INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE LOS COLEGIOS PÚBLICOS QUE FORMAN PARTE DE LA RED DE LA CONGREGACIÓN DEL SAGRADO CORAZÓN DE LIMA METROPOLITANA.

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ESPECIALIDAD: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN

ATAO ROJAS, Brigitt Katherine
DELGADO ZEVALLOS, Raquel Berena
GERMAN DE LA CRUZ, Rebecca
LEÓN MENDOZA, Gabriela Adriana
VENTURA ALVARADO, Mariana

Lima – Perú
2018

Dedicatoria y agradecimientos

Dedicamos este trabajo, en primer lugar, a Dios, por guiarnos siempre hacia el camino del bien y la verdad; en segundo lugar, a nuestros docentes por sus enseñanzas y motivaciones a lo largo de esta carrera, en especial a nuestros asesores Christian Máximo Díaz Orellana, Jeanett Milagritos Zapata Barrantes y Margarita Changanaquí Saldaña, por su entusiasmo, confianza y aportes en esta investigación; en tercer lugar, al Instituto Pedagógico Nacional Monterrico por acogernos durante estos cinco años de carrera y permitirnos renovar día a día nuestra vocación docente.

Agradecemos a nuestros padres y familiares, por ser nuestro principal soporte emocional y darnos su apoyo incondicional, cariño y ejemplo durante todo el trayecto de nuestras vidas, por sus motivaciones que lograron hacer realidad esta meta profesional; finalmente, a cada una de nosotras porque nuestra amistad y confianza nos permitió desarrollar unidas este trabajo.

Índice

Introducción iii

I. MARCO TEÓRICO 3

1. Planteamiento del Problema 4

2. Antecedentes 7

2.1 Antecedentes Internacionales 7

2.2 Antecedentes Nacionales 9

3. Sustento Teórico 13

3.1 Procesos Cognitivos según Fernando Cuetos 13

3.1.1 Proceso perceptivo 14

3.1.2 Proceso léxico 17

3.1.3 Proceso sintáctico semántico 22

3.2 Competencias Básicas de Comprensión Lectora 29

3.2.1 Conceptualización 29

3.2.1.1 Principios de la comprensión lectora 32

3.2.2 Comprensión lectora en textos expositivos: 33

3.2.2.1 Acepciones 33

3.2.2.2 Tipología 35

3.2.3 Propuesta de las competencias básicas de la comprensión lectora según la Evaluación de Comprensión Lectora (ECLE): 36

3.2.3.1 Comprensión lectora global: relaciones semánticas y estructuras sintácticas 37

3.2.3.2 Riqueza léxica 41

3.2.3.3 Velocidad lectora 42

3.3 Características de los Estudiantes del Nivel Secundario 44

3.3.1 Características socioculturales 45

3.3.2 Características educativas. 46

4. Objetivos 48

4.1 Objetivo General 48

4.2 Objetivos Específicos 48

5. Variables 49

6. Definiciones Operacionales 49
II. MARCO METODOLÓGICO 57
1. Diseño de la Investigación 58
2. Criterios y Procedimientos de Selección de la Población 59
2.1 Marco Poblacional 59
3. Instrumento 71
3.1 Fundamentación 71
3.2 Descripción 71
3.3 Objetivos 72
3.3.1 Objetivo general 72
3.3.2 Objetivos Específicos 72
3.4 Estructura 73
3.5 Administración 85
3.6 Validación 86
3.7 Confiabilidad 88
3.8 Calificación 88
III PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 90
Conclusiones 101
Recomendaciones 103
Referencias 104
Apéndices
- Instrumento
- Registro Fotográfico
- Encuesta
- Propuesta metodológica
- Matriz de consistencia

Índice de tablas

Tabla 1. *Descriptores de la competencia de la Comprensión Lectora Global.* 50

Tabla 2. *Niveles de medición de la competencia Comprensión Lectora Global*..... 50

Tabla 3. *Indice de la competencia Comprensión Lectora Global*..... 51

Tabla 4. *Descriptores de la sub dimensión Relaciones Semánticas*..... 51

Tabla 5. *Niveles de medición de la sub dimensión Relaciones Semánticas* 52

Tabla 6. *Índice de la sub dimensión Relaciones Semánticas.* 52

Tabla 7. *Descriptores de la sub dimensión Estructuras Semánticas.*..... 53

Tabla 8. *Niveles de medición de la sub dimensión Estructuras Semánticas.*..... 53

Tabla 9. *Índice de la sub dimensión Estructuras Semánticas* 53

Tabla 10. *Descriptores de la competencia Riqueza Léxica*. 54

Tabla 11. *Niveles de medición la competencia Riqueza Léxica*..... 54

Tabla 12. *Índice de la competencia Riqueza Léxica*..... 55

Tabla 13. *Descriptores de la competencia Velocidad lectora* 55

Tabla 14. *Niveles de medición de la competencia Velocidad Lectora* 56

Tabla 15. *Índice de la competencia Velocidad Lectora*..... 56

Tabla 16. *Distribución de los estudiantes de 3er grado de nivel Secundaria de las Instituciones Educativas pertenecientes a la red del Sagrado Corazón*……60

Tabla 17. *Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM*..... 61

Tabla 18. *Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable*. 62

Tabla 19. *Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet*. 63

Tabla 20. *Distribución por gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM*. 64

Tabla 21. *Distribución del gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable*..... 65

Tabla 22. *Distribución por el gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet* 66

Tabla 23. *Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM.* 67
Tabla 24. *Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable*..... 68
Tabla 25. *Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet*..... 69
Tabla 26. *Resultados generales de la competencia Comprensión Lectora (Global)* 92
Tabla 27. *Resultados generales de la sub dimensión Relaciones semánticas* 94
Tabla 28. *Resultados generales de la sub dimensión Estructuras semánticas* 95
Tabla 29. *Resultados generales de la competencia Riqueza léxica*..... 97
Tabla 30. *Resultados generales de la competencia Velocidad lecto*ra..... 99

Índice de figuras

Figura 1. Procesos cognitivos 13
Figura 2. Proceso perceptivo 16
Figura 3. Proceso léxico dual..... 21
Figura 4. Proceso léxico 22
Figura 5. Proceso sintáctico..... 25
Figura 6. Proceso semántico 28
Figura 7. Relaciones semánticas estructurales..... 29
Figura 8. Relaciones semánticas funcionales 29
Figura 9. Distribución de los estudiantes de 3er grado de nivel Secundaria de las Instituciones Educativas pertenecientes a la red del Sagrado Corazón..... 60
Figura 10. Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM. 61
Figura 11. Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Madre Admirable. 62
Figura 12. Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet..... 63
Figura 13. Distribución de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por su gusto en la lectura de la Institución Educativa Aplicación IPNM. 64
Figura 14. Distribución por el gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Madre Admirable. 65
Figura 15. Distribución por el gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet..... 66
Figura 16. Distribución de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por la preferencia del tipo de texto para leer de la Institución Educativa Aplicación IPNM. 67

Figura 17. Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Madre Admirable..... 68
Figura 18. Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet..... 70
Figura 19. Frecuencia de la competencia Comprensión lectora global de las pruebas ECLE aplicadas a estudiantes de 3er grado de Secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón..... 92
Figura 20. Frecuencia de la sub dimensión Relaciones semánticas de las pruebas ECLE aplicadas a estudiantes de 3er grado de Secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón..... 94
Figura 21. Frecuencia de la sub dimensión Estructura semánticade de las pruebas ECLE aplicadas a estudiantes de 3er grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana 96
Figura 22. Frecuencia de la competencia riquez léxica de las pruebas ECLE plicadas a estudiantes de 3er grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana 97
Figura 23. Frecuencia de la competencia Velocidad lectora de las pruebas ECLE aplicadas a estudiantes de 3º grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.. 99

Introducción

Durante nuestra práctica profesional, hemos podido comprobar que los aspectos relacionados con la comprensión lectora se hallan sumamente descuidados. Nuestro descontento aumentó cuando intercambiamos experiencias con otras compañeras de especialidad, que también realizaban su práctica profesional. Esta experiencia nos confirmó que el problema que hemos detectado es común en diversos centros educativos de nuestro país.

En el Perú, se muestra interés por evaluar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes; no obstante, los aspectos relacionados a la misma no deben de pasar a un segundo plano. Cuando mencionamos los aspectos relacionados a la comprensión lectora, hacemos referencia al conglomerado de contenidos o competencias básicas que los estudiantes siempre deben tener presentes en la educación primaria y secundaria, como son el uso de estrategias y de relaciones semánticas, el nivel de vocabulario y fluidez.

Ante esta realidad; fue que decidimos desarrollar el presente trabajo, el cual se realizó con la finalidad de diagnosticar el nivel de desempeño de las competencias básicas de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana. Teniendo en cuenta ello, se nos mostró como la opción más interesante diagnosticar el nivel de desempeño de estas competencias mediante las pruebas de evaluación de comprensión lectora 3 (ECLE-3) propuesta por Luis Fidel Abregú Tueros, docente en metodología de investigación en la Universidad de Alcalá en España.

El presente trabajo de investigación consta de tres capítulos. El primero muestra el marco teórico, el cual está conformado, en primer lugar, por el planteamiento del problema; en segundo lugar, por los antecedentes y, en tercer lugar, una investigación bibliográfica que arroja como resultado el sustento teórico. En este último se detallan los procesos cognitivos que se desarrollan durante la comprensión lectora según Fernando Cuetos, los cuales son: proceso perceptivo, léxico y sintáctico-semántico, que nos permiten lograr las competencias básicas de la comprensión lectora según la propuesta ECLE-3 y, por último, se muestra la caracterización de los estudiantes en el nivel secundario.

En el segundo capítulo de este trabajo presentamos el marco metodológico, en el cual se explica el diseño, el marco poblacional y muestral bajo una serie de criterios para la selección. Asimismo, se desarrolla el instrumento ECLE 3 que se ha aplicado durante el trabajo para la recolección de información.

Finalmente, el tercer capítulo contiene la presentación y análisis de los resultados obtenidos en la recolección de datos por cada competencia; donde los estudiantes evidencian la necesidad de fortalecer en aulas las competencias básicas que implica la comprensión lectora. De igual forma, están las conclusiones según las estadísticas de la investigación y los objetivos presentados, acompañado de las respectivas sugerencias. En la última parte se muestra el apéndice, que contiene el instrumento ECLE 3, las evidencias de la aplicación y como aporte, se diseñó la propuesta metodológica titulada "De aventura en la lectura", que contiene actividades significativas con textos expositivos para fortalecer las competencias básicas, las cuales son: Comprensión lectora global, Riqueza léxica y la Velocidad lectora.

En suma, esta investigación tiene como finalidad identificar las competencias básicas de la comprensión lectora en textos expositivos que presentan los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la Congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana. Así también, se espera que la presente investigación sirva como referente para que los docentes continúen trabajando dicha problemática.

I. MARCO TEÓRICO

1. Planteamiento del Problema

Uno de los objetivos fundamentales de la educación básica regular (EBR), que abarca desde el ingreso a la escolaridad hasta el nivel secundario, es que los estudiantes logren un buen dominio de aquellos aspectos instrumentales que son la base para garantizar el éxito educativo. Así mismo, cobran importancia los aspectos relacionados con la comprensión lectora, ya que, teniendo en cuenta un adecuado desarrollo de la misma, irán aprendiendo a lo largo de toda la EBR.

Son numerosas las investigaciones tanto en el ámbito internacional como nacional que demuestran la relevancia que tiene el adecuado desarrollo de la comprensión lectora en la evolución escolar de los estudiantes en general. En efecto, una de las investigaciones que demuestra la importancia en el ámbito internacional es la evaluación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), la cual en el 2015 ubicó a Singapur en el primer puesto, seguido por Hong Kong. Con respecto a América Latina, Chile ocupó el puesto 42, mientras que Perú ocupó el puesto 63 de los 70 países que conforman este grupo.

Si bien los resultados se pueden tomar con optimismo, se sabe que aún falta mejorar bastante. Además, si se comparan los resultados de nuestro país con Singapur, el país que encabeza todas las evaluaciones, las diferencias se tornan más preocupantes. Perú queda muy lejos del promedio de 493 puntos establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como nota aprobatoria. En el ámbito Latinoamericano, las pruebas Tercer Estudio Regional Cooperativo y Explicativo (TERCE) informan que en el Perú el 12.7% de niños de tercer grado de primaria logró el nivel IV o destacado, mientras que en sexto grado de primaria el 13.7% alcanza este nivel. Sumado a ello, se presentan las pruebas Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que son a nivel nacional en las que el 14.3% de estudiantes logran el nivel satisfactorio. Estos datos concluyen que el tema de comprensión lectora es un punto de preocupación también a nivel nacional, ya que como señalan las cifras la gran mayoría de estudiantes no logran desarrollar la competencia de forma satisfactoria.

De igual modo, como afirma Cain (2010), “hoy, no hay duda de que la finalidad de leer es comprender”. (Cain, 2010 en Trujillo, 2014, p.2). En otras palabras, la importancia de la competencia lectora radica en que los estudiantes puedan comprender lo que leen formando así una habilidad destacada.

Vale la pena decir que la presente investigación, no solo se concentra en el nivel de desempeño que puedan alcanzar los estudiantes con respecto a la comprensión lectora, sino también, como se dijo en un principio, cobra particular importancia la comprobación de los niveles alcanzados en los que se han denominado aspectos instrumentales básicos o competencias básicas, relacionadas con la compresión lectora, las cuales son las siguientes: Comprensión lectora global, se refiere a la identificación de las relaciones semánticas y el dominio de estructuras semánticas implícitas en el texto; Riqueza léxica, se refiere a la interpretación del significado a partir de un contexto; Velocidad lectora, se refiere a los procesos de decodificación, interpretación y rapidez de procesamiento en la lectura. Estas competencias forma parte de ese conjunto de contenidos siempre presentes en la EBR, los cuales, a su vez, se tomarán en cuanto para la prueba a realizar

La comprensión oral y lectora, el uso de estrategias y de relaciones semánticas, el nivel de vocabulario y la exactitud lectora forman parte de ese conjunto de contenidos siempre presentes en la EBR, los cuales, a su vez, se tomarán en cuenta para la prueba a realizar.

Así también, se ha visto necesario mencionar una de los pocos proyectos que se han enfocado en diagnosticar el nivel de competencias lectoras que presentan los estudiantes en la EBR. Dicho documento, a su vez, se titula Método de evaluación dinámica automatizado de competencias lectoras para educación secundaria (EdiLEC). Esta prueba se aplicó a 1008 estudiantes de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros de cuatro Comunidades Autónomas (Galicia, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana y Navarra).

Los resultados mostraron un avance conceptual, metodológico y tecnológico en la evaluación en el nivel de competencia lectora del alumnado de ESO. Así, EdiLEC, además de proporcionar información acerca del nivel de competencia lectora, ofrece información valiosa con respecto a los cambios que se producen en los procesos y estrategias de aprendizaje del estudiante durante la realización de la prueba.

De igual manera, en la confección del instrumento que se ha tomado en cuenta en el presente trabajo. ECLE 3, se ha incluido el tipo de texto propio del nivel al que va dirigido, según la normativa curricular vigente: el texto expositivo.

> Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado…

> Reflexiona sobre formas y contenidos del texto... Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales. Explica el efecto del texto en el lector, así como la influencia de los valores y posturas del autor en relación al contexto sociocultural en el que el texto fue escrito. (Ministerio de Educación del Perú, Currículo Nacional, 2016, p.45).

A partir de la cita señalada anteriormente se puede deducir sin duda alguna la importancia que tiene dicho tipo de texto para los estudiantes de la EBR, el cual no solo ayuda o se aplica a los estudiantes para que puedan comunicar con precisión las ideas o realizar discursos cada vez más precisos y extensos, sino también es de gran aporte para ayudar a poner en marcha estrategias de lectura y comprensión lectora: leer para obtener información. Así mismo, el texto expositivo es tan básico e instrumental que forma parte de una propuesta curricular común para cualquier centro educativo.

Así también, para resaltar lo relevante que resulta trabajar, mediante textos expositivos, los aspectos relacionados a la comprensión lectora se ha visto factible mencionar y señalar los resultados a grandes rasgos de lo que significó un taller que se aplicó en el año 2014 a estudiantes de la I.E José Antonio Encinas, los cuales estaban por concluir la EBR. Dicho taller pretendía determinar en qué medida el análisis de textos expositivos mejoraba significativamente en la comprensión lectora literal, inferencial y crítica de los estudiantes.

Los resultados fueron satisfactorios, puesto que antes de iniciar el taller el 90% de los estudiantes del 5° año de secundaria tenían un nivel “En inicio”, el 8% tenía un nivel “En Proceso” y solo el 2% tenía un nivel “Satisfactorio”. Después de aplicado el taller, el 59% de los estudiantes del 5° grado de secundaria alcanzó un nivel “Satisfactorio”, el 39 % alcanzaron un nivel “En Proceso” y solo un 2% se quedó en un nivel “En Inicio”. Sin duda, estos resultados aplicados en un centro educativo del ámbito nacional muestran la viabilidad que resulta trabajar con textos expositivos cuando se refiere a los aspectos relacionados a la comprensión lectora.

Finalmente, partiendo de la situación problemática expuesta, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es el nivel de desempeño de las competencias de comprensión lectora en textos expositivos que desarrollan los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que pertenecen a la red del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana?

2. Antecedentes

Para la presente investigación se han tomado como referencia algunos estudios internacionales y nacionales que prueban la relevancia del tema.

2.1 Antecedentes Internacionales

Madero Suárez, I. (2011) realizó el estudio titulado ***El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*** para optar al grado de Doctor en Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente en Guadalajara. Dicho estudio se realizó en 258 estudiantes, aplicando un diseño mixto secuencial cuantitativo/cualitativo. Para la evaluación se utilizó la prueba de comprensión lectora que consideró los reactivos liberados de PISA 2000.

El objetivo fundamental de esta investigación fue describir el proceso lector que siguen los estudiantes para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Los resultados de esta investigación permitieron concluir que el lector reflexiona sobre el proceso que realiza y comprende, ya que la lectura tiene tres fines. El primero es darle sentido al texto a través de una interpretación personal, el segundo es que el proceso no siempre es automático y el tercero, que hay manera de superar las dificultades de comprensión cuando se presentan.

En relación a la semejanza entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: Ambos consideran los procesos cognitivos estudiados por Fernando Cuetos; los cuales son perceptivo, lexicológico, sintáctico semánticos.

Se encuentra una gran diferencia entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: El instrumento que se empleó fue la evaluación ECLE 3, una prueba netamente escrita donde se presentan textos para ser desarrollados por medio de preguntas; sin embargo, la tesis consultada usó el método mixto, en un primer momento cuantitativo, el cual sirvió para establecer el nivel de comprensión lectora de la muestra. Con esa información se formaron algunos subgrupos, de los cuales se eligieron a los estudiantes con los que se continuó trabajando en una siguiente etapa cualitativa. En esta, a través de una entrevista y la observación de tareas lectoras, se profundizó en la indagación sobre las características del proceso lector.

Sánchez Martín, J. (2014) realizó el estudio titulado ***La comprensión de textos expositivos en el aula de Ciencias Sociales de Educación Secundaria*** para optar al

grado de Doctor en Educación en la Facultad de Educación en la Universidad de Granada-España. Dicho estudio se realizó en 52 estudiantes de 1.º de ESO de un colegio situado en Madrid, aplicando un diseño cuasi-experimental. Referente al instrumento se utilizó una evaluación escrita con una planificación pre-test/pos-test con dos grupos.

El objetivo fundamental de esta investigación fue mejorar la comprensión de los textos expositivos, a través de la creación de un programa de intervención destinado a enseñar estrategias para la comprensión de este tipo de textos. Respecto a los resultados del trabajo investigativo consultado, al comparar las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pre-test y el pos-test, se concluyó que todos los sujetos presentaron una mejora en su desempeño general en el pos-test con respecto al pre-test, mejorando su rendimiento en todas las categorías de la comprensión lectora: el vocabulario, comprensión en nivel literal, inferencial y crítico.

En relación a la semejanza se encuentra una gran semejanza entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: Ambos presentan la misma variable, siendo esta la comprensión lectora de textos expositivos.

Se encuentra una gran diferencia entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: En el primero, el estudio realizado se da en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto, debido a que se considera como objetivo global mejorar la destreza de comprensión lectora en estas asignaturas. Sin embargo, la presenta investigación considera realizar el estudio desde el área donde se enseña este tema, es decir la asignatura de Comunicación.

Amiama-Espailat, C. (2017) realizó el estudio titulado ***Explorando la relación entre fluidez lectora y comprensión lectora en Educación Secundaria.*** Este trabajo forma parte de la investigación ***Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica.*** Dicho estudio se realizó en 364 estudiantes de 4to año de educación secundaria de centros públicos y privados de las provincias de Santo Domingo y Santiago, con un rango de edad entre 13 y 18 años, aplicando un diseño descriptivo-correlacional. Para la evaluación se utilizó dos instrumentos, el COLEP para la aplicación del pre-test, y la Escala de Fluidez Lectora (EFLE), para el post-test.

El objetivo fundamental de la investigación consultada fue describir el nivel de fluidez y su relación con la competencia lectora. Los resultados de esta investigación permitieron concluir que los estudiantes tuvieron una adecuada fluidez lectora; no

obstante, no repercutió en su comprensión lectora, es decir son buenos lectores, pero aun no poseen un adecuado nivel de comprensión.

En relación a la semejanza entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: Ambos estudios evalúan la fluidez lectora como dimensión esencial en el proceso de enseñanza en la comprensión lectora. Del mismo modo, las dos investigaciones comparten cierta similitud en el tipo de diseño, ya que durante el post-test buscaron solamente medir la fluidez lectora entre su población, utilizando textos expositivos liberados de las pruebas PISA (2016).

Se encuentra una gran diferencia entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: El primero, se basa en la concepción multicomponencial de la fluidez, es decir incluyen la prosodia (ritmo y entonación) como un componente a evaluar para el desarrollo global de la habilidad lectora; sin embargo, la presente investigación evalúa la fluidez mediante el control de un determinado tiempo sobre la lectura.

2.2 Antecedentes Nacionales

Por lo que se refiere al ámbito nacional, se han encontrado tres investigaciones que concuerdan en ciertos aspectos con el presente trabajo.

Delgado Vásquez A. (2001) realizó el estudio titulado ***Riqueza léxica en estudiantes de Educación Secundaria*** para optar al título de Bachiller en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Dicho estudio se realizó en 2956 estudiantes del nivel secundario de colegios particulares y estatales, aplicando un diseño descriptivo-correlacional. Para la evaluación se utilizó la Prueba de Riqueza y de Precisión Léxica construida por André Rey (1962).

El objetivo de la investigación consultada es determinar la existencia de diferencias significativas con respecto a la riqueza léxica en los estudiantes de secundaria según el colegio de procedencia (estatal o particular), el grado escolar (de primero a quinto de secundaria) y el género (masculino y femenino). Los resultados obtenidos luego de la aplicación del instrumento permitieron concluir que tanto el colegio de procedencia como el grado de estudios causan diferencias significativas con un promedio total de 43.45 sobre 31.27.

En relación a la semejanza entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: La evaluación de la riqueza léxica o vocabulario como un factor determinante para el desarrollo de la comprensión del texto, ya que se considera de suma importancia aportar más información sobre el desempeño lingüístico del

estudiante peruano; por ello la investigación consultada y la presente tratan de determinar qué factores involucran dentro del desarrollo de la riqueza léxica.

Se encuentra una gran diferencia entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: El instrumento, ya que la Prueba de Riqueza y Precisión Léxica que este antecedente utilizó determina el grado de noción del vocabulario mediante la creación de un campo semántico entre una palabra principal, denominada palabra estímulo, por otro lado, el ECLE 3 evalúa la riqueza léxica mediante extracción e integración del significado con el resto de conocimientos que posee el lector.

Arbaiza Meza, B. (2012) realizó la investigación titulada ***Eficacia del Programa para la Potenciación del Vocabulario y la Comprensión (PVC) en el Desarrollo del Vocabulario Receptivo y el nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria*** para optar al grado de Magister en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Dicho estudio se realizó a 30 estudiantes matriculados de primer grado de secundaria del colegio Alarife, aplicando un diseño cuasi experimental, para la evaluación se utilizó las pruebas: Peabody (1997) para el vocabulario receptivo, y PROLEC-SE (1999), para el nivel de comprensión lectora.

La investigación tuvo como objetivo principal determinar la eficacia del Programa para la Potenciación del Vocabulario y la Comprensión lectora (PVC) en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión lectora. Los resultados de la tesis consultada permitieron concluir que la aplicación del programa no produjo un efecto significativo, ya que después de la aplicación si bien hubo una mejora (de nivel bajo a medio y/o alto), no fue estadísticamente importante en el nivel de vocabulario y de comprensión lectora. Así mismo, esta tesis deja como aporte que la variable estudiada sea tomada para más investigaciones con el fin de que los docentes puedan construir estrategias que faciliten el desarrollo de la comprensión lectora y el vocabulario.

En relación a la semejanza entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: Ambas recogen datos a través de instrumentos. La tesis consultada usó Peabody (1997) y PROLEC-SE (1999) mientras que la tesis presente usa ECLE- 3, ambas con el mismo fin de evidenciar que para la comprensión lectora es necesario seguir los procesos cognitivos (procesos perceptivos, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos) propuestos por Fernando Cuetos teniendo como objetos principales el texto y la lectura.

Se encuentra una gran diferencia entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: Los objetivos, ya que la tesis consultada busca determinar la eficacia del Programa para la Potenciación del Vocabulario y la Comprensión lectora (PVC) en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión lectora, mientras que la actual tiene el fin de diagnosticar el nivel de desempeño de las competencias básicas de la comprensión lectora en textos expositivos. Otra diferencia, radica en el tipo de investigación, ya que la primera tesis es explicativa experimental con un diseño cuasi – experimental; es decir, recoge datos mediante un pre- test para diseñar estrategias que logren con su objetivo principal, a diferencia de la presente que es descriptiva simple que busca diagnosticar que competencias desarrollan los estudiantes de tercero de secundaria con el fin de que fututos investigadores tomen la importancia debida de la variable estudiada.

Manini Sosa, A.(2017) realizó la investigación ***Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa 7074 "La Inmaculada" del distrito de San Juan de Miraflores*** para optar al grado de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Problemas de Aprendizaje, presentado en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Dicho estudio se realizó a 70 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al primer grado de educación secundaria de las secciones A y B de la Institución Educativa 7074 "La Inmaculada" de San Juan de Miraflores, aplicando un diseño descriptivo correlacional. Para la evaluación se utilizó la prueba ECLE 3 de la versión peruana.

La investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación que hay entre las actitudes que se le dan en la lectura y cómo esta repercute en la comprensión lectora. Los resultados obtenidos de la tesis consultada permitieron concluir que existe una relación significativa entre sus dos variables, las actitudes hacia la lectura y la comprensión lectora, y se obtuvo que en ambas variables hubo un bajo nivel.

En relación a la semejanza entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: Ambas son de diseño cuantitativo descriptivo, ya que el propósito de ambas indagaciones es diagnosticar la variable planteada, en el caso de la tesis de la Universidad Nacional de Educación es la variable de actitudes hacia la lectura y la de comprensión lectora. Además, ambas investigaciones resaltan la gran importancia de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora; además, para

recoger los datos de las variables, tanto en la presente y la tesis consultada emplearán el instrumento ECLE 3 de la versión peruana.

Se encuentra una gran diferencia entre este antecedente y el presente trabajo de investigación: En el primero, a pesar de que el diseño es descriptivo, el estudio consultado es correlacional, ya que va establecer qué relación existe entre sus dos variables; y en tanto a la muestra, la investigación consultada se le realizó a los estudiantes de primer grado de secundaria en la Institución Educativa 7074 “La Inmaculada” , mientras que la presente investigación lo realizó con estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos pertenecientes a la red de la congregación del Sagrado Corazón.

3. Sustento Teórico

3.1 Procesos Cognitivos según Fernando Cuetos

Una de las preocupaciones que aún existe en el sistema educativo es que los estudiantes logren tener un nivel de comprensión lectora adecuada. A partir de ello, surgen distintas investigaciones relacionadas con los procesos implicados en la comprensión lectora, uno de ellos son los procesos cognitivos, los cuales "son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente" (Reed, 2007)

En palabras de Reed, los procesos cognitivos son las habilidades mentales que posee cualquier ser humano, las cuales se ejecutan cuando se realiza alguna actividad.

Para la comprensión lectora estos procesos tienen un papel determinante, Cuetos (1990), describe que los procesos cognitivos implicados en la comprensión requieren de gran carga cognitiva. Por esa razón, propone analizar la lectura explicando los procesos que llevan a cabo.

Por otro lado, desde el punto de vista de la Psicología cognitiva, la comprensión constituye un funcionamiento de procesos y subprocesos. Dichos procesos permiten que el individuo pueda desarrollar sus aprendizajes para el logro del procesamiento de la información.

En definitiva, la comprensión lectora solo es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales, ya que el sistema de lectura está formado por módulos separables, relativos y autónomos, de los cuales cada uno desempeña una función específica, precisamente se distinguen tres procesos.

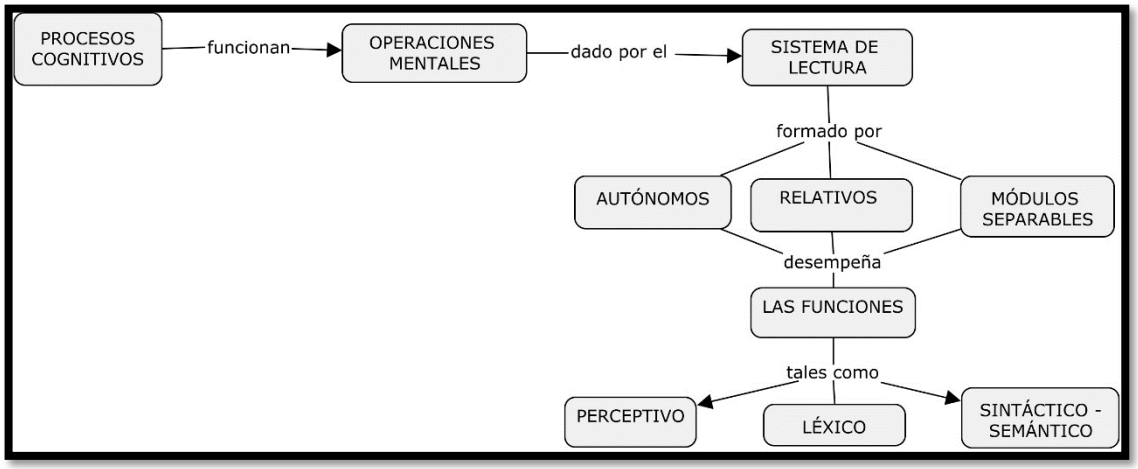


Figura 1. Procesos cognitivos. Elaboración propia

3.1.1 Proceso perceptivo: Para definir de una forma clara y precisa lo que son los procesos perceptivos, se partirá de la siguiente cita:

> Los procesos perceptivos son considerados como la primera operación que realiza el lector. Así pues, para que el lector pueda procesar un mensaje, este debe ser primero recogido y analizado por los sentidos. (Cuetos, 1990).

En palabras de Cuetos, los procesos perceptivos consisten en el análisis de los signos gráficos, el cual consta de varias operaciones como las fijaciones y los desplazamientos oculares que dan como resultado la identificación de letras.

Se puede decir que, "cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos que son llamados movimientos saccádicos, que se alternan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles" (Mitchell 1982 en Cuetos, 1990. p 26). Es decir que, este proceso consiste en observar una parte del texto mediante los movientes saccádicos, para luego pasar a la siguiente parte donde permanece con la retina fija durante otro intervalo de tiempo que realiza un nuevo movimiento y una nueva fijación, mientras continúa leyendo.

Estas fijaciones duran aproximadamente entre 200 y 250 milisegundos y permiten que el lector pueda recoger información visual, para luego desplazarse a otro punto que duran entre 20 y 40 milisegundos, las cuales se realiza con la finalidad de poder identificar visualmente la información.

> Los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan en la memoria icónica, entiéndase esta como el registro de la memoria sensorial relacionado con el dominio visual; posteriormente una parte de esta información, la más relevante, pasa a la memoria de corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística. (Cuetos, 1990, p. 16)

En otras palabras, una vez extraída la información será almacenada en la memoria icónica que es diversa y variada; sin embargo, esta se pierde con mucha facilidad. Si bien la memoria sensorial tiene una gran capacidad, borra sus datos en menos de un segundo por la llegada de nueva información a través de un movimiento saccádico. La información que se conserva pasa a una memoria operativa cuya duración es mayor, ya que retiene un conjunto de características que permiten la identificación de letras.

> En la memoria operativa se realizan análisis categoriales del estímulo pues si en la memoria icónica la información se almacenaba como un conjunto de rasgos visuales y su enorme capacidad servía para retener el mayor número de esos rasgos, en la memoria operativa se retiene ya como material lingüístico. (Cuetos, 1990, p 31)

Es así, como la memoria icónica reserva las características de una letra, ya sea líneas verticales, horizontales o curvas; mientras la operativa identifica el tipo de letra; por ejemplo, la memoria icónica describe a la letra "p" de la siguiente manera: línea vertical a la izquierda, línea curva a la derecha superior, etc. Mientras que la memoria operativa identifica la letra diferenciándola de otras.

La identificación de letras ha provocado muchos estudios dentro de la palabra, ya que muchas investigaciones han tenido como objeto evidenciar si se identifica la palabra o la letra. Una de las primeras investigaciones aborda que se reconoce la palabra en su forma global, ya que "Cattell comprobó que los sujetos requerían el doble de tiempo para leer en voz alta letras aisladas que cuando formaban parte de una palabra" (Cuetos, 1990, p 32)

Otra de las investigaciones más aceptadas menciona que antes de identificar las palabras se identificaba letras, ya que están conformadas por letras del abecedario, las cuales se conocen y permiten la facilidad para identificar la palabra. En el caso de algunas, el cambio de una letra podría generar otra palabra, es el caso de mozo y moto, el primero que está escrito con z se refiere a la persona que atiende al cliente en un restaurante y/o bar, mientras que el segundo es un medio de transporte terrestre. "Cuando leemos palabras familiares tenemos que identificar antes sus letras componentes" (Cuetos, 1990, p 36)

Cabe resaltar que, para este paso es importante reconocer el efecto palabra, ya que esta hipótesis señala que para el reconocimiento de una palabra es necesario identificar antes las letras que constituyen la misma mediante un análisis visual.

Es importante mencionar que para que se desarrolle este proceso es necesario que se den tres factores, tales como: El contexto en que se encuentra la palabra, es decir sus características gráficas y ortográficas; las características de la palabra como la similitud visual, longitud, categoría léxica, pronunciabilidad, categoría gramatical y la destreza del lector, que es la habilidad de identificar con rapidez la palabra nueva.

Ante ello, también se presenta la lectura de pseudopalabras, definida en la siguiente cita:

> La lectura de pseudopalabras, o palabras inexistentes, es otra tarea que siempre deberían incluir las baterías de lectura, ya que indica la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas. Los mecanismos implicados en la lectura de las pseudopalabras pueden ser diferentes a los que se utilizan con palabras familiares, por lo que es importante conocer el funcionamiento de todos los procesos lectores. (Cuetos, 2014, p.15)

En esta tarea, el lector también debe reconocer las pseudopalabras, las cuales son términos inexistentes, pero muy similares a palabras que el oyente conoce por su entorno. Además, gracias a este proceso, se puede obtener el tipo de lector y las capacidades y/o dificultades que este podría tener, como indica las siguientes líneas.

> La lectura de las pseudopalabras indica una lectura léxica. Igualmente, si el niño comete muchos errores con las pseudopalabras se pone de manifiesto que no tiene bien adquiridas las reglas de conversión grafema-fonema. Además, si en términos absolutos (puntuación directa) el nivel de ejecución en precisión y en velocidad es similar en ambas listas, eso significa que el niño está leyendo mediante la vía subléxica, posiblemente porque no tiene aún representación ortográfica de las palabras frecuentes. (Cuetos, 2014, p.15)

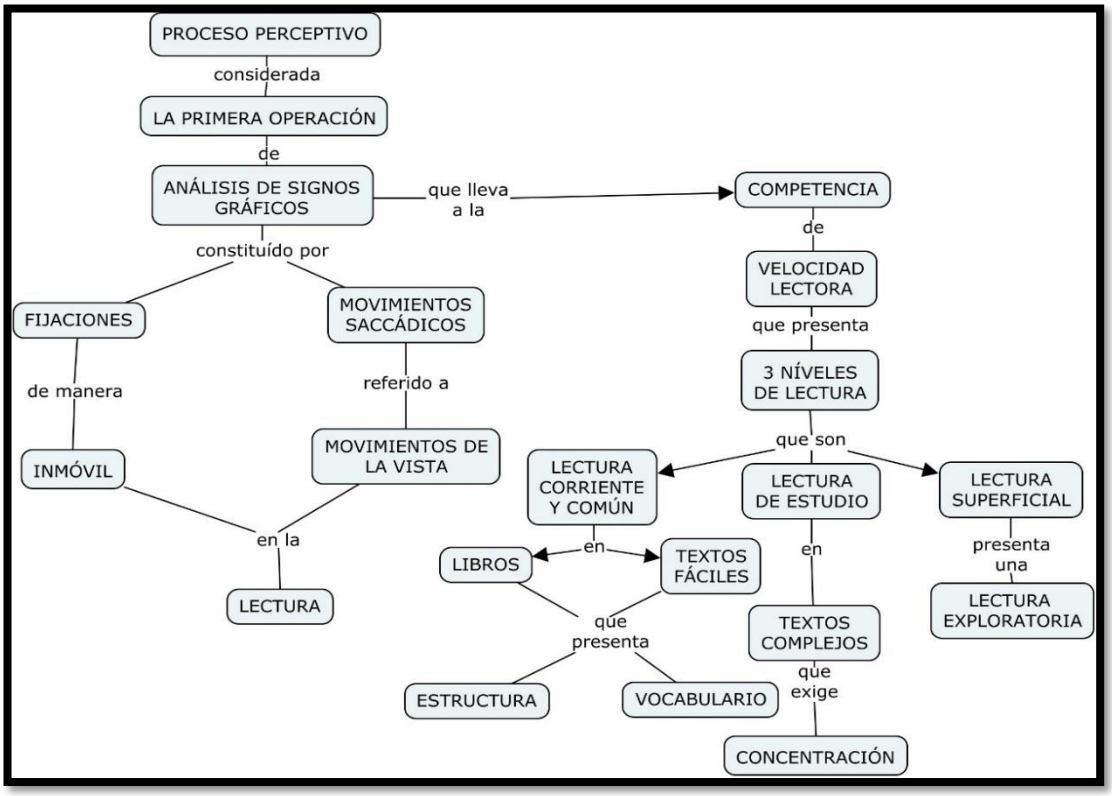


Figura 2. Proceso perceptivo. Elaboración propia.

3.1.2 Proceso léxico: La identificación de letras permite el acceso al reconocimiento del sonido y significado de las palabras. Así mismo, este proceso posibilita el acceso al almacén léxico del individuo, permitiendo asociar la palabra identificada con un concepto. Según Coltheart (2001) y su modelo de doble ruta en cascada, el cual es la versión mejorada del modelo de doble ruta del mismo autor del año 1981, existen dos rutas a través de las cuales se accede al léxico de la palabra, la ruta léxico-semántica y la subléxica- fonológica.

Por un lado, la ruta léxico-semántica, como señala Cuetos (1996), consiste en "comparar la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para comparar con cuál de ellas encaja" (Cuetos, 1996, p. 32). Es decir, mediante esta vía se trata de identificar la representación de la palabra leída en el almacén de palabras con las que cuenta el lector para acceder a su significado. También es válido mencionar que, esta ruta solo puede funcionar con las palabras que el sujeto ya conoce, es decir, con las palabras frecuentes. Pero no ayuda para reconocer las palabras desconocidas o las pseudopalabras ya que, como afirma Cuetos (1996), estas no tienen representación léxica. Para ello, los pasos que dan lugar a esta ruta son:

a) ***El sistema de análisis visual:*** De acuerdo con Dioses (2010), este sistema es "responsable del reconocimiento visual de las palabras, o sea, analizar el estímulo escrito y de la producción de la secuencia de letras abstractas que se obtiene de la palabra" (Dioses, 2010, p. 9). Es decir, es el encargado de reconocer visualmente la palabra, así como la secuencia de letras que la componen. Hay que destacar también que este primer paso corresponde a los procesos perceptivos; no obstante, es necesario tomarlo en cuenta en esta ruta, ya que es el preámbulo que da lugar a los siguientes.
b) ***El léxico visual o fonológico de entrada:*** Como expresa Cuetos (1990), "en el léxico visual se encuentran representadas las palabras escritas. Se trata por consiguiente de un almacén en el que existe una representación por cada una de las palabras que somos capaces de reconocer visualmente". (Cuetos, 1990, p. 33). Es decir, aquí se almacenan las representaciones de todas las palabras que la persona conoce. Permite identificar el término, mas no lograr definirla. Además, su activación va a depender de la frecuencia con la que se use la palabra para, posteriormente producir su pronunciación. Por ello es necesario mencionar los elementos que considera Dioses (2010) en las pruebas ECLE:

efecto frecuencia, efecto contexto, efecto *"prining", efecto lexicalidad y efecto longitud.*

Vale la pena decir que estos elementos están basados en el modelo Logogen de Morton, el cual consigue explicar los principales datos experimentales que se han ido obteniendo sobre reconocimiento de palaras. A continuación, se dará explicación a cada uno de los efectos mencionados.

- ***Efecto frecuencia,*** "referido a que las palabras más frecuentes se reconocen con mayor rapidez que las menos frecuentes". (Morton, citado en Cuetos, 1996, p. 35). Es decir, el efecto frecuencia menciona que es más accesible reconocer una palabra que se usa cotidianamente, llamada de alta frecuencia, que una que no se utiliza diariamente, denominada de baja frecuencia.
- ***Efecto contexto,*** "se reconocen más rápidamente las palabras cuando están dentro de un contexto que cuando aparecen aisladas". (Morton, citado en Cuetos, 1996, p. 35). Es decir, el efecto contexto menciona que es más accesible reconocer una palabra cuando está dentro de un campo temático que cuando aparece de forma aislada.
- ***Efecto "prining",*** "cuando una palabra que va precedida por otra relacionada, por ejemplo "mermelada" precedida de "mantequilla", su tiempo de reconocimiento disminuye". (Morton, citado en Cuetos, 1996, p. 35). Es decir, el efecto *"prining"* menciona que es más accesible reconocer o identificar una palabra que va por otra relacionada semánticamente.
- ***Efecto lexicalidad:*** "mejor en lectura de palabras que en pseudopalabras". (Morton, citado en Cuetos, 1996, p. 35). Es decir, el efecto de lexicalidad indica que se reconocen más rápido y con menos errores las palabras reales que las inventadas.
- ***Efecto longitud:*** "cuanto más larga es una palabra más requiere el uso de las normas de conversión grafema-fonema". (Morton, citado en Cuetos, 1996, p. 35). Se refiere a que el tiempo de lectura se relaciona con la cantidad de palabras; esto quiere decir que, es más rápido leer palabras cortas.

c) El sistema semántico: como afirma Cuetos (1996), "aunque tenemos la impresión de que inmediatamente que vemos una palabra accedemos a su

significado, en realidad se trata de procesos independientes". (Cuetos, 1996, p. 36). En otras palabras, este es el encargado del acceso al significado de la palabra según sea su asociación con los sentidos, que puede ser olfativo, visuales, etc.

d) ***El léxico fonológico de salida:*** en palabras de Cuetos (1996), "en este almacén se encuentran las representaciones fonológicas de las palabras". (Cuetos, 1996, p. 36). Es decir, es el almacén donde están las pronunciaciones de las palabras. La información semántica activa la representación fonológica de la palabra antes de ser pronunciada.

e) ***El nivel fonémico:*** en este nivel, tal como lo menciona Dioses (2010) en las pruebas ECLE, se lleva a cabo la construcción de las cadenas fonémicas así como su transcripción sonora para articular posteriormente a través de la salida verbal. (Dioses, 2010, p. 10). Es decir, aquí se da la pronunciación verbal de la palabra.

Por otro lado, la ruta indirecta o subléxica-fonológica, dicho con palabras de Cuetos (1996), "permite leer las pseudopalabras o las palabras de baja frecuencia". Esto es, según Cuetos (1996), cuando el sujeto identifica una palabra no frecuente o una pseudopalabra activa inmediatamente la ruta subléxica-fonológica. Esta vía da como resultado que el sujeto identifique cada una de las letras que componen la palabra, seguido de la recuperación de los sonidos correspondientes a esas letras, proporcionando el sonido correspondiente para cada grafema. En esta ruta, como afirma Dioses (2010), se puede acceder al significado de la palabra a través del sistema semántico. A continuación, se muestra los pasos que dan lugar a esta ruta:

- ***Identificación de letras:*** "se establece una relación consistente entre los grafemas o letras y sus correspondientes fonemas". (Dioses, 2010, p. 11). En otras palabras, aquí se da la relación ente grafemas o letras y sus fonemas; entendiéndose estos como unidades fonológicas mínimas.
- ***Mecanismo de conversión grafema-fonema:*** "este proceso se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra". (Cuetos, 1996, p. 37). Es decir, en esta parte se le asigna el sonido que le corresponde a cada una de las letras que componen la palabra. Este proceso, a su vez, está formado por varios subprocesos. Según Coltheart (1986) se distinguen tres:

- ***Análisis grafémico:*** "se encarga de separar los grafemas que componen cada palabra". (Cuetos, 1996, p. 37). En otros términos, se inicia el proceso separando los grafemas que componen la palabra para que luego esta pueda ser prounciada. En la mayoría de las palabras los grafemas, como afirma Cuetos (1996), coinciden con las letras (por ejemplo la palabra "rosa" tiene cuatro letras y cuatro grafemas).
- ***Asignación de fonemas:*** "este subproceso es el más importante ya que es el encargado de asignar a cada grafema el sonido que, según las reglas de cada idioma, le corresponde". (Cuetos, 1996, p. 38). Es decir, aquí se da la asociación de cada grafema y su sonido.
- ***Unión de los fonemas:*** "Se encarga de combinar los fonemas generados en el estadio anterior para producir una pronunciación conjunta, tal como articulamos normalmente las palabras". (Cuetos 1996, p. 38). En otras palabras, aquí se da la unión de los fonemas para lograr la pronunciación correcta de la palabra.

f) El almacén de pronunciación: "retiene las informaciones procedentes del léxico fonológico y del sistema de conversión grafema-fonema, permaneciendo en él temporalmente hasta que se pronuncian". (Cuetos, 1996, p. 38). Es decir, la pronunciación resultante del subproceso *unión de fonemas* se deposita en el almacén de pronunciación. Si la tarea consistiese en la lectura en voz alta desde este almacén, como señala Cuetos (1996), se enviaría las órdenes a determinados músculos correspondientes para producir la articulación correspondiente a esos sonidos o, dicho de otra manera, la pronunciación verbal de la palabra.

Así mismo, el modelo de doble ruta en cascada (DRC) de Coltheart (2001), recibió diversas críticas en su momento por los modelos conexionistas, los cuales conciben un sistema de lectura formado por redes, mas no por módulos. Así también, estas redes, como menciona Dioses (2010), están integradas por un elevado número de unidades interconectadas. A modo de resumen, las críticas que le surgieron al modelo DRC como resultado el modelo dual

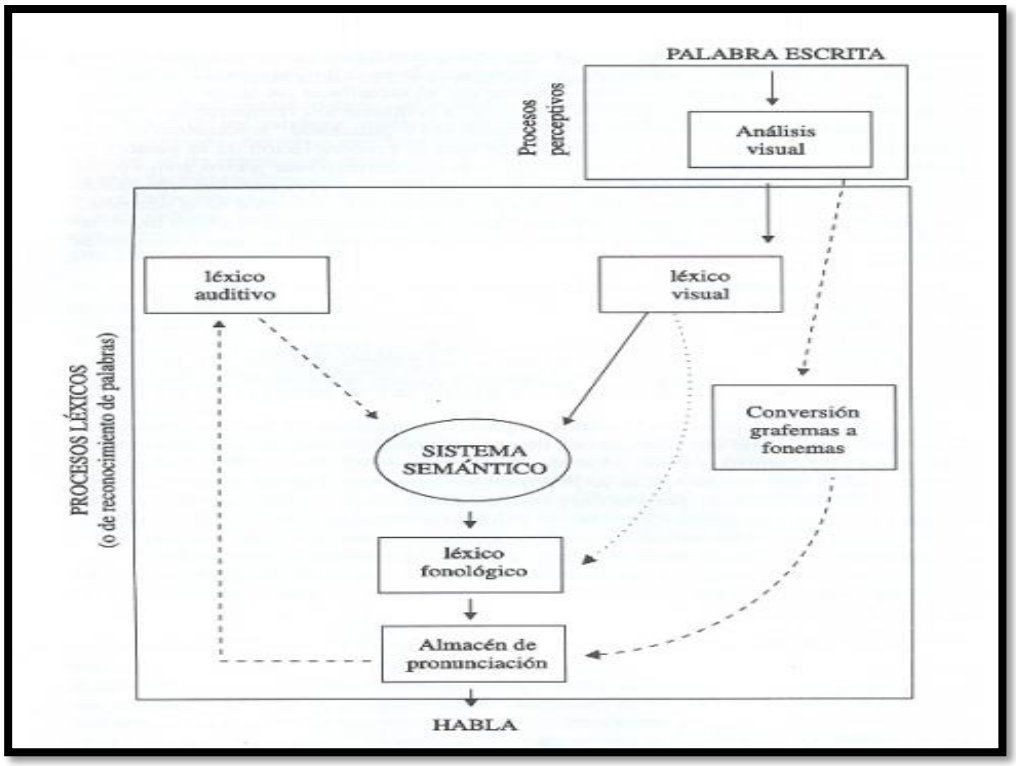


Figura 3. Proceso léxico dual. En *Psicología de la lectura* (p.34), por F. Cuetos, 1996.

Por lo que se refiere al modelo dual conexionista, las rutas en este modelo son las siguientes: la ruta léxica-semántica, la léxica asemántica y la subléxica fonológica.La vía léxico-semántica, como señala Dioses (2010) en sus pruebas ECLE, actúa en paralelo y en cascada, mientras que la vía subléxica actúa en serie. Dicho de otra manera, en este modelo una ruta no funciona sin la otra. Están relacionadas. Esto lo explica Dioses (2010) de la siguiente manera: "ante la entrada de un estímulo (letras /palabra) se activa la ruta léxica-semántica o directa (que es la más rápida), empezando a ejecutarse los mecanismos de excitación o inhibición de las unidades en los distintos niveles hasta reconocer uno coincidente con la entrada". (Dioses, 2010, p. 13). Dicho de otra forma, ante la identificación visual de la palabra, el sujeto por inercia activa su ruta léxico- semántica, la cual le permite identificar de forma inmediata si la palabra se encuentra dentro de su léxico visual. Si con la ruta léxico-semántica no logra dar con la identificación de la palabra, automáticamente se activa la ruta subléxica-fonológica, la cual le permite empezar a ejercitar la conversión grafema-fonema, para posteriormente, regresar a la ruta léxico-semántica.

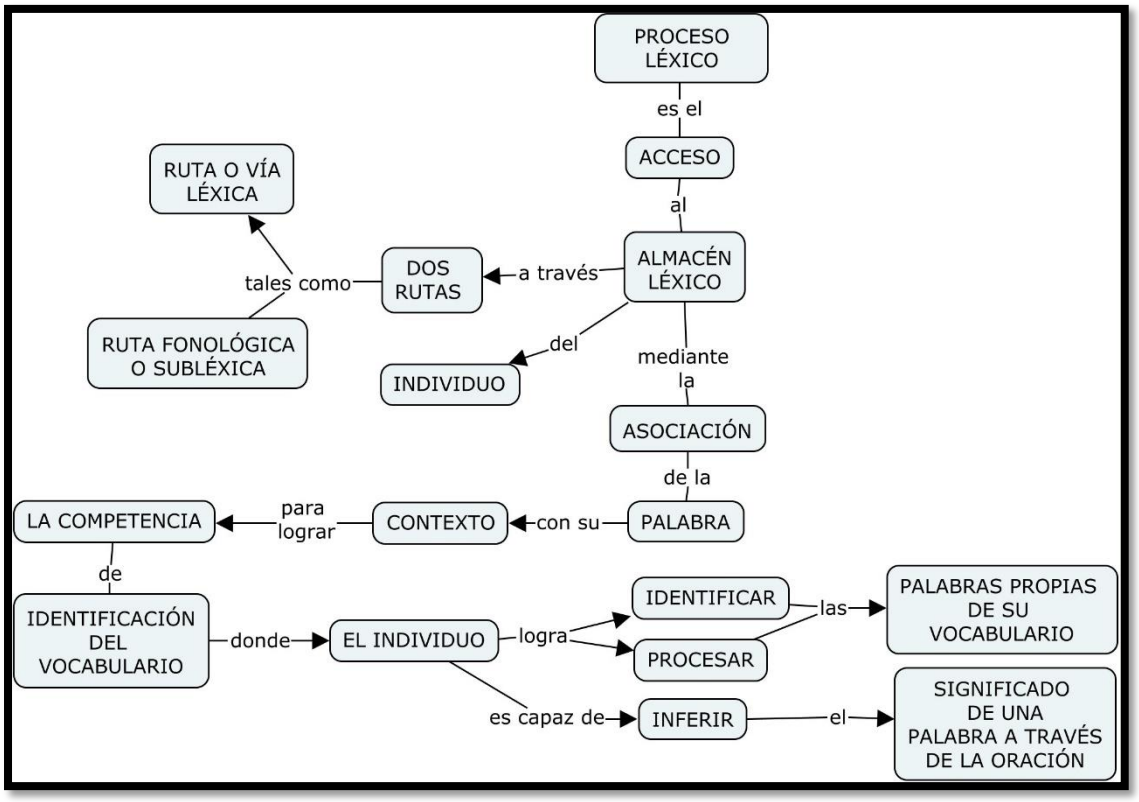


Figura 4. Proceso léxico. Elaboración propia.

3.1.3 Proceso sintáctico semántico: Después de haber accedido al reconocimiento del sonido y significado de las palabras, se da el proceso sintáctico semántico, en el cual; en primera instancia, se va a identificar la función de la palabra dentro de la oración y; posteriormente, se va a relacionar estas palabras para acceder al mensaje del texto. A continuación, se procederá a explicar el proceso sintáctico y; seguidamente, el proceso semántico:

Para la definición del proceso sintáctico, se citará el siguiente fragmento:

> Durante este proceso se analiza la forma o estructura de la oración; es decir, se identifican sus componentes (sujeto, verbo, etc.), se determina qué palabras son de contenido o de función, se analiza el orden de las mismas, se detalla la estructura y las relaciones que se dan entre estos componentes y se lee respetando los signos de puntuación para evitar la ambigüedad del texto (García, 1993, citado por Cayhualla, 2013, p.43)

En el proceso sintáctico, el lector ya ha tenido que reconocer y dar un significado a las terminologías leídas en el texto, en este proceso hacia la comprensión lectora, el lector ahora va a darle un sentido y funcionamiento a estas palabras, es decir que

identificará la función de esta, la estructura de las oraciones y qué conexión tiene una palabra con otra, empleando de forma correcta los signos de puntuación, ya que el sentido de una oración se ve frustrado si el lector obvia estos signos.

Este tercer proceso es de suma importancia, ya que va a identificar en sí el funcionamiento de la palabra dentro de una oración, puesto que en la lingüística española existen términos que según su contexto va a poder ser categorizado sintácticamente. Un claro ejemplo son los términos que pueden ser determinante o pronombre.

Por ello, la trascendencia del reconocimiento de la función sintáctica de los términos que el lector identifica en los textos. Como lo hace notar Cuetos (1990), "aunque el reconocimiento de palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, no es suficiente" (Cuetos, 1990, p.39). Dicho de otra manera, no basta con llegar al procesamiento léxico para entender a cabalidad el mensaje que transmite un texto.

Según Cuetos (1990), "las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje" (Cuetos, 1990, p. 39). Como se ha dicho, una vez que han sido identificadas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas reglas sintácticas que le indican cómo pueden relacionarse las palabras y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones.

Por lo tanto, desde el punto de vista de Cuetos (1990), el proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones principales:

a) Asignación de las etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.).
b) Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes
c) Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes

Es decir, el lector primero tiene que identificar los distintos componentes de la oración (sujeto, verbo, complementos…), para luego especificar la estructura y las relaciones que se dan entre esos componentes. Cabe resaltar la importancia de realizar una correcta estructuración de la oración, ya que de forma contraria será difícil de

comprender o se comprenderá de forma equivocada el sentido de la misma. Por consiguiente, el procesamiento sintáctico es un componente importante de la lectura.

El agrupamiento correcto de las palabras y su posterior denominación sintáctica va a ser conseguida gracias a una serie de claves:

a) Orden de las palabras: Va a proporcionar información sobre la función sintáctica del término dentro de una oración.

   Según el orden de las palabras, el análisis sintáctico sería de Sujeto – Verbo – Objeto, ya que el primer nombre realiza la función de sujeto y el segundo nombre de objeto.

b) Palabras funcionales: Siendo palabras funcionales las preposiciones, los artículos, conjunciones, etc; estas van a señalar la función de sus constituyentes.

c) Significado de las palabras: La identificación del significado de los términos va a diferenciar el papel sintáctico entre las palabras de una oración, debido a que la lectura no va a llegar a ser comprendida por el hecho que el lector se va a encontrar con oraciones ambiguas, las cuales pueden ser aclaradas por el significado de la palabra.

d) Signos de puntuación: Los signos de puntuación deben de ser usados por el lector, ya que estos van a delimitar las frases de un texto, por lo que el obviar su uso va a cambiar el sentido de la lectura, ocasionando una errónea comprensión.

Mitchell (1987) propone un modelo de procesamiento sintáctico, el cual consiste en dos estadíos: El primer estadío consiste en la construcción de una estructura sintáctica provisional, en la cual intervendrán *el orden de las palabras, la categoría gramatical de las palabras y el signo de puntuación.* En cambio en el segundo estadío, se va a acceder a la información semántica y pragmática.

Por su parte, Belinchón, Reviere e Igoa (1992) sugiere el siguiente modelo de procesamiento sintáctico:

a) Segmentación: Agrupa las palabras que están incluidas en una unidad específica (sintagma nominal, sintagma verbal).

b) Asignación de papeles estructurales o etiquetas sintácticas: Va a establecer la categoría gramatical a los términos agrupadas en cada unidad. (sujeto, objeto, complemento, etc)

c) Establecimiento de dependencias o relaciones entre los constituyentes segmentados y etiquetados: Reconstrucción de la estructura jerárquica de

constituyentes sintácticos o marcados sintagmáticos, Este refleja las relaciones estructurales entre las distintas partes de la oración, indicando el nivel de jerarquía en el cual se encuentra cada constituyente y las relaciones de dependencia que existen entre ellos.

d) Acoplamiento sintáctico- semántico o búsqueda de correspondencias entre papeles sintácticos y papeles temáticos: Transformación de la representación estructural de la oración en una representación proposicional.

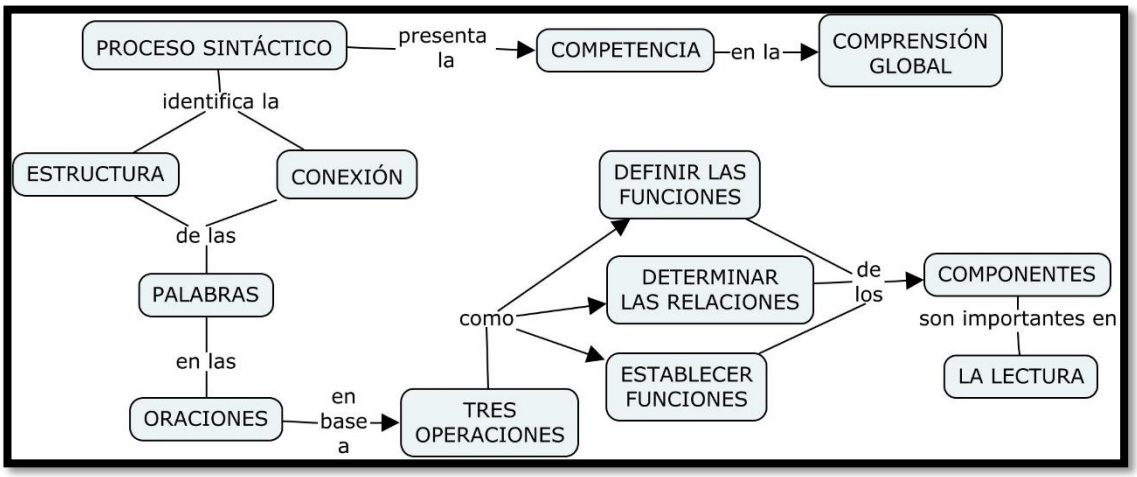


Figura 5. Proceso sintáctico. Elaboración propia.

Después que el lector ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, pasa ya al último proceso, el procesamiento semántico. Cuetos (1990) refiere que "el procesamiento semántico consiste en extraer el significado de la oración o texto e integrarlo junto con el resto de conocimientos que posee el lector" (Cuetos, 1990, p. 43). Es decir, dicho procesamiento consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con los conocimientos del lector. Cabe añadir que solo cuando el lector ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Teniendo en cuenta a Cuetos (1990), esta operación se divide por consiguiente en dos subprocesos: la extracción del significado y la integración del significado en los conocimientos del lector.

Extracción del significado: Según señala Cuetos (1990), "extraer el significado consiste en construir una representación o estructura semántica de la oración o texto en la que vienen indicados los papeles de actuación de los elementos que intervienen en la oración señalada por el verbo (Cuetos, 1990, p. 43). Dicho con otras palabras, la extracción del significado consiste en la construcción de una representación o estructura

semántica de la oración o texto en la que vienen indicados los papeles o roles temáticos de los elementos.

Así también, Cuetos (1990) señala que "aunque la estructura semántica se forma a partir de la estructura sintáctica es diferente de ella, ya que no conserva los papeles gramaticales que juegan los individuos sino las funciones que realizan" (Cuetos, 1990, p. 43). En otras palabras, lo que pretende aclarar el autor en mención, es que la estructura sintáctica de una oración no es lo mismo que la estructura semántica de una proposición. La misma estructura semántica puede presentar estructuras sintácticas diversas. Un significado se puede expresar en varias gramaticales diversas. Cuando el lector lee, se olvida muy fácilmente de la estructura sintáctica, mientras que, si la lectura es comprensiva, se puede conservar en la memoria semántica a largo plazo el significado de lo leído.

Integración del significado en los conocimientos del lector: Schank (1982) refiere que "comprender no solo implica construir una estructura sino además añadir esa nueva estructura con los conocimientos que el lector ya posee" (Schank, 1982; mencionado en Cuetos, 1990). Es decir, el proceso de lectura no termina en la extracción del significado del texto, sino cuando se integra esa definición en los conocimientos del lector.

Para poder incluir los mensajes en la memoria es necesario establecer, según refiere Cuetos (1990), "un vínculo entre esa nueva estructura y los conocimientos que se poseen" (Cuetos, 1990, p. 45). En otras palabras, en cualquier frase siempre hay una parte que el lector (u oyente) ya conoce, a esta se le da el nombre de INFORMACIÓN DADA, y hay una parte desconocida, que es la que se quiere dar a conocer, llamada INFORMACIÓN NUEVA.

La información dada sirve para conectar la información nueva con la frase anterior o con los conocimientos que el sujeto tiene. Así pues, como señala Cuetos (1990), "si no hubiese parte dada no podríamos entender las oraciones al no saber a qué hechos hacen referencia. Si, por el contrario, no hubiese parte nueva no aportarían ningún conocimiento distinto al que ya poseemos" (Cuetos, 1990, p.46).

Por lo general, la información dada aparece como sujeto y la información nueva como predicado. Por ende, cuando se introduce un nuevo tema siempre se comienza con una información que se supone el oyente o lector ya conoce.

Sin embargo, la información dada a veces no está explícita, por lo que el lector va a requerir realizar inferencias para así lograr anexar la información nueva, y posteriormente alcanzar el nuevo aprendizaje.

El conocimiento de esquemas por parte del lector también es fundamental para la buena comprensión lectora, es decir que este ya va a tener una INFORMACIÓN DADA, como se mencionó anteriormente, pero él tiene que agrupar estos saberes previos según un campo temático, denominados esquemas según la psicolingüística.

Por ello, las relaciones semánticas tienen un doble sentido: El sentido amplio y el sentido restringido. “El sentido amplio se refiere a toda relación que implica sin ningún tipo de restricción la presencia de significado” (ECLE, pg. 24, 2014). Es decir, que el significado de un término puede definirse desde todos sus conceptos. Mientras que el sentido restringido “se refiere a determinantes relaciones que se dan entre diferentes unidades lingüísticas basadas en el significado” (ECLE, pg 25, 2014). Es decir que a partir de las relaciones que haya en la oración; por ejemplo, relaciones de semejanza, de oposición, inclusión, etc; el significado de un término va a estar restringido solo a un campo temático.

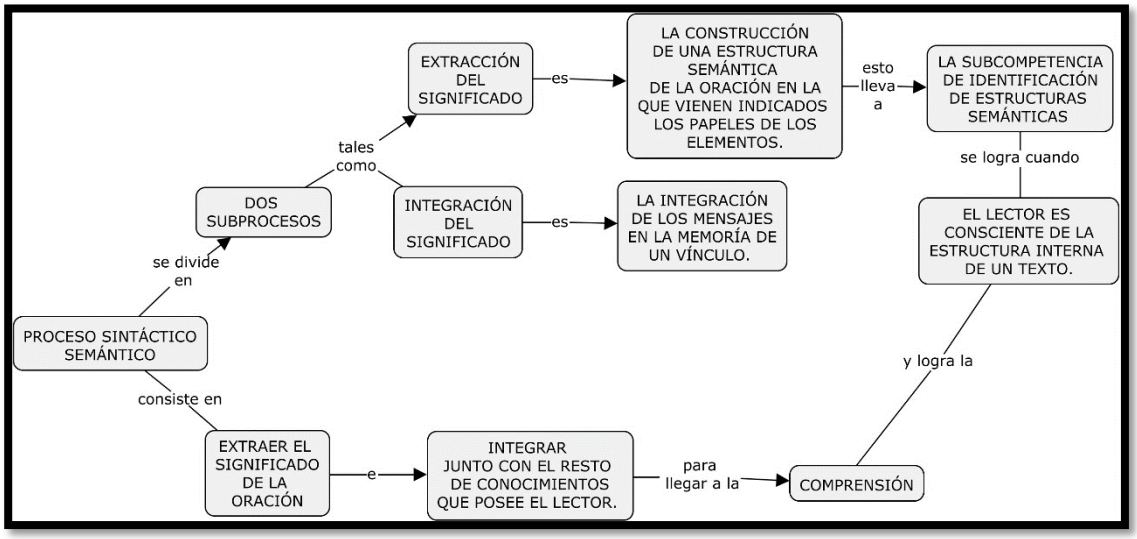


Figura 6. Proceso semántico. Elaboración propia.

Mayor (1994), con base de la psicología cognitiva, realizó una clasificación de las relaciones semánticas: estructurales y funcionales.

Las relaciones semánticas estructurales se subdividen en taxonómicas y partonómicas.

Las relaciones semánticas estructurales taxonómicas hablan de la inclusión de clases, es decir que un texto va a estar organizado jerárquicamente , mientras que las

relaciones semánticas estructurales partonómicas, habla de una organización de un todo en diversas partes, es decir que toda la información dada en ese texto es importante, solo que está organizada por partes.

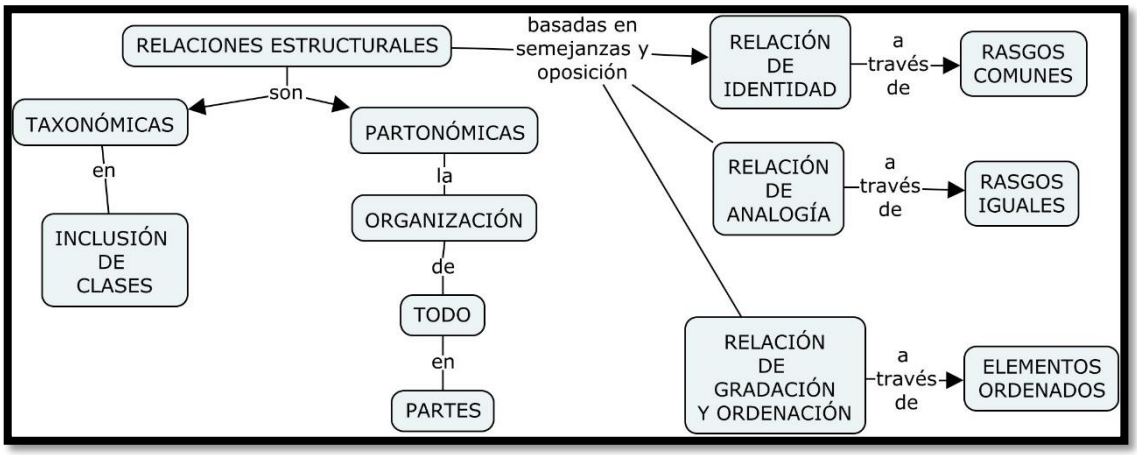


Figura 7. Relaciones semánticas estructurales. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de las relaciones semánticas funcionales, estas se subdividen en: las relaciones basadas en la acción y las relaciones basadas en la inherencia.

La relación semántica funcional basadas en la acción "un significado está en función a otro o pueden mostrar dependencia funcional de un elemento respecto a otro, de acuerdo a los principios de causalidad" (ECLE, pg 26, 2014)

Es decir que, un significado va a poder ser definido a partir de la relación de causalidad o de finalidad.

Las relaciones semánticas basadas en la inherencias, van a estar clasificadas en: de tipo experimental y de tipo lógico.

Las de tipo experimental estarán basadas en las relaciones de atribución y de pertenencia, la relación de atribución "son aquellas mediante las cuales un rasgo, una atribución, o un atributo se aplica a una entidad, realidad o fenómeno" (ECLE, pg. 26, 2014), y las relaciones de pertenencia "pueden ser respecto a los objetos, los colectivos, las localizaciones y las medidas. Se dan entre a) el todo y las partes, b) entre las partes y el todo o c) entre las diferentes partes." (ECLE, pg.26, 2014).

La de tipo lógico, se dan las relaciones de implicación "son las que se dan entre dos elementos que guardan entre sí cierto orden. Existiendo, por lo tanto un criterio en función del cual se establecen los diferentes grados u orden en que están organizados" (ECLE, pg. 26, 2014)

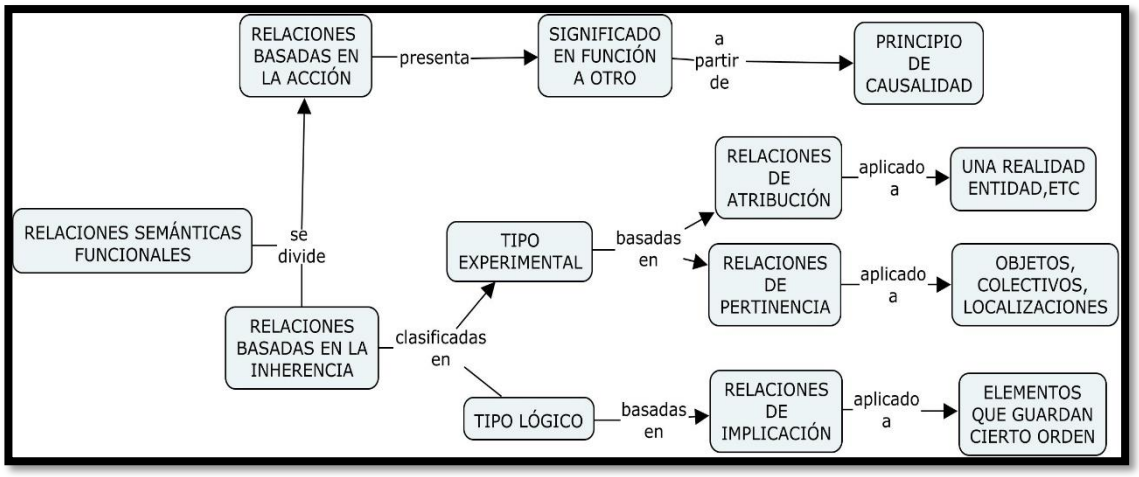


Figura 8. Relaciones semánticas funcionales. Elaboración propia

3.2 Competencias Básicas de Comprensión Lectora

3.2.1 Conceptualización: En la actualidad, la lectura en las escuelas suele limitarse a una simple evaluación cualitativa, en la cual el estudiante lee un texto y responde una serie de preguntas, las cuales en su mayoría son respecto a la información dada en la lectura. No obstante, dicha actividad no suele garantizar la comprensión plena del estudiante sobre el texto, ya que las preguntas de la prueba no evidencian el proceso que ha tenido que seguir el lector para poder llegar a dicha comprensión, sustento que menciona Solé en las siguientes líneas: "el trabajo de la lectura suele entonces restringirse a lo que allí se dijo: leer el texto, y a continuación, responder algunas preguntas sobre él […], dicha actividad se refiere, en este caso, a la evaluación de la comprensión lectora. Al plantear preguntas sobre el texto, el profesor obtiene un balance del producto, una evaluación de lo comprendido […] Sin embargo, no se interviene en el proceso que conduce a ese resultado". (Solé, 1998, p. 30).

En otras palabras, lo citado anteriormente pretende evidenciar una realidad educativa en la que las escuelas solo se enfocan en los pasos básicos de la lectura, los cuales son enseñar a leer, y posteriormente dar un texto al estudiante para que demuestre esa capacidad y llegue a una comprensión. Sin embargo, ahí es donde surge la preocupación, ya que las escuelas dan por sentado que el estudiante que ya aprendió a leer, tendrá en consecuencia una buena comprensión de lectura, cuando la realidad está alejada de dicha concepción. El docente debe acompañar y guiar el proceso de lectura, dar estrategias y métodos al estudiante, los cuales asegurarán una buena comprensión lectora.

Así también, como expresa Solé, "leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto, […], es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer" (Solé, 1998, p. 37). Dicho de otro modo, si el lector realiza todos los procesos cognitivos que una lectura requiere, logrará una óptima comprensión lectora; no obstante, la comprensión no solo va a depender del lector sino también de ciertas características que posee el texto, como se indica a continuación: " […] que resulten atractivos y que fomenten en los lectores actitudes de interés y cuidado, creo que hay que insistir, cuando se habla de motivación, de los contenidos que transmite […] Deben dejarse comprender". (Solé, 1998, p. 36). En otras palabras, el lector también debe adecuar su lectura según sus intereses; sin embargo, un punto primordial para la comprensión va a ser la adecuada elección del texto según sus características físicas y psicológicas.

Así mismo, el lector debe poseer ciertos requisitos para que logre el entendimiento total de la lectura, los cuales "además de recursos, exige un conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura". (Solé, 1998, p. 37). Según lo citado anteriormente, el lector debe de tener un conocimiento previo, pero no se habla de un conocimiento del tema de la lectura, sino de los términos que hay en dicho texto y de su significado según su contexto, lo cual sustenta la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Como lo hace notar Lucci, "Vygotsky considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social." (Vygotsky, 1996, citado en Lucci, 2006, p. 8). Es decir que los conocimientos de todo ser humano se da a través de su interacción social, en este caso, los términos son diferentes en cada contexto y en su mayoría cambia su significado, pero gracias al sustento de Vygotsky sabremos que el lector logrará reconocer el significado de la palabra que leerá en su texto.

La teoría cognitivista habla del estudio de la mente para saber cómo el ser humano interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Desde la posición de Piaget, el aprendizaje se realiza mediante los sentidos, el cual es un proceso activo de asociación y construcción; ya que el ser humano al estar en un estado de equilibrio, y al adquirir nuevos conceptos y experiencias, este entrará a la zona de "desequilibrio",

el cual convertirá los ya esquemas adquiridos, en nuevos aprendizajes. Así también, este autor estudia el aprendizaje desde conceptos básicos, los cuales son estructuras cognitivas, organización y adaptación.

> Leer comprensivamente es una actividad tremendamente compleja. A pesar de que para los lectores hábiles es una tarea que no parece ofrecer demasiadas dificultades, y prueba de ello es la velocidad con que leemos, lo cierto es que en este tiempo tan breve tenemos que realizar varias operaciones cognitivas. (Cuetos, 1990, p. 15).

Con respecto a la cita anterior, se explica que la lectura no es una actividad sencilla como se piensa, ya que el ser humano al leer realiza diferentes operaciones cognitivas, las cuales con la práctica ya se ejecutan automáticamente, de manera que ni siquiera el propio lector es consciente de que las está realizando, y a su vez, desarrollando.

Es así como se evidencia la gran importancia de los procesos cognitivos para la comprensión lectora, los cuales:

> Son imprescindibles para el proceso constructivo e interpretativo de la comprensión y, en este caso, para el proceso de comprensión lectora, puesto que el acto de leer implica, no únicamente la decodificación de letras, palabras, puntuación, sino la interacción entre la información obtenida de los datos formales presentes en el texto y la información almacenada en el cerebro del sujeto, para construir una interpretación coherente de lo percibido. Evidentemente, los procesos cognitivos facilitan y agilizan esa interacción que deriva en interpretación. (Fuenmayor & Villasmil, 2008, p.196-197)

Dicha de otras palabras, los procesos cognitivos son mecanismos mentales que van a hacer que el ser humano, a través de sus sentidos, pueda captar, entender y comprender su entorno, convirtiendo así a estos procesos como la base fundamental de la comprensión lectora.

Por otro lado, Perú a través del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) que presenta el Ministerio de Educación, va a establecer los aprendizajes que se esperan de los estudiantes en su formación básica, teniendo en cuenta los valores, su formación ciudadana tanto en derechos y deberes, así como el desarrollo de las competencias que respondan a las demandas de la sociedad actual.

El objetivo principal del CNEB es dar a los estudiantes “competencias que les permitan responder a las demandas de nuestro tiempo […], además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la

educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva" (Currículo Nacional de Educación Básica, p. 4, 2016). Como se ha dicho, el CNEB busca en los estudiantes formar ciudadanos capaces de enfrentar los requerimientos de su entorno y de su carrera y/o oficio que elija en la culminación de su escolaridad. Siendo así este documento la base para la elaboración de las sesiones de aprendizajes, ya que direccionará a que finalidad va la clase dada por el docente.

Así mismo, el CNEB propone 29 competencias en forma general y 2 competencias que se desarrollan en el área de Educación religiosa, siendo la competencia 8 encargada de la comprensión lectora, teniendo como título "Lee diversos tipos de textos escritos en Lengua Materna" considerando las siguientes capacidades: "obtiene información del texto escrito, Infiere e interpreta información del texto, Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito". Dicha competencia mencionada anteriormente se define como "una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos." (Currículo Nacional de Educación Básica, 2016, p. 44). Es decir, que aquella competencia se va encargar que el estudiante sea capaz de asumir la postura de un lector activo que logre decodificar la información explícita del texto y que también, interprete y establezca una opinión ante ella.

3.2.1.1 Principios de la comprensión lectora: La comprensión lectora ha sido estudiada desde los enfoques siguientes: el psicolingüístico, sociolingüístico y constructivista.

El enfoque psicolingüístico toma en cuenta las operaciones o procesos cognitivos que sigue el ser humano para adquirir el lenguaje, comprenderlo y/o usarlo a través del reconocimiento del código, la conciencia fonológica y la conversión grafema - fonema.

El enfoque sociolingüístico tiene como principio que, para que se dé la comprensión de textos son necesarias las interacciones sociales, ya que estas permiten el reconocimiento y la construcción de significados de las palabras según el contexto social.

A su vez el enfoque constructivista define a la comprensión lectora como un proceso de construcción que se da de acuerdo a distintas regularidades que se forman en las distintas etapas del ser humano. "El lector participa activamente en la

construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales" (Solé en Cáceres, p 60, 2012)

La comprensión lectora se define como un proceso complejo, ya que para obtener resultados eficientes se requiere de una alta relación entre el lector con la lectura. El sujeto no solo debe descifrar los signos que se presentan en el texto sino debe entender, comprender e interpretar lo que se quiere transmitir. "proceso activo y complejo de construcción de significados" (Zapata, 2017)

3.2.2 Comprensión lectora en textos expositivos:

3.2.2.1 Acepciones: Los estudios etimológicos señalan que la palabra texto proviene del latín textus que significa 'tejido'. Según Lomas (1996):

> El texto es texto porque depende de la coherencia y sus mecanismos; mecanismos como la regla de repetición, cuya función es mantener el referente, la regla de progresión que permite que la información avance, la regla de la no contradicción centrada en evitar la aparición de elementos contradictorios y la regla de relación que conecta el contenido del texto con un contexto real o ficticio. (Charolle, 1978 en Lomas, 1996).

Dicho de otra manera, el texto es una unidad de discurso constituida por diversos elementos que se ajustan a una superestructura o tipología textual (las diversas formas que puede adoptar la expresión escrita).

Por lo que se refiere al texto expositivo, se sabe que este pertenece al mundo académico. Así mismo, este tipo de texto tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular.

Cada texto expositivo tiene un diferente propósito u objetivo. No todos los textos son iguales. Por tal motivo, Montolío señala que:

> Cada escritor anticipa a un lector y arregla su mensaje de acuerdo con un orden discursivo de las ideas: ¿Para qué se escribe el texto?, ¿a quién va dirigido?, ¿cómo debe de organizarse la información a tratar?, ¿en qué género será escrito el texto y cuáles son los motivos de tal elección?, y finalmente, ¿qué tipo de secuencia textual se utilizará? (Montolío, 2000, p. 6).

En cuanto a las características del texto expositivo, se precisará cada una de las mismas teniendo en cuenta la ruta del párrafo anterior.

En primer lugar, el texto expositivo se caracteriza por tener como objetivo o finalidad informar y difundir conocimientos; sin embargo, no se limita simplemente a proporcionar datos, sino que además agrega explicaciones y describe con ejemplos y analogías. Vale la pena decir que la mayoría de las veces se tiende a confundir el texto expositivo con el informativo, lo cual no es correcto, ya que, aunque en ambos se pretenda presentar un tema determinado, en el informativo se persigue el propósito de explicar o aclarar un hecho sin usar ningún recurso adicional, mientras que en el expositivo sí se emplea recursos adicionales.

En segundo lugar, a diferencia de otros tipos de textos, el público a quién va dirigido los textos expositivos varía de acuerdo al nivel de complejidad de los mismos. En otras palabras, dependiendo del nivel de complejidad que exijan, los textos expositivos pueden subdividirse en textos de carácter divulgativo, para públicos amplios, y que están escritos sin muchos tecnicismos y, por lo general, con abundantes ejemplificaciones y comparaciones, como las enciclopedias o los textos escolares y; textos especializados, destinados principalmente para un público específico, y que están escritos con abundantes tecnicismos que no se explican ni se definen, como las monografías o las tesis académicas y los artículos científicos.

En tercer lugar, la forma en la que se organiza un texto expositivo ya es una característica por demás conocida. Calsamiglia y Tusón refieren que el texto expositivo parte de un esquema inicial (Ei):

> La referencia a un objeto complejo [Oc] que se presenta como algo desconocido, difícil, oscuro…"; seguido de un cuestionamiento (¿por qué?, ¿cómo?) que conduce a la construcción de un esquema problemático (Ep). En la fase resolutiva se da una respuesta al problema y se desarrolla el esquema explicativo (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 309).

Dicho de otra manera, el texto expositivo comprende una introducción, donde se da a conocer el tema a tratar y los puntos de mayor interés; un desarrollo o cuerpo, donde se expone, de forma clara y ordenada, la información relacionada al tema que se está tratando; y una conclusión, donde se hace una síntesis de toda la información presentada donde se destacan los aspectos más relevantes.

En cuarto lugar, los textos expositivos se caracterizan por estar escritos en tercera persona. El porqué es sencillo, al escribir el texto en tercera persona se evita colocar párrafos que denoten la subjetividad en la expresión de las ideas del autor.

En quinto lugar, el texto expositivo se caracteriza por tener una secuencia textual, de alguna manera, variable. Coltier (1986) explica que:

> Los tres momentos del texto expositivo pueden no aparecer en el mismo orden: el autor de un texto expositivo puede ir de la pregunta a la respuesta por medio de la presentación de la solución en el inicio del texto, para luego encadenar este segmento con enunciados que justifiquen esta elección" (Coltier, 1986, p. 22).

En otras palabras, la secuencia textual que tendrá el texto dependerá del autor. Para finalizar con esta parte, es preciso señalar que las características presentadas no representan una lista completa sobre el texto expositivo; sin embargo, dichas características son las que más ayudan a los estudiantes a entender los mismos.

***3.2.2.2 Tipología**:* Álvarez y Ramírez (2010) argumentan que "el texto expositivo se diferencia de otros géneros textuales dado que no responde a una estructura homogénea, sino que es versátil en cuanto se ajusta a formas básicas de ordenar la información o a subtipos expositivos" (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 45). Álvarez y Ramírez proponen para este tipo de producciones la siguiente clasificación:

- Subtipo expositivo de definición/descripción (explica el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características).
- Subtipo expositivo de clasificación/tipología (desarrolla tipos o clases a través de la enumeración de los rasgos).
- Subtipo expositivo de comparación/contraste (subraya las diferencias y similitudes de varios fenómenos o realidades).
- Subtipo expositivo de problema—solución (expone diversas formas para resolver una problemática).
- Subtipo expositivo de pregunta—respuesta (expresa la necesidad de saber y luego explica el contenido).
- Subtipo expositivo de causa—consecuencia (explica los efectos que causa un fenómeno).
- Subtipo expositivo de ilustración (expone en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etc.).

La propuesta de clasificación que presentan Álvarez y Ramírez (2010) se apoya en la idea de que el texto expositivo tiene como objetivo informar y difundir conocimientos

sobre el tema a tratar, para lo cual debe enmarcar cada propósito comunicativo en la clasificación que se ha presentado. Esta ordenación, añaden Álvarez y Ramírez, obedece a una organización mental del autor o hablante quien desarrolla su redacción en la línea que mejor convenga a su intención comunicativa.

3.2.3 Propuesta de las competencias básicas de la comprensión lectora según la Evaluación de Comprensión Lectora (ECLE): El grupo investigador toma en cuenta las competencias básicas o aspectos instrumentales, relacionados con la comprensión lectora, puesto que, gracias a un correcto desarrollo de la misma, el estudiante irá aprendiendo a lo largo de toda su vida estudiantil.

En cuanto a las competencias básicas relacionadas con la comprensión lectora, son las siguientes: comprensión lectora global, identificación de vocabulario y velocidad en la lectura de textos expositivos.

Para definir de una forma más concreta lo que son las competencias básicas de comprensión lectora, es preciso comenzar por definir el término competencia. Con base en el enfoque cognitivo, la definición de competencia "incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño" (Weinert, 2001, citado en Mulder, 2008, p. 5).

Es decir, este enfoque considera que una competencia hace referencia a un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar bien en un área determinada.

Así mismo, la red europea de información sobre educación (2002) establece que para que una competencia sea básica debe cumplir con las siguientes premisas: "ser necesaria y beneficiosa para cualquier persona y para la sociedad, además de permitir la integración adecuada de una persona en la misma, manteniendo a la vez su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprevisibles y por último, debe permitir actualizar los conocimientos y destrezas a lo largo de la vida de la persona". (Eurydice, 2002, p.12).

En otras palabras, las competencias básicas son aprendizajes imprescindibles, dado que son integradores y están orientados a la aplicación de saberes adquiridos.

La característica más resaltante de estas competencias es que no se desarrollan únicamente en la Educación Básica Regular a través de los currículos de las diferentes áreas, sino que su aprehensión traspasa el espacio del aula, pues requieren la responsabilidad compartida de la sociedad.

3.2.3.1 Comprensión lectora global: relaciones semánticas y estructuras sintácticas: En cuanto a las relaciones semánticas en la comprensión lectora de textos, cabe decir que las palabras no se presentan de forma aislada en la lengua, sino que se relacionan entre sí atendiendo a distintos criterios. Desde el punto de vista de Mayor (1994), la expresión "relaciones semánticas" se puede entender de dos formas. La primera se refiere a toda relación que implica sin ningún tipo de restricción la presencia de significado, en este caso el significado constituye el campo de relación, mientras que la segunda se refiere a determinadas relaciones que se dan entre diferentes unidades lingüísticas basadas en el significado.

Teniendo en cuenta a Mayor (1994), las relaciones semánticas se clasifican de la siguiente manera:

- *Relaciones de identidad*: se da cuando los rasgos, características o atributos son comunes a ambos elementos. Por ejemplo:

  En principio, la anorexia y la bulimia nerviosas comparten características comunes (depresión, ocultamiento, obsesión por la pérdida de peso) y las causas que las producen son básicamente dos: el paradigma de belleza, difundido por la publicidad y los medios de comunicación, y una baja autoestima individual.
- *Relaciones de inclusión o taxonómicas*: es la inclusión de unidades o clases dentro de otras, tienen mayor cabida en el ámbito léxico que en los textos. Por ejemplo:

  El camión es un vehículo automóvil grande y potente, que está constituido por una cabina en la que va el conductor y una gran caja o depósito y que está destinado al transporte de carga pesada por carretera.

  Es decir que para definir camión es necesario la inclusión del nombre vehículo.
- *Relaciones de finalidad:* pueden darse entre medio y fin, o entre fin y medio, o entre dos medios que conducen al mismo fin, o entre dos fines que se alcanzan a través del medio. Por ejemplo:

  Estudios en la población han demostrado que el consumo de soya, en determinados casos, pueden disminuir el riesgo de contraer algún tipo de trastorno.
- *Relación de analogía o semejanza*: se presenta cuando los rasgos relevantes son iguales. Por ejemplo:

Las redes sociales como el Facebook y el Instagram tienen en común que en ambas redes se pueden publicar fotos, sin embargo, solo en Facebook se puede realizar la publicación de un estado (texto).

- *Relación de oposición*: se presenta cuando lo rasgos relevantes son opuestos. Por ejemplo:

  El teléfono y la televisión son medios de comunicación, pero sus objetivos van direccionados a diferentes propósitos, en el caso del teléfono su función es la telecomunicación a través de señales acústicas a distancia, mientras que la televisión es informar y entretener a través de imágenes a un público.
- *Relación de sinonimia:* se presenta cuando dos o más términos conforman el mismo significado.
- *Relación de agencia:* se presenta en la correspondencia que existe entre un ser y sus diversas cualidades (oficio, instrumentos de trabajo, lugar de oficio, etc). Por ejemplo:

  Los bomberos modernos usan una gama completa de equipos de protección personal para ayudar a protegerlos durante su trabajo potencialmente peligroso: Casco para el fuego, atuendo de pantalones y chaqueta, aparato de respiración independiente, guantes, botas, sistema de seguridad de alerta personal.
- *Relaciones de atribución*: son aquellas mediante las cuales un rasgo, una atribución o atributo se aplica a una entidad, realidad o fenómeno. suelen ser muy frecuentes en los textos. Por ejemplo:

  El mosquito de tigre o Aedes albopictus se distingue por la presencia de una línea blanca que aparece en el centro del tórax y visible a simple vista.
- *Relaciones partonómicas*: pueden ser respecto a los objetos, los colectivos, las localizaciones y las medidas. Tienen una estructura similar a la taxonómicas ya que trabajan con relaciones físicas y no abstractas, no trabajan con construcciones. Las relaciones partonómicas se dan entre el todo y las partes, las partes y el todo y entre las diferentes partes. Por ejemplo:

  Las células presentan diferentes tamaños. Una primera clasificación permite distinguir entre células microscópicas y macroscópicas. Las que pueden ser observadas a simple vista, como el huevo sin cascara del avestruz, son las células macroscópicas. Las microscópicas son las que se ven únicamente a través del microscopio.

- *Relaciones de gradación, orden o jerarquía*, son las que se dan entre dos elementos que guardan entre sí cierto orden. existiendo por lo tanto un criterio en función del cual se establecen los diferentes grados u orden en que están organizados o la jerarquía que ocupan. este orden puede ser espacial o temporal, que son muy frecuentes en la mayoría de los textos, ya que tienden a ordenar el caos con el que se enfrentan. Por ejemplo:

  El dengue es transmitido por la picadura del mosquito Aedes aegypti. Cuando el mosquito se alimenta con sangre de una persona enferma de dengue y luego pica a otras personas, les transmite esta enfermedad. El contagio solo se produce por la picadura de los mosquitos infectados.

Desarrollo de inferencia: consiste en la deducción que existe a partir de ideas tanto explicitas como implícitas (pregunta si es necesario colocar el tipo de inferencias, como las de causa, consecuencia, etc.) Elaboración de títulos a los textos y párrafos leídos: Se presenta a través de una síntesis suprema, la cual condensa todas las ideas semánticas del texto a través de una frase nominal.

Esta dimensión es evidenciada través de la resolución de preguntas de forma literal, inferencial y la elaboración de títulos, ya que el lector para responder interrogantes sobre su lectura, recordará el texto y va a tener que relacionar la idea según como requiera la pregunta.

En todo discurso, incluso en una conversación espontánea informal, existe una estructura genérica. Esta estructura genérica se refiere a la manera en cómo se organizan las relaciones semánticas entre sujeto, individuos y propiedades de un texto.

La construcción global de la información en un texto es de carácter semántico. Así también, cuando se da la identificación de los roles semánticos se destaca la estructura semántica de un texto.

Asimismo, cuando se estudian las propiedades semánticas globales, se permite identificar un texto específico a partir de su estructura común. Se comprende mejor un texto que tenga una estructura reconocible. “Cuando el sujeto no dispone de esquemas o el texto no proporciona las claves para activar esos esquemas se dificulta la comprensión” (Rumelhart, 1980; Anderson, 1984). En otras palabras, la identificación de una estructura semántica de un texto es considerada un aspecto muy importante en la comprensión lectora, ya que cuando un lector es consciente de la estructura interna del mismo, mayor facilidad tendrá para comprenderlo y recordarlo.

Las estructuras semánticas más frecuentes son las de textos narrativos y las de textos expositivos. Con respecto a estos últimos, teniendo en cuenta a Galve (2007), se puede afirmar que contrariamente a lo que sucede con los textos narrativos, identificar la estructura textual no es tan sencillo, ya que existe una amplia variedad de estructuras expositivas. El autor mencionado anteriormente propone la siguiente clasificación:

- *Descripción*: también llamada de enumeración, consiste en enumerar una lista de atributos de un tema concreto. En este tipo de textos se utilizan enlaces como: "respecto a", "por un lado, por otro...", "en cuanto a", "por una parte por otra", "asimismo", etc. Todas las ideas están relacionadas en un mismo nivel de importancia. Por ejemplo:

  La casa se ubicaba en Las Cruces, al lado de un gran bosque. Contaba con un gran jardín formado por hermosos claveles y rosas rojas. Las habitaciones, bellamente adornadas, contaban con un gran espacio interior. Su cálida decoración solo era comparable con la belleza del paisaje.

- *Comparación:* se relaciona con aquellos textos en los que el objeto del autor es comparar dos o más entidades, fenómenos u objetos especificando sus semejanzas y diferencias. En este tipo de textos se utilizan enlaces como: "a semejanza...,", "a diferencia de…", "en cambio…", "no obstante…", "sin embargo…", "mientras que…", "por el contrario…", "así como…", "al igual que…", "otra semejanza es…,", etc. Por ejemplo:

  El oro y el bronce tienen un color amarillento y un brillo intenso, que los hacen muy parecidos. Sin embargo, ambos se diferencian, entre otras cosas, por su peso y su dureza: el oro es un material blando pero muy pesado, mientras que el bronce es menos pesado y más dura.

- *Secuenciación*: también llamada por colección, en este tipo de estructura se presentan una serie de sucesos relacionados con un proceso temporal y ordenado de forma determinada. En este tipo de textos se usan enlaces como: "en primer lugar…", "un paso sería…", "más tarde…", "posteriormente…", "seguidamente…", "a continuación…", "después de…", "finalmente…", "por último…", etc. Por ejemplo:

  En la evolución del fútbol nacional se distinguen tres grandes fases. En los años setenta se inicia la influencia alemana en el estilo de juego. El orden táctico y la disciplina se transformaron en uno de los pilares de la selección. Años después,

en la década de los ochenta, el juego armónico de Brasil cautivaba el paladar futbolístico de los fanáticos, y fue este estilo de juego el que acaparó el interés del país entero. Ya en los noventas, el estilo defensivo de los italianos llegó a imponerse como nueva tendencia de juego, siendo este el que ha predominado desde entonces.

- *Causalidad:* consiste en relacionar en el texto dos o más fenómenos en el que uno es la causa o efecto del otro. Se usan enlaces como: "como consecuencia…", "por tanto", "por ello", "ha dado lugar", "por estos motivos", "los motivos…", "una de las causas…", "por estas razones", "las razones…", "una causa posible es…", "la explicación es…", "un factor responsable de…", "las consecuencias son originadas por…", etc. Por ejemplo:

  En los últimos años se ha visto un aumento en la cantidad de aves migratorias que viajan desde América del Norte hacia América del Sur. Ello se debe en parte al cambio climático ocurrido a nivel mundial. Sin embargo, la causa principal de este suceso es la adopción de medidas protectoras de los países latinoamericanos que han tomado medidas para conseguir el aumento de la población de aves.

- *Problema - solución*: se presenta cuando un autor expone y explica un problema o un interrogante al que trata de dar una o varias respuestas y soluciones. Se describe un problema y la solución para resolverlo. En este tipo de textos se usan enlaces como: "una solución es…", "una medida", "una posible respuesta es…", "una dificultad", "un problema", "un conflicto", "una respuesta", "una solución a este problema es…", etc. Por ejemplo:

  Todos los inviernos se producen en Chile grandes lluvias que provocan gravísimos problemas: las casas se inundan, los ríos colapsan, el sistema de alcantarilladlo falla y las personas quedan expuestas a enfermedades respiratorias. Para frenar de raíz estos problemas se requieren políticas públicas de protección, prevención y control.

Esta dimensión es evidenciada través de la resolución de oraciones incompletas, "estas son aquellas oraciones a las cuales se han extraído una o más palabras tratando de ocultar su sentido, el cual se puede descubrir mediante algunas palabras que sirven de indicios dentro de la oración También podemos decir que son ejercicios donde se han omitido uno o dos fragmentos (frases o palabras o enlaces), los cuales responden a ciertos criterios de coherencia y cohesión para poder completar el texto" (Días, 2012).

Esto quiere decir que las oraciones incompletas van a permitir medir la comprensión del lector a través de la relación lógica de las ideas, para lo cual va a emplear su criterio sintáctico y semántico.

En el criterio sintáctico, el lector competente va a determinar la función que cumple la palabra faltante de en la oración, de donde a su vez se derive la categoría gramatical a la que pertenece: sustantivo, adjetivo, etc.

Y en cuanto al criterio semántico, el lector gracias a su precisión léxica, va a relacionar de forma adecuada la palabra gracias a su contexto.

3.2.3.2 Riqueza léxica: Los estudios confirman la alta correlación (0,6 a 0,8) entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora. (Baumann y Kame'enui, 2004, p. 25). En otras palabras, existe una relación directa entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de textos.

Para leer, el lector tiene que reconocer las definiciones de las palabras de un idioma determinado y adquirir los procedimientos de lectura de palabras. Identificar una palabra implica acceder a la información fonológica, semántica y ortográfica que se tiene almacenada sobre ella. Se sabe que la fluidez es un prerrequisito para el desarrollo de una lectura eficiente, que demanda hacer uso de los conocimientos previos.

El dominio de esta competencia implica que, con la experiencia lectora, los estudiantes van a lograr procesar e identificar un número mayor de palabras propias de su vocabulario. Sumado a que va a ser capaz de inferir un significado a través del contexto en el que se desarrolla la frase oracional y/o texto. El estudiante no solo reconoce el texto para entender lo que lee sino para desarrollar su capacidad como oyente al comprender lo que otros individuos le comunican.

Sumado a lo mencionado en el párrafo anterior, se puede afirmar también, teniendo en cuenta a Guerra (2018), que quienes tienen el dominio de la competencia léxica van a lograr integrar nuevas palabras a su contexto más rápidamente que aquellos que no lo tienen. Además, van a tener una mejor velocidad en la lectura y la capacidad de hacer inferencias durante la misma.

3.2.3.3 Velocidad lectora: Según Fry (1975), un buen lector es capaz de leer un texto en un determinado periodo de tiempo (Citado en Escurra, 2003, p. 105). En otras palabras, se puede manifestar que el lector tiene una relación directa con el texto, ya que puede observar algunas letras que le permiten completar las palabras y así inferir las consiguientes, de manera que la lectura sea rápida y a la vez entienda lo que ha leído.

Nuttall (1996), elabora una descripción de la frustración que produce el leer lentamente, en su descripción del círculo vicioso del lector débil. “Los lectores que no entienden un material a menudo disminuyen la tasa de lectura y entonces no les gusta leer porque les toma mucho tiempo” (Citado en Escurra, 2003, p. 106).

Como refiere la cita anterior, los lectores que no entienden un texto disminuyen la regularidad con la que leen y como resultado ellos leen muy poco y así continua sucesivamente el círculo vicioso. Así mismo, Nuttall (1996) sugiere que, aumentando las proporciones de lectura, el lector puede entrar en el círculo del buen lector. Al leer más rápidamente se anima, no se aburre, y con más lecturas la comprensión mejora.

Fry (1975), distingue tres niveles de velocidad lectora, según el tipo de lectura que se realiza:

- *Lectura corriente y común*: “Es la empleada para la lectura diaria de revistas, libros y textos fáciles. Normalmente se desarrolla a una velocidad de 250-500 palabras por minuto (ppm) y con un nivel comprensivo de aproximadamente 70%”. (Escurra, 2003, p. 106). En otras palabras, este tipo de lectura es el más común. El lector tiene facilidad para leer este tipo de textos, ya que no demanda mucho conocimiento por ser textos de vocabulario y estructura fácil. Por ende, este nivel no es difícil de ser logrado.
- *Lectura de estudio*: “Es la más lenta y se emplea normalmente con materiales más difíciles y exige un alto nivel de concentración y atención, debiendo ser su nivel comprensivo muy alto. Por lo general se desarrolla a una velocidad de 180-200 palabras por minuto y alcanza un nivel comprensivo de aproximadamente un 90%”. (Escurra, 2003, p. 106). Dicho de otro modo, este tipo de lectura demanda más conocimiento. Por lo general, los estudiantes de grado superior son los que abordan este tipo de textos, los cuales se caracterizan por tener un vocabulario más especializado y una estructura más elaborada. Por ende, este nivel no es fácil de ser logrado.
- *Lectura superficial*: “Es aquella que se utiliza para explorar textos, bien porque es el objetivo, bien porque no hay más tiempo. Normalmente su nivel comprensivo se halla situado en el 50% y su velocidad puede superar las 800 ppm”. (Escurra, 2003, p. 106). Es decir que a pesar que la lectura no haya tomado una cantidad considerable de tiempo, no significa que lector no haya comprendido el texto.

Para concluir con esta parte, es válido tomar en cuenta la importancia de esta competencia básica. Para ello, se fundamentará en la siguiente cita:

> Se piensa que un lector lento muy probablemente tendrá una baja comprensión de lectura, debido a que su memoria realiza un mayor esfuerzo debido a la incapacidad para retener la información en trozos pequeños pero lo suficientemente grandes como para progresar a través de un texto con la retención adecuada del volumen en el mensaje. (Escurra, 2003, p.108).

Como expresa Escurra (2003) en la cita anterior, es bastante probable que un lector lento no alcance una buena comprensión de lectura. En este contexto la velocidad lectora y la comprensión de lectura cumplen un rol muy importante, pues si se logran adecuadamente permiten al estudiante mejorar la eficacia lectora y entender todo lo que lee con rapidez, lo cual a su vez posibilitaría el desarrollo de un conocimiento más completo de su realidad.

3.3 Características de los Estudiantes del Nivel Secundario

Desde el punto de vista de Casas (2005), "la adolescencia es un período de la vida con intensos cambios físicos, psíquicos y sociales, que convierten al niño en adulto y le capacitan para la función reproductora. Los cambios físicos tienen una amplia variación de la normalidad. Es pues necesario comprender y conocer estos cambios para poder diferenciar las variaciones normales de las anomalías en el crecimiento y desarrollo puberales". (Casas, 2005, p. 20).

Recogiendo lo más importante, el adolescente tiene cambios físicos, psíquicos y sociales. En otras palabras, va a tener una maduración, la cual va a implicar estas tres variaciones, sin embargo, las que van a tener más correspondencia entre sí van a ser la variación física y psíquica, ya que, al desarrollarse el cerebro, este va a tener una modificación en la psíquica del adolescente.

La adolescencia al ser una etapa compleja para el ser humano, ha sido dividida en las siguientes fases madurativas: adolescencia temprana (11-13), adolescencia media (14-17) y adolescencia tardía (17-21).

La muestra de la presente investigación está destinada a evaluar a estudiantes que se encuentran en la etapa de adolescencia media, la cual se caracteriza, según Herrera (2009) como la etapa donde se dan las nuevas operaciones formales, es decir que finaliza el desarrollo cognitivo. Un estudiante de secundaria que oscila entre los 14 a

17 años se encuentra dentro de la etapa de operaciones formales, ya que posee una visión más abstracta del mundo. En consecuencia, considera situaciones hipotéticas y entiende los problemas complejos que involucran procedimientos intelectuales

3.3.1 Características socioculturales: Las características socioculturales nos va a definir cómo el ser humano mediante su relación con aspectos sociales y culturales de su entorno, va a adquirir nuevos aprendizajes en esa interacción, siendo así la adolescencia la etapa más importante, ya que en esta fase la persona tiene ciertas características en los que predomina su relación social como lo explica Casas (2005), mencionando que el adolescente va a tener como expectativa fundamental el de pertenecer a un grupo de amigos

Dicho de otra manera, las características socioculturales que presentan los adolescentes entre las edades de 11 a 17 años son las siguientes: en primer lugar, una constante preocupación por querer ser empático con una gran mayoría de personas; en segundo lugar, el de querer pertenecer a un grupo importante de personas y poder resaltar; y, por último, que mediante esa interacción pueda aprender de nuevas cosas sobre su sociedad. Es así, como la teoría sociocultural de Lev Vigostky nos explica que:

> La teoría sociocultural intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente. Se entiende que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. (Antón, p11, 2010)

En otras palabras, desde el punto de vista de Antón, el lenguaje es la principal herramienta de interacción, ya que es el primer paso para tener un aprendizaje mediante el entorno social.

Por otro lado, es válido mencionar la importancia de la teoría sociocultural, teniendo en cuenta que expone muy bien la necesidad natural del ser humano por tener el apoyo de otro para poder lograr un objetivo, es decir que, a pesar de que una persona se sienta capaz enteramente de realizar algo sola, siempre va a necesitar la ayuda de otro, y a esta ayuda en la que se tiene interacción social se le va a llamar Zona de Desarrollo Próximo, la cual será explicada en la siguiente cita:

> Un concepto importante en la teoría sociocultural, ya que representa el espacio en que tiene lugar el aprendizaje, es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En líneas generales, ZDP es la diferencia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo (evidencia de que ya está adquirido) y lo que puede hacer con ayuda de otras personas, es decir, aquello que está en vías de ser adquirido. La colaboración entre tutor experto y discípulo novato, e incluso entre dos novatos, presenta la oportunidad de avanzar la ZDP de cada individuo ya que es precisamente en el entorno social donde se da la transferencia de funciones cognitivas al plano individual. (Antón, p11, 2010)

En síntesis, considerando que el adolescente, en esta etapa, tiene como principal característica la interacción social; esta, a su vez, según plantea Vygotsky, va a ser la principal ruta para la adquisición de nuevos aprendizajes

3.3.2 Características educativas. La caracterización psicopedagógica constituye el proceso de definición de las particularidades individuales de los estudiantes, la valoración de su entorno escolar, familiar y comunitario y de las formas de relación que se establecen entre el estudiante y su medio. Para la determinación de esas particularidades el docente, en la actualidad, parte del diagnóstico integral, que incluye el conocimiento previo del entorno familiar y comunitario, aspectos biológicos, psicológicos y pedagógicos, así como el conocimiento que tiene el estudiante de cada materia que cursa. (Álvarez, 2006).

Es así como el Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030, mediante sus resultados, describirá las características educativas actuales de los estudiantes que se encuentran en el nivel secundario.

> En cuanto a los niveles de logros de aprendizaje de los estudiantes de secundaria, mediante la primera evaluación censal de estudiantes (ECE) aplicada a alumnos de segundo de secundaria ha evidenciado el bajo nivel existente a la fecha. A nivel nacional, solo el 15% de alumnos logran un nivel satisfactorio en comprensión lectora. (Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030, p. 49, 2017)

Es decir, los estudiantes peruanos del nivel secundaria, hasta el momento, siguen en un nivel bajo en comprensión lectora, dado que no ha habido un “gran” avance en ese desempeño, datos que tienen mucha relación con los resultados de la prueba PISA.

> Perú ha participado en las pruebas PISA del 2000, 2009, 2012 y 2015. Sin embargo, los últimos resultados disponibles son los del 2012, en la cual participaron 65 países (o territorios), de los cuales 8 fueron de América Latina y el Caribe (Perú,

> Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay). (Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030, p. 50, 2017)

En el Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030, la interpretación está dividida en las tres áreas evaluadas en las pruebas PISA, matemática, comunicación y ciencias, en el cual la descripción en el nivel de lectura fue la siguiente.

> Perú obtuvo un puntaje promedio de 384, lo cual lo sitúa en la última posición en el ranking de 65 países/territorios participantes. Perú, junto con Argentina y Colombia, tiene más del 50% de su población estudiantil en los niveles 1a, 1b o inferior a este. (Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030, p. 51, 2017)

Es decir que los estudiantes peruanos tienen un bajo desempeño, ya que se encuentran en el nivel 1a, 1b e inferiores, siendo 6 niveles con las cuales la prueba PISA evalúa cada área, siendo el nivel 6 el más alto en el cual el estudiante tiene alto potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científica, entre otras; y el nivel 1 como el más bajo donde caracteriza a los estudiantes con insuficiencia para acceder a estudios superiores.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Diagnosticar el nivel de desempeño de las competencias básicas de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

4.2 Objetivos Específicos

- Identificar la competencia de Comprensión lectora global en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.
- Identificar la competencia de Identificación de Riqueza léxica en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.
- Identificar la competencia de Velocidad en la lectura de textos expositivos con textos de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.
- Elaborar una propuesta metodológica con actividades significativas a través de un texto expositivo para fortalecer las competencias comprensión lectora, Riqueza léxica y Velocidad lectora.

5. Variables

Variable fundamental: Competencias básicas de la comprensión lectora.

Dimensiones:

1. Comprensión lectora global
   1.1 Relaciones semánticas
   1.2 Estructuras semánticas
2. Riqueza léxica
3. Velocidad en la lectura

6. Definiciones Operacionales

Variable fundamental:

Competencias básicas de la comprensión lectora

Las competencias básicas de la comprensión lectora son diferentes operaciones cognitivas, las cuales con la práctica se ejecutan automáticamente, de manera que ni siquiera el propio lector es consciente de que las está realizando, y a su vez, desarrollando.

Las dimensiones que se presenta para formar las competencias básicas de la comprensión lectora son: comprensión lectora global, identificación vocabulario, velocidad en la lectura.

Es así como se evidencia la gran importancia de desarrollar estas competencias mediante los procesos cognitivos que permiten una óptima comprensión lectora.

Para determinar los resultados generales se empleó las categorías, puntajes e interpretación cualitativa según las pruebas de Evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

A. Dimensiones:

Dimensión 1: Comprensión lectora global

Evalúa la identificación de relaciones semánticas oracionales, de igual forma, mide el dominio de estructuras semánticas implícitas en el texto.

Tabla 1.

Descriptores de la competencia comprensión lectora global.

CATEGORÍA	Sub dimensión	DESCRIPTORES
Comprensión lectora global	Relaciones semánticas	Logran identificar de forma efectiva las relaciones semánticas Estructuras semánticas implícitas en el texto
		Logran identificar las relaciones semánticas y las estructuras semánticas implícitas en el texto.
		Identifican con dificultades las relaciones semánticas oracionales y las estructuras semánticas implícitas en el texto.
		Identifican con algunas dificultades las relaciones semánticas oracionales y las estructuras semánticas implícitas en el texto.
		Identifican con varias dificultades las relaciones semánticas oracionales y las estructuras semánticas implícitas en el texto.
		Presentan dificultades significativas para identificar las relaciones semánticas oracionales y las estructuras semánticas implícitas en el texto.
		Tienen dificultades muy significativas Rendimiento muy bajo, y no logran identificar las relaciones semánticas oracionales y las estructuras semánticas implícitas en el texto.

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 2.

Niveles de medición de la comprensión lectora global.

CATEGORÍA	SUB DIMENSIÓN	NIVELES	
Comprensión lectora global	Relaciones semánticas	Muy alto	
		Alto	
		Medio	Medio-alto
			Medio
			Medio bajo
		Bajo	
		Muy bajo	

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 3.

Índice de la comprensión lectora global.

CATEGORÍA	NIVELES		ÍNDICE
Comprensión lectora global	Muy alto		33-44
	Alto		30-32
	Medio	Medio-alto	26-29
		Medio	20-25
		Medio bajo	15-19
	Bajo		13-14
	Muy bajo		0-12

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Esta competencia será medida a partir de los siguientes sub-dimensiones:

- Relaciones semánticas: Preguntas de nivel literal, preguntas de nivel inferencial y elaboración de títulos.
- Estructuras semánticas oracionales: Oraciones incompletas.

Sub – Dimensión 1: Relaciones semánticas.

Identificación de las relaciones semánticas implícitas en el texto, las cuales son: finalidad, semejanza, atribución, casualidad, partonómicas, gradación, oposición, sinonimia, agencia, etc.; de igual forma, realiza la inferencia del texto y la elaboración de posibles títulos del texto en general y también de párrafos.

Tabla 4.

Descriptores de la sub dimensión relaciones semánticas

CATEGORÍA	SUB DIMENSIÓN	DESCRIPTORES
Comprensión lectora global	Relaciones semánticas	Logran identificar de forma efectiva las relaciones semánticas implícitas en el texto y elabora posible títulos para el texto
		Logran identificar las relaciones semánticas implícitas en el texto y elabora posible títulos para el texto.
		Identifican con dificultades las relaciones semánticas implícitas en el texto y posibles títulos para el texto
		Identifican con algunas dificultades las relaciones semánticas implícitas en el texto y posibles títulos para el texto.
		Identifican con varias dificultades las relaciones semánticas implícitas en el texto y posibles títulos para el texto.
		Tienen dificultades significativas para identificar las relaciones semánticas implícitas en el texto y en

	la elaboración de posibles títulos para el texto.
	Tienen dificultades muy significativas y no logran identificar las relaciones semánticas implícitas en el texto y posibles títulos para el texto.

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 5.

Niveles de medición de la sub-dimensión relaciones semánticas

CATEGORÍA	SUB DIMENSIÓN	NIVELES	
Comprensión lectora global	Relaciones semánticas	Muy alto	
		Alto	
		Medio	Medio-alto
			Medio
			Medio bajo
		Bajo	
		Muy bajo	

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 6.

Índices de la sub-dimensión relaciones semánticas

CATEGORÍA	**SUB DIMENSIÓN**	NIVELES		ÍNDICE
Comprensión lectora global	Relaciones semánticas	Muy alto		19-24
		Alto		18
		Medio	Medio-alto	15-17
			Medio	10-14
			Medio bajo	8-9
		Bajo		4-7
		Muy bajo		0-3

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Esta dimensión es medida a partir de los siguientes indicadores:

- Preguntas de nivel inferencial de finalidad
- Preguntas de nivel inferencial semejanza
- Preguntas de nivel inferencial atribución
- Preguntas de nivel inferencial casualidad
- Preguntas de nivel inferencial patronímicas
- Elaboración de posibles títulos del texto.
-

Sub-Dimensión 2: Estructuras semánticas.

Evaluación de dominio de relaciones semánticas, tales como: descripción, comparación, secuenciación o enumeración, casualidad, y problema – solución.

Tabla 7.

Descriptores de la sub dimensión Estructura semántica

CATEGORÍA	SUB DIMENSIÓN	DESCRIPTORES
Comprensión lectora global	Estructura semántica	Logran identificar de forma efectiva las estructuras semánticas.
		Logran identificar las estructuras semánticas
		Identifican con dificultades las estructuras semánticas.
		Identifican con algunas dificultades las estructuras semánticas.
		Identifican con varias dificultades las estructuras semánticas.
		Tienen dificultades significativas para identificar las estructuras semánticas
		Tienen dificultades muy significativas y no logran identificar las estructuras semánticas.

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 8.

Niveles de medición de la sub-dimensión estructura semánticas

CATEGORÍA	SUB DIMENSIÓN	NIVELES	
Comprensión lectora global	Estructura semántica	Muy alto	
		Alto	
		Medio	Medio-alto
			Medio
			Medio bajo
		Bajo	
		Muy bajo	

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 9.

Índices de la sub-dimensión estructura semánticas

CATEGORÍA	SUB DIMENSIÓN	NIVELES		ÍNDICE
		Muy alto		16-20
		Alto		14-15
		Medio	Medio-alto	12-13

Comprensión lectora global	Estructuras semánticas			Medio	10-11
				Medio bajo	6-9
			Bajo		5
			Muy bajo		0-5

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Esta dimensión es medida a partir de los siguientes indicadores:

- Estructura semántica de descripción
- Estructura semántica de comparación
- Estructura semántica de secuenciación o enumeración
- Estructura semántica de casualidad
- Estructura semántica de problema – solución.

Dimensión 2: Riqueza léxica

Evalúa la identificación del significado de una palabra a partir del contexto de la lectura leída.

Tabla 10.

Descriptores de la Riqueza léxica

CATEGORÍA	DESCRIPTORES
Riqueza léxica	Logran identificar de forma efectiva los significados del vocabulario relacionado con el texto.
	Logran identificar los significados del vocabulario relacionado con el texto.
	Identifican con dificultades los significados del vocabulario relacionado con el texto.
	Identifican con algunas dificultades los significados del vocabulario relacionado con el texto.
	Identifican con varias dificultades los significados del vocabulario relacionado con el texto.
	Tienen dificultades significativas para identificar los significados del vocabulario relacionado con el texto.
	No logran identificar los significados del vocabulario relacionado con el texto

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 11.

Niveles de medición de la competencia Riqueza léxica

CATEGORÍA	NIVELES	
Riqueza léxica	Muy alto	
	Alto	
	Medio	Medio-alto
		Medio

		Medio bajo
	Bajo	
	Muy bajo	

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 12.

Índices de la competencia Riqueza léxica

CATEGORÍA	NIVELES		ÍNDICE
Riqueza léxica	Muy alto		20-24
	Alto		17-19
	Medio	Medio-alto	11-16
		Medio	9-10
		Medio bajo	7-8
	Bajo		6
	Muy bajo		0-5

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Esta dimensión es medida a partir de los siguientes indicadores:

-Interpreta el significado de la palabra según el contexto.

Dimensión 5: Velocidad en la lectura.

Evalúa los procesos de decodificación, interpretación y rapidez de procesamiento de la lectura.

Tabla 13.

Descriptores de la competencia Velocidad lectora

CATEGORÍA	DESCRIPTORES
Velocidad lectora	Logran automatizar de forma efectiva los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento de la lectura.
	Logran automatizar los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento de la lectura.
	Automatiza con dificultades los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento de la lectura.
	Automatiza con algunas dificultades los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento de la lectura.
	Automatiza con varias dificultades los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento de la lectura..
	Tienen dificultades significativas para automatizar los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento de la lectura
	No logran automatizar los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento de la lectura.

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 14.

Niveles de medición de la competencia Velocidad lectora

CATEGORÍA	NIVELES	
Velocidad lectora	Muy alto	
	Alto	
	Medio	Medio-alto
		Medio
		Medio bajo
	Bajo	
	Muy bajo	

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Tabla 15.

Índice de la competencia Velocidad lectora

CATEGORÍA	NIVELES		ÍNDICE
Velocidad lectora	Muy alto		211-258
	Alto		193-210
	Medio	Medio-alto	162-192
		Medio	148-161
		Medio bajo	138-147
	Bajo		114-137
	Muy bajo		0-113

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

Esta dimensión es medida a partir de los siguientes indicadores:

- Suma de palabras según la línea en la que se ha quedado el estudiante en la lectura.

II. MARCO METODOLÓGICO

1. Diseño de la investigación

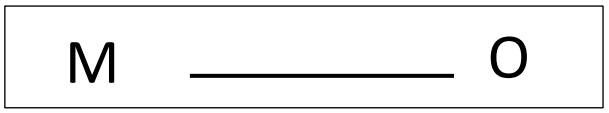
La presente investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo predicativo no causal basándonos en lo que señala Mejía:

> Estas investigaciones se llaman predicativas (y no predictivas) porque pretenden decir algo, predicar algo, acerca del fenómeno que se estudia; están encaminadas a establecer predicaciones acerca de los fenómenos o de los hechos. Y se les denomina no causales porque en ellas no existe la preocupación de establecer las causas de los fenómenos que describen, que tampoco podrían hacerlo debido a que sólo estudian una variable, la variable que van a describir. (Mejia,2005, p 30)

Al ser un estudio descriptivo solo presenta una variable fundamental, la cual la convierte en una investigación univariable

Este estudio permitirá recoger información y a partir de los resultados determinar con datos cuantificados las Competencias básicas de la Comprensión Lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria, de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

Por lo tanto, el diagrama a emplearse es:



A continuación, se presenta la leyenda del gráfico correspondiente al diseño de investigación mencionado:

M: Estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria, de los colegios que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

O: Los datos que se recogerán de las Competencias básicas de la Comprensión Lectora en textos expositivos que presenta los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria, de los colegios que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

2. Criterios y Procedimientos de Selección de la Población

2.1 Marco Poblacional

El tipo de muestreo más idóneo para la presente investigación fue el no probabilístico, Sampiere (2010) lo define como:

> La única ventaja de una muestra no probabilística —desde la visión cuantitativa— es su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una "representatividad" de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Sampiere, 2010, p.190)

El marco poblacional está comprendido por 219 estudiantes de 3er grado de Educación Secundaria, de los colegios que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón.

Para la realización de la presente investigación se ha tomado en cuenta a los estudiantes de 3er grado de Educación Secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón, puesto que tomando como referencia los trabajos de investigación hechos en la Institución, el grupo investigador se percató que no hay un estudio existente que permite evidenciar si este grupo de estudiantes presentan las Competencias básicas de la Comprensión Lectora en textos expositivos. Esto genera una preocupación, ya que no se puede medir ni ver una propuesta de mejora si no existe un diagnóstico previo que evidencie en qué nivel se encuentran los estudiantes respecto a este estudio.

Asimismo, la elección del grado correspondiente se da porque según el Diseño Curricular es el grado idóneo en el que los jóvenes trabajan y manejan adecuadamente el texto expositivo, siendo este tipo de texto el elegido para la evaluación.

Vale señalar también que, la elección de los estudiantes de secundaria de los colegios que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón, es porque estos centros son más asequibles para el grupo investigador. Y esto se explica mencionando que las tres Instituciones Educativas son centro de prácticas.

Para la mejor visualización de toda la población que conforma la presente investigación se presenta a continuación una tabla que organiza el número total de estudiantes de 3er grado de secundaria por institución educativa:

Tabla 16.

Distribución de los estudiantes de 3er grado de nivel Secundaria de las Instituciones Educativas pertenecientes a la red del Sagrado Corazón.

	f1	%
Aplicación IPNM	32	14.6%
Madre Admirable	112	51.1%
Sagrado Corazón Chalet	75	34.2%
Total	219	100%

Fuente: Registro de estudiantes matriculados de Educación Secundaria de las Instituciones Educativas pertenecientes a la red del Sagrado Corazón.

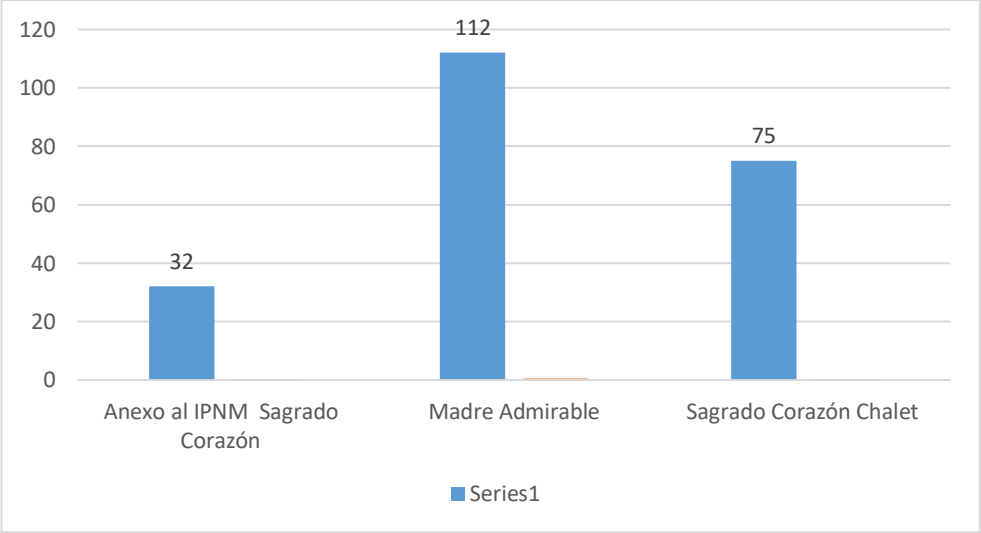


Figura 9. Distribución de los estudiantes de 3er grado de nivel secundaria de las Instituciones Educativas pertenecientes a la red del Sagrado Corazón.

En la tabla 16 y figura 9 se muestra las cantidades de los estudiantes de 3er año de nivel secundaria de los diferentes Centros Educativos seleccionados para la investigación, donde se puede afirmar que Anexo al IPNM Sagrado Corazón cuenta con la mínima cantidad de estudiantes representado el 14.6% que equivale a 32 estudiantes de un total de 219. La Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet con 34.2% que equivale a 75 estudiantes de un total de 219. Mientras el Centro Educativo Madre Admirable es la Institución con una mayor cantidad de estudiantes representado con el 51.1% que equivale a 113 estudiantes de un total de 219 jóvenes.

Tabla 17.

Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM.

	A	
	f1	%
13 años		
14 años	23	71.9
15 años	8	30.8
16 años	1	3.1
Total	32	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes matriculados en el Centro Educativo Aplicación IPNM.

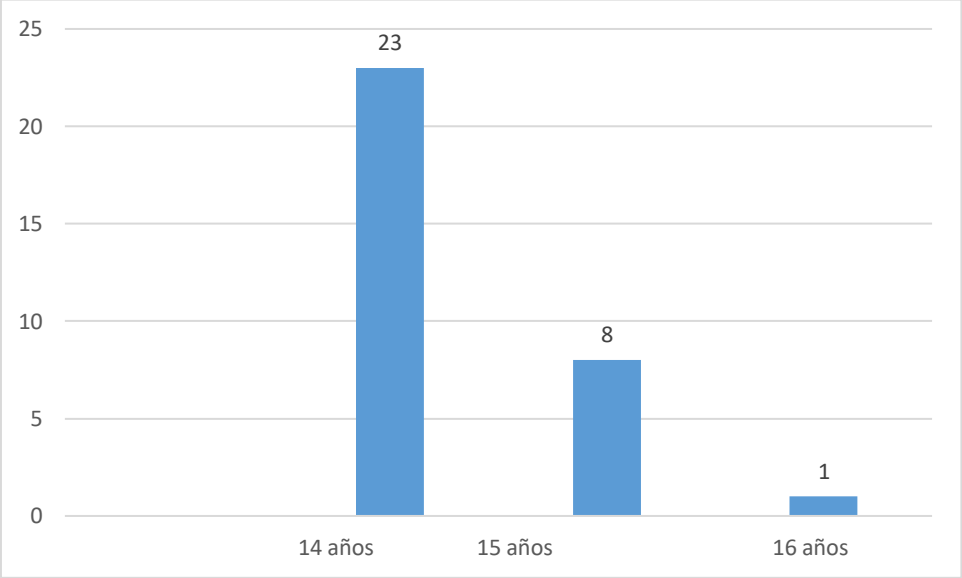


Figura 10. Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM.

En la tabla 17 y figura 10 se puede evidenciar que la sección A el 71.9% equivale a 23 estudiantes tienen 14 años, el 30.8% equivale a 8 estudiantes, y el 3.1% que equivale a 1 estudiante tiene 16 años. Por lo tanto, se puede concluir que la mayor cantidad de estudiantes tienen 14 años.

En el siguiente cuadro y gráfico estadístico se muestra la distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Madre Admirable.

Tabla 18.

Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable.

	A		B		C		D	
	f1	%	fI	%	fI	%	fI	%
13 años	5	16.1	4	13.3	2	7.4	4	16.7
14 años	19	61.2	22	73.3	23	85.2	14	58.3
15 años	6	19.4	3	10	2	7.4	5	20.8
16 años	1	3.2	1	0.3			1	4.2
Total	31	100	30	100	27	100	24	100

Fuente: : Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes matriculados en el Centro Educativo Madre Admirable.

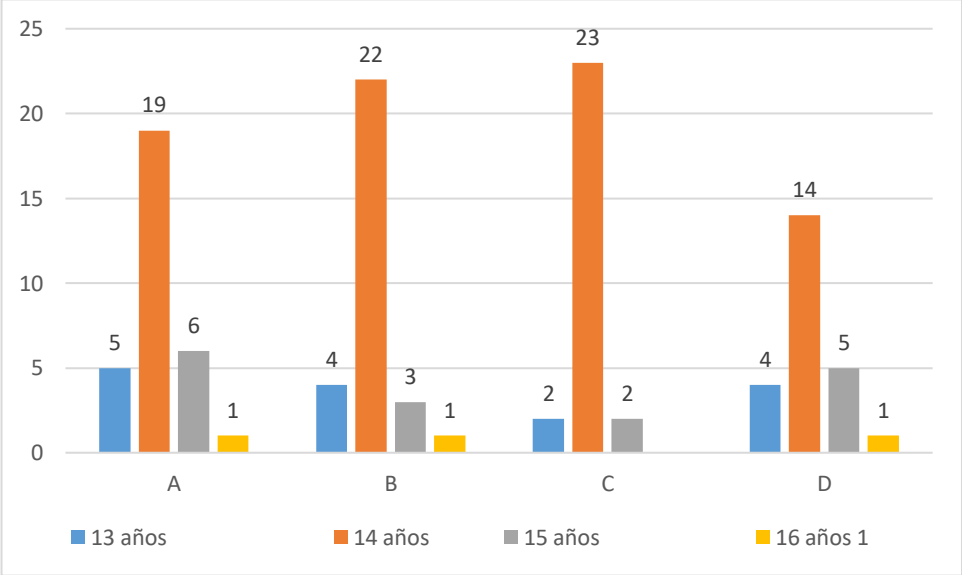


Figura 11. Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Madre Admirable.

En la tabla 18 y figura 11 se puede observar que en la sección A el 16.1% equivale a 5 estudiantes que tienen 13 años, el 61.2% equivale a 19 jóvenes que tienen 14 años, 19.4% equivale a 6 estudiantes que tienen 15 años y el3.2 % que equivale a 1 estudiante. que tiene 16 años. Mientras que en la sección B el 13.3% equivale a 4 estudiantes que tienen 13 años, el 73.3% equivale a 22 estudiantes con 14 años, el 19.4 % equivale a 3 estudiantes tienen 15 años, y el 3.2% equivale a 1 estudiante que tiene 16 años. En la sección C, el 7.4% equivale a 2 estudiantes con 13 años, el 85.2 % equivale a 23 estudiantes que tienen 14 años, y el 7.4% equivale a 2 estudiantes que tiene 15 años. En la sección D el 16.7% equivale a 4 estudiantes que tienen 13 años, el 58.3% equivale a 14 estudiantes con 14 años, el 20.8 % equivale a 5 estudiantes tienen 15 años, y el 4.2%

equivale a 1 estudiante que tiene 16 años. Por lo tanto, se puede concluir que en las cuatro secciones la mayor cantidad de estudiantes tienen 14 años.

En el siguiente cuadro y gráfico estadístico se muestra la distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet.

Tabla19.

Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet.

	A		B		C	
	f1	%	fI	%	fI	%
13 años			1	3.8	1	4.2
14 años	19	73.1	22	84.6	22	91.6
15 años	7	26.9	2	7.7	1	4.2
16 años			1	3.8		
Total	26	100	26	100	24	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes matriculados en el Centro Educativo Sagrado Corazón Chalet.

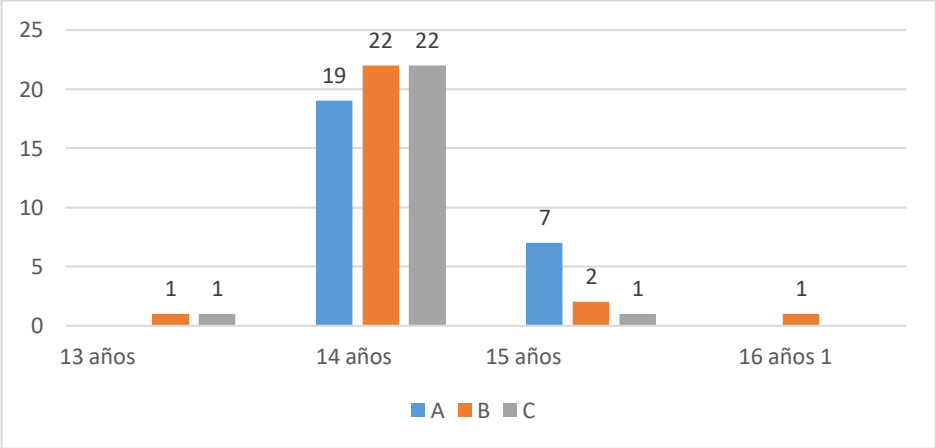


Figura 12. Distribución por edades de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet.

En la tabla 19 y figura 12 se puede evidenciar que en la sección A el 73.1% equivale a 19 estudiantes que tienen 14 años y el 26.9% equivale a 7 jóvenes que tienen 15 años. Mientras que en la sección B el 3.8% equivale a 1 estudiante que tiene 13 años, el 84.6% equivale a 24 jóvenes que tienen 14 años, 7.7% equivale a 2 estudiantes que tienen 15

años y el 3.8% que equivale a 1 estudiante que tiene 16. Por último, en la sección C el 4.2% equivale a 1 estudiante que tienen 13 años, el 91.6% equivale a 22 jóvenes que tienen 14 años, 4.2% equivale a 1 estudiante que tiene 15 años. Por lo tanto, se puede concluir que en las tres secciones la mayor cantidad de estudiantes tienen 14 años.

A continuación, se presenta la distribución estadística del gusto en la lectura de los estudiantes de la Institución Educativa Aplicación IPNM Sagrado Corazón.

Tabla20.

Distribución por gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM.

	A	
	f1	%
Sí me gusta	23	71.9
No me gusta	9	28.1
Total	32	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes matriculados en el Centro Educativo Aplicación IPNM

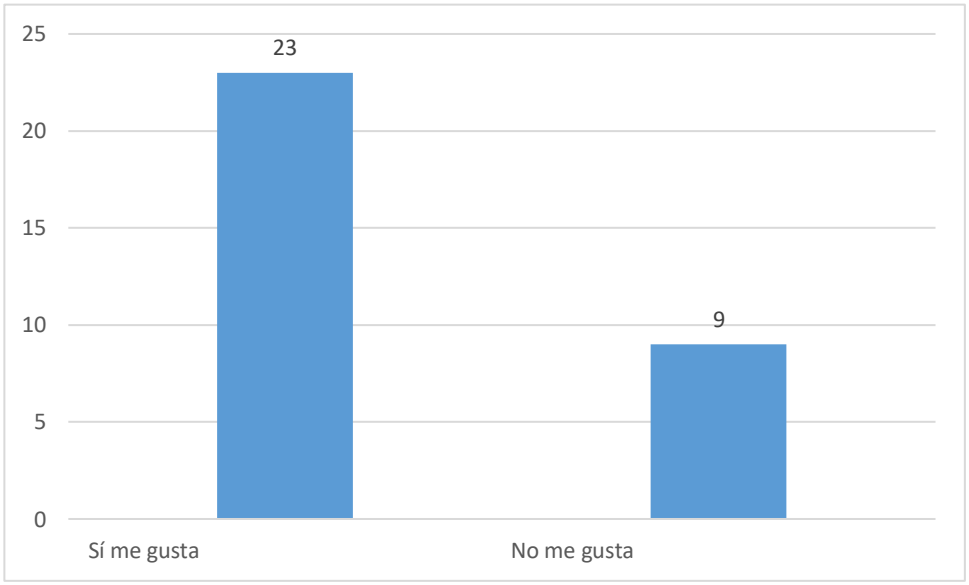


Figura 13. Distribución de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por su gusto en la lectura de la Institución Educativa Aplicación IPNM.

En la tabla 20 y figura 13 se puede observar que en la sección A el 71.9% equivale a 23 estudiantes que gustan de leer y 28.1% equivale a 9 estudiantes no gustan de leer.

Por lo tanto, se puede concluir que en este Centro Educativo la mayor cantidad de estudiantes gustan de leer.

En el siguiente cuadro y gráfico estadístico se muestra la distribución estadística del gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable.

Tabla 21.

Distribución del gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable

	A		B		C		D	
	f1	%	fI	%	fI	%	fI	%
Sí me gusta	25	80.6	19	63.3	16	59.3	21	87.5
No me gusta	6	19.4	11	36.6	11	40.7	3	12.5
Total	31	100	30	100	27	100	24	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes matriculados de 3er grado en el Centro Educativo Madre Admirable.

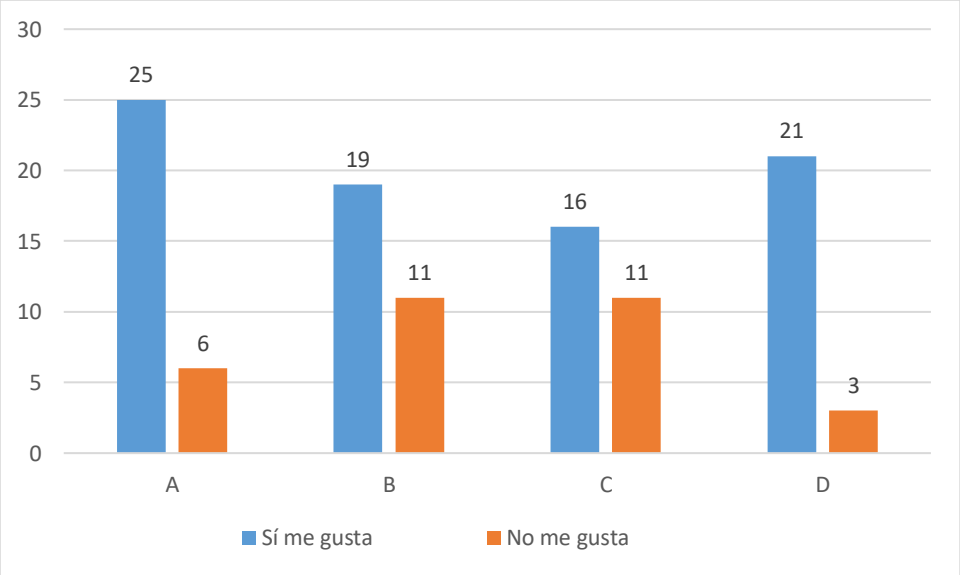


Figura 14. Distribución por el gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Madre Admirable.

En la tabla 21 y figura 14 se puede observar que en la sección A cuenta con 80.6% que equivale a 25 estudiantes que gustan de leer y con un 19.4% que equivale a 6 estudiantes no les gusta leer. En la sección B 63.3% equivale a 19 estudiantes que gustan de leer y 36.6% equivale a 11 estudiantes que no gustan de leer. Mientras que

en la sección C el 59.3% equivale a 16 estudiantes que gustan de leer y que el 40.7 % equivale a 11 que no. Por último, en la sección D se puede ver que el 87.5% equivale a 21 que gustan de leer y que el 12.5% equivale a 3 estudiantes que no gustan de leer. Por lo tanto, se puede concluir que en la sección A hay más cantidad de estudiantes que gustan de leer, pero en lo general las tres secciones marcan diferencia considerable del gusto por la lectura de las que no.

En el siguiente cuadro y gráfico estadístico se muestra la distribución estadística del gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet.

Tabla 22.

Distribución por el gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet

	A		B		C	
	f1	%	fI	%	fI	%
Sí me gusta	22	84.6	23	88.5	19	79.2
No me gusta	4	15.4	3	11.5	5	20.8
Total	26	100	26	100	24	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes de 3er grado en el Centro Educativo Sagrado Corazón Chalet

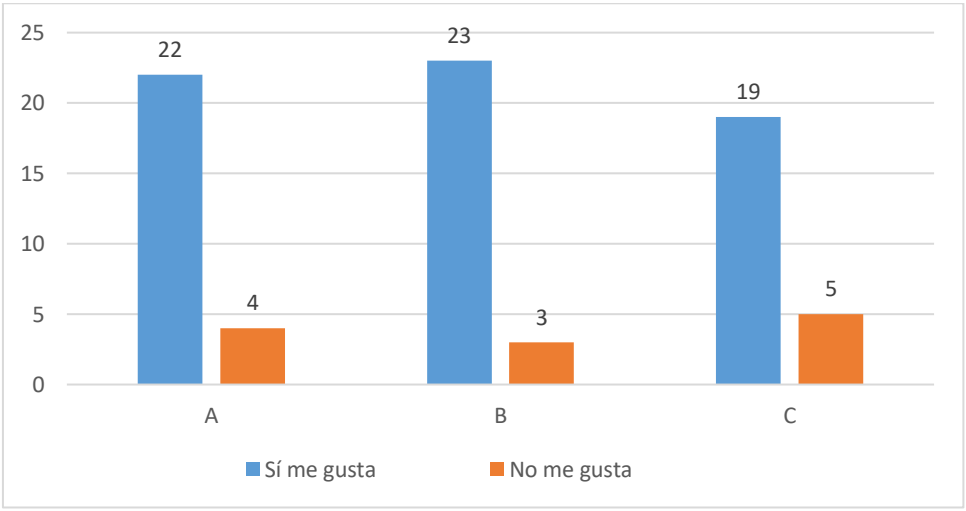


Figura 15. Distribución por el gusto en la lectura de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet

En la tabla 22 y figura 15 se puede observar que en esta Institución Educativa la sección A cuenta con 84.6% que equivale a 22 estudiantes que gustan de leer y con

15.4% que equivale a 4 estudiantes no les gusta leer, en la sección B el 88.5% equivale a 23 estudiantes que gustan de leer y que el 11.5 % equivale a 3 que no, y en la sección C el 79.2% equivale a 19 estudiantes gustan de leer y el 20.8% equivale a 5 estudiantes que no. Por lo tanto, se puede concluir que en la sección C hay más cantidad de estudiantes que gustan de leer.

A continuación, se presenta la distribución estadística de la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de la Institución Educativa Aplicación IPNM Sagrado Corazón.

Tabla 23.

Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Aplicación IPNM.

	A	
	f1	%
Texto narrativo	24	75
Texto expositivo	2	6.3
Texto argumentativo	6	18.7
Total	32	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes de 3er grado en el Centro Educativo Centro Educativo Aplicación IPNM.

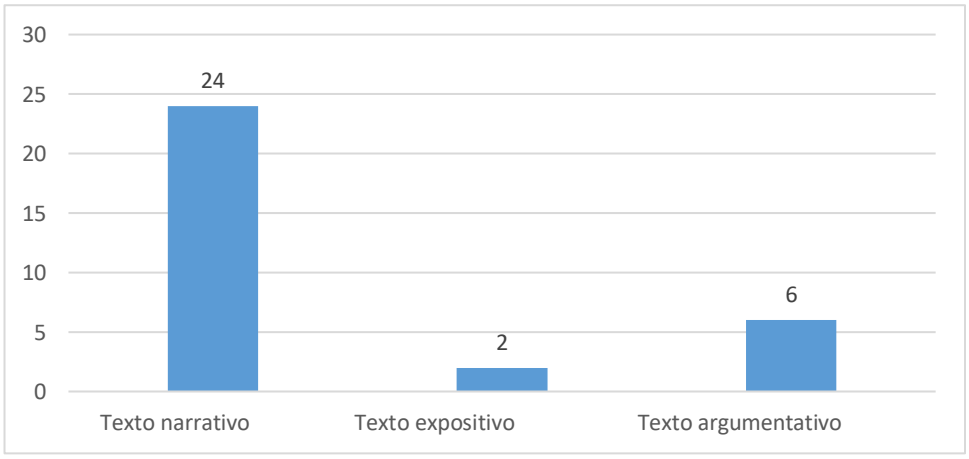


Figura 16. Distribución de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por la preferencia del tipo de texto para leer de la Institución Educativa Aplicación IPNM.

En la tabla 23 y figura 16 se puede observar que la sección A cuenta con 75% que equivale a 24 estudiantes prefieren el texto narrativo, un 6.3% que equivale a 2 estudiantes prefieren el texto expositivo y el 18.7% que equivale a 6 estudiantes

prefieren el texto argumentativo. Por lo tanto, se puede concluir que en este Centro Educativo la mayor cantidad de estudiantes prefieren el texto narrativo.

En el siguiente cuadro y gráfico estadístico se muestra la distribución estadística por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable.

Tabla24.

Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Madre Admirable.

	A		B		C		D	
	f1	%	f1	%	f1	%	f1	%
Texto narrativo	19	61.3	26	86.6	18	66.6	14	58.3
Texto expositivo	8	25.8	2	6.6	5	18.5	7	29.1
Texto argumentativo	4	12.9	2	6.6	4	14.8	3	12.5
Total	31	100	30	100	27	100	24	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes matriculados de 3er grado en el Centro Educativo Madre Admirable .

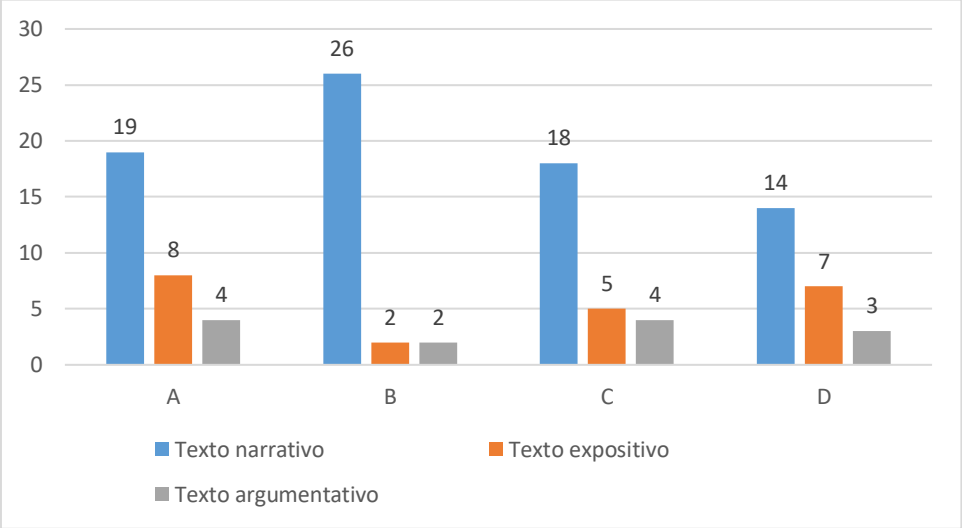


Figura 17. Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Madre Admirable.

En la tabla 24 y figura 17 se puede observar que la sección A cuenta con un 61.3% que equivale a 19 estudiantes prefieren el texto narrativo, 25.8% que equivale a 8 estudiantes prefieren el texto expositivo y 12.9% que equivale a 4 estudiantes que

prefieren el teto argumentativo. Mientras que en la sección B, 86.6% que equivale a 26 estudiantes prefieren el texto narrativo, 6.6% que equivale a 2 estudiantes prefieren al texto expositivo y 2.6% que equivale a 2 estudiantes que prefieren el texto argumentativo, en la sección C se puede ver que el 66.6% equivale a 18 estudiantes que dominan el texto narrativo y el texto expositivo se representa por el 18.5% que equivale a 5 estudiantes y el 14.8 % que equivale a 4 estudiantes que prefieren el texto argumentativo y en la sección D 58.3% que equivale a 14 estudiantes prefieren el texto narrativo, 29.1% equivale a 7 estudiantes que prefieren el texto expositivo y el texto argumentativo se ve representado por 12.5% que equivale a 3 estudiantes. Por lo tanto, se puede concluir que en este Centro Educativo la mayor cantidad de estudiantes dominan el texto narrativo.

En el siguiente cuadro y gráfico estadístico se muestra la distribución estadística del dominio del tipo de texto de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria por secciones de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet.

Tabla 25.

Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet.

	A		B		C	
	f1	%	f1	%	f1	%
Texto narrativo	21	80.8	23	88.5	17	73.8
Texto expositivo	3	11.5			4	16.6
Texto argumentativo	2	7.7	3	11.5	3	13.3
Total	26	100	26	100	24	100

Fuente: Encuesta "Interés por la lectura" a estudiantes matriculados de 3er grado en el Centro Educativo Sagrado Corazón Chalet .

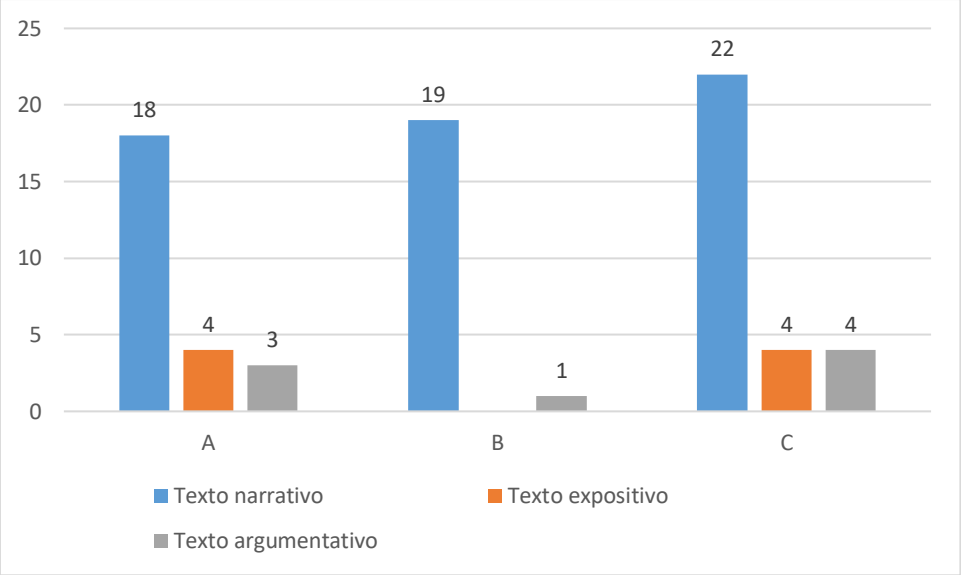


Figura 18. Distribución por la preferencia del tipo de texto para leer de los estudiantes de 3ro de Educación Secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet

En la tabla 25 y figura 18 se puede observar que la sección A cuenta con 80.8% equivale a 21 estudiantes que dominan el texto narrativo, 11.5% equivale a 3 estudiantes que dominan el texto expositivo y 7.7% equivale a 2 estudiantes que dominan el texto argumentativo, en la sección B 88.5% equivale a 23 estudiantes que gustan de leer textos narrativos. El 11.5% equivale a 3 estudiantes que dominan el texto argumentativo. Mientras que en la sección C, el 73.8% equivale a 17 estudiantes que prefieren el texto narrativo, el 16.6%. equivale a 4 estudiantes que prefieren el texto expositivo, 13.3% equivale a 3 estudiantes que prefieren el texto argumentativo. Por lo tanto, se puede concluir que en este Centro Educativo la mayor cantidad de estudiantes prefieren el texto narrativo.

3. Instrumento

3.1 Fundamentación

El instrumento que midió las competencias básicas de comprensión lectora está conformado por las pruebas ECLE 3, las cuales son un conjunto de pruebas que se basan en el modelo cognitivo, diseñadas y validadas en las poblaciones españolas y peruanas por J. Ramos, adaptada a la versión peruana por F. Alcántara en el año 2010.

El ECLE recoge una muestra de aproximadamente 12000 alumnos representativos de 14 comunidades, 28 provincias y más de 100 centros educativos, aplicadas de forma simultánea en España y Perú.

Para la población peruana, esta prueba fue aplicada en la zona metropolitana y periférica de Lima (Lima, Huacho, Pueblo Libre) en los colegios Fe y alegría, I.E.P De la Cruz de Canonesas, Colegio Santa María Reyna; en el Callao, en el colegio San Antonio; en Trujillo, en el colegio Champagnat en Tingo María, en los colegios: Leoncio Prado Gutiérrez, Institución Educativa Padre Abad e Institución Educativa Gómez Arias Dávila.

La prueba pedagógica ECLE 3 tiene como objetivo determinar en qué competencia básica de la comprensión lectora se sitúa el estudiante, es una evaluación inicial que evidencia el tipo de dominio o dificultad presenta el estudiante.

El ECLE 3 también presenta pruebas complementarias que evalúan el nivel de riqueza léxica y la velocidad lectora.

En esta investigación, este instrumento fue aplicado a los estudiantes del 3er grado de secundaria de las I.E pertenecientes a los colegios públicos de la red del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

3.2 Descripción

La prueba ECLE 3 está dirigido para estudiantes de 1ero, 2do y 3er grado de educación secundaria (de 12 a 15 años); está conformada por dos subpruebas para la evaluación de la competencia de la comprensión lectora global, que adjunta la lectura de dos textos expositivos: “Un desierto Original”, perteneciente a la subdimensión de relaciones semánticas y “La Contaminación del Agua”, perteneciente a la subdimensión de estructuras semánticas. Ambas pruebas cuentan con un total de 44 preguntas con un formato de respuesta de elección entre tres alternativas, una de las cuales es correcta.

Además, presenta dos pruebas complementarias correspondientes a las competencias de fluidez lectora y riqueza léxica.

Estas pruebas tratan de explicar qué estrategias y mecanismos ponen en marcha cada uno de los estudiantes para tener un buen desarrollo de la comprensión lectora. Dichos mecanismos ayudarán a determinar si el estudiante puede ser considerado un buen lector.

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo general

Determinar competencias básicas de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

3.3.2 Objetivos Específicos

Diagnosticar el nivel de desempeño de las competencias básicas de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

Identificar la competencia de Comprensión lectora global: estructuras sintácticas.

(Comprensión lectora de textos expositivos I: estructuras semánticas y Comprensión lectora de textos expositivos II: estrategias de comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

Identificar la competencia Vocabulario en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

Identificar la competencia Velocidad lectora con textos de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

3.4 Estructura

A continuación, se dará a conocer la matriz de las pruebas ECLE 3 para determinar las competencias básicas de la comprensión lectora global que contempla las sub-dimensiones: ítems y puntaje. Luego, se presentará la interpretación cualitativa de las puntuaciones de cada una de las pruebas.

ESTRUCTURA DE LAS DOS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA ECLE 3

Prueba de Comprensión lectora de textos

TEXTOS	COMPETENCIA	SUB DIMENSIÓN	TIPOS DE RELACIONES		ÍTEMS	PUNTAJE
Un desierto original	Comprensión lectora global	Relaciones semánticas	Consecuencia	1.	¿Durante cuánto tiempo deja de ser desértico vondersop? M. Tres horas. N. Tres meses. Ñ. En verano	1 pto.
				2	¿Qué ocurre cuando Altroque desaparece por el horizonte? O. Empiezan a sacar las cazuelas para cocinar. P. El cielo se ennergrece progresivamente. Q. Aparece un calor infernal, seguido de frio intenso.	1 pto.
				11	Cuando aparece Colefrón con su brisa, ¿Qué hacen los habitantes de Vondersop? A.Van a recolectar niáporos. B.Aprovechan para regar y adecentar los campos de coliflores. C.Aprovechan para viajar a otros sitios.	1pto.
				19	¿Qué hacen los habitantes cuando aparece el tercer sol, Calefrón? M.Hacerse los N.Divertirse y subir a la montaña. Ñ.Cocinar las coliflores y niáporos	1pto.
			Causa	3.	¿Por qué los habitantes remolonean antes de salir de casa? R. Debido a lo poco que tienen que hacer en un desierto. S. Debido a que sólo se cultivan campos de coliflores.	1pto.

					T. Debido a qué Brandelocio alumbra mucho y produce mucho calor	
				7.	¿Por qué se recolectan las bayas de los cholindros? D. Porque son unas golosinas muy ricas. E. Porque sirven para hacer las gafas. F. Porque sirve como protector solar en los sombreros.	1pto.
				21.	¿Cómo se entretienen los vondersopianos más mayores? R. Jugando a las cartas, leyendo y cantando. S. Plantando coliflores. T. Cogiendo bayas de cholindros.	1pto.
				22.	¿Por qué deja de ser desértico Vondersop durante un tiempo? U. Porque usan el sombrero denominado “calainonte”. V. Porque refresca con la lluvia. W. Porque Calefrón aparece y desaparece de forma constante, no calentando en exceso.	1pto.
				23.	¿Qué es lo que alegra la vida a los vondersopianos? X. La brisa que aparece cuando sale Calefrón. Y. El masaje con gelatina de cholindro. Z. El manjar que se hace con el estofado de coliflor y niáporos	1pto.
				4.	¿Cuál es la comida predilecta de los habitantes del desierto de la lectura? U. El estofado de carne. V. El estofado de coliflor.	1pto.
				5.	¿Qué es necesario llevar cuando Brandelocio aparecer? X. Unas gafas de sol negras protegidas con prolquemo. Y. Unas gafas negras antibrillo.	1pto.

			Instrumento - Agente		Z. Un sombrero de paja de coliflor.	1pto.
				6.	¿A quién se considera el sol de la ilusión? A.A Vondersop. B. A Brandelocio. C. A Calefrón.	
				9.	¿Qué es cholindro? J. El jugo de las coliflores. K. Un refresco fresquísimo. L. Una gelatina extraída	1pto.
			Atribución	10.	¿Cómo era la orilla del riachuelo que atravesaba el desierto? M. Inhóspita, sumamente desagradable. N. Estaba con mucha hierba. Ñ. No existe tal río en el desierto.	1pto.
				17.	¿Cuál es la peculiaridad de los soles de Murtas? G. Que resultan asfixiantes para los habitantes. H. Que cuando se va uno aparece otro.	1pto.
			Finalidad		I. Que juegan con sus habitantes.	
				18.	¿Cuál es la peculiaridad de Calefrón? J. Que es romboidal. K. Que no sé sabe cuando aparecerá. L. Que aparece ovalado y luego cambia de forma constantemente.	1pto.
			Partónomicas Parte - todo	20.	¿Qué sol es el que más dura? O. Calefrón. P. Brandelocio. O. Altorque.	1pto.
				24.	¿Cuál es la principal característica de los desiertos en la lectura? A.Que apenas llueve y casi no se crían alimentos. B. Que hace mucho calor. C. Que son inhabitables.	1pto.
			Origen – producto	8.	¿Para qué sirve Altroque?	1pto.

					G. Para calentar los estofados de coliflor. H. Para que flaqueen las fuerzas de los habitantes del desierto. I. Para alumbrar los campos de niáporos.	
				12.	¿Dónde se localiza Vondersop? R. En el planeta Murtas. S. En el sol Altorque. T. En Calefrón.	1pto.
				14.	¿De qué estaciones se habla en el texto leído? X. De verano e invierno. Y. De las cuatro estaciones Z. De una única estación, siempre calurosa.	1pto. 1pto.
				13.	¿De dónde se obtiene la pasta para fabricar las gafas? U. Del cholindro. V. De los niáporos. W. Del jugo de las coliflores.	
			Materia – agente	15.	¿Con qué cocinan el estofado de coliflor? A.Con los rayos del sol llamado Brandelocio. B. Quemando niáporos. C. Poniéndolas sobre la arena caliente.	1pto.
			Elaboración de título	16.	¿Con qué otro nombre podríamos titular la lectura? D. Un clima desértico. E. Un desierto peculiar. F. La vida en el desierto.	1pto.

Prueba de Comprensión lectora de textos II

TEXTO	COMPETENCIA	SUBDIMENSIÓN	ESTRUCTURAS		ÍTEMS	PUNTAJE
Contaminación del agua	Comprensión lectora global	Estructuras semánticas	Causalidad	1.	El agua de ríos y lagos está contaminada por O. el petróleo, por los detergentes y por los desechos industriales. P. el carbón, por los detergentes y por los industriales. Q. el petróleo, por los detergentes y por los restos del carbón.	1pto.
				2.	El principal elemento contaminante es R. la gasolina de los coches. S. el petróleo. T. el desecho producido por los humanos.	1pto.
				3.	Los desechos más peligrosos son generados por U. la actividad industrial. V. los humanos. W. la contaminación urbana.	1pto.
				9.	El agua del mar también está contaminada por M. los vertidos de los petróleos. N. los vertidos humanos de basuras. Ñ. las embarcaciones.	1pto.
				10.	El agua del mar también está contaminada por los desechos de O. las plataformas petrolíferas. P. los grandes trasatlánticos. Q. los vertidos de las ciudades interiores.	1pto.
			Consecuencia	11.	Y además el agua está contaminada por R. vertidos los turistas en las costas y por el calentamiento solar. S. vertidos directos desde la costa y por el arrojo de basuras. T. vertidos directos desde la costa y por desembocadura de ríos contaminados.	1pto.
				4.	El filtrado en la tierra de las aguas contaminadas tiene como consecuencia que también se contaminen X. las aguas minerales. Y. las aguas de la lluvia. Z. las aguas subterráneas.	1pto.
				12.	La contaminación por el transporte marítimo de petróleo forma U. las mareas negras.	1pto.

			Secuenciación		V. las aguas negras. W. las aguas contaminadas.	
				20.	Todo esto tendría como consecuencia dejar una R. naturaleza con menos vegetación. S. naturaleza más habitable. T. tierra con mayor cantidad de agua.	1pto.
			Descripción	5.	Primero se contaminan las aguas de los ríos, después A.los lagos. B. las nubes. C. las fuentes.	1pto.
				6.	Posteriormente D. los manantiales. E. las aguas subterráneas. F. los seres humanos	1pto.
				7.	Y por último G. el mar. H. todo el planeta I. los seres humanos.	1pto.
			Problema - solución	8.	En la lectura, según su procedencia, se habla de dos vertidos J. urbanos y animales. K. urbanos e industriales. L. industriales y humanos.	1pto.
				13.	Para algunos países la solución al problema pasa por X. poner un precio al agua. Y. reducir el consumo de agua. Z. regular el tratamiento del agua para consumo humano.	1pto.
				14.	O también pasa por A.reciclar las aguas residuales. B. aumentar los impuestos sobre el agua. C. regular el consumo de agua para consumo industrial.	1pto.
				15.	Otra solución el problema es D. no derrochar agua, o sea, no gastar agua en exceso. E. controlar el consumo de agua para consumo animal.	1pto.
				6.	F. racionar el consumo y pagar por su uso. Pero sobre todo, lo más importante sería G. la creación de plantas de tratamiento de aguas residuales.	

					H. la creación de plantas de embotellados de aguas minerales. I. reducir el uso excesivo que se hace del agua.	1pto.
				17.	La secuenciación para una política responsable debería partir J. del consumo humano. K. del agua para regadío. L. del sector industrial.	1pto.
				18.	La secuenciación también pasaría por M. el autocontrol de los humanos. N. el control de las autoridades. Ñ. restringir el agua para jardines y uso turístico.	1pto.
				19.	La secuenciación, por último pasaría por O. los consumidores (para uso humano) P. los animales y plantas. Q. los agricultores.	1pto.

Ahora se presentará la estructura las pruebas complementarias que contempla: Riqueza léxica y fluidez lectora.

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA COMPLEMENTARIA DE VOCABULARIO

TEXTOS	PARTE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	PUNTAJE
Un desierto original	PARTE I	Riqueza léxica	Interpreta el significado de la palabra según el contexto.	1. Inhabitable A. Casa muy confortable. B. Lugar donde habitan personas de poco nivel económico. C. Lugar no habitable, desolado, ruidoso en el que no se puede vivir. 2. Desfavorable D. Acción de favorecer algo. Hacer favores. E. Poco favorable, perjudicial, contrario, adverso. F. Que tienen los favores de los favoritos. Ser favorable. 3. Coliflor G. Variedad de col, compuesta de diversas cabezuelas blancos. H. Alimento adecuado para los roedores. I. Planta con gran cantidad y variedad de flores. 4. Horizonte J. Palabra del verbo horizontear. Similar a horizontal. K. Lo que se puede ver mirando desde una azotea hacia el suelo. L. Límite visual de la superficie terrestre, donde aparecen juntarse el cielo y la tierra. 5. Ennengrecido. M. Acción de poner algo de negro u oscurecido. Ponerse el cielo muy oscuro o nublarse. N. Persona muy enfadada o enojada. Ñ. Pan tostado untado de mantequilla tostada. 6. Predilecta O. Persona diligente y trabajadora, muy apreciada. P. Dícese de la primera en cada clase o grupo. Q. Persona o cosa preferida, distinguida o querida a la que se le da un amor o afecto especial.	1pto. 1pto. 1pto. 1pto. 1pto. 1pto.

				7. Precausión R. Acción de prevenir y cuidar algo para que no se den cuenta otros. S. Prudencia, cautela o reserva para evitar o prevenir los inconvenientes, dificultades o daños. T. Reparar o restaurar algo para que no se deteriore. 8. Pertrechados U. Cuando se tiene los materiales suficientes para realizar algo, o sea, cuando están abastecidos y equipados materiales para hacer algo. V. Arreos o monturas que se les ponían a las caballerias para montar. W. Acción de colgar las herramientas o utensilios para cuidarlos. 9. Embadurnar X. Arte de pintar con barniz, para dar brillo. Y. Parte de los embarcaderos de los puertos donde se atan los barcos. Z. Acción y efecto de untar, ensuciar, pringar o pintarrajear algo. 10. Divertimiento A. Se dice de algo que sirve para distraer, alegrar o divertir. Estar de diversión o distraído por algo agradable. B. Algo que no hace gracia, ni nos preocupa. C. Acción de verter algo sin ánimo de hacer daño. 11. Inhóspito D. Lugar desagradable para ser habitado. Lugar poco acogedor y que no ofrece seguridad, Sitio desagradable. E. Parte posterior de un hospital, donde se queda lo inservible. F. Orden de los caballeros hospitalarios extinguida en la edad media. 12. Romboidal G. Película que tiene rombos. No adecuada para personas menores. H. Forma esférica que se encuentra en algunos edificios; usada por los arquitectos por su resistencia. I. Paralelogramo cuyos lados son iguales dos a dos, sus lados no son perpendiculares y sus lados tampoco son iguales.	1pto. 1pto. 1pto. 1pto. 1pto.

TEXTO	PARTE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	PUNTAJE
Un desierto original	PARTE II	Riqueza léxica	Interpreta el significado de la palabra según el contexto.	1. Relumbrante A. Se dice de algo que es resplandeciente o brillante. B. Se dice de una cosa que es radiante, ya que despierta rayos de propia o reflejada de otro. C. Joya que cuesta mucho dinero, de gran atractivo. 2. Remolonear D. Acción de resistirse a hacer algo o a trabajar por flojera o pereza. E. Acción de cortar remolacha para triturarla. F. Se dice cuando alguien hace el holgazan o el gandul. 3. Superprotección G. Poner un avión en disposición de combate. H. Se dice cuando se da mucha seguridad o defensa a alguien. I. Proteger a alguien en exceso o demasiado para prevenir dificultades o daños. 4. Obscurecido J. Se dice de algo privado parcialmente o totalmente de luz o claridad, o sea, algo apagado o ennegrecido. K. Algo que no se distingue con facilidad, que no tiene color. L. Se dice de una pintura cuando se le da sombras para lograr contrastar o indicar au7sencia de luz mediante el uso de tonos graduados. 5. Pulpa M. Se obtiene de la parte central de los pulpos. Es de color negro tirando a morado. N. Alimento para animales que sale de la remolacha azucarera después de extraer el jugo azucarado. También sale del trigo al hacer harina. Ñ. Tejido con numerosos nervios y vasos sanguíneos, que se encuentra en el interior de los dientes de los vertebrados. 6. Desértico O. Lugar despoblado, yermo y deshabitado. P. Tipo de clima, generalmente muy seco y caluroso. Q. Lugar lleno de espinos, tomillos y plantas muy secas. 7. Fresquísimo R. Se dice de algo muy nuevo y joven. Algo que está moderadamente frío.	1pto. 1pto. 1pto. 1pto. 1pto. 1pto.

				S. Dícese de los alimentos que conservan inalterables sus cualidades originales. T. Cada una de las partes de una casa que se usaba para guardar los alimentos. 8. Brisa. U. Se dice del viento suave, que suele resultar agradable cuando hace calor. V. Cada una de las ascuas que salen al arder la leña, muy útil para realizar asados de carne. W. Se dice del aire suave que en las costas suele tomar dos direcciones opuestas (unas veces del mar y otras de la tierra). 9. Adecentar X. Poner aseado, ordenado o en orden algo. Y. Poner algo de buena vista o arreglado con calidad suficiente para ser presentado o visto. Z. No pasar vergüenza ni sonrojarse ante algo. 10. Recolectar A. Plantar las semillas para obtener nuevos alimentos y frutas. B. Reunir o juntar cosechas o cosas dispersas. C. Recoger los frutos de la tierra, especialmente la cosecha de cereales. 11. Tremendo D. Algo gigantesco y enorme, digno de respeto y reverencia. E. Algo terrible, espantoso, digno de ser temido. F. Algo muy gracioso, que destaca por su relevancia. 12. Bayas G. Forma del presente de subjetivo del verbo ir. H. Tipo de fruto carnoso con semillas rodeadas de pulpa; p. ej: el tomate y la uva. I. Se dice de las yeguas cuyo pelo es de color blanco amarillento.	1pto. 1pto. 1pto. 1pto. 1pto.

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA COMPLEMENTARIA DE FLUIDEZ LECTORA EN EL TEXTO

LÍNEA	Nª PALABRAS	LÍNEA	Nª PALABRAS	LÍNEA	Nª PALABRAS	LÍNEA	Nª PALABRAS
1	17	17	227	33	434	49	644
2	30	18	241	34	447	50	658
3	42	19	250	35	459	51	667
4	56	20	260	36	473	52	677
5	69	21	275	37	486	53	692
6	81	22	287	38	498	54	704
7	98	23	303	39	515	55	720
8	115	24	309	40	532	56	726
9	127	25	323	41	544	57	740
10	140	26	339	42	557	58	756
11	150	27	351	43	567	59	768
12	162	28	366	44	579	60	783
13	178	29	379	45	595	61	796
14	191	30	393	46	608	62	810
15	203	31	406	47	620	63	823
16	215	32	417	48	632	64	834

3.5 Administración

El instrumento se aplicó mediante una prueba a los estudiantes de 3er grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

La prueba fue aplicada en los días siguientes: El 24 de mayo a la Institución Educativa Aplicación al Anexo IPNM, del 18 al 21 de junio a la Institución Educativa Parroquial Gratuita Madre Admirable y el 13 de julio al Centro Educativo Sagrado Corazón Chalet. Los estudiantes tuvieron que realizar las pruebas correspondientes a la comprensión lectora global y la velocidad lectora, seguida de la prueba de riqueza léxica.

Antes de aplicar las pruebas los estudiantes recibieron las siguientes indicaciones:

- Lee cada pregunta y trata de ser lo más objetivo.
- Marca con una (X) la respuesta seleccionada.
- La prueba es individual.
- No se aceptan borrones ni enmendaduras.
- Habrá un tiempo límite para realizar cada una de las pruebas.

Se empleó un tiempo aproximado de 10 minutos incluyendo el periodo de instrucción y la evaluación de la velocidad lectora. Por otro lado, para la prueba

complementaria de riqueza léxica se empleó un tiempo de 12 minutos con cinco minutos adicionales para las indicaciones.

3.6 Validación

Para la validación del instrumento ECLE-3, siguió los criterios de las normas propuestas por la Standars for Educational and Psychological Test (Los Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas) de la Asociación Americana de Investigación en Educación (AERA), la Asociación Americana de Psicología (APA) Y el Consejo Nacional de Medición en Educación (NCME), los cuales consideraron que los datos se cumplían en gran medida. Estos criterios en mención son:

- Evidencia basada en el contenido
- Evidencia basada en los procesos de respuesta
- Evidencia basada en la estructura interna
- Evidencia basada en relaciones con otras variables
- Evidencia basada en las consecuencias

Dichos criterios realizados fueron dados por lo menos con un docente de Lenguaje y otro de otra materia curricular correspondientes a dicha organización. Dentro de las valoraciones del criterio de calificación se dio en una escala de cuatro grados a nivel de cada una de las variables propuestas por el instrumento. Siendo su valoración la siguiente: 1 = No supera los objetivos previstos; 2 = Supera los objetivos con algunas dificultades y/o ayuda; 3 = Supera los objetivos según lo previsto, y 4 = Sobrepasa los objetivos previstos.

A continuación se mostrarán los cuadros correspondientes a la valoración de los docentes:

Contenido	Valoración	Puntuación
Fundamentación teórica	Adecuada	3
Facilidad de comprender las tareas	Buena	3.5
Facilidad de registro de respuestas	Excelente	4
Calidad de los ítems	Adecuada	2.5
Calidad de la representación del contenido o dominio	Adecuada pero con algunas carencias	1.5
Baremos	Excelente	4
Correlación del test con los criterios	Muy buena	4

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

	Comprensión Lectora Global	Comprensión Lectora I	Comprensión Lectora II	Vocabulario	Fluidez Lectora
Valoración profesor de lenguaje	,529(**)	,465(**)	,395(**)	,331(**)	,152(**)
Valoración otros profesores	,368(**)	,391(**)	,315(**)	,350(**)	,160(**)

Fuente: Pruebas de evaluación de la comprensión lectora (ECLE 3).

3.7 Confiabilidad

Para comprobar la fiabilidad de las pruebas, se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach; ya que posee preguntas de respuesta aleatoria, en este caso el alfa de Cronbasch determina el grado de variación de cada ítem.

Luego que se sometieron los resultados al alfa de Cronbach se pudo comprobar que este instrumento es confiable porque se obtuvo una fiabilidad total de 8,21; teniéndose un índice de 811 para la población española y 841 para la peruana.

3.8 Calificación

El instrumento para determinar las competencias básicas de la comprensión lectora consta de dos partes, la primera está conformada por una prueba sobre un texto expositivo llamado "Un desierto original" que tiene 24 ítems con tres opciones de respuesta en los cuales el puntaje máximo es 1 por cada pregunta señalada como correcta y 0 por cada incorrecta.

La segunda prueba es la de vocabulario que presenta una serie de palabras, extraída de la lectura "Un desierto original" que tiene 24 ítems con tres opciones de respuesta. La prueba consta de dos partes.

En los 12 primeros ítems se identifica la respuesta que corresponde a la definición de la palabra dada; Mientras que en la segunda parte se identifica la respuesta que no corresponde a la definición de la palabra dada; por cada respuesta correcta se asigna 1 punto, siendo el puntaje máximo 24.

Para segunda prueba de comprensión lectora se presenta el texto sobre "La contaminación del agua" que cuenta con 20 ítems con tres opciones de respuesta, siendo estas de un tipo de respuesta cloze. El puntaje máximo por cada pregunta correcta es 1.

Se realiza la sumatoria de las respuestas correctas y se transforma a percentiles, puntuaciones T y decatipos. La fiabilidad para este procedimiento es de 856 obtenido en el coeficiente de Alpha de Crobach.

A continuación, se observará el cuadro de calificación de la prueba de comprensión lectora de las capacidades básicas y de las pruebas complementarias.

CUADRO DE CALIFICACIÓN PARA EL INSTRUMENTO DE LA PRUEBA ECLE 3

Interpretación cualitativa de las puntuaciones escaleras de cada una de las pruebas que corresponden a las competencias: Comprensión lectora global y Riqueza léxica.

INTERPRETACIÓN	CENTILES	T	DECATIPOS	INTERPRETACIÓN CUALITATIVA
Muy alto	90 y más	Más de 70	8 y más	Nivel de normalidad. Rendimiento muy alto
Alto	76-89	61-70	7	Nivel de normalidad. Rendimiento alto
Medio-alto	61-75	56-60	6	
Medio	40-60	45-55	5	Nivel de normalidad.
Medio-bajo	25-39	40-44	4	Rendimiento medio
Bajo	11-24	30-39	3	Dificultades significativas. Rendimiento bajo.
Muy bajo	10 y menos	Menos de 30	2 y menos	Dificultades muy significativas. Rendimiento muy bajo

III PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de los resultados estadísticos obtenidos, luego de la aplicación de la prueba de competencias básicas de la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de los Centros Educativos que pertenecen a la red del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana. Dichos resultados han sido validados mediante los baremos que presenta dicho instrumento para su calificación.

Así mismo, para la presentación de los resultados se ha utilizado una estadística descriptiva, mediante tablas de frecuencia y gráficos presentados en barras, que permite representar la información en forma clara y ordenada, así como interpretarla rápidamente y de manera visual, facilitando su posterior análisis.

Cada una de las tablas está distribuida por valores, puntaje, frecuencia y porcentajes; siendo el porcentaje la representación de la cantidad de estudiantes que se ubican en cada barra.

En esta presentación se observa 3 tablas y 3 gráficos que representan a las 3 competencias trabajadas: Comprensión lector global, Vocabulario y Velocidad lectora. Además, se van a mostrar 2 tablas y 2 gráficos dentro de la primera competencia mencionada, que corresponde a los resultados obtenidos de sus sub dimensiones: Relaciones semánticas y Estructuras semánticas

En la interpretación se trabajó los siguientes niveles: el literal, donde se hace descripción de lo explicito; el inferencial, donde se enfatiza y correlaciona los resultados con el marco teórico; el crítico, donde se ha recomendado las posibles acciones a realizar en las escuelas para mejorar teniendo como agente principal al docente.

Cada una de las tablas específica en qué valor se encuentran los estudiantes de tercer grado de educación secundaria en relación a las dimensiones y sub dimensiones.

Tabla 26.

Frecuencia de la competencia Comprensión Lectora (Global)

Valores	Puntaje	fi	%	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0-16	9	4.1	4.1
Bajo	17-19	17	7.8	11.9
Medio- bajo	20-23	35	16.0	27.9
Medio	24-26	28	12.8	40.6
Medio alto	27-30	65	29.7	70.3
Alto	31-32	13	5.9	76.3
Muy alto	33-44	52	23.7	100
Total		219	100	
Media	27.5			
Desviación estándar	6.5			

Fuente: Pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

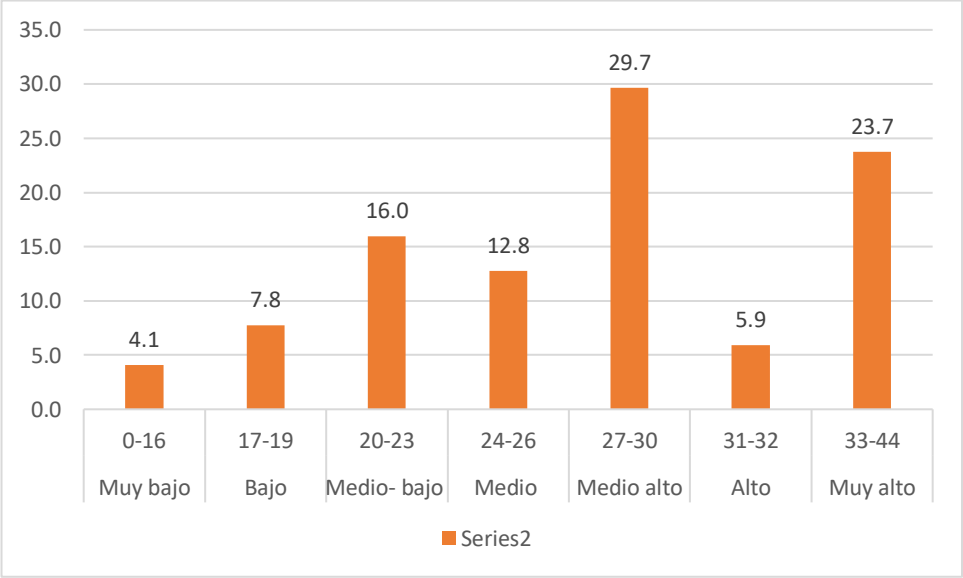


Figura 19. Frecuencia de la competencia Comprensión Lectora (Global) de las pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

Interpretación:

En la tabla 26 y figura 19 se muestra los resultados de la competencia Comprensión lectora (Global) de los estudiantes de 3er grado de educación secundaria de los colegios

públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, donde se evidencia:

El 29.7% equivale a 65 estudiantes que se ubican en el valor medio alto, 23.7 % equivale a 52 estudiantes que se ubican en el valor muy alto, 16% equivale a 35 estudiantes que se ubican en el valor medio-bajo, 12.8% equivale a 28 estudiantes que se ubican en el valor medio, el 7.8% equivale a 17 estudiantes que se encuentran en la valoración de rendimiento bajo, el 5.9% equivale a 13 estudiantes que se ubican en el valor alto. Finalmente, 4.1% equivale a 9 estudiantes que se ubican en el valor muy bajo. En términos generales, se puede evidenciar que los estudiantes evaluados han obtenido un puntaje promedio de 27.5 con una desviación estándar de 6.5. Esto ubica a la media, del total de estudiantes, en el valor medio-alto"

Los resultados expuestos en el párrafo anterior, nos indican que el 29.7 %, constituye 65 estudiantes que se encuentran en el valor medio-alto. Esto quiere decir que, los estudiantes muestran desempeños con tendencia positiva para resolver tareas estableciendo relaciones semánticas estructurales y funcionales. Ello significa que, con regularidad, evidencian buen desempeño para establecer relaciones causa-efecto, etc. Para comprender textos expositivos.

Respecto a lo anteriormente mencionado, se recomienda leer diversos textos expositivos para desarrollar eficazmente esta sub dimensión. Así mismo, trabajar diversas estrategias para la identificación de forma efectiva las estructuras sintácticas oracionales y las estructuras semánticas implícitas en el texto. De esta manera logrará el estudiante dominar de manera óptima las relaciones semánticas y la estructura semántica del texto que el estudiante va a leer, logrando una comprensión plena y global.

Tabla. 27

Frecuencia de la sub-dimensión Relaciones semánticas

Valores	Puntaje	fi	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0-5	3	1.4	1.4
Bajo	6--8	11	5.0	6
Medio- bajo	9--10	44	20.1	26
Medio	12--15	83	37.9	64
Medio alto	16-17	39	17.8	82
Alto	18-19	19	8.7	91
Muy alto	20-23	20	9.1	100
Total		219	100	
Media	14.03			
Desviación estándar	3.78			

Fuente: Pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

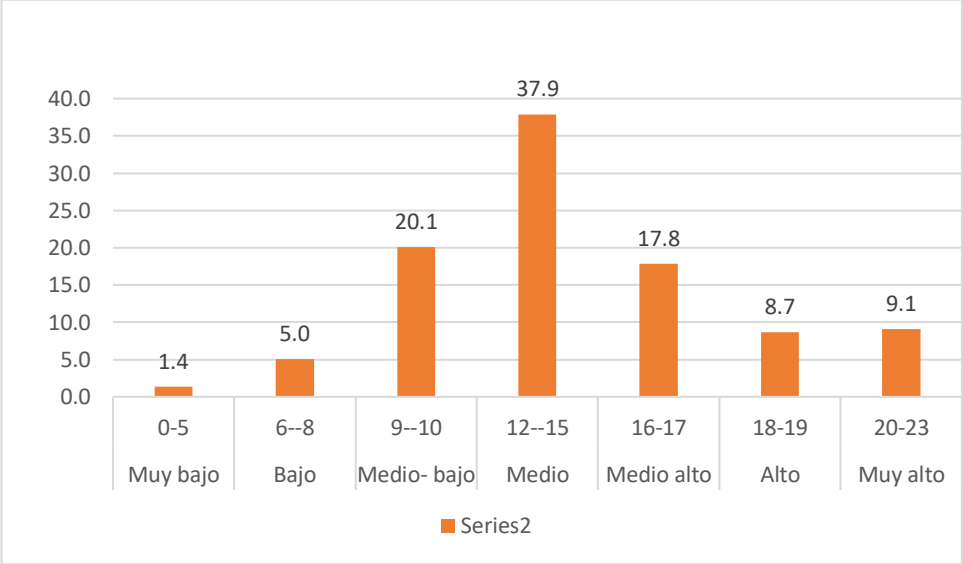


Figura 20. Frecuencia de la sub dimensión Relaciones semánticas de las pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

Interpretación:

En la tabla 27 y gráfico 20 se muestra los resultados sobre la sub dimensión Identificación de las relaciones semánticas de los estudiantes de 3er grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, donde se evidencia:

El 37.9% equivale a 83 estudiantes que se ubican en el valor medio, 20.1% equivale a 44 estudiantes que se ubican en el valor medio bajo, 17.8% equivale a 39 estudiantes que se ubican en el valor medio alto, mientras que 9.1% equivale a 20 estudiantes que

se ubican en el valor muy alto, 8.7% equivale a 19 estudiantes que se ubican en el valor alto, 5.0% equivale a 11 estudiantes que se ubican en el valor bajo. Finalmente, 1.4% equivale a 3 estudiantes que se ubican en el valor muy bajo. En términos generales, se puede evidenciar que los estudiantes evaluados han obtenido un puntaje promedio de 14.03 con una desviación estándar de 3.8. Esto ubica a la media, del total de estudiantes, en el valor medio.

Los resultados expuestos en el párrafo anterior, nos indican que el 37.9%, constituye a 83 estudiantes que se encuentran en el valor medio. Esto quiere decir que, los estudiantes muestran desempeños con tendencia regular para resolver tareas estableciendo relaciones semánticas funcionales. Ello significa que, con regularidad, evidencian un desempeño medianamente bueno para establecer relaciones de finalidad, semejanza, atribución, causalidad, partonómicas, gradación, oposición, agencia, etc. y la elaboración de títulos a los textos o párrafos leídos.

Respecto a lo anteriormente mencionado, se recomienda leer diversos textos expositivos para desarrollar eficazmente esta sub dimensión. Así mismo, considerar en este tipo de textos estrategias para la identificación de las relaciones de finalidad, semejanza, atribución, oposición, causalidad, partonómicas, gradación, agencia, etc. Y la elaboración de títulos a los textos o párrafos leídos

Tabla 28.

Frecuencia de la sub dimensión Estructuras semánticas

Valores	Puntaje	frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0-7	9	4.1	4.1
Bajo	8	7	3.2	7.3
Medio- bajo	09-10	29	13.2	20.5
Medio	11	18	8.2	28.8
Medio alto	12- 13	43	19.6	48.4
Alto	14	22	10.0	58.4
Muy alto	15-20	91	41.6	100
Total	20	219	100	
Media	13.5			
Desviación estándar	3.6			

Fuente: Pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

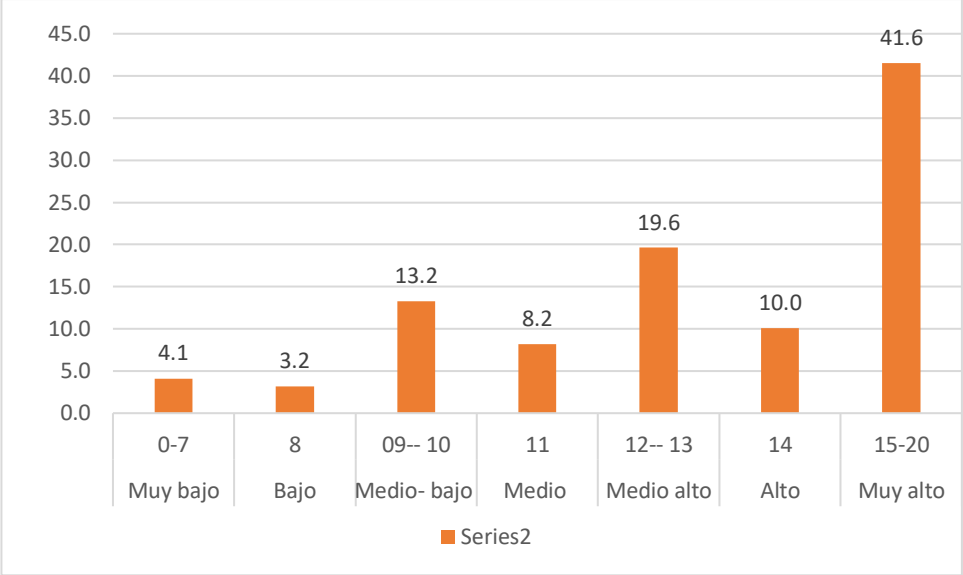


Figura 21. Frecuencia de la sub dimensión Estructuras Semánticas de las pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

Interpretación:

En la tabla 28 y gráfico 21 se muestra los resultados sobre la sub dimensión Dominio de las estructuras semánticas de los estudiantes de 3er grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, donde se evidencia:

El 41.60% equivale a 91 estudiantes que se ubican en el valor muy alto, 19.60% equivale a 43 estudiantes que se ubican en el valor en medio alto, 13.2% equivale a 29 estudiantes que se ubican en el valor medio bajo, 10.% equivale a 22 estudiantes que se ubican en el valor alto, el 8.2% equivale a 91 estudiantes que se ubican en el valor medio, 4.1% equivale a 9 estudiantes, que se ubican en el valor muy bajo. Finalmente, 3.2% equivale a 7 estudiantes que se ubican en el valor bajo. En términos generales, se puede evidenciar que los estudiantes evaluados han obtenido un puntaje promedio de 13.5 con una desviación estándar de 3.6. Esto ubica a la media, del total de estudiantes, en el valor alto.

Los resultados expuestos en el párrafo anterior, nos indican que 41.6%, constituye a 91 estudiantes que se encuentran en el valor muy alto en esta dimensión. Esto quiere decir que, los estudiantes muestran desempeños con tendencia muy positiva para resolver tareas estableciendo relaciones semánticas estructurales. Ello significa que,

mucha regularidad, evidencian un desempeño muy bueno para establecer descripción, comparación, secuenciación, causalidad, problema-solución.

Respecto a lo anteriormente mencionado, se recomienda leer diversos tipos de textos expositivos para desarrollar eficazmente esta sub dimensión. Así mismo, considerar en este tipo de textos estrategias para el dominio de procesamiento sintáctico, las cuales se trabajarían con las cuatro claves de este proceso (orden de las palabras, significado de las palabras, palabras funcionales y signo de puntuación)

Tabla 29.

Frecuencia de la competencia Riqueza léxica

Riqueza léxica	Puntaje	frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0-6	9	4.1	4.1
Bajo	07-08	6	2.7	6.8
Medio- bajo	09-10	14	6.4	13.2
Medio	11-13	35	16.0	29.2
Medio alto	14-16	56	25.6	54.8
Alto	17-18	33	15.1	69.9
Muy alto	19-24	66	30.1	100
Total	24	219	100	
Media	15.5			
Desviación estándar	3.6			

Fuente: Pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

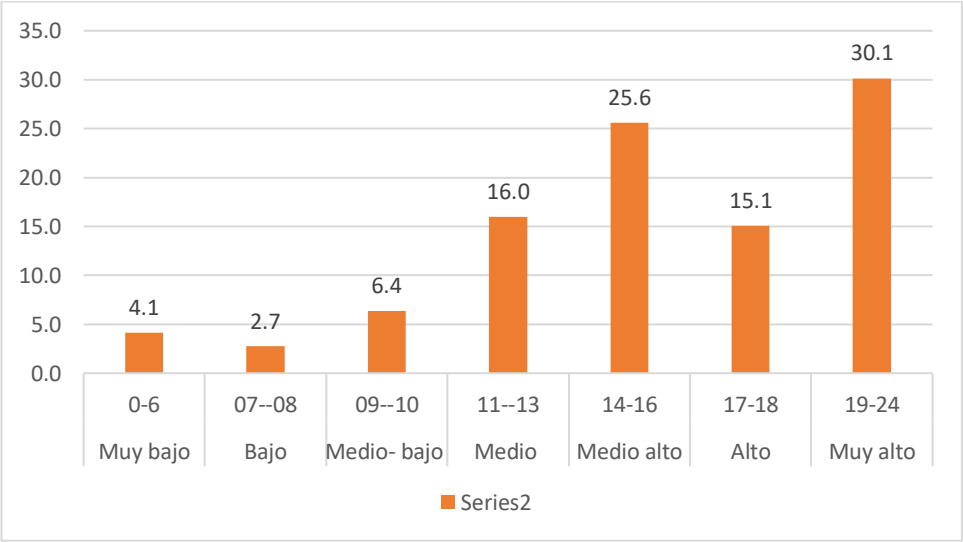


Figura 22. Frecuencia de la competencia Riqueza léxica de las pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

Interpretación:

En la tabla 29 y gráfico 22 se muestra los resultados sobre la competencia Riqueza léxica de los estudiantes de 3er grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, donde se evidencia:

El 30.1% equivale a 66 estudiantes que se ubican en el valor muy alto, 25.6% equivale a 56 estudiantes que se ubican en el valor medio alto, 16% equivale a 35 estudiantes que se ubican en el valor medio, 15.1% equivale a 33 estudiantes que se ubican en el valor alto, 6.4% equivale a 14 estudiantes que se ubican en el valor medio bajo, 4.1% equivale a 9 estudiantes que se ubican en el valor muy bajo. Finalmente, 2.7% equivale a 6 estudiantes que se ubican en el valor bajo. En términos generales, se puede evidenciar que los estudiantes evaluados han obtenido un puntaje promedio de 15.6 con una desviación estándar de 3.6. Esto ubica a la media, del total de estudiantes, en el valor medio alto.

Los resultados expuestos en el párrafo anterior, nos indican que 30.1% constituyen a 66 estudiantes que se ubican en el valor muy alto en esta dimensión. Esto quiere decir que los estudiantes muestran un desempeño con tendencia positiva para identificar el significado una palabra a partir del contexto de la palabra leída. Ello significa que, con regularidad, establecen relaciones semánticas adecuadas frente al léxico que se propone.

Respecto a lo anteriormente mencionado, se recomienda leer textos expositivos para desarrollar eficazmente esta sub dimensión. Así mismo, considerar un vocabulario detallado con palabras que los estudiantes estén familiarizados y con aquellas que no lo estén, pero siempre presentando diversas palabras en situaciones que respondan con la realidad cercana.

Tabla 30.

Frecuencia de la competencia Velocidad lectora.

Valores	Puntaje	frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0-129	57	26.0	26.0
Bajo	130-143	26	11.9	37.9
Medio- bajo	144-160	31	14.2	52.1
Medio	161-183	40	18.3	70.3
Medio alto	184-203	24	11.0	81.3
Alto	204-222	41	18.7	100
Muy alto	223-283	0	0	
Total		219	100	
Media	154			
Desviación estándar	43.15			

Fuente: Pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

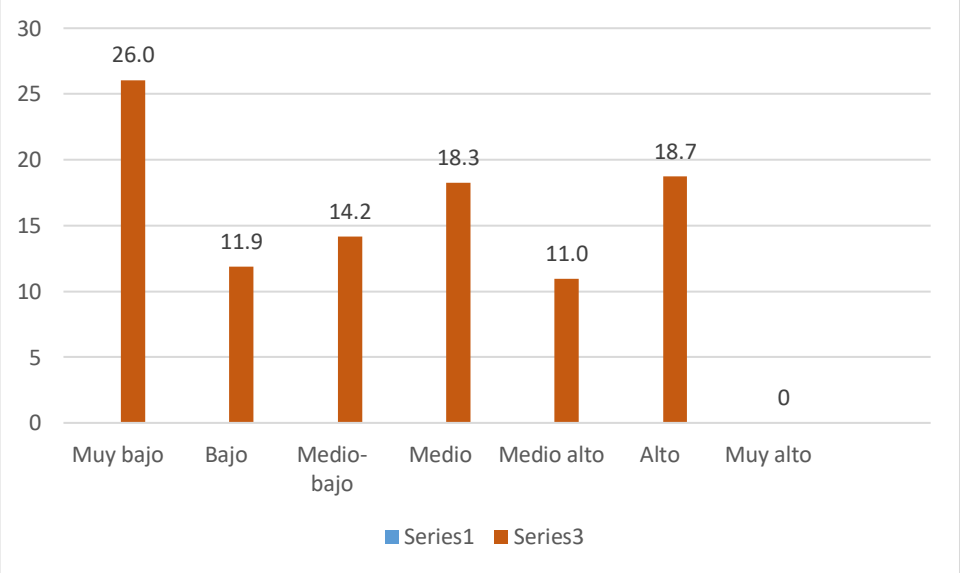


Figura 23. Frecuencia de la competencia Velocidad lectora de las pruebas ECLE aplicada a estudiantes de 3º grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima metropolitana.

Interpretación:

En la tabla 30 y gráfico 23 se muestra los resultados sobre la competencia Velocidad lectora de los estudiantes de 3er grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, donde se evidencia:

El 26% equivale a 57 estudiantes que se ubican en el valor muy bajo, 18.70% equivale a 41 estudiantes que se ubican en el valor alto, 18.3% que equivale a 40 estudiantes que se ubican en el valor medio, 14.2% equivale a 31 estudiantes que se ubican en el valor medio-bajo, 11.9%, equivale a 26 estudiantes que se ubican en el valor bajo. Por último, 11% equivale a 24 estudiantes que se ubican en el valor se encuentra en medio alto. En términos generales, se puede evidenciar que los estudiantes evaluados han obtenido un puntaje promedio de 154 con una desviación estándar de 43.2. Esto ubica a la media, del total de estudiantes, en el valor medio bajo.

Los resultados expuestos en el párrafo anterior, nos indican que 26 % constituyen 57 estudiantes que se ubican en el valor muy bajo en esta dimensión. Esto quiere decir que, los estudiantes muestran un desempeño con tendencia negativa para resolver tareas donde comprendan y lean con rapidez. Ello significa que, probablemente, evidencian lentitud por la presencia de las pseudopalabras.

Respecto a lo anteriormente mencionado, se recomienda leer textos expositivos para desarrollar eficazmente esta sub dimensión. Así mismo, buscar el significado de palabras desconocidas o pseudopalabras presentes en los textos basándose en los efectos pertenecientes al proceso léxico. De esta manera el estudiante lograría comprender el término y del mismo modo procesarlo de manera más rápida.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación nos ha permitido recoger información acerca de las Competencias de la Comprensión lectora en textos expositivos de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte a la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana. A continuación se presentan las conclusiones:

1. El 29.7%, es decir, 65 estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, se ubican en el valor medio-alto en la Competencia de comprensión lectora global; por consiguiente, los estudiantes muestran desempeños buenos para resolver tareas estableciendo relaciones semánticas estructurales y funcionales, y estructuras semánticas.

   El 37.9%, que constituye a 83 estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, se ubican en el valor medio en la dimensión relaciones semánticas funcionales perteneciente a la Competencia comprensión lectora global; por consiguiente, los estudiantes muestran desempeños con tendencia regular para resolver tareas estableciendo relaciones semánticas funcionales.

   El 41.6%, que constituye a 91 estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, se encuentran en el valor muy alto en la sub dimensión Estructuras semánticas perteneciente a la Competencia Comprensión lectora global; por consiguiente, los estudiantes muestran desempeños con tendencia muy positiva para establecer descripción, comparación, secuenciación, causalidad, problema-solución en textos de tipo expositivo
2. El 30.1% que constituyen a 66 estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, se ubican en el valor muy alto en la competencia Riqueza léxica; por consiguiente, los

estudiantes muestran un desempeño con tendencia positiva para identificar el significado una palabra a partir del contexto de la palabra leída.

3. El 26 %, que constituyen 57 estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, se ubican en el valor muy bajo en la competencia Velocidad lectora; por consiguiente, los estudiantes muestran un desempeño con tendencia negativa para resolver tareas donde comprendan y lean con rapidez.
4. A partir de los resultados obtenidos de las pruebas ECLE aplicadas a estudiantes de tercer grado de educación secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana, se genera la necesidad de diseñar una propuesta metodológica basada en actividades significativas que fortalezcan las competencias básicas de la comprensión lectora.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones presentadas, se plantea un conjunto de recomendaciones extraídas de la propuesta metodológica “De aventura en la lectura” elaborada para fortalecer las competencias básicas de comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la Congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

A pesar que los resultados referentes a la competencia de comprensión lectora global evidencian una tendencia positiva en la población estudiada, aún hay un porcentaje de estudiantes que presentan una tendencia negativa, esto hace referencia a la necesidad de seguir reforzando estos desempeños. Por lo tanto, se recomienda trabajar en aulas el dominio semántico a partir de fichas de trabajo donde se relacione los conceptos a partir de una lectura de tipo expositivo.

Se propone trabajar con los estudiantes la formación de palabras por medio de la identificación de letras, posteriormente relacionar aquellos términos con imágenes ya establecidas. A partir de esta actividad, expliquen de la asociación de la palabra con la imagen y por último, incentivar la realización de conceptos a partir palabras propuestas por el docente.

Realizar una lectura silenciosa en la cual los estudiantes apliquen la estrategia de subrayado a aquellas palabras poco frecuentes. A partir de ello, desarrollen inferencias del significado de aquellos términos subrayados, y luego contrasten sus inferencias con los conceptos obtenidos a través de un diccionario, y para reforzar, elaboren oraciones con estas nuevas palabras.

Estructurar la información de la lectura por medio de organizadores visuales para que así puedan jerarquizar las ideas y poder diferenciarlas entre principales y secundarias.

Justificar el motivo del título del texto a partir de una previa lectura, apoyándose de la información, relacionando las ideas y que secuencia tienen entre sí.

Resolución de una práctica en la cual respondan preguntas de nivel inferencial y relaciones semánticas funcionales y estructurales, las cuales se pueden dar a partir de completar oraciones incompletas.

Referencias

Álvarez, N. Colunga, S. Fernández , I. (2006). *Características pedagógicas.* Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior " Enrique José Varona". Universidad de Camaguey. Camaguey, Cuba.

Alvarez,T.; Ramires, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. Revista *Folios*. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Anderson, T.H. y Armbruster, TE. (1984): S*tudying" en P.D. Pearson et al. (eds): Handhook ofreading research.* New York: Acadeniic Press

Antón, M. (2010). *Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua*. Indiana University-Purdue University-Indianápolis

Cáceres,A., Donoso, A.; Guzmán,J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir Manual de análisis del discurso. Barcelona.*

Cayhualla, N., Chilón, D., & Espíritu, R. (2013). *Adaptación psicométrica de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R)*. Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Lima, Perú

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN) (2017) Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030 – Ceplan

Coltier, D. (1986). *«Approches du texte explicarif»*

Cuetos, F. (1990*). Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los transtornos de la lectura.* Editorial Escuela de España.

Cuetos, F., Rodriguez,B., Ruano,E., Arribas,D. (2014) *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada. PROLEC-R.* TEA ediciones.

Defior, S., Cary, L., & Martos, F. (2002). *Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish.* Applied Psycholinguistic.

Días, M. (2012). *Oraciones Incompletas.* Escuela de Talentos IFPV PERÚ

Escurra, M. (2003). *Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima.* Universidad de Lima. Perú.

Eurydice. (2002). *Las competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España

Fuenmayor, Gloria.; Villasmil., Yeriling. (2008). *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual.* Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 9. Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela.

Garcia, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora.*

Garcia, M. (2005). *Comprensión de oraciones*. Universidad de Jaén.

Galve, J. L. (2007). *Evaluación e Intervención en los procesos de la Lectura y la escritura.* Madrid: Ed. EOS.

Herrera, G., Che, M., Dzul, A. Palomo, E. (2009). *Carretero Y Piaget Y El Pensamiento Formal De La Adolescencia*

Lomas. (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria,* Octaedro, Barcelona

Lucci, M. (2006). *La propuesta de Vygotsky: La psicología sociohistórica.* Revista de currículum y formación del profesorado. Pontifícia Universidad Católica de São Paulo.

Machicano, C. (2005). *Estrategias de metacomprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Juliaca.*

Minedu. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica - Minedu*

Miramontes, S., Sánchez, J., Ramos, S. (2017) *Procesos cognitivos implicados en la Comprensión Lectora*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México.

Montolio (2000) *Manual de escritura académica y profesional*.

Mulder, M., Weigel, T., Collings, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico.* Universidad de Wageningen (Países Bajos). Redalyc.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Madrid: GRAO S.A.C

Zapata, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora.* Universidad del Tercer Milenio Editorial Digital UNID.

Apéndices

PRUEBA PARA LOS ESTUDIANTES DE 3ER GRADO DE SECUNDARIA

INSTRUCCIONES

Observan y lee con atención y resuelve las preguntas que se plantean. Evita dejar ninguna pregunta sin contestar.

TEXTO I. PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y DE VOCABULARIO

Lee determinadamente el siguiente texto. Fíjate especialmente en las palabras señaladas en negrita. Pon mucha atención, pues luego vas a responder a una prueba de *Comprensión Lectora* y otra de *Vocabulario*, referidas a este texto, pero sin tenerlo delante.
Trabaja con interés, pues el tiempo es limitado. Te indicaremos cuando acaba, aunque mientras realizas tu lectura te pediremos que, transcurridos dos minutos, escribas el número de la línea por la que vas leyendo en tu HOJA DE RESPUESTAS en el apartado VELOCIDAD LECTORA. Puedes empezar.

UN DESIERTO ORIGINAL

En el desierto de Vondersop todo es original. No parece de este mundo, porque todos sabemos que en el desierto, su propia palabra lo dice, está desierto, **inhabitable**, o por lo menos en condiciones **desfavorables**. Pero, el desierto de Vondersop es diferente, está en el planeta Murtas. Existen tres soles, a los que los habitantes de Vondersop han dado nombres diferentes. El primer sol de la mañana, al que llaman Altorque, alumbra los campos de **coliflores** y niáporos solo durante cuatro horas al día. Sale a la una de la mañana, sea verano o invierno, y se pone a las cinco. Durante este tiempo el frío es intenso, no se puede salir de casa, porque quedaríamos congelados en unos minutos. Pero una vez que Altorque desaparece en el **horizonte,** el cielo se va **ennegreciendo** minuto a minuto, aunque al poco rato aparece relumbrante un segundo sol: Brandelocio.
Este sol es curioso, Brandelocio alumbra mucho y mientras está presente hace mucho calor. Dura ocho horas del día, pero el calor es tan fuerte que los habitantes remolonean mucho antes de salir de

casa. Es el momento oportuno para que los vondersopianos dejen fuera las cazuelas para hacer comida **predilec**ta: el estofado de coliflor. Mientras, se entretienen en casa jugando a las cartas, leyendo historias y cantando canciones. Cuando Brandelocio está presente, la luz es muy intensa, y es necesario tener mucha **precaución** antes de salir. Hay que ir bien **pertrechados**, con un sombrero denominado "Calainontre" (mide sesenta centímetros de diámetro), gafas de sol negras con superprotección de prolquemo, que es una pasta de plástico oscurecido que se obtiene del jugo de la coliflores. Y lo más importante, **embadurnados** de cholindro, gelatina extraída de la pulpa de las bayas de un enorme árbol con ese mismo nombre, y que solo crece en la orilla **inhóspita** del riachuelo que atraviesa Vondersop.

A pesar de todo, el desértico Vondersop deja de serlo solo durante tres horas al día. Sale Calefrón, el sol de la ilusión, que tiene forma **romboidal**, y que aparece y desaparece cada cinco minutos. Es muy agradable, y durante su presencia corre una fresquísima brisa que alegra la vida a todos los habitantes, que salen a la calle para disfrutar del buen tiempo. Algunos aprovechan para regar sus campos de coliflores y para adecentarlas, otros para subir a la montaña, y el principal **divertimento** de lo más viejos es recolectar las tremendas bayas que crecen en los cholindros que los habitantes consumen como si fueran riquísimas golosinas.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS

Lee determinante cada pregunta y selecciona la respuesta que consideres más adecuada *sin el texto delante.* Márcala con un círculo en la HOJA DE RESPUESTAS.

EJEMPLO: ¿Cómo se llama el planeta en el que se sitúa la lectura?

J. Vondersop **K. Gaminides** **L. Murtas.**

1. ¿Durante cuánto tiempo deja de ser desértico Vondersop?

M. Tres horas N. Tres meses Ñ. En verano

2. ¿Qué ocurre cuando Altorque desaparece por el horizonte?

O. Empiezan a sacar las cazuelas para cocinar.

P. El cielo se ennergrece progresivamente.

Q. Aparece un calor infernal, seguido de frío intenso.

3. ¿Por qué los habitantes remolonean antes de salir de casa?

R. Debido a lo poco que tienen que hacer en un desierto.

S. Debido a que sólo se cultivaban campos de coliflores.

T. Debido a que Brandelocio alumbra mucho y produce mucho calor.

4. ¿Cuál es la comida predilecta de os habitantes del desierto de la lectura?

U. El estofado de carne

V. El estofado de coliflor.

W. Los refrescos para pallar el exceso de calor.

5. ¿Qué es necesario llevar cuando Brandelocio aparece?

X. Unas gafas de sol protegidas con prolquemo.

Y. Unas gafas negras antibrillo.

Z. Un sombrero de paja de coliflor.

6. ¿A quién se considera el sol de la ilusión?

A. A Vondersop B. A Brandelocio C.A Calefrón

7. ¿Por qué se recolectan las bayas de los cholindros?

D. Porque son unas golosinas muy ricas

E. porque sirven para hacer las gafas.

F. Porque sirve como protector solar en los sombreros.

8. ¿Para qué sirve Altorque?

G. Para calentar los estofados de coliflor.

H. Para que flaqueen las fuerzas de los habitantes del desierto.

I. Para alumbrar los campos de niáporos.

9. ¿Qué es el cholindro?

J. El jugo de las coliflores.

K. Un refresco fresquísimo.

L. Una gelatina extraida de bayas.

10. ¿Cómo era la orilla del riachuelo que atravesaba el desierto?

M. Inhóspita, sumamente desagradable.

N. Estaba con mucha hierba.

Ñ. No existe tal río en el desierto.

11. Cuando aparece Colefrón son su brisa, ¿qué hacen los habitantes de Vondersop?

O. Van a recolectar niáporos.
P. Aprovechan para regar y adecentar los campos de coliflores.
Q. Aprovechan para viajar a otros sitios.

12. ¿Dónde se localiza Vondersop?

R. En el planeta Murtas. S. En el sol Altorque. T. En Calefrón

13. ¿De dónde se obtiene la pasta para fabricar las gafas?

U. Del cholindro. V. De los niáporos. W. Del jugo de las coliflores

14. ¿De qué estaciones se habla en el texto leído?

X. De verano a invierno.
Y. De las cuatro estaciones.
Z. De una única estación, siempre calurosa.

15. ¿Con qué cocinan el estofado de coliflor?

A. Con los rayos del sol llamado Brandelocio.
B. Quemando niáporos.
C. Poniéndolas sobre la arena caliente.

16. ¿Con qué otro nombre podríamos titular la lectura?

D. Un clima desértico E. Un desierto peculiar. F. La vida en el desierto.

17. ¿Cuál es la peculiaridad de los soles de Murtes?

G. Que reultan para los habitantes.
H .Que cuando se va uno aparece otro.
I.Que juegan con sus habitantes.

18. ¿Cuál es la peculiaridad de Calefrón?

J.Que es romboidal.
K.Que no se sabe cuando aparecerá.
L.Que aparece ovalado y luego cambia de forma constantemente.

19. ¿Qué hacen los habitantes cuando aparece el tercer sol, Calefrón?

M.Hacerse los remolones y descansar.
N. Divertirse y subir a la montaña.
Ñ. Cocinar las coliflores y niáporos.

20. ¿Qué sol es el que más dura?

O. Calefrón. P. Brandelocio. Q. Altorque.

21. ¿Cómo se entretienen los vondersoplanos más mayores?

R.Jugando a las cartas, leyendo y cantando.
S.Plantando coliflores.
T.Cogieno bayas de cholindros.

22. ¿Por qué deja de ser desértico Vondersop durante un tiempo?

U. Porque usan el sombrero denominado “Calainontre”.
V. Porque refresca con la lluvia.
W. Porque Calefrón aparece y desaparece de forma constante, no calentando en exceso.

23. ¿Qué es lo que alegra la vida a los vondersopianos?

X. La brisa que aparece cuando sale Calefrón.

Y. El masaje con gelatina de cholindro.

Z. El manjar que se hace con el estofado de coliflor y niáporos.

24. ¿Cuál es la principal característica de los desiertos en la lectura?

A. Que apenas llueve y casi no se crían alimentos.

B. Que hace mucho calor.

C. Que son inhabitables.

PRUEBA DE VOCABULARIO

A continuación hay una serie de palabras de la lectura: UN DESIERTO ORIGINAL. Elige la definición más adecuada para cada palabra. Señala las respuestas en el apartado de VOCABULARIO de tu HOJA DE RESPUESTAS.

EJEMPLO: Alcanzar:

O. Palabra del género masculino

P. Acción de llegar a juntarse con alguien o algo que va delante. También puede ser llegar a tocar, golpear o herir a alguien o algo.

Q. Acción de calzarse algo. Ponerse protección.

1. Inhabitable

A. Casa muy confortable.
B. Lugar donde habitan personas e poco nivel económico.
C. Lugar no habitable, desolado, ruinoso, en el que no se puede vivir.

2. Favorable

D. Acción de favorecer algo. Hacer favores.
E. Poco favorable, perjudicial, contrario, adverso.
F. Que tienen los favores de los favoritos. Ser favorable.

3. Coliflor

G. Variedad de col compuesta de diversas cazuelas blancos.
H. Alimento adecuado para los roedores.
I. Planta con gran cantidad y variedad de flores.

4. **Horizonte**

J. Palabra del verbo horizontear. Similar a horizontal.
K. Lo que se puede ver mirando desde una azotea hacia el suelo.
L. Límite visual de la superficie terrestre, donde parecen juntarse el cielo y la tierra.

5. **Ennegreciendo**

M. Acción de poner algo de negro u oscurecido. Ponerse el cielo muy oscuro o nublarse.
N. Persona muy enfadada o enojada.

Ñ. Pan tostado untando de mantequilla tostada.

6. **Predilecta**

O. Persona diligente y trabajadora, muy apreciada.
P. Dicese de la primera en cada clase o grupo.
Q. Persona o cosa preferida, distinguida o querida a la que se le da un amor o afecto especial.

7. **Precaución**

R. Acción de prevenir y cuidar algo para que no se den cuenta otros.
S. Prudencia, cautela o reserva para evitar o prevenir los incovenientes, dificultades o daños que puedan temerse.
T. Reparar o restaurar algo para que no se deteriore.

8. **Pertrechados**

U. Cuando se tiene los materiales suficientes para realizar algo, o sea, cuando están abastecidos y equipados materiales para hacer algo.
V. Arreos o monturas que se les ponían a las caballerías para montar.
W. Acción de colgar las herramientas o utensilios para cuidarlos.

9. Embadurnar.

X. Arte de pintar con barniz, para dar brillo.
Y. Parte de los embarcaderos de los puertos donde se atan los barcos.
Z. Acción y efecto de untar, ensuciar, pringar o pintarrajear algo.

10. Divertimento

A. Se dice de algo que sirve para distraer, alegrar o divertir. Estar de diversión o distraído por algo agradable.
B. Algo que no hace gracia, ni nos preocupa.
C. Acción de verter algo sin ánimo de hacer daño.

11. Inhóspito

D. Lugar desagradable para ser habitado. Lugar poco acogedor y que no ofrece seguridad. Sitio desagradable.
E. Parte posterior de un hospital, donde se deja lo inservible.
F. Orden de los caballeros hospitalarios extinguida en la Edad Media.

12. Romboidal

G. Película que tiene rombos. No adecuada para personas menores.
H. Forma esférica que se encuentra en algunos edificios; usada por los arquitectos por su resistencia.
I. Paralelogramo cuyos lados son iguales dos a dos, sus lados no son perpendiculares y sus lados tampoco son iguales.

PARTE II

A continuación, elige la definición que NO ES CORRECTA. Señala la respuesta y compruébalo una vez más.

1. **Relumbrante**
   A. Se dice de algo que es resplandeciente o brillante.
   B. Se dice de una cosa que es radiante ya que despide rayos de luz propia o reflejada de otro cuerpo.
   C. Joya que cuesta mucho dinero, de gran atractivo.

2. **Remolonear**
   D. Acción de resistirse a hacer algo o trabajar, por flojera o pereza.
   E. Acción de cortar la remolacha para triturarla.
   F. Se dice cuando alguien hace el holgazán o el gandul.

3. **Superprotección**
   G. Poner un avión en disposición de combate.
   H. Se dice cuando se da mucha seguridad o defensa a alguien.
   I. Proteger a alguien en exceso o demasiado para prevenir dificultades o daños.

4. **Oscurecido.**
   J. Se dice de algo privado parcialmente o totalmente de luz o claridad, o sea, algo apagado o ennegrecido.
   K. Algo que no se distingue con facilidad, que no tiene color.
   L. Se dice de una pintura cuando se le da sombras para lograr contrastes o indicar ausencia de luz mediante el uso de tonos graduados.

5. **Pulpa**
   M. Se obtiene de la parte central de los pulpos. Es de color tirando a morado.
   N. Alimento o pienso para animales que sale de la remolacha azucarera después de extraer el jugo azucarado. También sale del trigo al hacer harina.
   Ñ. Tejido con numerosos nervios y vasos sanguíneos, que se encuentra en el interior de los dientes de los vertebrados.

6. **Desértico.**
    O. Lugar despoblado, yermo o deshabitado.
    P. Tipo de clima, generalmente muy seco y caluroso.
    Q. Lugar lleno de espinos, tornillos y plantas muy secas.

7. **Fresquísimo**
    R. Se dice de algo muy nuevo y joven, Algo que está moderadamente frío.
    S. Dícese de los alimentos que conserven inalterables sus cualidades originales.
    T. Cada una de las partes de una casa que se usaba para guardar los alimentos.

8. **Brisa**
    U. Se dice del viento suave que suele resultar agradable cuando hace calor.
    V. Cada una de las ascuas que salen al arder la leña, muy útil para realizar asados de carne.
    W. Se dice del aire suave que en las costas suele tomar dos direcciones opuestas (unas veces del mar y otras de la tierra).

9. **Adecentar**
    X. Poner aseado, ordenado o en orden algo.
    Y. Poner algo de buena vista o arreglado con calidad suficiente para ser presentado o visto.
    Z. No pasar vergüenza ni sonrojarse ante algo.

10. **Recolectar**
    A. Plantar las semillas para obtener nuevos alimentos y frutas.
    B. Reunir o juntar cosechas o cosas dispersas.
    C. Recoger los frutos de la tierra, especialmente la cosecha de cereales.

11. **Tremendo.**
    D. Algo gigantesco y enorme, digno de respeto y reverencia.
    E. Algo terrible, espantoso, digno de ser temido.
    F. Algo muy gracioso, que destaca por su relevancia.

12. Bayas

G. Forma del presente del subjuntivo del verbo ir.

H. Tipo de fruto carnoso con semillas rodeadas de pulpa: p, ej… el tomate y la uva.

I. Se dice de las yeguas cuyo pelo es de color blanco amarillento.

LA PRUEBA DE VOCABULARIO HA TERMINADO.
CIERRA TU CUADERNO Y ESPERA INSTRUCCIONES.

TEXTO II. PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Lee determinadamente el siguiente texto. Pon mucha atención a las instrucciones que se le den, pues luego vas a responder a unas preguntas relacionadas con este texto, pero *sin tenerlo delante.*

LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA

Los productos químicos principalmente el petróleo, así como los detergentes y los deseschos de la actividad industrial contaminan al agua de los ríos y de los lagos. Esto hace que no sea adecuada para el consumo. Lo mismo sucede con las aguas subterráneas que se ven afectadas por la contaminación, puesto que la tierra filtra los vertidos urbanos e industriales.

También el agua del mar se encuentra amenazada por la contaminación procedente de embarcaciones y plataformas petrolíferas, por los vertidos directos desde la costa y por la desembocadura de ríos contaminados. Se sabe que aproximadamente un diez por ciento del petróleo que se transporta vía marítima acaba en el mar formando las temidas mareas negras.

Para solucionar este problema algunos países han decidido reducir el consumo de agua o reciclar las aguas residuales. Por otro lado, es necesario que la población tome conciencia de lo importante que es no derrochar el agua, puesto que es un bien escaso. Otra medida es que las empresas dispongan de un control de los residuos para que los vertidos que lleguen a los ríos, a los lagos y al mar sean menos contaminantes. Una de las medidas más importantes es la creación de plantas de tratamiento de aguas residuales que proceden de los grandes núcleos urbanos, de tal manera que cuando llegan a desembocar en los ríos no lo contaminen. Por lo tanto, una política responsable se iniciaría en el sector industrial, pasando por el control de las autoridades hasta llegar, por último, al consumidor, que tendría como consecuencia dejar una naturaleza más habitable.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS II

Completa los siguientes textos en función de la lectura LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA que acabamos de leer. Debes cumplimentar los huecos con la información que has obtenido en la lectura, eligiendo las respuestas adecuadas de entre las que se te proponen.
RECUERDA QUE AQUÍ NO DEBES ESCRIBIR NADA, sino que deberás, marcar en tu HOJA DE RESPUESTAS la letra que va delante de la opción que consideres la respuesta correcta.

EJEMPLO. El tema trata del _____ contaminada en la Tierra.

M. agua **N. petróleo** **Ñ. residuo urbano**

1. **El agua de ríos y lagos está contaminada por _____.**

O. el petróleo, por los detergentes y por los desechos industriales.
P. el carbón, por los detergentes y por los desechos industriales.
Q. el petróleo, por los detergentes y por los restos de carbón.

2. **El principal elemento contaminante es _____.**

R. la gasolina de los coches.
S. el petróleo
T. el desecho producido por los humanos.

3. **Los desechos más peligrosos son generados por _____**

U. La actividad industrial.
V. Los humanos.
W. La contaminación urbana.

4. **El filtrado en la tierra de las aguas contaminadas tiene como consecuencia que también contaminen ……..**

X. Las aguas minerales.
Y. Las aguas de la lluvia.
Z. Las aguas subterráneas.

5. Primero se contaminan las aguas de los ríos, después …….

A. Los lagos.
B. Las nubes.
C. Las fuentes.

6. Posteriormente ……..

D. Los manantiales.
E. Las aguas subterráneas.
F. Los seres humanos

7. Y por último …….

G. El mar
H. Todo el planeta.
I. Los seres humanos.

8. En la lectura, según su procedencia, se habla de dos vértidos……..

J. Urbanos y animales.
K. Urbanos e industriales.
L. Industriales y humanos.

9. El agua del mar también está contaminada por…….

M. Los vertidos de los petroleros.
N. Los vertidos humanos de basuras.
Ñ. Las embarcaciones

10. El agua del mar también está contaminada por los desechos de ……

O. Las plataformas petrolíferas.
P. Los grandes trasatlánticos.
Q. Los vertidos de las ciudades interiores.

11. Y además, el agua está contaminada por ……..

R. Vertidos los turistas en las costas y por el calentamiento solar.

S. Vertidos directos desde la costa y por el arrojo de basura.

T. Vertidos directos desde la costa y por desembocadura de ríos contaminados.

12. La contaminación por el transporte marítimo de petróleo forma……..

U. Las mareas negras

V. Las aguas negras

W. Las aguas contaminadas

13. Para algunos países la solución al problema pasa por……..

X. Poner un precio al agua.

Y. Reducir el consumo de agua.

Z. Regular el tratamiento del agua para consumo humano.

14. O también pasa por……..

A. Reciclar las aguas residuales.

B. Aumentar los impuestos sobre el agua.

C. Regular el consumo de agua para consumo industrial.

15. Otra solución al problema es ……..

D. No derrochar agua, o sea, no gastar agua en exceso.

E. Contrlar el consumo de agua para consumo animal.

F. Racionar el consumo y pagar por su uso.

16. Pero sobre todo, lo más importante sería ……..

G. La creación de plantas de tratamiento de agua residuales.

H. La creación de plantas de embotellados de aguas minerales.

I. Reducir el uso excesivo que se hace del agua.

17. La secuenciación para una política responsable debería partir …….

J. Del consumo humano.
K. Del agua para regadío
L. Derl sector industrial.

18. La secuenciación también pasaría por ……..

M. El autocontrol de los humanos
N. El control de las autoridades.
Ñ. Restringir el agua para jardines y uso turístico.

19. La secuenciación, por último pasaría por ……..

O. Los consumidores (para uso humano)
P. Los animales y plantas.
Q. Los agricultores.

20. Todo esto tendría como consecuencia dejar una …….

R. Naturaleza con menos vegetación.
S. Naturaleza más habitable.
T. Tierra con mayor cantidad de agua.

LA PRUEBA HA TERMINADO.

CIERRA TU CUADERNO Y ESPERA INSTRUCCIONES.

INTERÉS POR LA LECTURA -ENCUESTA

I. DATOS GENERALES

- APELLIDOS Y NOMBRES:
- GRADO:
- SECCIÓN:
- FECHA:
- CENTRO EDUCATIVO:

II. A continuación se presentarán 3 preguntas, con alternativas para responder. Marque con un X la alternativa escogida con lapicero azul o negro, el tiempo establecido para la realización es 10 minutos. Se pide responder con la mayor sinceridad posible

1. ¿Cuál es tu edad?

   a) 13 años
   b) 14 años
   c) 15 años

2. ¿Te gusta leer?

   a) Sí
   b) No

3. ¿Qué tipo de texto prefieres leer?

   a) Texto narrativo
   b) Texto expositivo
   c) Texto argumentativo

¡MUCHAS GRACIAS!

REGISTRO FOTOGRÁFICO



Aplicación de la prueba en el colegio Sagrado Corazón Anexo al IPNM



Aplicación de la prueba al 3° grado “A” en el colegio Madre Admirable



Aplicación de la prueba al 3° grado “B” en el colegio Madre Admirable



Aplicación de la prueba al 3° grado “C” en el colegio Madre Admirable



Aplicación de la prueba al 3° grado “D” en el colegio Madre Admirable



Aplicación de la prueba al 3° grado “A” en la Institución Educativa Sagrado Corazón Chalet

¡DE AVENTURA EN LA LECTURA!



Hola, soy la profesora Rebecca, te invito a que me acompañes en este recorrido para explicarte de qué trata esta propuesta que lleva como nombre "De aventura en la lectura", esta propuesta está dirigido para los docentes.



Presentación de las autoras

Para lograr las competencias de la comprensión lectora es necesario que se desarrollen de manera adecuada los procesos cognitivos. Para ello, es necesario contar con estrategias que faciliten cada uno de los procesos y formen en el estudiante los requisitos necesarios para poder entender un texto.

Objetivo de la propuesta

El objetivo principal de esta propuesta es poder dar a conocer estrategias que faciliten el desarrollo de cada uno de los procesos y así generar de manera lúdica el gusto por la lectura, formando así un hábito que permita el buen desenvolvimiento de un lector en futuras actividades que requieran de la comprensión. Así también, proporcionar a docentes o estudiantes de educación de cualquier área, herramientas que involucren a los estudiantes y fortalezcan su acompañamiento pedagógico.

Metodología

La metodología que se usará es leer un texto expositivo por una semana en los primeros 15 minutos de la clase de Comunicación o en 45 minutos si se tiene la hora de plan lector y desarrollar una ficha de trabajo en la que destaca uno de los procesos planteados en la teoría, a su vez crear un nuevo texto a través de la información aprendida.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

SESIÓN Nº 01

Identificación de la palabra

MATERIALES

- Lapicero
- Imágenes

INDICACIONES DE CÓMO REALIZAR LA SESIÓN

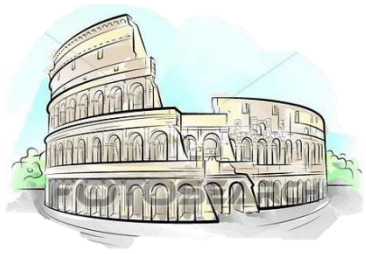
- **L**os estudiantes observan las siguientes letras en la pizarra.

M	O	R	A

- **R**esponden a la siguiente pregunta: ¿Qué palabras puedes formas con estas letras?

Amor	
Roma	
Ramo	

- **A**socian las palabras con las imágenes que observan en la pizarra.







- Participan en la dinámica formando nuevas palabras: se agrupan en tres grupos de igual número de integrantes. Por integrante, van cambiando una consonante o vocal para ir formando otras palabras.
- Observan una imagen en la pizarra.
- Describen la imagen en la pizarra.
- Responden a la pregunta: ¿Qué palabra de las que hemos mencionado se asocia con esta imagen?
- Interactúan sus respuestas con sus compañeros.

- Responden: ¿Qué conocen del autor? ¿Quién menciona un acto de amor?
- Menciona frases que usamos cuando queremos a una persona: “Te quiero mucho”, “Eres importante para mí”, “Te adoro con todo mi corazón”.
- Observan sus respuestas en un papelógrafo.
- Reflexionan ante la siguiente pregunta ¿Amamos con el corazón? ¿Tiene algo que ver otras partes de nuestro cuerpo? ¿Cómo sabemos que estamos enamorados?
- Conocen el propósito de la lectura: Conoceremos un texto que nos expondrá sobre cómo se desarrolla a nivel científico todo el proceso del enamoramiento.
- Fijan metas de lectura.

FICHA DE TRABAJO Nº01

Me enriquezco léxicamente

Nombre: ……. Fecha: …….

I. Busca el significado de 5 palabras que desconozcas y escribe una oración con cada una de ellas.

1. _____:

   Oración:

   _____

2. _____:

   Oración:

   _____

3. _____:

   Oración:

   _____

4. _____:

   Oración:

   _____

5. _____:

   Oración:

   _____

II. **Marca la alternativa correcta:**

1. La “dopamina vuelve a entrar en acción” significa que

A. el amor se produce después de un proceso de equilibrio mental.
B. la pasión amorosa puede recomenzar después de un tiempo.
C. se estimulan las funciones lógicas y racionales del cerebro.
D. las flechas del juguetón Cupido no han dado en el blanco.

2. ¿Cuál es el término excluido?

A. Dopamina
B. Adrenalina
C. Serotonina
D. Hipotálamo

3. ¿Cuál es el sinónimo de intrincado?

A. Difícil
B. Enmarañando
C. Imposible
D. Denso

4. Se determina que el antónimo de excitación es

A. frenesí
B. placer
C. inhibición
D. displacer

5. La adrenalina es la aceleración cardíaca como

A. noradrenalina es a humedad en la garganta.
B. serotonina es a desenfreno emocional.
C. endorfina es a euforia emocional.
D. dopamina es a sudoración en las manos.

III. Completando oraciones

Según el sentido de la lectura, completa las siguientes oraciones con las palabras adecuadas.

1. La _____ que desata la endorfina es contrarrestada por la serotonina, cuya función es restaurar el _____ psicológico.
2. La dopamina es el neurotransmisor que tiene la capacidad de hacer brotar el _____ y propiciar la búsqueda del _____.
3. La adrenalina, conocida como la molécula de la _____, causa la _____ de los latidos del corazón y la respiración fatigosa.
4. El sudor de las manos y la sequedad de la garganta son _____ de la acción de la _____.
5. La _____ es la ciencia que ha descubierto que las emociones amorosas se relacionan con reacciones _____.

excitación neurofisiología equilibrio deseo noradrenalina aceleración químicas Euforia químicas placer síntomas

SESIÓN Nº 02

Vocabulario y riqueza léxica

MATERIALES

- Lapicero
- Imágenes
- Ficha de lectura
- Papelotes

INDICACIONES DE CÓMO REALIZAR LA SESIÓN

- **O**bservan imágenes con temática del amor, entre ellas la imagen de Cupido:







- Responden ¿Qué observamos? ¿Quién es este personaje? ¿Alguien conoce su historia?
- Reciben la ficha de lectura.
- Leen el título del texto.
- Relacionan las imágenes con el texto.
- Realizan una lectura silenciosa en la que marcarán la palabra en la que se quedaron cuando el docente dé la indicación. A su vez subrayan las palabras cuyo significado desconozcan.
- Comparten sus expectativas con su pareja de carpeta y le da a conocer sus dudas sobre el texto.
- Infiere el significado de las palabras que desconoce.

- Escuchan la lectura modelada por medio del docente.
- Realizan una lectura oral por medio de postas en la que se evalúa que el estudiante tenga una buena postura al leer y vocalice de forma correcta. (la lectura se desarrolla por párrafos) A su vez se realizan la siguiente pregunta pregunta ¿De qué nos habla este párrafo? Y completan los espacios en blanco de la ficha de lectura.
- Por medio del diccionario, contrastan si sus inferencias son acertadas.
- Crean oraciones con el uso de este vocabulario.
- Responden nuevamente la pregunta ¿Amamos con el corazón?
- Contrastan sus ideas con las que pusieron en el papelote.

Ficha de lectura

LA QUÍMICA DE CUPIDO

Nombre: …….Fecha: ……

I. Lee el siguiente texto:



Un niño alado que se divierte disparando flechas y organizando enredos. Esta es la romántica imagen que, de Eros el dios del amor, han dado los artistas. Pero si profundizamos en el mito, descubrimos que el dios Eros, en sus orígenes, estaba relacionado con el concepto de caos y que las flechas de Cupido, el nombre latino de Eros, no solo crea, sino que también pueden destruir. Una cosa es segura: después de toparnos con él, nada vuelve a ser como antes.

Aunque el enamorarse sea una de las experiencias más intensas en la vida de una persona, la ciencia ha negado durante mucho tiempo, a tratar este sentimiento en su globalidad. Es cierto que se han multiplicado los estudios para desentrañar los mecanismos biológicos de la sexualidad, pero las emociones han sido consideradas como entidades misteriosas totalmente desligadas del cuerpo y encerradas en algún recóndito lugar del alma, igualmente secreto e impalpable.

En los últimos años, gracias a los progresos de la neurofisiología, se ha descubierto que la tempestad de las emociones y de estados de ánimo que desata el amor en la mente y en el cuerpo tiene mucho que ver con las complejas reacciones bioquímicas que se producen en el sistema nervioso central. Estas reacciones son motivadas por la acción de los neurotransmisores, unas sustancias que permiten a las células nerviosas, las neuronas, comunicarse entre sí. ¿Cómo funciona este intrincado mecanismo bioquímico?

El lado más impulsivo y pasional del amor se le atribuye a la dopamina, el neurotransmisor responsable de la capacidad de desear algo y repetir un comportamiento que procura placer. De hecho, la dopamina también está relacionada con los fenómenos de la dependencia como el tabaco, el alcohol y las sustancias estupefacientes. La orden que la dopamina imparte al cerebro es, pues categórica: deseo. Y con esa orden se desata la tempestad.

El hipotálamo, una porción del cerebro situado en su parte más interna, ordena entonces a la glándula suprarrenal producir dos neurotransmisores: la adrenalina y la noradrenalina ¿Quién no conoce los primeros síntomas que indican que las flechas de Cupido han dado en el blanco? El corazón se acelera, el estómago parece estar lleno de mariposas revoloteando, por no mencionar el temblor en las piernas, la respiración fatigosa y las pupilas dilatadas. Son los efectos de la adrenalina, la molécula de la excitación (es decir, de los estados emocionales intensos). El sudor de las manos y la sequedad de garganta que percibimos desde tanta emoción es culpa de noradrenalina.

En cambio, la sensación de bienestar emocional junto a la pareja se debe a la endorfina, hormona que produce el cerebro y la glándula de la hipófisis. Esta sustancia es responsable de la actitud eufórica que produce el amor, que hace que nos olvidemos de comer y dormir, y hasta de percibir el cansancio. La unión conjunta de todas estas sustancias mencionadas inhibe las funciones lógicas y racionales del cerebro y estimula la actividad emocional localizada en el sistema límbico, bajo la corteza cerebral. Las condiciones están dadas para que la pareja quiera ir más allá, sin medir las consecuencias.

Por fortuna, contamos con la serotonina, el neurotransmisor que contribuye a mantener estable el tono humoral. Precisamente esta sustancia es la que nos permite conservar el equilibrio psicológico frente a esa cascada de hormonas y emociones llamada amor. Es la sustancia clave para el correcto funcionamiento emocional de la persona. Por ejemplo, los problemas de ansiedad probablemente están relacionados con la escasez de serotonina en la amígdala cerebelos, la parte del cerebro que se vincula con el miedo y otras emociones.

Así, dicho brevemente, funciona la química de Cupido. En el momento menos esperado pueden aparecer deseos incontrolables, intensos y la respiración se vuelve agitada y el corazón se pone como si fuera a estallar. Pero como todo deseo intenso, después de algún tiempo es propenso agotarse. Sin embargo, si alguna vez existió esa química, la pareja puede volver a recuperar esas situaciones con más madurez. Solo se necesita vivir de nuevo momentos felices: lugares, música, unas flores, una cena, una luz de vela… y la dopamina vuelve a entrar en acción.

SESIÓN Nº 03

Sintáctico - semántico

MATERIALES

- Lapicero
- Imágenes

INDICACIONES DE CÓMO REALIZAR LA SESIÓN

- Realizan la organización de la información a través de un organizador gráfico que crean con el docente.
- Se agrupan en equipos según convenga.
- Se le da un sobre con tarjetas léxicas que contengan las palabras más importantes que detallen cada subtema.
- Crean un organizador.
- Resuelven una ficha de trabajo de forma individual.
- Comparan sus respuestas con un compañero.
- Su pareja evalúa según sus criterios.
- Resuelven de forma conjunta con el monitoreo del docente.
- Responden a preguntas de metacomprensión: ¿Nos sirvió este texto? ¿Para qué? ¿Lo recomendaríamos? ¿Por qué?

FICHA DE TRABAJO Nº02

Infiero información relevante

Nombre: …….Fecha: …….

I. Construimos un organizador gráfico:

II. Indica a qué párrafo pertenece cada uno de los siguientes subtemas:

A. Explicación del neurotransmisor responsable del control emocional.
Párrafo Nº. _____

B. Resumen del funcionamiento cíclico de la química de Cupido.
Párrafo Nº. _____

C. Reciente descubrimiento científico de complejo mecanismo del amor.
Párrafo Nº. _____

D. Manifestaciones del amor como emanaciones de dos neurotransmisores.
Párrafo Nº. _____

E. Explicación del neurotransmisor del deseo y la repetición placentera.
Párrafo Nº. _____

F. La negativa de los científicos a estudiar el proceso psicobiológico del enamoramiento.
   Párrafo Nº. _____

G. Explicación mítica de la extraña sensación del enamoramiento humano.
   Párrafo Nº. _____

H. Explicación de la supresión de la razón en la conducta de los enamorados.

   Párrafo Nº. _____

1. **¿Cuál es el tema central del texto?**
   - **A.** El intrincado mecanismo bioquímico del sentimiento amoroso.
   - **B.** La excitación de las hormonas y neurotransmisores cerebrales.
   - **C.** La confirmación química de la mítica explicación de Eros y Cupido.
   - **D.** Las bases psicológicas del amor y de las relaciones sexuales.

2. **La idea principal de la lectura es que**
   - **A.** niega rotundamente la existencia de magia o misterio en el sentimiento amoroso.
   - **B.** la dopamina y la adrenalina son las sustancias fundamentales para producir el amor.
   - **C.** el conjunto de las hormonas segregadas inhiben las facultades racionales.
   - **D.** las emociones amorosas obedecen a un intrincado mecanismo bioquímico.

3. **La aceleración del corazón y el temblor en las piernas serían efectos**
   - **A.** de la dopamina y la serotonina.
   - **B.** conjuntos de la adrenalina y noradrenalina.
   - **C.** del neurotransmisor de la excitación.
   - **D.** de la hormona de la hipófisis.

4. **Determina la verdad (V) o falsedad (F) de los siguientes enunciados.**

I. En tiempos antiguos, los griegos llamaron al dios del amor con el nombre de Cupido.

II. Los avances en la neurofisiología han determinado el estudio de la química del amor.

III. La actividad intelectiva y racional de los humanos se halla en el sistema límbico.

IV. La noradrenalina es el neurotransmisor responsable de la sudoración de las manos.

V. La amígdala cerebolosa es la parte del cerebro vinculada probablemente con la emoción del miedo.

   A. VFFVF
   B. FVFVV
   C. FFVFV
   D. VVFVV

5. **Si alguien experimenta problemas de ansiedad incontrolables, probablemente**
   - **A.** se explica por una sobreexcitación ocurrida en su hipotálamo.
   - **B.** tenga un volumen excesivo de la hormona llamada endorfina.
   - **C.** se deba a la disfunción de la amígdala que está en el cerebelo.
   - **D.** tenga un bajísimo nivel del neurotransmisor de la dopamina.

6. **Se puede estar horas con la pareja amorosa y sentir que el tiempo se ha detenido en virtud de la acción de la**
   - **A.** serotonina
   - **B.** dopamina
   - **C.** adrenalina
   - **D.** endorfina

7. **Se infiere que una terapia adecuada contra la drogadicción consiste en controlar la**
   - **A.** Noradrenalina
   - **B.** Dopamina
   - **C.** amígdala
   - **D.** endorfina

FICHA DE TRABAJO Nº03

Creo un nuevo texto

Nombre: …….Fecha:……

I. Crea un breve comentario sobre los siguientes temas:

¿Por qué el texto se titula “La química de Cupido”? ¿Cómo funciona esa química? ¿Crees que puede haber personas más enamoradas que otras? ¿Cómo se explicaría la diferencia? ¿Cómo interpretas la imagen de la derecha? Ponle título a tu comentario.

Imagen

Título:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Enunciado: Competencias básicas de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana.

Diseño: Descriptiva Simple

Integrantes:
- Atao Rojas,Katrherine Brigitt
- Delgado Zevallos, Raque Berena
- German de la Cruz, Rebecca
- León Mendoza, Gabriela Adriana
- Ventura Alvarado, Mariana

PREGUNTA	OBJETIVOS	VARIABLE	TÉCNICAS	INSTRUMENTO
¿Cuál es el nivel de desempeño de las competencias de la comprensión lectora en textos expositivos que desarrollan los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que pertenecen a la red del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana	**OBJETIVO GENERAL** Diagnosticar el nivel de desempeño de las competencias básicas de la comprensión lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** - Identificar la competencia de Comprensión lectora global: relaciones semánticas y estructuras semánticas. - Identificar la competencia de Riqueza léxica en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana. - Identificar la competencia Velocidad lectora con textos de la comprensión	**VARIABLE FUNDAMENTAL** Competencias básicas de comprensión lectora en textos expositivos. **COMPETENCIAS BÁSICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.** • Comprensión lectora global: relaciones semánticas y estructuras semánticas. • Riqueza léxica • Velocidad lectora	Observación	Prueba de comprensión lectora

	lectora en textos expositivos en los estudiantes de tercer grado de secundaria de los colegios públicos que forman parte de la red de la congregación del Sagrado Corazón de Lima Metropolitana. - Elaborar una propuesta metodológica con actividades significativas a través de un texto expositivo para fortalecer las competencias comprensión lectora, Riqueza léxica y Velocidad lectora.			