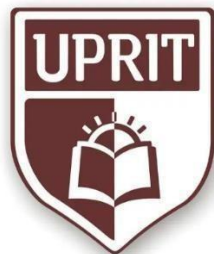


UNIVERSIDAD PRIVADA DE TRUJILLO

ESCUELA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN
GESTIÓN EDUCATIVA**



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. CIRO SALDAÑA GIRALDO,
BELLAVISTA - SAN MARTÍN, 2025.**

**INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Autor (es):

Saavedra Quinde Jacquelin (0009-0005-6493-030)
Huanacuni Mamani Gabriela (0009-0008-9127-5494)
Leyva Díaz Araceli Judith (0009-0004-7873-7595)

Asesor:

Dr. Sevilla Gamarra Marco Antonio (0000-002-7350-3982)

Línea de investigación

Innovación, Tecnológica, Metodologías y Procesos Pedagógicos, Gestión y
Calidad Educativa

**Trujillo – Perú
2025**

Dirección Académica Posgrado

T.I Saavedra-Huanacuni-Leyva.docx

 TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
 DIRECCIÓN ACADEMICA
 Universidad Privada de Trujillo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3619808228

Fecha de entrega

30 jul 2026, 10:21 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

30 jul 2026, 10:29 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

T.I_Saavedra-Huanacuni-Leyva.docx

Tamaño del archivo

202.6 KB

37 páginas

10.521 palabras

59.797 caracteres

17% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 11%  Publicaciones
- 10%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL ASESOR

Yo, **Dr. Sevilla Gamarra Marco Antonio**, docente de la Escuela de Posgrado de Maestría En Ciencias De La Educación Y Gestión Educativa, de la Universidad Privada de Trujillo, asesor del proyecto de investigación titulado(a): “**Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025**” los autores Saavedra Quinde Jacquelin, Huanacuni Mamani Gabriela y Leyva Díaz Araceli Judith verifico que la investigación tiene un 17 % de similitud, tal como se evidencia en el reporte de originalidad del software antiplagio.

En mi honrada opinión y conocimiento del trabajo de investigación / tesis, cumple con las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Privada de Trujillo.

En tal sentido doy conformidad del resultado emitido por el software antiplagio vigente, de acuerdo con los documentos normativos de la Universidad Privada de Trujillo.

Trujillo, 30 de junio del 2026



Dr. Sevilla Gamarra Marco Antonio

ORCID (0000-002-7350-3982)

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD DEL AUTOR

Por el presente documento el(os) alumno(s):

- 1.- Saavedra Quinde Jacquelin
- 2.- Huanacuni Mamani Gabriela
- 3.- Leyva Díaz Araceli Judith

Quiénes han elaborado la

☐ TESIS ☒ TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Titulada:

“Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025.”

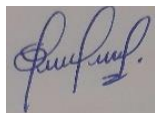
Declaramos que el presente trabajo ha sido íntegramente elaborado por nosotros y no existe plagio de ninguna naturaleza, en especial copia de otros trabajos de tesis o similares presentados por otros autores ante cualquier organización educativa.

Dejamos expresa constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo, por lo que no hemos asumido como nuestras las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos o de la Internet.

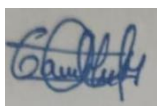
Asimismo, afirmamos que hemos leído el documento de investigación en su totalidad y somos plenamente conscientes de todo su contenido. Y asumimos la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento y somos consecuentes con este compromiso de fidelidad del proyecto de investigación que tiene connotaciones éticas, pero también de carácter legal.

En caso de incumplimiento de esta declaración, nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad Privada de Trujillo.

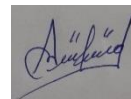
Trujillo, **30 / 06 / 2026**



DNI: 41450959
ORCID: (0009-0005-6493-030)



DNI: 44171199
ORCID: (0009-0008-9127-5494)



DNI: 7344320
ORCID: (0009-0004-7873-7595)

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación, en primer lugar, a Dios por permitirme alcanzar objetivos en mi formación profesional, por su fortaleza para superar cada desafío. A mi familia, por su apoyo incondicional y su confianza.

Huanacuni Mamani Gabriela.

Ante todo, quiero agradecer a Dios, mi roca eterna, por guiarme en cada paso de este viaje académico y darme la fuerza para preservar. Gracias por ser mi fuente de fortaleza y entendimiento en este logro.

A mis padres que desde el cielo me iluminan para seguir adelante con mis proyectos. También dedico este logro a mis hijos quienes han sido mi mayor motivación para nunca rendirme en esta etapa de mi vida profesional y poder llegar a ser un ejemplo para ellos. A mi amado esposo, gracias por construir esta vida maravillosa a mi lado y por entender que este logro es nuestro, gracias por tu apoyo incondicional. Tú amor y respaldo han sido la base para alcanzar mis objetivos. Así mismo a mis queridos maestros, gracias por ser un mentor que me guio con paciencia y sabiduría.

Saavedra Quinde Jacquelin.

Primeramente, agradezco a Dios por ser mi guía en cada paso, por concederme fortaleza, sabiduría y la oportunidad de culminar este proyecto. También, a mis padres Mariano Leyva Segovia y Magdalena Díaz Fernández por su apoyo incondicional, sus valores que han guiado mi formación personal y profesional. A mi familia por acompañarme con fortaleza y confianza durante este proceso. Así mismo a mi pareja Robert Montenegro Tenorio, cuyo respaldo es constante, su comprensión y motivación han sido fundamentales para la culminación de esta etapa. A mis docentes por su guía y compromiso con mi formación académica, a todos ustedes mi profundo agradecimiento.

Leyva Díaz Araceli Judith.

Agradecimiento

Expresamos nuestro profundo y sincero agradecimiento a la Universidad Privada de Trujillo, por la formación académica brindada durante el desarrollo de la maestría, la cual contribuyo de manera significativa a nuestro crecimiento profesional y académico. La calidad educativa, el rigor académico y los valores institucionales recibidos han sido fundamentales para la consolidación de nuestros conocimientos.

De manera especial, manifiesto mi gratitud a mi asesor de tesis Dr. Sevilla Gamarra, Marco Antonio, por su orientación permanente, su profesionalismo, paciencia y valiosos aportes académicos. Su acompañamiento y exigencia intelectual fueron determinantes para el adecuado desarrollo, culminación y mejora continua del presente trabajo de investigación. Asimismo, agradecemos a todos los docentes de la maestría, quienes, con su experiencia, compromiso y vocación de enseñanza, aportaron conocimientos teóricos y prácticos que fortalecieron nuestra formación y nos permitieron abordar este estudio con mayor criterio académico.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a todas las personas que, directa o indirectamente, nos brindaron su apoyo, motivación y confianza durante este proceso, haciendo posible la culminación de esta importante etapa de nuestra vida profesional.

Índice de contenidos

Carátula

.....	
. i	
Declaratoria de autenticidad del asesor	ii
Declaratoria de originalidad del autor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. Introducción	1
II. Metodología	13
III. Resultados	18
IV. Discusiones	29
V. Conclusiones	35
VI. Recomendaciones	37
Referencias	38
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1. Relación entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora	18
Tabla 2. Relación entre las estrategias de organización y la comprensión lectora	19
Tabla 3. Relación entre las estrategias de focalización y la comprensión lectora	21
Tabla 4. Relación entre las estrategias de integración y la comprensión lectora	23
Tabla 5. Relación entre las estrategias de verificación y la comprensión lectora	23
Tabla 6. Relación entre las estrategias de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora	26
Tabla 7. Relación entre las estrategias de estrategias didácticas y la comprensión lectora	27

Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de dispersión entre estrategias de elaboración y la comprensión lectora	
19	
Figura 2. Gráfico de dispersión entre estrategias de organización y la comprensión lectora	
20	
Figura 3. Gráfico de dispersión entre estrategias de focalización y la comprensión lectora	
21	
Figura 4. Gráfico de dispersión entre estrategias de integración y la comprensión lectora	23
Figura 5. Gráfico de dispersión entre estrategias de verificación y la comprensión lectora	
24	
Figura 6. Gráfico de dispersión entre estrategias metacognitivas y la comprensión lectora	
26	
Figura 7. Gráfico de dispersión entre estrategias didácticas y la comprensión lectora	28

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025. La metodología empleada fue de tipo básica, bajo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. La población estuvo constituida por 71 estudiantes, estableciéndose una muestra 24 alumnos del segundo grado de secundaria, a través de un muestreo no probabilístico – intencional. Para la recolección de datos se aplicaron la técnica de la encuesta y el examen pedagógico, utilizando como instrumentos un cuestionario de estrategias didácticas y una prueba de comprensión lectora, debidamente validados. Los resultados obtenidos mediante el coeficiente Rho de Spearman revelaron una correlación positiva moderada de 0.493 con una significancia bilateral de 0.014, demostrando además asociaciones significativas en todas las dimensiones específicas, destacando las estrategias metacognitivas como las de mayor vinculación. Se concluyó que existe una relación directa y significativa entre las variables, evidenciando que la aplicación sistemática y organizada de estrategias didácticas por parte del docente se asocia directamente con la mejora de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Palabras clave: Comprensión, estrategias educativas, aprendizaje, método de enseñanza.

Abstract

The overall objective of this research was to determine the relationship between teaching strategies and reading comprehension in secondary school students at the Ciro Saldaña Giraldo School in Bellavista, San Martín, 2025. The methodology used was basic, with a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional, correlational design. The population consisted of 71 students, with a sample of 24 second-year secondary school students selected through non-probabilistic, intentional sampling. Data were collected using surveys and pedagogical tests, with a questionnaire on teaching strategies and a reading comprehension test, both of which had been duly validated. The results obtained using Spearman's Rho coefficient revealed a moderate positive correlation of 0.493 with a bilateral significance of 0.014, also demonstrating significant associations in all specific dimensions, with metacognitive strategies standing out as those with the strongest link. It was concluded that there is a direct and significant relationship between the variables, showing that the systematic and organized application of teaching strategies by teachers is directly associated with improved reading comprehension levels in students.

Keywords: Comprehension, educational strategies, learning, teaching method.

I. Introducción

La comprensión lectora ha sido considerada como una de las habilidades transversales más importantes en la educación actual. Un proceso de lectura exitoso no fue espontáneo, argumentó Asuero (2023), sino que el estudiante necesitaba involucrarse en mecanismos didácticos activos (elaboración, organización y verificación) para poder leer y responder de manera dinámica. A nivel internacional, la educación estaba en una crisis global durante el período de estudio. Como indicó el informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el progreso hacia el ODS 4 (Educación de Calidad) estaba lejos de su trayectoria ideal. En 2023, casi 272 millones de niños y jóvenes permanecían fuera del sistema escolar, lo que se sumaba al ciclo de pobreza. Además, las tasas de finalización escolar mostraban una brecha seria: la educación primaria alcanzaba el 88% y la educación secundaria caía al 58% (Naciones Unidas, 2025).

La situación en el ámbito de la lectura era igualmente crítica. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022 mostraron una caída sin precedentes en el rendimiento de los países miembros de la OCDE, con una disminución promedio en la comprensión lectora de 10 puntos en comparación con evaluaciones anteriores. La reducción indicó que los adolescentes de 15 años no estaban preparados para entender muy bien textos moderadamente complejos y que era difícil separar los hechos de las opiniones en un mundo de sobrecarga de información (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023).

En el contexto nacional, el sistema educativo peruano sufre deficiencias estructurales. Aunque Perú ha sido más resiliente después de la pandemia, el puntaje de lectura de los estudiantes peruanos fue de 408, lo cual, según el último informe PISA 2022, está por debajo del promedio de la OCDE y es un indicio de un gran rezago educativo. Internamente, la Evaluación Muestral (EM) realizada por el Ministerio de Educación confirmó la gravedad de la situación en la educación secundaria: a nivel nacional, solo el 12.7% de los estudiantes de segundo año de secundaria alcanzaron el nivel Satisfactorio en lectura, lo que representó un retroceso en comparación con el 14.5% logrado en 2019 (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023).

La situación se tornó más crítica al examinar las particularidades del territorio sanmartinense. Las cifras institucionales revelaron que el rendimiento estudiantil en esta área del país se encontró inferior al promedio a nivel nacional. De acuerdo con los datos arrojados por la EM 2022, un preocupante 44.8% de los alumnos del nivel secundario en San Martín quedó ubicado en la categoría "En Inicio" respecto a la competencia lectora (Minedu, 2023). Este hallazgo evidenció que prácticamente la mitad del estudiantado regional presentó dificultades considerables hasta para extraer datos explícitos contenidos en los textos, restringiendo de manera significativa sus posibilidades formativas en las demás disciplinas del currículo.

A nivel local, en la Institución Educativa Ciro Saldaña Giraldo del distrito de Bellavista, se verificó una realidad coherente con el diagnóstico regional. Durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se evidenció que los estudiantes de secundaria presentaron una marcada apatía hacia la lectura, evidenciando aburrimiento o rechazo ante los textos. En las prácticas de aula se evidenció que los estudiantes realizaron una decodificación mecánica sin poder deducir el mensaje que se encontraba de manera implícita en el mensaje del autor o se colocaron en una postura crítica. Por otro lado, la observación de la práctica docente permitió evidenciar que, en muchos de los casos, las estrategias didácticas utilizadas eran monótonas y tradicionales, centrando la enseñanza en la exposición de la transcripción de contenidos sin provocar el conflicto cognitivo que se requería. Esta situación se plasmó de manera directa en los bajos promedios que se registraron en el área de comunicación.

Dada la realidad descrita, la importancia de la búsqueda se profundizó en la descripción de una necesidad educativa. Este estudio tuvo como objetivo proporcionar evidencia empírica para comprender el impacto de las intervenciones pedagógicas en las habilidades de comunicación desarrolladas. En este sentido, el trabajo se alineó con el ODS 4 (Educación de Calidad) de la Agenda 2030, específicamente el objetivo 4.6, que busca asegurar que todos los jóvenes adquieran ciertas habilidades básicas de lectura. Este estudio tiene como objetivo contribuir a este objetivo global desde una perspectiva local al ofrecer evidencia para ayudar a reducir las brechas de aprendizaje de la región.

En consecuencia, y con la finalidad de dar respuesta a la problemática planteada en la I.E en estudio, se formuló el siguiente problema general: ¿Cómo se relaciona las

estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025? A partir de esta interrogante principal, se derivaron los siguientes problemas específicos: ¿Cómo se relaciona las estrategias de elaboración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?; ¿Cómo se relaciona las estrategias de organización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?; ¿Cómo se relaciona las estrategias de focalización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?; ¿Cómo se relaciona las estrategias de integración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?; ¿Cómo se relaciona las estrategias de verificación y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?; ¿Cómo se relaciona las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?.

En correspondencia con la formulación del problema, se establecieron los objetivos que guiaron el proceso investigativo; el objetivo general fue: Determinar la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025. Los objetivos específicos fueron: Establecer la relación entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025; Establecer la relación entre las estrategias de organización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025; Establecer la relación entre las estrategias de focalización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025; Establecer la relación entre las estrategias de integración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025; Establecer la relación entre las estrategias de verificación y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025; Establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025

Entonces, la investigación se justificó sobre la base de la relevancia social, la implicación práctica, el valor teórico y la utilidad metodológica, respondiendo al por qué y para qué del estudio. Con respecto a la relevancia social del estudio de impacto, los

resultados beneficiaron a la comunidad educativa de Bellavista. Al identificar los factores asociados a la comprensión lectora, se sentaron las bases para la formación de ciudadanos más críticos y reflexivos y participantes activos en la sociedad del conocimiento, contribuyendo así a la mejora de los indicadores educativos de la región de San Martín. En cuanto a las implicaciones prácticas, la investigación fue útil porque proporcionó a las autoridades educativas y maestros de I.E. Ciro Saldaña Giraldo un diagnóstico preciso sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza. Esta información ayudó a tomar decisiones informadas sobre la reestructuración de las sesiones de lecciones y estrategias activas centradas en mejorar el currículo diseñado en los planes.

Con respecto al valor teórico, esta investigación contribuyó al conocimiento científico al contrastar teorías pedagógicas sobre las estrategias de enseñanza y la información en un contexto socio cultural específico. Los hallazgos posibilitaron confirmar la actualidad de los planteamientos teóricos acerca del vínculo entre ambas variables, además de subsanar ciertas carencias informativas respecto a la manera en que estas variables interactúan en el alumnado del nivel secundario dentro de este territorio. Asimismo, en cuanto al aporte metodológico, el estudio aportó herramientas para la recopilación de información, debidamente validadas y con adecuada fiabilidad, destinadas a medir el nivel de las estrategias didácticas y de la comprensión lectora. Estos instrumentos y el diseño metodológico tratado, fueron fuentes de consulta para el desarrollo de investigaciones en los que se pretendía realizar una réplica de la investigación o se desearan profundizar en otras variables que la investigación hubiera determinado en otros contextos educativos.

En consecuencia, se realiza el análisis documental de las variables, con el propósito de establecer cuál es la situación actual del saber científico sobre esta temática. Dentro del contexto internacional, Mokhtari y Ghimire (2025) desarrollaron un estudio orientado a establecer la importancia de valorar la conciencia metacognitiva vinculada a las estrategias de lectura para optimizar la comprensión lectora y el dominio temático. Con una perspectiva analítica y metodológica, se evaluaron los criterios de comprensión de la herramienta Survey of Reading Strategies (SORS). Se cuantificaron criterios diagnósticos y se concluyó que un puntaje promedio general de 3.5 o superior reflejó un alto nivel de conciencia y uso de estrategias, que se situaron en un intervalo de 2.5 a 3.4 un nivel promedio, y que 2.4 o inferior un desempeño insuficiente que requería de intervención

pedagógica. Se concluyó que cuantificar estos criterios permitió a los educadores ir más allá de la instrucción austera para enseñar vocabulario y activar esquemas previos que favorecieran la comprensión.

Khan et al. (2025) examinaron la influencia de la instrucción a través de estrategias recíprocas en la comprensión lectora de estudiantes de séptimo año dentro del proceso formativo de la asignatura de inglés. Esta investigación en particular empleó una perspectiva cuantitativa bajo un diseño cuasi-experimental con un grupo de control, incluyendo evaluaciones pre y post, considerando una muestra compuesta por noventa (90) estudiantes de una institución educativa pública femenina ubicada en Muzaffarabad. Los hallazgos mostraron que, aunque ambos grupos comenzaron con niveles equivalentes, en la evaluación de comprensión lectora aplicada después de la intervención con estrategias, el grupo experimental logró un rendimiento notablemente superior ($M = 23.96$) en comparación con el grupo de control ($M = 20.41$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($t(88) = 5.26$, nivel de significancia = .001), registrando también un tamaño del efecto categorizado como grande ($d = 1.24$). Estos datos demostraron que la aplicación de estrategias de enseñanza recíproca fue considerablemente más efectiva en comparación con los enfoques pedagógicos convencionales de inglés en cuanto a la comprensión lectora.

Olifant (2024) investiga el impacto de un programa de intervención basado en estrategias instruccionales sobre la comprensión lectora. Esta investigación se basa en un método cuantitativo con una estructura cuasi-experimental en la que se utiliza un grupo de control y medidas iniciales y finales en el estudio. La muestra consistió en 155 estudiantes de noveno grado de dos escuelas en Gauteng, Sudáfrica. La interacción entre el factor tiempo y el tipo de grupo dio $F = 5.607$ (0.019) y $T = 11.07$, respectivamente, lo que significa que el grupo experimental obtuvo mejores puntuaciones en las evaluaciones iniciales y finales. El grupo de control promedió 9.88 y 10.11, sin mejora en ese grupo (probabilidad de 0.157). El investigador concluyó que la enseñanza explícita de estrategias de lectura, dentro del marco de la taxonomía de Bloom, es más efectiva para elevar los niveles de comprensión crítica y también puede ayudar a revertir el patrón de bajo rendimiento en lectura.

Oranpattanachai (2023) investigó la relación entre las estrategias de lectura y la autoeficacia percibida con respecto a la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes. Utilizando un enfoque correlacional con cuestionarios de autoinforme y evaluación de comprensión lectora del TOEIC, se estudiaron 31 estudiantes de ingeniería en Tailandia. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la aplicación de estrategias y la comprensión lectora (coeficiente de correlación = .334, nivel de significancia < .05) y las estrategias de procesamiento de arriba hacia abajo (coeficiente de correlación = .395). Además, se encontró que la autoeficacia y la comprensión estaban altamente correlacionadas (coeficiente de correlación = .845). La investigación reveló que la instrucción explícita de estrategias generalizadas, además de mejorar la autoeficacia, fueron los principales factores que llevaron a la comprensión lectora a nivel de posgrado.

En el contexto nacional, Vargas et al. (2025) estudiaron el efecto de las estrategias didácticas en la comprensión de los estudiantes de primer año de educación secundaria en Sullana para mejorar la comprensión lectora. Esta investigación se llevó a cabo de manera cuantitativa, aplicada, cuasi-experimental y consistió en 2 grupos con mediciones pre y post, con 60 estudiantes (30 para cada grupo en la muestra no probabilística). Los resultados mostraron ser consecuencia de la intervención: el 97% del grupo de control seguía en la categoría "Inicio" después de las evaluaciones, pero el grupo experimental mejoró significativamente: el 76% estaba en la categoría "Proceso" y el 16% en la categoría "Logrado". La prueba U de Mann-Whitney, como se esperaba, confirmó la diferencia. El estudio reveló que la intervención pedagógica a través de estrategias didácticas organizadas y participativas cambió la capacidad de comprensión lectora y fue mejor que la enseñanza convencional.

Torres (2025) realizó un estudio en Lima para evaluar la comprensión lectora en estudiantes del 6° ciclo de educación secundaria de una escuela estatal en El Agustino. La investigación no fue una prueba con diseño experimental, sino que se basó en una muestra censal de 317 estudiantes. Con el instrumento CompLEC, se encontró que la comprensión lectora era deficiente. El 72.2% del alumnado se situó en la categoría baja (229 estudiantes), el 25.9% alcanzó el nivel regular (82 estudiantes) mientras únicamente el 1.9% de los educandos quedó ubicado en el nivel deficiente (6 estudiantes). La modalidad educativa a distancia junto con el empleo de estrategias didácticas escasamente

renovadoras incidió desfavorablemente en estos hallazgos. Resultó imperativo atender y subsanar diversas competencias vinculadas a la comprensión lectora, quedando en evidencia la necesidad de incorporar mayores estrategias didácticas innovadoras para obtener resultados más favorables.

Castilla y Carrillo (2023) ejecutaron el estudio en Lima con la finalidad de determinar la influencia de las estrategias didácticas enfocadas en la comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de primaria pertenecientes a la Institución Educativa 5168 ubicada en Puente Piedra. El trabajo investigativo fue cuantitativo, cuasiexperimental, operando con una muestra no probabilística compuesta por 48 educandos, distribuyéndose 24 en cada agrupación. Los hallazgos derivados de la U de Mann-Whitney revelaron la presencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a la comprensión global (nivel de significancia = 0.004) así como en la dimensión crítica (nivel de significancia = 0.001), aunque los datos obtenidos no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión literal (nivel de significancia = 0.081) ni tampoco en la dimensión inferencial (nivel de significancia = 0.080). Los investigadores determinaron que, si bien la estrategia didáctica ejerció un efecto favorable sobre la comprensión global y crítica, tal incidencia no resultó suficiente para sostener que en los niveles literal e inferencial ocurriera lo mismo, razón por la cual resulta indispensable fortalecer estos aspectos en las propuestas estratégicas futuras.

Yomona (2022) realizó una investigación en el distrito de Mórrope para investigar el papel de las estrategias de enseñanza en la comprensión lectora de los estudiantes de nivel secundario. El estudio se llevó a cabo de manera cuantitativa y de naturaleza cuasi-experimental. Los participantes fueron 59 estudiantes en su primer año de educación secundaria, divididos en un grupo experimental de 33 estudiantes y un grupo de control de 26 estudiantes. Los resultados mostraron diferencias significativas después de la intervención. Después de la intervención, el grupo de control tenía el 92.3% de los estudiantes en la categoría 'Inicial' con un promedio de 9.09 y el grupo experimental había alcanzado 13.21 con el 72.7% en la categoría 'En proceso' y el 21.2% en la categoría 'Logro esperado'. La prueba Z mostró que la implementación sistemática de estrategias de enseñanza (tanto cognitivas como metacognitivas) tuvo un impacto sustancial en la

capacidad de los estudiantes para comprender a niveles literal, inferencial y crítico (nivel de significancia < 0.01).

Para el siguiente paso de la investigación, se establecieron los enfoques y teorías principales, que están relacionados con las características de mi estudio, y se diferenciaron de diferentes maneras. En cuanto a las estrategias didácticas, Zaric et al. (2021) basaron su estudio en la Teoría del Aprendizaje Gamificado de Landers (2014), que asume que la gamificación no afecta el aprendizaje (es decir, actitudes y comportamientos) y se utiliza como un instrumento de rendimiento académico. En su estudio, utilizaron esta perspectiva para crear un programa de intervención integrado que se basó en elementos lúdicos del programa (puntuaciones e insignias) y que tenía como objetivo mejorar la participación y el involucramiento de los estudiantes. Este estudio encontró que la calidad del material educativo es importante, así como la capacidad del material didáctico para crear comportamientos de aprendizaje en un estudiante, y que los patrones de comportamiento que aprenden los estudiantes individuales están influenciados por la naturaleza de los estudiantes y sus características y personalidad..

En su investigación, Thakaso (2025) se enfocó en analizar las estrategias de intervención dentro de los entornos de aprendizaje híbrido, integrando las E-Constructivismo para paliar ausencias en contextos de escasos recursos. Defendió esta línea de trabajo bajo la suposición de que las herramientas tecnológicas que se pueden otorgar (memorias y OTG) no solamente permiten el acceso a los recursos, sino que además son un mediador para el incremento de la activación estudiantil y el compromiso en el trabajo académico. En la investigación, evidenció que, a través de la intervención para el cierre de las brechas digitales, se mejora la experiencia educativa en la que los alumnos son capaces de auto-regular su aprendizaje y optimizar su desempeño, en contexto de brechas de conectividad.

DeCoito y Estaiteyeh (2022) centraron su estudio en el marco TPACK (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido), desarrollado inicialmente por Mishra y Koehler (2005) y complementado por la teoría de la autoeficacia. Los autores emplearon este marco teórico para entender cómo los educadores de STEM emplearon e integraron su conocimiento sobre la enseñanza, el contenido y la tecnología durante el cambio a la enseñanza virtual impulsado por la pandemia. Los autores utilizaron TPACK

como una lente analítica para centrarse en el diseño curricular de su estudio y el uso de prácticas de evaluación, y mostraron que el uso de estrategias educativas digitales llevadas a cabo por los educadores alcanzó un cierto umbral de efectividad cuando los educadores pudieron sortear el desequilibrio en la pedagogía digital al integrar la tecnología (simulaciones, plataformas de gestión) al nivel de complejidad requerido por la crisis de la enseñanza remota.

Con respecto a la variable de comprensión lectora, Vilca y Torres (2023) fundamentaron su investigación en las Teorías Implícitas de la Lectura propuestas por Schraw y Bruning (1996), las cuales señalan que los lectores poseen determinadas creencias epistémicas que inciden en su rendimiento durante el proceso lector. Los autores de este trabajo emplearon dicho enfoque para analizar la influencia de tales concepciones (categorizadas como: transmisiva, lineal e interactiva) sobre las estrategias y los resultados obtenidos en la comprensión textual por parte del alumnado. Dentro de su estudio, estos investigadores utilizaron esta perspectiva teórica para demostrar que las concepciones que mantienen los estudiantes acerca de la lectura constituyen, fundamentalmente, creencias vinculadas a niveles de regulación cognitiva que pueden favorecer, e incluso dificultar, el procesamiento elaborado de la información, así como su desempeño lector.

El estudio de Huang et al. (2024) se encuentra asociado a la Teoría de los Esquemas formulada por Kant (1781) y Rumelhart (1980) dentro del campo de la psicología cognitiva. La adopción de este enfoque obedece a que la comprensión lectora se entiende como un proceso dinámico de elaboración de significados donde el lector fusiona los datos novedosos provenientes del texto con la información semejante (esquemas) que ha sido recuperada desde la memoria. Los autores de la investigación eligieron esta teoría con la finalidad de elaborar una intervención didáctica que apuntara a la (1) activación de los esquemas mentales (anticipación de contenido y localización de la estructura del texto) y (2) demostración de que la síntesis de la nueva información con los esquemas mentales que son de por sí estructurados, disminuye la carga cognitiva y potencia el razonamiento, la integración y el análisis profundo de texto.

Cekiso (2025), fundamentó su análisis en base al enfoque de Lectura Estratégica de Wilhelm (2001), que orienta a los educandos a que consigan alfabetización a través del compromiso activo. Este autor, a partir de este marco teórico, se propuso comparar el

tradicional enfoque de la memorización con la enseñanza de estrategias de forma explícita e implícita, dado que los educandos en contexto de lengua extranjera, por su condición, requieren de un andamiaje directo para la apropiación de destrezas de comprensión (como la predicción o el resumen). Cekiso, en su estudio, se apoya en el enfoque de Wilhelm sobre el compromiso estratégico, en el uso de tecnología, para aseverar que se debe cambiar la forma de enseñanza y los educandos deben dejar de ser receptores pasivos para convertirse en lectores activos y competentes.

Por lo que refiere a las definiciones conceptuales de la variable estrategias didácticas; Rivera y Pacheco (2024) definen el conjunto de estrategias didácticas como procedimientos que se organizan de manera sistemática, con el fin de conducir el proceso educativo. Con esto se aporta un sentido a la dirección y desarrollo de las actividades con miras a la satisfacción de determinados objetivos. Por su parte, León (2024) las estrategias didácticas son herramientas que se tienen que utilizar para administrar el aula, cuyo objetivo es ayudar a que el docente se comuniqué de manera efectiva a sus estudiantes, los contenidos, y que estos los entiendan y los tengan a su alcance. De manera complementaria, Coello et al. (2023) las conceptualiza como procedimientos junto con recursos variados, tales como el aprendizaje participativo además del fomento del pensamiento crítico, cuya finalidad radica en optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual modo, la variable estrategias didácticas, conforme a lo planteado por Asuero (2023), presenta seis dimensiones, siendo estas las siguientes: Primeramente, las estrategias de elaboración, conceptualizadas por León et al. (2014), como aquellos procesos que facilitan al educando incorporar y vincular la información novedosa con el conocimiento previo que ya tiene almacenado. En cuanto a las estrategias de organización, caracterizadas por González (2021), constituyen intercambios recíprocos entre los distintos elementos personales (docente, alumno, colectivo). Igualmente, Morlés (2019) define las estrategias de focalización como aquellas que posibilitan al lector concentrar su atención sobre elementos esenciales del texto. Respecto a las estrategias de integración, Fiedler de Gordón (2020) afirma que su propósito fundamental consiste en facultar al lector para conectar los diferentes fragmentos informativos conformando una unidad coherente conforme progresa en la actividad lectora. A su vez, las estrategias de verificación, para

Asuero (2023) define como las habilidades que emplea el lector para evaluar y utilizar la información con el fin de asegurar la comprensión efectiva del texto, valiéndose de recursos ilustrativos. Además, Heit (2012) describe las estrategias metacognitivas como aquellas que permiten al estudiante tomar plena conciencia de lo que requiere comprender, examinando, controlando y monitoreando su propio proceso lector.

En cuanto a la variable de comprensión lectora, Valero et al. (2024) la describen como la capacidad de entender, usar, analizar y mantener disposiciones hacia los textos. Para ello, dijeron que no se trata solo de decodificar, sino que es la clave para alcanzar metas, evitar el estancamiento cognitivo y asegurar que una persona participe en la vida social. Guerra et al. (2022) lo señala como una capacidad que puede y debe ser abordada de manera formal en la institución educativa, y que no se debe considerar como una capacidad de la persona. Huamán (2024) lo señala como una de las más necesarias y centrales para el ejercicio del pensamiento y el aprendizaje en la educación superior. Esta autora describe esta variable como un proceso cognitivo dinámico que se da en el lector y en el texto, y en el contexto, que implica no solo la comprensión de la elocuencia del texto, sino la apropiación de muchos otros elementos, la comunicación y la creación de propuestas para el entorno.

Siguiendo este enfoque, la variable comprensión lectora, fundamentada en el artículo de Valentín et al. (2026), se organiza mediante tres dimensiones jerarquizadas del pensamiento. En primer lugar, el Nivel Literal supone una lectura minuciosa y exhaustiva del texto. En segunda instancia, aparece el Nivel Inferencial, el cual se orienta hacia la identificación de ideas no explícitas. Por su parte, el Nivel Crítico faculta la emisión de juicios valorativos, tanto positivos como negativos, acerca del contenido.

Una vez analizados los antecedentes investigativos y establecidas las bases teórico-conceptuales que fundamentan el estudio, es posible prever una relación causal entre las variables analizadas. En consecuencia, y respondiendo los objetivos de la investigación planteado, se formulan las siguientes hipótesis de la investigación. La hipótesis general es: Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025. Las hipótesis específicas son: Existe relación significativa entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora de los estudiantes de

secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025. Existe relación significativa entre las estrategias de organización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025. Existe relación significativa entre las estrategias de focalización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025. Existe relación significativa entre las estrategias de integración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025. Existe relación significativa entre las estrategias de verificación y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025. Existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025.

II. Metodología

El tipo de estudio fue básico. Este tipo de estudio, según Sakár (2022), busca la expansión del conocimiento teórico, a partir de un desglose sistemático de los fenómenos a fin de obtener una comprensión científica, por más que dicha comprensión en un primer momento (o en un largo instante) no tenga una aplicación práctica. Por esta razón, la presente investigación buscó contribuir a la construcción teórica sobre la relación existente entre las variables, así como también justificó la existencia de esta relación en el contexto educativo contemporáneo. En cuanto al enfoque, el estudio fue de tipo cuantitativo. Este enfoque, de acuerdo con Castañeda (2022), considera la medición de las variables como un elemento central del estudio, a la que describe como una medición objetiva, estandarizada, y que se verifica a través de procedimientos de naturaleza estadística. Por esta razón, fue muy apropiado este enfoque en este trabajo, ya que permitió la recolección de información que permitió establecer con objetividad el nivel de las variables, así como la relación entre ambas.

El diseño investigativo seleccionado correspondió al tipo no experimental. Conforme a lo establecido por Calle (2023), este diseño se distingue por analizar los fenómenos dentro de su ambiente original sin intervenir deliberadamente sobre las variables, documentando las situaciones según acontecen para su análisis subsecuente. Por esta razón, el estudio se limitó a observar y analizar las competencias lectoras y las estrategias pedagógicas en las aulas de segundo de secundaria sin interferir artificialmente en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Asimismo, la investigación tuvo un alcance correlacional. De acuerdo con Zaniletti et al. (2023), este alcance posibilita determinar de manera numérica la magnitud del vínculo presente entre constructos a través de procedimientos estadísticos que reconocen configuraciones de conexión particulares. Encontramos que esta perspectiva es la más adecuada para determinar si existe una asociación entre las estrategias didácticas empleadas por los profesores y la comprensión lectora de los estudiantes. De manera similar, la investigación adoptó un enfoque transversal. Cvetković et al. (2021) han demostrado que se realiza en un momento y de una manera específica para que la información sobre el fenómeno pueda ser recopilada y representada en un período de tiempo determinado. Desde este punto de vista, las

herramientas de recolección de información se proporcionaron a los estudiantes seleccionados en un solo momento.

Continuando con respecto a la operacionalización de variables, presentamos las variables del estudio junto con sus respectivas definiciones y dimensiones. Estrategias Didácticas, se conceptualiza como el grupo de acciones pedagógicas sistematizadas que el educador utiliza con el propósito de posibilitar el procesamiento, estructuración y conservación de la información, promoviendo un aprendizaje participativo, analítico y con significado en el alumnado (Asuero, 2023). Adicionalmente, presenta las dimensiones siguientes: estrategias de elaboración, estrategias de organización, estrategias de integración, estrategias de verificación y estrategias metacognitivas. Luego, la comprensión lectora se define como la interacción que ocurre entre el lector y el texto, es dinámica, requiere la activación de conocimientos previos, motivación y disposición, lo que permite al lector convertirse en un participante activo en su entorno y así poder enriquecer la comprensión del mundo (Valentín et al., 2025). De manera similar, cuenta con las siguientes dimensiones: Nivel literal, nivel inferencial y nivel criterial. (La matriz detallada se puede encontrar en el Anexo 1).

En el mismo orden de ideas, la población es el total de personas que simultáneamente poseen ciertas cualidades que están vinculadas al problema que se estudia y que se busca poder generalizar a partir de los resultados obtenidos. Para Raymond y Darsaut (2025), se trata de todos los elementos que constituyen un sistema, y de los que se espera realizar inferencias estadísticas en un sentido estricto. En el contexto de la presente investigación la población estuvo compuesta por los 71 estudiantes que se encuentran matriculados en las tres aulas de segundo de secundaria de la I.E y que están en los mismos entornos formativos y curriculares.

En este sentido, la muestra es una parte representativa que se selecciona del total de la población, que asegura que se conservaran las características esenciales del universo para efectos de realizar estudios que sean válidos. Spolarich (2023) dice que esto se puede utilizar para lograr conclusiones que sean válidas, y se obtiene de manera eficiente. Por ello, la muestra se conformó por los 24 estudiantes de una sola aula de segundo de secundaria, que es una cantidad que va a proporcionar una cantidad adecuada de

información para determinar el análisis del impacto de las variables en el contexto de un ambiente educativo.

Asimismo, se empleó un muestreo no probabilístico intencional. De acuerdo con Ahmed (2024), esta técnica implica la selección intencional de unidades muestrales basándose en criterios de accesibilidad y disponibilidad, sin emplear procedimientos aleatorios. Se seleccionó este procedimiento debido a que permitió al investigador acceder de forma eficaz e inmediata a un conjunto de estudiantes disponible que interviene activamente en las actividades formativas, garantizando la factibilidad operativa de la investigación. En consonancia con esto, se establecieron los criterios de inclusión, considerando elegibles para el estudio a la totalidad de estudiantes inscritos en el segundo grado de secundaria de la I.E durante el periodo académico 2025 y que consintieran participar de forma voluntaria en la evaluación. En sentido opuesto, se emplearon criterios de exclusión para descartar a aquellos educandos que estuvieron ausentes el día de la administración de los instrumentos.

Desde esta perspectiva, el método para obtener la información fue la encuesta. Salvador et al. (2021) argumentan que esta metodología cuantitativa permite la recopilación de datos estructurados a través de herramientas formales y, por lo tanto, la evaluación precisa de percepciones y comportamientos. Para esta investigación, fue esencial aplicar dicho enfoque cuantitativo para obtener información uniforme sobre las percepciones de las estrategias de enseñanza y demostrar la comprensión lectora de los estudiantes. Las herramientas utilizadas fueron el Cuestionario y el Examen Pedagógico. Rodrigues (2023) describe el cuestionario como una herramienta estandarizada con un conjunto organizado de preguntas que se pueden usar para convertir teorías en medidas cuantificables. Las herramientas fueron desarrolladas para poder medir la regularidad con la que se utilizan las estrategias y el rendimiento lector de los estudiantes a través de un procedimiento uniforme y comparable.

Como resultado, las herramientas fueron determinadas por especialistas. Según Torres et al. (2022), los expertos evalúan el contenido desde los temas de precisión, congruencia y relevancia. El cuestionario y la prueba están orientados a medir mediante los indicadores de los fundamentos teóricos. La fiabilidad se estableció utilizando el índice de consistencia interna. Como señala Toro et al. (2022), esta estadística verifica la coherencia

interna de la herramienta a través de la relación entre los ítems, lo que garantiza la uniformidad de las mediciones. De manera similar, para probar que las herramientas evalúan de manera consistente y firme las variables examinadas antes de su implementación final, se realizó una prueba.

Desde otra perspectiva, el procedimiento de análisis de la información obtenida fue ejecutado mediante recursos tecnológicos específicos. Durante la fase inicial, la información fue estructurada de manera ordenada en Excel, mientras que seguidamente el procesamiento estadístico se realizó haciendo uso del programa SPSS versión 28. El análisis se dividió en dos fases: Análisis Descriptivo, se desarrolló en tablas y gráficos de frecuencias para caracterizar las variables. Esto permitió visualizar el comportamiento de los datos y resumir las tendencias centrales de la muestra. Análisis Inferencial: dado que el estudio buscó establecer relaciones, se aplicaron pruebas de correlación. Considerando la naturaleza de las variables (medidas a menudo con escalas ordinales o Likert) y el tamaño de la muestra, se utilizó el coeficiente de la correlación de Spearman (ρ), la cual, como se menciona en la literatura metodológica, es una prueba no paramétrica apropiada para establecer la intensidad y dirección de la asociación entre variables.

En conclusión, el estudio se llevó a cabo de acuerdo con los estándares éticos y el proceso de investigación fue científicamente sólido. Solís et al. (2023) afirman que la investigación ética se basa en cuatro principios principales: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. Así, la beneficencia se logra al producir conocimiento que mejorará el sistema educativo en la escuela y la no maleficencia se refiere al hecho de que ningún procedimiento es perjudicial para los estudiantes. La autonomía también se basa en el consentimiento informado y el asentimiento por el cual los participantes lo otorgan libremente. Finalmente, tomamos en cuenta los principios de integridad científica establecidos en el Código de Ética en Investigación de la UPRIT, se respetó la privacidad de la información personal y se respetaron los derechos de autor al adherirse a los estándares de la séptima edición de la APA en todas las citas y referencias bibliográficas.

III. Resultados

En cuanto a los resultados, Se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk debido a que funciona para grupos de menos de 50 sujetos, ya que la investigación se realizó con 24 estudiantes. La variable de comprensión lectora tuvo una probabilidad de 0.024, menor que 0.05, y esto mostró la distribución asimétrica de la información. Dado que no se cumplió la condición de normalidad, optamos por la estadística correlacional no paramétrica (ver anexo 6).

Objetivo específico 1: Establecer la relación entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

Tabla 1

Relación entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora

Variables		Correlaciones	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de elaboración	Coefficiente de correlación	,420*
		Sig.	,041
		N	24

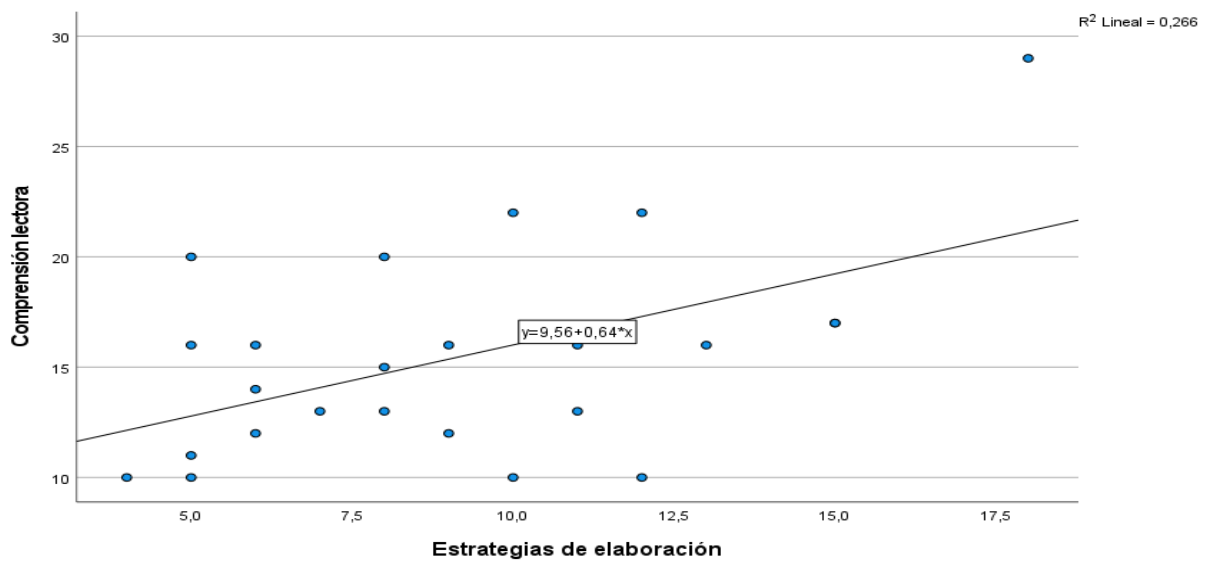
*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota. Resultados del SPSS

La tabla 1 muestra la asociación entre las estrategias de elaboración y la variable de comprensión lectora, donde el análisis estadístico reveló un índice de correlación positiva moderada de 0.420 seguido de un valor de probabilidad bilateral de 0.041. Dado que esta cifra estaba por debajo del umbral de significancia ($\alpha = 0.05$), rechazamos la hipótesis nula y se validó la hipótesis alternativa. Por lo tanto, podemos ver que existe una relación directa y significativa en la que los educadores utilizan estrategias de elaboración con mayor frecuencia y la comprensión lectora de los estudiantes es mayor.

Figura 1

Gráfico de dispersión entre estrategias de elaboración y la comprensión lectora



Como se muestra en la figura 1, el diagrama de dispersión para las estrategias de elaboración y la comprensión lectora tiene una dirección lineal ascendente y se muestra en la línea de mejor ajuste con $y = 9.56 + 0.64x$. Es decir, a medida que se utilizan las estrategias de elaboración, también aumenta la comprensión lectora de los estudiantes. De manera similar, el índice de determinación $R^2 = 0.266$ indica que el 26.6% de la variación en la comprensión lectora es causada por las estrategias de elaboración, y los datos están agrupados alrededor de la línea de regresión, confirmando la asociación positiva moderada en los datos.

Objetivo específico 2: Establecer la relación entre las estrategias de organización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

Tabla 2

Relación entre las estrategias de organización y la comprensión lectora

Variables		Correlaciones	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de organización	Coefficiente de correlación	,411*
		Sig.	,046
		N	24

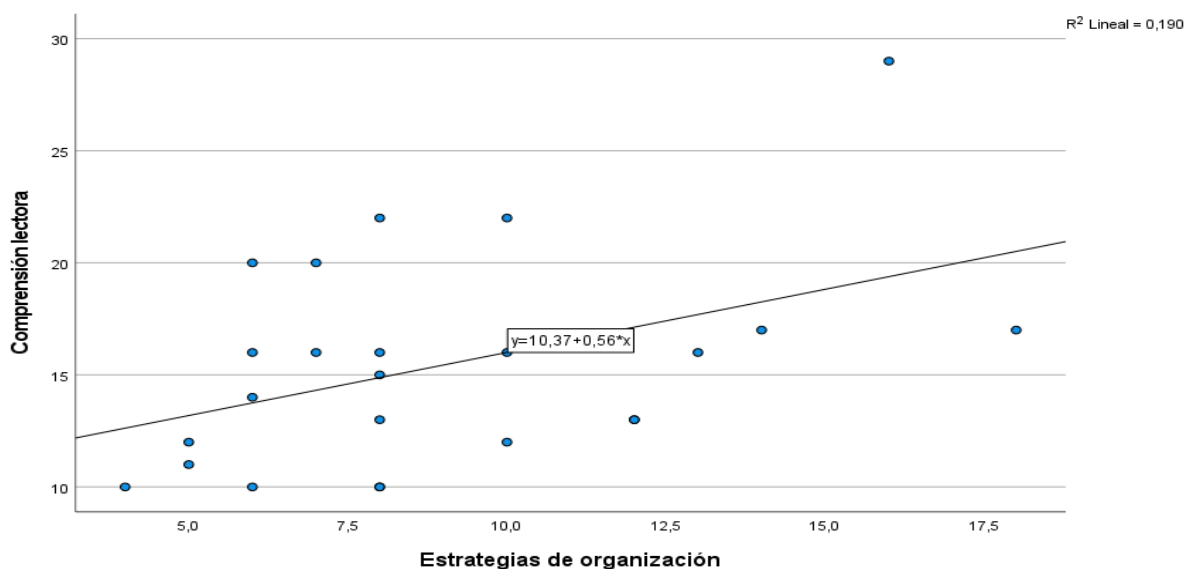
*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota. Resultados del SPSS

Resulta visible en la tabla 2 la asociación entre las estrategias de organización junto con la variable comprensión lectora, donde el procesamiento estadístico arrojó un índice correlacional positivo moderado equivalente a 0.411, acompañado de un valor de probabilidad bilateral de 0.046. Puesto que dicha cifra resultó menor al umbral establecido ($\alpha=0.05$), fue descartada la hipótesis nula mientras quedó validada la hipótesis alterna, este hallazgo demostró un vínculo directo y significativo, lo cual señaló que conforme se consolidan las estrategias de organización, se incrementa el rendimiento en la comprensión lectora del alumnado.

Figura 2

Gráfico de dispersión entre estrategias de organización y la comprensión lectora



La figura 2 exhibe el diagrama de puntos correspondiente a las estrategias de organización junto con la comprensión lectora, en el cual se manifiesta una orientación lineal ascendente reflejada mediante la recta de ajuste cuya fórmula corresponde a $y = 10,37 + 0,56x$, esto denota que conforme se incrementa la utilización de estrategias de

organización, se eleva el grado de comprensión lectora del alumnado. De igual forma, puede notarse que el índice de determinación $R^2 = 0,190$ revela que el 19% de la variación presente en la comprensión lectora queda justificada por las estrategias de organización, en tanto que la distribución de los datos en torno a la recta de regresión confirma la asociación positiva moderada identificada durante el procesamiento estadístico.

Objetivo específico 3: Establecer la relación entre las estrategias de focalización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

Tabla 3

Relación entre las estrategias de focalización y la comprensión lectora

Variables		Correlaciones	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de focalización	Coefficiente de correlación	,412*
		Sig.	,045
		N	24

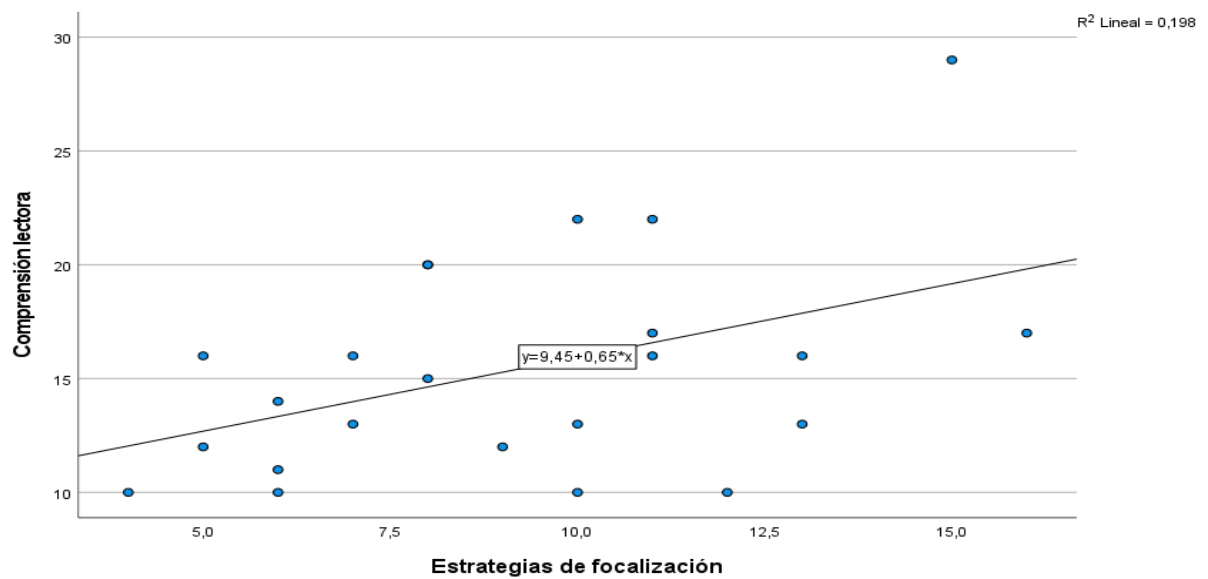
*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota. Resultados del SPSS

La información presentada en la tabla 3 posibilita analizar la relación presente entre las estrategias de focalización junto con la variable comprensión lectora. Luego de emplear el procedimiento estadístico, se alcanza un índice correlacional de 0.412, aunado a un nivel de significancia bilateral equivalente a $p=0.045$. Dado que el valor de probabilidad obtenido resulta menor a 0.05, queda confirmada la hipótesis alterna mientras se rechaza la nula; por consiguiente, se demuestra mediante análisis estadístico que existe un vínculo positivo de intensidad moderada, lo cual significa que el desarrollo de prácticas pedagógicas dirigidas a concentrar la atención beneficia de manera directa el fortalecimiento de las competencias lectoras en el alumnado.

Figura 3

Gráfico de dispersión entre estrategias de focalización y la comprensión lectora



La figura 3 exhibe el diagrama de puntos correspondiente a las estrategias de focalización junto con la comprensión lectora, en el cual se manifiesta una orientación lineal ascendente reflejada mediante la recta de ajuste cuya fórmula corresponde a $y = 9,45 + 0,65x$, esto denota que, conforme se incrementa el empleo de estrategias de focalización, se eleva el grado de comprensión lectora obtenido por el alumnado. De igual forma, puede notarse que el índice de determinación $R^2 = 0,198$ revela que el 19,8% de la variación presente en la comprensión lectora queda justificada por las estrategias de focalización, en tanto que la disposición de los datos en torno a la recta de regresión corrobora la asociación positiva moderada identificada durante el procesamiento estadístico.

Objetivo específico 4: Establecer la relación entre las estrategias de integración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

Tabla 4

Relación entre las estrategias de integración y la comprensión lectora

Variables		Correlaciones	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de integración	Coefficiente de correlación	,448*
		Sig.	,028
		N	24

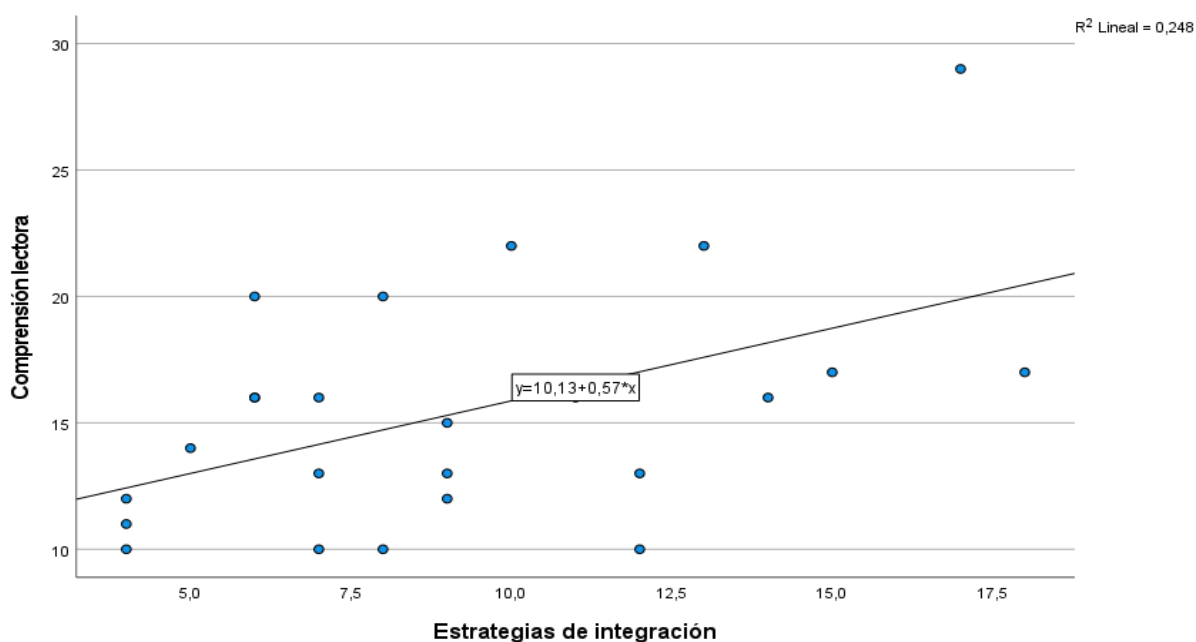
*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota. Resultados del SPSS

La tabla 4 expone la asociación entre las estrategias de integración junto con la variable de comprensión lectora. Tras computar los índices correlacionales, se alcanzó una relación moderadamente positiva equivalente a 0.448, sustentada por un valor de probabilidad de $p = 0.028$. Puesto que dicha cifra resultó inferior a 0.05, fue descartada la hipótesis nula. En consecuencia, las prácticas pedagógicas que promueven la articulación del saber y la colaboración grupal inciden favorablemente en la comprensión lectora del alumnado.

Figura 4

Gráfico de dispersión entre estrategias de integración y la comprensión lectora



La figura 4 exhibe el diagrama de puntos correspondiente a las estrategias de integración junto con la comprensión lectora, en el cual se manifiesta una orientación lineal ascendente reflejada mediante la recta de ajuste cuya fórmula corresponde a $y = 10,13 + 0,57x$, esto denota que, conforme se incrementa la implementación de estrategias de

integración, se eleva el grado de comprensión lectora del alumnado. De igual forma, puede notarse que el índice de determinación $R^2 = 0,248$ revela que el 24,8% de la variación presente en la comprensión lectora queda justificada por las estrategias de integración, en tanto que la distribución de los datos en torno a la recta de regresión confirma la asociación positiva moderada identificada durante el procesamiento estadístico.

Objetivo específico 5: Establecer la relación entre las estrategias de verificación y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

Tabla 5

Relación entre las estrategias de verificación y la comprensión lectora

Variables		Correlaciones	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias de verificación	Coefficiente de correlación	,508*
		Sig.	,011
		N	24

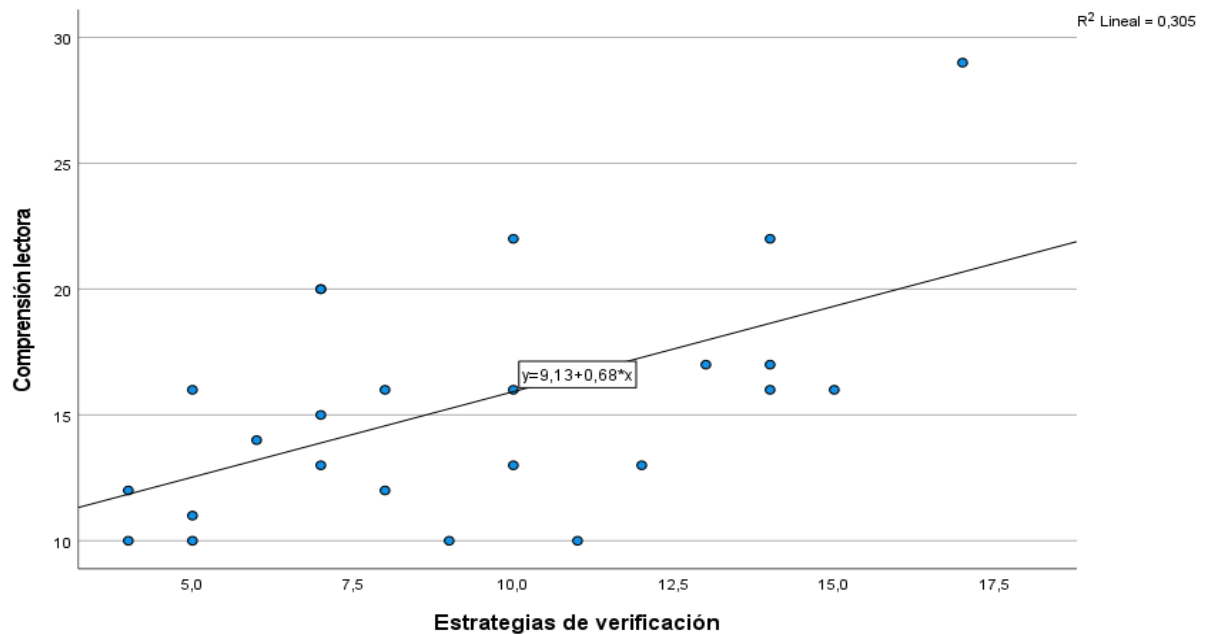
*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota. Resultados del SPSS

La tabla 5 nos muestra la asociación entre las estrategias de verificación y la variable de comprensión lectora. El procedimiento estadístico arroja un índice de correlación de 0.508 y un valor de probabilidad bilateral de $p=0.011$. Dado que esta cifra está por debajo de (0.05), la hipótesis alternativa es verdadera. Esto indica una relación bastante directa y significativa de intensidad moderada, lo que implica que las estrategias de enseñanza para probar las expectativas y evaluar los datos del texto pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad de lectura.

Figura 5

Gráfico de dispersión entre estrategias de verificación y la comprensión lectora



La figura 5 muestra el diagrama de dispersión de las estrategias de verificación con la comprensión lectora, con una dirección lineal ascendente mostrada por la línea de mejor ajuste $y = 9.13 + 0.68x$. Esto indica que a medida que se utilizan estrategias de verificación, también aumenta la comprensión lectora. De manera similar, el índice de determinación $R^2 = 0.305$ muestra que el 30.5% de la variación en la comprensión lectora se explica por las estrategias de verificación, el porcentaje más alto entre las dimensiones estudiadas hasta este punto, y la distribución de los datos alrededor de la línea de regresión también confirma la asociación positiva moderada del análisis estadístico.

Objetivo específico 6: Establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

Tabla 6

Relación entre las estrategias de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora

Variables		Correlaciones	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias metacognitivas	Coefficiente de correlación	,513*
		Sig.	,010
		N	24

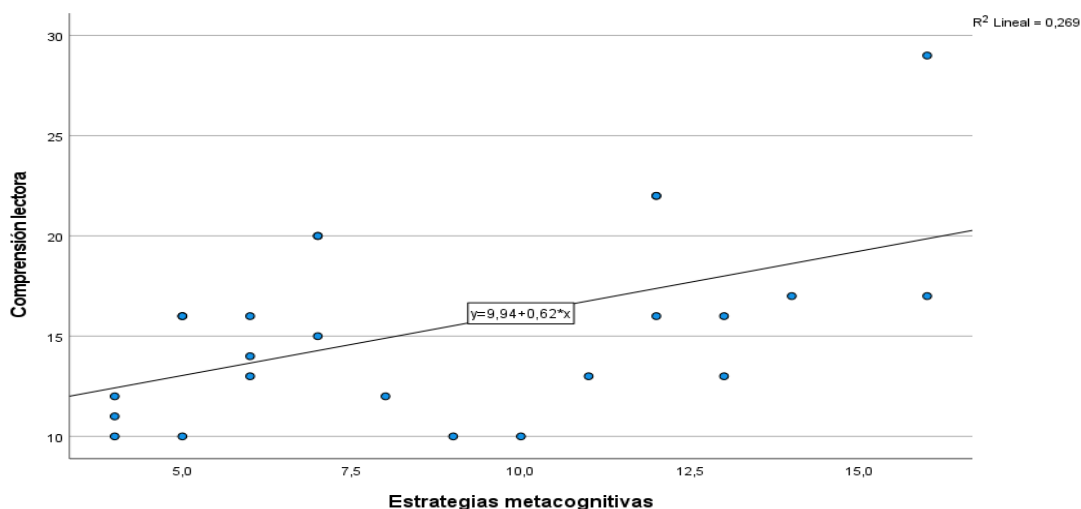
*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota. Resultados del SPSS

La tabla 6 muestra las relaciones estadísticas entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. El índice de correlación fue de 0.513 y la probabilidad de los dos fue $p=0.010$. Dado que este número es menor que 0.05, descartamos la hipótesis nula y probamos la hipótesis alternativa. Los datos muestran que hay una asociación moderada, lo que significa que hay un fuerte efecto positivo de la promoción del pensamiento reflexivo, el monitoreo y la autorregulación en la comprensión lectora y, por lo tanto, se mejora la comprensión lectora.

Figura 6

Gráfico de dispersión entre estrategias metacognitivas y la comprensión lectora



En la figura 6, trazamos el diagrama de dispersión de las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora con una orientación lineal ascendente indicada por la línea de mejor ajuste con $y = 9.94 + 0.62x$. Esto muestra que a medida que se introduce una estrategia metacognitiva, la comprensión lectora de los estudiantes aumenta. De manera similar, también se puede observar que el índice de determinación $R^2 = 0.269$ muestra que el 26.9% de la variación en la comprensión lectora es explicada por las estrategias metacognitivas, y podemos ver que los datos se sitúan alrededor de la línea de regresión, lo que indica una asociación moderadamente positiva durante el procesamiento estadístico.

Objetivo general: Establecer la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

Tabla 7

Relación entre las estrategias de estrategias didácticas y la comprensión lectora

Variables		Correlaciones	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias didácticas	Coefficiente de correlación	,493*
		Sig.	,014
		N	24

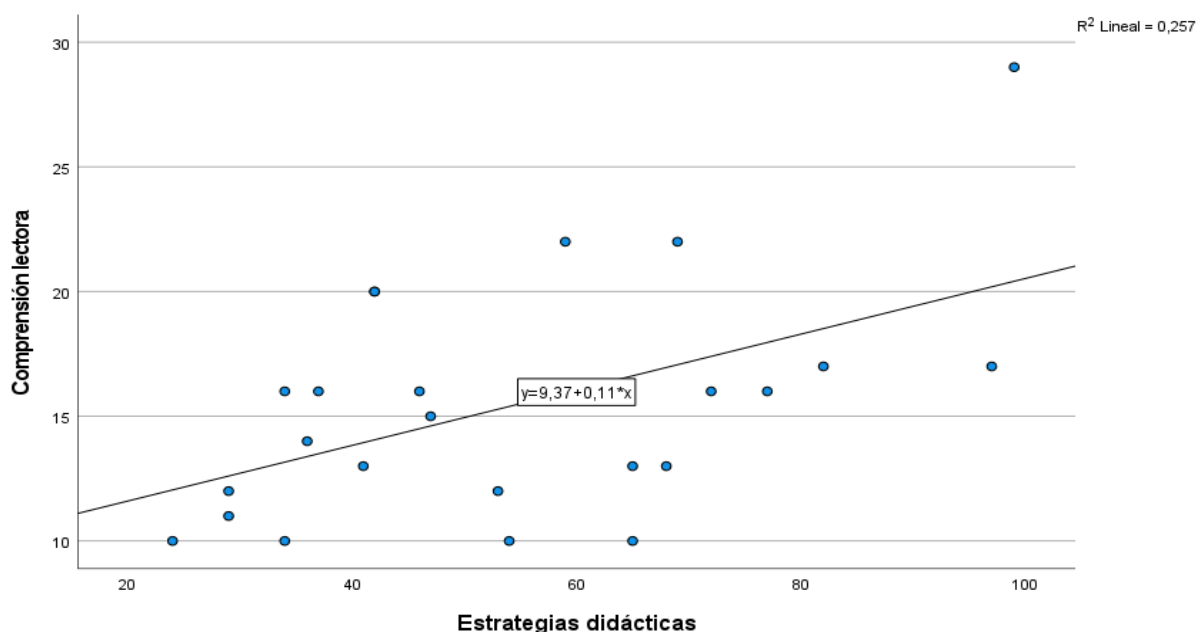
*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota. Resultados del SPSS

Por último, la tabla 7 resume la asociación global entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora. El análisis estadístico de la información reveló un índice de correlación de 0.493 con una probabilidad bilateral de $p=0.014$. Dado que la cifra es inferior al umbral de significancia ($\alpha=0.05$), la hipótesis general del estudio es válida (se observa que existe un vínculo positivo y significativo de intensidad moderada), lo que significa que las estrategias didácticas están directamente relacionadas con un aumento en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Figura 7

Gráfico de dispersión entre estrategias didácticas y la comprensión lectora



El diagrama de dispersión de las estrategias de enseñanza y la comprensión lectora se muestra en la figura 7, y muestra una dirección lineal ascendente, como lo indica la línea de mejor ajuste, que es $y = 9.37 + 0.11x$. Esto implica que a medida que las estrategias de

enseñanza se utilizan de manera más efectiva, la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria aumenta. Además, el índice de determinación $R^2 = 0.257$ muestra que el 25.7% de la variación en la comprensión lectora proviene del conjunto de estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores y la disposición de los datos alrededor de la línea de regresión corrobora la asociación positiva moderada encontrada durante el proceso estadístico, lo que apoya la hipótesis general del estudio.

IV. Discusiones

En cuanto al primero de los objetivos de examinar la relación entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora, los datos correlacionales mostraron una correlación directa de intensidad media (coeficiente de correlación = 0.420, nivel de significancia < 0.05). Este resultado es consistente con Khan et al. (2025), quienes demostraron que enseñar a los estudiantes a través de métodos recíprocos de reelaboración y transformación del texto resulta en un mejor rendimiento que los métodos tradicionales. A partir de los resultados anteriores, está claro que cuando el profesor anima al estudiante a reformular o interpretar el texto estudiado, el rendimiento en la lectura mejora.

Desde una perspectiva teórica, el resultado apoya la Teoría del Esquema que es empleada por Huang et al. (2024) y está en línea con la formulación de Rumelhart: la comprensión es un proceso constructivo en el cual se necesita nueva información junto con la información previa almacenada en la memoria. Así, las estrategias de elaboración (por ejemplo, analogías y ejemplos) actúan como el mecanismo cognitivo que activará esos esquemas previos y ayudará a que el texto tenga sentido, no solo sea una decodificación aislada de símbolos.

Desde un punto de vista teórico, el resultado es consistente con la Teoría de Esquemas de Huang et al. (2024) y también con la formulación de Rumelhart, en el sentido de que la comprensión es un proceso constructivo donde se necesita nueva información junto con la información almacenada en la memoria. Así, las estrategias de elaboración (por ejemplo, analogías y ejemplos) son el mecanismo cognitivo que activará esos esquemas previos y ayudará a que el texto tenga sentido, no solo una decodificación aislada de símbolos.

Uno de los segundos objetivos específicos relacionados con las estrategias organizacionales fue una gran asociación ($Rho=0.411$; $p<0.05$). Estos datos están muy cerca de la investigación de Olifant (2024). Al final, creemos que la instrucción explícita de estrategias estructuradas puede ayudar a romper el círculo vicioso asociado con el bajo rendimiento en lectura. A diferencia de los estudios internacionales, el estudio de Olifant y el nuestro demuestran la importancia de los organizadores y la adopción de ciertas estructuras para proporcionar a los estudiantes el andamiaje mental necesario para contener

la jerarquía de ideas en el texto. Este resultado se explica por las teorías implícitas de la lectura investigadas por Vilca y Torres (2023) y propuestas por Schraw y Bruning (1996). Es decir, está claro que muchos estudiantes están leyendo de manera lineal (leyendo de principio a fin). Pero la estructura de las estrategias organizacionales hace que el estudiante adopte una idea "constructiva". Cuando el estudiante debe hacer un cuadro sinóptico o un mapa conceptual, es a través de este proceso que puede reestructurar la información de tal manera que el significado de la actividad sea realmente el acto de comprensión..

Comenzaré desde estas situaciones en las clases de nivel secundario donde el nivel de dificultad de los materiales bibliográficos educativos se ha vuelto cada vez más alto y no es posible hacerlo solo a través de la memorización. Por lo tanto, es esencial estructurar métodos pedagógicos. A partir de este enlace, está claro que los estudiantes que pueden hacer representaciones gráficas del contenido tienen más probabilidades de interpretar lo que aprenden. De lo anterior, puedo concluir que las dificultades interpretativas en el ámbito territorial no se deben a deficiencias léxicas, sino a que no existen recursos sistemáticos para organizar ideas en la estructura de su importancia.

Para el tercer objetivo específico, enfocado en las estrategias de focalización, el estudio mostró una fuerte correlación ($Rho=0.412$; $p<0.05$). Este resultado se opone a los encontrados en Lima por Torres-Vega (2025), quien reportó una baja comprensión lectora (72.2% a un nivel bajo) debido al uso de estrategias de enseñanza poco innovadoras que no captaban la atención del estudiante. La coincidencia del problema también indica que sin estrategias de focalización que centren la atención, la dispersión cognitiva es una consecuencia de no lograr un procesamiento profundo del texto. Se desprende de la teoría TPACK (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido) de DeCoito y Estaiteyeh (2022) y Mishra y Koehler (2005) que la focalización no es una decisión consciente sino un producto de una decisión pedagógica intencional. Esta teoría sugiere que el docente debe ser capaz de aportar su conocimiento del contenido y las herramientas (tecnológicas o analógicas) que enfatizan lo relevante sobre lo accesorio. En este estudio, las estrategias de focalización actuaron como filtros cognitivos que permitieron al estudiante discernir la idea principal del ruido informativo.

Se puede interpretar que la concentración es una de las debilidades más críticas en la población estudiada. Los estudiantes tienden a perderse en los detalles secundarios del

texto que dificultan la comprensión del significado completo del mismo. Esta correlación significa que cuando el profesor utiliza preguntas orientadoras o resúmenes parciales (enfocándose), el estudiante es capaz de volver a centrarse en ellos. Por lo tanto, las mejoras en la comprensión lectora dependen de la capacidad del profesor para guiar a los estudiantes sobre "dónde mirar" en el texto.

En el cuarto objetivo relacionado con las estrategias de integración, los datos mostraron una asociación directa (coeficiente de correlación=0.448; valor de probabilidad<0.05). Esto es consistente con Castilla y Carrillo (2023), quienes encontraron que las técnicas pedagógicas ayudaron a desarrollar una interpretación global y reflexiva, pero no pudieron hacerlo en el texto básico en sí. Contrario a esa investigación, vemos que la integración (articulando fragmentos de contenido escrito) es un factor predictivo duradero del progreso y podemos concluir que la interacción cooperativa y el intercambio colectivo de ideas mejoran todos los aspectos de la lectura.

La base teórica se encuentra en el enfoque de Thakaso (2025) sobre los entornos de aprendizaje y el E-Constructivismo. Las herramientas y las estrategias de interacción actúan como mediadores para el compromiso académico que se basa en la integración. La integración no es un proceso solitario; requiere que el estudiante contraste su interpretación con la de otros (compañeros o profesor) para construir un significado coherente. Las estrategias de integración refuerzan la perspectiva socio-constructivista que obtenemos de una comunidad..

Desde el punto de vista analítico, la integración es el puente entre la lectura literal y la inferencial. La correlación moderada indica que los estudiantes que participan en conversaciones grupales o relacionan partes de textos proporcionan una experiencia de lectura más holística. Se puede concluir que la comprensión lectora en la I.E. Ciro Saldaña Giraldo se vuelve más efectiva cuando la lectura deja de ser un acto privado y silencioso y se convierte en una actividad social y compartida en el aula.

En cuanto al quinto objetivo (estrategias de verificación), pudimos encontrar una fuerte correlación ($Rho=0.508$; $p<0.05$). Esto está en total acuerdo con Mokhtari y Ghimire (2025), quienes demostraron que el conocimiento de las propias estrategias (verificación y monitoreo) es lo que distingue a los buenos lectores de aquellos que requieren intervención

pedagógica. La capacidad de verificar si uno está comprendiendo o no es el factor distintivo en el éxito de la lectura. Esto es, de hecho, teóricamente consistente con el enfoque de Lectura Estratégica de Wilhelm (Cekiso 2025), que promueve que el estudiante sea un lector no solo pasivo, sino activo. La verificación es la aplicación de la estrategia de Wilhelm con un efecto práctico: el estudiante no espera a que el maestro le diga si ha entendido, sino que está constantemente verificando lo que está pensando mientras lee. Si la verificación no tiene éxito, la comprensión se detiene; por lo tanto, la teoría enfatiza la enseñanza explícita de cómo confirmar las predicciones.

El estudio de este resultado sugiere que la verificación es un mecanismo de control de calidad para el aprendizaje. En la muestra estudiada, los estudiantes que confirmaron sus predicciones o revisaron el texto cuando tenían dudas (estrategias de verificación) obtuvieron puntuaciones más altas. Eso sugiere que el problema en la institución no es la comprensión lectora, sino la falta de hábito de revisar lo que se ha leído. Parece ser una manera efectiva de mejorar los resultados al alentar a las personas a cuestionar su propia comprensión de manera metódica.

El sexto objetivo tiene la correlación más alta entre las estrategias metacognitivas y el estudio ($Rho=0.513$; $p<0.05$). Esto coincide con Yomona (2022), quien encontró que el uso sistemático de estrategias metacognitivas resulta en diferencias significativas a niveles inferenciales y críticos ($p<0.01$). Este resultado también apoya el trabajo de Oranpattanachai (2023), quien encontró fuertes correlaciones entre las estrategias profundas y la autoeficacia en la lectura. Está de acuerdo con la teoría de Zaric et al. (2021) de que diferentes elementos del aprendizaje están influenciados por la actitud y el comportamiento; por lo tanto, el sistema educativo debería diseñarse basándose en esta información. La metacognición es el mediador en su máxima expresión: permite al estudiante gestionar su propio proceso cognitivo (planificación, monitoreo y evaluación).

De esta manera, es este estudio el que resulta más revelador. Que la metacognición sea la base de esta relación sugiere que la clave para la comprensión lectora en estos estudiantes de secundaria es la autonomía. No se trata solo de enseñarles a subrayar o resumir, sino de enseñarles a pensar sobre cómo piensan. La alta correlación implica que cuando el estudiante es consciente de sus dificultades y sabe cómo autorregularse, su nivel

de comprensión se dispara, superando las limitaciones de la enseñanza tradicional y memorística.

Como objetivo principal, tenemos evidencia de la relación entre las prácticas didácticas y la comprensión lectora (estadística correlacional=0.493; nivel de significancia=0.014). Estos resultados apoyan nuestra hipótesis y están de acuerdo con la investigación de Vargas et al. (2025) que muestra, mediante un análisis pedagógico sistemático, que los estudiantes pueden ser elevados del primer nivel al nivel medio según un enfoque estructurado. La comparación de los resultados y los trabajos en ciencia y literatura a nivel internacional es consistente con la idea de que las habilidades interpretativas de los textos no son una habilidad innata, sino que están determinadas por la calidad de la enseñanza y los estudiantes son formados de esa manera.

Las estrategias teóricas que discutimos, desde los esquemas hasta la metacognición, sugieren que las estrategias de enseñanza no existen de manera aislada, sino en un sistema. Rivera y Pacheco (2024) describen las estrategias de enseñanza como procedimientos que han sido organizados sistemáticamente para guiar el proceso educativo. La correlación estadística está en línea con la idea de que el maestro es el arquitecto del aprendizaje; en ausencia de una estrategia de enseñanza, el potencial de lectura del estudiante desaparecería.

Basado en los datos recopilados a través del estudio realizado en la universidad, el poder interpretativo de los textos puede mejorarse basándose en la evidencia empírica. En este trabajo de investigación, la asociación directa muestra que las técnicas pedagógicas que son participativas, analíticas y sistemáticas tienen un efecto positivo inmediato (y cuantificable) en el rendimiento académico de los estudiantes y la carga del 'fracaso escolar' se transfiere de los estudiantes a los métodos de enseñanza. La calidad de la educación a nivel regional en San Martín se logrará solo si se cambian los métodos didácticos.

V. Conclusiones.

Primero, en términos de desarrollo de estrategias, se establecieron conexiones positivas con la comprensión lectora. Luego se mostró a los estudiantes que cuando podían relacionar la nueva información con lo que ya sabían, podían entender el texto más fácilmente y con analogías, ejemplos de la vida cotidiana y paráfrasis. La comprensión aumentó cuando la enseñanza iba más allá de la repetición mecánica y construía puentes cognitivos entre lo que los estudiantes sabían y lo que era nuevo en la lectura.

Con respecto a las estrategias que establecimos, hemos encontrado que son muy importantes para el rendimiento en la lectura. Los resultados mostraron que los organizadores gráficos (mapas conceptuales y cuadros sinópticos) permiten a los estudiantes organizar y reestructurar la información de manera jerárquica y lógica. Por lo tanto, se puede decir que la capacidad de organizar visual y mentalmente el contenido es un factor importante para la lectura más allá de lo lineal y para obtener una buena comprensión de la estructura del texto.

Se encontró que la focalización tenía efectos positivos en la comprensión lectora. Se demostró que los enfoques centrados, como identificar las ideas principales y las preguntas orientadoras, ayudaban a los estudiantes a distinguir la información relevante de la información importante. Esto significaba que cuando la dispersión cognitiva era tan grande, el maestro debía dirigir deliberadamente la interpretación del lector sobre el mensaje del autor para mejorar su precisión..

En cuanto a las estrategias de integración, se encontró que hay una relación directa con la variable de comprensión lectora. Se demostró que las actividades que ayudaron a integrar partes de un texto a través del trabajo cooperativo contribuyeron a reconstruir el significado general de la lectura. Así, la lectura se enriqueció cuando dejó de ser un acto individual y se integró como un elemento de síntesis.

En cuanto a las estrategias de integración, se encontró que existe una relación directa con la variable de comprensión lectora. Se demostró que las actividades que ayudaron a integrar partes de un texto a través del trabajo cooperativo contribuyeron a reconstruir el significado general de la lectura. Así, la lectura se enriqueció cuando dejó de ser un acto individual y se integró como un elemento de síntesis.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, se encontró que eran las más fuertemente relacionadas con la comprensión lectora en el estudio. Se puede argumentar que la reflexión sobre cada proceso de aprendizaje, la autoevaluación y la autorregulación fueron, sin duda, los predictores más poderosos. Es decir, en cualquiera de las técnicas específicas, lo que más destaca es la conciencia de cómo se aprende y la capacidad de autoeficacia para enfrentar los propios desafíos. Estas fueron las habilidades que más diferenciaron a los estudiantes con mayor autoeficacia de los demás en la institución educativa.

Finalmente, establecimos una asociación entre las estrategias de enseñanza y la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a la I.E. Ciro Saldaña Giraldo. En este estudio, queda claro que la implementación estructurada de métodos pedagógicos planificados condujo a mejores procesos formativos y a una mejor capacidad interpretativa de los textos. Se deduce entonces que las habilidades de lectura de los estudiantes no son independientes entre sí, sino que dependen cualitativamente de lo bien que el docente medie el contenido y de las herramientas que los estudiantes utilicen para leerlo.

VI. Recomendaciones

A la dirección de I.E. Ciro Saldaña Giraldo, se recomienda desarrollar e implementar un Plan de Fortalecimiento Pedagógico en las estrategias didácticas activas ya que se encuentra asociado con la comprensión lectora. De igual manera, organizar talleres para la mejora de la elaboración, organización y enfoque, con supervisión para asegurarse de que estos se incorporen en el proceso de aprendizaje.

A los docentes de Comunicación, el desarrollo de la competencia metacognitiva es de suma importancia ya que está más estrechamente relacionada con el éxito en la lectura. Recomendamos momentos de reflexión explícita para que los estudiantes piensen y reconozcan errores antes, durante y después de la lectura y diversifiquen las actividades a través de organizadores gráficos y colaboración.

Se sugiere considerar los resultados para la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Bellavista para promover políticas educativas regionales que apoyen la enseñanza estratégica de la lectura. Los resultados demuestran un problema metodológico fundamental y sugerimos redes de interaprendizaje rural-urbano y materiales que faciliten la implementación de métodos activos.

A futuros investigadores, esperamos expandir este estudio a través de un diseño cuasi-experimental y verificar la relación causa-efecto de las estrategias didácticas en la comprensión lectora. Sugerimos la ampliación de la muestra, incluyendo grados secundarios y métodos cualitativos para entender el procesamiento mental de las estrategias por parte del estudiante.

Referencias

- Ahmed, S. (2024). How to choose a sampling technique and determine sample size for research: A simplified guide for researchers. *Oral Oncology Reports.*, 12(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.oor.2024.100662>
- Asuero, Y. (2023). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Castañeda, M. (2022). La cientificidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1555>
- Castilla, E. S., & Carrillo, E. R. (2023). Estrategia didáctica en la comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa 5168 Puente Piedra. Lima. *Revista Igobernanza*, 6(22), 490-512. <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.265>
- Cekiso, M. (2025). Traditional Methods, Explicit, and Implicit Strategies in Reading Comprehension Instruction: A Shift Toward Strategic Engagement. In M. Cekiso, F. Olifant, & K. Mokhtari (Eds.), *Teaching Reading Comprehension to English Learners in Secondary Schools: A Research-Based Approach* (pp. 267-288). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0144-0.ch012>
- Coello, M. R., Esteves, Z. I., & Garcés, N. N. (2023). Estrategias didácticas para optimizar el aprendizaje en el estudiantado ecuatoriano. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 575-593. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2920>
- Cvetković, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J., & Correa, L. (2021). Cross-sectional studies. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164-170. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.306>

- DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Online teaching during the COVID-19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(8), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s43031-022-00048-z>
- Fiedler, T. (2020). La Estrategia de Integración Educativa en los países del CAB: desafíos y oportunidades. *Publicaciones*, 50(4), 39-48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17779>
- González, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 20(42), 313-328. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- Guerra, J., Guevara, Y., & Pérez, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-116. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Heit, I. (2012). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6016/1/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf>
- Huamán, G. A. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e743. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>
- Huang, T.F., Chou, S.C., & Liao, A. (2024). Schema theory's immediate impact on college students' Chinese reading comprehension. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(5), 3535-3543. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.28898>
- Khan, S., Ullah, S., Siraj, D., & Amjad, A. I. (2025). Examining classroom strategies: Reciprocal teaching and its effect on reading comprehension. *SAGE Open*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440251380709>

- León, M. (2024). Estrategias Didácticas en el Aprendizaje Significativo en Educación Básica. *Revista Scientific*, 9(33), 212-230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>
- León, A. P., Risco, E., & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 123-144. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400007
- Ministerio de Educación. (2023). *Resultados de la Evaluación Muestral 2022: Logros de aprendizaje en San Martín*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9390>
- Mokhtari, K., & Ghimire, N. (2025). Assessing Reading Strategies to Enhance Comprehension and Content Knowledge. En M. Cekiso, F. Olifant, & K. Mokhtari (Eds.), *Teaching Reading Comprehension to English Learners in Secondary Schools: A Research-Based Approach* (pp. 217–234). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0144-0.ch010>
- Morles, A. (2019). *Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n2/07_02_Morles.pdf
- Naciones Unidas. (2025). *The Sustainable Development Goals Report 2025*. <https://unstats.un.org/sdgs>
- Olifant, F. M. (2024). Breaking the cycle of poor critical reading comprehension: A strategy-based intervention. *Literator: Journal of Literary Criticism, Comparative Linguistics and Literary Studies*, 45(1), 1-14. <https://doi.org/10.4102/lit.v45i1.2080>
- Oranpattanachai, P. (2023). Relationship between the reading strategy, reading self-efficacy, and reading comprehension of Thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(1), 194-220. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/index>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Raymond, J., & Darsaut, T. (2025). Understanding statistical populations and inferences. *Neurochirurgie*, 71(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.neuchi.2024.101608>
- Rivera, F. M., & Pacheco, E. P. (2024). Estrategias didácticas para estimular la atención de los estudiantes a través del uso de plataformas educativas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(3), 108-117. <http://revistas.uh.cu/rces>
- Rodrigues, F. (2023). El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(26), 28-49. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467>
- Salvador, J., Marco, G., & Arquero, R. (2021). Evaluación de la investigación con encuestas en artículos publicados en revistas del área de Biblioteconomía y Documentación. *Revista Española de Documentación Científica*, 44(2), 1-18. <https://doi.org/10.3989/redc.2021.2.1774>
- Sarkar, D. (2022). Engaging Young Minds to Research and Publishing: Takeaway Points From Recent Interactive Events [Young Professionals]. *IEEE Antennas and Propagation Magazine*, 64(3), 163-166. <https://doi.org/10.1109/MAP.2022.3178898>
- Solis, G., Alcalde, G., & Alfonso, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *Anales de Pediatría*, 99(3), 195-202. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.06.005>
- Spolarich, A. (2023). Sampling Methods: A guide for researchers. *American Dental Hygienists' Association*, 97(4), 73-77. <https://jdh.adha.org/content/97/4/73>
- Thakaso, M. A. (2025). Intervention strategies to increase student participation in a low-resourced blended learning and teaching environment. *Discover Education*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00845-4>

- Toro, R., Peña, M., Avendaño, B., Mejía, S., & Bernal, A. (2022). Análisis Empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según Opciones de Respuesta, Muestra y Observaciones Atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 63(2), 17-30. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.02>
- Torres, J., Vera, V., Zuzunaga, F., Talavera, J., & De la Cruz, J. (2022). Content validity by expert judgment of an instrument to measure knowledge, attitudes and practices about salt consumption in the peruvian population. *Revista de La Facultad de Medicina Humana*, 22(2), 273-279. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v22i2.4768>
- Torres, E. M. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de secundaria en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 177-187. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.909>
- Valentín, T., Villanes, A., La Madrid, P., Delzo, I., Espinoza, U., & Huaricapcha, J. (2026). La estrategia didáctica: catalizador de la comprensión lectora en los estudiantes. *Revista InveCom*, 6 (1). 1-9. <https://zenodo.org/records/15393395>
- Valero, V., Pari, M., & Calsin, Y. (2024). Comprensión Lectora en Universitarios Ingresantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.453>
- Vargas, G. V., Cunya, M., García, M. E., & Cunya, G. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(Especial), 273–282. <https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.932>
- Vilca, M., & Torres, G. (2023). Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. Estudio de casos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 73(73), 89-119. <https://doi.org/10.46744/bapl.202301.004>
- Yomona, D. (2022). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en una institución educativa del distrito de Mórrope*

[Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/101037>

Zaniletti, I., Larson, D., Lewallen, D., Berry, D., & Maradit, H. (2023). How to Distinguish Correlation From Causation in Orthopaedic Research. *The Journal of Arthroplasty*, 38(4), 634-637. <https://doi.org/10.1016/j.arth.2022.11.019>

Zaric, N., Roepke, R., Lukarov, V., & Schroeder, U. (2021). Gamified learning theory: The moderating role of learners' learning tendencies. *International Journal of Serious Games*, 8(3), 71–91. <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v8i3.438>

Anexos

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Variabes	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estrategias didácticas	Asuero (2023) define las estrategias didácticas como el conjunto de acciones pedagógicas organizadas que el docente emplea para facilitar el procesamiento, organización y retención de información, promoviendo un aprendizaje activo, reflexivo y significativo en los estudiantes.	Acciones didácticas empleadas por el docente durante el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, medidas mediante cuestionario aplicado a estudiantes de secundaria considerando seis dimensiones.	Estrategias de elaboración	Uso de analogías Ejemplificaciones Comentarios explicativos Relación con experiencias	1-4	Ordinal Likert 1-5: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
			Estrategias de organización	Mapas conceptuales Cuadros sinópticos Organizadores gráficos Redes semánticas	5-8	
			Estrategias de focalización	Identificación de ideas principales Resúmenes Actividades de síntesis Preguntas guía	9-12	
			Estrategias de integración	Trabajo colaborativo Discusiones grupales Reconstrucción del texto Lectura de imágenes	13-16	
			Estrategias de verificación	Evaluación de hipótesis Comprobación de predicciones Revisión de comprensión Actividades de confirmación	17-20	
			Estrategias metacognitivas	Reflexión sobre el proceso Autoevaluación Monitoreo de comprensión	21-24	

				Autorregulación		
Comprensión lectora	Valentín et al. (2025) definen la comprensión lectora como el proceso de construcción de significado en los niveles literal, inferencial y crítico, a través de la interacción dinámica entre el lector y el texto, que requiere la activación de conocimientos previos, motivación y disposición, permitiendo al lector participar activamente en su entorno y enriquecer su comprensión del mundo.	Capacidad de los estudiantes de secundaria para comprender textos escritos en sus tres niveles de procesamiento (literal, inferencial y crítico), medida mediante prueba de comprensión lectora	Nivel literal	Identifica información explícita Reconoce datos específicos Localiza detalles del texto Identifica secuencias temporales Reconoce personajes, lugares y acciones	1-8	Ordinal Escala vigesimal (0-20): AD: Logro destacado (18-20) A: Logro esperado (14-17) B: En proceso (11-13) C: En inicio (0-10)
			Nivel inferencial o interpretativo	Deduce información implícita Formula hipótesis Realiza predicciones Establece relaciones de causa-efecto Infiere el significado de palabras Deduce el propósito del autor	9-13	
			Nivel crítico o valorativo	Emite juicios de valor Evalúa la validez de argumentos Analiza la calidad de evidencias Opina sobre el contenido Argumenta su posición Relaciona con su contexto	14-16	

Anexo 2. Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables	Dimensiones	Indicador	Instrumentos y técnicas
¿Cómo se relaciona las estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025	Determinar la relación entre las estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025	Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025	Estrategias didácticas	Estrategias de elaboración	Uso de analogías Ejemplificaciones Comentarios explicativos Relación con experiencias	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo Diseño de investigación No experimental Alcance de investigación: Correlacional Población: 71 estudiantes en 3 aulas de 2do de secundaria. Muestra: 24 estudiantes de 1 aula de 2do de secundaria.
				Estrategias de organización	Mapas conceptuales Cuadros sinópticos Organizadores gráficos Redes semánticas	
				Estrategias de focalización	Identificación de ideas principales Resúmenes Actividades de síntesis Preguntas guía	
				Estrategias de integración	Trabajo colaborativo Discusiones grupales Reconstrucción del texto Lectura de imágenes	
				Estrategias de verificación	Evaluación de hipótesis Comprobación de predicciones Revisión de comprensión	

					Actividades de confirmación	Muestreo: No probabilístico – intencional Técnica: Encuesta Instrumento Cuestionario Examen pedagógico Procesamiento de análisis de datos: Análisis descriptivo Análisis inferencial SPSS v28
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas		Estrategias metacognitivas	Reflexión sobre el proceso Autoevaluación Monitoreo de comprensión Autorregulación	
¿Cómo se relaciona las estrategias de elaboración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?	Establecer la relación entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025	Existe relación significativa entre las estrategias de elaboración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025	Comprensión lectora	Nivel literal	Identifica información explícita Reconoce datos específicos Localiza detalles del texto Identifica secuencias temporales Reconoce personajes, lugares y acciones	
¿Cómo se relaciona las estrategias de organización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?	Establecer la relación entre las estrategias de organización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025	Existe relación significativa entre las estrategias de organización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025		Nivel inferencial o interpretativo	Deduce información implícita Formula hipótesis Realiza predicciones Establece relaciones de causa-efecto Infiere el significado de palabras Deduce el propósito del autor	
¿Cómo se relaciona las estrategias de focalización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro	Establecer la relación entre las estrategias de					

Saldaña Giraldo N°0482, 2025? ¿Cómo se relaciona las estrategias de integración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025? ¿Cómo se relaciona las estrategias de verificación y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025? ¿Cómo se relaciona las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025?	focalización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 Establecer la relación entre las estrategias de integración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 Establecer la relación entre las estrategias de verificación y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 Establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de	Existe relación significativa entre las estrategias de focalización y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 Existe relación significativa entre las estrategias de integración y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 Existe relación significativa entre las estrategias de verificación y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025		Nivel crítico o valorativo	Emite juicios de valor Evalúa la validez de argumentos Analiza la calidad de evidencias Opina sobre el contenido Argumenta su posición Relaciona con su contexto	
--	---	--	--	-----------------------------------	--	--

	secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025	Existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025				
--	---	---	--	--	--	--

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario sobre utilización de estrategias didácticas para la comprensión lectora

PRESENTACIÓN

Estimado(a) estudiante:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu percepción sobre las estrategias didácticas que utiliza tu docente del área de Comunicación durante el desarrollo de las sesiones de comprensión lectora. Tu participación es voluntaria y anónima. La información que proporciones será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación educativa.

Agradecemos tu sinceridad y colaboración al responder el cuestionario. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo nos interesa conocer tu opinión personal basada en tu experiencia en clase.

DATOS DEMOGRÁFICOS

Institución Educativa: I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482

Grado: _____ **Sección:** _____ **Edad:** _____

Sexo: Masculino _____ Femenino _____

Fecha: ____ / ____ / 2025

INDICACIONES

Lee atentamente cada afirmación y marca con una X la opción que mejor refleje tu experiencia en las clases de comprensión lectora del área de Comunicación.

Considera las siguientes opciones de respuesta:

ESCALA DE VALORACIÓN

VALOR	SIGNIFICADO	DESCRIPCIÓN
1	Nunca	El docente no realiza esta actividad en ninguna sesión de clase
2	Casi nunca	El docente realiza esta actividad en muy pocas ocasiones (1-2 veces al mes)
3	A veces	El docente realiza esta actividad ocasionalmente (1-2 veces por semana)
4	Casi siempre	El docente realiza esta actividad con frecuencia (3-4 veces por semana)
5	Siempre	El docente realiza esta actividad en todas o casi todas las sesiones de clase

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN						
Indicador 1.1: Uso de analogías y comparaciones						
1.	El docente compara el contenido del texto con situaciones o fenómenos conocidos para facilitar su comprensión					
Indicador 1.2: Ejemplificación del contenido						
2.	El docente utiliza ejemplos de la vida diaria para explicar las ideas principales del texto					
Indicador 1.3: Relación con experiencias previas						
3.	El docente relaciona el contenido del texto con experiencias o conocimientos previos de los estudiantes					
Indicador 1.4: Comentarios y notas explicativas						
4.	El docente realiza comentarios adicionales que amplían o aclaran la información del texto					
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN						
Indicador 2.1: Uso de mapas conceptuales						
5.	El docente elabora mapas conceptuales para organizar las ideas principales del texto					
Indicador 2.2: Elaboración de cuadros sinópticos y comparativos						
6.	El docente emplea cuadros comparativos para establecer diferencias y semejanzas entre ideas o conceptos del texto					
Indicador 2.3: Uso de organizadores gráficos						
7.	El docente utiliza esquemas visuales (diagramas, líneas de tiempo, pirámides) para organizar el contenido del texto					
Indicador 2.4: Construcción de redes semánticas						
8.	El docente elabora redes o mapas semánticos que relacionan los conceptos clave del texto					
DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE FOCALIZACIÓN						
Indicador 3.1: Identificación de ideas principales						
9.	El docente ayuda a distinguir las ideas principales de las ideas secundarias en el texto					
Indicador 3.2: Elaboración de resúmenes						
10.	El docente solicita que los estudiantes elaboren resúmenes del texto leído					
Indicador 3.3: Formulación de preguntas guía						
11.	El docente plantea interrogantes antes, durante y después de la lectura para centrar la comprensión					
Indicador 3.4: Actividades de síntesis						
12.	El docente guía a los estudiantes para expresar con sus propias palabras las ideas centrales del texto					

DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN						
Indicador 4.1: Promoción del trabajo colaborativo						
13.	El docente organiza trabajos en equipo para interpretar y discutir las lecturas					
Indicador 4.2: Realización de discusiones grupales						
14.	El docente fomenta el intercambio de opiniones y puntos de vista sobre la lectura					
Indicador 4.3: Reconstrucción del texto						
15.	El docente promueve actividades donde los estudiantes reconstruyen el sentido global del texto					
Indicador 4.4: Establecimiento de relaciones intertextuales						
16.	El docente relaciona diferentes partes o secciones del texto entre sí para construir significado					
DIMENSIÓN 5: ESTRATEGIAS DE VERIFICACIÓN						
Indicador 5.1: Evaluación de hipótesis						
17.	El docente verifica si las predicciones realizadas antes de leer se cumplieron en el texto					
Indicador 5.2: Comprobación de predicciones						
18.	El docente compara las expectativas iniciales sobre el texto con su contenido real					
Indicador 5.3: Revisión del nivel de comprensión						
19.	El docente realiza pausas en la lectura para verificar si los estudiantes están comprendiendo					
Indicador 5.4: Actividades de confirmación						
20.	El docente propone ejercicios o actividades para comprobar que se entendió el mensaje del texto					
DIMENSIÓN 6: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS						
Indicador 6.1: Reflexión sobre el proceso lector						
21.	El docente promueve que los estudiantes reflexionen sobre cómo están leyendo y comprendiendo el texto					
Indicador 6.2: Autoevaluación de la comprensión						
22.	El docente solicita que los estudiantes evalúen por sí mismos su nivel de comprensión del texto					
Indicador 6.3: Monitoreo de la comprensión						
23.	El docente orienta a detectar dificultades de comprensión mientras se lee y buscar soluciones					
Indicador 6.4: Autorregulación del aprendizaje						
24.	La docente incentiva que los estudiantes corrijan sus propios errores de comprensión					

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

"La agonía de Rasu-Ñiti" - José María Arguedas

PRESENTACIÓN

Estimado(a) estudiante:

La presente prueba tiene como objetivo evaluar tu nivel de comprensión lectora en sus tres dimensiones: literal, inferencial y crítica. Lee atentamente el texto "La agonía de Rasu-Ñiti" del autor peruano José María Arguedas y responde las preguntas que se plantean a continuación.

Esta evaluación es individual y forma parte de un proceso de investigación educativa. No hay respuestas buenas o malas, solo nos interesa conocer tu nivel de comprensión del texto.

INDICACIONES GENERALES

1. Lee el texto completo **"La agonía de Rasu-Ñiti"** de manera atenta y cuidadosa.
2. Puedes releer el texto las veces que consideres necesario.
3. La prueba consta de **16 preguntas** distribuidas en tres niveles de comprensión.
4. Responde todas las preguntas con letra clara y legible.
5. En las preguntas de opción múltiple, marca solo UNA alternativa.
6. En las preguntas abiertas, fundamenta tus respuestas con argumentos del texto.
7. Tiempo estimado: **90 minutos**

TEXTO: "LA AGONÍA DE RASU-ÑITI"

José María Arguedas

Estaba tendido en el suelo, sobre una cama de pellejos. Un cuero de vaca colgaba de uno de los maderos del techo. Por la única ventana que tenía la habitación, cerca del mojinete, entraba la luz grande del sol; daba contra el cuero y su sombra caía a un lado de la cama del bailarín. La otra sombra, la del resto de la habitación, era uniforme. No podía afirmarse que fuera oscuridad; era posible distinguir las ollas, los sacos de papas, los copos de lana; los cuyes, cuando salían algo espantados de sus huecos y exploraban en el silencio. La habitación era ancha para ser vivienda de un indio. Tenía un troje. Un altillo que ocupaba no todo el espacio de la pieza, sino un ángulo. Una escalera de palo de lambras servía para subir al troje. La luz del sol alumbraba fuerte. Podía verse cómo varias hormigas negras subían sobre la corteza del lambras que aún exhalaba perfume.

—El corazón está listo. El mundo avisa. Estoy oyendo la cascada de Saño. ¡Estoy listo! —dijo el dansak' "Rasu-Ñiti".

Se levantó y pudo llegar hasta la petaca de cuero en que guardaba su traje de dansak' y sus tijeras de acero. Se puso el guante en la mano derecha y empezó a tocar las tijeras.

Los pájaros que se espulgaban tranquilos sobre el árbol de molle, en el pequeño corral de la casa, se sobresaltaron.

La mujer del bailarín y sus dos hijas que desgranaban maíz en el corredor, dudaron.

—Madre ¿has oído? ¿Es mi padre, o sale ese canto de dentro de la montaña? —preguntó la mayor.

—¡Es tu padre! —dijo la mujer.

Porque las tijeras sonaron más vivamente, en golpes menudos.

Corrieron las tres mujeres a la puerta de la habitación.

"Rasu-Ñiti" se estaba vistiendo. Sí. Se estaba poniendo la chaqueta ornada de espejos.

—¡Esposo! ¿Te despides? —preguntó la mujer, respetuosamente, desde el umbral. Las dos hijas lo contemplaron temblorosas.

—El corazón avisa, mujer. Llamen al "Lurucha" y a don Pascual. ¡Qué vayan ellas!

Corrieron las dos muchachas.

La mujer se acercó al marido.

—Bueno. ¡Wamani está hablando! —dijo él— Tú no puedes oír. Me habla directo al pecho. Agárrame el cuerpo. Voy a ponerme el pantalón. ¿A dónde está el sol? Ya habrá pasado mucho el centro del cielo.

—Ha pasado. Está entrando aquí. ¡Ahí está!

Sobre el fuego del sol, en el piso de la habitación, caminaban unas moscas negras.

—Tardará aún la chiririnka que viene un poco antes de la muerte. Cuando llegue aquí no vamos a oírla, aunque zumbe con toda su fuerza, porque voy a estar bailando.

Se puso el pantalón de terciopelo, apoyándose en la escalera y en los hombros de su mujer. Se calzó las zapatillas. Se puso el tapabala y la montera. El tapabala estaba adornado con hilos de oro. Sobre las inmensas faldas de la montera, entre cintas labradas, brillaban espejos en forma de estrella. Hacia atrás, sobre la espalda del bailarín, caía desde el sombrero una rama de cintas de varios colores.

La mujer se inclinó ante el dansak'. Le abrazó los pies. ¡Estaba ya vestido con todas sus insignias! Un pañuelo blanco le cubría parte de la frente. La seda azul de su chaqueta, los espejos, la tela roja del pantalón, ardían bajo el angosto rayo de sol que fulguraba en la sombra del tugurio que era la casa del indio Pedro Huancayre, el gran dansak' "Rasu-Ñiti", cuya presencia se esperaba, casi se temía, y era luz de las fiestas de centenares de pueblos.

—¿Estás viendo al Wamani sobre mi cabeza? —preguntó el bailarín a su mujer.

Ella levantó la cabeza.

—Está —dijo—. Está tranquilo.

—¿De qué color es?

—Gris. La mancha blanca de su espalda está ardiendo.

—Así es. Voy a despedirme. ¡Anda tú a bajar los tipis de maíz del corredor! ¡Anda!

La mujer obedeció. En el corredor de los maderos del techo, colgaban racimos de maíz de colores. Ni la nieve, ni la tierra blanca de los caminos, ni la arena del río, ni el vuelo feliz de las parvadas de palomas en las cosechas, ni el corazón de un becerro que juega, tenían la apariencia, la lozanía, la gloria de esos racimos. La mujer los fue bajando, rápida pero ceremonialmente.

Se oía ya, no tan lejos, el tumulto de la gente que venía a la casa del bailarín.

Llegaron las dos muchachas. Una de ellas había tropezado en el campo y le salía sangre de un dedo del pie. Despejaron el corredor. Fueron a ver después al padre.

Ya tenía el pañuelo rojo en la mano izquierda. Su rostro enmarcado por el pañuelo blanco, casi salido del cuerpo, resaltaba, porque todo el traje de color y luces y la gran montera lo rodeaban, se diluían para alumbrarlo; su rostro cetrino, no pálido, cetrino duro, casi no tenía expresión. Sólo sus ojos aparecían hundidos como en un mundo, entre los colores del traje y la rigidez de los músculos.

—¿Ves al Wamani en la cabeza de tu padre? —preguntó la mujer a la mayor de sus hijas.

Las tres lo contemplaron, quietas.

—No —dijo la mayor.

—No tienes fuerza aún para verlo. Está tranquilo, oyendo todos los cielos; sentado sobre la cabeza de tu padre. La muerte le hace oír todo. Lo que tú has padecido; lo que has bailado; lo que más vas a sufrir.

—¿Oye el galope del caballo del patrón?

—Sí oye —contestó el bailarín, a pesar de que la muchacha había pronunciado las palabras en voz bajísima—. ¡Sí oye! También lo que las patas de ese caballo han matado. La porquería que ha salpicado sobre ti. Oye también el crecimiento de nuestro dios que va a tragar los ojos de ese caballo. Del patrón no. ¡Sin el caballo él es sólo excremento de borrego!

Empezó a tocar las tijeras de acero. Bajo la sombra de la habitación la fina voz del acero era profunda.

—El Wamani me avisa. ¡Ya vienen! —dijo.

—¿Oyes, hija? Las tijeras no son manejadas por los dedos de tu padre. El Wamani las hace chocar. Tu padre sólo está obedeciendo. Son hojas de acero sueltas. Las engarza el dansak' por los ojos, en sus dedos y las hace chocar. Cada bailarín puede producir en sus manos con ese instrumento una música leve, como de agua pequeña, hasta fuego: depende del ritmo, de la orquesta y del "espíritu" que protege al dansak'.

Bailan solos o en competencia. Las proezas que realizan y el hervor de su sangre durante las figuras de la danza dependen de quién está asentado en su cabeza y su corazón, mientras él baila o levanta y lanza barretas con los dientes, se atraviesa las carnes con

leznas o camina en el aire por una cuerda tendida desde la cima de un árbol a la torre del pueblo.

Yo vi al gran padre "Untu", trajeado de negro y rojo, cubierto de espejos, danzar sobre una soga movediza en el cielo, tocando sus tijeras. El canto del acero se oía más fuerte que la voz del violín y del arpa que tocaban a mi lado, junto a mí. Fue en la madrugada. El padre "Untu" aparecía negro bajo la luz incierta y tierna; su figura se mecía contra la sombra de la gran montaña. La voz de sus tijeras nos rendía, iba del cielo al mundo, a los ojos y al latido de los millares de indios y mestizos que lo veíamos avanzar desde el inmenso eucalipto de la torre. Su viaje duró acaso un siglo. Llegó a la ventana de la torre cuando el sol encendía la cal y el sillar blanco con que estaban hechos los arcos. Danzó un instante junto a las campanas. Bajó luego. Desde dentro de la torre se oía el canto de sus tijeras; el bailarín iría buscando a tientas las gradas en el lóbrego túnel. Ya no volverá a cantar el mundo en esa forma, todo constreñido, fulgurando en dos hojas de acero. Las palomas y otros pájaros que dormían en el gran eucalipto, recuerdo que cantaron mientras el padre "Untu" se balanceaba en el aire. Cantaron pequeñitos, jubilosamente, pero junto a la voz del acero y a la figura del dansak' sus gorjeos eran como una filigrana apenas perceptible, como cuando el hombre reina y el bello universo solamente, parece, lo orna, le da el jugo vivo a su señor.

El genio de un dansak' depende de quién vive en él: ¿el "espíritu" de una montaña (Wamani); de un precipicio cuyo silencio es transparente; de una cueva de la que salen toros de oro y "condenados" en andas de fuego? O la cascada de un río que se precipita de todo lo alto de una cordillera; o quizás sólo un pájaro, o un insecto volador que conoce el sentido de abismos, árboles, hormigas y el secreto de lo nocturno; alguno de esos pájaros "malditos" o "extraños", el hakakllo, el chusek, o el San Jorge, negro insecto de alas rojas que devora tarántulas.

"Rasu-Ñiti" era hijo de un Wamani grande, de una montaña con nieve eterna. Él, a esa hora, le había enviado ya su "espíritu": un cóndor gris cuya espalda blanca estaba vibrando.

Llegó "Lurucha", el arpista del dansak', tocando; le seguía don Pascual, el violinista. Pero el "Lurucha" comandaba siempre el dúo. Con su uña de acero hacía estallar las cuerdas de alambre y las de tripa, o las hacía gemir sangre en los pasos tristes que tienen también las danzas.

Tras de los músicos marchaba un joven: "Atok' sayku", el discípulo de "Rasu-Ñiti". También se había vestido. Pero no tocaba las tijeras; caminaba con la cabeza gacha. ¿Un dansak' que llora? Sí, pero lloraba para adentro. Todos lo notaban.

"Rasu-Ñiti" vivía en un caserío de no más de veinte familias. Los pueblos grandes estaban a pocas leguas. Tras de los músicos venía un pequeño grupo de gente.

—¿Ves "Lurucha" al Wamani? —preguntó el dansak' desde la habitación.

—Sí, lo veo. Es cierto. Es tu hora.

—¡"Atok' sayku"! ¿Lo ves?

El muchacho se paró en el umbral y contempló la cabeza del dansak'.

—Aletea no más. No lo veo bien, padre.

—¿Aletea?

—Sí, maestro.

—Está bien. "Atok' sayku" joven.

—Ya siento el cuchillo en el corazón. ¡Toca! —le dijo al arpista.

"Lurucha" tocó el jaykuy (entrada) y cambió enseguida al sisi nina (fuego hormiga), otro paso de la danza.

"Rasu-Ñiti" bailó, tambaleándose un poco. El pequeño público entró en la habitación. Los músicos y el discípulo se cuadraron contra el rayo de sol. "Rasu-Ñiti" ocupó el suelo donde la franja de sol era más baja. Le quemaban las piernas. Bailó sin hervor, casi tranquilo, el jaykuy; en el "sisi nina" sus pies se avivaron.

—¡El Wamani está aleteando grande; está aleteando! —dijo "Atok' sayku", mirando la cabeza del bailarín.

Danzaba ya con brío. La sombra del cuarto empezó a henchirse como de una cargazón de viento; el dansak' renacía. Pero su cara, enmarcada por el pañuelo blanco, estaba más rígida, dura; sin embargo, con la mano izquierda agitaba el pañuelo rojo, como si fuera un trozo de carne que luchara. Su montera se mecía con todos sus espejos; en nada se percibía mejor el ritmo de la danza. "Lurucha" había pegado el rostro al arco del arpa. ¿De dónde bajaba o brotaba esa música? No era sólo de las cuerdas y de la madera.

—¡Ya! ¡Estoy llegando! ¡Estoy por llegar! —dijo con voz fuerte el bailarín, pero la última sílaba salió como traposa, como de la boca de un loro.

Se le paralizó una pierna.

—¡Está el Wamani! ¡Tranquilo! —exclamó la mujer del dansak' porque sintió que su hija menor temblaba.

El arpista cambió la danza al tono de Waqtay (la lucha). "Rasu-Ñiti" hizo sonar más alto las tijeras. Las elevó en dirección del rayo de sol que se iba alzando. Quedó clavado en el sitio; pero con el rostro aún más rígido y los ojos más hundidos, pudo dar una vuelta sobre su pierna viva. Entonces sus ojos dejaron de ser indiferentes; porque antes miraba como en abstracto, sin precisar a nadie. Ahora se fijaron en su hija mayor, casi con júbilo.

—El dios está creciendo. ¡Matará al caballo! —dijo.

Le faltaba ya saliva. Su lengua se movía como revolcándose en polvo.

—¡"Lurucha"! ¡Patrón! ¡Hijo! El Wamani me dice que eres de maíz blanco. De mi pecho sale tu tonada. De mi cabeza.

Y cayó al suelo. Sentado. No dejó de tocar las tijeras. La otra pierna se le había paralizado.

Con la mano izquierda sacudía el pañuelo rojo, como un pendón de chichería en los meses de viento.

"Lurucha", que no parecía mirar al bailarín, empezó el yawar mayu (río de sangre), paso final que en todas las danzas de indios existe.

El pequeño público permaneció quieto. No se oían ruidos en el corral ni en los campos más lejanos. ¿Las gallinas y los cuyes sabían lo que pasaba, lo que significaba esa despedida?

La hija mayor del bailarín salió al corredor, despacio. Trajo en sus brazos uno de los grandes racimos de mazorcas de maíz de colores. Lo depositó en el suelo. Un cuy se atrevió también a salir de su hueco. Era macho, de pelo encrespado; con sus ojos rojísimos revisó un instante a los hombres y saltó a otro hueco. Silbó antes de entrar.

"Rasu-Ñiti" vio a la pequeña bestia. ¿Por qué tomó más impulso para seguir el ritmo lento, como el arrastrarse de un gran río turbio, del yawar mayu éste que tocaban "Lurucha" y don Pascual? "Lurucha" aquietó el endiablado ritmo de este paso de la danza. Era el yawar mayu, pero lento, hondísimo; sí, con la figura de esos ríos inmensos, cargados con las primeras lluvias; ríos, de las proximidades de la selva que marchan también lentos, bajo el sol pesado en que resaltan todos los polvos y lodos, los animales muertos y árboles que arrastran, indeteniblemente. Y estos ríos van entre montañas bajas, oscuras de árboles. No como los ríos de la sierra que se lanzan a saltos, entre la gran luz; ningún bosque los mancha y las rocas de los abismos les dan silencio.

"Rasu-Ñiti" seguía con la cabeza y las tijeras este ritmo denso. Pero el brazo con que batía el pañuelo empezó a doblarse; murió. Cayó sin control, hasta tocar la tierra.

Entonces "Rasu-Ñiti" se echó de espaldas.

—¡El Wamani aletea sobre su frente! —dijo "Atok' sayku".

—Ya nadie más que él lo mira —dijo entre sí la esposa—. Yo ya no lo veo.

"Lurucha" avivó el ritmo del yawar mayu. Parecía que tocaban campanas graves. El arpista no se esmeraba en recorrer con su uña de metal las cuerdas de alambre; tocaba las más extensas y gruesas. Las cuerdas de tripa. Pudo oírse entonces el canto del violín más claramente.

A la hija menor le atacó el ansia de cantar algo. Estaba agitada, pero como los demás, en actitud solemne. Quiso cantar porque vio que los dedos de su padre que aún tocaban las tijeras iban agotándose, que iban también a helarse. Y el rayo de sol se había retirado casi hasta el techo. El padre tocaba las tijeras revolcándolas un poco en la sombra fuerte que había en el suelo.

"Atok' sayku" se separó un pequeñísimo espacio, de los músicos. La esposa del bailarín se adelantó un medio paso de la fila que formaba con sus hijas. Los otros indios estaban mudos; permanecieron más rígidos. ¿Qué iba a suceder luego? No les habían ordenado que salieran afuera.

—¡El Wamani está ya sobre el corazón! —exclamó "Atok' sayku", mirando.

"Rasu-Ñiti" dejó caer las tijeras. Pero siguió moviendo la cabeza y los ojos.

El arpista cambió de ritmo, tocó el illapa vivon (el borde del rayo). Todo en las cuerdas de alambre, a ritmo de cascada. El violín no lo pudo seguir. Don Pascual adoptó la misma actitud rígida del pequeño público, con el arco y el violín colgándole de las manos.

"Rasu-Ñiti" movió los ojos; la córnea, la parte blanca, parecía ser la más viva, la más lúcida. No causaba espanto. La hija menor seguía atacada por el ansia de cantar, como solía hacerlo junto al río grande, entre el olor de flores de retama que crecen a ambas orillas. Pero ahora el ansia que sentía por cantar, aunque igual en violencia, era de otro sentido. ¡Pero igual en violencia!

Duró largo, mucho tiempo, el "illapa vivon". "Lurucha" cambiaba la melodía a cada instante, pero no el ritmo. Y ahora sí miraba al maestro. La danzante llama que brotaba de las cuerdas de alambre de su arpa, seguía como sombra el movimiento cada vez más extraviado de los ojos del dansak'; pero lo seguía. Es que "Lurucha" estaba hecho de maíz blanco, según el mensaje del Wamani. El ojo del bailarín moribundo, el arpa y las manos del músico funcionaban juntos; esa música hizo detenerse a las hormigas negras que ahora marchaban de perfil al sol, en la ventana. El mundo a veces guarda un silencio cuyo

sentido sólo alguien percibe. Esta vez era por el arpa del maestro que había acompañado al gran dansak' toda la vida, en cien pueblos, bajo miles de piedras y de toldos.

"Rasu-Ñiti" cerró los ojos. Grande se veía su cuerpo. La montera le alumbraba con sus espejos.

"Atok' sayku" salió junto al cadáver. Se elevó ahí mismo, danzando; tocó las tijeras que brillaban. Sus pies volaban. Todos estaban mirando. "Lurucha" tocó el lucero kanchi (alumbrar de la estrella), del wallpa wak'ay (canto del gallo) con que empezaban las competencias de los dansak', a la media noche.

—¡El Wamani aquí! ¡En mi cabeza! ¡En mi pecho, aleteando! —dijo el nuevo dansak'.

Nadie se movió.

Era él, el padre "Rasu-Ñiti", renacido, con tendones de bestia tierna y el fuego del Wamani, su corriente de siglos aleteando.

"Lurucha" inventó los ritmos más intrincados, los más solemnes y vivos. "Atok' sayku" los seguía, se elevaban sus piernas, sus brazos, su pañuelo, sus espejos, su montera, todo en su sitio. Y nadie volaba como ese joven dansak'; dansak' nacido.

—¡Está bien! —dijo "Lurucha"—. ¡Está bien! Wamani contento. Ahí está en tu cabeza, el blanco de su espalda como el sol del medio día en el nevado, brillando.

—¡No lo veo! —dijo la esposa del bailarín.

—Enterraremos mañana al oscurecer al padre "Rasu-Ñiti".

—No muerto. ¡Ajajayllas! —exclamó la hija menor—. No muerto. ¡Él mismo! ¡Bailando!

"Lurucha" miró profundamente a la muchacha. Se le acercó, casi tambaleándose, como si hubiera tomado una gran cantidad de cañazo.

—¡Cóndor necesita paloma! ¡Paloma, pues, necesita cóndor! ¡Dansak' no muere! —le dijo.

—Por dansak' el ojo de nadie llora. Wamani es Wamani.

FIN DEL TEXTO

NOTAS EXPLICATIVAS:

- **Dansak':** Bailarín de tijeras
- **Rasu-Ñiti:** Que aplasta nieve
- **Wamani:** Dios montaña que se presenta en figura de cóndor
- **Chiririnka:** Mosca azul
- **Atok' sayku:** Que cansa al zorro
- **Jaykuy:** Entrada (paso de danza)
- **Sisi nina:** Fuego hormiga (paso de danza)
- **Waqtay:** La lucha (paso de danza)
- **Yawar mayu:** Río de sangre (paso final de danza)
- **Illapa vivon:** El borde del rayo (paso de danza)
- **Lucero canche:** Alumbrar de la estrella (paso de danza)
- **Wallpa wak'ay:** Canto del gallo (paso de danza)

Examen de comprensión lectora

NIVEL I: COMPRENSIÓN LITERAL (10 puntos)

Identifica información explícita del texto

Indicador 1.1: Identifica información explícita

1. ¿Dónde estaba tendido Rasu-Ñiti al inicio del relato? (1 punto)

- a) En una cama de madera
- b) En el suelo, sobre una cama de pellejos
- c) En el corredor de su casa
- d) En el troje de su habitación

Respuesta: _____

2. ¿Qué objetos guardaba el dansak' en su petaca de cuero? (1 punto)

- a) Sus herramientas de trabajo y dinero
- b) Sus alimentos y ropa
- c) Su traje de dansak' y sus tijeras de acero
- d) Sus instrumentos musicales

Respuesta: _____

Indicador 1.2: Reconoce datos específicos

3. ¿Cuántas hijas tenía Rasu-Ñiti? (1 punto)

- a) Una hija
- b) Dos hijas
- c) Tres hijas
- d) No tenía hijas

Respuesta: _____

4. ¿Qué significado tiene el nombre "Rasu-Ñiti"? (1 punto)

- a) Bailarín de la montaña
- b) Que aplasta nieve
- c) Cóndor de fuego
- d) Espíritu del dansak'

Respuesta: _____

Indicador 1.3: Localiza detalles del texto

5. ¿Qué instrumento musical tocaba "Lurucha"? (1 punto)

- a) El violín
- b) La guitarra
- c) El arpa
- d) Las tijeras de acero

Respuesta: _____

6. Según el texto, ¿de qué color era el cóndor (Wamani) que protegía a Rasu-Ñiti? (1 punto)

- a) Negro con manchas rojas
- b) Blanco puro
- c) Gris con la espalda blanca
- d) Marrón con alas grises

Respuesta: _____

Indicador 1.4: Identifica secuencias temporales

7. Ordena cronológicamente los siguientes acontecimientos. Escribe del 1 al 4 según el orden en que ocurrieron: (2 puntos)

- () Rasu-Ñiti cayó al suelo sentado con las piernas paralizadas
- () Rasu-Ñiti se levantó y comenzó a tocar las tijeras
- () Llegaron "Lurucha" y don Pascual a la casa
- () "Atok' sayku" comenzó a danzar junto al cadáver de Rasu-Ñiti

Indicador 1.5: Reconoce personajes, lugares y acciones

8. Completa el siguiente cuadro con información del texto: (2 puntos)

Aspecto	Información del texto
---------	-----------------------

Nombre real de Rasu-Ñiti	
Lugar donde vivía	
Nombre del discípulo	
Nombre del violinista	

NIVEL II: COMPRENSIÓN INFERENCIAL (10 puntos)

Deduce información implícita y establece relaciones

Indicador 2.1: Deduce información implícita

9. ¿Por qué Rasu-Ñiti pidió que llamaran a "Lurucha" y a don Pascual? (2 puntos)

- a) Porque quería despedirse de sus amigos
- b) Porque necesitaba música para su última danza antes de morir
- c) Porque iban a curar su enfermedad
- d) Porque debían llevarlo al pueblo

Respuesta: _____

Justifica tu respuesta:

Indicador 2.2: Formula hipótesis

10. ¿Qué representa el Wamani en la vida de Rasu-Ñiti? (2 puntos)

Indicador 2.3: Establece relaciones de causa-efecto

11. ¿Por qué la hija mayor no podía ver al Wamani sobre la cabeza de su padre? (2 puntos)

- a) Porque era muy joven
- b) Porque no tenía la fuerza espiritual necesaria
- c) Porque el Wamani no existía realmente
- d) Porque estaba asustada

Respuesta: _____

Explica la relación causa-efecto:

Indicador 2.4: Infiere el propósito del autor

12. ¿Cuál crees que es la intención principal del autor al escribir este cuento? (2 puntos)

Indicador 2.5: Interpreta el lenguaje figurado

13. Cuando el texto dice: "El Wamani me dice que eres de maíz blanco", ¿qué significa esta expresión referida a "Lurucha"? (2 puntos)

- a) Que Lurucha tenía la piel clara
- b) Que Lurucha era puro, valioso y tenía cualidades especiales
- c) Que Lurucha comía mucho maíz
- d) Que Lurucha era de origen campesino

Respuesta: _____

Explica tu interpretación:

NIVEL III: COMPRENSIÓN CRÍTICA (10 puntos)

Emite juicios valorativos y reflexiona sobre el texto

Indicador 3.1: Emite juicios de valor

14. ¿Qué opinas sobre la tradición de la danza de tijeras y la transmisión del "espíritu" del Wamani de maestro a discípulo que se presenta en el cuento? (3 puntos)

Tu opinión:

Argumentos que sustentan tu opinión:

Indicador 3.2: Evalúa la validez de argumentos

Indicador 3.3: Relaciona con su contexto

Diferencias:

Reflexión personal:

FIN DE LA PRUEBA

¡Revisa tus respuestas antes de entregar!

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

Nivel	Indicadores	Nº preguntas	Puntaje	Porcentaje
Literal	- Identifica información explícita - Reconoce datos específicos - Localiza detalles - Identifica secuencias - Reconoce personajes y lugares	8 preguntas	10 puntos	33.3%
Inferencial	- Deduce información implícita - Formula hipótesis - Establece relaciones causa-efecto - Infiere propósito del autor - Interpreta lenguaje figurado	5 preguntas	10 puntos	33.3%
Crítico	- Emite juicios de valor - Evalúa validez de argumentos - Relaciona con su contexto	3 preguntas	10 puntos	33.3%

Total	16 preguntas	16 preguntas	30 puntos	100%
-------	--------------	--------------	-----------	------

CLAVE DE RESPUESTAS Y RÚBRICA DE CALIFICACIÓN

NIVEL LITERAL (10 puntos)

1. **Respuesta: b)** En el suelo, sobre una cama de pellejos (1 punto)
2. **Respuesta: c)** Su traje de dansak' y sus tijeras de acero (1 punto)
3. **Respuesta: b)** Dos hijas (1 punto)
4. **Respuesta: b)** Que aplasta nieve (1 punto)
5. **Respuesta: c)** El arpa (1 punto)
6. **Respuesta: c)** Gris con la espalda blanca (1 punto)
7. **Orden correcto:** (1 punto por cada dos correctas = 2 puntos)
 - (2) Rasu-Ñiti cayó al suelo sentado
 - (1) Rasu-Ñiti se levantó y comenzó a tocar
 - (3) Llegaron "Lurucha" y don Pascual
 - (4) "Atok' sayku" comenzó a danzar
8. **Cuadro completo:** (0.5 puntos c/u = 2 puntos)
 - Nombre real: Pedro Huancayre
 - Lugar: Un caserío de no más de veinte familias
 - Discípulo: "Atok' sayku"
 - Violinista: Don Pascual

NIVEL INFERENCIAL (10 puntos)

9. **Respuesta: b)** Justificación válida (2 puntos):
 - **Correcto (2 pts):** Explica que necesitaba la música para su danza de despedida/ritual de muerte
 - **Parcial (1 pt):** Solo marca la alternativa correcta sin justificar
 - **Incorrecto (0 pts):** Respuesta incorrecta
10. **Respuesta modelo (2 puntos):**
 - **Completa (2 pts.):** El Wamani representa el espíritu protector/la fuerza divina que da poder al dansak'/la conexión con la cosmovisión andina/la deidad que se transmite de maestro a discípulo
 - **Parcial (1 pt):** Menciona solo que es un espíritu o dios sin explicar su función
 - **Incorrecta (0 pts.):** No relaciona con el significado espiritual/cultural

11. Respuesta: b) + Explicación (2 puntos):

- **Completa (2 pts.):** Marca correctamente Y explica que se necesita madurez espiritual/preparación/pureza
- **Parcial (1 pt):** Solo marca la alternativa sin explicar
- **Incorrecta (0 pts.):** Respuesta incorrecta

12. Respuesta modelo (2 puntos):

- **Completa (2 pts.):** Preservar/valorar la cultura andina/mostrar la cosmovisión indígena/retratar la transmisión de tradiciones/visibilizar la sabiduría ancestral
- **Parcial (1 pt):** Menciona solo "hablar de la cultura peruana" sin profundizar
- **Incorrecta (0 pts.):** No identifica propósito cultural/educativo

13. Respuesta: b) + Explicación (2 puntos):

- **Completa (2 pts.):** Marca correctamente Y explica que el maíz blanco simboliza pureza/valor/cualidad especial en la cosmovisión andina
- **Parcial (1 pt):** Solo marca sin explicar el simbolismo
- **Incorrecta (0 pts.):** Respuesta incorrecta

NIVEL CRÍTICO (10 puntos)**14. Rúbrica (3 puntos):**

Criterio	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Opinión	Expresa opinión clara y fundamentada con 2-3 argumentos sólidos	Expresa opinión con 1 argumento válido	Expresa opinión sin argumentos	No responde o copia del texto
Argumentación	Argumentos coherentes basados en el texto y/o experiencia personal	Argumentos parcialmente coherentes	Argumentos débiles o poco claros	Sin argumentos
Reflexión crítica	Demuestra pensamiento crítico y análisis profundo	Demuestra análisis básico	Análisis superficial	Sin análisis

15. Rúbrica (3 puntos):

Criterio	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
----------	----------	----------	---------	----------

Evaluación	Evalúa críticamente la credibilidad con postura clara (fortalece O debilita)	Evalúa, pero con postura poco definida	Evalúa superficialmente	No evalúa
Argumentación	Justifica su postura con 2+ argumentos del texto	Justifica con 1 argumento válido	Justificación débil	Sin justificación
Análisis literario	Reconoce recursos narrativos (perspectiva, verosimilitud, simbolismo)	Reconoce parcialmente	No reconoce recursos	No analiza

16. Rúbrica (4 puntos):

Aspecto	Puntaje	Criterios
Identifica semejanzas	1 punto	Menciona al menos 1 semejanza válida entre cosmovisión andina y su cultura
Identifica diferencias	1 punto	Menciona al menos 1 diferencia válida
Reflexión personal	2 puntos	Reflexiona críticamente sobre la importancia de las tradiciones culturales (2 pts = profunda; 1 pt = superficial; 0 pts = sin reflexión)

BAREMO FINAL DE CALIFICACIÓN

PUNTAJE	CALIFICACIÓN	NIVEL DE LOGRO	DESCRIPCIÓN
27 - 30	18 – 20	Logro destacado (AD)	Articula eficientemente los tres niveles de comprensión. Comprende información

			explícita e implícita, y emite juicios críticos fundamentados.
21 - 26	14 – 17	Logro esperado (A)	Domina nivel literal e inferencial. Nivel crítico en desarrollo. Comprende el texto pero necesita fortalecer su análisis crítico.
15 - 20	11 – 13	En proceso (B)	Domina nivel literal y muestra comprensión inferencial básica. Dificultad en el nivel crítico. Requiere acompañamiento.
0 - 14	0 – 10	En inicio (C)	Solo comprensión literal básica. Dificultades significativas en inferencia y análisis crítico. Requiere refuerzo intensivo.

Anexo 4: Validación de instrumentos

CARTA DE PRESENTACIÓN

Mg.: Celso Cubas Gonzales

Presente. -

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la de Estudios de maestría en ciencias de la educación y gestión educativa de la Universidad Privada de Trujillo, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación.

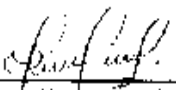
Que tiene como título: Utilización de estrategias didácticas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de una I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de su especialidad e investigación.

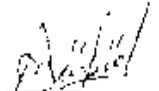
La matriz de validación, que le hacemos llegar contiene:

1. Carta de presentación
2. Matriz de operacionalización
3. Matriz de consistencia
4. Matriz de validación de expertos

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Jacquelin Saavedra Quinde
DNI N.º 41450959


Araceli Judith Leyva Diaz
DNI N.º 73444320

Opinión de aplicabilidad:

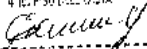
- Aplicable ☒ [X]
- Aplicable después de corregir ☐ []
- No aplicable ☐ []

Apellidos y nombres del juez evaluador : Cubas Gonzales Celso

DNI : 27377156

Especialidad del evaluador : Administración de la educación

Firma

LEA N° 002 - 00000000000000000000
4to. PISO DEL VESTIBULO

Mg. Celso Cubas Gonzales
DIRECTOR

11 de diciembre del 2025

Opinion de aplicabilidad:

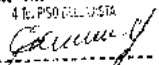
- Aplicable [X]
- Aplicable después de corregir []
- No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador : Cubas Gonzales Celso

DNI : 27377156

Especialidad del evaluador : Administración de la educación

Firma

LEA N° 002 - 04302025/2024/633.D0
4to. PISO DEL GASTA

Mg. Celso Cubas Gonzales
DIRECTOR

11 de diciembre del 2025

CARTA DE PRESENTACIÓN

Mg: ENRIQUE RIVERA LLOCLA

Presente.

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la de Estudios de maestría en ciencias de la Educación y Gestión Educativa de la Universidad Privada de Trujillo, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación.

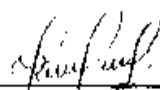
Que tiene como título: Utilización de estrategias didácticas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de su especialidad e investigación.

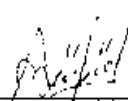
La matriz de validación, que le hacemos llegar contiene:

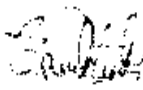
1. Carta de presentación
2. Matriz de operacionalización
3. Matriz de consistencia
4. Matriz de validación de expertos

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Jacquelin Saavedra Quinde
DNI N.º 41450959


Araceli Judith Leyva Diaz
DNI N.º 73444320


Huanacuni Mamani Gabriela
DNI N.º 44171199

Opinión de aplicabilidad:

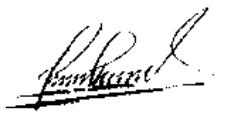
- Aplicable ☒ [X]
- Aplicable después de corregir ☐ []
- No aplicable ☐ []

Apellidos y nombres del juez evaluador : RIVERA LLOCLLA ENRIQUE

DNI : 02805924

Especialidad del evaluador : Lic. "Historia y Geografía" y Mgtr. "Gestión Educativa y Docencia Universitaria",

Firma

: 

11 de diciembre del 2025

Opinión de aplicabilidad:

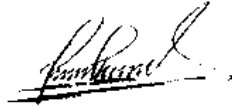
- Aplicable ☒ [X]
- Aplicable después de corregir ☐ []
- No aplicable ☐ []

Apellidos y nombres del juez evaluador : RIVERA LLOCLLA ENRIQUE

DNI : 02805924

Especialidad del evaluador : Lic. "Historia y Geografía" y Mgtr. "Gestión Educativa y Docencia Universitaria",

Firma

: 

11 de diciembre del 2025

CARTA DE PRESENTACIÓN

Mg: **GERMÁN MANUEL PARILLO CHOQUE**

Presente. -

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTO.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la de Estudios de maestría en ciencias de la Educación y Gestión Educativa de la Universidad Privada de Trujillo, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación.

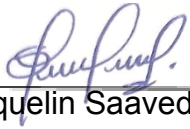
Que tiene como título: Utilización de estrategias didácticas y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo N°0482, 2025 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de su especialidad e investigación.

La matriz de validación, que le hacemos llegar contiene:

1. Carta de presentación
2. Matriz de operacionalización
3. Matriz de consistencia
4. Matriz de validación de expertos

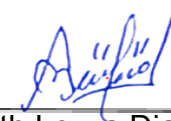
Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



Jacquelin Saavedra Quinde

DNI N.º 41450959



Araceli Judith Leyva Diaz

DNI N°73444320



Huanacuni Mamani Gabriela

DNI N°94171199

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable ☒
- Aplicable después de corregir ☐
- No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez evaluador : PARILLO CHOQUE, GERMÁN MANUEL

DNI : 43071640

Especialidad del evaluador : ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Firma :


.....
Mg. Germán M. Parillo Choque
Esp. Computación - Cs. Sociales
CPPe 1943071640

11 de diciembre del 2025

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable ☒
- Aplicable después de corregir ☐
- No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez evaluador : PARILLO CHOQUE, GERMÁN MANUEL

DNI : 43071640

Especialidad del evaluador : ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Firma :



Mg. Germán M. Parillo Choque
Esp. Computación - Cs. Sociales
CPPe 1943071640

11 de diciembre del 2025

Anexo 5: Nivel de consistencia (Prueba piloto)

V1: Estrategias didácticas

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	10	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.			

Se analizaron 10 casos válidos (100%), sin registros excluidos

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,959	24

V2: Comprensión lectora

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	10	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Se analizaron 10 casos válidos (100%), sin registros excluidos

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,856	16

El alfa de Cronbach fue 0.856, lo que indica una consistencia interna buena de los ítems de comprensión lectora.

Anexo 6: Prueba de normalidad

Prueba de normalidad – Shapiro Wilk

	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias didácticas	,942	24	,185
Comprensión lectora	,902	24	,024
Estrategias de elaboración	,939	24	,157
Estrategias de organización	,913	24	,041
Estrategias de focalización	,968	24	,615
Estrategias de integración	,937	24	,137
Estrategias de verificación	,943	24	,192
Estrategias metacognitivas	,913	24	,041

a. Corrección de significación de Lilliefors

Anexo 7: Reporte de similitud

14% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 10%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

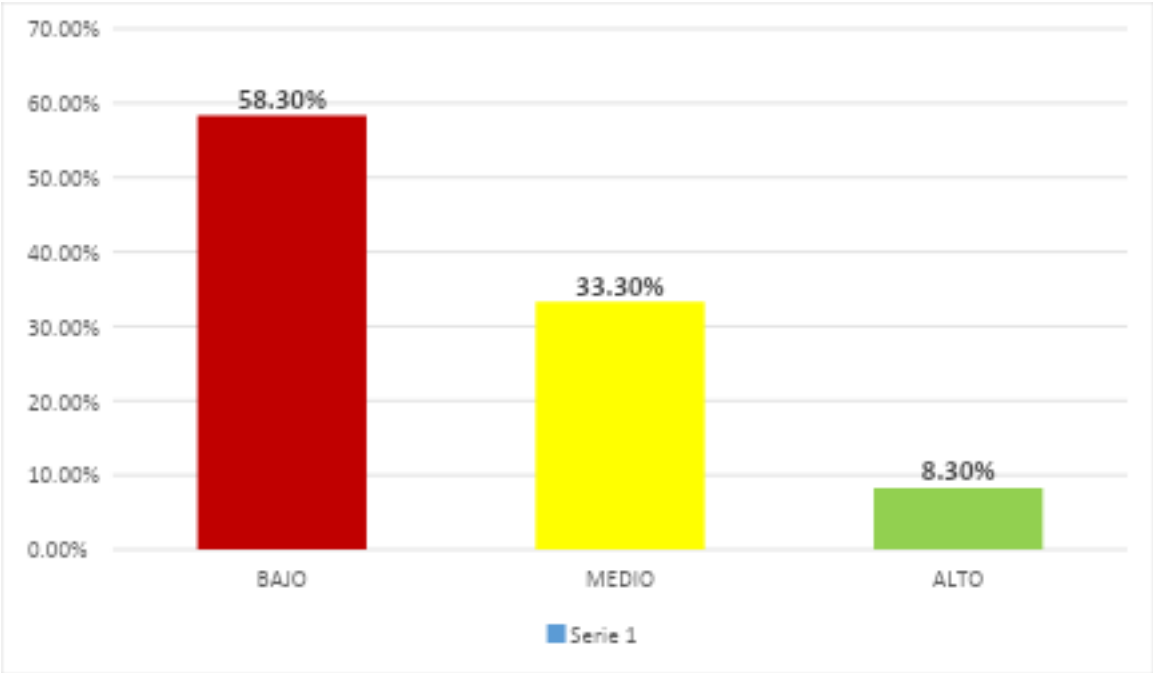
Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Anexo 8. Otros

Resultados descriptivos

Nivel de las estrategias didácticas en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025

Calificación	Rango		Frec.	%
	Desde	Hasta		
Bajo	24	56	14	58.3%
Medio	57	88	8	33.3%
Alto	89	120	2	8.3%
Total			24	100.0%



Nivel de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de la I.E. Ciro Saldaña Giraldo, Bellavista - San Martín, 2025

Calificación	Rango		Frec.	%
	Desde	Hasta		
C (En inicio)	0	14	11	45.8%
B (En proceso)	15	20	10	41.7%
A (Logro esperado)	21	26	2	8.3%
AD (Logro destacado)	27	30	1	4.2%
Total			24	100.0%

