRQ-2004), para medir la motivación intrínseca lectora, y la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), para evaluar la comprensión lectora. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre ambas variables ($r = .37$; $p = .01$); asimismo, se halló correlación en primero de secundaria ($r = .31$; $p = .03$) y en segundo de secundaria ($r = .56$; $p = .05$). Además, se identificó que, conforme aumenta la edad y el grado escolar, también aumentan la motivación intrínseca lectora y la comprensión lectora. Finalmente, se concluyó que la motivación intrínseca para la lectura se relaciona significativamente con la comprensión lectora en estudiantes del VI ciclo de Educación Básica Regular, mientras que el sexo de los estudiantes no evidenció diferencias significativas en los constructos analizados.

Condori Villca y Qquenaya Tunquipa (2022), en su tesis titulada “Competencia semántica en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Particular Bertrand Russell del Cusco – 2019”, tuvieron como objetivo analizar la competencia semántica en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Particular Bertrand Russell del Cusco. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo; sin embargo, en la información proporcionada no se precisa el tipo, nivel ni diseño específico de investigación. La población y muestra estuvieron conformadas por estudiantes del nivel de educación secundaria de la institución educativa mencionada. Para la recolección de datos se emplearon técnicas e instrumentos orientados a medir las variables competencia semántica y comprensión lectora. Los resultados evidenciaron

que la competencia semántica constituye un factor relevante en el proceso de comprensión lectora, debido a que el reconocimiento de sinónimos, antónimos, analogías y organización textual favorece la comprensión de los textos. Finalmente, se concluyó que el desarrollo adecuado de la competencia semántica contribuye al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria.

Valencia Huillca (2021), en su tesis titulada “Formación de hábitos de lectura y desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 2do año de secundaria de la Institución Educativa Pública 153 Alejandro Sánchez Arteaga, San Juan de Lurigancho, 2019 (Lima, Perú)”, tuvo como objetivo investigar la formación de hábitos de lectura y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de segundo año de secundaria, considerando las condiciones contextuales. Metodológicamente, el estudio empleó el método descriptivo y de campo. La muestra estuvo conformada por 58 estudiantes del segundo año de secundaria de la Institución Educativa Pública 153 Alejandro Sánchez Arteaga, ubicada en San Juan de Lurigancho, Lima. Para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario sobre hábitos de lectura y una prueba de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron que existe relación entre los hábitos de lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, condicionada por el contexto familiar, escolar y social de los estudiantes. Finalmente, se concluyó que la formación de hábitos lectores influye en el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que la escuela debe implementar estrategias orientadas a fortalecer la práctica lectora en el nivel secundario.

2.1.3. Locales

Yauricasa Verastegui (2026), en su tesis titulada “Estrategia de lectura eficaz digitalizada en la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa del nivel secundario Huancavelica”, tuvo como objetivo determinar la influencia de la estrategia de lectura eficaz digitalizada en la comprensión lectora de las estudiantes de una institución educativa del nivel secundario de

Huancavelica. Metodológicamente, el estudio fue de tipo aplicado, nivel explicativo y diseño preexperimental. La población estuvo conformada por 60 estudiantes de primer grado de secundaria, de las cuales se seleccionó una muestra de 18 estudiantes mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se emplearon las técnicas de observación, encuesta y diagnóstico; asimismo, se utilizaron como instrumentos una prueba de desempeño de entrada y salida con sus respectivas rúbricas, validadas mediante juicio de cinco expertos. Los resultados evidenciaron una evolución significativa en los niveles de comprensión lectora después de aplicar la estrategia de lectura eficaz digitalizada, observándose mejoras notorias en la comprensión de diversos tipos de textos. Finalmente, se concluyó que la estrategia de lectura eficaz digitalizada influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes de primer grado de secundaria, generando avances favorables y satisfactorios en el proceso de comprensión textual.

Medina Flores (2025), en su tesis titulada “La comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del 2° grado del nivel secundario de la I.E. Gervasio Santillana - Sivia, 2024”, tuvo como objetivo establecer la relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado del nivel secundario. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. La población estuvo conformada por 30 estudiantes de segundo grado de secundaria, y la muestra fue censal debido al tamaño reducido de la población. Para la recolección de datos se emplearon instrumentos orientados a medir la comprensión lectora y el rendimiento académico. Los resultados descriptivos evidenciaron que, en comprensión lectora, el 36,7% de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro previsto y el 63,3% en proceso; mientras que, en rendimiento académico, el 76,7% se encontró en proceso. Asimismo, los resultados inferenciales mostraron un p valor de 0,04 y un coeficiente Rho de Spearman de 0,365. Finalmente, se

concluyó que existe una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, evidenciando que un mejor nivel de comprensión lectora se asocia con un rendimiento académico favorable.

Torres Ascue e Hidalgo De Morales (2025), en su tesis titulada “Cmaptools en la comprensión lectora de estudiantes de educación secundaria, Ventanilla, 2022”, tuvieron como objetivo determinar la influencia del uso de CmapTools en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cuantitativo, fue de tipo aplicado, alcance explicativo y diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 62 estudiantes de segundo grado de secundaria, distribuidos en un grupo control de 32 escolares y un grupo experimental de 30 escolares. Para la recolección de datos se aplicó un test de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa basado en el uso de CmapTools. Los resultados evidenciaron que el grupo experimental incrementó sus rangos promedio después de la intervención, a diferencia del grupo control, cuyos rangos disminuyeron; asimismo, la prueba U de Mann-Whitney obtuvo una significancia de $p = 0,000$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. Finalmente, se concluyó que el programa basado en el uso de CmapTools influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria.

Llana Córdova (2024), en su tesis titulada “Las revistas recreativas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa de Áhuac- Chupaca”, tuvo como objetivo determinar la relación entre el uso de las revistas recreativas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa de Áhuac, Chupaca. Metodológicamente, el estudio fue de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental; además, empleó los métodos hipotético-deductivo y descriptivo. La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes del primer grado de secundaria, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación; como instrumentos,

se utilizó una ficha de observación para la variable revistas recreativas y una escala de valoración para la comprensión lectora, validada mediante juicio de expertos. Los resultados evidenciaron que el 67,5% de los estudiantes respondió afirmativamente en el nivel literal; en el nivel inferencial, el 53,5% obtuvo los calificativos más altos; y en el nivel crítico, el 42% respondió valorativamente en la categoría “A veces”. Finalmente, se concluyó que existe una correlación positiva fuerte entre el uso de revistas recreativas y la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria, demostrado mediante la prueba Rho de Spearman ($r = 0,898$), con un nivel de significancia bilateral menor a $\alpha = 0,05$.

Encinas Gordillo (2024), en su tesis titulada “Relación entre estilos de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de secundaria”, tuvo como objetivo determinar la relación que se presenta entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria de una institución educativa de Chíncha. Metodológicamente, el estudio empleó los métodos analítico e hipotético-deductivo, fue de tipo básico, nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental. La población y muestra estuvo conformada por 64 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta y como instrumentos dos cuestionarios. Los resultados demostraron que los estilos de aprendizaje se distribuyeron en relación con los niveles de comprensión lectora: activo, reflexivo, teórico y pragmático, con predominio de niveles en inicio y proceso. Asimismo, mediante la prueba Rho de Spearman se obtuvo una correlación positiva considerable de 0,636, con un valor de significancia $p = 0,000$, menor a 0,05. Finalmente, se concluyó que los estilos de aprendizaje presentan una relación positiva considerable y significativa con la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria.

Piñas Palacios (2024), en su tesis titulada “Nivel de comprensión lectora en estudiantes del primer grado de secundaria en una institución

educativa de Lima”, tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes del primer grado de secundaria de una institución educativa de Lima. Metodológicamente, el estudio fue de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental descriptivo simple. La población estuvo conformada por 300 estudiantes de primero de secundaria, y la muestra por 169 estudiantes. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento la Prueba de Evaluación de Lectura, validada mediante juicio de expertos. Los resultados evidenciaron que, en la dimensión literal, el 30,18% se ubicó en inicio, el 32,54% en proceso, el 35,5% en logrado y el 1,78% en destacado; en la dimensión inferencial, el 48,5% alcanzó el nivel inicio, el 34,9% proceso, el 13% logrado y el 3,5% destacado; mientras que en la dimensión crítica, el 33,14% se ubicó en inicio, el 34,32% en proceso, el 23,08% en logrado y el 9,47% en destacado. Finalmente, se concluyó que los estudiantes presentan un nivel de proceso en comprensión lectora, por lo que resulta necesario seleccionar estrategias adecuadas para mejorar dicha competencia.

Pacheco Altamirano (2023), en su tesis titulada “Estrategia momentos de la lectura en la comprensión lectora de estudiantes de educación secundaria de la provincia de Tayacaja, 2022”, tuvo como objetivo determinar el grado de influencia de la estrategia momentos de la lectura en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas “Mariscal Castilla” y “San José” de Tayacaja. Metodológicamente, el estudio fue de enfoque cuantitativo, tipo aplicado, nivel explicativo y diseño cuasiexperimental, con pretest y posttest en grupo experimental y grupo control. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se empleó una prueba de comprensión lectora, validada mediante juicio de expertos. Los resultados demostraron que la aplicación de la estrategia momentos de la lectura influyó significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora, mejorando los niveles literal, inferencial y crítico de

los estudiantes. Finalmente, se concluyó que dicha estrategia favorece significativamente el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria.

Ticona Ali (2022), en su tesis titulada “Nivel de comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de 3º grado de secundaria de una I.E. en Ayacucho”, tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa de Coracora, Ayacucho. Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo el método científico, fue de tipo básico, nivel descriptivo y diseño no experimental descriptivo transaccional. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Para la recolección de datos se empleó la evaluación escrita y como instrumento una prueba objetiva conformada por cuatro textos en inglés. Los resultados evidenciaron que el 57,33% de los estudiantes presentó un nivel bajo de comprensión lectora en inglés; asimismo, el 52,00% obtuvo nivel bajo en comprensión literal, el 62,67% nivel bajo en comprensión inferencial y el 69,33% nivel bajo en comprensión criterial. Finalmente, se concluyó que los estudiantes de tercer grado de secundaria presentan un nivel bajo de comprensión lectora en el idioma inglés.

2.2. Bases teóricas de la comprensión lectora

2.2.1. Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el proceso educativo, debido a que permite al estudiante acceder, interpretar, relacionar y valorar la información contenida en los textos escritos. No se reduce a la simple decodificación de palabras o a la identificación mecánica de información explícita, sino que implica un proceso activo de construcción de significado, en el cual intervienen el texto, los saberes previos del lector, el

propósito de lectura y el contexto sociocultural en el que se produce la interacción comunicativa.

Desde esta perspectiva, Cisneros et al. (Cisneros et al., 2024) toma como referencia los postulados de Cassany (2019) quien sostiene que leer implica ir más allá de la superficie textual, pues el lector debe interpretar los significados, reconocer las intenciones comunicativas y establecer relaciones entre lo que el texto dice y los conocimientos que posee. En ese sentido, la comprensión lectora no se limita a recuperar información literal, sino que exige procesos de inferencia, interpretación y valoración crítica. Este planteamiento resulta relevante para la presente investigación, debido a que permite comprender la lectura como una práctica compleja, situada y vinculada con la construcción de sentido.

De manera complementaria, López et al. (2026) toman como referencia a Solé (2012) para señalar que la lectura comprensiva es una actividad estratégica en la que el lector utiliza procedimientos antes, durante y después de la lectura para construir significado. Según esta autora, comprender un texto requiere activar conocimientos previos, formular hipótesis, identificar ideas principales, realizar inferencias, controlar la comprensión y evaluar la información leída. Por ello, la comprensión lectora debe ser entendida como un proceso intencional y autorregulado, en el cual el estudiante asume un rol activo frente al texto.

Los aportes de Cassany y Solé continúan siendo empleados en estudios recientes sobre comprensión lectora, especialmente en investigaciones educativas que analizan el desempeño lector en estudiantes de educación básica. Estas investigaciones retoman la idea de que la comprensión lectora involucra niveles o procesos progresivos, tales como la identificación de información explícita, la inferencia de significados implícitos y la reflexión crítica sobre el contenido textual. En esa línea, diversos estudios posteriores han reafirmado que las dificultades lectoras de los estudiantes no se explican

únicamente por problemas de decodificación, sino también por limitaciones para interpretar, relacionar, inferir y evaluar la información presente en los textos.

Asimismo, desde el enfoque curricular peruano, el Ministerio de Educación (2016) define la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” como la interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Esta competencia supone que el estudiante no solo obtiene información explícita del texto, sino que también infiere e interpreta información, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. Esta definición guarda correspondencia con los aportes de Cassany y Solé, dado que concibe la lectura como un proceso activo de construcción de sentido y no como una actividad pasiva de recepción de información.

En el caso de los estudiantes del ciclo VI de Educación Básica Regular, la comprensión lectora adquiere especial importancia porque corresponde a una etapa de transición entre la educación primaria y las mayores exigencias académicas de la educación secundaria. En este ciclo, los estudiantes deben enfrentarse a textos de mayor complejidad, vocabulario variado, información distribuida en distintas partes del texto y propósitos comunicativos diversos. Por ello, se espera que sean capaces de localizar información explícita, deducir información implícita, interpretar el sentido global del texto y emitir opiniones o valoraciones fundamentadas.

En la presente investigación, la comprensión lectora será entendida como el proceso mediante el cual el estudiante construye significado a partir de textos escritos, identificando información explícita, interpretando información implícita y reflexionando críticamente sobre la forma, el contenido y el contexto del texto. Esta definición articula los aportes conceptuales de Cassany y Solé con el enfoque curricular del Ministerio de Educación, permitiendo sustentar la evaluación de la variable a partir de tres

dimensiones: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

2.2.2. Enfoques que se asumen para analizar la comprensión lectora

La presente investigación asume tres referentes para el estudio de la comprensión lectora: el enfoque conceptual de Cassany, el enfoque curricular del Currículo Nacional de la Educación Básica y el marco evaluativo de PISA/OCDE. Estos referentes no se consideran teorías excluyentes entre sí, sino aproximaciones complementarias que permiten comprender, organizar y evaluar la comprensión lectora desde distintos planos. En ese sentido, su incorporación responde a la necesidad de abordar la variable desde una perspectiva conceptual, curricular y evaluativa, considerando tanto los aportes académicos sobre la lectura como las exigencias formativas del sistema educativo peruano y los criterios internacionales de evaluación del desempeño lector.

En primer lugar, el enfoque conceptual de Cassany resulta pertinente porque permite comprender la lectura como un proceso complejo de construcción de significado. Desde esta perspectiva, leer no consiste únicamente en reconocer palabras o extraer información literal, sino en interpretar sentidos, establecer relaciones, reconocer intenciones comunicativas y asumir una posición frente al texto. Cassany (2006) plantea que la lectura implica ir “tras las líneas”, es decir, superar la lectura superficial para interpretar los significados implícitos, el contexto discursivo y las intenciones que atraviesan el texto. Este aporte es importante para la investigación porque permite fundamentar la comprensión lectora como una práctica activa, reflexiva y situada, en la que el estudiante no solo recibe información, sino que construye sentido a partir de la interacción entre el texto, sus saberes previos y el contexto sociocultural.

En segundo lugar, el Currículo Nacional de la Educación Básica (en adelante CNEB) constituye el referente curricular central de la investigación, debido a que el estudio se desarrollará con estudiantes del ciclo VI de Educación Básica Regular. El Ministerio de Educación (2016) organiza la lectura dentro de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, la cual comprende tres capacidades: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Estas capacidades permiten traducir la comprensión lectora en dimensiones observables y evaluables, adecuadas al nivel educativo de los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria. Por ello, el enfoque curricular del CNEB será asumido como el referente principal para la operacionalización de la variable y para el diseño del instrumento de recolección de datos.

Esta decisión se justifica porque el título de la investigación delimita la población al ciclo VI, categoría propia del sistema curricular peruano. En consecuencia, resulta metodológicamente coherente que la medición de la comprensión lectora se alinee con los estándares y capacidades establecidos para dicho ciclo. Evaluar la comprensión lectora desde el CNEB permite asegurar que los textos, ítems y niveles de logro respondan a lo que el sistema educativo peruano espera que los estudiantes desarrollen en esta etapa formativa. Además, el enfoque curricular permite vincular directamente los resultados de la investigación con posibles acciones pedagógicas orientadas a mejorar el desempeño lector en instituciones educativas públicas rurales y públicas urbanas.

En tercer lugar, el marco evaluativo de PISA/OCDE se incorpora como referente complementario porque aporta una mirada internacional sobre la competencia lectora. La OCDE concibe la lectura como la capacidad de comprender, usar, evaluar, reflexionar e involucrarse con textos para alcanzar objetivos personales, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad (OECD, 2023). Esta definición amplía la comprensión lectora más allá del

ámbito escolar, pues la vincula con la participación ciudadana, el aprendizaje permanente y la resolución de situaciones de la vida cotidiana. En ese sentido, PISA permite contextualizar la importancia de la comprensión lectora como una competencia necesaria para desenvolverse en sociedades cada vez más mediadas por información escrita, digital y multimodal.

La inclusión del marco PISA/OCDE también resulta pertinente porque sus procesos lectores guardan relación con las capacidades del Currículo Nacional. Por ejemplo, el proceso de localizar información se relaciona con la capacidad de obtener información del texto escrito; los procesos de comprender e interpretar se vinculan con la capacidad de inferir e interpretar información; y los procesos de evaluar y reflexionar se corresponden con la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto. Por tanto, PISA no será utilizado como eje de operacionalización, pero sí como marco evaluativo complementario para sustentar que la comprensión lectora exige habilidades progresivas que van desde la localización de información hasta la valoración crítica del contenido textual.

La articulación de estos tres referentes permite dar mayor solidez al estudio. Cassany aporta una base conceptual para comprender la lectura como construcción de sentido; el Currículo Nacional permite organizar la variable en dimensiones curriculares pertinentes al ciclo VI; y PISA/OCDE ofrece un marco evaluativo internacional que reafirma la importancia de evaluar habilidades lectoras complejas. De esta manera, la investigación evita reducir la comprensión lectora a una habilidad mecánica o exclusivamente literal, y la asume como una competencia que integra procesos de localización, interpretación, inferencia, reflexión y evaluación.

No obstante, es necesario precisar que el enfoque central de la presente investigación será el Currículo Nacional de la Educación Básica. Esta decisión responde a que el instrumento de evaluación será diseñado para estudiantes peruanos del ciclo VI y, por tanto, debe responder a las capacidades y

estándares establecidos por el Ministerio de Educación. En ese sentido, Cassany cumplirá una función de sustento conceptual, mientras que PISA/OCDE cumplirá una función de contextualización evaluativa. El CNEB, en cambio, orientará directamente la matriz de operacionalización, la formulación de los indicadores, la elaboración de los ítems y la interpretación de los resultados mediante niveles de logro.

En consecuencia, la comprensión lectora será evaluada en esta investigación a partir de tres dimensiones curriculares: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Estas dimensiones permiten valorar el desempeño lector de los estudiantes del ciclo VI de manera integral, considerando tanto la recuperación de información explícita como la construcción de significados implícitos y la reflexión crítica sobre el texto. Así, la selección de los tres referentes responde a una lógica de complementariedad: se parte de un fundamento conceptual, se organiza la medición desde el currículo nacional y se contextualiza la relevancia de la competencia lectora desde un marco internacional de evaluación.

2.2.2.1. Enfoque conceptual de la comprensión lectora según Cassany

El enfoque conceptual de Cassany permite comprender la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el cual el lector no se limita a decodificar signos escritos ni a reconocer palabras de manera mecánica, sino que interpreta, relaciona, infiere y valora la información contenida en el texto. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no puede reducirse a la recuperación de datos explícitos, debido a que implica una interacción compleja entre el texto, los conocimientos previos del lector, el propósito de lectura y el contexto sociocultural en el que se produce el acto lector.

Cassany (2006, 2019) plantea que leer exige ir más allá de la superficie textual, pues el lector debe comprender aquello que se encuentra en las líneas,

entre líneas y detrás de las líneas. Esta propuesta permite distinguir tres formas de aproximación al texto. La primera corresponde a la lectura literal, vinculada con la identificación de información explícita; la segunda corresponde a la lectura inferencial, orientada a deducir significados implícitos, establecer relaciones e interpretar el sentido global; y la tercera corresponde a la lectura crítica, mediante la cual el lector evalúa el contenido, reconoce intenciones comunicativas y asume una postura frente a lo leído.

En ese sentido, el aporte de Cassany resulta relevante porque desplaza una concepción limitada de la lectura como simple decodificación y la sitúa como una práctica interpretativa y social. El lector no actúa como receptor pasivo de información, sino como sujeto que construye sentido a partir de lo que el texto comunica y de los saberes que moviliza durante la lectura. Por ello, comprender un texto supone identificar información, relacionar ideas, formular inferencias, reconocer propósitos comunicativos y emitir juicios sobre la pertinencia, validez o utilidad del contenido.

Este enfoque mantiene vigencia en investigaciones recientes sobre comprensión lectora. Cisneros et al. (2024), al retomar los aportes de Cassany, destacan que la lectura debe entenderse como una práctica de interpretación en la que el estudiante articula información explícita, significados implícitos y elementos contextuales para construir sentido. De esta manera, el estudio de la comprensión lectora no puede limitarse a verificar si el estudiante reconoce datos en el texto, sino que debe considerar su capacidad para interpretar, inferir y valorar críticamente lo leído.

Asimismo, López et al. (2026), al citar a Cassany, reafirman la importancia de comprender la lectura como un proceso que integra dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales. Desde esta perspectiva, el desempeño lector de los estudiantes se expresa en la manera en que localizan información, establecen relaciones entre ideas, interpretan el propósito del texto y reflexionan sobre su contenido. Este uso reciente de Cassany evidencia

que, aunque su propuesta corresponde a una obra publicada en 2006, continúa siendo pertinente para fundamentar investigaciones actuales sobre comprensión lectora en contextos educativos.

Para la presente investigación, el enfoque de Cassany cumple una función conceptual, porque permite sustentar que la comprensión lectora es una competencia compleja que involucra distintos niveles de procesamiento textual. En el caso de los estudiantes del ciclo VI de Educación Básica Regular, este enfoque resulta especialmente pertinente, debido a que primero y segundo grado de secundaria constituyen una etapa de transición en la que los estudiantes deben pasar de una lectura centrada principalmente en la identificación de información a una lectura más interpretativa, reflexiva y crítica.

No obstante, el enfoque de Cassany no será empleado como eje directo de la matriz de operacionalización, debido a que el instrumento de la investigación se organizará conforme al Currículo Nacional de la Educación Básica. Su función será fundamentar teóricamente por qué la comprensión lectora debe evaluarse considerando procesos de localización de información, inferencia, interpretación y reflexión crítica. En ese sentido, existe correspondencia entre los niveles propuestos desde el enfoque de Cassany y las capacidades curriculares asumidas en el instrumento: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Por tanto, el enfoque conceptual de Cassany permite comprender la variable comprensión lectora como un proceso activo, interpretativo y crítico. Esta perspectiva aporta el sustento necesario para analizar el desempeño lector de los estudiantes no solo en función de la información que recuerdan del texto, sino también de su capacidad para construir significados, deducir información implícita, reconocer intenciones comunicativas y valorar el contenido leído en relación con su contexto.

2.2.2.2. Enfoque curricular de la comprensión lectora en el Currículo Nacional de la Educación Básica

El enfoque curricular de la comprensión lectora en el Currículo Nacional de la Educación Básica constituye el referente central de la presente investigación, debido a que el estudio se desarrollará con estudiantes del ciclo VI de Educación Básica Regular, correspondiente al primer y segundo grado de secundaria. A diferencia de otros enfoques que explican la lectura desde una perspectiva conceptual o evaluativa general, el Currículo Nacional permite ubicar la comprensión lectora dentro de las competencias que el sistema educativo peruano espera desarrollar en los estudiantes. Por ello, resulta pertinente asumirlo como base para la operacionalización de la variable y para el diseño del instrumento de recolección de datos.

Desde el Currículo Nacional, la comprensión lectora se vincula directamente con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Esta competencia implica que el estudiante interactúe con textos escritos para construir sentido, interpretar información y asumir una postura frente al contenido leído. En ese marco, leer no se reduce a reconocer palabras o repetir información explícita, sino que supone comprender el texto en relación con sus propósitos comunicativos, su organización, su contenido y el contexto sociocultural en el que se produce la lectura. Por tanto, el enfoque curricular peruano concibe la lectura como una actividad activa, reflexiva y situada.

El Ministerio de Educación organiza esta competencia en tres capacidades: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Estas capacidades permiten comprender la lectura como un proceso progresivo e integrado. En primer lugar, el estudiante debe localizar e identificar información explícita. En segundo lugar, debe deducir información implícita, interpretar el sentido global y reconocer el propósito comunicativo.

En tercer lugar, debe valorar el contenido, la forma y la pertinencia del texto en relación con su contexto. Esta organización curricular permite convertir la comprensión lectora en dimensiones observables y evaluables.

La primera capacidad, obtiene información del texto escrito, se refiere a la habilidad del estudiante para localizar, seleccionar e integrar información explícita presente en distintas partes del texto. Esta capacidad es fundamental porque permite verificar si el lector reconoce datos, hechos, acciones, personajes, lugares, secuencias o ideas expresadas directamente. En el ciclo VI, esta habilidad no debe limitarse a ubicar información aislada, sino que debe permitir al estudiante integrar información distribuida en diferentes fragmentos del texto, considerando su organización y propósito comunicativo.

La segunda capacidad, infiere e interpreta información del texto, exige un nivel de procesamiento más complejo, debido a que el estudiante debe construir significados que no siempre aparecen expresados de manera directa. Esta capacidad implica deducir información implícita, identificar el tema central, reconocer ideas principales, establecer relaciones entre partes del texto, interpretar expresiones y comprender el propósito comunicativo del autor. En el ciclo VI, esta capacidad resulta especialmente importante porque los estudiantes empiezan a enfrentarse a textos de mayor extensión, con vocabulario más variado y con información que requiere ser relacionada para comprender el sentido global.

La tercera capacidad, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, corresponde a una dimensión crítica de la lectura. Esta capacidad permite valorar la información presentada, opinar sobre hechos o ideas del texto, reconocer la intención comunicativa, evaluar la pertinencia del contenido y relacionar lo leído con el contexto sociocultural del estudiante. En este nivel, el lector no solo comprende el texto, sino que adopta una postura frente a él. Por ello, esta capacidad resulta esencial para formar estudiantes

capaces de analizar información, argumentar opiniones y participar de manera crítica en situaciones académicas y sociales.

Huillca (2024) plantea que el estándar de aprendizaje del ciclo VI establece que los estudiantes deben leer diversos tipos de textos con estructuras y vocabulario cada vez más complejos, integrar información ubicada en distintas partes del texto, inferir significados, interpretar el propósito comunicativo y reflexionar sobre el contenido en relación con su contexto. En consecuencia, la evaluación de la comprensión lectora en este ciclo debe considerar textos adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes, pero suficientemente exigentes para valorar no solo la recuperación literal de información, sino también la inferencia, la interpretación y la reflexión crítica.

La pertinencia del ciclo VI en esta investigación se justifica porque primero y segundo grado de secundaria constituyen una etapa de transición entre la educación primaria y las exigencias propias del nivel secundario. Durante este ciclo, los estudiantes deben consolidar habilidades lectoras básicas y avanzar hacia procesos más complejos de interpretación y evaluación textual. Por ello, evaluar la comprensión lectora en este periodo permite identificar si los estudiantes han desarrollado las capacidades necesarias para enfrentar textos académicos, informativos y argumentativos de mayor complejidad en los grados posteriores.

Asimismo, el enfoque curricular resulta especialmente pertinente para comparar estudiantes de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana, debido a que ambas pertenecen al mismo sistema educativo y deben orientarse hacia el logro de las mismas competencias nacionales. En ese sentido, el Currículo Nacional ofrece un marco común para analizar el desempeño lector de estudiantes que pertenecen a contextos territoriales y socioculturales distintos, dentro de instituciones educativas públicas. Esta comparación no busca evaluar contenidos particulares de una

institución, sino valorar el desarrollo de una competencia curricular común en estudiantes del mismo ciclo educativo.

Estudios recientes continúan mostrando la importancia de evaluar la comprensión lectora en educación básica mediante instrumentos estructurados. Cisneros et al. (2024), en una investigación desarrollada con estudiantes de educación básica en Ecuador, aplicaron una prueba de comprensión lectora y evidenciaron que un porcentaje significativo de estudiantes presentaba niveles bajos de desempeño lector. Este tipo de evidencia reafirma la necesidad de contar con instrumentos que permitan identificar el nivel de comprensión lectora en estudiantes escolares y analizar sus dificultades en relación con la localización, interpretación y valoración de la información textual.

En la presente investigación, el enfoque curricular del Currículo Nacional de la Educación Básica será asumido como el referente central para la matriz de operacionalización y el instrumento. Esta decisión se justifica porque la prueba de comprensión lectora ha sido diseñada para estudiantes del ciclo VI y se organiza en función de las tres capacidades de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Por ello, los ítems del instrumento evaluarán la obtención de información, la inferencia e interpretación, y la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto.

Por tanto, aunque la investigación reconoce los aportes conceptuales de Cassany y el marco evaluativo internacional de PISA/OCDE, el Currículo Nacional de la Educación Básica constituye el enfoque central del estudio. Esta elección garantiza que la evaluación de la comprensión lectora responda al contexto educativo peruano, al ciclo escolar correspondiente y a las capacidades que deben desarrollar los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria. En ese sentido, la comprensión lectora será analizada como una competencia curricular que integra la obtención de información, la inferencia e interpretación, y la reflexión y evaluación crítica del texto.

2.2.2.3. Marco evaluativo de la comprensión lectora según PISA/OCDE

El marco evaluativo de PISA/OCDE constituye un referente internacional relevante para el estudio de la comprensión lectora, debido a que permite comprender esta competencia desde una perspectiva funcional, contextualizada y orientada al desempeño de los estudiantes frente a distintas situaciones de lectura. A diferencia de una evaluación centrada únicamente en la reproducción de información, PISA analiza la capacidad de los estudiantes para comprender, usar, evaluar, reflexionar e involucrarse con textos escritos, con el propósito de alcanzar objetivos personales, desarrollar conocimientos, participar en la sociedad y enfrentar situaciones de la vida cotidiana (OECD, 2019).

Desde esta perspectiva, la competencia lectora no se limita al ámbito escolar ni a la identificación literal de información. Por el contrario, se entiende como una habilidad necesaria para desenvolverse en una sociedad caracterizada por la circulación permanente de información escrita, digital y multimodal. En ese sentido, PISA vincula la lectura con el aprendizaje permanente, la participación ciudadana, la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas en distintos contextos. Por ello, la comprensión lectora es considerada una competencia clave para el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes.

El enfoque de PISA resulta pertinente para la presente investigación porque permite situar la comprensión lectora dentro de un marco evaluativo amplio, en el que leer implica mucho más que decodificar palabras o responder preguntas literales. El estudiante competente debe ser capaz de localizar información, comprender el sentido del texto, integrar ideas, interpretar significados, evaluar la calidad de la información y reflexionar sobre el contenido leído. Esta concepción coincide con la necesidad de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo VI no solo desde la

recuperación de datos explícitos, sino también desde la inferencia, la interpretación y la valoración crítica.

En el marco de PISA, la evaluación de la competencia lectora se organiza en procesos cognitivos que permiten analizar el desempeño del estudiante frente a los textos. Entre estos procesos se encuentran la localización de información, la comprensión del texto y la evaluación y reflexión sobre lo leído. La localización de información implica que el estudiante identifique datos relevantes en el texto, ubique información explícita y seleccione elementos necesarios para responder una tarea. La comprensión exige interpretar el sentido del texto, integrar información y construir una representación global de su contenido. Finalmente, la evaluación y reflexión supone valorar la calidad, pertinencia, confiabilidad o intención del texto, así como relacionar su contenido con conocimientos previos o situaciones del contexto.

Estos procesos guardan relación directa con el enfoque curricular peruano. La capacidad de localizar información propuesta por PISA se vincula con la capacidad “obtiene información del texto escrito” del Currículo Nacional de la Educación Básica. Del mismo modo, el proceso de comprender e interpretar se relaciona con la capacidad “infiere e interpreta información del texto”. Finalmente, el proceso de evaluar y reflexionar se corresponde con la capacidad “reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto” (Ministerio de Educación, 2016; OECD, 2019). Esta correspondencia permite sostener que el marco PISA y el CNEB comparten una visión amplia de la lectura, en la que el estudiante debe actuar como lector activo, estratégico y crítico.

La importancia del marco evaluativo PISA se refuerza al observar los resultados internacionales recientes. En PISA 2022, el rendimiento lector de los estudiantes peruanos continuó ubicándose por debajo del promedio de los países de la OCDE. De manera referencial, Perú obtuvo alrededor de 408

puntos en lectura, mientras que el promedio OCDE se ubicó aproximadamente en 476 puntos (OECD, 2023). Esta diferencia evidencia que una proporción importante de estudiantes peruanos presenta dificultades para alcanzar niveles satisfactorios de competencia lectora, especialmente en tareas que demandan interpretar, integrar y evaluar información textual.

Estos resultados son relevantes para la presente investigación porque muestran que la comprensión lectora sigue siendo un desafío para el sistema educativo peruano. Si bien PISA evalúa a estudiantes de 15 años y no específicamente a estudiantes del ciclo VI, sus hallazgos permiten contextualizar la importancia de fortalecer la competencia lectora desde los primeros grados de secundaria. En este sentido, evaluar la comprensión lectora en estudiantes de primero y segundo grado resulta pertinente, porque permite identificar tempranamente dificultades que podrían afectar el desempeño lector posterior y el aprendizaje en las demás áreas curriculares.

Además, PISA permite comprender que las brechas lectoras no solo expresan diferencias individuales, sino también desigualdades educativas, sociales y territoriales. En diversos países, los resultados de lectura suelen mostrar diferencias asociadas al nivel socioeconómico, al tipo de gestión de la institución educativa, al acceso a recursos culturales y al contexto territorial. Por ello, el marco PISA resulta útil para una investigación comparativa entre estudiantes de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana, ya que permite ubicar la comprensión lectora dentro de un problema más amplio de equidad educativa.

No obstante, en la presente investigación, PISA/OCDE no será asumido como el enfoque central de la operacionalización de la variable, debido a que el instrumento se construirá según el Currículo Nacional de la Educación Básica. Su función será complementaria y contextualizadora. Es decir, PISA aportará un marco internacional para justificar la importancia de evaluar habilidades lectoras complejas, mientras que el CNEB orientará directamente

las dimensiones, indicadores e ítems del instrumento aplicado a estudiantes del ciclo VI.

En ese sentido, el marco evaluativo de PISA contribuye a fundamentar que una prueba de comprensión lectora debe incluir preguntas que demanden distintos niveles de procesamiento textual. Por ello, el instrumento de la presente investigación no se limitará a preguntas de identificación literal, sino que incluirá ítems orientados a obtener información, inferir e interpretar, y reflexionar y evaluar el contenido textual. Esta estructura permite articular el enfoque curricular peruano con una concepción internacional de la competencia lectora, en la que leer implica comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos en función de propósitos y contextos diversos.

Por tanto, el marco evaluativo de PISA/OCDE será utilizado en esta investigación como un referente complementario para contextualizar la importancia de la comprensión lectora y sustentar la necesidad de medir habilidades que van más allá de la lectura literal. Su aporte permite reforzar que la lectura es una competencia esencial para el aprendizaje, la participación social y el desarrollo de capacidades críticas en los estudiantes. De esta manera, el estudio se sostiene en una articulación coherente: Cassany aporta el fundamento conceptual, el Currículo Nacional organiza la operacionalización de la variable y PISA/OCDE ofrece un marco evaluativo internacional que reafirma la relevancia de evaluar la comprensión lectora de manera integral.

2.2.3. Dimensiones

Si bien la investigación reconoce los aportes de Cassany y del marco evaluativo PISA/OCDE, el enfoque central asumido para la operacionalización de la variable será el Currículo Nacional de la Educación Básica. Esta decisión se justifica porque el estudio se desarrolla con estudiantes del ciclo VI de Educación Básica Regular y requiere que el instrumento responda a las capacidades y estándares curriculares establecidos para dicho ciclo. Por ello, la

comprensión lectora será evaluada mediante tres dimensiones: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

2.2.3.1. *Obtiene información del texto escrito*

La dimensión obtiene información del texto escrito corresponde a la capacidad del estudiante para localizar, seleccionar e integrar información explícita presente en el texto. Desde el Currículo Nacional de la Educación Básica, esta capacidad implica que el lector identifique datos relevantes, hechos, acciones, personajes, lugares, secuencias o ideas expresadas directamente, así como información distribuida en distintas partes del texto (Ministerio de Educación, 2016). En el ciclo VI, esta dimensión no debe entenderse como una simple búsqueda mecánica de palabras, sino como una habilidad básica para reconocer información pertinente dentro de textos de complejidad moderada.

Esta dimensión se relaciona con el enfoque de Cassany, en tanto representa el primer nivel de aproximación al texto: aquello que se encuentra “en las líneas”. Es decir, el estudiante debe comprender lo que el texto dice de manera explícita antes de avanzar hacia procesos más complejos de interpretación y valoración. Desde esta perspectiva, la recuperación de información literal constituye una base necesaria, pero no suficiente, para la comprensión lectora. Por ello, aunque esta dimensión evalúa información visible en el texto, exige que el estudiante lea con atención, discrimine datos importantes y reconozca la organización de la información.

Asimismo, esta dimensión guarda correspondencia con el marco evaluativo de PISA/OCDE, particularmente con el proceso de localizar información. En PISA, el lector debe identificar información relevante en uno o más fragmentos del texto, seleccionar datos pertinentes y utilizarlos para responder a una tarea de lectura. Esta coincidencia permite sostener que la

obtención de información explícita es una habilidad lectora básica tanto en el currículo peruano como en los marcos internacionales de evaluación.

En la presente investigación, esta dimensión será evaluada mediante ítems que exigen al estudiante ubicar información explícita en los textos propuestos. En el instrumento, se medirá a través de preguntas vinculadas con la identificación de datos, hechos, acciones y elementos directamente expresados en el texto.

2.2.3.2. Infiere e interpreta información del texto

La dimensión infiere e interpreta información del texto implica que el estudiante construya significados que no aparecen expresados de manera directa. Desde el Currículo Nacional de la Educación Básica, esta capacidad exige deducir información implícita, interpretar el sentido global del texto, identificar el tema central, reconocer ideas principales, establecer relaciones entre partes del texto y comprender el propósito comunicativo (Ministerio de Educación, 2016). En el ciclo VI, esta dimensión resulta especialmente importante porque los estudiantes empiezan a enfrentarse a textos con mayor extensión, vocabulario variado e información distribuida, lo que demanda procesos de integración e interpretación.

Esta dimensión se vincula directamente con el enfoque conceptual de Cassany, quien plantea que leer no consiste solo en reconocer lo que aparece escrito, sino también en comprender lo que se encuentra “entre líneas”. En ese sentido, la inferencia permite al lector completar información, relacionar ideas, deducir causas o consecuencias y construir el sentido global del texto. Así, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información y se convierte en un lector activo que interpreta a partir de las pistas textuales y de sus conocimientos previos.

La vigencia de esta perspectiva también se observa en estudios recientes. Cisneros et al. (2024), al retomar a Cassany, señalan que la lectura

no solo involucra adquisición de información, sino también habilidades cognitivas superiores como el análisis, la síntesis y la evaluación crítica de los textos. Esta afirmación refuerza la necesidad de evaluar la comprensión lectora más allá de la literalidad, considerando procesos de interpretación, relación e inferencia.

Desde el marco PISA/OCDE, esta dimensión se aproxima al proceso de comprender, debido a que el lector debe construir una representación coherente del texto, integrar información y reconocer el sentido de lo leído. Por ello, la inferencia y la interpretación ocupan un lugar central en la evaluación de la competencia lectora, ya que permiten determinar si el estudiante realmente comprende el texto y no solo recupera datos aislados.

En la presente investigación, esta dimensión será evaluada mediante preguntas que exigen deducir información implícita, identificar el tema central, reconocer el propósito comunicativo e interpretar el sentido global del texto.

2.2.3.3. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto

La dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto corresponde al nivel más complejo de la comprensión lectora, debido a que exige que el estudiante adopte una postura frente a lo leído. Desde el Currículo Nacional de la Educación Básica, esta capacidad implica opinar sobre el contenido del texto, valorar la pertinencia de la información, reconocer la intención comunicativa, evaluar la forma en que se presenta el mensaje y relacionar lo leído con el contexto sociocultural del lector (MINEDU, 2016).

Esta dimensión se asocia con el enfoque de Cassany en la medida en que corresponde a una lectura crítica, es decir, a la capacidad de ir “detrás de las líneas”. En este nivel, el lector no solo comprende lo que el texto dice ni únicamente interpreta lo que sugiere, sino que analiza la intención del autor, valora la información presentada y asume una posición crítica frente al contenido. Por ello, esta dimensión permite superar una comprensión limitada

a lo literal e inferencial, incorporando el juicio, la valoración y la reflexión como parte del acto lector.

Desde el marco PISA/OCDE, esta dimensión se relaciona con el proceso de evaluar y reflexionar sobre los textos. PISA considera que un lector competente no solo debe comprender la información, sino también valorar su calidad, pertinencia, intención y utilidad en función de determinados propósitos. En ese sentido, la reflexión y evaluación textual se vinculan con la participación social, la toma de decisiones informadas y el aprendizaje permanente (OECD, 2019; OECD, 2023).

Esta dimensión resulta especialmente pertinente para estudiantes del ciclo VI, porque primero y segundo grado de secundaria constituyen una etapa en la que deben fortalecerse progresivamente las habilidades de análisis, argumentación y juicio crítico. En este ciclo, los estudiantes no solo deben responder qué dice el texto, sino también valorar si la información es pertinente, si las ideas son razonables, qué intención comunicativa se evidencia y cómo se relaciona el contenido con situaciones de su entorno.

En la presente investigación, esta dimensión será evaluada mediante preguntas que demandan emitir una opinión, valorar el contenido del texto, reconocer implicancias y formular conclusiones críticas.

En síntesis, las tres dimensiones asumidas en la investigación responden directamente al enfoque curricular del CNEB, pero se encuentran respaldadas por los aportes conceptuales de Cassany y por el marco evaluativo de PISA/OCDE. La dimensión obtiene información del texto escrito se vincula con la lectura literal y la localización de información; la dimensión infiere e interpreta información del texto se relaciona con la lectura inferencial y la comprensión del sentido global; y la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto se articula con la lectura crítica y la evaluación reflexiva del contenido. De este modo, la matriz de operacionalización y el

instrumento mantienen coherencia con los fundamentos teóricos, curriculares y evaluativos de la investigación.

2.2.4. Relación entre enfoques y dimensiones del instrumento

La articulación entre los enfoques asumidos y las dimensiones del instrumento permite precisar la función que cumple cada referente dentro de la investigación. Si bien Cassany, el Currículo Nacional de la Educación Básica y PISA/OCDE abordan la comprensión lectora desde perspectivas distintas, sus aportes resultan complementarios. Cassany permite fundamentar la lectura como un proceso de construcción de significado; el Currículo Nacional orienta la operacionalización de la variable según las capacidades previstas para el ciclo VI; y PISA/OCDE aporta un marco evaluativo internacional que refuerza la necesidad de medir habilidades lectoras complejas. En ese sentido, la siguiente tabla sintetiza la relación entre cada referente, su aporte teórico o evaluativo y el uso que tendrá en el presente estudio.

Tabla 1

Relación entre los referentes asumidos y su función en la investigación

Referente	Aporte a la investigación	Uso en el estudio
Cassany	Comprende la lectura como construcción de sentido e interpretación del texto	Sustento conceptual de la variable
Currículo Nacional de la Educación Básica	Define la competencia lectora y sus capacidades para el ciclo VI	Referente central para la matriz e instrumento
PISA/OCDE	Propone un marco evaluativo internacional de la competencia lectora	Referente complementario para contextualizar la evaluación

Nota. La tabla sintetiza la función que cumple cada referente en la investigación. Cassany aporta el sustento conceptual de la comprensión lectora; el Currículo Nacional de la Educación Básica constituye el referente central para la operacionalización de la variable y el diseño del instrumento; y PISA/OCDE se emplea como marco evaluativo complementario para contextualizar la importancia de evaluar habilidades lectoras más allá de la lectura literal

2.3. Definición de términos

- **Aprendizaje lector.** Proceso mediante el cual el estudiante desarrolla progresivamente habilidades para acceder, comprender, interpretar y valorar textos escritos en función de sus propósitos de lectura y del contexto educativo en el que se desenvuelve (Ministerio de Educación, 2016).
- **Capacidad lectora.** Conjunto de habilidades que permiten al estudiante interactuar con textos escritos, localizar información, construir significados, realizar inferencias y asumir una posición crítica frente al contenido leído (Ministerio de Educación, 2016).
- **Ciclo VI.** Periodo de la Educación Básica Regular que comprende el primer y segundo grado de secundaria, en el cual los estudiantes consolidan aprendizajes de la primaria y enfrentan mayores exigencias académicas propias del nivel secundario (Ministerio de Educación, 2016).
- **Comprensión crítica.** Nivel de comprensión en el que el lector evalúa el contenido, la intención comunicativa y la pertinencia de la información del texto, asumiendo una postura reflexiva frente a lo leído (Cassany, 2006).
- **Comprensión inferencial.** Nivel de comprensión que permite deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas, identificar el tema central, reconocer el propósito comunicativo e interpretar el sentido global del texto (Cassany, 2006; Ministerio de Educación, 2016).
- **Comprensión lectora.** Proceso activo mediante el cual el lector construye significado a partir de la interacción con el texto, sus saberes previos, el propósito de lectura y el contexto comunicativo, integrando procesos de localización, interpretación, inferencia y reflexión crítica (Cassany, 2006; Ministerio de Educación, 2016).
- **Comprensión literal.** Nivel inicial de comprensión que permite identificar información explícita del texto, como datos, hechos, personajes, lugares, acciones o ideas expresadas directamente (Cassany, 2006).

- **Competencia lectora.** Capacidad del estudiante para comprender, usar, evaluar, reflexionar e involucrarse con textos escritos, con el fin de alcanzar objetivos personales, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad (OECD, 2019).
- **Contexto rural.** Espacio territorial caracterizado por condiciones sociales, económicas, culturales y educativas vinculadas a zonas no urbanas, donde pueden existir limitaciones de acceso a recursos pedagógicos, tecnológicos o culturales para el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016).
- **Contexto urbano.** Espacio territorial asociado a zonas de mayor concentración poblacional, disponibilidad de servicios, acceso a recursos educativos y mayores oportunidades de interacción con materiales escritos y tecnológicos (Ministerio de Educación, 2016).
- **Currículo Nacional de la Educación Básica.** Documento normativo que orienta los aprendizajes esperados en la Educación Básica peruana y organiza las competencias, capacidades, estándares y enfoques que deben desarrollarse en los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016).
- **Evaluación educativa.** Proceso sistemático de recojo, análisis e interpretación de información sobre el desempeño del estudiante, con la finalidad de valorar el nivel alcanzado respecto de determinados aprendizajes o competencias (Ministerio de Educación, 2016).
- **Infiere e interpreta información del texto.** Capacidad curricular mediante la cual el estudiante deduce información implícita, interpreta el sentido global del texto, reconoce ideas principales y comprende el propósito comunicativo (Ministerio de Educación, 2016).
- **Institución educativa pública rural.** Institución de gestión estatal ubicada en zona rural, cuya población estudiantil puede enfrentar condiciones educativas diferenciadas por factores territoriales, socioeconómicos y de acceso a recursos.
- **Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.** Competencia del área de Comunicación que implica la interacción dinámica entre el

lector, el texto y los contextos socioculturales, con el propósito de construir sentido y asumir una postura frente a lo leído (Ministerio de Educación, 2016).

- **Niveles de logro.** Categorías cualitativas que permiten interpretar el desempeño alcanzado por los estudiantes en una evaluación, expresadas como en inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado (Ministerio de Educación, 2016).
- **Obtiene información del texto escrito.** Capacidad curricular que permite al estudiante localizar, seleccionar e integrar información explícita ubicada en distintas partes del texto (Ministerio de Educación, 2016).
- **Prueba de comprensión lectora.** Instrumento de evaluación educativa conformado por textos e ítems que permiten medir el desempeño del estudiante en la localización de información, inferencia, interpretación y reflexión crítica sobre lo leído.
- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.** Capacidad curricular que permite al estudiante valorar el contenido, reconocer la intención comunicativa, opinar sobre las ideas del texto y relacionar lo leído con su contexto sociocultural (Ministerio de Educación, 2016).

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existen diferencias significativas en la dimensión obtiene información del texto escrito entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa

pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.

- Existen diferencias significativas en la dimensión infiere e interpreta información del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.
- Existen diferencias significativas en la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica, 2026.

2.5. Variable

La variable de estudio es la comprensión lectora, entendida conceptualmente como un proceso activo mediante el cual el estudiante construye significado a partir de la interacción con el texto, sus saberes previos, el propósito de lectura y el contexto comunicativo. Por ello, no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica localizar información, interpretar significados, establecer relaciones, realizar inferencias y asumir una postura crítica frente al contenido leído (Cassany, 2006; Ministerio de Educación, 2016).

Operacionalmente, la comprensión lectora será medida mediante una prueba escrita dirigida a estudiantes del ciclo VI de Educación Básica Regular, conformada por dos textos de complejidad moderada y 20 ítems de opción múltiple. Cada respuesta correcta tendrá el valor de 1 punto, mientras que cada respuesta incorrecta o en blanco tendrá el valor de 0 puntos. El puntaje total oscilará entre 0 y 20 puntos, y los resultados serán interpretados según cuatro niveles de logro: en inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado.

La variable se organiza en tres dimensiones, de acuerdo con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” del

Currículo Nacional de la Educación Básica: obtiene información del texto escrito, referida a la localización e identificación de información explícita; infiere e interpreta información del texto, orientada a deducir información implícita, reconocer ideas principales, tema central y propósito comunicativo; y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, vinculada con la valoración crítica del contenido, la intención comunicativa y la pertinencia de la información leída (Ministerio de Educación, 2016).

2.6. Operacionalización de variables

Tabla 2

Operacionalización de variable comprensión lectora

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Comprensión lectora	Desde el Currículo Nacional de la Educación Básica, esta variable se vincula con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, mediante la cual el estudiante	La variable comprensión lectora será medida mediante una prueba escrita dirigida a estudiantes del ciclo VI. El instrumento estará conformado por dos textos de complejidad moderada, adecuados al nivel educativo, y por 20 ítems de opción múltiple que evaluarán tres dimensiones curriculares:	Obtiene información del texto escrito	• Localiza información explícita ubicada en distintas partes del texto. • Identifica datos, hechos, personajes, lugares, secuencias o ideas expresadas directamente. • Integra información explícita distribuida en diferentes fragmentos del texto.	1, 2, 3, 11, 12, 13	De acuerdo a los niveles de logro establecidos en el CNEB. Logro en inicio = 0 – 5. Logro en proceso = 6 a 10.

interactúa con textos escritos para construir sentido y asumir una postura frente a ellos (Ministerio de Educación, 2016).	obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Cada respuesta correcta tendrá el valor de 1 punto y cada respuesta incorrecta o en blanco tendrá el valor de 0 puntos. Los resultados serán interpretados según los niveles de logro: en inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado.	Infiere e interpreta información del texto	• Deduce información implícita a partir de pistas textuales. • Identifica el tema central y las ideas principales. • Deduce el propósito comunicativo del autor. Interpreta el sentido global del texto relacionando información explícita e implícita.	Logro esperado = 11 a 15. Logro destacado = 16 a 20.
		Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	• Opina sobre hechos, ideas o acciones presentes en el texto. • Evalúa el contenido del texto en relación con su contexto sociocultural. • Reconoce la intención comunicativa y valora la pertinencia de la información presentada.	4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 17 8, 9, 10, 18, 19, 20

Nota. La matriz se organiza tomando como referencia la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” del Currículo Nacional de la Educación Básica, correspondiente al ciclo VI. La prueba estará conformada por dos textos, cada uno con 10 ítems, distribuidos en las tres dimensiones curriculares evaluadas. El baremo global ha sido establecido para interpretar el puntaje total de la prueba: en inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado.

Capítulo III

METODOLOGÍA

3.1. Ámbito temporal y espacial

La investigación se desarrollará en dos instituciones educativas de nivel secundaria de gestión pública; una del ámbito rural y otra del ámbito urbano. Para el caso del ámbito rural, se trata de la Institución Educativa Secundaria Alberto Benavides de la Quintana, la cual está ubicada en el centro poblado de Ccosnipuquio, del distrito de Acoria, provincia y departamento de Huancavelica.

Para el caso de la institución educativa pública del ámbito urbano, se trata de la institución educativa Rosa de América, ubicada en la zona urbana del distrito de Ascensión, provincia y departamento de Huancavelica. De la misma manera el estudio se ejecutará durante el año lectivo 2026, entre los meses de junio a diciembre.

3.2. Métodos de investigación

De acuerdo con Supo (2024), en la investigación se distingue el método general y los métodos específicos. Por lo tanto, en el presente estudio, el método general será el científico, debido a que se desarrollará un proceso investigativo mediante procedimientos sistemáticos, objetivos y verificables, orientados a la generación de conocimiento sobre la comprensión lectora en

estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.

De manera específica, se emplearán el método descriptivo, el método estadístico y el método comparativo. El método descriptivo permitirá caracterizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, así como sus dimensiones: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

El método estadístico se utilizará para organizar, procesar y analizar los datos obtenidos mediante frecuencias, porcentajes, baremos, medidas de tendencia central y medidas de dispersión, tanto de la variable comprensión lectora como de las dimensiones establecidas.

Finalmente, se aplicará el método comparativo, dado que el propósito del estudio será contrastar los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública urbana, a fin de identificar posibles diferencias entre ambos grupos.

3.2.1. Tipo de investigación

La presente investigación será de tipo básica, dado que busca ampliar el conocimiento científico sobre la variable comprensión lectora y sus dimensiones en estudiantes del ciclo VI de dos instituciones educativas públicas de Huancavelica. Este propósito es concordante con lo planteado por Supo (2024), quien sostiene que la investigación básica se orienta a la producción de nuevos conocimientos teóricos, sin que impliquen aplicación práctica inmediata.

3.2.2. Nivel de investigación

Supo (2024) plantea que el nivel de investigación deriva del propósito del estudio. En ese sentido, dado que la investigación busca describir y comparar

los niveles de comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana, se enmarca en el nivel descriptivo-comparativo, con la finalidad de establecer semejanzas o diferencias entre ambos grupos.

3.2.3. Diseño de investigación

El diseño de la investigación será no experimental, transversal y descriptivo-comparativo. Será no experimental porque no se manipulará la variable comprensión lectora; será transversal porque la información será recogida en un solo momento; y será descriptivo-comparativo porque permitirá comparar el nivel de comprensión lectora entre estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.

El diseño se representa de la siguiente manera:

$$G_1 \rightarrow O_1$$

$$G_2 \rightarrow O_2$$

$$O_1 \leftrightarrow O_2$$

Donde:

G_1 = Estudiantes del ciclo VI de la institución educativa pública rural.

G_2 = Estudiantes del ciclo VI de la institución educativa pública urbana.

O_1 = Observación del nivel de comprensión lectora en el grupo 1.

O_2 = Observación del nivel de comprensión lectora en el grupo 2.

$O_1 \leftrightarrow O_2$ = Comparación de los resultados obtenidos en ambos grupos.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

La población estará conformada por la totalidad de estudiantes del ciclo VI matriculados en el periodo 2025 en las instituciones educativas tanto pública, como urbana de la provincia de Huancavelica. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), la población se constituye por casos que comparten determinadas características y a partir de estos se pretende generalizar resultados en una investigación.

Por lo tanto, los casos corresponden a estudiantes del ciclo VI, que corresponde a los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria de la I.E. Alberto Benavides de la Quintana (que suma 34 dicentes), ubicada en el centro poblado de Cosnipuquio, y de la I.E. Rosa de América (que suma 63 dicentes), ubicada en el distrito de Ascensión, de la provincia de Huancavelica y se presenta en tabla 3.

Tabla 3

Población de estudiantes del ciclo VI según institución educativa y grado de estudios, 2026

Institución educativa	1.º grado	2.º grado	Total ciclo VI
I.E. Alberto Benavides de la Quintana	19	15	34
I.E. Rosa de América	33	30	63
Total	52	45	97

Nota. Información proporcionada por la dirección de cada institución educativa.

3.3.2. Muestra

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), la muestra es un subgrupo de la población sobre el cual se recolectan los datos; no obstante, existen casos donde la población es reducida y accesible, por consiguiente, es posible trabajar con la totalidad de sus elementos. Por ello, en la presente

investigación no se aplicará fórmula muestral, ya que se incluirá a todos los estudiantes que conforman la población de estudio, quedando establecida de manera similar a la población y se presenta en la tabla 4.

Tabla 4

Muestra censal de estudiantes del ciclo VI según institución educativa, 2026

Institución educativa	1.º grado	2.º grado	Total ciclo VI
I.E. Alberto Benavides de la Quintana	19	15	34
I.E. Rosa de América	33	30	63
Total	52	45	97

Nota. La muestra es censal, debido a que se considerará a la totalidad de estudiantes del ciclo VI matriculados en las instituciones educativas seleccionadas durante el periodo 2026.

3.3.3. Muestreo

Según Hernández y Mendoza (2018) en una investigación cuando se toma como muestra a la totalidad de la población no se requiere aplicación de técnicas de muestreo alguna, debido a que se trabajará con la totalidad de los elementos que conforman la población de estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

3.4.1. Técnicas para la recolección de datos

En la presente investigación la técnica a emplearse será la evaluación educativa, debido a que con esta se logrará recoger información objetiva sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo VI de las instituciones sobre las cuales se está analizando. Esta técnica resulta pertinente porque la variable de estudio requiere ser medida mediante tareas de lectura que permitan identificar el desempeño de los estudiantes en la obtención de información, la inferencia e interpretación del texto, así como la reflexión y evaluación de su contenido.

La evaluación será mediante una prueba de comprensión lectora que será elaborada tomando como referencia la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, establecida en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2023). Para ello, se considerarán los estándares de aprendizaje correspondientes al ciclo VI, dado que la población esta conformada por estudiantes de primero y segundo grado de secundaria.

3.4.2. Instrumentos para la recolección de datos

El instrumento será una prueba de comprensión lectora dirigida a estudiantes del ciclo VI; con este instrumento se medirá el nivel de comprensión lectora a partir de tres dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. La prueba estará conformada por textos adecuados al nivel educativo de los estudiantes y por ítems orientados a evaluar la localización de información explícita, la deducción de información implícita, la interpretación del propósito comunicativo y la valoración del contenido textual.

Para la construcción del instrumento se tomará como referencia los estándares de aprendizaje del ciclo VI de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2023). En ese sentido, la prueba considerará textos de complejidad moderada, vocabulario variado, extensión pertinente para el ciclo y situaciones comunicativas próximas al contexto sociocultural de los estudiantes.

Tabla 5

Criterios para la elaboración de la prueba de comprensión lectora del ciclo VI

Aspecto	Criterio considerado
Nombre del instrumento	Prueba de comprensión lectora
Competencia curricular de referencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Ciclo evaluado	Ciclo VI de Educación Básica Regular
Grados comprendidos	Primero y segundo grado de secundaria
Número de textos	Dos textos
Justificación del uso de dos textos	Permiten evaluar la comprensión lectora en más de una situación comunicativa y evitar que el puntaje dependa únicamente de la comprensión de un solo texto.
Tipo de texto	Textos continuos de complejidad moderada, adecuados al ciclo VI
Extensión sugerida	400 a 600 palabras aproximadamente por texto
Vocabulario	Variado, pertinente al nivel educativo y contextualizado a la realidad de los estudiantes
Capacidad 1	Obtiene información del texto escrito: localiza, identifica e integra información explícita ubicada en distintas partes del texto.
Capacidad 2	Infiere e interpreta información del texto: deduce información implícita, identifica el tema, las ideas principales, el propósito comunicativo y el sentido global del texto.
Capacidad 3	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: opina, valora y reflexiona sobre hechos, ideas, intención comunicativa y pertinencia del contenido textual.
Distribución de ítems	20 ítems en total: 10 ítems por cada texto
Forma de aplicación	Individual y presencial
Tiempo aproximado	60 minutos
Escala de calificación	Respuesta correcta = 1 punto; respuesta incorrecta o en blanco = 0 puntos
Escala de valoración	Escala cualitativa de logro: en inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado

Nota. Los criterios de elaboración del instrumento se organizan tomando como referencia los estándares de aprendizaje del ciclo VI de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica. La prueba estará conformada por dos textos, cada uno con ítems vinculados a las tres capacidades curriculares: obtiene información, infiere e interpreta, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

La prueba de comprensión lectora estará conformada por dos textos, debido a que esta estructura permite evaluar el desempeño lector de los

estudiantes en más de una situación comunicativa. Esta decisión responde a la necesidad de evitar que el resultado dependa únicamente de la comprensión de un solo texto y, además, permite observar cómo los estudiantes localizan información, realizan inferencias y reflexionan sobre el contenido textual en textos con características distintas.

Asimismo, el uso de dos textos resulta pertinente para el ciclo VI de Educación Básica Regular, ya que los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria deben enfrentarse a diversos tipos de textos escritos, con vocabulario variado, información explícita e implícita, propósitos comunicativos diferenciados y contenidos vinculados a su contexto. En ese sentido, ambos textos permitirán evaluar las tres capacidades de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

3.5. Técnicas y procesamiento de análisis de datos

3.5.1. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos se emplearán las técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Con la estadística descriptiva se organizará y presentarán los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora mediante tablas de frecuencia, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. Asimismo, se considerará la escala cualitativa de logro establecida en el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2023) establecida como: logro en inicio, logro en proceso, logro esperado y logro destacado.

En cuanto a la estadística inferencial, se aplicarán pruebas de comparación de grupos independientes, debido a que el propósito de la investigación es determinar si existen diferencias significativas en el nivel de

comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana.

Para establecer el tipo de prueba estadística, previamente se aplicará la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (debido al tamaño de los grupos de estudio). En el caso que los datos presenten distribución normal, se empleará la prueba t de Student para muestras independientes; en caso contrario, se empleará la prueba U de Mann-Whitney.

El análisis se realizará considerando un nivel de significancia de 0,05. De esta manera, si el valor de significancia obtenido es menor que 0,05, se rechazará la hipótesis nula y se aceptará que existen diferencias significativas entre los grupos comparados. Por el contrario, si el valor de significancia es mayor que 0,05, no se rechazará la hipótesis nula.

3.5.2. Procedimiento de análisis de datos

El procesamiento de los datos se desarrollará siguiendo una secuencia ordenada. En primer lugar, se aplicará la prueba de comprensión lectora a los estudiantes del ciclo VI de ambas instituciones educativas. Luego, se revisarán las respuestas y se asignarán los puntajes correspondientes de acuerdo con la matriz de valoración del instrumento.

En segundo lugar, los puntajes obtenidos serán organizados en una base de datos, considerando la institución educativa, el grado de estudios, el puntaje total de comprensión lectora y los puntajes por dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Posteriormente, se verificará la consistencia de la información registrada, a fin de evitar errores de digitación o datos incompletos.

En tercer lugar, se realizará el análisis descriptivo mediante frecuencias, porcentajes, media, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo. Estos

resultados permitirán caracterizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes según institución educativa y grado de estudios.

En cuarto lugar, se aplicará la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para determinar la distribución de los datos. A partir de este resultado, se seleccionará la prueba estadística correspondiente para la comparación entre grupos independientes. Si los datos cumplen el supuesto de normalidad, se aplicará la prueba t de Student; si no cumplen dicho supuesto, se utilizará la prueba U de Mann-Whitney.

Finalmente, los resultados serán interpretados en función de los objetivos e hipótesis de la investigación. La presentación de los hallazgos se realizará mediante tablas estadísticas y su respectiva interpretación, permitiendo identificar si existen diferencias significativas en la comprensión lectora entre los estudiantes de la institución educativa pública rural y la institución educativa pública urbana.

Capítulo IV

ASPECTO ADMINISTRATIVO

4.1.Recurso humano

El recurso humano requerido para desarrollar el estudio se detalla a continuación en la tabla 6.

Tabla 6

Recurso humano requerido para la ejecución de la investigación

Recurso humano	Cantidad	Función en la investigación
Investigadores	2	Egresados de la carrera de Educación Secundaria responsables del diseño metodológico, coordinación con las instituciones educativas, aplicación del instrumento, organización de la base de datos, análisis estadístico e interpretación de los resultados.
Asesor	1	Especialista académico encargado de orientar el desarrollo técnico, metodológico y normativo del estudio, asegurando la coherencia científica del proceso investigativo. Será designado por la Dirección de la Escuela Profesional de Educación Secundaria.
Jueces con criterio experto	3	Profesionales con experiencia en metodología de la investigación y educación, responsables de validar la prueba de comprensión lectora en función de criterios de pertinencia, claridad y coherencia.

Participantes de la I.E. Alberto Benavides de la Quintana	34	Estudiantes del ciclo VI, correspondientes a primero y segundo grado de secundaria, pertenecientes a la institución educativa pública rural ubicada en el centro poblado de Cosnipuquio, ubicado en el distrito de Acoria, provincia de Huancavelica.
Participantes de la I.E. Rosa de América	63	Estudiantes del ciclo VI, correspondientes a primero y segundo grado de secundaria, pertenecientes a la institución educativa pública urbana ubicada en el distrito de Ascensión, provincia de Huancavelica.
Total de participantes	97	Estudiantes que conforman la muestra censal de la investigación.

Nota. El recurso humano considerado comprende a los responsables directos del desarrollo de la investigación, a los profesionales encargados de la validación del instrumento y a los estudiantes participantes del estudio.

4.2. Materiales y equipos

4.2.1. Materiales

Los requerimientos de materiales para desarrollar el estudio se consigan en la tabla 7:

Tabla 7

Materiales requeridos para la ejecución de la investigación

Material	Cantidad aproximada	Descripción / uso
Pruebas de comprensión lectora impresas	97 unidades	Instrumentos destinados a evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo VI de las instituciones educativas participantes.
Consentimientos informados	97 unidades	Documentos dirigidos a los padres, madres o tutores para autorizar la participación voluntaria de los estudiantes en la investigación.

Asentimientos informados	97 unidades	Documentos dirigidos a los estudiantes para registrar su aceptación voluntaria de participación en el estudio.
Hojas de respuesta	97 unidades	Formatos empleados para registrar las respuestas de los estudiantes durante la aplicación de la prueba.
Fichas de validación de instrumento	3 juegos	Documentos empleados por los jueces expertos para evaluar la pertinencia, claridad y coherencia del instrumento.
Papelería	10 unidades aprox.	Lápices, lapiceros, borradores, tajadores, hojas bond y otros materiales de apoyo para la aplicación del instrumento.
Impresiones adicionales	20 copias aprox.	Copias complementarias de autorizaciones, instrumentos, listados de estudiantes y documentos administrativos necesarios para el trabajo de campo.

Nota. Los materiales considerados responden a la aplicación presencial de una prueba de comprensión lectora a estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.

4.2.2. Equipos

Los requerimientos de materiales para desarrollar el estudio se consigan en la tabla 8:

Tabla 8

Equipos requeridos para la ejecución de la investigación

Equipo	Cantidad aproximada	Descripción / uso
Laptop o computadora	1 unidad	Equipo empleado para la elaboración del proyecto, digitación de datos, procesamiento estadístico, redacción del informe final y organización de la información.

Impresora	1 unidad	Equipo utilizado para la impresión de instrumentos, consentimientos informados, asentimientos informados y demás documentos requeridos para la investigación.
Memoria USB o dispositivo de almacenamiento	1 unidad	Medio utilizado para guardar copias de seguridad de la base de datos, instrumentos, matrices y documentos de investigación.
Teléfono celular	1 unidad	Equipo de apoyo para la coordinación con las instituciones educativas, registro de evidencias administrativas y comunicación durante el trabajo de campo.
Software estadístico	1 licencia o acceso	Programa empleado para procesar los datos, aplicar estadística descriptiva, prueba de normalidad y pruebas de comparación entre grupos.
Procesador de textos	1 licencia o acceso	Programa utilizado para la redacción, edición y presentación del informe de investigación.

Nota. Los equipos considerados permitirán desarrollar las actividades de planificación, aplicación del instrumento, organización de datos, procesamiento estadístico y elaboración del informe final de investigación.

4.3. Cronograma de actividades

Tabla 9

Cronograma de actividades

Actividad	Jul. 2026	Ago. 2026	Sep. 2026	Oct. 2026	Nov. 2026	Dic. 2026
1. Revisión y ajuste del proyecto de investigación	✓					
2. Definición de recursos, cronograma e insumos de trabajo	✓					
3. Elaboración y diseño de la prueba de comprensión lectora	✓					
4. Validación del instrumento por jueces expertos		✓				
5. Coordinaciones administrativas y permisos institucionales		✓				
6. Aplicación piloto y ajustes del instrumento		✓				
7. Aplicación de la prueba de comprensión lectora			✓			
8. Ingreso, limpieza y consolidación de datos			✓			
9. Análisis estadístico descriptivo e inferencial				✓		
10. Elaboración de tablas, figuras y presentación de resultados				✓	✓	
11. Presentación de informe a Asesor para evaluación					✓	
12. Redacción, revisión y corrección del informe final					✓	✓
13. Revisión por jurados y levantamiento de observaciones						✓
14. Presentación final del informe de investigación						✓
15. Sustentación						✓

Nota. El cronograma organiza las actividades necesarias para el desarrollo de la investigación durante el periodo agosto-diciembre de 2026, considerando la elaboración y validación del instrumento, la aplicación de la prueba de comprensión lectora, el procesamiento estadístico de los datos y la presentación final del informe.

4.4. Presupuesto

Tabla 10

Presupuesto

Material	Descripción	Cantidad	Costo unitario S/	Costo total S/
Pruebas de comprensión lectora	Impresión de instrumentos para estudiantes del ciclo VI	97 copias	0.38	36.86
Hojas de respuesta	Formatos para registrar las respuestas de los estudiantes	97 copias	0.38	36.86
Consentimientos informados	Formularios dirigidos a padres, madres o tutores	97 copias	0.38	36.86
Asentimientos informados	Formularios dirigidos a los estudiantes participantes	97 copias	0.38	36.86
Fichas de validación del instrumento	Formatos para jueces expertos	15 copias	0.38	5.70
Papelería	Lápices, lapiceros, borradores, tajadores, hojas bond y otros suministros	1 lote	38.00	38.00
Impresiones adicionales	Copias complementarias de permisos, listados y documentos administrativos	20 copias	0.38	7.60
Subtotal de materiales				198,74
Equipo o servicio	Descripción	Cantidad	Costo unitario S/	Costo total S/
Computadora o laptop	Uso para elaboración del proyecto, digitación	1 equipo	0.00	0.00

	de datos, análisis estadístico y redacción del informe			
Software de análisis estadístico	Uso de Excel, PSPP	1 acceso	0.00	0.00
Procesador de textos	Uso de Microsoft Word	1 acceso	0.00	0.00
Internet	Conexión para coordinación, almacenamiento, revisión bibliográfica y procesamiento de información	1 mes	152.00	152.00
Impresora	Uso para impresión de instrumentos y documentos administrativos	1 equipo	0.00	0.00
Memoria USB	Respaldo de base de datos, instrumentos y documentos de investigación	1 unidad	25.00	25.00
Subtotal equipos y servicios				177
Total materiales, equipos y servicios				375,74

Nota: Estimación a partir de actividades a desarrollar.

4.5. Financiamiento

El proyecto será financiado en su totalidad por los investigadores.

Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura crítica*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Leer, escribir y aprender en la universidad: propuestas para contribuir a la alfabetización académica*. Gedisa.
- Cisneros Duque, P. M., Serrano Córdova, M. Á., Timbila Timbila, M. B., & Del Campo Saltos, G. S. (2024). Relación entre hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en Ecuador. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ``ALCON``*, 4(4), 299–314.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.263>
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Huillca Cano, F. E. (2024). *Hábitos de estudio y competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, en ciclo VI, Huarmey, 2024* [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/147223>
- López, L., Muñoz, A., Vega, A., & Guisao, M. (2026). Comprensión lectora en básica primaria desde los planteamientos de Isabel Solé. *Linderos Interdisciplinarios*, 3(1), 48–54. <https://doi.org/10.67137/linderos.v3i1.40>
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551>
- MINEDU. (2023). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Organisation for Economic Co-operation, & Development. (2023). *PISA 2022 Results*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Supo, J. (2024). *Metodología de la investigación científica: Niveles de investigación*.
Sociedad Hispana de Investigadores Científicos.

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia lógica y metodológica

Tabla 11

Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable y dimensiones	Metodología
Problema general: ¿Qué diferencias existen en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica?	Objetivo general: Determinar las diferencias existentes en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.	Hipótesis general: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.	Variable: Comprensión lectora. Dimensiones: 1. Obtiene información del texto escrito. 2. Infiere e interpreta información del texto. 3. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Tipo: Básica. Método general: Científico. Métodos específicos: Descriptivo, estadístico y comparativo. Nivel: Descriptivo-comparativo. Diseño: No experimental, transversal y descriptivo-comparativo. Población: 97 estudiantes del
Problema específico 1: ¿Qué diferencias existen en la dimensión obtiene información del texto escrito entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución	Objetivo específico 1: Determinar las diferencias existentes en la dimensión obtiene información del texto escrito entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una	Hipótesis específica 1: Existen diferencias significativas en la dimensión obtiene información del texto escrito entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una		

educativa pública urbana de Huancavelica?	institución educativa pública urbana de Huancavelica.	institución educativa pública urbana de Huancavelica.
Problema específico 2:	Objetivo específico 2:	Hipótesis específica 2:
¿Qué diferencias existen en la dimensión infiere e interpreta información del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica?	Determinar las diferencias existentes en la dimensión infiere e interpreta información del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.	Existen diferencias significativas en la dimensión infiere e interpreta información del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.
Problema específico 3:	Objetivo específico 3:	Hipótesis específica 3:
¿Qué diferencias existen en la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica?	Determinar las diferencias existentes en la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.	Existen diferencias significativas en la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto entre los estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.

ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.

Muestra: Censal, conformada por 97 estudiantes.

Muestreo: No probabilístico censal.

Instrumento: Prueba de comprensión lectora para estudiantes del ciclo VI.

Anexo 2: Propuesta del instrumento

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES DEL CICLO VI

Título de la investigación: Comprensión lectora en estudiantes del ciclo VI de una institución educativa pública rural y una institución educativa pública urbana de Huancavelica.

Aspecto	Descripción
Variable	Comprensión lectora
Competencia curricular de referencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna
Ciclo	VI ciclo de Educación Básica Regular
Grados	Primero y segundo grado de secundaria
Técnica	Evaluación educativa
Instrumento	Prueba de comprensión lectora
Duración aproximada	60 minutos
Forma de aplicación	Individual y presencial
Puntaje total	20 puntos

Datos generales del estudiante

Institución educativa: _____

Grado y sección: _____ Edad: _____ Sexo: Masculino () Femenino ()

Fecha de aplicación: ____ / ____ / ____

Introducción

Estimado estudiante:

La presente prueba tiene como finalidad conocer tu nivel de comprensión lectora. Para ello, leerás dos textos y responderás preguntas relacionadas con la información que contienen. Tus respuestas serán utilizadas únicamente con fines de investigación

educativa. No se colocarán nombres en los resultados y tu participación será tratada de manera confidencial.

Indicaciones

- Lee atentamente cada texto antes de responder las preguntas.
Marca solo una alternativa por pregunta.
No dejes preguntas sin responder.
Si tienes dudas sobre cómo marcar, consulta antes de iniciar la prueba.
No se permite el uso de celular, diccionario u otros materiales de apoyo.

Escala de calificación por ítem

Respuesta	Puntaje
Respuesta correcta	1 punto
Respuesta incorrecta o en blanco	0 puntos

Escala de niveles de logro

Puntaje obtenido	Nivel de logro
0 – 10	En inicio
11 – 13	En proceso
14 – 17	Logro esperado
18 – 20	Logro destacado

Texto 1

El biohuerto escolar de Santa Rosa

En la institución educativa Santa Rosa, ubicada en una comunidad rural de Huancavelica, los estudiantes de primer y segundo grado de secundaria decidieron implementar un biohuerto escolar. La idea surgió después de una clase de Ciencia y Tecnología en la que conversaron sobre la alimentación saludable y el cuidado del ambiente. La docente les explicó que un biohuerto no solo permite cultivar hortalizas, sino también aprender sobre el uso responsable del agua, el trabajo colaborativo y la importancia de conservar los suelos.

Al inicio, algunos estudiantes pensaron que el proyecto sería difícil, porque el terreno asignado estaba seco y lleno de piedras. Sin embargo, con apoyo de los padres de familia, limpiaron el espacio, removieron la tierra y colocaron abono natural preparado con restos de frutas, hojas secas y estiércol de animales. Luego sembraron lechuga, zanahoria, rabanito, cebolla china y hierbas aromáticas como muña y hierbabuena.

Durante las primeras semanas, el grupo enfrentó varios problemas. Algunas plantas no crecieron porque recibían poca agua y otras fueron dañadas por animales que ingresaban al terreno. Frente a esta situación, los estudiantes organizaron turnos de riego y construyeron una pequeña cerca con palos y malla reciclada. También elaboraron carteles para recordar que el biohuerto era un espacio de aprendizaje y debía ser cuidado por todos.

Con el paso de los meses, el biohuerto empezó a dar resultados. Los estudiantes observaron que las plantas crecían mejor cuando el suelo estaba húmedo y abonado. Además, comprendieron que trabajar en equipo era necesario para mantener el proyecto. Al finalizar el bimestre, cosecharon las primeras hortalizas y las utilizaron en una feria escolar sobre alimentación saludable. En la feria, explicaron a sus compañeros que producir alimentos de manera natural ayuda a mejorar la nutrición y a proteger el ambiente.

El director de la institución felicitó a los estudiantes y propuso que el biohuerto continúe durante todo el año escolar. También señaló que este tipo de actividades permite relacionar lo aprendido en clase con la vida diaria de la comunidad. Para los estudiantes, el biohuerto dejó de ser solo una tarea escolar y se convirtió en una experiencia que les enseñó responsabilidad, paciencia y compromiso con su entorno.

Preguntas del Texto 1

1. ¿Dónde se implementó el biohuerto escolar?

Dimensión: Obtiene información del texto escrito

- a) En una institución educativa urbana de Lima.
- b) En una institución educativa rural de Huancavelica.
- c) En una universidad de la ciudad de Huancavelica.
- d) En una chacra perteneciente al municipio.

2. ¿Con qué prepararon el abono natural?

Dimensión: Obtiene información del texto escrito

- a) Con fertilizantes químicos comprados en una tienda.
- b) Con arena, cemento y piedras pequeñas.
- c) Con restos de frutas, hojas secas y estiércol de animales.
- d) Con botellas de plástico y bolsas recicladas.

3. ¿Qué hicieron los estudiantes para proteger el biohuerto?

Dimensión: Obtiene información del texto escrito

- a) Compraron alimentos en el mercado.
- b) Construyeron una cerca con palos y malla reciclada.
- c) Cerraron la institución educativa.
- d) Cambiaron el biohuerto a otra comunidad.

4. ¿Por qué al inicio algunos estudiantes pensaron que el proyecto sería difícil?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) Porque no tenían permiso para ingresar al colegio.
- b) Porque el terreno estaba seco y lleno de piedras.
- c) Porque no conocían los nombres de las hortalizas.
- d) Porque la feria escolar ya había terminado.

5. ¿Cuál es el tema central del texto?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) La venta de productos agrícolas en Huancavelica.
- b) La implementación de un biohuerto escolar y los aprendizajes que generó.
- c) La construcción de una nueva institución educativa rural.
- d) La organización de una competencia entre estudiantes.

6. ¿Cuál fue el propósito comunicativo principal del texto?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) Narrar una experiencia educativa relacionada con el biohuerto escolar.
- b) Convencer a los estudiantes de abandonar las clases.
- c) Explicar las reglas de una competencia deportiva.
- d) Informar sobre los precios de las hortalizas.

7. ¿Qué se puede inferir de la participación de los padres de familia?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) Que no mostraron interés por el proyecto.
- b) Que ayudaron a mejorar las condiciones iniciales del terreno.

- c) Que impidieron que los estudiantes sembraran.
- d) Que solo participaron en la feria final.

8. ¿Qué opinión se relaciona mejor con el contenido del texto?

Dimensión: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

- a) Los biohuertos escolares pueden fortalecer el aprendizaje y el trabajo en equipo.
- b) Los proyectos escolares deben realizarse solo dentro del aula.
- c) La alimentación saludable no tiene relación con la escuela.
- d) El cuidado del ambiente no requiere participación de los estudiantes.

9. ¿Por qué el biohuerto puede considerarse una experiencia valiosa para la comunidad educativa?

Dimensión: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

- a) Porque permitió suspender las clases durante varias semanas.
- b) Porque enseñó responsabilidad, trabajo colaborativo y cuidado del entorno.
- c) Porque evitó que los padres participaran en la escuela.
- d) Porque reemplazó todos los cursos por actividades agrícolas.

10. ¿Cuál de las siguientes alternativas expresa mejor una conclusión crítica sobre el texto?

Dimensión: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

- a) El biohuerto escolar demuestra que aprender también puede relacionarse con problemas y necesidades reales de la comunidad.
- b) El biohuerto escolar demuestra que solo se aprende cuando se memorizan conceptos.
- c) El biohuerto escolar demuestra que los estudiantes no necesitan organizarse.
- d) El biohuerto escolar demuestra que las actividades prácticas no aportan al aprendizaje.

Texto 2

El uso responsable del celular en los estudiantes

En los últimos años, el celular se ha convertido en una herramienta frecuente en la vida de los adolescentes. Muchos estudiantes lo utilizan para comunicarse con sus familiares, buscar información, tomar fotografías de tareas, revisar videos educativos

o participar en grupos de estudio. Sin embargo, su uso inadecuado también puede generar problemas en la escuela y en el hogar.

Algunos docentes señalan que el celular puede ser útil cuando se emplea con fines educativos. Por ejemplo, permite consultar diccionarios digitales, acceder a lecturas, revisar mapas, resolver ejercicios interactivos o enviar trabajos escolares. Además, durante situaciones de emergencia, facilita la comunicación rápida entre estudiantes y familiares. Por estas razones, varias instituciones educativas han empezado a reflexionar sobre la necesidad de enseñar a los estudiantes a usar la tecnología con responsabilidad.

No obstante, el uso excesivo del celular puede afectar la concentración. Cuando un estudiante revisa constantemente mensajes, redes sociales o juegos durante las clases, pierde parte de la explicación del docente y disminuye su participación. También puede afectar el descanso, especialmente si se utiliza durante la noche. Dormir pocas horas perjudica la atención, la memoria y el estado de ánimo al día siguiente.

Otro problema frecuente es la difusión de información sin verificar. En redes sociales circulan noticias falsas, rumores o contenidos que pueden confundir a los estudiantes. Por eso, no basta con saber manejar un celular; también es necesario aprender a evaluar la información, reconocer fuentes confiables y pensar antes de compartir cualquier contenido. Usar tecnología implica responsabilidad.

Frente a esta situación, algunos colegios han establecido acuerdos de convivencia. Estos acuerdos no buscan prohibir totalmente el celular, sino regular su uso. Por ejemplo, se permite utilizarlo cuando el docente lo solicita para una actividad académica, pero se evita su uso durante evaluaciones, explicaciones o momentos de trabajo individual. También se recomienda dialogar con las familias para establecer horarios y normas en casa.

En conclusión, el celular puede ser una herramienta valiosa para aprender, comunicarse y acceder a información. Sin embargo, su beneficio depende del uso que le den los estudiantes. Cuando se utiliza con responsabilidad, puede apoyar el

aprendizaje; pero cuando se usa sin control, puede afectar la concentración, el descanso y la convivencia.

Preguntas del Texto 2

11. Según el texto, ¿para qué pueden utilizar el celular los estudiantes?

Dimensión: Obtiene información del texto escrito

- a) Para comunicarse, buscar información y participar en grupos de estudio.
- b) Para evitar cumplir con sus tareas escolares.
- c) Para reemplazar completamente al docente.
- d) Para permanecer despiertos toda la noche.

12. ¿Qué puede ocurrir cuando un estudiante revisa constantemente mensajes o redes sociales durante la clase?

Dimensión: Obtiene información del texto escrito

- a) Mejora automáticamente sus calificaciones.
- b) Pierde parte de la explicación y disminuye su participación.
- c) Aprende más rápido que sus compañeros.
- d) Evita distraerse durante las actividades.

13. Según el texto, ¿qué buscan los acuerdos de convivencia sobre el uso del celular?

Dimensión: Obtiene información del texto escrito

- a) Prohibir totalmente el uso del celular en todo momento.
- b) Regular el uso del celular dentro de la institución educativa.
- c) Obligar a los estudiantes a usar el celular durante todas las clases.
- d) Reemplazar las actividades escolares por redes sociales.

14. ¿Cuál es la idea principal del texto?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) El celular debe usarse de manera responsable para que apoye el aprendizaje.
- b) El celular siempre perjudica a todos los estudiantes.
- c) Los colegios deben eliminar toda tecnología.
- d) Los adolescentes no necesitan comunicarse con sus familias.

15. ¿Qué significa en el texto la expresión “usar tecnología implica responsabilidad”?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) Que se debe compartir toda información recibida.
- b) Que usar tecnología exige tomar decisiones cuidadosas y verificar información.

- c) Que los estudiantes deben usar el celular en todo momento.
- d) Que el celular solo sirve para entretenerse.

16. ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) Informar y reflexionar sobre el uso responsable del celular en estudiantes.
- b) Narrar la historia de un adolescente que perdió su celular.
- c) Enseñar cómo reparar un celular dañado.
- d) Promocionar una marca de teléfonos móviles.

17. ¿Por qué el uso del celular durante la noche puede perjudicar al estudiante?

Dimensión: Infiere e interpreta información del texto

- a) Porque puede afectar el descanso, la atención, la memoria y el estado de ánimo.
- b) Porque mejora la concentración durante las clases.
- c) Porque permite dormir más horas.
- d) Porque reemplaza la necesidad de estudiar.

18. ¿Cuál de las siguientes opiniones se relaciona mejor con el contenido del texto?

Dimensión: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

- a) El celular debe usarse con normas claras para evitar distracciones y aprovechar sus beneficios.
- b) El celular debe utilizarse libremente en cualquier momento de la clase.
- c) Los estudiantes nunca deben aprender a evaluar información digital.
- d) Las familias no deben participar en la orientación del uso del celular.

19. ¿Por qué es importante aprender a reconocer fuentes confiables antes de compartir información?

Dimensión: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

- a) Porque permite evitar la difusión de noticias falsas o contenidos que pueden confundir.
- b) Porque permite compartir cualquier información sin leerla.
- c) Porque las redes sociales siempre tienen información verdadera.
- d) Porque no es necesario pensar antes de publicar contenidos.

20. ¿Qué alternativa expresa mejor una conclusión crítica sobre el texto?

Dimensión: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

- a) El celular es positivo o negativo según la forma en que se utilice.
- b) El celular siempre mejora el aprendizaje sin importar su uso.

- c) El celular no tiene ninguna relación con la convivencia escolar.
d) El celular solo debe usarse para juegos y redes sociales.

Tabla de especificaciones del instrumento

Dimensión	Texto 1	Texto 2	Total ítems	Puntaje
Obtiene información del texto escrito	1, 2, 3	11, 12, 13	6	6
Infiere e interpreta información del texto	4, 5, 6, 7	14, 15, 16, 17	8	8
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	8, 9, 10	18, 19, 20	6	6
Total	10 ítems	10 ítems	20 ítems	20 puntos

Clave de respuestas

Ítem	Respuesta correcta	Dimensión
1	b	Obtiene información del texto escrito
2	c	Obtiene información del texto escrito
3	b	Obtiene información del texto escrito
4	b	Infiere e interpreta información del texto
5	b	Infiere e interpreta información del texto
6	a	Infiere e interpreta información del texto

7 b	Infiere e interpreta información del texto
8 a	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto
9 b	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto
10 a	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto
11 a	Obtiene información del texto escrito
12 b	Obtiene información del texto escrito
13 b	Obtiene información del texto escrito
14 a	Infiere e interpreta información del texto
15 b	Infiere e interpreta información del texto
16 a	Infiere e interpreta información del texto
17 a	Infiere e interpreta información del texto
18 a	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto
19 a	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto
20 a	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

**DEL CAPITULO I
SOLO FALTA LAS
CITAS DE LOS
ANTECEDENTES,
GENERAR LAS
REFERENCIAS Y
YA ESTÁ LISTO.**