

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**Comprepción lectora en estudiantes del V ciclo en la
I.E. N° 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote**

**Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en
Educación; Especialidad: Educación Primaria**

Autoras:

Bach. Milla Acosta, Ursula Zenaida
Código ORCID: 0009-0006-6492-9670
Bach. Acosta Castillo, Erika Judith
Código ORCID: 0009-0002-7646-0348

Asesor:

Dr. Zavaleta Cabrera, Juan Benito
DNI N° 17913120
Código ORCID: 0000-0002-4528-6407

**Nuevo Chimbote- Perú
2025**

CERTIFICACIÓN DEL ASESOR

Yo, Dr. Zavaleta Cabrera Juan Benito, mediante la presentación certifico mi asesoramiento de la tesis titulada **“Comprensión lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote, 2024,** elaboradas por las **bachilleres: Milla Acosta, Úrsula Zenaida y Acosta Castillo, Erika Judith** para obtener el título profesional de Licenciadas en educación, Especialidad: Educación Primaria, la cual ha sido elaborada de acuerdo al Reglamento General, de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Santa.



Dr. Juan Benito, Zavaleta Cabrera

ASESOR

DNI: 17913120

Código ORCID: 0000-0002-4528-6407

AVAL DE CONFORMIDAD DEL JURADO EVALUADOR

La tesis titulada “**Comprensión Lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E N° 888388**

San Luis de la Paz, Nuevo Chimbote, 2024” de los bachilleres **Acosta Castillo, Erika**

Judith y Milla Acosta Ursula Zenaida, para obtener el título profesional de Licenciadas

en la especialidad de Educación Primaria, ha sido revisada y aprobada por el jurado quienes

firman en señal de conformidad.



Dra. Norma Edith Castillo Ramos

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-9742-785

PRESIDENTA



Dra. Weslyn Erasmo Valverde Alva

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-6636-8452

SECRETARIO



Dr. Juan Benito Zavaleta Cabrera

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-4528-6407

INTEGRANTE



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



ACTA DE CALIFICACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las **16:00 P.M.** del día **25 de agosto** del **2025**, se instaló en el Auditorio, de la Facultad de Educación y Humanidades, el Jurado Evaluador, designado mediante Resolución N° **309 - 20.25** -UNS-CFEH, integrado por los docentes:

- **Norma Edith Castillo Ramos** (Presidente)
- **Weslyn Erasmo Valverde Alva** (Secretario)
- **Juan Benito Zavaleta Cabrera** (Integrante); para dar inicio a la Sustentación y Evaluación de Tesis, titulada: "

Comprendión lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote, 2024.

.....", elaborada por el(os) Bachilleres en Educación Primaria:

- **Ursula Zenaida Milla Acosta**
- **Erika Judith Acosta Castillo**

Asimismo, tienen como Asesor al docente **dr. Juan Benito Zavaleta Cabrera**.

Finalizada la sustentación, el(os) Tesistas respondió (eron) las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y el Público presente.

El Jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el trabajo, contenido y sustentación del mismo, y con las sugerencias pertinentes **DECLARA**, en concordancia con el Artículo 39º y 40º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional del Santa.

Siendo las **17:40 P.M.** horas del mismo día, se dio por terminado dicha sustentación, firmando en señal de conformidad el presente jurado.

Nuevo Chimbote, **25 de agosto** del **2025**.

[Signature]

Presidente

Secretario

[Signature]

Integrante



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



FORMATO N° 06

CONSOLIDADO DE NOTAS DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

BACHILLER: Ursula Zenaida Huia Acosta - Erika Judith Acosta Castillo

NOTA FINAL DE LA SUSTENTACIÓN

Nº	JURADO EVALUADOR	NOTA
01	Norma Edith Castillo Ramos	17
02	Weslyn Erasmo Valverde Alva	17
03	Juan Benito Zavaleta Cabrera	17
PROMEDIO		17

CALIFICATIVO: Piezasiete

Nuevo Chimbote, 25 de agosto del 20.25

norma edith castillo ramos

Presidente

Dra. Norma Edith
CASTILLO RAMOS

Juan Benito Zavaleta Cabrera

Integrante

Dr. Juan Benito
Zavaleta Cabrera

Weslyn Erasmo Valverde Alva
Secretario



Recibo digital

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

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Ursula Zenaida Milla Acosta

Título del ejercicio: Informe de investigación

Título de la entrega: Comprensión lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E. N°883...

Nombre del archivo: Se_orita_ERIKA_Y_URSULA_14_12_2025.pdf

Tamaño del archivo: 1.33M

Total páginas: 71

Total de palabras: 16,592

Total de caracteres: 96,962

Fecha de entrega: 14-dic-2025 05:48p. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2846115841

I. INTRODUCCIÓN

I.I. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

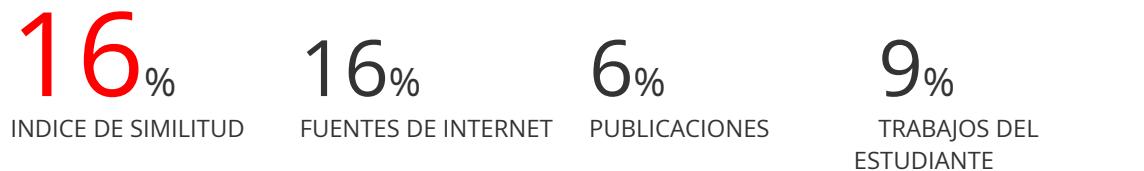
I.I.I. Realidad genérica del problema

En el contexto educativo universal, la comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes, especialmente en los niveles de educación primaria. Los educadores, en su mayoría, notan algunas preocupaciones en este sentido y esto hace que su rendimiento sea peor de lo esperado. Martínez y Vega (2024) argumentan que el bajo rendimiento en las evaluaciones de comprensión muestra una incapacidad para realizar inferencias, analizar y sintetizar información, y que esta falta de habilidad es diagnósticamente preocupante en relación con la progresión del pensamiento crítico y analítico.

Los niveles relativamente bajos de comprensión lectora pueden resultar de innumerables factores socioeconómicos, contextuales y pedagógicos. Algunos problemas identificados en la literatura, junto con los factores contextuales, incluyen enfoques pedagógicos tradicionales que se centran en los niveles más bajos de habilidades de pensamiento, así como la ausencia de materiales de lectura apropiados. Los docentes, en particular, tienden a pensar que los objetivos de la lección deberían ser promover el nivel de comprensión del texto que son el verdadero núcleo del texto. En una familia, así como en una escuela, un déficit de motivación para la lectura agranda la brecha en relación con la discrepancia entre los objetivos y logros y, por lo tanto, la habilidad de lectura que se espera que

Comprensión lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E.
Nº88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	3%
2	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	1 %
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
4	repository.libertadores.edu.co Fuente de Internet	1 %
5	editorial.fiecyt.org Fuente de Internet	1 %
6	repositorio.uns.edu.pe Fuente de Internet	1 %
7	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	1 %
8	repositorio.uch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
9	Submitted to Universidad Francisco de Vitoria Trabajo del estudiante	<1 %
10	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
11	repositorio.uladech.edu.pe	

DEDICATORIA

Con especial aprecio y profundo amor este trabajo está dedicado a nuestros padres quienes nos han brindado su apoyo incondicional para lograr los objetivos que muy pronto se verán cristalizados.

Erika y Ursula

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de la presente investigación expresamos nuestro mejor y profundo agradecimiento a todas las personas que de una u otra forma han ido colaborando para que se haga realidad este informe que hoy nos conduce a ostentar el título de licenciadas en Educación Primaria.

También expresamos nuestro agradecimiento al Dr. Juan Benito, Zavaleta Cabrera por su paciencia en la conducción de este informe.

Erika y Ursula

ÍNDICE

CARÁTULA	i
CERTIFICACIÓN DEL ASESOR.....	ii
AVAL DE APROBACIÓN DEL JURADO EVALUADOR	vi
DEDICATORIA.....	ix
AGRADECIMIENTO	x
RESUMEN	xv
ABSTRACT	xvi
I. INTRODUCCIÓN	17
1.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.1.1. Realidad genérica del problema	17
1.1.2. Características de la realidad específica.....	22
1.1.3. Formulación del problema	23
1.2. OBJETIVOS.....	23
1.2.1. Objetivo general	23
1.2.2. Objetivos específicos	23
1.3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	23
1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	24
II. MARCO TEÓRICO.....	26
2.1. ANTECEDENTES	26
2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	33
2.2.1. Teorías.....	33
2.2.2. La comprensión lectora como proceso dinámico y activo	37
2.2.3. Diferencias entre lectura decodificadora y lectura comprensiva	38
2.2.4. Dimensiones y procesos de la comprensión lectora.....	39

2.2.5. Características de la comprensión lectora	43
2.3. MARCO CONCEPTUAL	46
III. METODOLOGÍA	52
3.1. MÉTODO	52
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	52
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA	53
3.4. VARIABLES DE ESTUDIO	54
3.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	58
3.6. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	58
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	60
4.1. RESULTADOS	60
4.2. DISCUSIÓN.....	64
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	70
5.1. CONCLUSIONES.....	70
5.2. RECOMENDACIONES	71
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
VII. ANEXOS	88
MATRIZ DE CONSISTENCIA METODOLÓGICA	88
INSTRUMENTO	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población	53
Tabla 2. Muestra	53
Tabla 3. Matriz de operacionalización de variables	55
Tabla 4. Niveles de instrumentos	58
Tabla 5. Niveles según frecuencias y porcentajes de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE Experimental.....	60
Tabla 6. Niveles según frecuencias y porcentajes nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz	61
Tabla 7. Niveles según frecuencias y porcentajes nivel crítico de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz	62
Tabla 8. Niveles según intervalos, por frecuencias y porcentajes nivel de la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de investigación	52
Figura 2. Niveles según frecuencias y porcentajes de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE Experimental.....	60
Figura 3. Niveles según frecuencias y porcentajes nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz	61
Figura 4. Niveles según frecuencias y porcentajes nivel crítico de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz	62
Figura 5. Niveles según intervalos, por frecuencias y porcentajes nivel de la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz	63

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general evaluar el nivel de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la Educación Básica Regular de la Institución Educativa N.º 88388 San Luis de la Paz, Nuevo Chimbote, durante el año 2024. El enunciado del problema se orienta en comprobar en qué medida los estudiantes comprenden textos escritos y cómo se manifiestan sus niveles de interpretación a partir de estas tres dimensiones.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Como técnica, se aplicó una prueba escrita estandarizada, cuyo instrumento consistió en un cuestionario con preguntas estructuradas que abarcaban distintos tipos de textos y niveles de comprensión. Los ítems fueron organizados según las dimensiones de análisis: literal (identificación de información específica y vocabulario), inferencial (relaciones causa-efecto, lenguaje figurado y secuencias lógicas) y crítica (opinión propia, análisis del autor y juicio sobre afirmaciones).

Los resultados mostraron que el 50% de los estudiantes se ubicó en el nivel "Regular", el 38% en "Malo" y solo el 12% alcanzó el nivel "Bueno", lo que evidencia dificultades significativas en la comprensión lectora, especialmente en niveles superiores como el inferencial y crítico. Se concluyó que el nivel general de comprensión lectora en los estudiantes indica que la mayoría de ellos se encuentran en un nivel intermedio de comprensión, con una proporción significativa que aún enfrenta dificultades importantes.

Palabras clave: comprensión lectora, educación primaria, nivel inferencial, dimensiones de lectura, rendimiento estudiantil.

ABSTRACT

The general objective of this study was to evaluate the level of reading comprehension in students of the 5th cycle of Regular Basic Education at Educational Institution No. 88388 San Luis de la Paz, Nuevo Chimbote, during the year 2024. The problem statement aims to verify the extent to which students understand written texts and how their levels of interpretation are manifested from these three dimensions.

The research was developed using a quantitative approach, with a non-experimental and cross-sectional design. The sample consisted of 101 fifth and sixth grade elementary school students. As a technique, a standardized written test was applied, whose instrument consisted of a questionnaire with structured questions that covered different types of texts and levels of comprehension. The items were organized according to the dimensions of analysis: literal (identification of specific information and vocabulary), inferential (cause-effect relationships, figurative language and logical sequences), and critical (own opinion, analysis of the author and judgment on statements).

The results showed that 50% of the students were at the "Fair" level, 38% were at the "Poor" level, and only 12% reached the "Good" level, demonstrating significant difficulties in reading comprehension, especially at higher levels such as inferential and critical reading. It was concluded that the overall level of reading comprehension among students indicates that most of them are at an intermediate level of comprehension, with a significant proportion still facing significant difficulties.

Keywords: reading comprehension, primary education, inferential level, reading dimensions, student performance.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1. Realidad genérica del problema

En el contexto educativo universal, la comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes, especialmente en los niveles de educación primaria. Los educadores, en su mayoría, notan algunas preocupaciones en este sentido y esto hace que su rendimiento sea peor de lo esperado. Martínez y Vega (2024) argumentan que el bajo rendimiento en las evaluaciones de comprensión muestra una incapacidad para realizar inferencias, analizar y sintetizar información, y que esta falta de habilidad es diagnósticamente preocupante en relación con la progresión del pensamiento crítico y analítico.

Los niveles relativamente bajos de comprensión lectora pueden resultar de innumerables factores socioeconómicos, contextuales y pedagógicos. Algunos problemas identificados en la literatura, junto con los factores contextuales, incluyen enfoques pedagógicos tradicionales que se centran en los niveles más bajos de habilidades de pensamiento, así como la ausencia de materiales de lectura apropiados. Los docentes, en particular, tienden a pensar que los objetivos de la lección deberían ser promover el nivel de comprensión del texto que son el verdadero núcleo del texto. En una familia, así como en una escuela, un déficit de motivación para la lectura agranda la brecha en relación con la discrepancia entre los objetivos y logros y, por lo tanto, la habilidad de lectura que se espera que

tengan los estudiantes carece de los criterios establecidos por las normas (Bashian 2024).

Los grados variables de comprensión entre los estudiantes están relacionados con la cultura, el acceso a la educación y la formación docente. Para resolver los problemas actuales y ayudar a los estudiantes del V ciclo a través de un plan de investigación organizado ofrecerá la información relevante necesaria para ayudar a idear estrategias apropiadas y efectivas. Esto facilitará el proceso pedagógico y ayudará a los estudiantes a desarrollar competencias clave (Tovar et al, 2023).

La lectura y la escritura, además de ser derechos humanos fundamentales, son cruciales para el desarrollo mental y social. La lectura, sin embargo, es más que la habilidad de decodificar o reconocer signos gráficos. Es un proceso intrincado y en evolución. Vygotsky (1978) afirmó que no hay comprensión de un texto simplemente porque una persona vea el texto impreso. Más bien, hay funciones de procesamiento de información no visual o básicas que están en juego. Este es el desglose de los procesos socioculturales, y en algunos casos psicológicos, que se necesitan para comprender el texto formado.

El lector, mediante la activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, la inferencia, la predicción y la verificación constante, 'construye' el significado del texto en diálogo con el contenido, el contexto y con sus experiencias previas (Rumelhart, 1994). Arauzo (2002) alega que leer es un proceso interactivo complejo, donde el lector forma y prueba hipótesis a partir de su conocimiento previo, lo que significa que hay una integración de los procesos psicobiológicos y socioculturales.

El informe de la OCDE de 2019 es absolutamente claro. 'Los estudiantes de educación básica y media, en muchos entornos educativos, demuestran una actitud de apatía hacia la lectura.' Esta actitud es, a su vez, una indicación de condiciones subyacentes más serias: una falta de enfoque académico, una propensión hacia información no asimilada y no procesada, y una capacidad subdesarrollada para correlacionar su conocimiento aprendido con los estímulos en la extensión de su entorno. Contrapuestos a esta afirmación. En estos contextos, es necesario repensar cómo se enseña la función primaria de la lectura, enfocándose en una pedagogía que enfatice la comprensión profunda del texto, hasta la lectura fundamental y funcional.

Desde un punto de vista sociocultural, la formación del lector debería dirigirse a la construcción de significados auténticos, uno donde el texto no se convierta en un objeto analítico del universo descontextualizado, sino en un texto comunicativo, reflexivo y transformador (Freire & Macedo, 1987). Así, el énfasis en nutrir la relación del lector y su apreciación de la lectura como un hábito para toda la vida es de fundamental importancia, y uno de los factores cruciales es la elección de materiales de lectura que correspondan a los intereses de los estudiantes, etapas de crecimiento y realidades socioculturales. La investigación ha demostrado que la lectura recreativa realizada voluntariamente por un lector individual está fuertemente asociada con el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura (Guthrie & Wigfield, 2000; Mol & Bus, 2011).

Así, la enseñanza de la comprensión lectora no debería limitarse a la enseñanza de la memorización o la respuesta a preguntas de opción múltiple sobre las ideas implícitas del texto. En cambio, debería incluir estrategias de instrucción deliberadas, tales como autorregulación estructurada, lectura compartida, círculos

de lectura, discusión escalonada y la provisión de oportunidades para autogestionar y autoevaluar los procesos de comprensión (Duke & Pearson, 2002).

Cuando se incorporan de manera sistemática y contextual, estas estrategias permiten el movimiento de una lectura superficial a una lectura crítica y reflexiva.

La comprensión lectora es un proceso en construcción, el cual tiene raíces en lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo pedagógico. Su desarrollo es potencialmente lo distinto para el lector y lo responsabiliza por la construcción diacrítica de un ciudadano el cual es capaz de interpretar, cuestionar, y transformar el mundo de la escritura.

La enseñanza es interdisciplinaria por naturaleza, lo que conlleva el uso de herramientas pedagógicas relevantes para mejorar la comprensión lectora, así como la incorporación de tecnología en el aula. Uno de los desafíos destacados en los informes negociados por la UNESCO (2024) es el marcado déficit de habilidades de comprensión lectora. Una preocupación significativa es que los estudiantes de secundaria en la región de América Latina y el Caribe no pueden alcanzar el nivel de logro más básico en lectura. Esto se traduce en casi 19 millones de adolescentes que carecen de habilidades fundamentales de lectura (Mendoza, 2022).

La necesidad de fomentar habilidades de comprensión lectora desde los primeros años de la escuela primaria se basa, como lo expresa el discurso académico avanzado, en el hecho de que es fundamental para la instrucción en los procesos de comprensión (Lloyd, 2020). Estas habilidades no solo se refieren a la escuela. Se extienden a los contextos diarios de la vida. Por ejemplo, cuando un niño busca en línea para reunir datos para completar una tarea, o cuando el niño

lee los pasos de instrucciones para ensamblar un juguete (Beriche, 2023). Y, sin embargo, el déficit de habilidades de comprensión lectora, que el informe adjunto describe como crítico y fundamental, parece ser el peor definido y más desfavorecido en términos de logro en el contexto dado. Según un informe del Banco Mundial 2021, en la región de América Latina y el Caribe, más del 60% de los niños de diez años no poseen la habilidad de leer y comprender un texto simple, un fenómeno que el Banco Mundial llama pobreza de aprendizaje (Banco Mundial, 2020). Es aún más preocupante que en el siglo XXI, en el contexto de la cuarta revolución industrial, donde el uso de tecnologías digitales, físicas y biológicas está transformándose como Schumpeter (Frey & Osborne, 2017) lo describiría, los estudiantes aún no pueden leer y entender.

Ilustrando la importancia de la comprensión lectora, porque el proceso de aprender a leer se considera una entidad separada de determinar si los niños realmente comprenden el material, ha sido el foco de las expectativas sociales. Mientras los niños sean capaces de leer, incluso si es solo el ejercicio mecánico de pronunciar los sonidos de las palabras, formando sonidos. Por lo tanto, el problema de la comprensión lectora se limita a la capacidad de responder preguntas con precisión (Jaramillo, 2022).

Un número considerable de estudiantes de Perú no puede comprender materiales de lectura, no disfruta de la lectura y este problema se remonta a la educación primaria. Es incluso inferior a los puntos de referencia internacionales establecidos en Matemáticas y Lectura. Hay muchos países en el mundo, y muchos de esos países han desarrollado programas avanzados y sofisticados destinados a la promoción de la lectura. El problema, sugiere Romero (2022), es peor que simplemente la falta de alfabetización. Sugiere una falta completa de

comprensión, no meramente la capacidad de entender, sino la capacidad de asimilar los marcos y paradigmas.

El limitado nivel de comprensión lectora en los niños está generando otros problemas adicionales. Cuando se les exige leer y no comprenden, experimentan frustración y tienden a reemplazar la lectura por otras actividades, generando así un desinterés total que afectará su desempeño escolar y, con el tiempo, asociarán la lectura con una actividad aburrida. Además, la incapacidad para manejar la frustración repercute en su bienestar emocional, cuando el alumno siente que no es capaz de resolver un problema, su autoestima y autoconcepto se ven vulnerados. Si este problema no se aborda adecuadamente, el alumno podría llegar a creer que no es competente en los estudios y eventualmente abandonar el sistema educativo (Romero, 2022).

1.1.2. Características de la realidad específica

La problemática relacionada con la comprensión lectora suele estar presente de manera significativa en instituciones educativas de diversas regiones, como es el caso de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote. Muchos alumnos tienen dificultades para entender plenamente los textos que leen, ello se evidencia en sus respuestas incorrectas a preguntas relacionadas con el material leído. Esta situación no solo afecta su rendimiento académico, sino que también limita su desarrollo cognitivo y su capacidad para procesar y aplicar información de manera efectiva.

Una de las principales causas identificadas es la falta de orientación adecuada por parte de los docentes. La ausencia de estrategias pedagógicas activas, innovadoras y cognitivas en el aula impide que los estudiantes desarrollen

habilidades de comprensión lectora de manera eficiente. Además, este desafío se ve agravado por la falta de continuidad en el hogar; en consecuencia, es esencial que los padres guíen y refuerzen estas habilidades para consolidar el aprendizaje. Siendo inevitable, implementar métodos pedagógicos innovadores y fomentar la participación activa de la familia, para mejorar significativamente las habilidades lectoras de los estudiantes, contribuyendo a su éxito académico y formación integral (Pulido, 2020).

1.1.3. Formulación del problema

Teniendo en cuenta las descritas líneas arriba con justa razón fue necesario formular la siguiente interrogante que fue: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E. N°88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote, en el año 2024.

1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Evaluar el nivel de comprensión lectora literal en los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz, de Nuevo Chimbote, en el año 2024.
- ✓ Analizar el nivel de comprensión lectora inferencial en los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz, de Nuevo Chimbote, en el año 2024.
- ✓ Examinar el nivel de comprensión lectora crítica en los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz, de Nuevo Chimbote, en el año 2024.

1.3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Por ser una investigación descriptiva, no precisó hipótesis.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La justificación e importancia del trabajo que encarna el presente proyecto se sostiene en la propuesta efectuada por Hernández et al. (2014) bajo las siguientes características que se resumen en estos criterios: Conveniencia. Este estudio es conveniente porque aborda un aspecto especial de la educación primaria, la comprensión lectora, una habilidad fundamental que impacta en el aprendizaje de todas las áreas curriculares. Su realización contribuyó a identificar el estado actual de la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz, permitiendo a la institución educativa obtener una visión diagnóstica detallada. Además, la investigación sirve como punto de partida para futuras intervenciones pedagógicas que busquen mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Relevancia social. La comprensión lectora es una competencia esencial para la participación plena y efectiva en la sociedad. Este estudio es relevante socialmente porque sus hallazgos ayudaron a identificar carencias en la capacidad de comprensión de textos, una habilidad fundamental en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Al contribuir a la mejora de la comprensión lectora, la investigación busca impactar en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, elevando así el potencial educativo y social de la comunidad de Nuevo Chimbote.

Implicaciones prácticas. Los resultados de este estudio tuvieron implicaciones prácticas directas para el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas en comprensión lectora. A partir del diagnóstico obtenido y las recomendaciones que se dieron al final del estudio los docentes podrán adaptar sus metodologías de enseñanza para abordar las necesidades específicas de los estudiantes en esta competencia. La implementación de estos ajustes, basados en los datos obtenidos, mejoró el aprendizaje en el aula, facilitando a los estudiantes una progresión efectiva en su rendimiento académico.

Valor teórico. Esta investigación contribuye teóricamente al conocimiento en el ámbito de la comprensión lectora en el nivel de educación primaria. Al documentar el nivel de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo, este estudio aporta datos empíricos útiles para comprender mejor las dificultades y factores asociados a esta habilidad. Asimismo, permite el desarrollo de teorías sobre las variables que influyen en la comprensión lectora en contextos educativos específicos, enriqueciendo el marco teórico en la educación primaria.

Utilidad metodológica. La investigación emplea una metodología diagnóstica descriptiva, útil para estudios futuros que busquen evaluar la comprensión lectora en otros contextos o niveles educativos. La herramienta de medición y el enfoque cuantitativo que se aplicaron sirvieron de referencia para diseñar estudios similares, proporcionando un modelo metodológico replicable. Además, el análisis de los datos contribuyó a perfeccionar métodos de evaluación de la comprensión lectora, promoviendo prácticas educativas basadas en evidencia científica.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Becerra-García et al. (2025), Ecuador, tuvieron como objetivo analizar las dificultades en el proceso de comprensión lectora en estudiantes. La investigación se sustentó en una Revisión Basada en la Evidencia Sistemática (RBS), cuyo diseño permitió recopilar, evaluar y sintetizar estudios empíricos y teóricos publicados entre 2020 y 2025. Se utilizaron bases de datos académicos como Redalyc, Scielo, Google Académico y Dialnet, aplicando criterios de inclusión rigurosos. La muestra final constaba de 33 artículos seleccionados mediante un proceso de cribado que incluyó la matriz PRISMA. Los resultados evidenciaron que las dificultades en la comprensión lectora están influenciadas por factores cognitivos, lingüísticos, emocionales y pedagógicos, destacándose la necesidad de estrategias activas, intencionadas y adaptadas al nivel del lector. Como conclusión, se afirmó que la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo académico, por lo que se requiere un enfoque integral que involucre a docentes, familias e instituciones. Este antecedente se relaciona directamente con el proyecto sobre estudiantes del V ciclo en la IE N°88388 San Luis de la Paz, al aportar fundamentos teóricos y metodológicos para comprender y abordar las dificultades lectoras en contextos educativos similares.

Palomares (2025) México, tuvo como objetivo analizar la influencia de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación primaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño bibliográfico-sistématico, fundamentado en la revisión crítica de estudios teóricos y empíricos publicados en bases de datos académicos como

Dialnet, así como en documentos de organismos internacionales como la OCDE y PISA. No se inició una muestra empírica, sino que se analizó literatura científica relevante y resultados de evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes mexicanos. Los resultados evidenciaron que el bajo nivel de comprensión lectora incidió negativamente en el rendimiento académico, la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. Como conclusión, se destacó que la comprensión lectora es una habilidad fundamental que influye directamente en el proceso educativo y requiere estrategias pedagógicas intencionadas, mediación docente efectiva y promoción del hábito lector. Este antecedente se relaciona con el proyecto sobre estudiantes del V ciclo en la IE N°88388 San Luis de la Paz, al ofrecer evidencia sobre la trascendencia de la comprensión lectora en contextos educativos similares y reforzar la necesidad de intervenciones pedagógicas contextualizadas.

Tiama (2025) en Ecuador, desarrolló una investigación con el objetivo de determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto año de Educación General Básica y comparar los resultados según sexo en la Unidad Educativa “Liceo Iberoamericano” de Riobamba. El estudio adoptó un enfoque mixto y un diseño no experimental, de nivel descriptivo-comparativo. Se aplicó una prueba de comprensión lectora, validada por expertos, a una muestra no probabilística de 27 estudiantes. Los resultados evidenciaron que, si bien la mayoría presentó un nivel adecuado de comprensión literal, se identificaron dificultades en los niveles inferencial y crítico. Adicionalmente, se halló una diferencia significativa según sexo, con un desempeño notablemente superior en las mujeres. Se concluyó que es necesario implementar estrategias de refuerzo diferenciadas. Esta investigación se relaciona con el proyecto actual al

proporcionar un marco metodológico de referencia y sustento teórico sobre los niveles de comprensión lectora y las diferencias asociadas al sexo, elementos centrales para el análisis en el contexto de la I.E. N°88388.

Stefoni (2024) en Chile, tuvo como objetivo analizar la autopercepción del desarrollo de habilidades de alfabetización académica en estudiantes de educación superior, específicamente en las cohortes 2021 y 2022 de una universidad, contrastando a quienes asistieron y no asistieron a un programa de acompañamiento (PINCB). La investigación empleó un diseño mixto. Se analizaron datos cuantitativos de una encuesta de caracterización estudiantil (ECE) y registros de asistencia al PINCB ($n=852$), y se realizaron dos grupos focales ($n=16$) cuyas transcripciones se analizaron mediante codificación inductiva y deductiva con el software Atlas.ti. Los resultados indicaron que los estudiantes que recibieron acompañamiento mostraron una mejor autopercepción en la comprensión y aplicación de textos y conceptos disciplinares, mientras que aquellos sin apoyo evidenciaron mayores dificultades y confusión entre vocabulario general y conceptos especializados. Se concluyó que la alfabetización académica es crucial para la retención estudiantil y que su desarrollo debe ser intencionado, recomendándose la capacitación docente y la integración curricular de estas habilidades. Este estudio se relaciona directamente con el proyecto de comprensión lectora en educación básica, al evidenciar la persistencia de brechas en habilidades académicas esenciales y la necesidad de implementar apoyos específicos desde niveles educativos previos para una mejor transición a la educación superior.

Pérez (2022) en Colombia, investigó el diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para mejorar la comprensión lectora en educación básica

secundaria. El objetivo principal fue proponer una metodología viable para elevar los niveles de comprensión lectora mediante la integración de TIC, fundamentada en un diagnóstico de factores causales y percepciones de docentes y estudiantes. Metodológicamente, adoptó un enfoque mixto secuencial explicativo (Dexplis - Investigación Cooperativa - Dexplis), con instrumentos como encuestas de competencias TIC, pruebas SABER 9, cuestionarios ICEQ, observaciones de clase y análisis estadísticos (correlaciones de Spearman, ANOVA). La muestra incluyó 41 docentes, 141 estudiantes de grados octavo y noveno, y datos de 10 establecimientos educativos del Atlántico. Los resultados revelaron correlaciones positivas entre disponibilidad de TIC y desempeño lector, bajos niveles de madurez TIC en docentes, y mejoras significativas en percepciones y competencias lectoras post-intervención. Se concluyó que los ambientes enriquecidos con TIC, apoyados en formación docente, fomentan la motivación y el aprendizaje colaborativo, contribuyendo a la calidad educativa. Esta tesis se relaciona directamente con el proyecto actual al ofrecer un marco teórico y metodológico para intervenciones en comprensión lectora en secundaria, adaptables a contextos peruanos como el V ciclo, enfatizando el rol de las TIC en entornos educativos similares.

Tomalá & Tomalá (2025) en Ecuador, realizaron una investigación con el objetivo de evaluar los métodos didácticos utilizados para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Angélica Villón. La metodología empleada fue de enfoque mixto, con un diseño no experimental y tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS), en el que se aplican instrumentos como encuestas a 23 estudiantes y una entrevista a la docente del aula. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaban dificultades para identificar ideas

principales y realizar inferencias, y que la enseñanza se basaba predominantemente en métodos tradicionales. Asimismo, se encontró que el uso de textos narrativos con apoyo visual y estrategias activas favorecía la comprensión. Se concluyó que la implementación de actividades didácticas innovadoras, participativas y motivadoras incide positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora. Este estudio se relaciona directamente con el proyecto sobre comprensión lectora en la IE N°88388 San Luis de la Paz, al aportar evidencias sobre estrategias efectivas aplicables en contextos similares del V ciclo de educación primaria.

A nivel nacional, Montes (2020), en Lima, se propuso comparar las diferencias en la comprensión lectora entre estudiantes del tercer grado de primaria de zonas urbana y urbano-marginal del Callao en 2019. La metodología adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal de nivel descriptivo-comparativo; la muestra consistió en 97 estudiantes de ambos sexos seleccionados mediante muestreo probabilístico, y se empleó la Prueba de Comprensión Lectora ACL 3 como instrumento. Los resultados revelaron que no existieron diferencias significativas en la comprensión lectora general ni en sus dimensiones (literal, reorganizativa, inferencial y criterial) entre los grupos. Se concluyó que las condiciones socioeconómicas no influyeron de manera notable en el desarrollo de esta habilidad, destacando la necesidad de intervenciones pedagógicas inclusivas. Esta investigación se relaciona con el proyecto actual al abordar la comprensión lectora en contextos educativos peruanos de primaria, ofreciendo un marco comparativo para analizar niveles similares en el V ciclo de una institución en Nuevo Chimbote, y enfatizando la relevancia de evaluaciones estandarizadas en entornos socioeconómicamente diversos.

Pérez (2021) en Perú, tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental transversal y de nivel correlacional. Se aplicaron dos cuestionarios validados y confiables ($\alpha = 0,978$ y $\alpha = 0,907$) a una muestra de 76 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico. Los resultados mostraron que el 43,4% de los estudiantes presentaron un nivel regular en estrategias de aprendizaje y el 42,1% un nivel medio en comprensión lectora. Se encontró una correlación positiva alta y significativa entre ambas variables (Rho de Spearman = 0,788; $p < 0,05$), concluyendo que, a mejores estrategias de aprendizaje, mayor es el nivel de comprensión lectora. Este estudio sustenta la relevancia de investigar la relación entre estas variables en contextos educativos similares, como el propuesto en el proyecto sobre comprensión lectora en una institución educativa de Nuevo Chimbote en 2024.

Piña (2024) en Perú, tuvo como objetivo determinar la relación entre los estilos de aprendizaje VAK y la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de primaria de la IE 60261 El Amauta, San Pablo Ramón Castillas. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 118 estudiantes de quinto y sexto grado, a quienes se les aplicó un cuestionario de estilos de aprendizaje VAK (adaptado de Ralph Metts SJ) y un cuestionario de comprensión lectora, previamente validado mediante juicio de expertos. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el coeficiente de compensación Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una evaluación

significativa y positiva ($\text{Rho} = 0,849$; $p < 0,001$) entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora, destacándose una asociación particularmente alta en el estilo auditivo. Como conclusión, se afirmó que los estilos de aprendizaje inciden directamente en el nivel de comprensión lectora. Este antecedente se relaciona con el proyecto sobre la IE N°88388 San Luis de la Paz, al aportar evidencia empírica sobre factores cognitivos que influyen en la comprensión lectora en contextos similares del sistema educativo peruano.

Sánchez (2021), en Perú, se propuso determinar la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes del V ciclo de educación primaria de Lima Metropolitana, con objetivos específicos enfocados en las dimensiones literal, inferencial y criterial de la comprensión lectora. La metodología adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental transversal descriptivo-correlacional; la muestra incluyó 388 estudiantes de 11 a 13 años seleccionados mediante muestreo no probabilístico, y se empleó un instrumento de medición construido a partir de textos del programa "Aprendo en casa". Los resultados revelaron correlaciones significativas, directas y bajas entre la comprensión lectora general y el pensamiento crítico ($r = .298$), así como en sus dimensiones: literal ($r = .256$), inferencial ($r = .271$) y criterial ($r = .289$). Se concluyó que la comprensión lectora influye positivamente en el pensamiento crítico, recomendando estrategias de participación activa para fomentar el aprendizaje autónomo, autorregulado y autoevaluativo. Esta investigación se relaciona con el proyecto actual al examinar la comprensión lectora en el mismo ciclo educativo en contextos peruanos urbanos, proporcionando un marco correlacional para comparar niveles y dimensiones en la institución de Nuevo

Chimbote, enfatizando la influencia de entornos virtuales como "Aprendo en casa".

Goicochea & Rodríguez (2025) en Perú, realizaron una investigación con el objetivo de analizar la influencia del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de educación primaria. La metodología empleada fue de tipo bibliográfica, con diseño documental, en la que se revisaron, analizaron y sintetizaron fuentes teóricas de diversos autores, sin aplicar instrumentos empíricos ni contar con una muestra representativa. Los resultados evidenciaron que el aprendizaje cooperativo fortalece la comprensión lectora al promover la interacción, el desarrollo de habilidades sociales y la construcción colectiva del conocimiento. Se concluyó que esta estrategia es efectiva para potenciar procesos de comprensión a través de la colaboración, siempre que el docente asume un rol de facilitador. El estudio se relaciona directamente con el proyecto sobre comprensión lectora en la IE N°88388 San Luis de la Paz, ello aporta fundamentos teóricos sobre estrategias pedagógicas cooperativas aplicables en contextos similares.

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.2.1 Teorías

a. La teoría del procesamiento de la información

Al enfatizar la construcción activa de significados mediante procesos cognitivos como la codificación, la integración y la recuperación de información, proporciona un marco esencial para diseñar intervenciones pedagógicas centradas

en el desarrollo de habilidades metacognitivas. En el quinto ciclo, donde los estudiantes comienzan a consolidar su pensamiento lógico-abstracto, resulta crucial enseñarles estrategias que fortalezcan su memoria de trabajo y su capacidad de organizar ideas (Mayer & Moreno, 2023). Por ello, se propone implementar técnicas de anclaje cognitivo, como mapas mentales guiados, frases claves y cuadros comparativos, que permiten visualizar relaciones entre conceptos y facilitan la retención. Estas herramientas no solo mejoran la comprensión literal, sino que también potencian la inferencia y la evaluación crítica. Investigaciones recientes demuestran que el uso sistemático de representaciones gráficas incrementa hasta un 34% el desempeño en comprensión lectora en estudiantes de primaria (García-González et al., 2023). Esta propuesta se alinea con el enfoque constructivista, la autonomía del estudiante en la organización del conocimiento. Así, la teoría no solo explica qué ocurre durante la lectura, sino que orienta cómo puede enseñarse de manera más efectiva.

b. El constructivismo Vigotskiano

Esta propuesta teórica exige que el docente no sea un transmisor pasivo de contenidos, sino un mediador activo que impulse el desarrollo del estudiante dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta perspectiva justifica una propuesta pedagógica basada en la lectura colaborativa con guía progresiva, donde el maestro inicia con preguntas abiertas, luego las modela, y finalmente permite que los estudiantes las formulen por sí mismos (Pérez, 2022). En el contexto de la IE N°88388 San Luis de la Paz, esta estrategia puede aplicarse con textos sobre temas locales —como la pesca artesanal o la gestión de residuos— para conectar la lectura con la realidad cotidiana. Además, el uso de círculos de lectura críticos fomenta el diálogo, la escucha activa y la validación de ideas, lo cual es clave para

desarrollar la comprensión inferencial. Este enfoque transforma el aula en un espacio de construcción colectiva del sentido, donde el error no es castigado, sino utilizado como oportunidad de aprendizaje. La evidencia que este tipo de interacción social mejora significativamente la motivación y el rendimiento lector (López, 2020).

c. La teoría sociocultural

Desde la perspectiva de la escuela, los defensores de esta propuesta vinculada directamente en la lectura impulsan una reformulación profunda del rol del texto escolar, alejándolo de su carácter neutral y universal para convertirlo en un objeto de análisis cultural, político y ético. Ante esto, se propone una propuesta pedagógica centrada en la lectura crítica y plurilingüe, que incluye textos de autores peruanos, narrativas indígenas y testimonios de pescadores costeros, así como materiales digitales accesibles (Carrasco & Rojas, 2024). Esta diversidad de voces permite que los estudiantes reconozcan sus identidades culturales en el proceso lector, aumentando su compromiso emocional y cognitivo. Además, se incorporan actividades de análisis de intenciones comunicativas, como identificar si un texto busca informar, persuadir o entretenir, lo cual fortalece la comprensión evaluativa. En Nuevo Chimbote, esta propuesta responde a la necesidad de dignificar la lengua y cultura local dentro del currículo. Al valorar la voz del pueblo, se genera un ambiente de inclusión y pertenencia, clave para superar barreras de desmotivación y deserción lectora.

d. La teoría del sentido y la coherencia textual

La construcción Argumentativa de esta propuesta exige que los estudiantes no solo comprendan lo que dice el texto, sino cómo lo dice y por qué. Por ello, se

propone una didáctica del análisis textual estructurado, que enseña explícitamente a identificar macroestructuras (narrativas, expositivas, argumentativas), relaciones temporales, causales y contrastivas (Bakker & Meelissen, 2021). En el aula, esto se materializa mediante la creación de cuadernos de lectura crítica, donde los estudiantes registran patrones textuales, hacen predicciones, identifican contradicciones y evalúan la coherencia interna. Esta estrategia ha demostrado ser altamente efectiva en escuelas peruanas, especialmente cuando se combina con el trabajo en parejas y retroalimentación formativa (Quispe et al., 2024). Además, fomenta la conciencia lingüística y la autorregulación del aprendizaje. Al enseñar a “leer con ojos de investigador”, se prepara al estudiante no solo para el examen, sino para enfrentar la complejidad del mundo real. Este enfoque es fundamental para cumplir con el objetivo del DCN de formar ciudadanos críticos y reflexivos.

e. Teoría del aprendizaje basado en problemas (ABP)

Las propuestas argumentativas de la teoría del aprendizaje basado en problemas, ofrece el marco más potente para una propuesta pedagógica integral, además, integra todos los aspectos anteriores en un contexto auténtico y significativo. Se propone implementar proyectos de lectura comunitaria centrados en problemas reales de Nuevo Chimbote, como la contaminación del río Chimbote o la crisis de empleo en la pesca. Los estudiantes leerán textos diversos (artículos científicos, entrevistas, noticias, cartas ciudadanas), analizarán información, debatirán soluciones y presentarán recomendaciones escritas y orales (Fernández-Rodríguez et al., 2022). Este enfoque no solo mejora la comprensión lectora en todas sus dimensiones, sino que también desarrolla competencias ciudadanas, colaboración y pensamiento crítico. Estudios longitudinales han demostrado que los estudiantes que participan en ABP mantienen niveles más altos de motivación

y logran mejores resultados en pruebas nacionales (Sánchez, 2023). Además, fortalece el vínculo entre escuela y comunidad, convirtiendo al centro educativo en un agente de transformación social. Así, la propuesta pedagógica deja de ser meramente técnica para convertirse en una práctica democrática, ética y profundamente humana.

2.2.2 La comprensión lectora como proceso dinámico y activo

La comprensión lectora se configura como un proceso dinámico y activo que trasciende la mera decodificación de signos lingüísticos, involucrando una interacción constante entre el lector y el texto; En este sentido, el lector no es un receptor pasivo, sino un constructor activo de significados, donde integra sus conocimientos previos, experiencias socioculturales y habilidades cognitivas para reconstruir el mensaje implícito y explícito del autor. Este dinamismo se manifiesta en la activación de esquemas mentales que permiten anticipar contenidos, formular hipótesis y ajustar interpretaciones en tiempo real, fomentando una lectura reflexiva y estratégica (Cairney, 2018). Además, factores como la motivación, el contexto socioemocional y el propósito de la lectura influyen directamente en la fluidez de este proceso, convirtiéndolo en una actividad mediada por interacciones sociales y culturales; La metacognición juega un rol pivotal, pues, el lector monitorea su comprensión, identifica obstáculos y aplica estrategias correctivas para optimizar el entendimiento. Este enfoque constructivista, inspirado algunas teorías que subrayan la importancia de la zona de desarrollo próximo, donde el apoyo docente facilita la transición de una lectura superficial a una profunda. En entornos educativos primarios, este proceso activo promueve no solo la adquisición de información, sino el desarrollo de competencias críticas para el aprendizaje autónomo. Finalmente, la comprensión

lectora se enriquece mediante prácticas interactivas que estimulan la reflexión continua y la síntesis de ideas (Rivera, 2024).

2.2.3 Diferencias entre lectura decodificadora y lectura comprensiva

La lectura decodificadora se centra en el desciframiento de un código gráfico, con el objetivo primordial de asignar significados a las letras impresas, enfocándose en el reconocimiento y la pronunciación de palabras de manera aislada; Este proceso es fundamental en las etapas iniciales de la alfabetización, pero se limita a una operación mecánica que no implica necesariamente la integración de ideas o la construcción de proposiciones coherentes. Por el contrario, la lectura comprensiva implica la combinación de significados de múltiples palabras para formar estructuras semánticas más complejas, avanzando hacia niveles de comprensión literal, inferencial y meta comprensiva.

Aquí, el lector no solo decodifica, sino que interactúa activamente con el texto, activando conocimientos previos y procesos cognitivos superiores para interpretar y evaluar el contenido; Mientras la decodificación puede ser automática y lineal, la comprensión es interactiva y recursiva, requiriendo monitoreo metacognitivo y ajustes constantes ante ambigüedades. En contextos educativos primarios, esta distinción es fundamental, por una decodificación deficiente obstaculiza la comprensión, pero una comprensión robusta trasciende la mera fluidez fonética; Teóricamente, la decodificación se alinea con modelos bottom-up, mientras la comprensión integra enfoques top-down e interactivos. En resumen, la decodificación es un prerequisito, pero la comprensión representa la meta cognitiva superior (Arreola Saldívar & Coronado Manqueros, 2021).

2.2.4 Dimensiones y procesos de la comprensión lectora

a. Comprensión literal

La comprensión literal representa el nivel más básico de la lectura comprensiva, centrado en la identificación y recuperación de información explícita presente en el texto, sin requerir interpretaciones adicionales. En esta dimensión, el lector se enfoca en reconocer elementos clave como personajes, hechos, secuencias cronológicas y vocabulario directo, permitiendo una representación inicial del contenido superficial; Según evaluaciones estandarizadas, esta habilidad implica procesos cognitivos de reconocimiento, tales como localizar datos específicos, parafrasear ideas expresadas y clasificar elementos descriptivos. En estudiantes de primaria, particularmente en el quinto ciclo, el desarrollo de esta dimensión es esencial para construir bases sólidas, evitando confusiones en etapas posteriores; Investigaciones destacan que un desempeño medio en este nivel indica el inicio de la adquisición, pero requiere refuerzo mediante actividades que fomenten la identificación precisa de detalles. Factores como el manejo del vocabulario y la secuenciación de ideas son fundamentales, y deficiencias en ellos limitan la transición a niveles superiores. Este proceso no solo implica memoria de trabajo, sino también atención selectiva para filtrar información relevante. En contextos educativos, estrategias como resúmenes gráficos apoyan su fortalecimiento (Ramírez-Sierra & Fernández-Reina, 2022).

En el marco de la comprensión literal, la información específica se extrae directamente del texto, involucrando habilidades como la identificación de frases clave y la localización de detalles explícitos, sin necesidad de inferencias. Esta

dimensión se operacionaliza mediante indicadores que miden la capacidad para reconocer hechos, temas centrales y orden temporal, fomentando una comprensión inicial que sirve de andamiaje para procesos más complejos. Estudios en entornos escolares primarios revelan que estudiantes con dificultades en este nivel a menudo luchan con el vocabulario, lo que afecta la precisión en la recuperación de datos; Teóricamente, se alinea con modelos de procesamiento lineal, donde el lector decodifica y retiene elementos explícitos. En el quinto ciclo, su desarrollo se potencia mediante intervenciones didácticas que integran múltiples inteligencias, como actividades lúdicas para reforzar la retención. La evaluación de esta dimensión utiliza escalas que observan rasgos como la descripción y comparación, destacando su rol en la síntesis básica. Limitaciones en esta área pueden derivar de contextos remotos o pandemias, requiriendo adaptaciones pedagógicas. Finalmente, su master y facilita la autonomía lectora. (Pulig et al., 2024).

b. Comprensión inferencial

La comprensión inferencial implica la deducción de información no explícita en el texto, requiriendo que el lector utilice pistas contextuales y conocimientos previos para formular hipótesis y conclusiones. Este proceso dinámico fomenta la predicción de desarrollos narrativos, interpretando significados implícitos mediante conexiones lógicas entre elementos del texto. En primaria, particularmente en el quinto ciclo, esta dimensión estimula el pensamiento crítico al alentar anticipaciones basadas en evidencias, mejorando la motivación y el engagement. Investigaciones muestran que intervenciones lúdicas elevan significativamente este nivel, pasando de bajos desempeños a excelentes mediante estrategias que activan esquemas cognitivos. La interpretación se

enriquece al relacionar el texto con experiencias personales, permitiendo una reconstrucción significativa. Factores como la motivación intrínseca influyen en la precisión de las inferencias, alineándose con teorías constructivistas. Deficiencias aquí limitan la comprensión global, requiriendo prácticas interactivas. En resumen, es un puente entre lo literal y lo crítico (Vásquez & Pérez, 2020).

En la comprensión inferencial, la deducción y predicción se basan en la integración de información implícita, donde el lector infiere relaciones causales y anticipa para una interpretación coherente. Esta dimensión exige el uso de conocimiento previo para llenar vacíos textuales, fomentando una lectura activa y reflexiva. Estudios en entornos educativos primarios infieren que textos narrativos potencian esta habilidad al estimular empatía y pensamiento analítico, superando barreras internas como bajo vocabulario. La interpretación involucra juzgar tonos y propósitos implícitos, alineándose con modelos interactivos de lectura. En el quinto ciclo, su desarrollo mitiga dificultades externas como entornos escolares inadecuados. Resultados empíricos demuestran mejoras significativas mediante estrategias motivacionales, validando su rol en el aprendizaje holístico. Limitaciones cognitivas requieren intervenciones personalizadas. Finalmente, fortalece la autonomía interpretativa (Pulig et al., 2024).

c. Comprensión crítica y evaluativa

La comprensión crítica y evaluativa implica el análisis profundo del texto, donde el lector emite juicios sobre su validez, relevancia y credibilidad, considerando la intención del autor y el contexto sociocultural. Este nivel requiere evaluar argumentos, detectar sesgos y relacionar el contenido con estándares

externos o experiencias personales. En estudiantes de primaria, fomenta el pensamiento crítico al cuestionar propósitos implícitos, promoviendo innovación y creatividad. Investigaciones correlacionales revelan bajos desempeños en esta dimensión entre niños con dificultades lectoras, sin correlaciones significativas con inferencias, pero con énfasis en evaluación. La intención del autor se interpreta mediante análisis de tono y propósito, alineándose con modelos de múltiples textos. Deficiencias aquí afectan el desarrollo integral, requiriendo estrategias pedagógicas. En el quinto ciclo, su cultivo mejora la argumentación. En resumen, eleva la lectura a un acto reflexivo (Miranda-Contreras et al., 2021).

En la comprensión crítica, el juicio sobre el contenido involucra la integración de conocimiento previo para resolver conflictos informativos, evaluando la intención del autor a través de modelos como el RESOLV. Este proceso multidimensional considera factores como memoria de trabajo y funciones ejecutivas, permitiendo discernir entre información confiable y sesgada. En contextos educativos primarios, promueve la revisión de conocimientos erróneos, alineándose con marcos como el Knowledge Revisión Componente. La evaluación abarca el surcan de múltiples textos, crucial en la era digital. Estudios destacan su rol en el manejo de discrepancias, fomentando comprensión profunda. Limitaciones individuales requieren intervenciones específicas. Finalmente, fortalece habilidades del siglo XXI (Pulig et al., 2024).

La comprensión global integra las dimensiones previas para formar una representación coherente del texto, considerando su estructura macro y conexiones semánticas. Este proceso enfatiza la cohesión textual, donde el lector conecta ideas a lo largo del documento, sintetizando información para una visión unificada. En entornos primarios, involucra la activación de esquemas

interactivos, influenciados por creencias y valores personales. La coherencia se logra mediante estrategias como visualización y cuestionamiento, permitiendo una interpretación holística. Investigaciones destacan su dependencia de conocimiento previo multidimensional: cantidad, precisión, especificidad y coherencia. Deficiencias en esta área limitan el aprendizaje, requiriendo evaluaciones enunciadas. En el quinto ciclo, fomenta el pensamiento sistémico. En resumen, es el culmen de la comprensión lectora (McCarthy & McNamara, 2021).

2.2.5 Características de la comprensión lectora

En la educación primaria, una característica primordial de la comprensión lectora es su nivel literal, que se centra en la identificación y extracción de información explícita del texto, como ideas principales, secuencias temporales y detalles descriptivos. Este nivel actúa como base fundacional, permitiendo a los estudiantes de ciclos iniciales, como el V, reconocer elementos superficiales sin requerir inferencias profundas, lo que facilita la transición hacia competencias más avanzadas. En contextos como el peruano, donde los alumnos enfrentan textos variados, esta característica promueve la confianza lectora al enfatizar la precisión en la decodificación y el recuerdo. Sin embargo, su desarrollo exige prácticas pedagógicas que incluyan lecturas guiadas y preguntas directas, asegurando que los niños internalicen códigos lingüísticos básicos. Esta dimensión no solo mejora el vocabulario receptivo, sino que también previene dificultades tempranas en el aprendizaje, alineándose con evaluaciones estandarizadas que miden el dominio inicial (Vélez, 2025).

Otra característica clave en educación primaria es el nivel inferencial de la comprensión lectora, que implica interpretar información implícita mediante la conexión de pistas textuales con conocimientos previos, permitiendo prever resultados y deducir causas-efectos. En estudiantes del V ciclo, esta habilidad fomenta el razonamiento lógico, ello requiere activar esquemas cognitivos para resolver ambigüedades y generar significados no explícitos. En entornos educativos vulnerables, como Nuevo Chimbote, esta característica se ve influida por el contexto sociocultural, demandando estrategias que integren experiencias personales para enriquecer las inferencias. Su cultivo mediante juegos colaborativos o discusiones grupales no solo eleva el engagement, sino que también fortalece la retención y aplicación del conocimiento. Esta dimensión es crítica para transitar de la lectura mecánica a la interpretativa, impactando positivamente en el rendimiento académico integral (Pantoja, 2023, citado en Vélez, 2025).

La comprensión lectora en primaria se caracteriza por su nivel querer entender la realidad, enfocado en la evaluación y juicio del texto, donde los estudiantes formulan opiniones argumentadas sobre el propósito del autor, la validez de argumentos y la organización estructural. En el V ciclo, esta característica promueve el pensamiento reflexivo, alentando debates y análisis que van más allá de la interpretación, hacia una postura evaluativa. En contextos como la I.E. N°88388, donde los alumnos interactúan con textos culturales, este nivel fomenta la empatía y la crítica social, integrando valores éticos en la lectura. Su desarrollo requiere entornos dialógicos, como clubs de lectura, para estimular juicios informados y discusiones. Esta dimensión no solo enriquece el desarrollo

emocional, sino que también prepara para competencias cívicas, destacando su rol en la formación integral (Benavidez, 2024, citado en Vélez, 2025).

Una característica distintiva en educación primaria es la influencia de factores socioeconómicos y contextuales en la comprensión lectora, incluyendo el estrato familiar, la autoestima y los hábitos de lectura, que modulan el rendimiento y la motivación de los estudiantes. En el V ciclo, estos elementos afectan la capacidad para procesar textos, demandando intervenciones que consideren el bajo desempeño académico y la cultura lectora familiar. En regiones como Nuevo Chimbote, donde prevalecen desafíos socioeconómicos, esta característica subraya la necesidad de recursos adaptados y evaluaciones sensibles al contexto. Factores como la práctica docente y el acceso a materiales diversificados juegan un rol pivotal, fomentando la equidad educativa. Esta dimensión resalta la intersección entre cognición y entorno, promoviendo estrategias inclusivas para mitigar desigualdades (Castellanos & Guataquira, 2020).

En educación primaria, la comprensión lectora se caracteriza por su integración con estrategias lúdicas y motivadoras, como el uso de cuentos infantiles, que estimulan la participación activa y la construcción de significados a través de operaciones mentales creativas. En estudiantes del V ciclo, esta aproximación no solo fortalece la retención, sino que también enlaza la lectura con el desarrollo emocional y social, haciendo el proceso placentero y contextualizado. En instituciones como la I.E. N°88388, donde los niños responden bien a narrativas visuales, esta característica fomenta la creatividad y la inferencia, superando barreras ortográficas y comprensivas. Su implementación mediante recursos pedagógicos innovadores eleva el engagement, contribuyendo

a hábitos lectores perdurables. Esta dimensión enfatiza el rol de la motivación intrínseca en la comprensión profunda (Núñez et al., 2021).

2.3 MARCO CONCEPTUAL

La variable comprensión lectora se llega a definir como el proceso cognitivo mediante el cual el lector entiende las ideas y el mensaje del texto siguiendo niveles de comprensión literal, inferencial y criterial; esta razón implica que los lectores deben contar con las herramientas necesarias para identificar, discriminar y formarse un criterio sobre lo que transmite la lectura (Cairney, 2018). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no se limita a la mera descodificación de signos escritos, puesto que supone la generación activa de significados a través de la interacción entre el texto, el lector y el contexto sociocultural. En el caso de los estudiantes del V ciclo de la I. E. N.º 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote, se llega a considerar que la comprensión lectora es una habilidad esencial, dado que impacta en su rendimiento escolar, en la adquisición de conocimientos disciplinares y en el desarrollo de un pensamiento crítico en una sociedad altamente letrada (Makuc, 2020). De este modo, la comprensión lectora se concibe como un constructo complejo que integra procesos cognitivos y metacognitivos, mientras que exige que el lector sea un agente activo en la construcción del significado (Cairney, 2018; Faraco, 2021).

La primera dimensión, denominada comprensión literal, se llega a entender como el nivel más básico de la lectura comprensiva, dado que se centra en la identificación y recuperación de información explícita presente en el texto, sin requerir interpretaciones adicionales. En esta dimensión, el lector reconoce personajes, hechos, secuencias temporales, lugares y vocabulario directo, lo que

le permite construir una representación inicial del contenido superficial (Ramírez & Fernández, 2022). Esta comprensión literal implica localizar datos específicos, parafrasear ideas expresadas en el texto y organizar cronológicamente los acontecimientos. En estudiantes de primaria, particularmente en el V ciclo, esta dimensión se considera fundamental, puesto que constituye la base para el desarrollo de niveles superiores de comprensión. Pulig et al. (2024) señalan que, en el marco de la comprensión literal, la información se extrae directamente del texto, mientras que el lector se apoya en frases clave y detalles explícitos para responder preguntas y comprender el significado directo. Por ello, se tuvo que reconocer que un dominio insuficiente de esta dimensión limita el acceso a procesos inferenciales y críticos.

La segunda dimensión, comprensión inferencial, se llega a definir como la capacidad del lector para deducir información que no aparece de manera explícita en el texto, dado que exige utilizar pistas contextuales y conocimientos previos para formular hipótesis, explicaciones y conclusiones. Mientras que la comprensión literal se centra en lo que el texto dice directamente, la comprensión inferencial se orienta hacia lo que el texto sugiere, puesto que implica establecer relaciones causales, anticipar desenlaces, inferir sentimientos o intenciones de personajes y completar vacíos de información mediante razonamientos lógicos (Vásquez & Pérez, 2020). Esta dimensión fomenta una lectura más activa y reflexiva, dado que el lector integra lo leído con su experiencia y saberes previos para construir significados más profundos. Pulig et al. (2024) explican que la comprensión inferencial demanda la integración de la información implícita con el conocimiento previo del lector, mientras que permite una interpretación coherente del texto. En esta investigación se llegó a considerar que la comprensión

inferencial funciona como un puente entre la comprensión literal y la comprensión crítica, puesto que posibilita pasar de la simple identificación de datos a una interpretación más elaborada del contenido.

La tercera dimensión, conocida como comprensión crítica o evaluativa, se llega a concebir como el nivel más complejo de la comprensión lectora, dado que implica analizar, valorar y emitir juicios sobre el contenido del texto, su validez, relevancia y credibilidad, así como sobre la intención del autor y el contexto sociocultural en que se inscribe (Miranda-Contreras et al., 2021). Mientras que los niveles literal e inferencial se enfocan en qué dice el texto y qué se puede deducir de él, la comprensión crítica se orienta a cómo y por qué se presenta esa información, puesto que el lector evalúa argumentos, identifica posibles sesgos, contrasta el contenido con otras fuentes y formula opiniones fundamentadas. Pulig et al. (2024) sostienen que esta dimensión requiere el uso de funciones ejecutivas como la evaluación, la revisión de conocimientos previos y la toma de decisiones, dado que el lector debe discernir entre información confiable y sesgada. En el contexto de los estudiantes del V ciclo, esta dimensión resulta clave para la formación de ciudadanos críticos y empoderados, mientras que se alinea con los objetivos educativos vinculados a la alfabetización crítica y a los fines formativos planteados por organismos como la UNESCO (Bashian, 2024; Vélez, 2025).

La metacognición en la lectura se llega a entender como la capacidad del lector para pensar sobre su propio proceso de comprensión, dado que implica monitorear si está entendiendo, identificar dificultades y tomar decisiones para ajustar su forma de leer. Según Pressley y Hilden (2022), la enseñanza de la comprensión lectora debería enfatizar estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes auto-monitorear su comprensión, puesto que esto favorece una

lectura más profunda y consciente. En esa línea, Almasi et al. (2023) destacan que la autorregulación durante la lectura se convierte en un predictor crítico del rendimiento en comprensión en contextos académicos, ya que los estudiantes que controlan y evalúan su propio entendimiento tienden a retener mejor la información y a transferirla a nuevas situaciones. Por estas razones, se tuvo que considerar la metacognición como un componente transversal que sostiene y potencia las tres dimensiones de la comprensión lectora.

El proceso cognitivo de la comprensión se llega a concebir como un conjunto de operaciones mentales de orden superior que intervienen cuando el lector interactúa con un texto, dado que integra la atención, la memoria de trabajo, la activación de conocimientos previos, la inferencia y la evaluación (Makuc, 2020). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no es una actividad mecánica, puesto que requiere que el lector organice, relacione y jerarquice la información para construir significado. Cairney (2018) afirma que la comprensión implica no solo extraer información explícita, sino también integrar el contenido del texto con el conocimiento previo del lector, mientras que se ponen en juego procesos evaluativos y críticos. En consecuencia, se llegó a entender que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que articula múltiples habilidades en interacción dinámica.

El modelo situacional de la lectura se llega a entender como una explicación teórica que describe cómo el lector construye una representación mental del contexto, personajes, acciones y relaciones que el texto presenta, puesto que no solo codifica las palabras, sino que simula mentalmente la situación descrita. Zwaan y Madden (2020) sostienen que “los lectores construyen representaciones situacionales en tiempo real basadas en inferencias

probabilísticas y contexto”, dado que utilizan sus expectativas y conocimientos previos para completar información faltante y resolver posibles ambigüedades. Mientras que modelos más simples se centran en la oración aislada, el modelo situacional resalta que la comprensión implica integrar la información a nivel global, de modo que el lector mantenga la coherencia del relato o exposición. De esta manera, se tuvo que reconocer que la capacidad de construir modelos situacionales es clave para pasar de una lectura superficial a una lectura profunda y significativa.

La alfabetización crítica se llega a entender como el enfoque de lectura que busca que los estudiantes no solo comprendan el contenido literal e inferencial de los textos, sino que analicen, cuestionen y evalúen los mensajes, dado que todo texto se produce desde una determinada postura ideológica, social y cultural. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no es neutral, puesto que implica reconocer relaciones de poder, sesgos y representaciones que se construyen en el discurso (Barton & Hamilton, 2020). En contextos educativos como el peruano, se llegó a valorar la alfabetización crítica como una herramienta para formar ciudadanos empoderados, ya que permite a los estudiantes contrastar lo que leen con su realidad y con los objetivos de justicia social y desarrollo sostenible promovidos por organismos como la UNESCO (Bashian, 2024). De este modo, se tuvo que articular la comprensión crítica de los textos con la formación de criterios personales y sociales informados.

La autorregulación en la lectura se define como la capacidad del lector para planificar, supervisar y evaluar su propia actividad lectora, dado que implica decidir cómo leer, cuándo cambiar de estrategia y cómo verificar si realmente se ha comprendido. Almasi et al. (2023) señalan que la autorregulación durante la

lectura se convierte en un predictor crítico del rendimiento en comprensión, ya que los estudiantes que regulan sus procesos tienden a obtener mejores resultados académicos. Mientras que un lector pasivo se limita a seguir el texto sin cuestionarse su nivel de entendimiento, un lector autorregulado ajusta el ritmo, relee, subraya, formula preguntas o busca apoyo cuando encuentra dificultades. Por ello, se llegó a considerar que la autorregulación es un componente esencial de la metacognición, puesto que convierte al estudiante en un agente activo de su propio aprendizaje lector.

Finalmente, el proceso jerárquico de la comprensión lectora se llega a concebir como la organización progresiva de los niveles de comprensión, dado que va desde la identificación de información explícita hasta la emisión de juicios críticos y evaluativos. Vélez (2025) plantea que la comprensión de lectura es un proceso secuencial y jerárquico por naturaleza, puesto que en el nivel inicial el lector reconoce ideas y detalles, luego establece inferencias y, en un nivel superior, evalúa la información y la relaciona con su contexto. McCarthy y McNamara (2021) señalan que la comprensión global integra estas dimensiones para formar una representación coherente del texto, mientras que enfatiza la cohesión y las conexiones semánticas. En consecuencia, se tuvo que estructurar el abordaje de la comprensión lectora en niveles o dimensiones, ya que esto refleja el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y orienta mejor las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes de primaria.

III. METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO

En la presente investigación se empleó el método descriptivo simple, el que permitió identificar, describir los niveles de comprensión lectora que presenta los estudiantes del V ciclo de primaria.

Se emplearon los siguientes métodos:

El método analítico que consiste en descomponer un todo en sus partes constituyentes para poder comprenderlas; se utilizó en la revisión de la literatura espectral en el marco teórico. El método sintético que consiste en recomponer un todo a partir de sus partes, se empleó para formular los componentes de la investigación tales como el título, variables, objetivos, hipótesis. El método deductivo que consiste en ir de la norma, principio o ley a los casos particulares; que se empleó al aplicar normas APA 7 edición y reglamento de grados y títulos, así como las normas propias de la redacción científica.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Según Hernández & Mendoza (2018) viene a ser un estudio descriptivo cuando se recopila una secuencia de asuntos y se mide una por una individualmente, y de esta manera especificar lo que se investiga

El diseño que se empleó fue descriptivo simple o diagnóstico cuyo diagrama es el siguiente:

M ----- O

M: Muestra con las que se realizó la investigación docente de la I.E.

O: Observación de la variable comprensión lectora a través de la información obtenida al aplicar Prueba ACL-5 y ACL-6 de comprensión lectora.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo compuesta por los estudiantes de primaria de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz y para ser más específicos al respecto fueron los que aparecen en la tabla siguiente:

Tabla 1

Población

Grado de estudios	Nº	%
Primero	50	16
Segundo	52	17
Tercero	56	18
Cuarto	45	15
Quinto	56	18
Sexto	50	16
Total	309	100

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de la secretaría.

La muestra estuvo conformada por los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de la I.E N° 88388 San Luis de la Paz, representados en la tabla siguiente:

Tabla 2

Muestra

Grado de estudios	Nº	%
Quinto	51	50
Sexto	50	50
Total	101	100

Nota. Elaboración propia tomados de la tabla 1.

Dado que la muestra final fue de 101 estudiantes, representando el 34,3% de la población total ($N = 309$), por haber empleado técnicas de muestreo no probabilístico, específicamente el muestreo por conveniencia o el muestreo por cuotas, por ser una investigación descriptiva de corte transversal en contextos educativos.

Muestreo por conveniencia: Esta técnica se justificó cuando el acceso a los participantes está condicionado por factores prácticos, como disponibilidad, autorización institucional y logística de recolección de datos.

Muestreo por cuotas: por haber establecido “cuotas” según características relevantes (grado, edad, sección).

3.4 VARIABLES DE ESTUDIO

Tabla 3*Matriz de operacionalización de variables*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM 5TO GRADO	ÍTEM 6TO GRADO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Comprensión lectora	La comprensión lectora es el proceso cognitivo mediante el cual el lector puede entender las ideas y mensajes del texto siguiendo niveles de comprensión literal, inferencial y criterial, esta razón implica que los lectores tienen que tener las herramientas necesarias para identificar, discriminar y formarse un criterio de lo que transmite la lectura (Cairney, 2018).	Se midió a través de los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) mediante la aplicación de la prueba ACL5 y ACL6.	Nivel literal	Distingue datos relevantes e información secundaria	¿Qué significa “el tono desafiante” de Laura?	¿Quién crees que es el anfitrión?	La técnica adecuada para aplicar la Prueba ACL-5 y ACL-6 es la aplicación estandarizada de pruebas.
				Identifica información	El cine dónde sale más barata la entrada es: Si vamos al cine CINEPOLIS, ¿qué día saldrá más barata la entrada?	¿Qué es lo que estimula vida en las zonas secas?	El instrumento que se usará en el estudio será la “Prueba ACL-5 y ACL-6”
				Identifica secuencias de algunas acciones	Lee bien el texto y responde ¿Cuál es el significado de la palabra “alumbrar”? ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble?	¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”? ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?	
				Reconocer vocabulario en contexto. - Ordena secuencias de acciones. - Localiza datos específicos.	¿A qué se refiere cuando dice “se iban abriendo las alas”?	¿Cuál es el viaje más barato?	
				Establece relaciones causa y efecto	Entre estas expresiones ¿hay una que no significa lo mismo que las demás?	¿Cuánto cuesta un billete de ida y vuelta de Playa de Santa Cruz a Playa de Zipolite?	
		Nivel inferencial		Realiza interpretaciones de lenguaje figurado	¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?	Por el mismo precio ¿a qué otra localidad podríamos ir desde Playa de Santa Cruz?	Ahora que hace calor, papa quiere aparcar sin problemas, dejar el coche seguro y cenar al aire libre. ¿Qué restaurante crees que preferirá?
					¿Qué quiere decir “producción en serie”?		
					Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico?	¿En qué momento pudo contar estrellas Piero?	
					¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro?	¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?	
					Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver:	Entre estas afirmaciones hay una que es falsa:	

		¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado?	¿Cuánto tarda el barco en ir de Playa de Santa Cruz a Puerto Ángel?
	Provee un final disímil	¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo?	Como hemos encargado la mariscada para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Playa Zipolite para llegar a tiempo?
	Asimila secuencias lógicas	Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de: El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario no habremos podido visitar?	Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?
Nivel crítico	Realiza opiniones propias	Estamos muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?	¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?
	Emite juicios propios	Lee atentamente la frase: "Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de caucho". ¿Cómo crees que es esta afirmación?	Si decidíramos ir al restaurante El Churrasco y si cada uno tomáramos el menú, ¿Cuánto calculas que le costaría a mi padre la cena familiar?
	Diferencia hechos de opiniones	¿Cómo debía ser la mirada de Andrés?	¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?
		¿Qué piensas tú de la decisión del rey?	¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?
		¿Cómo diríamos que es el pastor?	¿Qué opinas del comportamiento del dueño de la casa?
		Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?	Por qué piensas que dice: "¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?"?
		Si un obrero trabajaba mal, según el texto, ¿qué sucedería al final?	¿Por qué crees que el jefe indio dice: "el piel roja es un salvaje y no comprende nada"?
		¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de	¿Qué quería conseguir el visir Chelay dejando salir a los gatos?
			¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?

	<p>Analiza la opinión del autor</p> <p>Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre en oto?</p> <p>¿Por qué crees que “se rosaba la montaña”?</p>	<p>¿Crees que el visir piensa igual que la dama?</p> <p>Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?</p>
--	--	---

Nota. Elaboración propia

3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La información se obtuvo mediante una prueba escrita de comprensión lectora formulada con ítems claros, coherentes y precisos, diseñada para evaluar sistemáticamente las capacidades lectoras de los estudiantes. La recolección de datos se sustentó principalmente en la aplicación de la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-5 y ACL-6 (Allende et al. 1991; citado en Catala et al., 2007), instrumento estandarizado compuesto por 26 ítems para cada grado (quinto y sexto). La prueba fue seleccionada por su solidez psicométrica, su amplio uso en contextos iberoamericanos y su correspondencia con los objetivos del estudio: diagnosticar los niveles de comprensión literal, inferencial y reorganizativa/crítica.

Tabla 4

Niveles de instrumentos

Niveles	Intervalos	Frecuencias	%
Bueno	18 - 26		
Regular	9 - 17		
Malo	0 - 8		

Nota. Elaboración propia

Cada respuesta correcta se puntuó como unidad, de modo que el puntaje bruto por estudiante oscila entre 0 y 26; este rango se interpretó mediante criterios de logro (Bueno: 18–26; Regular: 9–17; Malo: 0–8) para facilitar el análisis y la presentación de resultados.

3.7 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos cuantitativos provenientes de la aplicación de la Prueba ACL se codificaron (respuesta correcta = 1; incorrecta = 0), comprobaron y limpiaron antes del análisis. El procesamiento y el análisis estadístico se realizaron utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics. Con SPSS se obtuvieron estadísticas descriptivas

(frecuencias absolutas y porcentajes, media, mediana y desviación estándar) por dimensión (literal, inferencial y reorganizativa) y por grado (5.^º y 6.^º). Asimismo, en SPSS se elaboraron las tablas que muestran los intervalos de puntaje y la distribución de estudiantes según los niveles de logro (Bueno, Regular, Malo) y se generaron los gráficos comparativos empleados en la sección de resultados (diagramas de barras e histogramas).

Cuando fue pertinente, se aplicaron pruebas estadísticas adicionales para contrastes entre grupos (por ejemplo, pruebas de diferencia de medias o tablas de contingencia), las cuales también se calcularon y verificaron en SPSS con el fin de colocarlos en el siguiente capítulo.

IV. CAPÍTULO: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS

Tabla 5

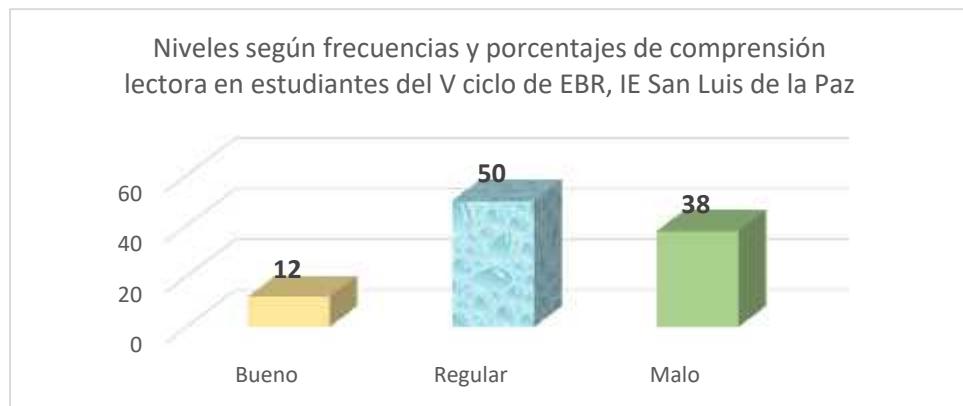
Niveles según frecuencias y porcentajes de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz

Niveles	F	%
Bueno	12	12
Regular	51	50
Malo	38	38
Total	101	100

Nota. Datos obtenidos al aplicar instrumento a estudiantes del V ciclo, EBR

Figura 2

Niveles según frecuencias y porcentajes de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz.



Nota. Tabla 5

La Tabla 5 presenta que el nivel "Bueno" alcanza una frecuencia absoluta de 12 estudiantes, lo cual representa el 12% del total; el nivel "Regular" fue el más frecuente, con 51 estudiantes (50%); mientras que el nivel "Malo" registró 38 estudiantes, equivalente al 38%. En conjunto, estos valores suman el 100%.

Tabla 6

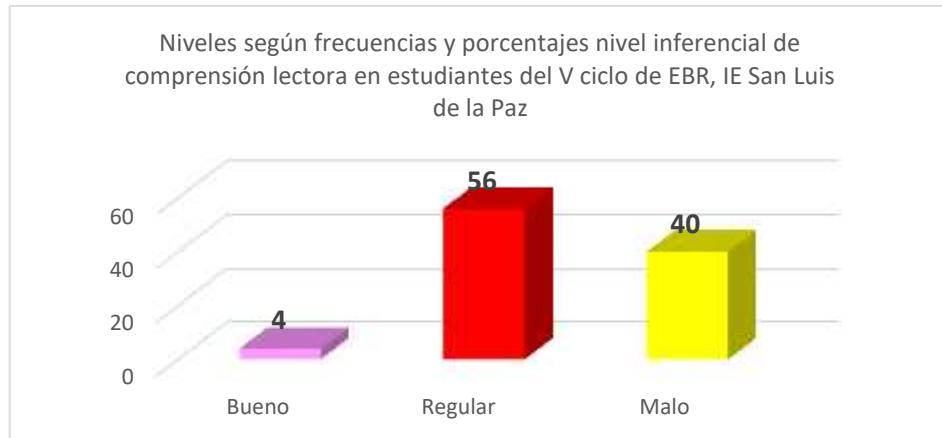
Niveles según frecuencias y porcentajes nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz

Niveles	f	%
Bueno	4	4
Regular	57	56
Malo	40	40
Total	101	100

Nota. Datos obtenidos al aplicar instrumento a estudiantes del V ciclo, EBR

Figura 3

Niveles según frecuencias y porcentajes nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz



Nota. Tabla 6

La Tabla 6 presenta que el nivel "Bueno" alcanza una frecuencia absoluta de 4 estudiantes, ello representa el 4% del total; el nivel "Regular" fue el más frecuente, con 57 estudiantes (56%); mientras que el nivel "Malo" registró 40 estudiantes (40%). En conjunto, estos valores suman el 100% de la muestra.

Tabla 7

Niveles según frecuencias y porcentajes nivel crítico de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz

Niveles	f	%
Bueno	9	9
Regular	51	50
Malo	41	41
Total	101	100

Nota. Datos obtenidos al aplicar instrumento a estudiantes del V ciclo, EBR

Figura 4

Niveles según frecuencias y porcentajes nivel crítico de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz



Nota. Tabla 7

La Tabla 7 presenta que solo un pequeño grupo de estudiantes, representado por 9 individuos (9% del total), alcanzó este nivel. Esto propone que muy pocos estudiantes demostraron un desempeño destacado en términos de comprensión lectora. Nivel Regular: Este es el nivel más común entre los estudiantes evaluados, con 51 alumnos (50% del total). Esto indica que la mayoría de los estudiantes lograron un desempeño aceptable pero no sobresaliente.

Nivel Malo: Un considerable número de estudiantes, 41 personas (41% del total), se ubicaron en este nivel. Esto refleja una preocupante proporción de estudiantes que presentan dificultades significativas en su capacidad para comprender textos escritos. Los resultados muestran una distribución desequilibrada, donde la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel Regular, mientras que una proporción importante enfrenta problemas importantes en la comprensión lectora.

Tabla 8

Niveles según intervalos, por frecuencias y porcentajes nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz

Niveles	f	%
Bueno	2	2
Regular	67	66
Malo	32	32
	101	100

Nota. Datos obtenidos al aplicar instrumento a estudiantes del V ciclo, EBR

Figura 5

Niveles según intervalos, por frecuencias y porcentajes nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de EBR, IE San Luis de la Paz



Nota. Tabla 8

La Tabla 8 presenta la distribución de puntajes de 101 estudiantes del V ciclo de la I.E. San Luis de la Paz. En el Intervalo 1, correspondiente a un desempeño muy bajo o insuficiente en comprensión lectora, se ubicaron 2 estudiantes, lo que representa el 2% del total. El Intervalo 2 —el más frecuente— concentró a 67 alumnos (66%), indicando que la mayoría muestra un rendimiento aceptable pero no sobresaliente. Finalmente, en el Intervalo 3, que refleja un desempeño moderado-alto o superior, se registraron 32 estudiantes, equivalentes al 32% del total. En conjunto, los datos muestran una concentración clara en el intervalo intermedio, una proporción relevante en el nivel superior y una presencia mínima en el nivel crítico, lo que sugiere la necesidad de intervenciones centradas en elevar al grupo mayoritario (Intervalo 2) hacia el rendimiento superior.

4.2. DISCUSIÓN

En base al objetivo principal, que era determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que asisten al V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de La Paz de Nuevo Chimbote en el año 2024, los resultados fueron, en términos de generalidades, la muestra ($N = 101$) fue la siguiente; 12 estudiantes (12%) en el nivel “Bueno”, 51 estudiantes (50%) en el nivel “Regular” y 38 estudiantes (38%) en el nivel “Malo”. Esto demuestra una preponderancia de concentración indicativa de un desempeño intermedio (Regular) y un nivel de subdesempeño (Malo) que es preocupante.

En este sentido, los resultados de Becerra-García et al. (2025) de una revisión sistemática de 33 estudios apuntan a la necesidad de abordar diversos factores (cognitivos, lingüísticos, emocionales, psicológicos y pedagógicos) que describen déficits en la comprensión lectora. En consecuencia, los resultados de

esta tesis (alto Regular y considerable proporción de Malo) corresponden a la literatura que aboga por enfoques más integrales. Además, investigaciones realizadas en nuestro contexto, como la de Pérez (2021), informan que en entornos de aula hay una proporción significativa de estudiantes en el nivel intermedio/medio (por ejemplo, 42.1% con nivel de comprensión promedio) y una fuerte relación entre el aprendizaje y la comprensión ($\text{Rho} = 0.788$), lo que apoya la noción de que métodos pedagógicos más estratégicos podrán trasladar a los estudiantes del nivel Regular al nivel Bueno. Por otro lado, Montes (2020) no encontró diferencias por contexto urbano versus urbano-marginal, lo que indica que el patrón descrito para esta institución puede estar más relacionado con factores escolares y de práctica docente que con factores socioeconómicos.

Ante ello se argumenta que los resultados se apoyan teóricamente, por un lado, por la teoría del procesamiento de la información y el constructivismo, que afirman que la comprensión se construye activamente integrando el conocimiento previo, estrategias metacognitivas y la guía del docente y, si estas condiciones son insuficientes, predomina un desempeño intermedio o bajo. Además, la teoría sociocultural y el enfoque ABP enfatizan que los contextos de enseñanza que fomentan la interacción, la mediación y la resolución de problemas tienden a mejorar las dimensiones superiores de la comprensión, lo que explica la falta de las prácticas esperadas para explicar la distribución que a menudo se observa.

Basado en el objetivo específico 1, el enfoque fue evaluar las habilidades de comprensión lectora a un nivel literal en estudiantes del 5º ciclo. El resultado fue en la dimensión literal. Pasamos la mayor parte del tiempo en la zona 'regular'. 2 (2%) estudiantes en 'Bueno', 67 (66%) en 'Regular' y 32 (32%) en 'Malo'. Esto

indica que la abrumadora mayoría puede recuperar información codificada con algún grado de recompensa relativa y sufre un alto desempeño literal descompresivo. Durante el estudio, Tiama (2025) con ($n = 27$) informó sobre el dominio del literal sobre el rendimiento de benchmarks inferencial/crítico. Esto coincide con ambos estudios que muestran que la comprensión literal es la dimensión con la mayor facilitación relativa en todas las dimensiones evaluadas. Sin embargo, en la tesis actual, la proporción reportada como desempeño 'Bueno' fue considerable y preocupantemente baja (2%). Esto indica y sugiere que la dimensión de la comprensión literal, a pesar de ser la más dominante, es deficiente en comprensión. Un estudio adicional con resultados como los de Pinña (2024) ($\text{Rho} = 0.849$ entre estilos de aprendizaje y comprensión) y Pérez (2021) (42.1% nivel de comprensión) demuestra que factores estratégicos e individuales son considerablemente responsables del desempeño en el nivel de comprensión.

Los hallazgos existentes tienen respaldo teórico, ya que la distinción entre lectura decodificable y comprensible, así como la teoría del procesamiento, articulan que el reconocimiento de información explícita (nivel literal) se logra a través de procesos de reconocimiento y memoria de trabajo. Procesos y estrategias metacognitivas que no se refuerzan sistemáticamente, la mayoría permanece en el nivel Regular, y solo unos pocos alcanzan el nivel Alto. En este contexto, la necesidad identificada es consistente con las intervenciones sistemáticas que han demostrado ser efectivas en la instrucción directa sobre vocabulario, recuperación de información y construcción de resúmenes guiados (herramientas avaladas por la pedagogía del procesamiento de la información y el constructivismo).

Con respecto al objetivo específico 2: Analizar el nivel de comprensión lectora mediante la inferencia del texto en estudiantes del 5º Ciclo. Los resultados mostraron que la dimensión inferencial presenta importantes dificultades para 4 estudiantes (4%) en la categoría "Buena", 57 (56%) en la categoría "Regular", y 40 (40%) en la categoría "Pobre". Esto significa que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel medio y una porción considerable (40%) no cumple con los niveles inferenciales mínimos esperados en absoluto. En relación a esto, la literatura concuerda en la presencia de déficits inferenciales: Tomalá y Tomalá (2025) encontraron muestras ($n = 23$) dentro de su población que tenían dificultades para hacer inferencias y atribuyeron esto al uso de métodos tradicionales, mientras que Tiama (2025) también encontró dificultades inferenciales en su población. La concurrencia de estos estudios apoya la observación hecha en la tesis de que las bajas proporciones de "Buena" y las altas de "Pobre" no son una anomalía, sino más bien un fenómeno recurrente en contextos similares. Además, Sánchez (2021) encontró correlaciones bajas pero significativas entre la comprensión inferencial y el pensamiento crítico ($r = .271$), lo que sugiere que los déficits inferenciales tienen un impacto más negativo en el pensamiento de nivel superior. Becerra-García et al. (2025) enfatizan el impacto de factores cognitivos y de enseñanza, lo que es consistente con la creciente demanda de la necesidad de estrategias activas para mejorar la inferencia.

Los hallazgos pueden ser respaldados teóricamente, ya que la teoría del modelo situacional (Zwaan & Madden, 2020) combinada con el constructivismo también afirma que la inferencia implica la creación de imágenes mentales y el uso de marcos preexistentes. Si la enseñanza se centra más en el reconocimiento que en la integración y predicción, los estudiantes nunca podrán desarrollar

comprender la enseñanza y responder adecuadamente. No hace falta decir que es plausible que en ausencia de actividades metacognitivas y andamiaje instruccional (Pressley & Hilden, 2020; Almasi et al., 2023), los 'vacíos' inferenciales permanecerán, como esta investigación pretende demostrar, serán débiles.

En cuanto al objetivo específico 3: Analizar el nivel de comprensión lectora crítica entre los estudiantes del V ciclo. Los resultados fueron que la dimensión crítica también muestra limitaciones: 9 estudiantes (9%) en “Buena”, 51 (50%) en “Regular” y 41 (41%) en “Pobre”. El 41% en el nivel Pobre implica problemas significativos en la evaluación de la intención del autor, identificación de sesgos y emisión de juicios razonados.

En este contexto, la evidencia se alinea con Sánchez (2021) mostrando correlaciones directas entre comprensión lectora y pensamiento crítico ($r = .289$ para la dimensión de criterio), lo que ayuda a apoyar el vínculo entre el pensamiento crítico y la comprensión general; del mismo modo, Tiama (2025) también reportó bajos desempeños en niveles críticos. Por otro lado, estudios sobre intervenciones (Stefoni, 2024; Pérez, 2021) sugieren que el apoyo institucional y un entorno TIC enriquecido, junto con la capacitación docente, mejoran las percepciones y habilidades de comprensión, lo que ofrece formas de fortalecer la dimensión crítica en la que la tesis demuestra vacíos. Goicochea & Rodríguez (2025) brindan apoyo teórico-pedagógico al recomendar el aprendizaje cooperativo para mejorar la interacción y la argumentación, que son cruciales para la crítica lectora. Además, los hallazgos son fácilmente justificables ya que la teoría de la coherencia y sentido del texto y el marco sociocultural enfatizan que

la evaluación crítica involucra habilidades de análisis estructural, argumentativo y contextual.

Decidir sobre tareas que tengan como objetivo enseñar intencionadamente a identificar macroestructuras, detectar distorsiones y evaluar información (Bakker & Meelissen, 2021; Quispe et al. 2022), junto con experiencias de aprendizaje auténticas (Aprendizaje Basado en Proyectos o PBL) que de vez en cuando integren la lectura con problemas del mundo real, forman la base del estudio. La falta sistemática de tales prácticas en el aula puede explicar el relativamente pequeño número de estudiantes que alcanzan el nivel de 'Buena'.

V. CAPÍTULO: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Se determinó que el nivel general de comprensión lectora se distribuye de la siguiente manera: el 12% alcanzó un nivel "Bueno", el 50% se ubicó en un nivel "Regular", y el 38% presentó un nivel "Malo". Esto indica que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel intermedio de comprensión, con una proporción significativa que aún enfrenta dificultades importantes.
2. Se evaluó que el nivel de comprensión lectora literal se caracteriza por un 2% en el nivel "Bueno", un 67% en el nivel "Regular" y un 32% en el nivel "Malo". Aunque la mayoría se sitúa en un nivel regular, la baja proporción en el nivel "Bueno" y la presencia de un tercio en el nivel "Malo" sugieren que, si bien es la dimensión relativamente más desarrollada, aún requiere fortalecimiento.
3. Se analizó que el nivel de comprensión lectora inferencial presenta los siguientes resultados: el 4% alcanzó un nivel "Bueno", el 56% se ubicó en un nivel "Regular", y el 40% mostró un nivel "Malo". Estos datos revelan que una proporción considerable de estudiantes tiene dificultades para realizar inferencias y comprender información implícita en los textos.
4. Se examinó que el nivel de comprensión lectora crítica se distribuye con un 9% en el nivel "Bueno", un 50% en el nivel "Regular", y un 41% en el nivel "Malo". Esto evidencia que una parte significativa de los estudiantes enfrenta retos para emitir juicios valorativos, analizar la intención del autor y evaluar la credibilidad de los textos.

RECOMENDACIONES

1. En relación al objetivo general (determinar el nivel de comprensión lectora), la sugerencia para el director es implementar especialmente un plan institucional de mejora de la lectura diferenciado que incluya un diagnóstico inicial y un seguimiento con la prueba ACL (pre/post) y metas cuantificables (por ejemplo, elevar a la categoría de "Bueno" en 10 puntos porcentuales), un calendario anual, sesiones de lectura obligatorias durante las horas escolares, sesiones de capacitación periódicas para docentes, la sugerencia para la junta es financiar y asegurar los recursos necesarios (presupuesto para materiales nivelados, capacitación y refuerzos) para validar el plan como una política institucional y sostener las acciones facilitando asociaciones con bibliotecas y organizaciones locales.
2. Con respecto al objetivo específico 1 (comprensión literal: 2% Bueno, 66% Regular, 32% Malo), la sugerencia para el director es habilitar la finalización diaria de rutinas de extracción de información y mejora sistemática del vocabulario (lectura guiada, resumen, ejercicios de localización de datos e instrucción en textos nivelados) así como establecer un programa de refuerzo para estudiantes clasificados como "Reprobados", la sugerencia para la junta es destinar fondos para la compra de materiales de lectura nivelados y autorizar horas pedagógicas específicas para la intervención y el apoyo logístico para actividades del programa de tutoría interna o entre pares.
3. Respecto al objetivo específico dos (comprensión inferencial: 4% Bueno, 56% Regular, 40% Malo), se sugiere que el director integre el desarrollo secuencial de planes de lecciones estructurados para enseñar inferencias de nivel de grado (modelado del docente, mapas de inferencia, lectura en pareja y actividades

ABP en el contexto local) y establezca evaluaciones formativas programadas con criterios apropiados basados en rúbricas claras; se aconseja a la junta financiar capacitación en servicio en andamiaje inferencial, proporcionar tiempo de planificación colaborativa para los docentes y facilitar el uso de recursos digitales o impresos que aborden estas prácticas.

4. En relación con el objetivo específico tres (comprensión crítica: 9% Bueno, 50% Regular, 41% Malo), se sugiere que el director cultive proyectos y espacios residenciales para la lectura crítica (debates, análisis de intenciones y sesgos, comparación de fuentes, mini proyectos ABP centrados en problemas locales, etc.) y entreteja rutinas de alfabetización mediática crítica en todo el currículo; se aconseja a la junta que haga de la enseñanza de la lectura crítica una parte integral del currículo escolar, organice asociaciones con instituciones culturales y bibliotecas para recursos y capacitación, e invierta estratégicamente en el desarrollo profesional que se centre en la evaluación de fuentes y la argumentación sólida.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, F., Milicic, N., & Condemarín, M. (1991). *Prueba CLP de Comprensión Lectora*. Andrés Bello
- Almasi, JF, Fullerton, SM y Lee, SY (2023). Promoción de la conciencia metacognitiva en lectores de primaria. *The Reading Teacher*, 76 (2), 143–152.
<https://doi.org/10.1002/trtr.2136>
- Alvarado, L. (2024). Trastornos de sonidos del habla y comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de una institución educativa de Ancón, 2024.
- | | | | |
|-------------|---------------|---|------|
| Repositorio | Institucional | - | UCV. |
|-------------|---------------|---|------|
- <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/153414>
- Arauzo, C. (2022). Instrumento de medida de la comprensión lectora. Alborada de la Ciencia, 2(2), 50-58. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2022.2.1116>
- Arauzo, M. (2002). *Teorías de la lectura: Fundamentos psicolingüísticos y educativos*. Narcea.
- Araya-Castillo, L., & Gorrochategui, N. (2024). PROCESO DE GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 13(3), Article 3.
- Baltazar, S., & Carranza, M. (2022). Programa basado en la lectura de poesías para mejorar la expresión oral en los estudiantes del 5º grado de educación primaria de la I.E. San Miguel—Miraflores alto II etapa, 2017. Repositorio Institucional - UNS. <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/3891>

Barton, D. y Hamilton, M. (2020). *Alfabetizaciones locales: Lectura y escritura en una comunidad* (2.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003060925>

Bashian, J. (2024). Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en alumnos de secundaria de una institución educativa rural, Bagua, 2023.

Repositorio Institucional - UCV.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/146145>

Becerra-García, EB, Mora-Rosales, JC, Miranda-Villacís, A. y Conterón-Zamora, JA (2025). Dificultades en el proceso de la comprensión lectora. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 3 (5), 17–30. <https://doi.org/10.53877/65w4ye23>

Beriche, A. (2023). *Digital literacy and everyday reading: Connecting school and home contexts*. Reading Research Quarterly, 58(2), 123–145.
<https://doi.org/10.1002/rrq.258>

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (4a ed.). Pirámide.

Cairney, T. H. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. España: Ediciones Morata.
https://www.google.com.pe/books/edition/Ense%C3%B1anza_de_la_compreensi%C3%B3n_de_la_lectora/ypojEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0

Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.^º-6.^º de primaria)*. (2.^a ed.). Graó.

Carrillo, J., & Rojas, D. (2021). Comprensión lectora e inferencia textual en estudiantes de educación primaria. *Revista Chilena de Pedagogía*, 62(2), 112–128.
<https://doi.org/10.5354/0719-072x.2021.62345>

Castrejón Ocampo, B. N. (2024). *Adquisición de la lectura en alumnos de primer año de la Educación Primaria basada en cuentos cortos con enseñanzas positivas*. Didáctica y Educación. <https://search.ebscohost.com>

Collazos, L. L. A., Velásquez, I. O. B., & Rodríguez, E. (2024). Estrategia Pedagógica para la Enseñanza de la Matemática de Estudiantes de Básica Primaria. Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinaria. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Coronado, E., Gamonal, J., Niño, J., Vargas, G., Macazanaz, D., Coronado Almanza, E., Gamonal Montoya, J. A., Niño Montero, J. S., Vargas Quispe, G., & Macazana Fernández, D. M. (2022). Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en estudiantes de la educación básica regular. Conrado, 18(88), 308-317.

Creswell, JW (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos* (4.^a ed.). Publicaciones SAGE.

Cusirimay, N., Sito, L., Esteban, J., Niño, J., & Macazana, D. M. (2022). La técnica de mapas conceptuales en la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la educación básica regular. Conrado, 18(88), 363-374.

Del Luján, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1(10). <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10>

Díaz, Z. (2024). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes en una institución educativa pública, Ucayali, 2023. Repositorio Institucional - UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/139457>

Duke, NK y Pearson, PD (2002). Prácticas efectivas para el desarrollo de la comprensión lectora. En AE Farstrup y SJ Samuels (Eds.), *Lo que la investigación dice sobre la instrucción lectora* (3.^a ed., págs. 205-242). Asociación Internacional de Lectura.

Faraco, C. (2021). A construção do sentido na leitura: Entre o texto eo leitor. *Leitura: Teoria e Prática*, 40 (3), 115-124. <https://doi.org/10.5380/lt.v40i3.77551>

Fernández-Rodríguez, C., García-Sánchez, JN, y López-Escobar, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y comprensión lectora: Un estudio longitudinal en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 115 (3), 234–247. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1987890>

Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Alfabetización: Leyendo la palabra y el mundo*. Bergin y Garvey.

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>

Gallego, J. L. & Figueroa, S. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos*, 17(1), 32-42. Obtenido de file:///C:/Users/user/Downloads/1521-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7045-1-10-20180326

García J. & Oseda D. (2020). Influencia de estrategias de lectura en la comprensión lectora de estudiantes V ciclo en 81019 Josefina Gutierrez Fernandez, Chocope 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México., 5(4), 5695–5710. Obtenido de: https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.715

García, A., González, M., & Hernández, R. (2023). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de primaria. *Revista de Educación*, 45(2), 123-140.
<https://doi.org/10.1016/j.reduc.2023.02.003>

García-González, M., Quintero, J. y Ramírez, L. (2023). El impacto de los organizadores gráficos en la comprensión lectora en educación primaria: Un metaanálisis. *Educational Psychology Review*, 35 (1), 112–130.
<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09701-9>

García-Utrera, L., & Marrero-Pacheco, A. E. (2024). ¿Clases virtuales o experiencias de aprendizaje? Una redefinición de la práctica pedagógica a distancia con base en metodologías activas. *Revista de Investigación en Tecnología Educativa*, 2024.
<https://revistas.um.es/riite>

García-Utrera, L., & Marrero-Pacheco, A. E. (2024). ¿Clases virtuales o experiencias de aprendizaje? Una redefinición de la práctica pedagógica a distancia con base en metodologías activas. *Revista de Investigación en Tecnología Educativa*, 2024.
<https://revistas.um.es/riite>

Goicochea, C., & Rodríguez, ID (2025). *Aprendizaje cooperativo como estrategia en la comprensión lectora de los estudiantes de V ciclo del nivel primaria*. Universidad César Vallejo.

Goicochea, M., & Rodríguez, L. (2025). Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora: Una revisión teórica. *Revista de Innovación Educativa*, 25 (1), 77–90.
<https://doi.org/10.1234/rie.2025.12345>

González, C., & Sánchez, A. (2023). Estrategias para el desarrollo de la comprensión inferencial en niños de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 101(1), 78–95. <https://doi.org/10.35362/ried1011123>

Guerra, S., García, J. R., & Rodríguez, C. (2023). Validez y confiabilidad de la Prueba ACL para la evaluación de la comprensión lectora en educación primaria: Un estudio en contexto chileno. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 103-111. <https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.12>

Guthrie, JT y Wigfield, A. (2000). Compromiso y motivación lectora. En ML Kamil, PB Mosenthal, PD Pearson y R. Barr (Eds.), *Manual de investigación en lectura* (Vol. III, págs. 403-422). Erlbaum.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGrawHill Education.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza, R. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Herrera, J., & Araque, J. (2024). La oralidad en el proceso de aprendizaje en el área de Lengua y literatura. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i2.98>

Jaimes, J., Ortiz, P., Navarrete, M., Suárez, Lady, & Jaimes, L. (2024). El cuento como estrategia innovadora para el fomento de la creatividad en los estudiantes de educación primaria. *Emerging Trends in Education*, 7(13), Article 13. <https://doi.org/10.19136/etie.a7n13.6301>

Jaramillo M. (2018). 7 habilidades visuales implicadas en la lectura. Optometría San Francisco. Obtenido de: <https://optometriasanfordo.es/7-habilidades-visuales-implicadas-en-la-lectura>

Jaramillo, A. (2022). Mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en un entorno virtual de tercer ciclo de primaria de una Institución privada de Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/23922>

Jiménez, L., & Pérez, J. (2020). Análisis de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto ciclo. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 78-95. <https://doi.org/10.1016/j.rie.2020.01.002>

Lezama, A. (2024). Dislexia y lectoescritura en estudiantes del V ciclo EBR en San Juan de Lurigancho, 2024. Repositorio Institucional - UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/152767>

Lloyd, S. (2020). *Developing reading comprehension in primary education: Foundations and strategies*. Routledge.

López, J. y López, L. K. (2020). Influencia De La Estrategia De Cuentos En Shipibo En La Comprensión Lectora De Estudiantes Del Quinto Y Sexto Grado De Primaria. Rev. Tzhoeocoen. Octubre - diciembre 2020. Vol. 12 / N° 4, Pp. 476-486 - ISSN: 1997-8731.

López, M., & Ramírez, G. (2021). Factores que influyen en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Revista Latinoamericana de Investigación Educativa, 29(3), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.rlie.2021.03.001>

López, R. (2020). Desarrollo del vocabulario para la lectoescritura inicial del idioma español en primer grado. 55.

Lozano, R.H. (2018). Estrategias metodológicas para la comprensión de la lectura. Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú. Recuperado de <Http://Repositorio.Une.Edu.Pe/Bitstream/Handle/Une/4072/Estrategias-Metodol%C3%93gicas-Para-La-Comprensi%C3%93n-De-La-Lectura-2018.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y>

Maina, M., & Papalini, V. (2021). Lectura(s): Hacia una revisión del concepto. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5>

Márquez, A. (2020). Aproximación a la Literatura a través del libro juego: Desarrollo de la imaginación y la creatividad en primeros lectores. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/41288>

Martínez, E., & Vega, J. (2024). Periódico digital como mediación para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado décimo (10o) de la institución educativa Cristóbal Colón. 48.

Martínez, P., & Sánchez, R. (2024). Intervenciones pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Revista de Innovación Educativa, 12(1), 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.rie.2024.01.004>

Mazón, A. (2023). Los álbumes ilustrados: Una herramienta para favorecer el hábito lector y la imaginación en la infancia. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/31743>

McCarthy, T. y McNamara, DS (2021). El papel del conocimiento previo en la comprensión lectora: Una perspectiva multidimensional. *Reading Research Quarterly*, 56 (2), 245–263. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>

Melendez Abanto, W. B. (2024). Logros de aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de primaria. Revista de Educación Primaria. Recuperado de <https://repositorio.unc.edu.pe>

Melero Á., Villalón R. & Izquierdo B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 159-182. Obtenido de: <http://doi.org/https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>

Mendoza, L. (2022). Youth literacy challenges in Latin America: A regional analysis. *Journal of Educational Research*, 115(3), 456–472. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1992345>

Mera, E. A. R., & Mera, K. D. R. (2024). Flipped Classroom como elemento favorecedor en el desarrollo de habilidades en educación infantil. Ciencia Latina. Recuperado de <https://ciencialatina.org>

Miranda-Contreras, M., Rodríguez, L., & Martínez, A. (2021). Comprensión lectora crítica en educación primaria: Un estudio diagnóstico en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 24 (2), 145–167. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2425>

Mol, SE y Bus, AG (2011). Leer o no leer: Un metaanálisis de la exposición a la información impresa desde la infancia hasta la adultez temprana. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

Molina-Rivas, M. Y., & Samada-Grasst, Y. (2024). Estrategia metodológica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de cuarto grado. MQRInvestigar. Recuperado de <https://investigarmqr.com>

Montes Sulca, J. M. (2020). Comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria de zona urbana y urbano marginal del Callao, 2019 [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].

Morán, M. (2024, octubre). Promoción de herramientas para la estimulación de la función cognitiva en los adultos mayores que residen en el Asilo San José Villa Nueva de la Ciudad de Guatemala [Monografía, EPS, Tesis nivel técnico, seminario]. Escuela de Ciencias Psicológicas. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/20864/>

Moreno, A. (2018). *La comprensión lectora en la educación básica regular: Fundamentos y estrategias*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Murillo, M. (2022). Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1(10). <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/6>

Navarro-González, I., & Zhou, C. (2024). Estrategias para fomentar la creatividad en la formación de maestros. Aula. Recuperado de <https://revistas.usal.es>

OCDE. (2019). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Opazo, H., Castillo, J., & Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la Meta 4.7 de la Agenda 2030 para América Latina y el Caribe. Una sistematización de evidencias desde UNESDOC para su discusión regional. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>

Paati A, & Uwak D. (2020). Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes, I.E. 16317, comunidad Awajún Yupicusa, Imaza, 2019. Chachapoyas - Perú. Obtenido de <http://repositorio.untrm.edu.pe/handle/UNTRM/2150>

Palomares López, BG (2025). *Revista Neuronum*, 11 (1), 138-157.

Parra-Taboada, M. E., et al. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. Revista Científica Retos de la Ciencia. Recuperado de <https://www.retosdelacienciaec.com>

Peña, K. (2024). Lector inmersivo en OneNote para mejorar la expresión oral en inglés en estudiantes de 5° “A” primaria, Institución Educativa Experimental, Nuevo Chimbote – 2023. Repositorio Institucional - UNS. <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/4705>

Pérez Benítez, W. E. (2022). Ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en educación básica secundaria [Tesis doctoral, Universidad del Norte]. Barranquilla, Colombia.

Pérez, F. A. (2021). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

Pérez, L., & Mendoza, R. (2022). Dificultades en la comprensión lectora inferencial en escolares de quinto grado. Revista Latinoamericana de Investigación en Educación Matemática, 25(1), 45–60. <https://doi.org/10.22201/cosaed.20072900.2022.1.598>

Piña Macedo, HM (2024). *Estilos de aprendizaje VAK y comprensión lectora de los estudiantes del V ciclo de primaria en la Institución Educativa 60261 El Amauta, San Pablo Ramón Castillas* 2022 (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Pressley, M. y Hilden, KR (2022). Estrategias metacognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora. *Reading Research Quarterly*, 57 (1), 195–212.
<https://doi.org/10.1002/rrq.312>

Pulido O. (2020). Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao. Obtenido de http://200.37.102.150/bitstream/USIL/9781/1/2020_Pulido-Falcon.pdf

Pulig Lema, A., Vásquez, C. y Sánchez, G. (2024). Vocabulario y comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática. *Lengua y Educación*, 38 (1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2201234>

Quincho D. (2019). Niveles de comprensión lectora en alumnos del cuarto grado de primaria de una Institución Educativa de Callao. Lima - Perú. Obtenido de file:///C:/Users/user/Desktop/TESIS%20ALEX/2019_Quincho-Mego.pdf

Quispe, V. (2023). Estrategia tecnodidáctica audiolibro para mejorar la comprensión de textos en estudiantes del V ciclo de EBR.
<http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/6091>

Revelo, H., Acosta, G., & Moreano, B. (2023). La huerta Escolar: Una Estrategia Transversal para Fomentar la Comprensión Lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), Article 5.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8192

Rodríguez, C., & Martínez, F. (2022). Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de quinto ciclo. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 89-105.
<https://doi.org/10.1016/j.rpe.2022.02.005>

Rodríguez, M. P., & Gómez, L. F. (2024). *Evaluación educativa y toma de decisiones: Estrategias para la mejora escolar*. Ediciones UC.

Rumelhart, DE (1994). Hacia un modelo interactivo de lectura. En H. Alderson y A. Urquhart (Eds.), *Lectura en una segunda lengua* (págs. 5-20). Longman. (Trabajo original publicado en 1977)

Salaiza, F., Joya, I., & Vega, L. (2022). Actitud hacia la investigación y hábitos de lectura en alumnos de educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 28(Extra 6), 170-180.

Sánchez Gonzales, G. M. (2021). Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del V ciclo del nivel primaria de Lima Metropolitana [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].

Simeon, A. (2021). Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de comunicación en estudiantes del v ciclo EBR en la institución educativa N° 20369 Auquimarpa – 2019. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/5428>

Snoussi T, & Radwan A. (2020). Distance E-learning (DEL) and communication studies during covid-19 pandemic. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra10), 253–270. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4155579>

Snow, CE (2020). Comprensión lectora: De la investigación a la práctica en el aula. *Harvard Educational Review*, 90 (3), 321–340. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-90.3.321>

Solís, M. C., & Rojas, F. (2021). Triangulación de métodos en la investigación educativa: Un caso de estudio sobre comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 153-170. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.008>

Stefoni, M. J. L. (2024). *Alfabetización académica para disminuir la brecha en habilidades de comprensión lectora en estudiantes de educación superior* [Trabajo Final de Egreso, Pontificia Universidad Católica de Chile].

Tiama Ilbay, W. N. (2025). *Comprensión lectora en estudiantes de la Unidad Educativa “Liceo Iberoamericano”, Riobamba* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo].

Tomalá Ponce, DS y Tomalá Ponce, OZ (2025). *Propuestas didácticas para la mejora de la lectura comprensiva en el aula, en los estudiantes de 3er grado, de la UE Angélica Villón, año lectivo 2024-2025*. Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Tovar, D., Gómez, J., Getial, C., Caballero, Y., & Banquez, Y. (2023). La Lúdica como Estrategia Pedagógica para el Aprendizaje de las Reglas Ortográficas en Quinto de Básica Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(6), Article 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9174

Tovar, J., López, M., & Gómez, R. (2023). Alfabetización crítica y ciudadanía en la escuela primaria. *Revista de Educación*, 399, 45–67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-589>

UNESCO. (2024). *Literacy and learning in Latin America and the Caribbean: Trends and challenges*. UNESCO Institute for Statistics.

<https://uis.unesco.org/en/publication/literacy-and-learning-latin-america-and-caribbean-trends-and-challenges>

Vega, M., & Torres, F. (2020). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Un estudio diagnóstico. *Educare*, 24(2), 1–18.

<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.5>

Vela, N. (2024). Organizadores visuales y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Ignacia Velásquez, 2023.

Repositorio Institucional - UCV.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/133241>

Villalobos, C., & Riffó, B. (2022). Observación de estrategias metacognitivas durante la evaluación de la comprensión lectora: Un estudio con estudiantes de educación básica. *Psykhe*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22417>

Villarreyes Estrada, S. F. (2024). Estrategias de aprendizaje basado en proyectos en la comprensión lectora de inglés. Revista de Educación Primaria. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe>

Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>

Zwaan, RA y Madden, CJ (2020). Teoría del modelo de situación encarnada: Un marco para la comprensión del lenguaje encarnado. *Psychological Review*, 127 (1), 84–101. <https://doi.org/10.1037/rev0000211>

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA METODOLÓGICA

Formulación del Problema ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E. N°88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote?	Objetivo general - Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote, en el año 2024. Objetivos específicos - Evaluar el nivel de comprensión lectora literal en los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis	Marco Teórico • Definición de comprensión lectora • Alcances conceptuales y operativos al definir la categoría lectura • Relación entre los alcances de la lectura y su relevancia educativa	Tipo de Investigación Descriptiva Diseño de Investigación Descriptiva simple Población y Muestra La población estuvo compuesta por los
--	--	--	--

<p>HIPÓTESIS</p> <p>Por ser una investigación descriptiva no es necesario la hipótesis.</p>	<p>de la Paz, con el fin de identificar su capacidad para reconocer información explícita en los textos durante el año 2024.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar el nivel de comprensión lectora inferencial en los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz, para determinar su habilidad de deducir información implícita a partir de los textos en el año 2024. - Examinar el nivel de comprensión lectora crítica en los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 88388 San Luis de la, con el propósito de evaluar su capacidad para emitir juicios y opiniones fundamentadas sobre los textos leídos durante el año 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura en la educación primaria • La lectura como eje transversal en la educación primaria • Dimensiones y desafíos de la lectura en la educación primaria • Importancia de la lectura en la educación primaria • Facilitación del aprendizaje en otras áreas del conocimiento • Promoción del desarrollo personal y social • Características de la lectura en la educación primaria 	<p>estudiantes del V ciclo del nivel primaria de la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz. Ubicado en el centro poblado SAN LUIS, en la avenida los Héroes s/n parcela 13.</p> <p>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</p> <p>Prueba ACL 5 Y ACL 6</p> <p>Técnicas de Procesamiento Estadístico</p> <p>SPSS V26</p>
--	--	--	---

Proyecto: Comprensión lectora en estudiantes del V ciclo en la I.E. N° 88388 San Luis de la Paz de Nuevo Chimbote, 2024

Instrumento**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-5****Nombre y apellidos:**

Fecha: _____**Puntuación total:** _____**Decatipo:** _____**Observaciones:****ACL-5.1**

Rosa y Laura son muy amigas. Un sábado se reunieron en casa de Laura para hacer bizcocho, pero después de pasar toda la tarde con el libro de recetas de cocina sólo consiguieron unas bolas correosas que ni siquiera el perro de Laura, que come

cualquier cosa, fue capaz de tragarse. Son magdalenas de chicle bizcochos de caucho, dijo Laura en tono desafiante a su hermano, que ya empezaba a reírse de sus habilidades como cocineras. Se dieron cuenta del error cuando llegó la madre y les dijo que se habían confundido de bote y que había usado almidón en lugar de harina. Entonces se echaron todos a reír.

1.- ¿Qué significa “el tono desafiante” de Laura?

- a) que le molesta que su hermano se burle de ella
- b) que no quiere que su hermano pruebe los bizcochos
- c) que quiere hacer quedar mal a su hermano
- d) que quiere que su hermano también se ría de lo que ha pasado
- e) que le molesta que su hermano se lo coma todo

2.- Lee atentamente la frase: “Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de caucho”. ¿Cómo crees que es esta afirmación?

- a) bastante correcta
- b) probablemente correcta
- c) seguro que es incorrecta
- d) probablemente incorrecta
- e) no se puede saber

CL-5.2

Los zorros se adaptan a todos los climas con facilidad. Las adaptaciones más

características son el pelaje y el tamaño de las orejas.

El pelaje puede presentar distintos colores, desde el castaño rojizo hasta el blanco; para poder pasar desapercibidos. También vería el tipo de pelo, muy largo y espeso en algunos casos y en otros más cortos y fino.

El tamaño de las orejas tiene una gran importancia: unas orejas grandes y fuertemente irrigadas, es decir, recorridas por múltiples vasos sanguíneos, permiten un gran enfriamiento de la sangre.

Existe el zorro ártico, que vive en el Polo Norte, el zorro común y el zorro del desierto.

3.- Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico?

- a) pelo rojizo, corto y espeso y orejas pequeñas
- b) pelo grisáceo, largo y fino y orejas muy largas
- c) pelo blanco, corto y espeso y orejas largas
- d) pelo castaño, largo y espeso y orejas medianas
- e) pelo blanco, largo y espeso y orejas muy pequeñas

4.- ¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro?

- a) por que así pasa desapercibido
- b) por que es una característica de su especie
- c) su cuerpo esta cubierto de pelo
- d) Por que este color da más calor
- e) porque esto le dificulta el camuflaje

ACL-5.3

Un grupo de amigos hemos decidido ir al cine la próxima semana. Consultamos la cartelera de los cines:

CINE	PELICULA	PELICULA	PELICULA	PELICULA
CINEPOLI S Laborables \$ 45. Miércoles no festivos \$ 25.	Salto mortal. Sesiones: 16,45; 18,30 y 20,15. Sábados y festivos, sesión matinal a las 11,30	Frankenstein. Sesión de noche a las 22,15	Viaje al infinito. Viernes, sábado y vísperas de festivo última sesión 0,30.	
CINEMAR K Laborables \$ 45. Lunes no festivos \$ 25.	La calle oscura. Sesiones: 16,30; 18,30; 20, 30 y 22,30.			
CINEMEX Laborables \$ 20. Festivos \$ 40.	El hombre feliz. Sesiones: 16; 19, 20 y 22,20.	Huracán. Sesiones: 17,35 y 20,55.		
CINEMAP LUS Laborables \$ 40. Sábados y festivos \$ 45. Miércoles no festivos, día del	La noche crítica. Sesiones: 16,30; 18,25: 20, 20 y 22,15.			

espectador \$ 25				
CINEPLEX (4 salas) Laborables \$ 45. Lunes no festivos, día del espectador \$ 25.	Sala 1: yo y mis amigos. Sesiones: 16,30; 18,35; 20, 40 y 22,45.	Sala 2 Frankenstein. Sesiones: 16,45; 19,30 y 22,30.	Sala 3: el cuento de nunca acabar. Sesiones: 16,30; 18,35; 20, 40 y 22,45.	Sala 4: siempre es fiesta. Sesiones: 16,40; 18,40; 20, 40 y 22,40.

5. Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver:

- a) **Salto mortal**
- b) **Huracán.**
- c) **Yo y mis amigos**
- d) **Frankenstein.**
- e) **Siempre es fiesta**

6. El cine dónde sale más barata la entrada es:

- a) **CINEPLEX el día del espectador**
- b) **CINEPOLIS en miércoles no festivos.**
- c) **CINEMARK en lunes no festivos.**
- d) **CINEMEX en día laborable.**
- e) **CINEMAPLUS en día laborable.**

7. Si vamos al cine CINEPOLIS, ¿qué día saldrá mas barata la entrada?

- a) **Un miércoles festivo.**
- b) **Un miércoles no festivo.**

c) cualquier día laborable.

d) Un martes.

e) Un jueves.

8. Hemos decidido ir al CINEPLEX. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la tarde, llegaremos a tiempo para ir a:

a) La sala 1.

d) La sala 4.

b) La sala 2.

e) A cualquiera de las salas.

c) La sala 3.

ACL-5.4

Cuando una perra perdida llega a un pueblecito como San José , ve el humo tenue de sus chimeneas y oye la música de las voces del valle, prácticamente no hay duda de que si está a punto de alumbrar dirá: “Extraño sería que no encontrara un lugar, aquí mismo, en el que hacer nacer lo que llevo dentro”. Eso mismo debía pensar la perra negra que Andrés encontró detrás del roble, arrellanada en un zarzal y rodeada de pequeñas cositas que se movían inquietas. Cuando Andrés apartó con cuidado unas zarzas, la perra le miró con esperanza, y debió pensar que no se había equivocado: había en los ojos de aquel hombre que la miraba, un poco del calor de aquel humo tenue de las casas de campo. Andrés la miró dos veces. ¡Cuantos cachorros tenía! Uno negro como su madre, había rodado un palmo de ella y Andrés lo cogió para acercárselo. Ella sabía dónde había buena gente y dónde no la había.

9.- ¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado?

- a) porque había acertado encontrando un ambiente acogedor
- b) porque era un lugar bastante inhóspito
- c) porque creía que allí no encontraría a nadie
- d) porque no tenía más remedio que quedarse
- e) porque Andrés le había acercado el cachorro

10.- ¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo?

- a) Coger los cachorros y venderlos
- b) repartir los cachorros y correr a la perra
- c) repartir los cachorros para que la perra no sufra
- d) vigilar para que nadie moleste a la perra
- e) asustar a la perra por que molesta donde está

11.- ¿Cómo debía ser la mirada de Andrés?

- | | |
|---|-----------------------|
| a) de sufrimiento por no saber que
hacer | d) de atolondramiento |
| b) de ternura | e) de inquietud |
| c) de sorpresa | |

12.- Lee bien el texto y di qué significa aquí “alumbrar”

- a) buscar un sitio con luz
- b) iluminar a los cachorros
- c) acercar luz a las crías

CL-5.6

Érase un rey que tenía una hija hermosa. Los pretendientes le salían a miles y el rey estaba abrumado porque no sabía con quien casarla. Decidió hacerlo con aquél que presentara un enigma o misterio insoluble. Pero puso como condición que aquellos que presentaran un enigma o misterio descifrable serían ahorcados. La noticia llegó a oídos de un rústico pastor que decidió probar fortuna. Explicó el caso a su madre y le dijo que preparara comida para el viaje, que por el camino ya se le ocurriría la adivinanza. Una vieja bruja que vivía cerca de la casa, envidiosa de la audacia del chico, cambió las tortillas que le había preparado la madre, por un bizcocho envenenado. El muchacho emprendió el viaje a caballo de una burra. Al pasar por debajo de una higuera sintió hambre y se encaramó al árbol para coger unos cuantos higos. Mientras tanto la burra se comió el bizcocho que llevaba en el zurrón...

13.- ¿Qué piensas tú de la decisión del rey?

- a) que era acertada porque había demasiados pretendientes
- b) que era excesiva porque no hacía falta matarlos
- c) que era buena porque así entretenía a su pueblo
- d) que estaba bien porque así la princesa estaría contenta
- e) que no era buena porque así todavía venían más

14.- ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble?

- a) que se soluciona con facilidad
- b) que se le entrevé el significado

- c) que se le puede encontrar un sentido
- d) que cuesta un poco adivinarlo
- e) que no se le encuentra solución

**15.- ¿Cómo diríamos que es el
pastor?**

- a) atrevido, decidido
- b) descarado, sinvergüenza
- c) temeroso, asustadizo
- d) perezoso, holgazán
- e) cobarde, tímido

16.- Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?

- a) que los higos le darán un buen dolor de barriga
- b) que tendrá imaginación
- c) que se le morirá la burra
- d) que la bruja se saldrá con la suya
- e) que el muchacho cambiará de idea y volverá a su casa

ACL-5.7

A mediados del siglo XX la industria efectuaba montajes en cadena, o sea, organizaba la producción de forma que cada trabajador realizara una pequeña operación del proceso de fabricación; así, por ejemplo, uno ponía un tornillo, el siguiente lo

atornillaba, un tercero lo comprobaba, el que seguía colocaba otro y así sucesivamente. Todos los productos obtenidos con la producción en serie eran iguales y de acabado perfecto. A veces había productos que salían defectuosos porque un trabajador se equivocaba, pero al llegar al final de la cadena, el producto pasaba el control de calidad, donde era rechazado porque no reunía las condiciones necesarias. El montaje en cadena tenía algunas ventajas: ahorraba tiempo y permitía producir más barato que con el artesano.

17.- ¿Qué quiere decir “producción en serie”?

- a) que todos los obreros hacen el mismo trabajo
- b) que quien empieza un trabajo lo termina
- c) que cada uno pasa su trabajo al de al lado
- d) que cada uno hace una pequeña parte del trabajo
- e) que cada uno repasa el trabajo de su compañero

18.- Si un obrero trabajaba mal, según el texto, ¿qué sucedería al final?

- a) que todo iría mal por culpa de su error
- b) que los compradores encontrarían la pieza defectuosa
- c) que al pasar el control se rechazaría la pieza
- d) que al pasar el control se aceptaría la pieza
- e) que pasaría el control de calidad y se vendería

19.- ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de montajes en cadena?

- a) para evitar que los trabajadores se equivoquen

- b) para que los productos se encarecieran aún más
- c) para que los productos no fueran exactamente iguales
- d) por que requería grandes inversiones económicas
- e) porque se producía mayor cantidad y podía venderse más barato

ACL-5.8

En clase estamos estudiando las zonas de pantanos y la profesora nos ha anunciado que haremos una excursión a una reserva natural. Nos ha proporcionado este plano:



Km.	Lugar	tiempo
0	Aparcamiento de la entrada	0 h.
3,5	Casetas de observación de los patos	1.30 h.

5,5	Casa Museo	2.30 h.
7,5	Aparcamiento de las dunas	3.00 h.
8,8	Zona de las dunas	3.15 h.
11	Aparcamiento de la entrada	4.00 h.

20. Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de:

- | | |
|--|-------------------------|
| a) el parque | d) la laguna |
| b) la Caseta de observación de los patos | e) la zona de las dunas |
| c) la Casa Museo | |

21 El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario no habremos podido visitar?

- | | |
|--|-------------------------|
| a) los pantanos | d) la zona de las dunas |
| b) la Caseta de observación de los patos | e) El cerro verde |
| c) la Casa Museo | |

22.- Estamos muy, muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?

a) 3,5

kilómetros.

c) 7,5 kilómetros.

d) 8,8 kilómetros.

b) 5,5

kilómetros.

e) 11 kilómetros.

ACL-5.9

Los patos, como muchos otros animales, realizaban viajes migratorios, alejándose de aquellos parajes en los que las condiciones de vida se han vuelto adversas (las temperaturas descienden mucho, o escasean los alimentos y los lugares donde cobijarse...) y se trasladan a otros en los que las condiciones son más favorables.

Algunas plantas se defienden ante las condiciones adversas (bajas temperaturas, poca luz, agua difícilmente disponible...), perdiendo sus hojas. Cuando el medio es más favorable las recuperan, así pueden reiniciar plenamente su actividad vital. Recuerda que muchos árboles, como el haya pierden todas sus hojas en otoño.

23.- Entre estas expresiones ¿hay una que no significa lo mismo que las demás?

a) las condiciones se han vuelto beneficiosas

b) las condiciones son desfavorables

c) las condiciones son inhóspitas

d) las condiciones se han vuelto adversas

e) las condiciones se han vuelto perjudiciales

24.- Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre

en otoño?

- a) recuperan su actividad vital
- b) como están muertos, no tienen actividad vital
- c) pierden totalmente su actividad vital
- d) actividad su ciclo vital
- e) disminuyen su actividad vital

ACL-5.10

Doraba la luna el río	Se iban abriendo las alas.
-¡fresco de la madrugada!-	
Por el mar venían las olas	Las estrellas se morían Se
Teñidas de luz de alba.	rosaba la montaña; Allá en
Huía el viento a su gruta El	el pozo del huerto La
horror a su cabaña; En el	golondrina cantaba.
verde de los pinos,	
	(Juan Ramón Jiménez)

25.- ¿A qué se refiere cuando dice “se iban abriendo las alas”?

- a) A que se caían las hojas
- b) A que despertaban los pájaros
- c) A que soplaba el viento
- d) A que llegaban las golondrinas
- e) A que se movían las ramas

26.- ¿Por qué crees que “se rosaba la montaña”?

- b) Porque estaba junto a otra, rozándola
- c) Porque las estrellas rosaban la montaña
- d) Porque el sol iluminaba
- e) Porque las olas la tocaban
- f) Porque la luna se reflejaba

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-6

Nombre y apellidos:

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

ACL-6.1

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad. Cuando éste lo vio le dijo:

-¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡Traigan algo para comer!

El pobre hombre, no vio criado alguno, ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía ademán de servirse y de comer con gran apetito.

- Come, hombre, come, ¡que hoy eres mi huésped!
- Gracias señores, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.
- ¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?
- Puedes estar seguro que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.

1.- ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?

- a) Se pone triste al ver que no le da nada.
- b) Se enfada y abandona la casa
- c) Come porque tiene mucha hambre
- d) Agarra la comida y se sale corriendo.
- e) Le sigue la corriente, como si comiera.

2.- ¿Qué opinas del comportamiento del dueño de la casa?

- a) Que es muy generoso y por eso le invita
- b) Que es un cínico y por eso quiere tomarle el pelo
- c) Que es amable y se preocupa por los demás
- d) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre
- e) Que es un bromista y por eso le da comida

3.- ¿Por qué piensas que dice: “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?”?

- a) Porque era un pan imaginario y quería burlarse
- b) Porque quería disimular que era un pan muy malo
- c) Porque era un pan muy bueno, recién hecho

- d) Porque era un panero y le gustaba mucho el pan
 - e) Porque quería que comiera solo pan y no otras cosas

4.- Quien crees que es el anfitrión?

- a) El invitado
 - b) El huésped
 - c) El criado
 - d) El dueño de la casa
 - e) El mayordomo.

ACL-6.2

Cuando el invierno llega, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una verdadera explosión de la vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florean y con la ayuda de los insectos también se reproducen.

5.- ¿Qué es lo que estimula vida en las zonas secas?

ACL-6.3

la bruna Se puso a llorar.

d) Los insectos

e) Las larvas

**Se puso a llorar Pierrot. Y aún
lloraba el sin fortuna
cuando amaneció.**

6.- ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?

- a) Porque estaba borracho**
- b) Porque lloraba**
- c) Porque con el sol no se veía**
- d) Porque estaba triste**
- e) Porque se bebió la luna**

ACL-6.5

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco, en 1885.

“No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos del piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar

como de abren las hojas de los árboles en primavera o como vuelan los insectos.

Soy una piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia.

El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire.

El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

7.- ¿Por qué crees que el jefe indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”?

- a) Porque no tiene cultura y no comprende las cosas
- b) Para dejar claro que no sabe explicarse
- c) Porque habla un idioma distinto al de los blancos
- d) Para que se den cuenta de que comprende mejor que ellos
- e) Para rebajarse ante los blancos

8.-¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”?

- a) que los pieles rojas lo comparten todo
- b) que si todos compartimos el aire, éste nos faltará
- c) que el aire nos permite vivir a todos los seres de la tierra
- d) que el aire que nos da vida no puede agotarse
- e) que si todos compartimos el mismo aire sobreviviremos con dificultad

9.- Entre estas afirmaciones hay una que es falsa:

- a) El piel roja ama mucho a su tierra
- b) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto

- c) El piel roja sabe que depende del aire para respirar
- d) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra
- e) El piel roja cree que los blancos saben interpretar (o comprender a) la naturaleza

10.- ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?

- a) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran
- b) Que es una forma de los indios poco real
- c) Que los indios creen en los espíritus y los hombres blancos no
- d) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve
- e) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir

ACL-6.6

Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que la había vendido la gema.

El visir Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso. El día del suplicio, la dama, desde el mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente fuera del foso.

La dama fue a vomitar su rabia a los pies del visir Chelay:

-¿De que te quejas?- le dijo el visir-. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó; nosotros lo hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: estamos en paz.

Marius Torres.

11.- ¿Por qué sonreía la dama?

- a) por que quería vengarse del vendedor
- b) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
- c) Porque así recuperaría el diamante
- d) Porque quería justicia
- e) Porque todo el mundo la veía desde el mirador

12.- ¿Qué quería conseguir el visir Chelay dejando salir a los gatos?

- a) Castigar bien al comerciante
- b) Hacer pensar a la dama
- c) Buscar una compensación para la dama
- d) Que la dama sacara su rabia
- e) Contentar al comerciante

13.- ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?

- a) Si, porque con el miedo que pasó el comerciante ya escarmiento
- b) Sí, porque así el comerciante podía volver a engañar a la gente
- c) No, porque el comerciante se quedó tan tranquilo y volvería a engañar
- d) No, porque debía castigarse a un comerciante que engaña
- e) Ni si ni no, no se puede saber

14.- ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?

- a) No, porque quiere engañarla
- b) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide
- c) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel
- d) Si, porque es un hombre muy justo y sabio
- e) Si, porque hace todo lo que ella pide

ACL-6.7

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde la playa de Santa Cruz, en Huatulco tomaremos un barco hasta Puerto Ángel, nos bañaremos y después volveremos a Huatulco a comer una buena mariscada.

LOCALIDAD	IDA				
PLAYA DE SANTA CRUZ	10.30	11.40	12,56	13.50	16
PLAYA LA ENTREGA	10.40	11.50	13.05	14	16.10
PLAYA DEL AMOR	10.45	11.55	13.10	14.05	16.15
PLAYA DE ZIPOLITE	10.55	12.05	13.20	14.15	16.25
PUERTO ÁNGEL	11.10	12.20	13.35	14.30	16.40
LOCALIDAD	VUELTA				
PUERTO ÁNGEL	10.15	11.40	12.25	14.05	15.25
PLAYA DE ZIPOLITE	10.30	11.55	12.40	14.20	15.40
PLAYA DEL AMOR	10.40	12.05	12.50	14.30	15.50
PLAYA LA	10.45	12.10	12.55	14.35	15.55

ENTREGA					
PLAYA DE SANTA CRUZ	10.55	12.20	13.05	14.45	16.05

TARIFA DE IDA Y VUELTA					
PUERTO ÁNGEL	PUERTO ÁNGEL				
PLAYA DE ZIPOLITE	\$ 30	PLAYA DE ZIPOLITE			
PLAYA DEL AMOR	\$ 30	\$ 20	PLAYA DEL AMOR		
PLAYA LA ENTREGA	\$ 40	\$ 28	\$ 25	PLAYA LA ENTREGA	
PLAYA DE SANTA CRUZ	\$ 53	\$ 30	\$ 30	\$ 25	PLAYA DE SANTA CRUZ

15. ¿Cuál es el viaje mas barato?

- a) de Playa la Entrega a Playa de Zipolite.
- b) de Playa de Zipolite a Playa de Santa Cruz.
- c) de Playa de Santa Cruz a Playa la Entrega.

d) de Playa de Santa Cruz a Playa del Amor.

e) de Playa del Amor a Playa de Zipolite.

16. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Playa de Santa Cruz a Puerto Ángel?

a) Veinticinco minutos.

b) Treinta minutos.

c) Treinta y cinco minutos.

d) Cuarenta minutos.

e) Cuarenta y cinco minutos.

17. ¿Cuánto cuesta un billete de ida y vuelta de Playa de Santa Cruz a Playa de Zipolite?

a) 20 pesos

c) 30 pesos

e) **53 pesos**

b) 28 pesos

d) 40 pesos

18. Por el mismo precio ¿a qué otra localidad podríamos ir desde Playa de Santa Cruz?

a) a Playa del

c) a Playa de Santa

f) a Puerto

Amor.

Cruz.

Arista.

b) a Playa la

d) a Puerto Ángel.

Entrega.

e)

19. Como hemos encargado la mariscada pata las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Playa Zipolite para llegar a tiempo?

- a) 14.20.
- b) 15.25.
- c) 15.40
- d) 11.55.
- e) 12.40.

ACL6.8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acudan los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada.

A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial.

También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por ese motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

20.- Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

	Universidad	Escuela de música	Hospital	Puerto Mar	Autopista	Tren	Aeropuerto	Banco	Cine	Kiosco	Cía seguros
Ciudad A tiene:	x	x	x	x				x	x	x	
Ciudad B tiene				x	x	x	X	x		x	x
Ciudad C tiene		x	x	x		x		x	x	x	
Ciudad D tiene	x	x	x		x	x			x	x	
Ciudad E tiene		x	x			x		x	x	x	x

21.- Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- A) Porque así tiene más posibilidades de vender productos**
- b) Porque así están más bien informadas**
- c) Porque los empresarios pueden tener mas preparación**
- d) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados**
- e) Porque las universidades están bien administradas**

ACL-6.9

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como que ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mama y a mí que nos invita a cenar a un restaurante. Hemos consultado la guía de restaurantes:

El Churrasco	Las Pichanchas	La Posada	La Marisquería	La Bodega Real
Horario de 13.30 a 15.30 y de 21 a 23.30 h. Cierra domingos por la noche y lunes. Vacaciones: Semana Santa y 20 días en agosto. Menú a 150 pesos. Menú especial a 250 pesos Servicios: AT Clave de servicio: A: Aire acondicionado. V: Vigilancia de Coches. E: Estacionamiento. T: Terraza. C: Comedores privados.	Horario corrido de 13 a 1 h. Cerrado domingos por la noche y lunes. Vacaciones en Semana Santa y agosto. Menú a 200 pesos. Servicios: AVEC	Horario de 13.30 a 15.30 y de 21 a 23.30 h. Cerrado domingos por la noche. Menú diario 110 pesos y buffet los domingos a 170 pesos al mediodía. Servicios: AC	Horario de 13.30 a 16 y de 20.30 a 23.30 h. Cerrado domingos por la noche. Menú a 125 pesos. Servicios: AVET	Horario de 13 a 16 y de 21 a 23.30 h. Cerrado domingos por la noche. Vacaciones en agosto. Menú a 170 pesos. Servicios: AEC

22. Ahora que hace calor, papa quiere aparcar sin problemas, dejar el coche seguro y cenar al aire libre. ¿Qué restaurante crees que preferirá?

- a) El Churrasco
- b) Las Pichanchas
- c) La Posada
- d) La Marisquería
- e) La Bodega Real

23. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- a) todos estos restaurantes abren entre semana al mediodía.
- b) todos estos restaurantes hacen vacaciones en agosto.
- c) todos estos restaurantes tienen aire acondicionado.
- d) En todos los restaurantes el precio del menú es superior a los 100 pesos
- e) todos estos restaurantes cierran los domingos por la noche.

24. Si decidiéramos ir al restaurante El Churrasco y si cada uno tomáramos el menú, ¿Cuánto calculas que le costaría a mi padre la cena familiar?

- a) alrededor de 300 pesos
- b) alrededor de 350 pesos
- c) alrededor de 400 pesos
- d) alrededor de 450 pesos
- e) alrededor de 500 pesos

ACL-6.10

En Australia y en las Islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta. En Australia hay mamíferos que, como ya sabes, son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del koala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna.

25.- ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?

- a) Que son especies comunes en otras regiones
- b) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas
- c) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros
- d) Que son especies muy de encontrar hoy en día
- e) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco

26.- ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?

- a) De leche
- b) De pequeños pececillos
- c) De gusanitos
- d) De plancton del río
- e) Un poco de todo

PLANTILLA DE RESPUESTAS

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL- 5

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
Narrativo	ACL-5.1	Traducción Inferencia de supuestos	Literal Crítica	<p>¿Qué significa “el tono desafiante” de Laura?</p> <p>Lee atentamente la frase: “Rosa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de caucho”.</p> <p>¿Cómo crees que es esta afirmación?</p>	A C
Expositivo	ACL-5.2	Silogismo Inferencia de supuestos	Inferencial Inferencial	<p>Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿Qué características debe tener el zorro ártico?</p> <p>¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro?</p>	E A

Interpretación de datos	ACL-5.3	Silogismo	Inferencial	Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver:	A
		Traducción	Literal	El cine dónde sale más barata la entrada es:	D
		Traducción	Literal	Si vamos al cine CINEPOLIS, ¿qué día saldrá mas barata la entrada?	B
Narrativo	ACL-5.4	Silogismo	Inferencial Crítica Literal	Hemos decidido ir al CINEPLEX. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la tarde, llegaremos a tiempo para ir a:	B
		Inferencia de supuestos		¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado?	A
		Silogismo		¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo?	D
		Inferencia de supuestos		¿Cómo debía ser la mirada de Andrés?	E
Traducción		Traducción			B

				Lee bien el texto y di qué significa aquí “alumbrar”	
Narrativo	ACL-5.6	Buenas razones Traducción Juicios Anticipar las consecuencias	Crítica Literal Crítica Crítica	¿Qué piensas tú de la decisión del rey? ¿Qué quiere decir un enigma o misterio insoluble? ¿Cómo diríamos que es el pastor? Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?	B E A C
Expositivo	ACL-5.7	Traducción Prever las consecuencias Buenas razones	Literal Crítica Crítica	¿Qué quiere decir “producción en serie”? Si un obrero trabajaba mal, s. t. ¿qué sucedería al final? ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de	D C E

				montajes en cadena?	
Interpretación de gráfico	ACL-5.8	Silogismo Parte-todo Silogismo	Inferencial Inferencial Inferencial	Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las 11 de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de: El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas ¿qué parte del itinerario no habremos podido visitar? Estamos muy, muy cansados ¿Cuánto habremos caminado?	C D C
Expositivo	ACL-5.9	Traducción Prever las consecuencias	Literal Crítica	Entre estas expresiones ¿hay una que no significa lo mismo que las demás?	A E

				Si los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que le ocurre en otoño?	
Poético	ACL- 5.10	Traducción Buenas Razones	Literal Crítica	¿A qué se refiere cuando dice “se iban abriendo las alas”? ¿Por qué crees que “se rosaba la montaña”?	B C

PLANTILLA DE RESPUESTAS

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL- 6

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta
Narrativo	ACL- 6.1	Juicios Juicios Inferencia de supuestos Traducción	Crítica Crítica Crítica Literal	<p>¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?</p> <p>¿Qué opinas de comportamiento del dueño de la casa?</p> <p>¿Por qué piensas que dice: “¿Qué te parece este pan?</p> <p>¿No lo encuentras de primera?”?</p> <p>¿Quien crees que es el anfitrión?</p>	<p>E</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>D</p>
Expositivo	ACL- 6.2	Traducción Secuencial	Literal Reorganización	<p>¿Qué es lo que estimula vida en las zonas secas?</p> <p>Según el primer texto, ¿Cuál de estas clasificaciones es correcta?</p>	<p>A</p> <p>D</p>
Poético	ACL- 6.3	Silogismo	Inferencial	¿En que momento pudo	E

		Inferencia de supuesto	Inferencial	contar estrellas Pierrot? ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?	C
Narrativo	ACL-6.5	Inferencia de supuestos Traducción Contradicción Traducción	Crítica Literal Inferencial Literal	¿Por qué crees que el jefe indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”? ¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”? Entre estas afirmaciones hay una que es falsa: ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?	D C E A
Narrativo	ACL-6.6	Inf. de supuestos Inf. de supuestos	Inferencial Crítica Crítica	19.- ¿Por qué sonreía la dama? 20.- ¿Qué quería conseguir el visir Chelay	A B A

		Buenas razones Inferencia de supuestos	Crítica	dejando salir a los gatos? 21.- ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante? 22.- ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?	C
Interpretación de gráfico	ACL-6.7	Traducción Sílogismo Traducción Comparación Sílogismo	Literal Inferencial Literal Literal Inferencial	23. ¿Cuál es el viaje más barato? 24. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Playa de Sta. Cruz a Puerto Ángel? 25. Cuánto cuesta un billete de i/v de Playa de Sta. Cruz a Zipolite? 26. Por el mismo precio ¿a qué otra localidad podríamos ir desde Playa de Santa Cruz? 27. Como hemos encargado la mariscada para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de	E D C A C

				Playa Zipolite para llegar a tiempo?	
Expositivo	ACL-6.8	Silogismo Inferencia de supuestos	Inferencial Crítica	<p>Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?</p> <p>Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?</p>	B D
Interpretación de datos	ACL-6.9	Traducción Contradicción Silogismo	Literal Inferencial Inferencial	<p>Ahora que hace calor, papa quiere aparcar sin problemas, dejar el coche seguro y cenar al aire libre.</p> <p>¿Qué restaurante crees que preferirá?</p> <p>¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?</p> <p>Si decidiéramos ir al restaurante El Churrasco y si cada uno</p>	D B D

				tomáramos el menú, ¿Cuánto calculas que le costaría a mi padre la cena familiar?	
Expositivo	ACL-6.10	Silogismo Inferencia de supuestos	Inferencial Inferencial	<p>¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?</p> <p>¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?</p>	B A