



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**UTILIZACIÓN DE TEXTOS CONTINUOS PARA
MEJORAR LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS
DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES DE 2º
AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DANIEL BECERRA
OCAMPO DE ILO, MOQUEGUA 2018**

PRESENTADA POR

Bch. NOEMÍ RUTH ZEVALLOS PEÑALOZA

ASESOR

Mgr. TIMOTEO CUEVA LUZA

**PARA OPTAR EL TÍTULO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN**

MOQUEGUA - PERÚ

2021

ÍNDICE DE CONTENIDO

PÁGINA DEL JURADO	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN	ix

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad del problema.....	1
1.2. Definición del problema	4
1.3. Objetivos	5
1.4. Justificación e importancia de la investigación	6
1.5. Variables	8
1.6. Hipótesis de la investigación	11

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	12
2.2. Bases teóricas.....	17
2.3. Marco conceptual.....	57

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación.....	60
3.2. Diseño de investigación	60
3.3. Población y muestra.....	61
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	62
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	66

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de los resultados	67
4.2. Demostración de hipótesis	76
4.3. Discusión de los resultados	81

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones	85
5.2. Recomendaciones	86

BIBLIOGRAFÍA	88
---------------------------	----

ANEXOS	92
---------------------	----

Anexo 1. Instrumento de investigación	93
---	----

Anexo 2. Programa de intervención	102
---	-----

Anexo 3. Base de datos	135
------------------------------	-----

Anexo 4. Matriz de consistencia	136
---------------------------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables	9
Tabla 2. Espacio muestral de la investigación.....	62
Tabla 3. Ficha técnica de la prueba objetiva de comprensión.....	64
Tabla 4. Ficha técnica de la lista de cotejo	65
Tabla 5. Resultados por grados de competencia en el pre y pos test del GE	68
Tabla 6. Resultados por grados de capacidad obtiene en el pre y pos test del GE.....	69
Tabla 7. Resultados por grados de capacidad infiere en el pre y pos test del GE	70
Tabla 8. Resultados por grados de capacidad reflexiona en el pre y pos test del GE.....	71
Tabla 9. Resultados por grados comparativos de OIR en el pre y pos test del GE	72
Tabla 10. Resultados comparativos de competencia en pre y pos test del GC y GE	73
Tabla 11. Resultados por grados de competencia en el pre y pos test del GC	74
Tabla 12. Resultados por grados comparativos de OIR en el pre y pos test del GC	75
Tabla 13. Ejercicio de test de normalidad	76
Tabla 14. Contrastación de hipótesis de competencia en el pre y post del GE	77
Tabla 15. Contrastación de hipótesis de capacidad obtiene en el pre y post del GE.....	78
Tabla 16. Contrastación de hipótesis de capacidad infiere en el pre y post del GE.....	79
Tabla 17. Contrastación de hipótesis de capacidad reflexiona en pre y post del GE	80

FIGURAS

Figura 1. Resultados por grados de competencia en el pre y pos test del GE	68
Figura 2. Resultados por grados de capacidad obtiene en el pre y pos test del GE.....	69
Figura 3. Resultados por grados de capacidad infiere en el pre y pos test del GE.....	70
Figura 4. Resultados por grados de capacidad reflexiona en pre y pos test del GE	71
Figura 5. Resultados por grados comparativos OIR en el pre y pos test del GE.....	72
Figura 6. Resultados comparativos de competencia en pre y pos test del GC y GE.....	73
Figura 7. Resultados por grados de competencia en el pre y pos test del GC.....	74
Figura 8. Resultados por grados comparativos de OIR en el pre y pos test del GC.....	75

RESUMEN

La finalidad fue establecer la influencia de la utilización de textos continuos en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2° año de educación secundaria en el establecimiento educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018.

El tipo de investigación adoptó un diseño cuasi-experimental; la muestra es de tipo intencional no probabilística compuesta por 62 aprendices de segundo año del establecimiento educativa Daniel Becerra Ocampo, registrados en 2018; los textos continuos se utilizaron a través de cursos de aprendizaje; la técnica que se usó para valorar la comprensión ha sido la encuesta con su instrumento, que es un cuestionario válido y confiable; el resultado obtenido es, que el conjunto experimental obtuvo resultados superiores al conjunto control; así mismo, hay distinciones fundamentales entre los datos obtenidos en el pre-test y post-test del conjunto experimental, demostrado en la formulación de la t de student = -12,235 y es altamente significativa $p = \text{valor } 0.000 < 0.05$.

En conclusión, la utilización de textos continuos influye significativamente en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2° año de educación secundaria en el establecimiento educativo Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018.

Palabras clave: Textos continuos; comprensión lectora, habilidad lectora.

ABSTRACT

The purpose was to establish the influence of the use of continuous texts in the improvement of the competence of reading different types of written texts in the learners of the 2nd year of secondary education in the educational establishment Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018.

The type of research adopted a quasi-experimental design; The sample is of an intentional non-probabilistic type composed of 62 second-year apprentices from the Daniel Becerra Ocampo educational establishment, registered in 2018; the continuous texts were used through learning courses; the technique used to assess understanding was the survey with its instrument, which is a valid and reliable questionnaire; the result obtained is that the experimental set obtained results superior to the control set; Likewise, there are fundamental distinctions between the data obtained in the pre-test and post-test of the experimental set, demonstrated in the formulation of the student's $t = -12.235$ and it is highly significant $p = \text{value } 0.000 < 0.05$.

In conclusion, the use of continuous texts significantly influences the improvement of the reading competence of various types of written texts in the learners of the 2nd year of secondary education in the educational establishment Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018.

Keywords: Continuous texts; reading understanding, reading ability.

INTRODUCCIÓN

La lectura es un poder para comprender el contenido del texto, es un poder indispensable para el progreso de los estudiantes y una condición necesaria para el desempeño del aprendizaje, por lo que la comprensión lectora es una acción de aprendizaje, inteligencia, tolerancia social y cultura.

Por ese motivo; se utilizó los textos continuos; que según PISA (2006), “son textos que poseen contenidos en secuencia, que consiste en enunciados incorporados en secciones ubicadas dentro de construcciones principales” (p.4).

Con el fin de potenciar la capacidad de leer varios tipos de textos escritos; para MINEDU (2016), “esta es la interacción funcional entre los lectores que constituyen el marco de lectura, el texto y el trasfondo sociocultural; asume que la construcción de significado es un proceso, porque el alumno no solo puede decodificar o comprender la información explícita del texto que está leyendo, sino también ser capaz de explicarlas y oponerse” (p. 118).

El estudio está dividido en cinco capítulos; el primero, contiene el problema de investigación, descripción de la realidad problemática, formulación del problema, objetivos, justificación, variables y operatividad, hipótesis; mientras que el segundo contiene del marco teórico, antecedentes, bases teóricas y marco conceptual; en el tercero se desarrolla la metodología utilizada; precisando diseño y tipo, población y muestra, técnicas de recolección y análisis de datos; en el cuarto se presenta los resultados, prueba de hipótesis y discusión; y en el quinto se consigna conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad del problema

En este mundo, así como en Latinoamérica la educación forma parte de la unión institucional y social de una nación, asimismo, es comienzo de su poder conciliador; incluso, representa el soporte fundamental que ayuda al fortalecimiento de una entidad. Al respecto, Bernal, (2001), sostiene que radica en "instruir al sujeto para verificar una ocupación productiva; para intervenir operativa y conscientemente en el progreso de su ámbito parental, comunal y colectivo" (p.2).

Entonces, el procedimiento de enseñanza y aprendizaje fortalece y aporta al desarrollo global de los individuos, con respecto al progreso de sus fortalezas, de la generación de cultura, el avance familiar y social.

Enunciar sobre formación es aludir a la efectividad para lograr los propósitos; pero, cada vez que se discute este tema es difícil argumentar, porque aún no se ha podido resolver la lectura comprensiva. En efecto, la

comprensión lectora y el poco hábito para leer se ha transfigurado en un inconveniente social (Gaspar & Archanco, 2006). Para encarar esta condición, la organización educativa peruano ha ofrecido constantemente planes de modificación con el fin de acrecentar; a pesar de ello, no se han obtenido resultados óptimos, pese a que la lectura es un elemento esencial para la estructura de los saberes en determinado campo del conocimiento.

La dificultad educativa mayormente preocupa a los estudiantes en el Perú, porque constituye una baja comprensión de lectura. Es una parte fundamental del aprendizaje, sin la cual los estudiantes condicionan su desarrollo integrado y las oportunidades para alcanzar la vida adulta como ciudadanos completos y rentables.

Al respecto Huamaní (2008); afirma; la negativa de la lectura comprensiva caracterizada por alumnos particularmente en el sistema educativo en sus tres niveles, es evidente en una evaluación desarrollada; las representaciones internacionales recientes presentan 65% de estudiantes peruanos que tienen solo este logro; obtienen información y no pueden interpretar la lectura. Apreciamos gran dificultad ante la falta de comprensión, específicamente en los niveles inferenciales o críticos, mediante el pequeño avance en la capacidad de lectura que no se desarrolló en los propios estudiantes.

Con respecto, Cubas (2007) afirma: aunque los estudiantes han mostrado actitudes supuestamente positivas de la lectura y es considerado como soporte importante del aprendizaje, pero el cansancio de lectura, baja su rendimiento" (p.2).

Las habilidades no se muestran para entender los elementos mayores destacados de un texto pues no requiere la utilización de conceptos expresados explícitamente en el texto, permitiendo adivinar y suponer, para avanzar el pensamiento y la imaginación lejos de la página gráfica.

En la actualidad, en la evaluación de PISA (2018), entre 70 países participantes, Perú ocupa el puesto 64; en el proceso se aprecia un progreso continuo; sin embargo, existe muchos estudiantes que no han desarrollado sus habilidades lectoras de manera satisfactoria y este aumento aún es insuficiente. Según datos de Minedu (2019), los datos leídos por ECE en 2018 muestran que dentro del país, los datos de estudiantes de segundo año de secundaria son: 18.5% antes del inicio; 37.5% al inicio; 27.7% en progreso; y el 16,2% quedó satisfecho. Estas cifras confirman que la comprensión del texto por parte de los alumnos es muy baja, la mayoría se encuentra en un nivel bajo y el porcentaje más pequeño ha alcanzado un nivel satisfactorio.

En este contexto, se manifiesta un bajo triunfo de lectura comprensiva de los aprendices de la Entidad Educativa Daniel Becerra Ocampo; en donde hay problemas de lectura comprensiva, especialmente en escritos continuos, porque una cifra representativa de aprendices lee textos que no están en congruencia a su rango de progreso, no diferencian un texto del otro, desconocen la estructura de los textos continuos, carecen de rutina de lectura, interés, elección acertada del material de lectura que ayude a progresar el entendimiento de la lectura y desinformación de técnicas

óptimas que orienten la lectura que debe usar el docente en la instrucción; y que se vea reflejado en el avance del aprendizaje de los aprendices. Si este problema continúa, los alumnos no progresarán sus habilidades comprensivas que admitan obtener una calidad de vida, coherente a las nuevas demandas que solicita el ámbito globalizado; así mismo, no alcanzarán cooperar al avance regional y por consiguiente de la nación.

Frente a dicha situación problemática, se hizo el reforzamiento de la competencia lee diferentes tipos de textos escritos, como lector la relación funcional entre el texto y el trasfondo social y cultural que constituye la lectura, mediante la lectura de escritos continuos en aprendices del segundo año de preparación secundaria de la entidad educativa Daniel Becerra Ocampo.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la influencia de la utilización de textos continuos en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018?

1.2.2. Interrogantes específicas

- ¿Cuál es el nivel de influencia de la utilización de textos continuos en la mejoría de la capacidad obtiene información del texto escrito en los

alumnos de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018?

- ¿Cuál es el nivel de influencia de la utilización de textos continuos en la mejoría de la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en los alumnos de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018?
- ¿Cuál es el nivel de influencia de la utilización de textos continuos en el adelanto de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Establecer la influencia de la utilización de textos continuos en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

1.3.2. Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de influencia de la utilización de textos continuos en el avance de la capacidad obtiene información del texto escrito en los

aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

- Estimar el nivel de influencia de la utilización de textos continuos en el adelanto de la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018
- Determinar el nivel de influencia de la utilización de textos continuos en la mejora de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los alumnos de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

1.4. Justificación e importancia de la investigación

El presente trabajo de averiguación; es relevante porque, la lectura es uno de los medios más importantes para acceder al conocimiento humano, por lo que se ha visto conveniente aplicar textos continuos en el progreso de las habilidades de lectura de diversos tipos de textos escritos en los estudiantes de segundo año del nivel secundario de la entidad educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, con esto se pretende elevar el nivel de entendimiento lectora detectado, ya que muestran poco interés por la lectura; cuya debilidad perjudica los aprendizajes de calidad; lo que en perspectiva permita superar estas dificultades y que los aprendices deben estar capacitados para desenvolverse en este contexto.

La investigación será relevante para temas actuales, como el uso de textos continuos para mejorar la competencia lee diversos tipos de textos escritos; porque, recoge y reafirma los postulados de Solé (2006) y Sánchez (2011) quienes sostienen que el entendimiento de la lectura es un procedimiento participativo que requiere de estrategias y actividades dinámicas para lograr que el lector comprenda textos; para ello, es indispensable conocer teórica y metodológicamente, la naturaleza y estructura didáctica; y que los estudiantes deben ejercer las estrategias utilizadas para leer de tal manera que la comprensión de la lectura sea más efectiva.

Esta investigación, en el aspecto teórico; se justifica porque, permitió comprender el uso de textos continuos como estrategia con el fin de ejecutar la lectura comprensiva y se fundamenta en los planteamientos de PISA (2006); que particularmente, ayudó a aclarar y acceder al dominio de la capacidad obtiene, infiere e interpreta, y reflexiones y evalúa la información del texto escrito; planteamiento que se fundamenta en MINEDU (2016); porque, los problemas vitales se reflejan en la interpretación de ideas generales, para hacer saber la información del texto. En ese marco, los resultantes de la indagación servirán de referencia para futuras averiguaciones que se orienten a mejorar la didáctica de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en educación secundaria.

Desde el aspecto práctico, la investigación benefició a los alumnos y docentes de la entidad educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, pues cuando se constató que la incidencia del texto continuo en la competencia

era la lectura de texto escrito, se intentó reposicionar la docencia desde la perspectiva de la gestión y la docencia; las diferentes estrategias de lectura en el trabajo siempre se enfocan en incrementar el aprendizaje; el uso de texto continuo es particularmente beneficioso para la capacidad de los estudiantes de leer diferentes formas de texto escrito; por lo tanto, la información proporcionada en este trabajo ayuda a mejorar la entidad educativa de alguna manera, problemas de comprensión de textos escritos.

También, según la figura metodológica, esta investigación se justifica porque permitió legitimar el material pragmático y sus recursos respectivos; que admitió el avance en la lectura comprensiva coherente al escenario, grado donde encontramos a los alumnos. Nuestros datos nos permitieron dar los pasos necesarios para abordar los problemas de lectura que afectan la realidad de los alumnos de la institución educativa.

1.5. Variables

1.5.1. Variable independiente

Textos continuos:

Según PISA (2006), “son textos que poseen contenidos en secuencia, que consiste en enunciados incorporados en secciones ubicadas dentro de construcciones principales” (p.4).

1.5.2. Variable dependiente

Lee diversos tipos de textos escritos:

Para MINEDU (2016), “constituye la interacción funcional con el lector, el texto y el trasfondo sociocultural que encuadra la lectura; asume que la

construcción del significado es un proceso positivo, porque el alumno no solo puede decodificar o comprender la explicitación del texto que está leyendo información, pero también capaz de explicar y oponerse” (p. 118).

1.5.3. Operacionalización de variables

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Textos continuos	Son textos que poseen contenidos en secuencia, que consiste en enunciados incorporados en secciones ubicadas dentro de construcciones principales	Texto descriptivo	Describe información concreta acerca de cómo es o ha sido una persona, experiencia, objeto, lugares, sensaciones o sentimientos	Listado de cotejo
		Texto narrativo	Relata hechos reales o ficticios, que suceden a unos personajes en un espacio y en un tiempo determinado	
		Texto expositivo	Informa hechos o ideas a través de la descripción transmite información y difunde conocimiento	
		Texto instructivo	Dirige las acciones del lector, para que comprenda las explicaciones y pueda aplicar sin ayuda	
		Texto argumentativo	Expresa opiniones para convencer mediante la exposición coherente para demostrar una idea	
Competencia lee diferentes tipos de textos escritos	Es una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarca la lectura; supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la	Obtiene información del texto escrito	Identifica información relevante de textos con vocabulario variado Selecciona información explícita en textos con una meta específica Integra información explícita ubicada en distintas partes del texto Localiza información explícita en textos con un propósito específico	Prueba objetiva de comprensión En inicio (0-10) En proceso (11-13) Logro esperado (14-17) Logro destacado (18-20)
		Infiere e interpreta información del texto escrito	Deduca información en textos que predomina el vocabulario variado Infiere información en textos temas de diversos	

<p>información explícita de los textos que da lectura, sino que es capaz de interpretar y establecer una oposición sobre ellos.</p>	<p>campos del saber</p> <p>Deduce el tema comunicativo relacionado con la información del texto</p> <p>Explica el propósito comunicativo relacionado con saberes de contexto</p> <p>Deduce con la información implícita y la información explícita</p> <p>Construye el sentido global y profundo de la información del texto</p> <p>Estable relaciones entre información explicita e implícita para deducir</p> <p>Explica el propósito en relación sociocultural del lector y del texto</p>
<p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contextos del texto escrito</p>	<p>Opina sobre ideas, hechos y personajes de la información del texto</p> <p>Contrasta con su contexto sociocultural las ideas, hechos y personajes del texto</p> <p>Explica la intención del autor considerando las características de tipos textuales</p> <p>Expresa la intención del autor considerando la estructura del texto y el género usado</p> <p>Compara aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia</p> <p>Contrasta el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información</p> <p>Emite opinión sobre aspectos formales, estéticos y contenidos del texto</p> <p>Manifiesta opinión sobre los efectos que produce con el contexto sociocultural</p>

Fuente: Ministerio de educación (2018)

1.6. Hipótesis de la investigación

1.6.1. Hipótesis general

La utilización de textos continuos influyen significativamente en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

1.6.2. Hipótesis específicas

- La utilización de textos continuos influyen significativamente en el avance de la capacidad obtiene información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018
- La utilización de textos continuos influyen significativamente en la mejoría de la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018
- La utilización de textos continuos influyen significativamente en la mejora de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los alumnos de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Existen investigaciones o tesis relacionadas con la presente dificultad planteada y que se asocian directamente con las variables estudiadas.

A nivel internacional

Guerra & Guevara (2017), estudiaron *comprensión lectora y estrategias de lectura*; el propósito era determinar la correlación de variables; la población seleccionada son 570 aprendices universitarios mexicanos; el tipo de averiguación es no experimental, en un solo momento, descriptiva y comparativa; utilizando herramientas probadas; utilizan herramientas para valoración tácticas estrategias de lectura y entendimiento lectora, y el texto seleccionado es ilustrativo y discutible. Al punto de las resoluciones, del coeficiente Pearson muestra una conexión positiva en medio de entendimiento lectora y estrategias lectoras.

Serrano, Vidal y & Ferrer (2017), investigaron la *toma de decisiones tácticas de lectura y la actuación en el ejercicio de la capacidad lectora*. El objeto era analizar la estrategia lectora y la capacidad lectora de textos continuos y discontinuos, y al mismo tiempo buscar estabilidad en el uso de estrategias; dos en España, un centro educativo llevó a cabo dos pruebas estandarizadas de capacidad de lectura para 112 estudiantes en los grados 6 primaria, 1 y 2 secundaria. Como herramienta, aplicaron la prueba del proceso de entendimiento y la valoración de habilidad lectora. El empleo de guías está relacionado con información interpretada. Las resoluciones develan la importancia de enseñar explícitamente varios programas para comprender textos sobre diferentes temas.

Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014), realizaron un estudio cuyos encabezados están relacionados con la *medición de los escalones de entendimiento lectora*. Su muestra fue aprendices de psicología. El propósito de esta averiguación es evaluar el nivel de entendimiento lectora. El proceso es no experimental, en un momento y comparativo. Los productos muestran que según el nivel de comprensión de lectura directa, inferencia y lectura estándar, los aprendices de la muestra tienen menor acción en la capacidad lectora.

Gómez & Silas (2012), realizan el análisis *progreso de la capacidad lectora en formación secundaria*, con el propósito de precisar la eficiencia de un plan de progreso de tácticas y destrezas lectoras; parte de un método experimental, de diseño cuasi experimental, asumiendo un análisis deductivo con

agrupación de control y agrupación experimental; tuvo una muestra compuesto por 226 aprendices agrupación experimental organizados en 16 agrupaciones y 97 estudiantes agrupación control organizados en 7 agrupaciones; las cifras se levantaron con la valoración de entendimiento lectora progresiva; en los resultados se localizó puntajes iniciales más bajos en las agrupaciones experimentales, posteriormente exhibieron mejoras, con altos puntajes, al aplicar el experimento con ellos; se corroboró que hay disparidad entre las agrupaciones experimentales y de control; en conclusión, se confirmó que el programa de comprensión lectora logró su propósito, acrecentó el rango de lectura de los aprendices.

Acosta (2009) ejecutó el estudio *entendimiento lectora, paradigmas y tácticas empleados durante el procedimiento de aprendizaje del idioma español*; planteó el propósito de analizar el progreso del entendimiento lectora y factores que inciden en ella, el estudio es descriptiva y utilizó el método inductivo, correlacional, partiendo de una realidad del proceso de aprendizaje, impartido a 151 estudiantes, instrumento que se empleó para levantar cifras fue el cuestionario de valoración de tácticas de lectura; en sus resultados, el 64,0% no identifica ideas explícitas e implícitas en el texto, el 34,7% de aprendices se ubicó en jerarquías bajo a muy bajo; así mismo, precisó que hay disparidad en el procedimiento de entendimiento lectora; concluyó que los estudiantes tienen deficiencias en el uso de estrategias de lectura; no disfrutaban gusto de la lectura y tienen limitaciones al momento de interpretar ideas; así mismo, se corrobora que el tiempo dedicado a la lectura es pobre.

A nivel nacional

Arroyo (2017) investigó la *capacidad lectora de las estrategias lectoras*, y su principal norte fue descubrir el influjo de las tácticas lectoras en el entendimiento lectora. El análisis es de estructura básica, no observacional, de tipo relacionado causalmente. A través de una muestra de 80 estudiantes, se recopiló información sobre estrategias de lectura y niveles de lectura, la conclusión es que descubrió la ocurrencia de manejo de lectura en el entendimiento lectora. Los productos muestran que las estrategias lectoras mejoran el escalón de entendimiento lectora de los alumnos y, por lo tanto, determinan el influjo de manejos lectoras en el entendimiento lectora.

Martínez (2017) en su averiguación, el *entendimiento lectora y las estrategias de aprender*, propuso un método cuantitativo utilizando diseños relacionados no experimentales. El grupo está compuesto por aprendices de cuarto y quinto grado; la tecnología utilizada es para investigar y medir la capacidad de comprensión lectora, se considera una herramienta de prueba y recopila información en nombre de la escala de estrategia de aprendizaje de ACRA. En resumen, según los productos de la averiguación, no hay conexión con el entendimiento lectora y los manejos de aprender.

Cusihualpa (2017) desarrolló la averiguación *estrategias de aprendizaje en el entendimiento lectora en aprendices*; tuvo como propósito determinar que las tácticas de aprendizaje inciden valiosamente en el progreso de capacidades de entendimiento lectora de aprendices de educación secundaria. El estudio corresponde a un estudio cuantitativa con estructura cuasi experimental,

muestra que estuvo constituido por 60 aprendices 30 de la agrupación experimental y control; para el acopio de cifras se utilizó cuestionario para valorar el entendimiento lectora. Los resultados destacan en pre test, se sitúa entre los niveles inicio (40% grupo control y 33% agrupación experimental) y proceso (48% agrupación control y de experimento); en el pos test, la agrupación control mantiene puntajes iniciales, en cambio, el grupo experimental mejoró considerablemente (20% en proceso y 68% en logro); concluye que, las tácticas de aprendizaje avanzan significativamente en el entendimiento lectora de los aprendices de sexto ciclo de secundaria.

Manrique (2016) propuso un trabajo, *estrategias de lectura y entendimiento de textos escritos*, cuyo norte era describir la conexión con los manejos de lectura y el entendimiento de textos por parte de los alumnos. El análisis es un modelo de tipo aplicado, relevante y no experimental; el trabajo se realiza con una muestra probabilística de 112 estudiantes. Las técnicas utilizadas son encuestas y cuestionarios de herramientas, con un total de 20 ítems, utilizados para medir estrategias y comprensión lectora. Los resultados confirmaron la hipótesis de que existe un vínculo positivo y muy importante entre la estrategia de lectura y la comprensión del texto escrito.

Sánchez y Guevara (2012), fundamentó su tesis *estrategia metacognitiva para el entendimiento lectora y el logro académico*, el trabajo ha sido concretado mediante el estudio con experimentación, con estructura cuasi experimental; se usó el instrumento test, con técnica de percepción. Presenta la figura de agrupación no probabilístico con un global de 195 aprendices;

concluyeron que se comprueba con un nivel de significación del 5%, cuyos procesos metacognitivos para la comprensión de lectura tienen una influencia positiva y fuerte en los resultados del estudio.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Textos continuos

Son textos que normalmente están compuestos en base a enunciados, proposiciones, oraciones y distribuidos en párrafos, conforme se manifiesta en PISA (2003) que define como; un texto continuo a la organización que, típicamente se compone de frases que, a su vez, se organizan en párrafos. Estos se deben acomodar dentro de estructuras mayores tales como secciones, capítulos y libros.

De igual manera se puede definir como: textos escritos en prosa y también en verso, que a su vez se clasifican en textos narrativos, expositivos, argumentativos y otros. (MINEDU, 2013). De esta cita, señalo que los textos continuos suelen estar formados por párrafos que, a su vez, están organizadas en oraciones. Los párrafos pueden ser parte de estructuras más grandes, como secciones, capítulos y libros. Se basan en objetivos retóricos, en otras palabras, de su clase.

Para lo que, defino el texto continuo como un conjunto de declaraciones sobre una entidad temática basada en los principios de jerarquía, cohesión y coherencia. Por lo tanto, sus constituyentes contienen ideas, significados o contenido proposicional. Es necesario enfatizar que las ideas en el texto

no tienen el mismo estado. Existe una relación jerárquica entre ellos, por lo que una idea tiene prioridad o énfasis en los demás: la información relevante y las complementarias. Estas incluyen declaraciones donde expresan ideas que están configuradas como introducciones, ejemplificaciones, digresiones o principios.

2.2.1.1. Clasificación de textos continuos

Las posibilidades de clasificar los textos han seguido indicaciones variadas. De la gran variedad de modelos propuestos, a mi modo de ver, destacan los modelos tipológicos considerados por Werlich (1972) citado por (Alexopoulou, 2010, p. 5) quien señala dos motivos:

Debido a que definen los límites entre los textos y porque son más prácticos y didácticos para nuestra intención, que es promover la competencia de alfabetización del estudiante, propone una tipología partiendo en estructuras cognitivas. De la mezcla del aspecto cognoscitivo (aproximación a la realidad) con el aspecto lingüístico (referenciar el contexto real).

El mismo autor identifica la aparición de cinco textos importante que tiene conexión con las operaciones cognoscitivas y que significa soportes de texto: Soporte descriptivo: asociada a la observación del ámbito. Soporte narrativo: asociada a la observación temporal. Soporte expositivo: anuncia referencias de conceptos (concisas o analíticas). Base argumentativa: anuncia una opinión o una valoración. Base instructiva: señala actividades para la conducta del hablante.

A. Textos expositivos

Un texto expositivo desarrolla un tema en forma clara y objetiva. Se utilizan para su información objetiva sobre un asunto de manera clara y organizada y prioriza la función de referencia. Frías (2008) manifiesta que el texto expositivo consiste “en el cumplimiento de la función de referencia. Su principal propósito será informar, incorporando opiniones, aclaraciones, explicaciones y usando ideas literales como títulos y subtemas” (p.49). De lo citado podemos afirmar que el texto expositivo explica acerca de un tema con el propósito de extender los saberes.

Los textos expositivos, con respecto a los géneros, corresponden a las siguientes maneras del escrito: Trabajos de investigación. Tesis. Monografías. Exámenes. Análisis y comentarios. Artículos, informes, conferencias, disertaciones, libros de texto, ensayos y otros.

Los textos expositivos poseen la siguiente estructura:

- *Introducción:* Consiste la presentación del asunto a tratar.
- *Desarrollo:* Representa la aclaración o explicación de partes principales, ejemplificaciones, clasificaciones; en fin el texto expositivo se vale, asimismo, de títulos, epígrafes, guiones, listas y demás componentes semejantes.
- *Conclusión:* Consiste en la concisión de las partes previamente mencionadas.

B. El texto argumentativo

El texto argumentativo es el escrito que desarrolla un razonamiento con el propósito de convencer al lector. A través de este tipo de textos se defiende o se rechaza con aportes o razones diversas, alguna idea, proyecto o idea. Álvarez (2005) manifiesta que “la argumentación es el procedimiento que asocia el contenido con la abstracción y generalización; es decir, es el procedimiento que asocia resultados, continuando indicaciones del pensamiento crítico, con el fin de recoger contenido novedoso” (p.87).

En fin, podemos decir que la intención fundamental de los textos de argumentación es la legitimización literal de los datos nuevos ofrecidos por el texto, a través de datos empíricos, la razón o test; en resumen, esta función principal de la argumentación es convencer al lector lo que se declara. Por tanto, esta clase de textos posee un aspecto subjetivo, como por ejemplo, la publicidad o en la prensa escrita los artículos de opinión.

El propósito de esta clase textual está estrechamente relacionado con la apelación del habla: persuadir, aconsejar, sugerir significa una contestación del destinatario y, dependiendo de eso, el hablante verá si cumplió o no su finalidad. La función de referencia también se puede mostrar (al momento de difundir el contenido) y su función expresiva, con dependencia de participación del hablante del tema.

Sea parte de la presentación de una tesis o supuestos para demostrar posteriormente si es válido o no a través del razonamiento y la

información que lleva a una conclusión. Así, el texto argumentativo suele organizar el contenido de la siguiente manera:

- *Tesis*. Se formula el asunto a tratar.
- *Cuerpo argumentativo*. Preparado por un posible primer documento y por todas las razones por las que el emisor contribuye a defender su opinión o intentar convencernos de un asunto.
- *Conclusión*. Es el resumen del texto o la síntesis de las ideas presentadas. A veces puede cerrar la escritura con una pregunta, una frase ingeniosa y rápida.

C. Textos instructivos

Los textos instructivos son las instrucciones que se encuentran diariamente en nuestra vida diaria, tanto en la escuela como fuera de ella. El gran uso de los medios técnicos requiere que sigamos instrucciones que nos permitan manejar este tipo de texto instructivo. Estos tienen el propósito básico de guiar o enseñar al receptor cómo realizar una actividad o lograr un objetivo.

Estos textos presentan una consecuencia de las declaraciones que indican qué acciones debe realizar el receptor para lograr su propósito. Estas medidas se pueden ordenar de acuerdo con el orden en que se deben realizar o según la importancia de cada una de ellas.

En estos textos, cada una de las acciones que debe realizar el destinatario se diferencia de las demás por los caracteres gráficos, como viñetas o números y letras en el alfabeto. La estructura suele constar de tres partes: Denominación de la labor; recursos necesarios e indicaciones a seguir.

D. Textos narrativos

Son los que se relacionan con una serie de eventos que han ocurrido temporalmente. Son en forma general situaciones que tienen carácter concreto o imaginario, durante una fase temporal determinado, donde tienen lugar los cambios de los protagonistas, desde una inicial hasta una última. Martín (2007) define el texto narrativo como "el discurso que intenta trascender una serie de eventos que ocurrieron a lo largo del tiempo y tienen un contexto causal o temático" (p.123).

De lo manifestado se puede concluir que los textos narrativos son formas básicas de comunicación y se refieren principalmente a las historias que ocurren en la interacción cotidiana: le contamos lo que nos sucedió a nosotros u otras personas recientemente o algún tiempo. En segundo lugar, los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contextos como bromas, mitos, ventos populares, cuentos de hadas y leyendas. En tercer lugar, las historias más complejas que generalmente se limitan a la noción de literatura, historias, novelas y otros.

Las partes básicas vinculadas en el progreso con la historia son las actividades, los protagonistas, clases y contexto. Por último, la historia debe ser literaria o no literaria. En la narración literaria se puede citar el

cuento, la novela, la leyenda, la fábula, el mito, etc. Entre los no connotativos no poseen un propósito estético, la historia de los escritos, los recuerdos, las biografías, la crónica, el reportaje y otros.

Un relato siempre presenta, al menos un personaje que experimenta los eventos o eventos mencionados en ella. En las historias es posible identificar lo que se llama argumento o estructura de argumento:

- Introducción (o inicio).
- Nudo (situación conflictiva o rotura).
- Resolución (o solución final).

En la narración los acontecimientos mencionados se relacionan y se vinculan de manera lógica con regularidad.

E. Textos descriptivos

Un texto descriptivo es aquel que contribuye a reflejar la forma de algo o alguien, informando sus rasgos, sus elementos o propiedades. En definitiva, la descripción usada en la escritura es como una herramienta que apoya a expresar una imagen más fiel de un objeto o persona especial. Álvarez (2005) afirma que "al describir la serie, los objetos, personas o procesos son caracterizados mediante una selección de partes diferenciadas" (p.52).

Entonces se puede afirmar que el texto descriptivo explica la realidad a través de palabras, considerada como pintura verbal, pues nombra la realidad, la ubica en el espacio, en el tiempo y la evalúa.

El texto descriptivo puede aparecer de la siguiente manera: *Enumerativa*: incorpora cualidades que señalan cómo es el elemento de la descripción. *Comparativa*: la comparación de las cualidades de otra descripción de los demás elementos.

Su propósito principal es entregar información concreta acerca de cómo es o ha sido una persona, experiencia, objeto, lugares, sensaciones o sentimientos. El contenido es ordenado y temporal; los objetos se representan simultáneamente y se acercan entre sí a las respuestas con forma acumulativa; los personajes o las circunstancias ordenadas en el espacio. Las criaturas del mundo se identifican clasificándolas sin establecer necesariamente una relación causal entre ellas. Este tipo no se excluye de ser mostrado en otro tipo de texto.

En su estructura se distingue:

- La *introducción*: Se formula el asunto del que va a brindar datos, en cuanto a la descripción, se señala qué describir.
- El *desarrollo*: proporciona datos que desean indicar que sabemos.
- La *conclusión*: indica la conclusión del texto.

2.2.1.2. La competencia lectora en textos continuos

La competencia lectora es la habilidad de una persona con el fin de interpretar, usar, enjuiciar e interesarse en los escritos y el motivo de conseguir propósitos personales, avanzando los saberes, potenciando a la persona, por lo tanto, intervenir socialmente (INEE 2010).

Este concepto tiene como objetivo la descripción de muchos números de partes que se tienen en cuenta al momento de entender un texto. Es decir, para estructurar el sentido de la lectura. Asimismo, contiene el propósito de usar textos para encontrar información o para reflexionar sobre la reunión que se está estableciendo entre los datos del lector y las expresadas en el texto.

Los individuos tienen diferentes gustos al interactuar con un texto. Varios de estos gustos son basados en el papel leer en su existencia y su participación en el medio social repentino o extenso. También, la variedad de contextos y contenidos, además diferentes formatos o clases de materiales lectoras, juega el rol clave cuando los lectores seleccionan por una variedad de motivos al aproximarse en el texto.

PISA, (2012) dispone la alfabetización en el aula en tres partes dimensionales: "textos, situaciones y procesos" (p. 4). Las personas tienen diferentes intereses al interactuar con un texto. Muchos de estos intereses se basan en el papel de la lectura en sus vidas y su participación en un entorno social inmediato o más amplio.

a. Textos

El texto o los recursos de lectura están dispuestos de diferentes alternativas. La forma textual: narrativa, exposición, descripción y argumentación. O de cómo aparece la información: continuo, discontinuo o mixto.

A partir de los escritos se organizan con enunciados recogidos en piezas que se incorporan con sistemas grandes, como apartados, capítulos o libros, los textos corresponden a un formato continuo. Ejemplos de este formato de texto son reportajes periodísticos, artículos (comentario o información), entrevistas, ensayos, novelas, cuentos, revistas, cartas, entre otras cosas.

El formato discontinuo se organiza a partir de la información presentada de forma irregular. Los casos típicos de estos textos son: tablas y cuadros, gráficos, esquemas, líneas de tiempo, mensajes, horarios, catálogos, formatos, mapas, infografías, índices de contenido, etc.

El formato mixto es una mezcla del formato continuo y el discontinuo. El texto presenta este formato que presenta una ilustración o tabla agregado a la declaración en formato continuo. Estos escritos se encuentran a menudo en revistas, en libros de referencia o información.

b. Situaciones

Los textos son clasificados según el público, y para la utilización e intención de los cuales sus autores crearon. Piensa en cuatro aspectos.

La persona está relacionada con textos destinados a lograr las expectativas de la persona, como cartas personales, lecturas de

ficción o materiales diseñados para medir poca curiosidad durante su tiempo libre, como la revisión de un signo biográfico.

El público pertenece a los discursos asociados en acciones o expectativas sociales, como documentos o formatos oficiales, o carteles informativos sobre eventos públicos. Los escritos no están dirigidos específicamente a nadie, sino a un público muy extenso.

La educativa está vinculada a los textos que fueron diseñados para una labor de aprendizaje, como el libro escolar con textos con formatos listos para ser leídos en el aula y en casa. En este contexto, el texto es elegido por el docente.

La laboral se refiere a textos orientados a la vida laboral. Por ejemplo, una solicitud de trabajo, porción de anunciantes publicitados donde brinda un servicio gratuito o cualquier instrucción e indicaciones que necesite comprender para solucionar una actividad repentina.

c. Procesos

Los procesos cognitivos son fijados de la manera en que los lectores son asociados al texto.

Acceso o recuperación significa competencia en la búsqueda, selección y recolección de contenido. Los lectores tienen acceso espacial de texto (como el caso de una tabla o una lista) donde se encuentra la información que necesitan. Avanzan este entorno

buscando el contenido necesario donde encuentran, la escogen y por último la consiguen.

La integración y la interpretación requieren que la lectura entienda la asociación entre los distintos elementos de un texto y muestre y entienda la cohesión. La interpretación se refiere al proceso de detectar lo que no se encuentra referenciado de forma completa, el cual el lector reconoce las presuposiciones o consecuencias que asociamos al detalle o el texto en general.

Reflexionar y evaluar significa utilizar los conocimientos, pensamientos alejados del texto, para relacionar la información con el marco de representación del lector, ya sean contenidos basados en su vivencia.

Por lo tanto, la comprensión de la lectura es soporte importante donde se desarrolla una gran labor de acciones diarias con enseñanza y aprendizaje en la estructura escolar. Por lo tanto, existe un problema del sistema educativo si hay deficiencias en la correcta comprensión de los textos.

Para resolver ciertos aspectos de la lectura de textos con un formato continuo, se basará en los enfoques de la comunicación, la funcionalidad y la competencia en la enseñanza de la lengua y la literatura en la secundaria, es necesario considerar el trabajo en el aula, desde ángulos que combine una visión integrada y sistemática.

El acceso a la comprensión de lectura textual debe proporcionar una imagen completa del procedimiento de lectura para renovar la disciplina de la enseñanza a las exigencias actuales, donde la lectura también implica un cambio en el apoyo y la recepción de habla multimodales que incluyen lenguajes verbales, lenguajes audiovisuales y la utilización de equipos tecnológicos.

Las habilidades de lectura funcionarán en esta línea, en los estudiantes de secundaria leyendo: carta personal, artículo de ciencia, historia, entrevistas, artículo de debate. Se elige los textos basándose en el tipo de textos sociales y responde a algunos de los tipos y géneros discursivos que se incluyen en las diversas áreas del programa de estudios.

3.2.1.3. Estrategias de comprensión de textos continuos

Según, Pozo (1990) “Los procedimientos consisten en series íntegras con pasos o acciones, el cual escogen para agilizar el recibimiento, una conservación o el uso del contenido” (p.36). También, Beltrán (1996) afirma: “los procedimientos son normas que deciden adecuadamente en cualquier momento dentro de un proceso constante” (p.45). Ambos conceptos corresponden a una clase de habilidad que se refiere a cómo se desarrolla las actividades.

Podría decir, que una técnica se califica no solo por el detalle de una orden de acciones, sino también por una específica característica de

dichas actividades. La utilización de procedimientos donde determina un estilo de aprender.

Según, Allende y Condemarín (1998) entender un texto constituye donde “el lector vuelva a construir un significado entregado por el autor o a un escrito específico” (p. 98)

Por consiguiente, Solé (1999) señala que comprender la lectura: Resulta muy difícil; incluye otras partes, adicional de vincular el saber novedoso con lo recogido. Por lo tanto, para comprender una lectura interviene el texto (expresión e información) y el lector, sus intereses y saberes anteriores, porque la lectura requiere al instante aprehender y contribuir al escrito los propósitos, informaciones y vivencias anticipadas. Además constituye en un procedimiento de suposición y deducción permanente, donde es apoyado con datos, contenidos en el texto o las propias experiencias. (p. 33)

Por esta parte Stella y Arciniegas (2004) señala: La comprensión de lectura se entiende en el procedimiento progresivo o técnico para crear una opinión basada en la interrelación de la persona que lee y el escrito con una situación particular, transmitido a través de la intención lectora, sus intereses y requisitos previos. Esta relación dirige al lector a participar con secuencia de procedimientos de inferencia que son importantes con el fin de diseñar, leer, representar o interpretar lo que el texto describe. (p. 96)

Ampliando este aspecto sobre el procedimiento de comprensión de textos, Pinzas (1995) afirma: La lectura integral como procedimiento de construcción, interacción estratégica y metacognitiva. Constructivamente pues es un procedimiento dinámico de desarrollo de comprensiones en el escrito con los elementos textuales. Interactiva pues el contenido previo de la persona lectora y otorgada por el escrito complementa entre sí desde la preparación con los sentidos. Estratégicamente el objetivo cambiaría, qué tipo de recurso y asimilación del lector con el asunto. Propósito cognitivo ya que significa que la verificación de unos procedimientos del pensar asegurará en el entendimiento un avance libre de dificultades. En efecto, así como la oración expresa los pensamientos también, sobre lo que el autor desea transmitir. (p. 77)

Por tanto, entender los textos igual que los concursos donde sabe cómo actuar en un contexto específico basado en una meta o problema que es elegido y movilizado por una variedad de habilidades, conocimiento propio o recursos ambientales.

En definitiva, la comprensión debe considerarse como un procedimiento complicado de contradictoria de la persona que lee y el escrito. Procedimiento que cumple un rol importante o crucial, la disponibilidad de sus metas u objetivos, lectores, predicciones, conclusiones, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y, en particular su conocimiento o información previa. Influye también la estructura formal y la información del escrito, también la situación de la acción de leer, enseñanza y la

lectura en el aprendizaje. Asimismo, la comprensión lectora es una relación inseparable con procesos y estrategias cognitivas y pensamientos cognitivos (análisis, relación, interpretación, brevedad, trabajo deductivo, evaluación crítica, autorregulación, autocorrección).

A. Estrategias de reconocimiento del tema y la idea principal

Tema

De acuerdo al uso dado, la palabra tema puede referirse a diferentes problemas. Uno de los más difundidos es el que dice qué tema será la propuesta o el texto tomado por tema o tema en un discurso. De acuerdo, Aulls (1978), "el tema señala a un lector en qué consiste el asunto del discurso y puede señalarse mediante palabra o frase" (p.119). Por ejemplo, generalmente se pregunta al alumno de qué trata un escrito o una película y porqué pedimos que identifique el tema.

Entonces: el sujeto es el sujeto del texto expresado a través del grupo nominal, esto es, una expresión donde el vocablo principal está sustantivado. Equivale la interrogante: ¿de qué trata el texto?

El subtema

Los subtemas consisten en las partes temáticas desarrolladas en un escrito. Se debe tener en cuenta que no existe concordancia de subtema y párrafo. En otras palabras, un aspecto específico debe ejecutarse en más de un párrafo si es posible. Además, un aspecto específico está formulado

semejante al asunto un tema, en frase nominal, esto es, una expresión donde el vocablo principal es un nombre.

Con motivo de identificar el tema en el fascículo de rutas de aprendizaje comunicación, el MINEDU (2013) enumera los procesos reales que debe utilizar el estudiante de la siguiente manera (p.14):

Formular la interrogante: ¿De qué trata el texto? Para darle respuesta, necesitamos analizar sus oraciones para elegir un título como mencionamos, aunque hay información diferente sobre el tema en cada una. Verifique el uso adecuado de la estrategia haciendo la interrogante. ¿Cómo puedo saber que "x" es un título apropiado para el texto? En respuesta a esto, necesitamos alentar al estudiante a evocar un buen título: Es una situación que, generalmente, abordaremos en todas las oraciones y también debe ser conciso.

Para orientar al estudiante a reconocer la materia en el párrafo, es necesario organizar y categorizar palabras y frases. Al categorizar, ejemplo, los sustantivos o las frases nominales, el alumno reconoce un rasgo o cualidad que sirve para asociar el contenido proporcionado por el apartado o texto.

Al reconocer un dato clave para un texto, los pasos que el estudiante debe comenzar pueden ser: Se formula la interrogante: ¿Qué es lo más importante que el autor está afirmando acerca del texto? Revisar con detalle los enunciados del párrafo. Utilizar macro reglas: el alumno debe interrogarse a través de la labor analítica ¿Hay ciertas oraciones o ideas

secundarias o precisas en el texto que debo suprimir pues la información está mencionada en otra más global (Macro-regla de supresión); inferir una proposición más global partiendo de una serie de oraciones que corresponden su ejemplificación (Macro-regla de generalización) o sustituir una serie de enunciados por una más global que no encontramos explícitamente en el texto, no obstante podemos deducir como una derivación final lógica o efecto con las demás (Macro-regla de construcción).

Revisando bibliografía diversa, encontramos las siguientes *técnicas para identificar el tema*, que nos pueden ayudar a especificar de mejor manera la aplicación de las macro-reglas:

- a. *Técnica del cuestionamiento*: Se formula interrogantes para reconocer el tema: ¿Qué tema trata el autor? ¿De qué trata el texto?
- b. *Técnica del reconocimiento*: Se reconoce que se desarrollen los siguientes procesos: Identificar la información del texto. Ubicar la idea que se reitera con mayor frecuencia.
- c. *Técnica del subrayado, parafraseo y sumillado*: Tener en cuenta atentamente las expresiones que se reiteren explícitamente o en su sinónimo en el texto, los elementos tienen guías para dirigir al tema. por este motivo, es conveniente sugerir el uso apropiado del subrayado, parafraseo o sumillado.

- d. *Técnica de análisis por párrafos*: Una técnica que podemos usar para identificar el tema es comenzar por identificar a los participantes (o temas específicos): estos indican distintos componentes del tema y reúnen una serie de ideas básicas y complementarias.

Idea principal

Entre las estrategias que se consideran necesarias para desarrollar el significado general y la comprensión de un texto, la idea principal es prominente. Cada vez que un lector lee un texto, es importante entender qué es relevante o principal. Esto hace posible evitar el desbordamiento de información y la pérdida de importancia global.

El modelo de comprensión del discurso apoyado por Van Dijk y Kintsch (1983) afirma que "el objetivo final de entender es esquema macro de sistema de un escrito que sería resultado de la aplicación del control y la construcción de la macro generalización" (p.43) significa que es necesario que el lector no solo distinga información importante de secundaria o irrelevante, sino que también priorice información relevante para organizar y relacionar información.

Además, Kintsch es citado por Soliveres et al (2007) afirma que "es una declaración general que le dice al lector que el autor más importante debe explicar el problema" (p.124). La idea básica es la declaración relevante que el autor muestra para exponer el tema. Este conocimiento adquirido y

mantenido en la memoria se almacena como un sistema que se ha formulado como estructuras de conocimiento que se unen en la memoria.

De manera similar, Aulls (1990) "contiene la idea principal en lugar de incorporarse a palabras o frases que introducen el tema del texto y aparecen en cualquier momento en el texto. Demuestra autonomía, jerarquía y formulaciones explícitas o implícitas" (p.102). En este último caso, el lector debe explicar cómo encontrar la relación dominante en la información. Si se elimina la idea principal, la información perderá su significado.

Este significado, como se refiere a la cantidad de oraciones, debe transmitirse usando una oración simple u oraciones de coordinación, contiene mayor contenido sostenida en la expresión o frase que elegimos manifestando el asunto. En este caso, se presenta de forma expresa o implícita, será necesario que se lleve a cabo o se genere.

Todo texto que tiene una determinada estructura textual está organizado en base a un tema e idea principal, pero su reconocimiento no es igual, esto obedece a su estructura.

La idea temática

La idea temática consiste en la oración fundamental donde se explica o desarrolla un subtema. En otras palabras, es como la idea principal, pero de una sección del texto.

2.2.2. Competencia lee diversos textos escritos en el campo de comunicación

2.2.2.1. Sustentos del campo de Comunicación

Para el área comunicativa, resulta importante ejecutar competencias; pues estamos en una nación de varias culturas, muchas lenguas, con evidentes desproporciones comunitarios, el ingreso al entorno letrado produce inequidad.

MINEDU (2015) afirma “cuando se comunican los alumnos deberán utilizar la comunicación con el motivo de estructurar saberes con intercambio en sociedad. Además, utilizarán la comunicación con el fin de aportar la comunicación entre culturas.”(p. 10)

Por otro lado; la Ley General de Educación N° 28044, en su artículo 9, inciso a y b enuncia dos metas, donde necesitamos a los aprendices con las competencias de comunicación. Los individuos se educan para lograr su cumplimiento ético, intelectual, artístico, cultural, emocional, físico, espiritual y religioso, promover el desarrollo y la consistencia del reconocimiento y el valor propio y la adecuada integridad y criticidad social con el fin de ejercer la civilización armónica convivencia y aplicar conocimientos, habilidades para unir su existencia con la vida laboral y con la intención de afrontar la variación social y los saberes.

Educar a las personas para lograr su cumplimiento ético, intelectual, artístico, cultural, emocional, físico, espiritual y religioso, promover la construcción o fortalecimiento de una identificación y amor propio y la

pertinente integridad y criticidad de lo social con el fin de ejercer su ciudadanía en convivencia con su medio y desarrollar conocimientos y habilidades para vincular su vida con la vida laboral y para hacer frente a la variación social permanente y el conocimiento. (MINEDU, 2003, p.3). Al lograr nuestros estudiantes pueden desarrollarse como individuos y coadyuvar a la construcción de una sociedad equilibrada.

El campo de comunicación tiene por propósito que los aprendices progresen capacidades comunicativas para interrelacionarse con otros mortales, entender y edificar el contexto, y mostrar el universo de modo objetiva o subjetiva. Este progreso se da a través del empleo del lenguaje, un recurso esencial para la instrucción de individuos, porque posibilita tener conciencia de sí mismo al planificar y dar significado a experiencias y saberes. Aprendizajes que posibilita el dominio de comunicación es contribuir a entender el universo actual, hacer decisiones y acciones con ética en diversos contextos de la existencia.

Para ello; el estudiante requiere el progreso de diferentes competencias, mediante el enfoque comunicativo, el campo de Comunicación impulsa y posibilita que los aprendices avancen las siguientes competencias: se comunica oralmente, lee y escribe diversos tipos de textos.

A. Enfoque comunicativo integral

El sistema educativo peruano ha propuesto durante bastantes años una tendencia comunicativa que los docentes de comunicación en el currículo han asumido el alcance de nuestras oportunidades,

experiencias y conocimientos. Este enfoque constituye la base de las cooperaciones teóricas y las utilidades didácticas de distintas áreas vinculadas con los idiomas.

El cuadro teórico y metodológico que direcciona la enseñanza y aprendizaje del dominio responde al paradigma comunicativo; la misma que direcciona el progreso de competencias comunicativas desde el empleo y praxis colectivas del lenguaje, ubicadas en ámbitos socioculturales diversos:

Es comunicativo porque su origen es el empleo del lenguaje para relacionarse con los demás; al comunicarse los aprendices entienden y producen textos orales y escritos de diferentes estilos textuales, formato y género discursivo, con diversas finalidades y en distintos soportes, como impresos, audiovisuales, digitales entre otros.

Considera las prácticas sociales del lenguaje, porque la comunicación no es una acción separada, sino que se ejecuta cuando los individuos interactúan entre ellos, al participar en vida cultural y social; estas interactividades, el lenguaje se emplea de diversas formas para construir significados en los textos.

Realza lo sociocultural, porque estos empleos y ejercicios del lenguaje se ubican en ámbitos culturales y sociales particulares; los lenguajes verbales y escritos acogen cualidades propias en cada uno de esos ámbitos y provocan identidades personales y colectivas.

La tendencia está comprometida con la utilización del lenguaje. De hecho, nuestros estudiantes usan el lenguaje todos los días en varias situaciones, en diferentes acciones comunicativas en situaciones específicas. En la comunicación real, en las diferentes diversidades dialécticas y en distintos lenguajes articulados, los alumnos transmiten y adquieren escritos generales correspondientes con expectativas y gustos. Por esta razón, de acuerdo con este enfoque, el lenguaje está destinado a ser completamente operativo en la escuela y la práctica educativa considera los textos completos, concretos o creíbles.

A veces, sin embargo, se planifica, desarrolla y se evalúa muchas sugerencias diferentes dentro del aula, a veces en contra del enfoque asumido, durante el método comunicacional o el enfoque comunicativo del texto o la tendencia de comunicación de funciones. Sucede que el enfoque comunicativo a menudo se entiende como más fácil.

Se producen acciones para ejecutar cuatro habilidades de comunicación (habilidades de escucha, habla, lectura y escritura)) no considerando los procedimientos intelectuales subyacentes a dichas habilidades. Aplicar estrategias con el fin de relacionarse de escritos precisos en contextos de comunicación específica, considerar que estas situaciones se enmarcan en entornos sociales y culturales más extensos. La no incorporación de sus aspectos cognitivos y ámbito social-cultural, el enfoque de comunicación quedaría minimizada simplemente con un conjunto de técnicas y acciones.

B. Competencias del área de Comunicación

Conforme al MINEDU (2016), competencias consisten: "Unas capacidades del individuo de actuar de forma consciente para resolver una dificultad o satisfacer demandas difíciles de una manera creativa, utilizando sus contenidos y capacidades, contenido o material, además su valoración, sentimiento y actitud " (p. 26).

La competencia consiste en un aprender complicado, ya que afecta la transferencia y la mezcla adecuada de habilidades diferentes para modificar una circunstancia y conseguir el objetivo definido. Corresponde el conocimiento de cómo participar de una manera contextual y creativa, y su aprendizaje es a largo plazo, ya que se repite en toda la escuela. Esto es para que gradualmente se vuelva más complejo y permita que el estudiante logre requisitos de rendimiento muy elevados.

Competencias asociadas mediante el área vital con la actividad de la persona: comunicarse. Específicamente, centraremos en la estructura comunicativa muy importante para el progreso de la persona y la convivencia entre culturas: el lenguaje.

Dichas habilidades realizan un idioma específico (quechua, aymara, shipibo, awajún, inglés). Sin embargo, representa al aprendizaje de estas habilidades del campo curricular de la comunicación castellano como lenguaje materno.

Las habilidades corresponden: Incluye textos orales. Manifestadas oralmente. Contiene textos escritos. Producir textos escritos e interactuar con manifestaciones literarias.

Finalmente, la habilidad se aclara como la habilidad de un individuo para mezclar una agrupación de habilidades para obtener un norte específico en una condición dada. Para enseñar la comprensión de textos escritos se deben ejecutar una secuencia de acciones para adelantar habilidades y pasos, especialmente para coadyuvar a los aprendices a usar diferentes manejos de entendimiento.

C. Capacidades del área de Comunicación

Estas capacidades están integradas y mezclan competencias, conocimientos de un ámbito muy restringido, el cual aumenta con el fin de producir el progreso de las habilidades. Resulta importante tener en cuenta que, aunque las habilidades se pueden aprender e implementar de forma separada, es la mezcla la que logra su ejecución. Partiendo de este aspecto, el manejo preciso significa estas capacidades, pero su mezcla y uso relevante en situaciones diferentes son indispensables.

MINEDU (2016) afirma: "consiste en fortalecer las propias capacidades de la persona y que se progresa a lo extenso de la vida, generando el establecimiento de los desempeños académicos. Estas se sostienen en la conexión de procedimientos intelectuales, social-afectivo y movimiento" (p.26).

Las habilidades son ejecutadas en el aula. Las capacidades precisas formuladas en una información diferenciada producen el aprendizaje esperado. Cada capacidad tiene procesos de conocimiento y de motricidad. Los procesos que suceden en el pensamiento mientras procesamos el contenido se llaman operaciones de pensamiento cuando se relacionan con habilidades motrices. Se representa para su desarrollo y evaluación de capacidades.

Las tres habilidades constituyen: obtiene información del texto escrito; infiere e interpreta información del texto escrito; y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contextos del texto escrito.

Estas habilidades de lectura de diferentes tipos de texto escrito es un recurso eficaz. Estos elementos son cogniciones, destrezas y posturas que los alumnos usan para afrontar situaciones específicas (MINEDU, 2016). El conocimiento es la teoría, concepto y procedimiento heredados por el ser humano en diferentes ámbitos del conocimiento. Los alumnos también acumulan cogniciones a lo largo del proceso de aprender. Las habilidades se refieren a la aptitud, destreza, experiencia o habilidad de una persona para completar con éxito una tarea. Estas aptitudes son mentales, sociales y motoras. Las posturas son comportamientos, sentimientos y modos de pensar habituales, basados en el sistema de valores desarrollado a lo largo de la vida del alumno.

2.2.2.2. Dimensiones de la competencia lee diversos textos escritos

De acuerdo a MINEDU (2016) el área de Comunicación, muestra tres competencias y tres habilidades. Para el estudio se considera solo una de las competencias y la correspondiente capacidad.

La competencia trata de que el alumno entienda discursos de forma crítica con diversos tipos y complejidades en diferentes contextos de comunicación. Para esto, debe armar el significado de diferentes textos escritos basados con la pretensión que realiza con el conocimiento de sus experiencias previas y el uso de estrategias precisas. Además, evalúa y refleja la recuperación de contenido explícito y claro, y de acuerdo con el propósito del hablante, una posición personal sobre lo que se leyó.

La comprensión de un texto escrito esencialmente da una opinión. Por lo tanto, un aspecto básico de la alfabetización es la gestión del contenido informativo. Para que la comprensión escrita se desarrolle por completo, es necesario, por lo tanto, identificar el contenido en los textos, reorganizarla y determinar lo implícito.

Para la escuela, un alumno debe conocer textos cada vez más complejos. Leer diferentes tipos de texto para diferentes propósitos. Cada propósito de la lectura requiere que cada texto genere diferentes maneras de abordar la tarea. Por lo tanto, esta competencia requiere desarrollo en diferentes contextos de comunicación, en colaboración con distintos escritos (incluidos muy producidos y complicados) con diferentes clases

y sistemas. Técnicamente, el alumno acude con diferentes procesos con el fin de transformar la lectura del contenido.

El texto no solamente dirige contenido sino que la construye; estos escritos desarrollan informaciones, juicio, procederes y apreciaciones. En los escritos, producen la identificación del escritor y la persona que lee, mediante los mensajes, y el mundo además incide. Entender críticamente, en efecto, resulta anticipar un pensamiento del escritor con el fin de asumir la posición particular sobre la pregunta, ya sea en contra de sus opiniones personales.

Esta competencia lee diferentes tipos de textos escritos, se define como una interactividad dinámica entre el texto, el lector y los escenarios sociales y culturales que encuadra la lectura; para el aprendiz significa un proceso activo de construcción del sentido; ya que el estudiante no solo comprende o decodifica la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretar y establecer una posición sobre ellos; para ello, utiliza saberes de diverso tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del contexto que lo rodea.

Para ello; la capacidad lee diversos textos escritos requiere que elija, combine y aplique tres habilidades, todas referidas a procesos que suceden paralelamente en nuestros adolescentes durante la lectura textual. La práctica de esta competencia entiende textos escritos implica en el alumno una mezcla de las habilidades, para nuestro estudio considerados como dimensiones:

a. Obtiene información del texto escrito

De acuerdo a la normativa del MINEDU (2017), los estudiantes pueden obtener y recibir la información que brinda el texto escrito en palabras sin deducción o interpretación. Una de las primigenias acciones que realizan los estudiantes frente al texto es restaurar la información, de una forma. Reconocimiento literal, el contenido redactado por el artífice debe ser la parte imprescindible del texto, conservando los puntos secundarios o complementarios. Esta habilidad es básica y no requiere la movilización de muchas habilidades.

En la primera etapa de comprensión, los estudiantes estarán conectados directamente con el texto que leen, los tipos de textos presentados son diversos y cada texto tiene sus propias características, por lo general utilizan textos discentes y probados. Según Díaz & Hernández (2010) al encarar a las palabras, el lector debe adoptar ciertos manejos que ayuden a encausar la información en las palabras, y sobre esta base, establecer significados básicos en función del propósito de haber sido leído.

A tenor de Pinzás (2008) adquirir información designa entender la primicia informativa claramente propuesta por el texto y comprender el contenido expresado por el texto. Esta comprensión es el primer paso en la inferencia o comprensión reflexiva. Por tanto, en esta era de entendimiento del texto escrito, es preciso que el lector

comprenda los aspectos básicos e importantes del texto que está leyendo. Si el alumno no comprende el contenido que transmite el texto, le resultará difícil hacer inferencias o explicaciones correctas, y mucho menos. Se dice para lograr la comprensión lectora crítica.

Identificar información clara para el indicador, es la idea que el artífice se comunica de manera clara y directa en el discurso escrito, y estas nociones obedecen encontrarse en el texto mismo. Esta destreza corresponde al peldaño básico de entendimiento de un texto escrito, donde la identificación de información explícita está relacionada con la identificación de datos que se encuentran literalmente. Al buscar información del texto leído, podemos identificar la información explícita en el texto.

Hernández & Quintero (2007) propusieron una táctica de omisión o represión de macro-reglas para identificar conceptos claramente relacionados del texto. Esto incluye suprimir toda la información repetitiva y superficial del texto, y solo retener las ideas que constituyen el resumen del texto y lo que expresa claramente.

Para identificar la estructura externa del texto, los estudiantes deben reconocer las características que ayudan a clasificar el tipo de texto a leer al identificar el esquema o estructura externa del texto. Según su estructura, podemos clasificar textos narrativos, descriptivos, argumentativos, descriptivos y explicativos. Teniendo en cuenta estos elementos que componen el texto, el alumno obtendrá una

lectura ajustada y seguro. Se puede percibir, la habilidad de recuperar datos de un texto específico es complicada e involucra varios pasos que ocurren simultáneamente.

b. Infiere e interpreta información del texto

Según MINEDU (2017) los aprendices desarrollan procesos cognitivos al inferir y explicar, infieren el significado de varios textos escritos al señalar el significado del contenido que leen, y consideran conocimientos previos o algunos encontrados en el texto y la realidad. La pista saca una conclusión sobre dónde está durante el proceso de lectura y predecirá y verificará el progreso de la lectura.

Los aprendices siempre encontrarán pistas para vaticinar el contenido del texto y hacer sus particulares inferencias basadas en la connotación de palabras y frases, que tienen un significado simbólico en el esquema en el que exhiben. Así mismo, puede inferir los componentes de texto que da lectura: cualidades, funcionalidades de caracteres, atributos, etc. Pueden hacer estas inferencias paso a paso en varios textos con jerarquías cada vez más complicadas.

Las inferencias o explicaciones se refieren a ideas o componentes que no se expresan explícitamente en el texto elaborado, y estas ideas deben inferirse (Pinzás, 2008). La información de razonamiento se puede considerar en las inferencias lógicas de causa

y efecto, soluciones de problemas, similitudes y diferencias y conclusiones.

Para desarrollar inferencias o interpretaciones de textos escritos, Khataee & Davoudi (2018) acentuaron que es preciso estudiar conocimientos previos en comprensión lectora, pues obedecen inferir la acepción del texto en base a suficiente información obtenida del conocimiento. Es este tipo de conocimiento el que permite a los lectores predecir el texto y desempeñar un rol preciso en la glosa del texto. La ausencia de ideas previas de los aprendices puede generar dificultades para leer muchos tipos de textos. Por tanto, es preciso considerarlos en los pasos de lectura, pues sin ellos su peldaño de entendimiento será muy pobre.

La inferencia e interpretación dimensional consideran los siguientes indicadores: sacar conclusiones, inferir ideas, explicar las intenciones del autor, inferir relaciones lógicas y distinguir entre contenido relevante y contenido complementario.

Luego de la deducción o inducción del contenido, se concluye que el primer caso es del caso general al caso especial, y el segundo caso es del caso especial al caso general. De manera similar, Saadatnia, Ketabi y Tavakoli (2017) afirmaron que a nivel de inferencia, los lectores participan en el proceso de manipulación de la información textual para encontrar la relación entre las ideas principales y los

detalles con el fin de explicar resoluciones sobre la connotación del texto.

En cuanto al pensamiento deductivo, los estudiantes inferirán palabras basadas en el contexto de lectura y expresarán significados metafóricos. El lector a menudo encuentra en la lectura palabras desconocidas que dificultan el proceso de lectura, por lo que debe determinar el significado de acuerdo con el entorno en el que está leyendo.

El significado de las palabras desconocidas se obtiene de la información que obtienen los aprendices comprendan la realidad externa del texto o el conocimiento del entorno lingüístico que rodea la definición de términos, lo que ayuda a entender el texto.

Los estudiantes también pueden inferir el tema a partir de información profesional e imprecisa. El tema es el argumento a tratar en el texto, es una proposición que resume todo el contenido divulgado de modo global. Los subtemas son elementos de los temas tratados en el texto y pueden desarrollarse en uno o más párrafos. Por tanto, Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo y Velásquez (2010) afirmaron que el texto proporciona pistas para que los lectores hagan inferencias y determinen el tema del texto. Por lo general, estas pistas se pueden encontrar en divergentes párrafos del texto. Hay algunos manejos para ayudar a inferir el tema del texto, una de las cuales es ejecutar el proyecto. ¿De qué se trata el texto? La

contestación sería el tema expresado a través de palabras o frases nominales.

Empuje el argumento del artículo, el argumento del artículo es la posición del autor sobre un tema en el artículo argumentativo. Todos los textos se desarrollan en torno al papel, cuyo propósito es persuadir o persuadir al lector. Siempre que el artículo esté implícito en el artículo, los estudiantes pueden inferirlo.

El propósito de extraer el texto, es el designio del artífice al generar el texto. Los distintos propósitos que tenemos incluyen: informar, persuadir y entretener. Notificar cuando se pesquisa brindar información veraz sobre un tema en particular; persuasivo, entretenido cuando el autor está tratando de convencer al lector de una determinada posición y cuando está tratando de complacer y regocijar.

Para explicar el designio del artífice, uno de los indicadores de la habilidad de inferir e interpretar el texto escrito se relaciona con explicar el designio del artífice. Jonhson & Quiñonez (2012) señalan que el designio del artífice, es dejar que el autor escriba su artículo. Es por esto que los estudiantes se dan cuenta de que el texto tiene el propósito y la intención de comunicarse. Según el texto, el designio del artífice puede ser informar, reconstruir o entretener, persuadir o exhortar.

Para inferir varias uniones lógicas, los estudiantes deben inferir diferentes relaciones de inferencia, como causalidad, soluciones de problemas, diferencias en similitudes, etc. La inferencia causal también se llama inferencia que conecta causa y efecto, motivo o causa con su influencia, derivación o consecuencia.

Para comprender la causalidad, es necesario determinar las causas e impactos anexados con el tema y cómo se relacionan. Para inferir la relación entre el problema y la solución, los estudiantes deben inferir el problema y su solución correspondiente del texto. Del mismo modo, al identificar diferencias o similitudes, también intente utilizar la deducción en el texto leído.

En cuanto a la inferencia comparativa, se considera como una operación mental elemental en la que se relacionan dos o más partículas para identificar parecidos o diferencias con los dos (Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo y & Velásquez, 2010)

Al distinguir entre contenido relacionado y contenido complementario, la información relacionada es esencial para comprender el texto; por lo tanto, los estudiantes deben desarrollar habilidades como identificar o inferir las ideas principales en el texto. Los pensamientos complementarios son pensamientos que especifican, detallan, expanden o explican los pensamientos principales a lo largo del texto.

c. Reflexiona y evalúa la forma, contenido y contexto del texto

A tenor de MINEDU (2017), esto ocurre cuando el lector se mantiene alejado de las ideas planteadas por el artífice en el texto, manteniendo distante de los medios utilizados para transmitir el mensaje y valorando si son relevantes. Para ocupar un lugar en el texto que lee, debe considerar su forma y contenido. Los estudiantes deben utilizar argumentos que demuestren que realmente entienden el texto que leen. Esta es una etapa compleja en el protocolo de lectura. Por tanto, los profesores deben adelantar distintos manejos para obtener esta habilidad.

En consonancia con Pinzás (2008), la habilidad reflexiva se puede apodarar como la metacognición en la lectura, en el proceso de aprendizaje, la habilidad mostrada por los estudiantes puede orientar su propio pensamiento y evaluar el contenido de la lectura. Sin las estrategias adecuadas, la mayoría de los estudiantes no desarrollan esta capacidad de reflexión.

Por lo tanto, Farrach (2017) señaló que el propósito de hacer preguntas relevantes después de una lectura integral es mejorar el razonamiento crítico de los estudiantes, ampliar su conocimiento al reflexionar sobre ellos, desarrollar la metacognición mediante el análisis del proceso de lectura y mejorar la discusión de ideas de aprendizaje a través del aprendizaje. Por lo tanto, los lectores que no critican el texto que leen no pueden derrotar el escalón de imagen en

el proceso cognitivo, mientras que los lectores importantes pueden desarrollar habilidades analíticas, comprensivas y, lo más importante, obtener una tasación.

Igualmente, Dogan & Tosun (2019) señalaron que la habilidad de reflexión cultivará el juicio crítico de los aprendices, en este proceso, los estudiantes harán juicios firmes y autorregulados para explicar, analizar, evaluar e inferir. Los pensadores críticos siempre tendrán una mente abierta, un juicio sabio, una comprensión clara y ordenada de la situación del problema. Por lo tanto, educar a nuestros estudiantes para que sean excelentes conocedores críticos designa laborar hacia este ideal y combinar constantemente destrezas y habilidades.

Esta dimensión refleja los dos indicadores que se han considerado: comentar el contenido y emitir juicios críticos.

En cuanto a sus visiones sobre los contenidos, ha desarrollado habilidades de juicio crítico entre los estudiantes; de manera que, Liu (2019) señaló que en el siglo XXI, con el vigoroso desarrollo de la informática, los aprendices residen cada vez más contorneados de información y por tanto aprenden elegir, analizar, juzgar y evaluar la información es esencial para lo que necesitamos, lo que significa que debemos leer críticamente, en lugar de absorber pasivamente la información que se nos presenta.

Dado que el artífice escribe para que los lectores admiten las ideas del texto, es preciso reflexionar sobre el contenido que exhibe el texto escrito, pero el lector clave debe leer y resolver si admite el argumento o cuestiona el contenido presentado. Normalmente el alumno no cuestionará el contenido del texto, aceptará la información sin analizar, caracterizar o criticar. Después de leer, muchos de ellos no pudieron denotar sus opiniones. Esto se debe a que los manejos convencionales de entendimiento escrito no ayudan a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico de los aprendices.

En cuanto a la emisión de juicios críticos, la lectura de varios textos regularmente conduce a la expansión de juicios críticos. Los estudiantes emiten juicios basados en la validez y autenticidad de la información escrita, mientras que emiten juicios basados en el estilo del autor. Considere el impacto del texto en los declamadores y compare su conocimiento y vivencias con el texto y el entorno sociocultural del artífice.

A tenor de Song (2019) el juicio crítico es un método de procesamiento de información que considera una diversidad de actuaciones mentales y pasos cognitivos, que son difíciles de exponer en un lenguaje usual. La lectura juiciosa es la comunicación e interactividad con el texto, y lo más importante es la capacidad de comentar y valorar continuamente el texto. La aptitud de una persona

para recordar lo que ha leído en mucho tiempo solo se puede lograr mediante la lectura juiciosa del texto (Akin, Koray y Tavukcu, 2015).

En consonancia con Pérez (2006), el texto crítico consiste en evaluar o juzgar el contenido de la lectura, y la información debe ser juzgada objetivamente en base a cogniciones previas o cualidades del lector. Esta evaluación solo se puede realizar posterior de resumir y comprender este artículo, esta es la era final de la lectura efectiva.

Por tanto, Marzban & Barati (2016) creen que la habilidad actual de pensar críticamente y discutir la veracidad de la información de manera juiciosa es fundamental para el adelanto y la lectura de los aprendices. Por lo tanto, se debe alentar a los profesores a responder a las habilidades de pensamiento crítico en diferentes tipos de textos, ya que esto les tolera examinar y explicar ideas. Los aprendices que adelantan aptitudes de pensar crítico pueden ir más allá del alcance del entendimiento de textos escritos cuando participan en asentimientos y sumarios críticos.

Por ello, Liu (2019) señaló que hacer un juicio crítico sobre la lectura de los estudiantes es examinar, sintetizar y evaluar todo el tratado del texto escrito con el fin de obtener vivencias emocionales y juicios de evaluaciones razonables; esta vivencia de valoración se cimienta en distintos rasgos relacionados, como el contenido, la organización del texto, la estrategia discursiva utilizada

por el autor, los antecedentes de desarrollo del texto y las intenciones del autor.

Para que el paso de lectura valorativa sea efectivo, los aprendices deben usar las aptitudes y manejos de pensar crítico de una manera relevante.

Para que un proceso de lectura crítica sea efectiva, es necesario que los estudiantes apliquen sus habilidades de pensamiento crítico y las estrategias de forma pertinente.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Textos continuos

Son aquellos que están combinados por oraciones, las cuales se acomodan en párrafos. Estos párrafos se suceden los unos a los otros para formar un texto de mayor extensión. Los textos continuos se caracterizan por la ausencia de diagramas, tablas, cuadros, mapas y anexos.

2.3.2. Textos descriptivos

Es aquel en el que se otorga información al lector u oyente de forma que pueda fabricar sus propias representaciones mentales. Es decir, consta de descripciones que sirven al interlocutor para hacerse una idea bastante cercana y acertada de aquello de lo que está hablando.

2.3.3. Textos narrativos

Incorpora una narración de hechos desarrollados por un periodo de tiempo y espacio estimado. En el mismo se suele incluir la participación de personajes diversos. Además, este texto puede ser tanto real como imaginario.

2.3.4. Textos argumentativos

Es aquel que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones; se caracteriza por una organización del contenido.

2.3.5. Textos instructivos

Describe la lista de elementos necesarios para realizar la tarea correspondiente y, por supuesto los pasos a seguir en el procedimiento; tiene el propósito de orientar los procedimientos en forma detallada, clara y precisa para realizar alguna actividad ya sea simple o compleja.

2.3.6. Comprensión de textos escritos

Es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito. Se define como un doble proceso: por un lado, un proceso de descodificación de un mensaje escrito y por otro, un proceso de interacción con su conocimiento previo.

2.3.7. Recupera información de diversos textos escritos

Es una capacidad que aporta a una persona que lee identificar el contenido presentado en el escrito, de forma literal. Para esto, la persona que lee no requiere realizar deducciones o interpretaciones.

2.3.8. Reorganiza información de diversos textos escritos

La capacidad para reestructurar el contenido es ofrecer una novedosa gama de ideas, informaciones de manera global a través de sus componentes, en el procedimiento de ordenación y resumen. La reestructuración del contenido se sigue a una secuencia temporal, jerarquizada, con deducción, causal y otros.

2.3.9. Infiere el significado de los textos escritos

La persona que lee asocia con el escrito integrado y comprobado sus informaciones. Frente a los vacíos de sentido encontrado, el lector genera inferencias, eso es, parte de los datos que le ofrece el texto mediante las señales con el fin de entender el escrito en los aspectos precisos y generales.

2.3.10. Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos

Una reflexión acerca de los datos del escrito incide que los alumnos identifiquen una asociación entre la lectura y su valoración, vivencia y saber del entorno. El motivo es que otorguen las justificaciones que respalden su postura.

CAPÍTULO III

MÉTODO

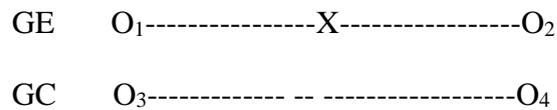
3.1. Tipo de investigación

Este estudio pertenece a un tipo experimental; pues representa a través del control de una variable experimental no demostrada en situaciones de riguroso control; con el propósito de describir de qué modo o por qué sucede un hecho específico (Tamayo; 2009). Significa que la observación experimental va a probar la efectividad o no del recurso experimental. Aspira avalar que la utilización de textos continuos para la reforma de un acontecimiento o dificultad delimitado.

3.2. Diseño de investigación

Se utilizó específicamente un diseño cuasi experimental; pues permite una aproximación al problema de análisis en un entorno real (Hernández, 2008). Se trabajó con una agrupación ya instituido, a quien se administró el pre y pos test.

Su estructura es:



Donde:

GE: Grupo de experimento.

GC: Grupo de control.

O₁: Pre test: Medir el nivel en comprensión de lectura al grupo experimental, antes de la utilización de textos escritos.

O₂: Pos test: Medir el logro de lectura comprensiva grupo experimental, después del uso de los escritos.

X: Estímulo: Utilización de textos escritos

O₃: Pre test: Evaluación del logro de lectura comprensiva del equipo control.

_: Sin regulación

O₄: Pos test: Evaluación del logro de la lectura comprensiva al equipo control.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

Se agrupa los alumnos del segundo grado en general del nivel secundario, mixtos, de la Institución Educativa Daniel Becerra Ocampo en Ilo 2018. Todos ellos intervienen de una determinada característica definida (Tamayo, 2009).

3.3.2. Muestra

En el tratado el subconjunto estuvo integrada por 62 aprendices del segundo grado "A" y "B" de formación secundaria de la entidad educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo 2018. El procedimiento de muestreo usado para esta elección es no aleatorio en su modo intencional; al respecto, Tamayo (2009) señala que el investigador elige los componentes de acuerdo a su apreciación y representación, y están constituidas por agrupaciones presentes o ya constituidas en el escenario.

Tabla 2
Espacio muestral de la investigación

Grado	Secciones	Grupo	Varones	Mujeres	Total
2°	A	Experimento	14	18	32
	B	Control	14	16	30
N° total de estudiantes			28	34	62

Fuente: Inventario de listado 2018

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnica

Para cumplimiento de los fines investigativos y propósitos del mismo, se utilizó estas técnicas:

Observación

Es un "procedimiento selectivo, estructurado y preconcebido de levantamiento de referencias o cifras sólidas en la revisión y recogida de

los actos o condiciones, como suceden en la existencia mediante el uso de los sentidos" (Cabanillas, 2013, p. 103). Esto es, apreciar precisamente la situación, evento de datos y anotar para analizar posteriormente. Todo ello con el motivo de observar formas conductuales de los alumnos con respecto a la utilización de textos continuos en la lectura comprensiva.

Pruebas con rendimiento

Son las que averiguan valorar el rango de facultad lograda de un aprendiz después de un procedimiento de instrucción. "Tiene como intención importante calificar lo que se ha asimilado en los estudios diarios, más que presagiar un proceder o aptitud futura" (Cabanillas, 2013, p. 132).

3.4.2. Instrumento

Para fines de este estudio y el cumplimiento de los propósitos del mismo, se utilizó instrumentos procedentes del Ministerio de Educación.

Prueba objetiva

Instrumento de medición estructurado o construido que ayudar a valorar contenidos, habilidades, aptitudes, rendimiento, procederes, cognitivas y otros; que admite precisar si los aprendices utilizaron bien los textos continuos para alcanzar su entendimiento al leer un texto escrito.

Tabla 3
Ficha técnica de la prueba objetiva de comprensión

Criterios	Categorías
Nombre	: Prueba objetiva de comprensión
Descripción	: Prueba objetiva de comprensión que fue creado con las capacidades y desempeños que son acorde al formato del MINEDU; a través del Programación Curricular de Educación Secundaria
Objetivo	: Establecer el grado de la competencia lee diversos textos escritos en estudiantes de secundaria
Autor	: Ministerio de Educación
Procedencia	: Lima-Perú, 2018
Administración	: Individual
Tiempo	: Aproximadamente 60 minutos
Ámbito de aplicabilidad	: Estudiantes de 2° de secundaria
Dimensiones	: Obtener información, inferir y explicar, reflexionar y evaluar
Ítems	: La prueba de comprensión contiene 20 preguntas, respondiendo a los indicadores. Cuando se utilizan alternativas de opción múltiple, hay cuatro alternativas para cada elemento.
Estimación	: Para puntuar, use 0 para respuestas incorrectas y 1 para respuestas correctas. La puntuación más alta es de 20 puntos, la más baja es de 0 puntos
Nivel y rango	: La escala consta de tres dimensiones de capacidad variable para leer contenido escrito. Dimensiones Acceso a la información: Inicial (0-10) en curso (11-13) resultados esperados (14-17) satisfactorio (18-20) Inferencia y explicación: Inicial (0-10) en curso (11-13) resultados esperados (14-17) satisfactorio (18-20) Reflexión y evaluación: etapa inicial (0-10) en curso (11-13) resultados esperados (14-17) satisfactorios (18-20)

Fuente: Tomado del Ministerio de Educación (2018)

Lista de cotejo

Se entiende principalmente como un instrumento para verificar. Es decir, actúa como un recurso para revisar en el transcurso del procedimiento de enseñar y aprender en algunos desempeños fijados con la corrección lograda o cuando no aparece el mismo. Constituye con la lista de elementos para su evaluación.

Tabla 4
Ficha técnica de la lista de cotejo

Criterios	Categorías
Nombre	: Lista de cotejo para evaluar la competencia lee diversos textos escritos
Descripción	: Instrumento de medición que apoya a valorar las sesiones de intervención educativa y realizar los reajustes respectivos; tiene relación con la prueba objetiva, dimensiones e indicadores
Objetivo	: Medir el logro de las capacidades y desempeños de la competencia lee diversos textos escritos
Autor	: Rojas Alfaro, Bertha
Procedencia	: Lima-Perú, 2018
Administración	: Individual
Tiempo	: Aproximadamente 10 minutos
Ámbito de aplicabilidad	: Estudiantes de 2° de secundaria
Dimensiones	: Obtiene información, infiere e interpreta, reflexiona y evalúa; cada uno de ellos con sus relativos indicadores o desempeños
Método de validación	: Coeficiente de Alfa Cronbach y juicio de expertos
Confiabilidad	: 0,714 valor de Alfa Cronbach, tiene un grado de confiabilidad respetable (70-80)
Validez	: Juicio de expertos: 3 especialistas determinaron aplicable con rango bueno

Fuente: Rojas (2018)

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Con el motivo que los datos sean sistematizados según planteamiento del inconveniente y la conquista de las metas, se encauzó los resultados a través del programa de estadística SPSS, edición 22. También, para interpretar cifras, se incluyó a un proceso estadístico descriptivo las operaciones de tendencia central; además de gráficos de acuerdo a la variable de competencia lee diversos textos escritos. Asimismo, se empleó la evaluación con Shapiro-Wilk para verificar normalidad de las cifras. Por último, se aplicó el T de Student para corroborar el indicio de hipótesis.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos y la interpretación de los resultados vienen a ser el aspecto medular de la investigación, porque con ello se validan las hipótesis y logran los objetivos de la investigación.

El apartado primero describe los datos obtenidos para la variable en estudio, con el estudio estadístico, tanto descriptivo e inferencial; luego se realiza el contraste con las hipótesis de estudio; y finalmente se realiza la discusión de resultados.

4.1. Presentación de los resultados

Resultados descriptivos

Después de haber aplicado el pre test y post test a estudiantes de grado segundo en el establecimiento educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua; para establecer la influencia significativamente de la utilización de textos continuos en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos; se presentan las siguientes tablas y gráficas con el análisis de los resultados obtenidos.

Tabla 5

Resultados por grados de la competencia lee diversos textos escritos mediante el pre y pos test del conjunto experimental

Grados	Conjunto experimental			
	Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%
Inicio	0	0,0	0	0,0
Proceso	6	18,7	0	0,0
Esperado	16	50,0	20	62,5
Destacado	10	31,3	12	37,5
Total	32	100.0	32	100.0

Nota: Consolidado de respuestas

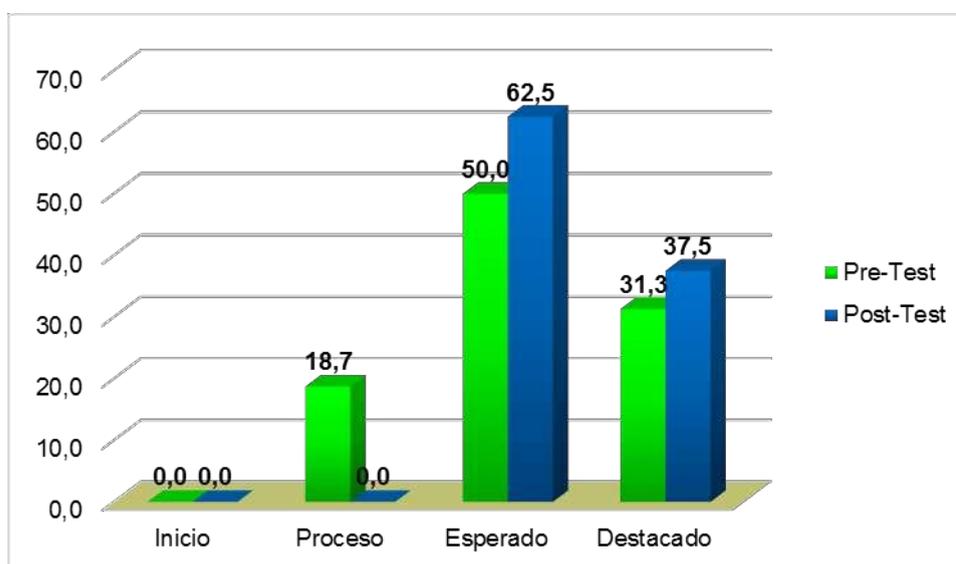


Figura 1. Resultados por grados de la competencia lee diversos textos escritos mediante el pre y pos test del conjunto experimental

Según tabla 5 y figura 1 se aprecia una comparación de estos datos juzgados en el conjunto experimental en el pre y pos test. En las dos valoraciones hay distinción relevante, el 62,5% de los alumnos tienen el grado esperado en el test salida, en cuanto al 50,0% del pre test, además se destaca que un 37,5% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 31,3% en el pre test; por tanto, en el test de entrada, un 18,7% en grado proceso, ante un 0% en el test de salida. De la resolución, se interpreta que, el uso de textos continuos influye en el fortalecimiento de progresos en la competencia lee diversos tipos de textos escritos en el test de salida del conjunto experimental.

Tabla 6

Resultados por grados de la capacidad obtiene entre el pre y pos test del conjunto experimental

Grados	Obtiene - Conjunto experimental			
	Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%
Inicio	4	12,5	1	3,1
Proceso	10	31,3	6	18,7
Esperado	12	37,5	15	46,9
Destacado	6	18,7	10	31,3
Total	32	100.0	32	100.0

Nota: Consolidado de respuestas

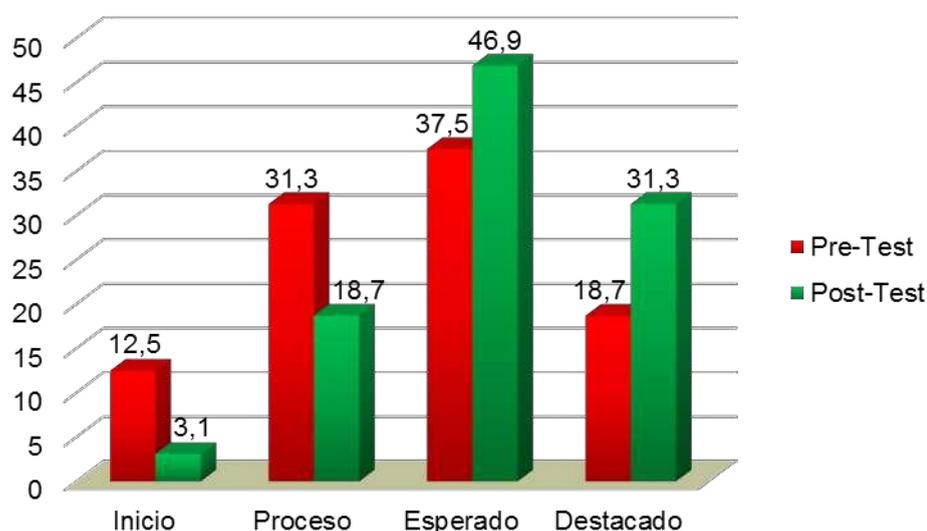


Figura 2. Resultados por grados de la capacidad obtiene mediante el pre y pos test del conjunto experimental

Según tabla 6 y figura 2 se aprecia una comparación de estos datos juzgados en el conjunto experimental en el pre y pos test. En las dos valoraciones hay distinción relevante, el 46,9% de los alumnos tienen el grado esperado en el test salida, en cuanto al 37,5% del pre test, además se destaca que un 31,3% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 18,7% en el pre test; por tanto, en el test entrada, un 31,3% en grado proceso, ante un 18,7% en el test de salida; por último, en el test entrada 12,5% en grado inicio ante 3,1% en test salida; de la información, se interpreta que, el uso de textos continuos influye en el fortalecimiento de progresos en la capacidad obtiene en el test de salida del conjunto experimental.

Tabla 7

Resultados por grados de la capacidad infiere e interpreta mediante pre y pos test del conjunto experimental

Grados	Infiere e interpreta - Conjunto experimental			
	Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%
Inicio	6	18,7	2	6,3
Proceso	12	37,5	8	25,0
Esperado	10	31,3	14	43,7
Destacado	4	12,5	8	25,0
Total	32	100.0	32	100.0

Nota: Consolidado de respuestas

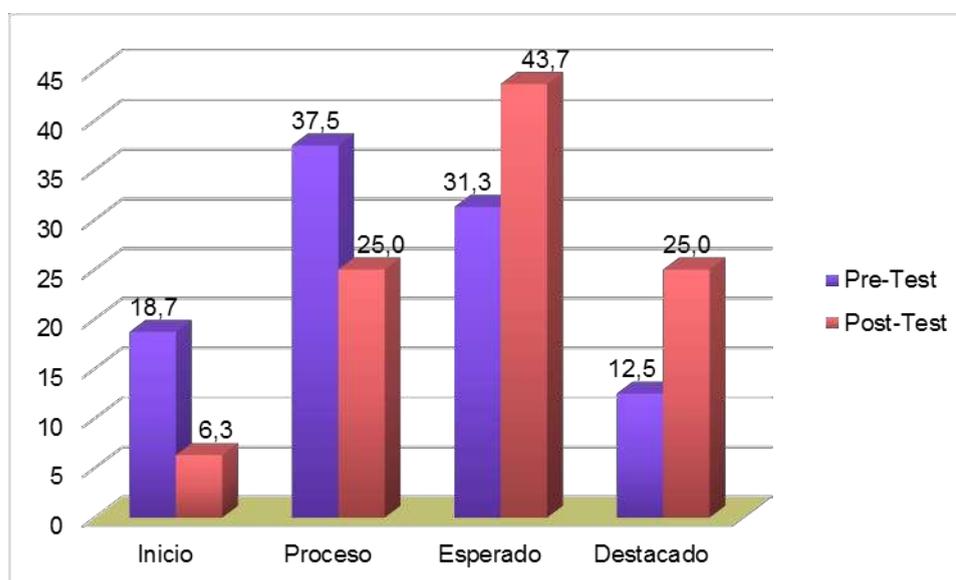


Figura 3. Resultados por grados de la capacidad infiere e interpreta mediante pre y pos valoración del conjunto experimental

Según tabla 7 y figura 3 se aprecia una comparación de estos datos juzgados en el conjunto experimental en el pre y pos test. En las dos estimaciones hay distinción relevante, el 43,7% de los alumnos tienen el grado esperado en el test salida, en cuanto al 31,3% del pre test, además se destaca que un 25,0% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 12,5% en el pre test; por tanto, en el test de entrada, un 37,5% en grado de proceso, ante un 25,0% en el test de salida; por último, en el test entrada 18,7% en grado inicio ante 6,3% en test salida; de la información, se interpreta que, el uso de textos continuos influye en el fortalecimiento de progresos en la capacidad infiere e interpreta en el test de salida del conjunto experimental.

Tabla 8

Resultados por grados de la capacidad reflexiona y evalúa en el antes y después del conjunto experimental

Grados	Reflexiona y evalúa - Conjunto experimental			
	Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%
Inicio	8	25,0	3	9,4
Proceso	12	37,5	11	34,4
Esperado	10	31,3	12	37,5
Destacado	2	6,2	6	18,7
Total	32	100.0	32	100.0

Nota: Consolidado de respuestas

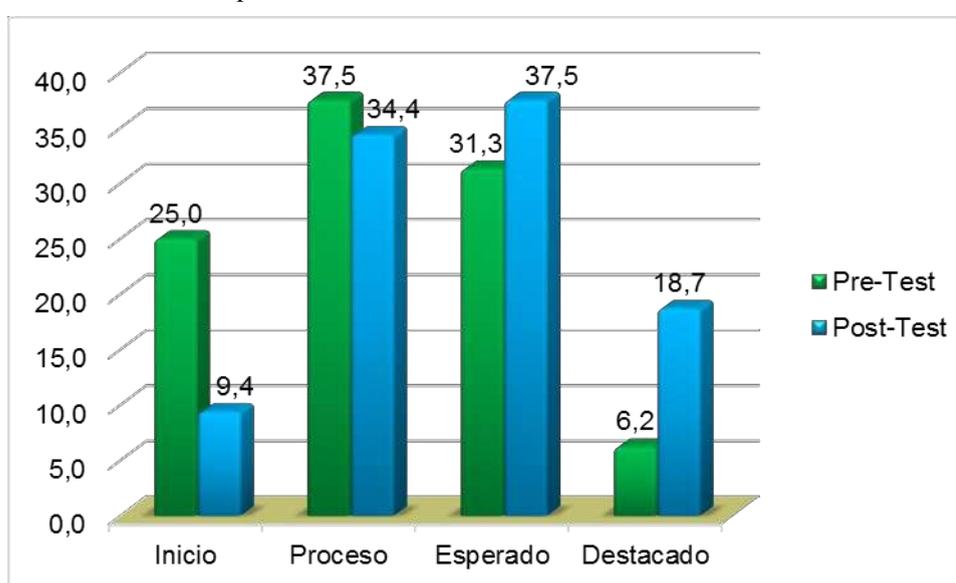


Figura 4. Resultados por grados de la capacidad reflexiona y evalúa mediante pre y pos estimación del conjunto experimental

Según tabla 8 y figura 4 se aprecia una comparación de estos datos hallados en el conjunto experimental en el pre y pos test. En las dos pruebas existe distinción relevante, el 37,7% de los alumnos tienen el grado esperado en el test salida, en cuanto al 31,3% del pre test, además se destaca que un 18,7% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 6,2% en el pre test; por tanto, en el test entrada, un 37,5% en grado proceso, ante un 34,4% en el test de salida; por último, en el test entrada 25,0% en grado inicio ante 9,4% en test salida; de la información, se interpreta que, el uso de textos continuos influye en el fortalecimiento de progresos en la capacidad reflexiona y evalúa en el test de salida del conjunto experimental.

Tabla 9

Resultados por grados comparativos de las capacidades obtiene, infiere e interpreta, reflexiona y evalúa mediante pre y pos prueba del conjunto experimental

Grados	Obtiene				Infiere e interpreta				Reflexiona y evalúa			
	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test		Post-Test		Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	4	12,5	1	3,1	6	18,7	2	6,3	8	25,0	3	9,4
Proceso	10	31,3	6	18,7	12	37,5	8	25,0	12	37,5	11	34,4
Esperado	12	37,5	15	46,9	10	31,3	14	43,7	10	31,3	12	37,5
Destacado	6	18,7	10	31,3	4	12,5	8	25,0	2	6,2	6	18,7
Total	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100

Nota: Consolidado de respuestas

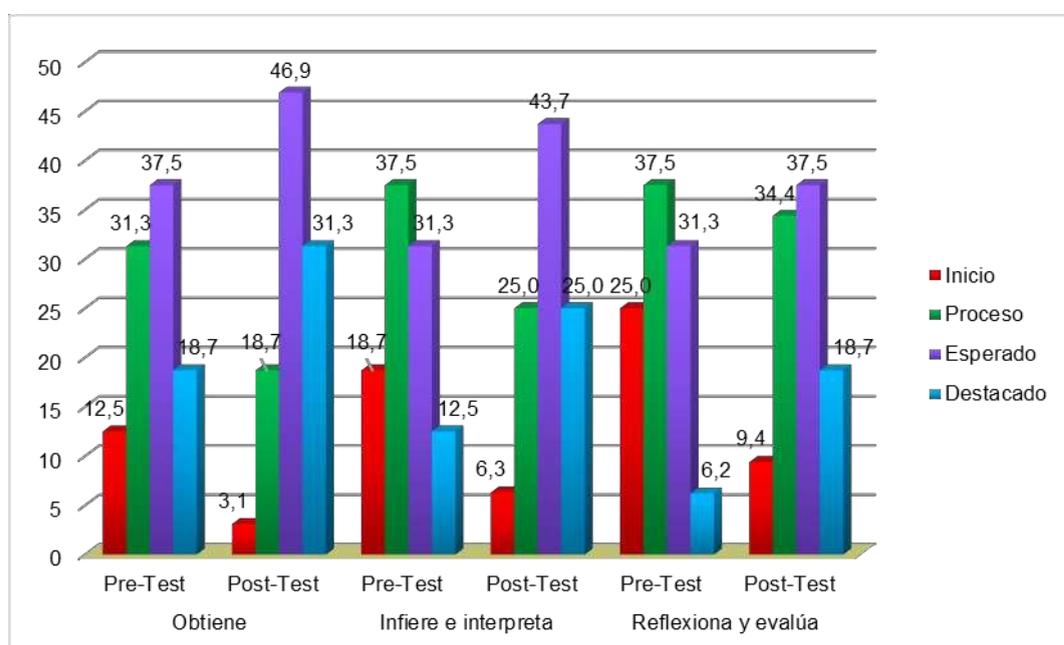


Figura 5. Resultados por grados comparativos obtiene, infiere e interpreta, reflexiona y evalúa mediante pre y pos prueba del conjunto experimental

Se aprecia en la tabla 9 y figura 5, estas distinciones relevantes del pre y post test del conjunto experimental asociado con la comparación, donde se evidencia el 37,5% a 46,9% poseen grado esperado y el 18,7% a 31,3% destacado con desempeño obtiene; aparte de ello, se observa que en el nivel esperado tienen el 31,3% a 43,7% en desempeño infiere e interpreta; el 31,3% a 37,5% de alumnos son ubicados en grado esperado en desempeño reflexiona y evalúa; en definitiva, existe distinción después de utilizar los textos continuos con el fin de fortalecer la competencia lee diversos textos escritos.

Tabla 10

Resultados comparativos por grados de la competencia lee diversos textos escritos entre el pre y pos test del conjunto control y experimental

Grados	Conjunto control				Conjunto Experimental			
	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Proceso	8	26,7	7	23,3	6	18,7	0	0,0
Esperado	15	50,0	16	53,4	16	50,0	20	62,5
Destacado	7	23,3	7	23,3	10	31,3	12	37,5
Total	30	100.0	30	100.0	32	100.0	32	100.0

Nota: Consolidado de respuestas

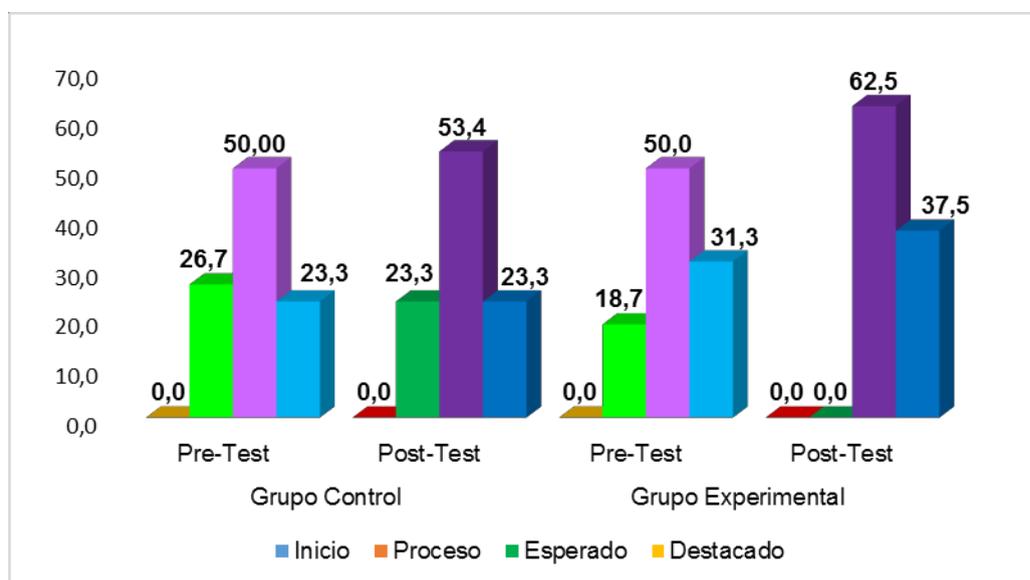


Figura 6. Resultados comparativos por grados de la competencia lee diversos textos escritos entre el pre y pos test del conjunto control y experimental

Según tabla 10 y figura 6, se aprecia una comparación de estos datos develados en el conjunto control y experimental en el pre y pos test. Existe una distinción relevante en el conjunto experimento, el 50,0% a 62,5 % de los alumnos tienen el grado esperado en el test entrada y salida, además se destaca que un 31,3% a 37,5% de los alumnos se hallan en el grado destacado en pre y pos examen; por tanto, en el conjunto control en el test de entrada y salida un 50,0% a 53,4% en grado esperado; además, en el test entrada y salida el 23,3% en grado destacado; de la información, se interpreta que, el uso de textos continuos influye en el fortalecimiento de progresos en la capacidad lee diversos textos escritos en la test de salida del conjunto experimental, pero en el conjunto control se mantiene.

Tabla 11

Resultados por grados de la competencia lee diversos textos escritos en el pre y pos test del conjunto control

Grados	Conjunto control			
	Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%
Inicio	0	0,0	0	0,0
Proceso	8	26,7	7	23,3
Esperado	15	50,0	16	53,4
Destacado	7	23,3	7	23,3
Total	30	100.0	30	100.0

Nota: Consolidado de respuestas

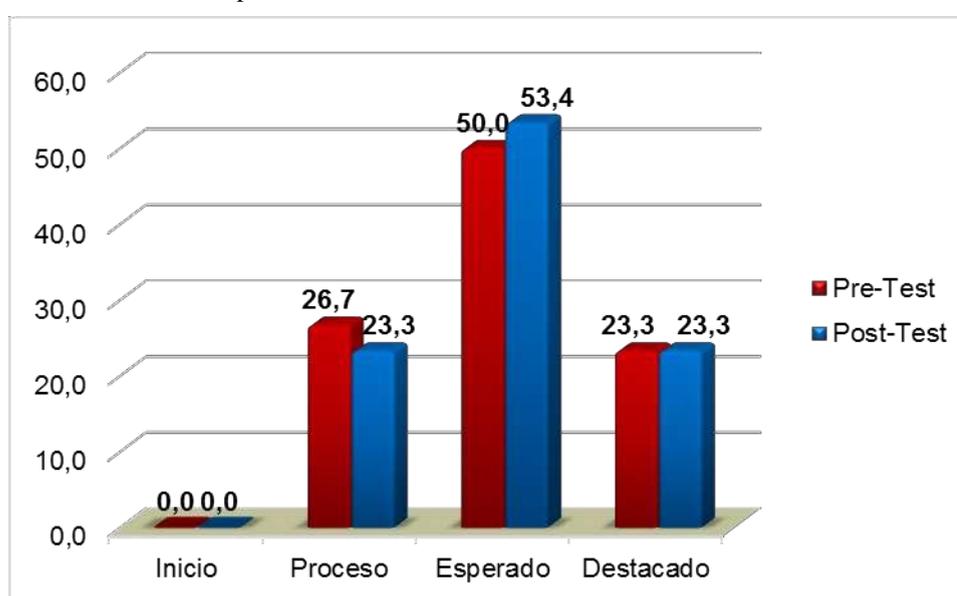


Figura 7. Resultados por grados de la capacidad de lectura de diferentes tipos de texto escrito entre el pre y pos test del conjunto control

Según tabla 11 y figura 7, se aprecia una comparación de estos datos hallados en el conjunto control en el pre y pos test. En ambas valoraciones hay distinción relevante, el 53,4% de los alumnos tienen el grado esperado en el test salida, en cuanto al 50,0% del pre test, además se destaca que un 23,3% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pre y pos test; por tanto, en el test de entrada, un 26,7% en grado proceso, ante un 23,3% en el test de salida y finalmente el 0,0% en grado inicio en ambos test. De la información, se interpreta que no se usó los textos continuos en el fortalecimiento de progresos en la competencia lee diversos tipos de textos escritos en el conjunto experimental.

Tabla 12

Resultados por grados comparativos de las capacidades obtiene, infiere e interpreta, reflexiona y evalúa en el pre y pos valoración del conjunto control

Grados	Obtiene				Infiere e interpreta				Reflexiona y evalúa			
	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test		Post-Test		Pre-Test		Post-Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	5	16,7	4	13,3	6	20,0	5	16,7	8	26,6	6	20,0
Proceso	8	26,6	9	30,0	11	36,7	10	33,3	11	36,7	12	40,0
Esperado	12	40,0	12	40,0	9	30,0	11	36,7	9	30,0	10	33,3
Destacado	5	16,7	5	16,7	4	13,3	4	13,3	2	6,7	2	6,7
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Nota: Consolidado de respuestas

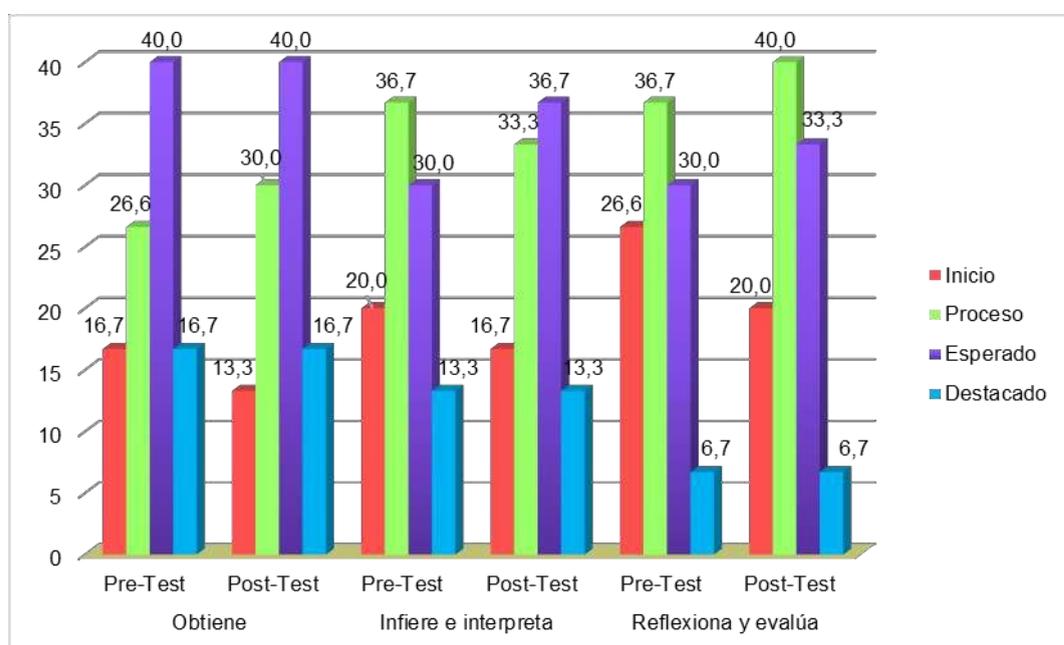


Figura 8. Resultados por grados comparativos de las capacidades obtiene, infiere e interpreta, reflexiona y evalúa entre el pre y pos valoración del conjunto control

Se aprecia en la tabla 12 y figura 8, que no existe distinciones relevantes del pre y post test del conjunto control asociado con la comparación, donde se evidencia el 40,0% poseen grado esperado y destacado 16,7% con desempeño obtiene en pre y pos test; aparte de ello, se observa que en el nivel esperado tienen el 30,0% a 36,7% y en destacado 13,3% en desempeño infiere e interpreta; el 30,0% a 33,3% de alumnos son ubicados en grado esperado y destacado 6,7% en desempeño reflexiona y evalúa; en definitiva, no existe distinción las cifras se mantienen y no se utilizó textos continuos en fortalecer, competencia lee diversos textos escritos.

4.2. Demostración de hipótesis

Test de normalidad

H₀: Los resultados de la competencia lee diversos textos escritos en el test inicio y salida; no proceden de la repartición normal.

H₁: Los resultados de la competencia lee diversos textos escritos en el test inicio y salida, si proceden de la repartición normal.

Nivel de significatividad: Alfa $\infty = 0.05$

Condición: Si $p < ,05$ en veredicto aprobamos la hipótesis nula; donde los datos no emanan de un reparto normal

Tabla 13

Ejercicio de test de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre test	,134	32	,156	,955	32	,193
Pos test	,105	32	,200*	,952	32	,160

Nota: Consolidado de respuestas

Decisión: Se elige la evidencia de normalidad de Shapiro-Wilk, porque debido a que la agrupación está por debajo de 50 mortales, en consecuencia, los resultados de los factores de pretest si emanan de reparto normal; por ello, el valor de $p > ,05$ (,193); así mismo, los resultados de los factores de postest también emanan de reparto normal; por ello, el valor de $p > ,05$ (,160).

Conclusión: Demostrada esta distribución normal con resultados, en el test de entrada como en el test de salida; se usó la prueba T de asociaciones de muestras.

Prueba de hipótesis general

Ho: La utilización de textos continuos no influyen significativamente en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2° año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Hi: La utilización de textos continuos si influyen significativamente en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2° año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Grado de significancia: Alfa $\alpha = 0.05$

Condición: Si $p < ,05$ luego desechamos hipótesis nula, y aprobamos la alterna.

Tabla 14

Contrastación de hipótesis de la competencia lee diversos textos escritos en pre y post del conjunto experimental

	Disparidades emparejadas				t	gl	Sig. bilateral	
	Media	Desv. Tip.	Error tip media	95% de confianza de distinción				
				Inferior	Superior			
PretestGE -								
PostestGE	-3,875	1,792	,317	-4,521	-3,229	-12,235	31	,000

Nota: Consolidado de resultados de contraste

Decisión: La respuesta p-valor (0,000) resulta menos de la significancia (0.05), por eso, se inadmite hipótesis nula y se admite hipótesis estudiada.

Conclusión: hay distinciones fundamentales de las cifras que se han hallado en el pre-test y post-test, develado en la formulación de la t de student ($0.000 < \alpha 0.05$); por tanto; la utilización de textos continuos influyen significativamente en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2° año de educación secundaria.

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: La utilización de textos continuos no influyen significativamente en la mejora de la capacidad obtiene información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Hi: La utilización de textos continuos si influyen significativamente en la mejora de la capacidad obtiene información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Nivel de significancia: Alfa $\alpha = 0.05$

Condición: Si $p < ,05$ luego deseamos hipótesis nula, y aprobamos la alterna.

Tabla 15

Contrastación de hipótesis de la capacidad obtiene en pre y post del conjunto experimental

	Diferencias emparejadas - Obtiene					t	gl	Sig. biforme
	Media	Desv. Tip.	Error tip. media	95% de confianza de distinción				
Inferior				Superior				
PretestGE								
PostestGE Obtiene	-1,438	,669	,118	-1,679	-1,196	-12,155	31	,000

Nota: Consolidado de resultados de contraste

Decisión: La respuesta p-valor (0,000) resulta menos de la significancia (0.05), por eso, se inadmite hipótesis nula y se admite hipótesis estudiada.

Conclusión: hay diferenciación sustancial de los datos que se han extraído en el pre-test y post-test, cerciorado en la formulación de la t de student ($0.000 < a 0.05$); por tanto; la utilización de textos continuos influye significativamente en el progreso de la capacidad obtiene información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: La utilización de textos continuos no influyen significativamente en la mejora de la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices de 2° año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Hi: La utilización de textos continuos si influyen significativamente en la mejora de la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices de 2° año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Nivel de significancia: Alfa $\alpha = 0.05$

Condición: Si $p < ,05$ luego desechamos hipótesis nula, y aprobamos la alterna.

Tabla 16

Contrastación de hipótesis de la capacidad infiere e interpreta entre el pre y post valoración del conjunto experimental

	Diferencias emparejadas – Infiere e interpreta					t	gl	Sig. bilateral
	Media	Desv. Tip.	Error tip. media	95% de confianza de distinción				
Inferior				Superior				
PretestGE								
PostestGE Infiere	-1,219	,608	,108	-1,438	-,999	-11,335	31	,000

Nota: Consolidado de resultados de contraste

Decisión: La respuesta p-valor (0,000) resulta menos de la significancia (0.05), por eso, se inadmite hipótesis nula y se admite hipótesis estudiada.

Conclusión: hay diferenciación sustancial de los datos que se han extraído en el pre-test y post-test, cerciorado en la formulación de la t de student ($0.000 < a 0.05$); por tanto; la utilización de textos continuos influyen significativamente en el progreso de la habilidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices de 2° año de educación secundaria.

Prueba de hipótesis específica 3

Ho: La utilización de textos continuos no influyen significativamente en la mejora de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los aprendices de 2° año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Hi: La utilización de textos continuos si influyen significativamente en la mejora de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los aprendices de 2° año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018

Nivel de significancia: Alfa $\alpha = 0.05$

Condición: Si $p < ,05$ luego desechamos hipótesis nula, y aprobamos la alterna.

Tabla 17

Contrastación de hipótesis de la capacidad reflexiona y evalúa en el pre y post valoración del conjunto experimental

	Diferencias emparejadas – Reflexiona y evalúa				t	gl	Sig. bilateral	
	Media	Desv. Tip.	Error tip. media	95% de confianza de distinción				
Inferior				Superior				
PretestGE PostestGE Reflexiona	-1,219	,941	,166	-1,558	-,879	-7,324	31	,000

Nota: Consolidado de resultados de contraste

Decisión: La respuesta p-valor (0,000) resulta menos de la significancia (0.05), por eso, se inadmite hipótesis nula y se admite hipótesis estudiada.

Conclusión: hay diferenciación sustancial de los datos que se han extraído en pre-test y post-test, cerciorado en la formulación de la t de student ($0.000 < a 0.05$); por tanto; la utilización de textos continuos influyen significativamente en el adelanto de la aptitud reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los aprendices de 2° año de secundaria.

4.3. Discusión de los resultados

Según los resultados obtenidos, se evidencia que la utilización de textos continuos influyen significativamente en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices; en donde se desarrollaron actividades para optimizar de forma considerada el nivel alcanzado por el conjunto experimental en relación al conjunto control; pues, la competencia lectora es la habilidad de una persona con el fin de interpretar, usar, enjuiciar e interesarse en los escritos y el motivo de conseguir propósitos personales, avanzando los saberes, potenciando a la persona, por lo tanto, intervenir socialmente.

Se pudo comprobar la hipótesis general, con los datos encontrados en el conjunto experimental que presentan influencia elevadamente significativos en el adelanto de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices; el incremento es por motivo de la utilización de textos continuos; por consiguiente, se observa la comparación de datos del conjunto experimental en el test de entrada y salida de la competencia; en las dos pruebas se muestra distinción relevante, el 62,5% de los alumnos tienen el grado esperado en el test de salida, en cuanto al 50,0% del pre test, además se destaca que un 37,5% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 31,3% en el pre test; por tanto, en el test de entrada, un 18,7% en grado proceso, ante un 0% en el test de salida; asimismo, lo señala el cálculo de la t de student = -12,235 y $p=0.000 < a 0.05$, el cual indica que luego de la operación experimental fortaleció de forma significativa la competencia lee diversos tipos de textos escritos de los alumnos del nivel secundario. Al respecto los resultados tiene concordancia con el estudio de Guerra & Guevara (2017), quienes utilizaron textos continuos y mostraron una

vinculación positiva entre entendimiento de lectura y manejo de lectura; por otro lado, Serrano, Vidal, & Ferrer (2017), develan la significancia de instruir de forma explícita diversos pasos para el entendimiento de textos en la diversidad de materias como capacidad lectora; así mismo, se tiene en cuenta los aportes del enfoque comunicativo integral de MINEDU (2016); porque, se emplea el lenguaje para relacionarse con los demás; al comunicarse los aprendices entienden y producen textos orales y escritos de diferentes estilos textuales, formato y género discursivo, con diversas finalidades y en distintos soportes, como impresos, audiovisuales, digitales entre otros.

Por otra parte, en cuanto a la primera hipótesis; la utilización de textos continuos influyen significativamente en el adelanto de la capacidad obtiene información del texto escrito en los aprendices; tal como, se muestra el 46,9% de los alumnos tienen el grado esperado en el test de salida, en cuanto al 37,5% del pre test, además se destaca que un 31,3% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 18,7% en el pre test; por tanto, en el test de entrada, un 31,3% en grado proceso, ante un 18,7% en el test de salida; por último, en el test entrada 12,5% en grado inicio ante 3,1% en test salida; asimismo, lo señala el cálculo de la t de student = -12,155 y $p=0.000 < a 0.05$, el cual indica que luego de la operación experimental fortaleció de forma significativa la habilidad obtiene información del texto escrito en los aprendices. Al respecto los resultados tiene concordancia con el estudio de Cusihualpa (2017); quién concluye que, tácticas de aprender mejoran significativamente en el entendimiento lectora de los aprendices en el conjunto experimental; por otro lado, Arroyo (2017), afirma que, las tácticas de lectura, mejoran las jerarquías de entendimiento lectora de los aprendices; así

mismo, se tiene en cuenta los aportes de MINEDU (2017); quien enfatizó la capacidad de adquirir, es decir, los estudiantes literalmente obtienen y reciben directamente la información que brinda el texto escrito sin deducción ni explicación.

Aparte de ello, en cuanto a la segunda hipótesis; la utilización de textos continuos influyen significativamente en el progreso de la habilidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices; tal como, se muestra el 43,7% de los alumnos tienen el grado esperado en el test de salida, en cuanto al 31,3% del pre test, además se destaca que un 25,0% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 12,5% en el antes test; por tanto, en el test de entrada, un 35,5% en grado proceso, ante un 25,0% en el test de salida; por último, en el test entrada 18,7% en grado inicio ante 6,3% en test salida; asimismo, lo señala el cálculo de la t de student = -11,335 y $p=0.000 < a 0.05$, el cual indica que luego de la operación experimental fortaleció de forma significativa la habilidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices. Al respecto los resultados tiene concordancia con el estudio de Gómez & Silas (2012); quienes confirmaron que el programa de comprensión lectora logró su propósito, acrecentó el rango de lectura de los aprendices en el conjunto experimental; por otro lado, Manrique (2016), Confirmar el contenido expresado por la siguiente hipótesis: existe un vínculo positivo y muy importante entre la estrategia de lectura y el entendimiento del texto escrito; así mismo, se tiene en cuenta los aportes de MINEDU (2017); quienes destacan la capacidad infiere e interpreta, donde el alumno desarrolla un proceso cognitivo al inferir y explicar, en el que infiere el significado de diversos textos escritos señalando el significado

de lo que lee, y deriva de sus conocimientos previos o de algunas pistas encontradas en el texto así como de la situación real que descubrió; llegar a una conclusión.

Finalmente, en cuanto a la tercera hipótesis; la utilización de textos continuos influyen significativamente en el adelanto de la habilidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los aprendices; tal como, se muestra el 37,7% de los alumnos tienen el grado esperado en el test de salida, en cuanto al 31,3% del pre test, además se destaca que un 18,7% de los alumnos se hallan en el grado destacado en el pos test, en cuanto al 6,2% en el antes test; por tanto, en el test de entrada, un 37,5% en grado proceso, ante un 34,4% en el test de salida; por último, en el test entrada 25,0% en grado inicio ante 9,4% en test salida; asimismo, lo señala el cálculo de la t de student = -7,324 y $p=0.000 < a$ 0.05, el cual indica que luego de la operación experimental fortaleció de forma significativa la habilidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los aprendices. Al respecto los resultados tienen concordancia con el estudio de Sánchez y Guevara (2012); quienes comprobaron que los procesos metacognitivos para entendimiento lectora tienen influencia positiva y fuerte en los resultados del estudio en conjunto experimental; así mismo, se tiene en cuenta aportes de MINEDU (2017); quienes destacan la capacidad reflexiona y evalúa, donde los estudiantes deben utilizar argumentos que demuestren que realmente comprenden el texto que leen, esto sucede cuando el lector está lejos de los pensamientos del autor expresados en el texto, y también está lejos de los medios para transmitir la información; y evalúe si son relevantes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera: La utilización de textos continuos influyen significativamente en la mejora de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018; dado que el conjunto experimental obtiene mayores resultados que el conjunto control; así mismo, hay diferenciación sustancial de los datos que se han extraído en pre-test y post-test del conjunto experimental, aseverado en la formulación de la t de student = -12,235 y es altamente significativa $p = \text{valor } 0.000 < 0.05$.

Segunda: La utilización de textos continuos influyen significativamente en el adelanto de la habilidad obtiene información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018; dado que hay distinciones sustanciales de los datos que se han sacado en pre-

test y post-test del conjunto experimental, cerciorado en la formulación de la t de student = -12,155 y es altamente significativa p =valor 0.000 < 0.05.

Tercera: La utilización de textos continuos influyen significativamente en el progreso de la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018; dado que hay diferenciación sustancial de los datos que se han extraído en pre-test y post-test del conjunto experimental, refrendado en la formulación de la t de student = -11,335 y es altamente significativa p =valor 0.000 < 0.05.

Cuarta: La utilización de textos continuos influyen significativamente en el progreso de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito en los aprendices de 2º año de educación secundaria en la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua 2018; dado que hay diferenciación sustancial de los datos que se han extraído en pre-test y post-test del conjunto experimental, aseverado en la formulación de la t de student = -7,324 y es altamente significativa p =valor 0.000 < 0.05.

5.2. Recomendaciones

Primera: Al director de la UGEL de Ilo, considerar la utilización de textos continuos en todos los niveles en el área de comunicación para

reforzar la competencia lee diversos tipos de textos escritos, como una interrelación funcional mediante el lector, texto y escenarios sociales y socioculturales que encuadra la lectura.

Segunda: A la dirección de la institución educativa Daniel Becerra Ocampo, que la utilización de textos continuos sea aplicado progresivamente a los aprendices de otros grados académicos del nivel secundaria, con el motivo de que los aprendices fortalezcan la competencia lee diversos tipos de textos escritos para relacionarse con los demás.

Tercera: A los profesores de Comunicación de la institución educativa Daniel Becerra Ocampo, que en el avance del plan educacional consideren la utilización de textos continuos en distintos grados del nivel secundaria, para que los aprendices fortalezcan la capacidad obtiene, infiere e interpreta información del textos escritos, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Cuarta: A los profesores de las diversas áreas de la institución educativa Daniel Becerra Ocampo, consideren la utilización de textos continuos en su planificación y avance desde su naturaleza y enfoque del área, con el fin de fortalecer el entendimiento lectora de los aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Granada: UG-FCE.
- Akin, F., Koray, O., & Tavukcu, K. (2015). **How Effective is Critical Reading in the Understanding of Scientific Texts**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2444-2451.
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Allende, F., & Condemarín, M. (1998). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Álvarez, A. (2005). *Escribir en español*. México: Porrúa.
- Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de psicodidáctica* 17 (1), 5-26.
- Arroyo, D. (2017). *Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de estudiantes de la institución educativa N° 3040*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Aulls, M. (1978). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales**. Madrid: Visor distribuciones.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos estratégicos y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, J. (2001). Pobreza y educación. Obtenido de <https://scholar.google.com.pe/scholar?q=juan+bernal+pobreza+y+educacion>
- Cabanillas, G. (2013). *Cómo hacer la tesis en educación y ciencias afines*. Ayacucho, Perú: UNSCH.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica.
- Cusihualpa, J. I. (2017). *Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa de San Isidro*. Lima-Perú: UCV.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editores S.A.
- Dogan, C., & Tosun, B. (2019). **Critical Reading in EFL Courses: The Facile and Challenge Confronted**. *Journal of Education & Teaching*, 6(3), 499-508.
- Farrach, G. (2017). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Ciencias de la Educación*, 20(5), 5-19.

- Frías, M. (2008). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Gaspar, M., & Archanco, P. (2006). *Lenguaje y lectura desde la escuela*. Caracas - Venezuela: IESALC.
- Gómez, L. F., & Silas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis*, 133-152.
- Guerra, J., & Guevara, C. (2017). *Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., & Flores, C. (2014). *Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Hernández, H., & Quinteros, A. (2007). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Huamaní, L. (2008). *Causas pedagógicas del nivel de comprensión lectora*. Puno, Perú: Edit. UNA.
- Jonhson, J., & Quiñonez, A.** (2012). *Comunicación y Lenguaje. Identificación de la Intención del Autor. Para comprender un texto*. Guatemala: Avila.
- Khataee, E., & Davoudi, M. (2018). The Role of Cultural Schemata in Inferential Reading Comprehension: An Investigation in the Iranian Efl Context. *ASEAN Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 10(2), 11-27.
- Liu, K. (2019). **Developing Critical Reading Skills through** Stylistic Analysis in Integrated College English Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(3), 341-346.
- Manrique, M. (2016). *Las estrategias de lectura con la comprensión lectora en estudiantes de primaria*. Lima Perú: Universidad César Vallejo.
- Martín, G. (2007). *Curso de redacción* (23ª edición ed.). Madrid: Thomson.
- Martínez, D. (2017). *La comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un colegio privado de Lima*. Lima-Perú: Universidad César Vallejo.
- Marzban, A., & Barati, Z. (2016). **On the relationship between critical thinking ability, language learning strategies, and reading** comprehension of male and female intermediate EFL university students. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(6), 1241-1247.
- MINEDU. (2003). *Ley general de educación N° 28044*. Lima-Perú: MINEDU.

- Minedu. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*. Perú: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima - Perú: MINEDU.
- Minedu. (2019). *Resultado de la prueba ECE 2018*. Lima-Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas de aprendizaje*. Lima, Perú: Minedu.
- Oxford, R. (2003). *Learning Styles & Strategies*. New York: GALA.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzás.
- Pinzás, J. (2001). *Se aprende a leer leyendo*. Lima: Tarea.
- Pinzás, J. (2008). *Se aprende a leer leyendo*. Lima: Tarea.
- PISA. (2006). *Marco de la evaluación, conocimientos y habilidades en ciencias matemáticas y lectura*. España: Santillana Educación S.L.
- PISA. (2018). *Resultados de PISA 2018. lo que los alumnos saben a los 15 años y hacen lo que saben*. España: OCDE.
- Pozo, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Alianza.
- Saadatnia, M., Ketabi, S., & Tavakoli, M. (2017). Levels of Reading Comprehension Across Text Types: A Comparison of Literal and Inferential Comprehension of Expository and Narrative Texts. *Journal of Psycholinguistic*, 46(5), 1087-1099.
- Sánchez, H. (2011). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 21-25.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2007). *Metodología de la investigación científica*. Lima, Perú: Mantaro S.E.
- Sánchez, S., & Guevara, V. (2012). *Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa "Santa Isabel"- Huancayo- 2011*. Tesis para obtener grado académico , Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Serrano, M. Á., Vidal, E., & Ferrer, A. (2017). **Decisiones estratégicas de lectura y rendimiento en tareas de competencia lectora similares a Pisa**. *Educación XXI*, 20(2), 279-297.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAO.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soliveres. (2007). La comprensión de la idea principal. *Revista electrónica de las Ciencias Vol. 6 No.3*.
- Song, W. (2019). *Study on the Influence of Teachers' Questioning in High School English Reading Class on Students' Critical Thinking. Theory and Practice in Language Studies*, 9(4), 424-439.
- Stella, G., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento*. Cali: Escuela de Ciencias del lenguaje.
- Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Viramonte, M., Peronard, M., Gómez, L., Carullo, A., & Velásquez, M. (2010). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Chile: Colihue.