



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**TEXTOS DEL MINEDU Y APRENDIZAJE EN LA COMPETENCIA LEE
DIVERSOS TIPOS DE TEXTO, EN ESTUDIANTES DE LA IE N° 55006-4
SAN JERÓNIMO APURÍMAC, 2023**

**PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR:

Br. ERIK TUÑÓN TEMOCHE

ASESORA:

Dra. MARTHA ALEJANDRINA EGUIA ALARCON

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-7880-2802

CUSCO – PERÚ

2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, Asesor del trabajo de investigación/tesis titulada: **TEXTOS DEL MINEDU Y APRENDIZAJE EN LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO, EN ESTUDIANTES DE LA IE N° 55006-4 SAN JERÓNIMO APURÍMAC, 2023**

Presentado por: **ERIK TUÑÓN TEMOCHE**

DNI N° **31174911**

Para optar el título profesional/grado académico de **MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN** Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2°. veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 10%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 29 de abril de 2025



Firma

Post firma 

Nro. de DNI.....23955676.....

ORCID del Asesor: 0000-0001-7880-2802

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: **oid:**.....
<https://unsaac.turnitin.com/viewer/submissions/oid:27259:453885316?locale=es-MX>

Erik Tuñón Temoche

TEXTOS DEL MINEDU Y APRENDIZAJE EN LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO, EN ESTUDIANTES DE LA IE N° 55006-4 SAN JERÓNIMO APURÍMAC, 2023



Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega trn:oid:::27259:453885316

Fecha de entrega

29 abr 2025, 6:57 a.m. GMT-6

Fecha de descarga

29 abr 2025, 7:06 a.m. GMT-6

Nombre de archivo

TEXTOS DEL MINEDU Y APRENDIZAJE EN LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO, EN ESTpdf

Tamaño de archivo

3.1 MB

Página 1 of

10% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

150 Páginas

35.063 Palabras

200.635 Caracteres

Filtered from the Report

- Bibliography
- Quoted Text
- Cited Text
- Small Matches (less than 17 words)
- Crossref database
- Crossref posted content database

Top Sources

- 10%  Internet sources
- 0%  Publications
- 5%  Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

0 Integrity Flags for Review

No suspicious text manipulations found.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.

Top Sources

- 10%  Internet sources
- 0%  Publications
- 5%  Submitted works (Student Papers)

Top Sources

The sources with the highest number of matches within the submission. Overlapping sources will not be displayed.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

Dra. NELLY AYDE CAVERO TORRE, Directora (e) General de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **TEXTOS DEL MINEDU Y APRENDIZAJE EN LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 55006 – 4, DEL DISTRITO DE SAN JERÓNIMO ANDAHUAYLAS, APURÍMAC, 2022** de la Br. Br. ERIK TUÑÓN TEMOCHE. Hacemos de su conocimiento que el (la) sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **VEINTITRES DE OCTUBRE DE 2024**.

Es todo cuanto informamos a usted fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Cusco, 16 de diciembre 2024

DR. JUAN DE LA CRUZ Z BEDOYA MENDOZA
Primer Replicante

DRA- LUCILA OLIVARES TORRES
Segundo Replicante

DRA. LUZ MARIA CAHUANA FERNANDEZ
Primer Dictaminante

DR. EDWARDS JESUS AGUIRRE ESPINOZA
Segundo Dictaminante

DEDICATORIA

A Dios, por ser nuestro creador y ayudarme a cumplir esta gran meta de mi vida.

A mi familia; de manera especial a mi querida esposa Alia Reynaga Calderón y a mis dos hijos Rensso Alessandro y Fabrissio Valentino; por el apoyo incondicional, por siempre impulsarme a ser mejor y lograr con éxito un paso importante en mi carrera profesional, A mis Padres Julio y Rosa Angélica quien con su amor, paciencia y esfuerzo me ha permitido llegar a cumplir hoy un sueño anhelado, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y la responsabilidad.

AGRADECIMIENTO

A todas las personas, que me dieron la oportunidad de formarme y haber sido mi apoyo durante todo este proceso de maestría, de manera especial a las autoridades del Gobierno Regional de Apurímac quienes hicieron posible este convenio para que muchos docentes estudiemos la Maestría en la prestigiosa Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

A los docentes de la maestría en educación, con mención gestión de la educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, de manera especial a mi asesor de tesis a los docentes dictaminantes, por haberme guiado, no solo en la elaboración de la presente tesis, sino también por haberme brindado el apoyo para desarrollarme profesionalmente y seguir cultivando mis valores.

A la Dirección, docentes y a todos los estudiantes de la Institución Educativa N° 55006 -4 de San Jerónimo, por su valiosa colaboración y apoyo en la aplicación de la presente investigación y en el desarrollo de mi profesión durante todo este tiempo de labor docente.

ÍNDICE GENERAL

Portada	
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
LISTA DE CUADROS.....	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Situación problemática:.....	1
1.2 Formulación del problema	3
a. Problema General.....	3
b. Problemas Específicos.....	3
1.3 Justificación de la investigación	3
1.3.1 Justificación teórica.....	3
1.3.2 Justificación práctica.....	4
1.3.3. Justificación metodológica.....	4
1.4 Objetivos de la investigación	6
a. Objetivo General.	6
b. Objetivos Específicos.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	7
2.1 Bases teóricas.....	7
2.1.1 El Texto Educativo.....	7
2.1.2 Uso del texto escolar del Minedu.....	10
2.1.3 Competencia lectora	12
2.1.4 Competencia lectora en el CNEB	19
2.1.5 Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.....	22
2.1.6 Dimensiones de la competencia lee diversos tipos de textos escritos: Capacidades.....	34
2.1.7 Evaluación del Aprendizaje de la Competencias Lee.....	36
2.1.8 Dimensiones del aprendizaje en los estudiantes.....	37
2.2 Marco conceptual.....	44
2.2.1 Aprendizaje.	44
2.2.2 Competencia.....	44
2.2.3 Competencias lee diversos tipos de textos escritos.	44
2.2.4 Currículo Nacional.	44

2.2.5	Estándar de aprendizaje.....	45
2.2.6	Texto escolar.....	45
2.3	Antecedentes empíricos de la investigación.....	45
2.3.1	Antecedentes Internacionales.....	45
2.3.2	Antecedentes Nacionales.....	47
2.3.3	Antecedentes a nivel local.....	51
CAPÍTULO III: HIPÓTESIS.....		52
3.1	Hipótesis.....	51
a.	Hipótesis general.....	52
b.	Hipótesis específicas.....	52
3.2	Identificación de variables e indicadores.....	53
Uso de textos del Minedu.....		53
3.3	Operacionalización de variables.....	54
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....		56
4.1.	Ámbito de estudio: localización política y geográfica.....	56
4.2.	Tipo y nivel de investigación.....	56
4.2.1.	Tipo de investigación.....	56
4.2.2.	Nivel de investigación.....	57
4.3.	Diseño de la investigación.....	57
4.4.	Unidad de análisis.....	57
4.5.	Población de estudio.....	58
4.6.	Tamaño de muestra.....	59
4.7.	Técnicas de selección de muestra.....	59
4.8.	Técnicas de recolección de información.....	60
4.9.	Técnicas de análisis e interpretación de la información.....	63
4.10.	Técnicas para demostrar verdad o falsedad de hipótesis planteadas.....	64
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		68
5.1.	Descripción.....	68
5.2.	Resultado por variables.....	69
5.2.1.	Resultados de la variable Uso de textos del Minedu.....	69
5.2.1.1.	Resultados de la variable Uso de textos por dimensiones.....	69
5.2.2.	Resultados de la variable aprendizaje de la competencia Lee.....	70
5.2.2.1.	Resultados de la variable aprendizaje de la competencia Lee dimensiones.....	71
5.3.	Pruebas de hipótesis.....	74
5.3.1.	Prueba de la hipótesis general de la investigación.....	74
5.3.2.	Prueba de la hipótesis específica.....	79

5.3.2.1. Prueba de la hipótesis específica 1	79
5.3.2.2. Prueba de la hipótesis específica 2	81
5.3.2.3. Prueba de la hipótesis específica 3	83
5.4 Presentación de resultados:.....	85
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES.....	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS	108
ANEXOS	119
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	120
Anexo 2: Instrumentos de recolección de información	122
Anexo 3: Medios de verificación: Cuestionarios aplicados.....	125
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN	126
Documentos presentados	131
Consentimiento informado	134
Otros.....	133

LISTA DE CUADROS

Tabla 1 Teorías de la comprensión lectora.	18
Tabla 2 Descripción de los niveles del Desarrollo de la Competencia.	23
Tabla 3 Competencias del Área de Comunicación para sexto grado de educación primaria.	25
Tabla 4 Escala y nivel de logro.	37
Tabla 5 Población de estudiantes.	58
Tabla 6 Baremo de la variable uso de textos del Minedu.	61
Tabla 7 Nivel de logro de la variable aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto escrito.	62
Tabla 8 Rangos para Interpretación del Coeficiente Alpha de Cronbach.	66
Tabla 9 Nivel de frecuencia de uso de textos escolares del Minedu en el área de Comunicación.	69
Tabla 10 Nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto.	70
Tabla 11 Nivel de comprensión de la dimensión 1: obtiene información del texto escrito, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación.	71
Tabla 12 Nivel de comprensión de la dimensión 2: infiere e interpreta información del texto, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación.	72
Tabla 13 Nivel de comprensión de la dimensión 3: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación.	73
Tabla 14 Tabla cruzada Uso de textos escolares del Minedu Nivel de aprendizaje.	75
Tabla 15 Pruebas de chi-cuadrado.	77
Tabla 16 Relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.	78
Tabla 17 Relación entre uso de los textos del Minedu en el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.	80
Tabla 18 Relación entre el uso de los textos del Minedu en el aprendizaje de la capacidad Infiere e interpreta información del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.	82
Tabla 19 Relación entre el uso de los textos del Minedu en el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Plano de localización de la institución educativa.....	56
Figura 2 Estudiantes dde la Institución Educativa, completando el cuestionario.....	113
Figura 3 Resolución de cambio de nombre de la Tesis	114

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los textos del Minedu y los aprendizajes de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo, siendo una investigación básica, diseño no experimental, transversal, descriptivo-correlacional, enfoque cuantitativo, población de 170 estudiantes, aplicándose la técnica de la encuesta y el instrumento del cuestionario tanto al uso de textos y al aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto, mencionando que también se tuvo el apoyo de los registros de calificación de los docentes. Se determinó que el 92,4% estudiantes presentan un nivel moderado de frecuencia de uso de textos escolares del Minedu en el área de Comunicación y el 45,3% de estudiantes presentando un nivel de logro esperado. Asimismo, existe una correlación positiva fuerte entre los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto, con una $r = 0.554$. Asimismo, existe relación significativa entre la capacidad obtiene información del texto escrito en el área de comunicación y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto, con un valor de $r = 0.489$; Entre la capacidad infiere e interpreta información del texto en el área de comunicación y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto, con un valor $r = 0.466$; Entre la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en el área de comunicación y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto, con un valor de $r = 0.434$.

Palabras clave: textos escolares, área de Comunicación, aprendizajes, competencia lee diversos tipos de texto.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between the Minedu textbooks and the learning of the competency "reads various types of texts" in students of Educational Institution 55006-4 of San Jerónimo. This was basic research with a non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational design, using a quantitative approach, with a population of 210 students. A questionnaire was applied on the competency "reads various types of texts" along with teachers' grading records. It was determined that 92.4% of the students demonstrate a moderate level of frequency in the use of Minedu textbooks in the Communication area, and 45.3% of the students show the expected achievement level. Furthermore, there is a strong positive correlation between the use of Minedu textbooks in the Communication area and the learning of the competency "reads various types of texts," with an $r = 0.554$. Likewise, there is a significant relationship between the ability to obtain information from written text in the Communication area and the learning of the competency "reads various types of texts," with an r value = 0.489; between the ability to infer and interpret information from the text in the Communication area and the learning of the competency "reads various types of texts," with an r value = 0.466; and between the ability to reflect on and evaluate the form, content, and context of the text in the Communication area and the learning of the competency "reads various types of texts," with an r value = 0.434.

Key words: school texts, Communication area, learning, competence in reading different types of texts.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo peruano, el desarrollo de la competencia lectora constituye un eje fundamental para garantizar aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes de educación básica regular. El Ministerio de Educación (Minedu) mediante la entrega de textos escolares gratuitos, busca potenciar el acceso equitativo a materiales pedagógicos de calidad con el fin de fortalecer competencias claves como la de leer diversos tipos de texto, la cual forma parte esencial del área de comunicación. En ese sentido, la presente investigación surge como una respuesta a la necesidad de examinar el impacto que tienen los textos proporcionados por el Ministerio en el aprendizaje de dicha competencia en los estudiantes de la Institución Educativa número 55004-4 de San Jerónimo ubicada en la región de Apurímac durante el año dos mil veinticuatro.

Escribimos este trabajo de investigación con el propósito de contribuir al análisis crítico de las políticas públicas educativas específicamente aquellas relacionadas con los recursos didácticos que se entregan en las instituciones educativas. Además, se busca generar conocimiento útil tanto para los docentes como para los especialistas en educación respecto a cómo el uso pedagógico de los textos puede mejorar los niveles de comprensión lectora. Este estudio se justifica también desde la necesidad de promover prácticas pedagógicas más efectivas que respondan al contexto cultural y lingüístico de los estudiantes de zonas alto andinas como San Jerónimo.

La audiencia principal de esta investigación incluye a directores docentes formadores de docentes investigadores y autoridades educativas locales regionales y nacionales. A través de este estudio se aspira a ofrecer evidencias empíricas que sustenten decisiones pedagógicas y de gestión educativa más informadas particularmente en territorios con brechas de aprendizaje persistentes. Asimismo, se busca visibilizar el rol que juegan los textos escolares en contextos rurales donde muchas veces constituyen el único recurso educativo disponible para los estudiantes.

La relación entre las dos variables textos entregados por el Ministerio de Educación y el aprendizaje en la competencia leer diversos tipos de texto se sustenta en el supuesto de que los materiales educativos son herramientas mediadoras del aprendizaje. Según la teoría sociocultural el desarrollo cognitivo se potencia mediante el uso de instrumentos culturales como los textos escolares en interacción con otros. Por tanto, se plantea que un uso adecuado pertinente y contextualizado de estos materiales puede favorecer de forma significativa la comprensión lectora permitiendo a los estudiantes acceder a información reflexionar sobre contenidos y desarrollar una actitud crítica frente a lo leído.

En cuanto a antecedentes diversas investigaciones han abordado la eficacia de los textos escolares. Estudios realizados en el país han evidenciado que el uso sistemático y guiado de los textos entregados por el Minedu contribuye positivamente al logro de competencias comunicativas en zonas rurales. Sin embargo, aún son escasos los estudios centrados específicamente en el contexto de Apurímac y menos aún aquellos que analicen el impacto en una competencia específica como la comprensión de diversos tipos de texto.

La hipótesis que guía esta investigación sostiene que el uso de los textos escolares del Minedu, se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la competencia leer diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac. Este estudio es importante para la comunidad científica porque permite enriquecer el debate sobre la pertinencia de los materiales educativos en contextos rurales, así como aportar evidencia sobre la relación entre políticas públicas y aprendizajes reales. Además, ofrece un punto de partida para investigaciones posteriores que deseen profundizar en la efectividad de estos recursos en otras regiones o áreas del currículo nacional.

Para ello, el trabajo de investigación se organiza de la siguiente manera.

Capítulo I: Aborda el diseño del problema que se planteó en la tesis, en que la

descripción del contexto problemático, justificación, formulación y objetivos del problema planteado.

Capítulo II: Corresponde al desarrollo del marco teórico y conceptual, en la cual se realizaron las conceptualizaciones (bases teóricas) de la investigación, marco conceptual y antecedentes de investigaciones precedidas a la presente investigación.

Capítulo III: Se refiere a la formulación de la hipótesis y variables, en donde se detalla las hipótesis elaboradas para la investigación y las variables que se utilizaron para el estudio.

Capítulo IV: Donde se encuentra la metodología de la investigación, en la cual está el espacio de tesis nivel, tipo de investigación, población de análisis y estudio, la muestra de la población en estudio, técnicas que se consideró para tomar la muestra, técnica de recolección de información, análisis e interpretación de los resultados obtenidos y técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas.

Capítulo V: Se desarrolló los resultados y discusión, donde se detalla el procesamiento, análisis e interpretación; prueba de hipótesis y la discusión de resultados. Finalmente se expone las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática:

A nivel internacional, los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019, coordinado por la Unesco, revelaron que América Latina y el Caribe enfrentan una crisis educativa persistente. En promedio, el 40% de los estudiantes de tercer grado y el 60% de sexto grado de primaria no alcanzan el nivel mínimo de competencias fundamentales en lectura y matemática. Estos datos indican un estancamiento en los logros de aprendizaje desde 2013, lo que pone en riesgo el desarrollo del potencial de una generación entera.

En el Perú, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023 mostró que el 36.6% de los estudiantes de segundo grado de primaria alcanzaron un nivel satisfactorio en lectura, mientras que en matemática solo el 11.2% logró este nivel. Estos resultados reflejan una mejora respecto a evaluaciones anteriores, pero aún evidencian desafíos significativos en el desarrollo de competencias fundamentales en los estudiantes peruanos.

En la región de Apurímac, los indicadores educativos muestran brechas preocupantes. Según datos del Instituto Peruano de Economía, en 2018, solo el 30.5% de los estudiantes de cuarto grado de primaria alcanzaron un nivel satisfactorio en comprensión lectora, y apenas el 7.4% de los estudiantes de segundo grado de secundaria lograron este nivel. Además, la tasa de analfabetismo en la región asciende al 11.2%, afectada por factores como la infraestructura educativa deficiente.

La Institución Educativa N.º 55006-4 San Jerónimo, ubicada en la región de Apurímac, enfrenta desafíos similares a los del contexto regional. Aunque no se disponen de datos específicos publicados sobre esta institución, es razonable inferir que sus estudiantes

comparten las dificultades observadas a nivel regional. La implementación efectiva de estrategias pedagógicas y el uso adecuado de materiales educativos son fundamentales para mejorar estos indicadores.

Una de las causas principales de los bajos niveles de comprensión lectora en la institución es el uso inadecuado de los textos proporcionados por el Ministerio de Educación (Minedu). Estos materiales, diseñados para desarrollar competencias específicas, no siempre se utilizan de manera efectiva en el aula. Además, la aplicación deficiente del enfoque por competencias limita la capacidad de los estudiantes para interactuar críticamente con diversos tipos de texto, afectando su desarrollo integral en el área de comunicación.

Las consecuencias de una comprensión lectora deficiente son múltiples y afectan tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de los estudiantes. La incapacidad para interpretar y analizar textos limita el aprendizaje en otras áreas del conocimiento, reduce la autoestima y las oportunidades futuras de los estudiantes, y perpetúa las desigualdades educativas existentes en la región.

Este trabajo de investigación busca identificar las deficiencias en el uso de los textos del Minedu y proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan la competencia "Lee diversos tipos de texto" en los estudiantes de la Institución Educativa N.º 55006-4 San Jerónimo. Al hacerlo, se espera contribuir a mejorar los niveles de comprensión lectora y, por ende, el desempeño académico general de los estudiantes, promoviendo una educación más equitativa y de calidad en la región de Apurímac.

1.2 Formulación del problema

a. Problema General.

¿Cómo es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac, 2024?

b. Problemas Específicos.

- ¿Cuál es el nivel de frecuencia de uso de los textos del Minedu en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?
- ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad infiere e interpreta información del texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?

1.3 Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica.

La presente investigación se justifica teóricamente debido a la necesidad de fortalecer la competencia lectora de los estudiantes a partir de un enfoque centrado en la comprensión de diversos tipos de texto propuestos por el Ministerio de Educación. Esta competencia forma

parte del perfil de egreso del estudiante y está orientada a lograr una ciudadanía crítica y reflexiva. Según el Minedu (2022), leer diversos tipos de textos implica no solo decodificar información, sino también interpretarla y reflexionar sobre su contenido en contextos variados. Además, autores como Solís (2021) señalan que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que requiere estrategias pedagógicas articuladas con recursos pertinentes, como los textos educativos oficiales del Estado, para garantizar un aprendizaje significativo.

1.3.2. Justificación metodológica

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque cuantitativo permite observar, medir y analizar de manera objetiva el nivel de desempeño lector en los estudiantes, estableciendo relaciones estadísticas entre las variables propuestas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2021), el enfoque cuantitativo se basa en la medición numérica de fenómenos y el análisis de datos mediante procedimientos estadísticos, lo cual es pertinente para evaluar con precisión el impacto del uso de textos del Minedu en el desarrollo de la competencia lectora. Esto permitirá identificar patrones, establecer correlaciones y realizar comparaciones significativas entre los niveles de comprensión de los estudiantes.

1.3.3. Justificación pedagógica

La justificación pedagógica radica en la necesidad de promover prácticas docentes basadas en evidencia empírica, orientadas al logro de aprendizajes fundamentales. El uso de los textos oficiales del Minedu como insumos pedagógicos permite estandarizar el acceso a contenidos relevantes, contribuyendo a una educación inclusiva y equitativa (Ministerio de Educación, 2023). Además, investigaciones recientes destacan que el empleo sistemático de materiales diseñados con criterios curriculares mejora significativamente el rendimiento lector,

especialmente cuando se contextualiza su uso en función del entorno sociocultural del estudiante (Gonzales & Poma, 2022).

1.3.4. Justificación psicológica

Desde el ámbito psicológico, esta investigación es pertinente porque la lectura comprensiva impacta directamente en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la memoria de trabajo, la inferencia lógica y la autorregulación emocional. Según Barriga y Cueva (2020), los estudiantes que ejercitan su competencia lectora mediante textos contextualizados muestran mayor motivación hacia el aprendizaje, lo cual incide en su autoestima académica y su bienestar emocional. Además, la comprensión lectora está estrechamente relacionada con la construcción de identidad personal y la proyección de metas educativas a largo plazo.

1.3.5. Justificación práctica

Finalmente, la justificación práctica de este estudio radica en su aplicabilidad directa al aula, al generar datos concretos sobre cómo los textos del Minedu están influyendo en el desarrollo lector de los estudiantes de la I.E. N° 55006-4 de San Jerónimo. Los resultados permitirán a los docentes replantear sus estrategias de enseñanza y tomar decisiones fundamentadas para mejorar la planificación curricular y metodológica. Así también, contribuirá al diseño de intervenciones pedagógicas focalizadas, fortaleciendo los procesos de evaluación formativa y sumativa (Reátegui & Vela, 2022), lo cual es vital para el logro de una educación de calidad con equidad en contextos rurales como Apurímac.

1.4 Objetivos de la investigación

a. Objetivo General.

Determinar cómo es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

b. Objetivos Específicos.

- Identificar el nivel de la frecuencia de uso de los textos del Minedu en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac.
- Identificar el nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac.
- Identificar el nivel de relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.
- Identificar el nivel de relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad infiere e interpreta información del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.
- Identificar el nivel de relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Bases teóricas

2.1.1 El Texto Educativo

Es una herramienta que entrega secuencias didácticas enfocadas a ayudar a los estudiantes, a aprender de acuerdo con el plan de estudios de su grado o ciclo; excluye actividades, ejercicios o tareas que deben ser preparadas en conjunto con el texto. El texto y el libro escolares son distintos entre sí. Se puede decir que el texto escolar se ha escrito pensando en el uso en el aula, organizado para satisfacer las necesidades de cada sesión de aprendizaje. El libro escolar puede ser útil para la instrucción, pero carece de este objetivo y de la secuenciación pedagógica de un texto escolar (Johnsen et al., 1996)

En ese sentido, Alzate (1999) enfatiza que “El objetivo del texto escolar debe considerarse como copias que se relacionan con los ejercicios que se generarán en la sesión de aprendizaje, es decir, sirve como herramienta de apoyo al aprendizaje del estudiante durante el proceso educativo” (p. 28).

Además, en mismo el autor indica que:

Un texto escolar podría definirse como el material de lectura utilizado por los docentes cada día en el aula, aunque esta idea está relacionada con las actividades del docente en el aula, sigue siendo importante definir qué es un texto escolar en la actualidad. (p. 29)

Venegas (1999) menciona la importancia del libro de texto tanto para docentes como para estudiantes:

El libro de texto es un recurso fundamental. Aunque en ocasiones el docente sólo utilice el libro de texto y se limite a ofrecer sus aportaciones en las sesiones, éste no debe sustituir al docente, ya que sirve para animar y dirigir al estudiante o hacia la tarea de

forma libre y productiva, presentando temas e insinuando algunas explicaciones. Para que los estudiantes comprendan lo que ocurre a nivel local, regional y nacional, el plan de estudios debe basarse en sus experiencias personales. Esto significa que debe presentar las circunstancias que viven en casa, los juegos que practican con sus amigos, el entorno en el que viven y su historia personal. (p. 64)

Podemos inferir de la funcionalidad que Venegas (1999) alude al hecho de que el texto escolar es atractivo para el estudiante debido a su ubicación y a los beneficios que se pueden derivar de él. Por ejemplo, el texto escolar debe hablar de nuestra cultura, tener en cuenta los juegos que practican los estudiantes y también mostrar las costumbres que representan y con las que se identifican, entre otras cosas.

Esto significa que el distrito de San Jerónimo, provincia de Andahuaylas, presenta una variedad de contextos, ideas y formas de vida. Además, el currículo debe reflejar la realidad, ya que debe presentar actividades que valgan la pena, debe captar la atención de los alumnos.

Para Stevenson (2003):

La mayoría de las veces, requerimos el texto escolar y, basándonos en algunas de sus funciones para completar una lección, también lo utilizamos como herramienta para elaborar nuestras sesiones de clase. En otras ocasiones, sirve, entre otras cosas, como componente de nuestra propuesta de programación. (pp. 85-90)

Para que el texto escolar satisfaga este requisito, seguiremos algunos consejos:

- ✓ Función facilitadora: Brinda instrucciones para el docente y así pueda realizar el proceso educativo de manera más sencilla y práctica.
- ✓ Función estructuradora: Está organizado en función a la sesión de clase, brindando ejemplos de trabajo que ayudan al desarrollo de las sesiones y facilitan la enseñanza.

- ✓ Función orientadora de innovación metodológica: Permite realizar los cambios al docente en su práctica pedagógica.
- ✓ Función diseñadora o programadora: Presenta temas seleccionados, organizados y desarrollados para apoyar el trabajo de programación.
- ✓ Papel mediador con los padres: Los padres apoyan o guían el desarrollo intelectual, físico y emocional de sus hijos, y su participación es crucial.
- ✓ Función insumo en la mediación: El libro sirve como insumo para la consecución de los objetivos de aprendizaje, mientras que el docente actúa como mediador en el proceso educativo.
- ✓ Función de cesión y traspaso progresivo de control: Aumenta el rendimiento y la autonomía de los estudiantes.
- ✓ Función de evaluación: Los ejercicios deben realizar tareas evaluativas como diagnosticar los problemas de los estudiantes, calibrar sus niveles de logro, determinar y medir lo que se espera de ellos académicamente y fomentar la autoevaluación.

Ante los consejos brindados por Stevenson (2003), en efecto, el texto describe las diversas funciones que los materiales educativos desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando su papel fundamental tanto para los docentes como para los estudiantes. La función facilitadora y estructuradora muestran cómo estos materiales simplifican la planificación y ejecución de las clases, proporcionando ejemplos y guías prácticas. La función orientadora de innovación metodológica fomenta la flexibilidad en las prácticas pedagógicas, permitiendo al docente adaptar su enfoque. Además, el papel mediador con los padres resalta la importancia de la colaboración familiar en el desarrollo del estudiante.

Por otro lado, la función insumo en la mediación subraya la relevancia del texto como

herramienta de apoyo para alcanzar los objetivos educativos, con el docente como mediador en este proceso. La cesión progresiva de control promueve la autonomía de los estudiantes, preparándolos para asumir un papel más activo en su propio aprendizaje. Finalmente, la función de evaluación asegura que los materiales no solo apoyen el desarrollo de conocimientos, sino que también permitan evaluar el progreso y los logros de los estudiantes, favoreciendo la reflexión y la autoevaluación.

2.1.2 Uso del texto escolar del Minedu

El texto escolar es una bandeja inagotable de información. Así, su contenido, los conocimientos que favorezca, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción, el marco legal que lo regula, los juicios utilizados por los docentes para seleccionar unos antes que otros, son apenas algunos de los problemas posibles de plantear desde el punto de vista crítico sobre ese instrumento pedagógico (Ramírez, 2003). Las definiciones sobre el uso del texto proporcionan una visión diversa y matizada de cómo se entiende e interactúa con el material escrito en diferentes contextos educativos y cognitivos.

Snow (2002), enfatiza que “el uso del texto como una habilidad integral en la educación, donde los estudiantes no sólo leen, sino que también deben interactuar y comprender profundamente el contenido textual para mejorar su aprendizaje” (p. 39). Esta definición subraya la importancia de la interpretación y evaluación de la información, sugiriendo un enfoque activo por parte del lector.

Por otro lado, Kintsch (1998) amplía esta idea al introducir la noción de integración cognitiva. Según él, “el uso del texto no se limita a la simple decodificación, sino que también implica la capacidad del lector para integrar nueva información en sus estructuras cognitivas preexistentes” (p. 31). Esto abarca tanto la comprensión literal como la inferencial, lo que añade una capa de complejidad al proceso de lectura y comprensión.

Desde una perspectiva crítica, Luke (1995) aborda el uso del texto en términos de interacción y comprensión crítica. Su definición resalta cómo el uso del texto, “puede variar desde una lectura superficial hasta una comprensión profunda y crítica, lo que se relaciona con la alfabetización crítica y la competencia discursiva” (p. 64). Esto sugiere que el uso del texto también implica un análisis crítico y la capacidad de cuestionar y debatir el contenido textual.

Los autores precedentes, señalan a la evolución de la comprensión lectora, como una habilidad activa y crítica, según varios autores. Snow (2002) enfatiza que el uso del texto no solo implica leer, sino también interactuar con el contenido para lograr un aprendizaje profundo, destacando la interpretación y evaluación de la información como habilidades clave. Kintsch (1998) amplía esta idea al proponer que la lectura no se limita a la decodificación, sino que involucra la integración de nueva información en las estructuras cognitivas del lector, abarcando tanto la comprensión literal como inferencial. Finalmente, Luke (1995) aporta una perspectiva crítica, subrayando que el uso del texto puede variar desde una lectura superficial hasta una comprensión crítica y profunda, lo que conecta con la alfabetización crítica y la capacidad de cuestionar y debatir el contenido textual. En conjunto, estos enfoques resaltan la lectura como un proceso activo y complejo, que involucra tanto habilidades cognitivas como críticas.

Finalmente, Barton et al. (2005) enfocan el “uso del texto en el ámbito de la educación superior, donde se asocia con el desarrollo de habilidades académicas específicas, como la lectura crítica, la toma de notas y la síntesis de información” (p. 190). Para ellos, estas habilidades son fundamentales para el éxito académico, lo que implica que el uso del texto en este contexto está estrechamente relacionado con la preparación y competencia académica.

2.1.3 Competencia lectora

2.1.3.1 Concepto

La Capacidad de comprender lo que uno lee, explicarlo uno y se sabe que derivan conocimientos valiosos, conoce como comprensión lectora y se adquiere mediante la práctica constante de la lectura. como la comprensión lectora, y se adquiere mediante la práctica constante de la lectura. El estudiante desarrolla esta habilidad a medida que se acostumbra ase acostumbra los recursos utilizados en recursos utilizados en el proceso de lectura. El proceso de lectura. En dicho proceso interactúan tanto el estudiante como el texto (Robles 2011).

Para nuestro propósito, es interesante enfatizar lo expuesto por Robles (2011), cuando señala que “el alumno tiene alcance el contenido temático, mapas, fotografías, dibujos, organizadores de información, lecturas, resúmenes, actividades, cuestionarios y evaluaciones (...) el libro de texto facilita la labor del profesor y del alumno” (p. 69). Todos estos componentes se introducen en las primeras páginas mediante verbos como identificar, subrayar, averiguar e inferir, cuya finalidad principal es dirigir al estudiante hacia la lectura y la comprensión que vienen a continuación.

Ahora bien, Cáceres et al. (2012), señala que:

El estudiante deberá estar dotado progresivamente, como parte importante de la comprensión lectora, de herramientas de lectura para decodificar el texto leído y a su vez comprenderlo: cabe destacar, que se deben adquirir las habilidades de decodificación al mismo instante que las de comprensión, es por ello por lo que debemos guiar a los educandos a utilizar estrategias según los diversos contextos de la lectura comprensiva. (p. 52)

En esta cita, coincidimos con el autor, cuando subraya la importancia de desarrollar simultáneamente las habilidades de decodificación y comprensión lectora en los estudiantes.

Asimismo, cuando resalta que no basta con enseñar a los estudiantes a "leer" las palabras, sino que también deben ser guiados en el proceso de comprender el significado del texto. El uso de estrategias de lectura adaptadas a diferentes contextos es clave para lograr una lectura comprensiva efectiva. La progresión en el aprendizaje lector debe estar equilibrada entre la capacidad de decodificar y la de interpretar, asegurando así que los estudiantes no solo lean, sino que comprendan y puedan interactuar con los textos de manera significativa.

Como ya hemos visto la comprensión lectora para Pinzás (2001) "Está más estrechamente asociado con la capacidad cognitiva del estudiante como tema, aunque es importante distinguir entre comprensión lectora y competencia lectora . (p. 93).

En este sentido, el mismo autor, menciona que la comprensión lectora es de naturaleza constructivista:

Lo que significa que una persona lee un texto y lo interpreta construyendo el significado, en la medida que avanza en la lectura. En segundo lugar, indica que la comprensión lectora se da por medio de una interacción con el texto, el lector interpreta el texto desde sus conocimientos previos con los cuales asimila el mensaje del autor de una manera crítica. En tercer lugar, la comprensión lectora se basa en una estrategia relacionada con la motivación intrínseca del lector. Y una cuarta característica de la comprensión lectora hace referencia a la metacognición, donde el lector por medio de sus conocimientos no solo interpreta, sino que aprehende lo que lee (pp. 26-28).

Efectivamente, la comprensión lectora debe ser concebida como un proceso activo y dinámico en el que el lector no solo decodifica el texto, sino que construye el significado a medida que avanza. El primer aspecto destaca la interacción entre el lector y el texto, donde el lector aporta sus conocimientos previos para interpretar de manera crítica el mensaje del autor. En segundo lugar, se resalta la importancia de la motivación intrínseca como estrategia para

facilitar la comprensión, sugiriendo que el interés personal del lector influye en su capacidad para asimilar el contenido. Finalmente, se menciona la metacognición, que implica que el lector no solo interpreta el texto, sino que también toma conciencia de su propio proceso de aprendizaje, lo que le permite aprehender el conocimiento de manera más profunda. Este enfoque integral combina la decodificación, la interpretación crítica y el autorreflexión como elementos esenciales para una comprensión lectora efectiva.

Jiménez (2014), sostiene que “la competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” (p. 69). En otras palabras, es una actividad más comunitaria que implica una gama más amplia de desarrollo a lo largo del tiempo. En conclusión, hay sendos procesos dos procesos están conectados, mientras que la comprensión lectora está relacionada con las actividades cognitivas y metacognitivas del estudiante

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) define la competencia lectora como un conjunto de habilidades, métodos e información que las personas adquieren a lo largo de su vida en una variedad de situaciones, a través de interacciones con sus pares y la comunidad en general. También describe en el Currículo Nacional desde el enfoque por competencias como “un conjunto de habilidades que se adquieren a lo largo de un período de tiempo (Romo, 2019, p. 172).

En efecto, la competencia lectora no es algo que se desarrolla de un día para otro, sino que es un proceso continuo que se extiende a lo largo de nuestra vida. Según PISA, implica una combinación de conocimientos, habilidades y estrategias que se nutren tanto en el entorno educativo como a través de las interacciones con otras personas. Además, me parece interesante cómo Romo (2019) refuerza la idea de que la competencia lectora está bien estructurada en el Currículo Nacional, lo cual me lleva a reflexionar sobre la importancia de un enfoque por

competencias en la educación. Este enfoque no solo abarca la adquisición de habilidades básicas de lectura, sino también cómo estas se aplican en diferentes contextos, permitiendo un desarrollo integral del estudiante.

Nuestro estudio se centra en la capacidad de "leer diferentes tipos de textos escritos ", lo que sugiere que el estudiante aplicará sus habilidades para extraer información del texto. Esto le permitirá realizar el proceso cognitivo que conduce al desarrollo de la inferencia.

Asimismo, el estudiante interpretará y comparará la información extraída con el fin de reflexionar sobre la misma (Minedu, 2019, p. 41).

Cuando el estudiante sea capaz de interpretar el texto y emitir un juicio personal, se habrá cumplido los tres niveles que implica el desarrollo de la comprensión lectora y de la competencia lee diversos tipos de texto a saber, estos niveles son, como afirma Zárte (2010):

El literal, que consiste en comprender lo que dice el texto y está explícitamente en las líneas, el inferencial, lo que se puede deducir a partir de lo que dice el texto, es decir entre líneas y el crítico, lo que implica descubrir intenciones y los propósitos, la ideología del autor, es decir lo que está detrás de las líneas. (p.16)

Por tanto, de la cita anterior, el nivel más importante he indicado que se contempla en esta investigación es el nivel inferencial, pues permite desarrollar la comprensión lectora en todos los niveles escolares.

2.1.3.2 Principales teorías sobre la comprensión del texto en el aula

- **Teoría de la habilidad para brindar información**

Para Cárdenas y Guamán (2013) "la lectura desarrolla la capacidad de comunicar a otras personas aquello que se ha leído, dado que la transmisión comunicativa supone el

entendimiento por parte del lector del mensaje del autor” (p. 58).

Según Vygotsky (1978) cuando el estudiante emplea las formas de los textos que lee adecuadamente:

Crea nuevas palabras con las cuales construye significados. Así, de esta manera, cuando el estudiante interpreta un texto leído con sus propias palabras expresa lo que ha entendido de la lectura, crea nuevas ideas que se relacionan con las que ya conoce y forma nuevas estructuras mentales. (p. 173)

Por tanto, para Cárdenas y Guamán (2013):

En la comprensión de lectura, los nuevos conceptos en principio son abordados por el lector en una no muy clara organización en estructuras de relaciones significativas. En la medida en que avanza en el proceso y entra en interacción con otras comprensiones, logra formar estructuras significativas que redundan positivamente en su comprensión. (p. 31)

Al reflexionar sobre esta cita, me doy cuenta de lo crucial que es el proceso de interpretación y construcción de significado cuando leemos. Vygotsky (1978) señala cómo, al leer, los estudiantes no solo absorben información, sino que crean nuevas palabras y conceptos, adaptándolos a sus conocimientos previos. Este proceso de reinterpretación, usando sus propias palabras, me parece fascinante porque les permite generar nuevas ideas y establecer conexiones con lo que ya saben, formando estructuras mentales más complejas.

Por otro lado, Cárdenas y Guamán (2013) refuerzan esta idea al explicar que, durante la lectura, los nuevos conceptos no siempre se comprenden de manera inmediata o clara. Me identifico con esta observación, ya que muchas veces al leer algo nuevo, no todo tiene sentido al principio, pero a medida que interactuamos con el texto y relacionamos sus ideas, las

estructuras significativas se van formando, lo que mejora nuestra comprensión. Este proceso continuo de lectura, reflexión e interacción con el contenido es lo que realmente profundiza nuestro entendimiento.

- **Teoría de la interacción entre el pensamiento y el habla**

Según esta teoría, lo que se lee es comprendido, porque es interpretado a nivel del pensamiento y es empleado para comunicar una idea, o en todo caso “la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito” (Cárdenas y Guamán, 2013, p. 21).

El intercambio entre pensamiento y lenguaje es en realidad un proceso mediado por la socialización. del material aprendido, lo que permite argumentar y persuadir a otros de esta manera, uno aprende a fortalecer sus conocimientos y defenderlos contra puntos de vista opuestos

- **Teoría de comprensión lectora en el tiempo**

A continuación, se muestra una tabla donde se describen las principales concepciones en torno a la comprensión lectora en el devenir histórico.

Tabla 1
Teorías de la comprensión lectora.

Teoría	Autores	Concepto
Transferencia de información(1960)	La Berge y Samuels	Proceso de lectura en base a la comprensión de cada letra (lineal). Es decir, se comprende literalmente.
Transaccionales (1978-82)	Rosenblatt y Shanklin	Sostienen que se comprende cuando el lector se encuentra con el mensaje del autor.

Nota. Recuperado de Cárdenas y Guamán (2013, pp.19-20)

La comprensión lectora según Monroy y Gómez (2009) “es el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (p. 41).

En tal sentido Dubois (1991) señala que:

Durante estos últimos 50 años, se han tratado tres concepciones teóricas en relación de la comprensión lectora: i) conocimiento de la palabra; ii) comprensión iii) extracción del significado, además de incluir los siguientes subniveles: habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, inferencia para comprender lo implícito y la habilidad para evaluar la calidad del texto. Se enfoca en darle sentido al texto, analizando cada palabra y oración, siendo el lector la persona encargada de decodificarlo. (p. 57)

Esta teoría considera la lectura como un proceso interactivo, haciendo hincapié en el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. En otras palabras, el lector utiliza el conocimiento previo como marco para modificarlo y transformarlo en nuevo conocimiento. El modelo psicolingüístico, este proceso es aquel en el cual los docentes son usuarios del mismo; es decir, cada frase o palabra se construye en la mente del lector para reinterpretar su significado, interactuando con el lenguaje y el conocimiento durante el proceso de comprensión.

La teoría implica la lectura como el proceso de transacción entre el texto y el lector, se refiere a la interrelación entre el “cognoscente” y lo “conocido”, enfatizando en la reciprocidad

lector – texto, utiliza la palabra transacción para simbolizar la unión entre ambas partes.

2.1.4 Competencia lectora en el CNEB (Currículo Nacional de Educación Básica)

En nuestro país es común escuchar, en diversos niveles sociales, una frase que hace referencia a la falta de comprensión del lector: los estudiantes escuchan, pero no comprenden. Por diversas razones, entre ellas la falta de habilidades o bases por parte del estudiante para manejar una conferencia u otros factores sociales, los profesores frecuentemente hacen este comentario porque es un tema latente que no ha sido resuelto. Asimismo, y en relación con la competencia de interés en esta investigación, el estudio de Cuevas-Cerveró y Vives (2005) sostiene que “el concepto de competencia alude a la reunión de ciertas capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para ponerlas en práctica cuando sean necesarias frente a situaciones adversas” (p. 54).

Este punto de vista coincide con la definición proporcionada por los autores de la Real Academia Española: las competencias comprenden un conjunto de conocimientos, comportamientos, habilidades distinguibles y evaluables relacionadas entre sí, unos y otros. (p. 55).

Asimismo, Cuevas-Cerveró y Vives (2005) indican que las competencias en el sector educativo se clasifican en genéricas y básicas: Las primeras llamadas transversales y aplicadas a una variedad de áreas y las segundas adquiridas durante la etapa escolar.

Por otro lado, el investigador colombiano Sergio Tobón (2006) en su libro titulado Formación basada en competencias, nos brinda otra definición: “el significante competencias es antiquísimo. En español se tienen dos términos *competere* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir” (Tobón, 2006, p. 5).

A partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de “pertenecer a”, “incumbir,

corresponder a". De esta forma se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, cuyo significado es apto o alto. A partir del mismo siglo XV, *competer* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo (Corominas, 1987, Corripio, 1984 citados en Tobón, 2006, p. 63).

De la cita anterior, se destacan dos sentidos clave: primero, su uso para indicar algo que "pertenece" o "incumbe" a alguien, lo cual dio lugar a términos como "competencia" y "competente," que denotan aptitud o capacidad. En segundo lugar, menciona su empleo para referirse a la rivalidad o la contienda, lo cual deriva en palabras como "competición," "competencia" y "competitivo," que subrayan la idea de rivalizar o competir. Esta evolución refleja cómo un término puede adquirir diferentes matices según el contexto en el que se utiliza.

Desde el Proyecto DeSeCo lanzado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) también se entiende a las competencias básicas como:

Un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos. Que son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales (p. 56).

En este sentido afirmamos que la competencia lectora comprende un conjunto de capacidades que el individuo debe reunir para ser competente frente a un contexto, en nuestro caso la comprensión del texto.

La definición sobre competencia que ofrece Cuevas y Vives (2005) coincide con la de nuestro Currículo Nacional que nos dice: "Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para saber resolverlas (Minedu, 2016, p. 29)

Ahora bien, la competencia lectora según Cuevas y Vives (2005) es definida en PISA como:

La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de textos, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera de la institución educativa (p. 58).

La definición sobre competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico coincide con el significado que acabamos de acotar:

La capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14, citado por Solé, 2011, p. 49).

En estas declaraciones se incluyen afirmaciones sobre la competencia del lector que nos permiten comprender estas definiciones: habilidades, destrezas y comportamientos que se pueden adquirir en relación con el entorno. En otras palabras, una disposición hacia algo.

De esto podemos concluir que las habilidades de alfabetización se pueden adquirir a partir de la educación primaria. Esta información es significativa, como podemos ver en las siguientes palabras de Isabel Solé: “la competencia puede construirse desde niños vinculando con tareas de uso cotidianos, disfrute de lecturas entre las familias” (p. 49).

Para la autora, la competencia lectora se asienta sobre tres ejes: “aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito y aprender a disfrutar de la lectura” (p. 50).

Esta misma opinión la comparte Cuevas y Vives (2005):

La competencia lectora puede ser medida a partir de tres dimensiones: contenido, competencias cognitivas y contexto. El primero consiste en el acercamiento del estudiante al texto para comprenderlo. El segundo refiere a las capacidades que hace uso

para localizar un fragmento del texto (inferir, reflexionar y evaluar). El tercero refiere a la capacidad del alumno por contextualizar aquello que lee (pp. 58-59).

Por último, pero no menos importante, nuestro Currículo Nacional tiene como objetivo reforzar las habilidades, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeño que los estudiantes deben poseer al egresar de la institución educativa a través del curso de currículo básico moderado.

Para nuestros fines de estudio, nos basaremos en la competencia: “lee diversos tipos escritos” que corresponde a la octava competencia del Currículo Nacional de la Educación Básica.

Esta competencia sostiene que el estudiante a lo largo de su etapa escolar adquirirá cierta competencia mediante la movilización de sus capacidades, de modo que esté en la posibilidad de obtener información, interpretar, reflexionar y evaluar su forma y contenido (Minedu, 2019, p. 72). Es decir, que el estudiante finalice sus estudios con la capacidad de poder leer y entender todo tipo de texto.

2.1.5 Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Ramírez (2019) Dice que esta competencia tiene como objetivo que los estudiantes puedan comprender y construir la realidad, comunicarse y conectarse con otros y representar el mundo de forma real o imaginaria. (p. 25).

El Currículo Nacional ofrece un buen ejemplo de cómo desarrollar la habilidad de "leer diversos tipos de textos escritos": los estudiantes han creado un texto instructivo para enseñar a sus amigos cualquier tipo de juego. Por ejemplo, Los estudiantes demuestran sus habilidades, escriben sobre lo que ya saben el juego y explican lo que implica mientras describen y organizan los materiales necesarios. Por último, toma en cuenta los recursos ortográficos para que la lectura sea entendible para sus compañeros (Minedu, 2016, p. 40).

Como se demuestra en el ejemplo, la octava competencia se centra en la estrategia de lectura; en la primera fase, el estudiante se convertirá en un agente activo capaz de decodificar la información y, por otro lado, será capaz de mantener una postura frente al texto porque es consciente de las convenciones del lenguaje escrito.

Estos recursos que provienen de las conferencias previas del estudiante y de su experiencia con el entorno, son el objetivo de este concurso. Dado que el estudiante no es un individuo aislado, sino que recibe conocimientos dentro de un marco académico, es fundamental considerar las clases magistrales como una práctica social que fomenta la interacción y el crecimiento personal

Esta habilidad es esencial en un mundo donde la tecnología y diversas lecturas coexisten implica la combinación de desarrollo de habilidades como decodificar, inferir y pensar sobre la lectura y sus diversas aplicaciones. Las tres habilidades necesarias para alcanzar esta competencia son: hacer que el texto sea apropiado, utilizar las convenciones del lenguaje y estructurar el material. Convenciones en un estructurar el material de manera cohesiva y adecuada

Las capacidades se demuestran en las siguientes acciones:

- Cuando un estudiante recibe información de un texto escrito, se asegura de que el texto sea apropiado para su propósito.
- Al interpretar la información escrita, utiliza las convenciones lingüísticas para decodificar el significado del texto y así poder comprenderlo y aplicarlo a su vida.
- El texto se estructura de forma lógica y coherente, evaluando su estructura, contenido y contexto. Esto se hace comparando y contrastando su contenido con base en la experiencia

del autor y otras fuentes que sirven de referencia para contrastar lo que el lector lee lo que el autor cree que es el contenido y el mensaje del texto.

La siguiente tabla enumera los estándares de aprendizaje para la competencia “Leer diversos tipos de textos escritos en lengua materna

Tabla 2

Descripción de los niveles del Desarrollo de la Competencia.

Nivel	Descripción del Desarrollo de la Competencia
D	Lee diversos tipos textos con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado. Interpreta y reinterpreta el texto a partir del análisis de énfasis y matices intencionados, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales. Explica el efecto del texto en el lector, así como la influencia de los valores y posturas del autor con relación al contexto sociocultural en el que el texto fue escrito.
7	Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta y ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y de detalle para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto y la intención de estrategias discursivas y recursos textuales. Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.
6	Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.
5	Lee diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. Obtiene información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.
4	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra más próxima y semejante. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.
3	Lee diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.

2	Lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra su comprensión de las ilustraciones y de algunos textos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.
1	Este nivel tiene como base principalmente el nivel 1 de la competencia 'Se comunica oralmente'.

Aquí se describen los niveles de desarrollo de competencias, que van del nivel 1 al nivel 7. También un nivel notable para los estudiantes que han logrado un mejor progreso (Minedu, 2016, p. 19). Dado que se centra en el octavo grado y se ajusta a las competencias, el ciclo V se considera en el presente estudio.

La tabla presenta un breve panorama del enfoque comunicacional, donde se enumeran habilidades y destrezas de acuerdo al currículo para segundo grado.

Tabla 3

Competencias del Área de Comunicación para sexto grado de educación primaria.

Área de Comunicación	
El documento del Programa Curricular nos dice que el área de Comunicación “Tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas”. (Minedu, 2016, p. 144)	
Competencias	Se comunica oralmente en su lengua materna Lee diversos tipos de textos escritos
Competencia	Escribe diversos tipos de textos escritos
Competencia: lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales (Minedu, 2016, p. 159)	
Capacidad	
La competencia “lee diversos tipos de textos escritos” combina las siguientes capacidades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	
Niveles de la lectura	Desempeños 6to. Grado de Primaria (Programa curricular)

Obtiene información	<p>Literal: • Identifica información explícita, localiza relevante y complementaria que se encuentra en información distintas partes del texto. Selecciona datos explícita de específicos e integra información explícita los textos cuando se encuentra en distintas partes del texto, escritos. o al realizar una lectura intertextual de diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura, así como con vocabulario variado, de acuerdo con las temáticas abordadas (Minedu, 2016, p. 167)</p>
Infiere e interpreta información del texto	<p>Inferencial: Deduce características implícitas de seres, deduce objetos, hechos y lugares, y determina el información significado de palabras, según el contexto, y de o llena los expresiones con sentido figurado. Establece espacios relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito, vacíos de los como intención-finalidad, tema y subtemas, textos. causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito, a partir de información relevante y complementaria, y al realizar una lectura intertextual. (Minedu, 2016, p. 167)</p>
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	<p>Crítico: Opina sobre el contenido y la organización del Emite una texto, la intención de diversos recursos textuales, opinión del la intención del autor y el efecto que produce en los lectores, a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve (Minedu, 2016, p. 167)</p>

Nota: Obtenido del CNEB - Minedu 2016.

2.1.5.1 Descripción de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna

La comprensión curricular de la comunicación abarca tres competencias fundamentales que los estudiantes deben desarrollar como parte de su perfil de egreso de la educación básica normal. El desarrollo de ciertas habilidades de comunicación mediante el uso del lenguaje es el objetivo principal del plan del área de comunicación.

Los contenidos que se describen en este texto permiten a los estudiantes de primaria la movilidad de habilidades y destrezas sin sacrificar la estimulación cognitiva

Se consideran parte del dominio de la comunicación las habilidades; “se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos textos escritos en su lengua materna y escribe

diversos tipos de textos en su lengua materna” (Minedu, 2016, p. 90). Como se indicó anteriormente estas competencias deben ser alcanzadas durante la etapa escolar para que el alumno desarrolle sus habilidades de comunicación oral, escrita y lectora.

Competencias, capacidades estándares de aprendizaje y desempeño son las cuatro definiciones curriculares que forman la base del currículo de educación básica nacional.

Según el currículo, un estudiante competente es aquel que puede afrontar un reto y evaluar la probabilidad de superarlo. La capacidad se puede definir como el conjunto de habilidades, conocimientos y recursos que un estudiante tiene para desempeñarse competentemente.

Las descripciones que se espera obtener en cada nivel de grado se conocen como el estándar. Son ocho estándares que consideran el nivel más alto digno de mención. Finalmente, los resultados son más específicos y se relacionan directamente con el estudiante, es decir, cuando muestran el nivel esperado de la competencia. Por último, los desempeños son más específicos y están relacionados directamente con el estudiante, es decir, cuando demuestran el nivel esperado de la competencia (Minedu, 2016, pp. 20-38)

En tal sentido, la palabra o concepto competencia y su uso ha sido estudiado por diferentes especialistas, y especialmente con respecto a los docentes, debido a que como parte de la planificación de las sesiones de aprendizajes de una institución educativa o de una sesión de clase, el docente estará guiado por la clave interrogante: ¿qué competencia es la que se quiere trabajar para un determinado tema?

Cuevas (2005) comenta que esta palabra capta la atención de docentes:

La estructuración del aprendizaje por competencias...centra la atención de pedagogos y educadores de nuestros días...el concepto de competencia alude a la capacidad de movilizar habilidades, conocimientos y actitudes que permitan al estudiante enfrentar

la realidad. La importancia radica en la interacción de la persona con el medio en lugar de alcanzar el mero contenido. (p. 55)

Por su parte, Vargas (2008) afirma que “los docentes interesados en la educación por competencias deben tener una comprensión clara de este término, así como de su adopción en el diseño curricular” (p. 21).

En otras palabras, el profesor debe tener claro lo que se pretende enseñar lograr a través del desarrollo de esa o cualquier otra competencia. Según al mismo autor la competencia en educación comprende todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y comportamientos combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo tiene de "saber hacer" y "saber hacer". (Vargas, 2008, p. 25).

Es decir, un conjunto de habilidades puestas en función a una competencia que permitan lograr el objetivo de transmitir conocimientos a un conjunto de estudiantes.

Por otro lado, Pimienta (2008) comenta que:

Una competencia es un factor clave que une tanto a lo propuesto teóricamente en un documento oficial como el Currículo Nacional y a las experiencias individuales, sociales e históricas de los docentes quienes son los responsables de llevar a cabo la concreción de dichas competencias. En ese sentido, afirma el autor: “en una primera aproximación, diremos que concebimos una competencia como la intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores, considerando un marco contextual específico. Es decir, no hablamos de competencia fuera de un marco sociohistórico determinado. (p. 24)

Autores destacados citados por Vargas, Pimienta, Castillo y Cabrerizo son Román (2005) y Perrenoud (2004), cuyos Los conceptos de competencia se reflejan en este estudio.

Para Román, por ejemplo:

El concepto competencia es confuso, equívoco, multifacético y de alto «riesgo en educación». No obstante, y aun tratándose de un concepto polisémico, siempre está significando la importancia que en su adquisición tiene la experiencia, la habilidad y la práctica, además de los conocimientos, y que varían dependiendo de si se aborda desde el ámbito educativo o desde el ámbito profesional (citado en Castillo y Cabrerizo, 2009, pp. 60-61).

solo a la educación deficiente de los estudiantes, sino también al potencial de crecimiento individual del docente para alcanzar una competencia. Sin embargo, en este sentido, es la idea clave en las instituciones de hoy. También al potencial del docente para el crecimiento individual con el fin de alcanzar una competencia.

Por su parte, Perrenoud (2004) afirma que las competencias son “síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas” (p. 61).

En otras palabras, una competencia no un documento rígido y sin sentido que se presenta en un ámbito oficial, sino una perspectiva de experiencias que sugiere que estas experiencias sean utilizadas en el proceso educativo de los estudiantes

En último término, a pesar de las definiciones diferentes la capacidad de adquirir competencias es un componente crucial en la formación y difusión de contenidos educativos a los estudiantes.

Independientemente de la amplia gama de opiniones respecto al concepto de competencia, se puede decir que las competencias deben incorporar un conjunto de habilidades y capacidades y destrezas que sean consistentes con el contexto en el que se utilizan. Román

(2005) explica que “es necesario concebir las competencias en el seno de la sociedad que nos ha tocado vivir” (citado en Castillo y Cabrerizo, 2009, p. 63).

La realidad de los estudiantes en la realidad de un país desarrollado es diferente a la de un país en proceso de desarrollo, como es el caso del Perú. La realidad de un estudiante, como como el ejemplo los estudiantes en Lima, es diferente a la de estudiantes rurales del país Los estudiantes de diferentes distritos Limeños presentan diferencias significativas, incluso dentro de la misma capital. tienen diferencias significativas.

Por último, nuestro Currículo Nacional define la competencia: como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada (Minedu, 2016, p. 29).

Como dijimos anteriormente, adquirir las habilidades no es un evento de un día para otro. sino que es un proceso continuo, especialmente recomendado por los docentes.

Idea en la cual coincidirían los autores antes mencionados si les mostráramos esta definición. Además, de acuerdo con la Resolución Ministerial N° 281- 2016, se afirma lo siguiente: “que la Educación Básica es la etapa del sistema educativo destinada a la formación integral de la persona (...) mediante el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes” (Minedu, 2016, p. 2).

Con lo cual se refuerza la idea de la competencia como un instrumento que se adapta a un contexto social determinado y a partir de este crea contenidos de formación educativa. Esto último se relaciona con la opinión de Vargas (2008) quien afirma: “las competencias son acumulativas y su organización curricular con frecuencia requieren que unas precedan a las otras” (p. 49).

Un punto relevante que hace es señalar que, para obtener habilidades genéricas, es esencial haber adquirido las habilidades básicas. Añade que un sistema de educación debe

incorporar al menos cinco a siete habilidades genéricas para una educación particular.

En realidad, en la era actual donde la realidad social se distingue por transformaciones drásticas (como las que experimentamos actualmente como la pandemia), resulta imprescindible diseñar los procesos de formación en educación acorde al enfoque de las competencias

Se consideran treinta y un competencias en el Currículo Nacional, tanto para el nivel de educación primaria como para la de secundaria. De todas estas habilidades, este estudio se enfocará en la octava: "lee variados tipos de textos escritos", que se encuentra dentro del campo de Comunicación.

Para concretar la competencia octava, el estudiante debe haber asumido la lectura como una práctica social, una práctica que se relaciona con las demás personas de su entorno (Minedu, 2016, p. 72) y que se realiza cuando el estudiante interactúa con el texto poniendo en juego sus habilidades de decodificación y comprensión de la lectura.

Las habilidades mencionadas representan un desafío para el modelo de currículo, dado que, como se indicó en párrafos previos, la implementación de lo que se propone en el Currículo Nacional se basa en gran parte en el entorno social e histórico en el que residen y se desarrollan los alumnos.

En este contexto, es aconsejable considerar los datos proporcionados por Vidal (2003) acerca de la evaluación de las habilidades tras concluir no solo la educación escolar, sino también, en perspectiva, una educación universitaria para su posterior incorporación al ámbito laboral.

En la literatura sobre la conexión entre la educación y el mercado de trabajo, estos dos extremos son destacados. Por un lado, existen habilidades generales que no están relacionadas con ningún contexto específico; por otro lado, existen habilidades específicas que solo poseen

significado en un contexto específico. (Vidal, 2003, p. 35).

En otras palabras, no todas las habilidades requeridas en la educación escolar y hasta la educación universitaria, poseen un sentido práctico de uso en un futuro entorno de trabajo. Esto se entiende desde un enfoque meramente laboral, sin embargo, lo que sugiere un currículo nacional es la educación integral de los ciudadanos de un país, una educación humana que contemple todas las dimensiones humanas y no solo concentrarse en la dimensión laboral que no es la única.

Es importante recordar las cuestiones que orientan, de acuerdo con Vargas, el desarrollo de una habilidad por parte del profesor: "qué enseñar, cómo enseñar, cómo enunciar el criterio, y cómo evaluar" (Vargas, 2008, p. 20). Con estas cuestiones se deben fomentar las habilidades acordes al contexto social e histórico en el que residen los alumnos.

De acuerdo con Minedu (2016), esta competencia se distingue por su constante interacción entre el individuo que lee, el libro que lee y el contexto cultural en el que se desarrolla la lectura, "pues el alumno no solo descifra o entiende la información explícita de los textos que lee, sino que también tiene la habilidad de interpretarlos y tomar una postura sobre ellos". (p. 72).

Así, el alumno utiliza sus saberes previos, su experiencia en la lectura y su entorno, para poder interpretar una lectura, basándose en sus intereses y el beneficio que pueda aportar a su vida, especialmente en la actualidad, donde los textos suelen ser leídos de manera hipertextual, contextualizados de manera global, con múltiples significados.

Por lo tanto, es imprescindible que el alumno perciba la lectura como una práctica que lleva a cabo en su entorno social, al que contribuye con los saberes que adquiere de ella.

Para este propósito utiliza las siguientes habilidades:

- Recopila datos del texto redactado: el estudiante encontrará información

explícita y pertinente.

- Extrae e interpreta datos del texto: con esta habilidad logrará establecer vínculos entre lo enunciado y lo subyacente del mensaje. Además de inferir, identificará los elementos textuales, la utilización estética del lenguaje y su objetivo.
- Considera y mide la forma, el contenido y el contexto del texto: el estudiante examina el texto de forma imparcial. Identifica su medio y formato, y tiene la habilidad de hacer un juicio personal sobre el formato y el contenido.

2.1.5.2 Competencias lee diversos tipos de textos escritos

A través del nuevo plan de estudios de comunicación, el Minedu espera dotar a los estudiantes de las habilidades comunicativas necesarias para comunicarse con los demás, comprender y construir la realidad y representar el mundo de forma real o imaginaria. El lenguaje es un instrumento crucial para la formación de las personas porque nos permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras experiencias y conocimientos. Este crecimiento se produce a través del uso del lenguaje. El ámbito de la comunicación fomenta y apoya el desarrollo por parte de los estudiantes de las siguientes competencias a través del enfoque comunicativo.

La competencia lee diversos tipos de textos escritos, permite una relación dinámica entre el lector, el texto y los entornos socioculturales que enmarcan la lectura es lo que se entiende por esta competencia. Dado que el estudiante es capaz de interpretar y posicionarse sobre los textos que lee, además de descodificar o comprender su información explícita, esto implica para el estudiante un proceso activo de construcción de significado. Además de conocer e interactuar con contextos socioculturales diferentes al suyo, la lectura ayuda a los niños a desarrollarse personalmente y como miembros de su propia comunidad. Esta competencia supone la combinación de habilidades que permiten:

- a) El estudiante localiza y extrae datos de materiales escritos para un fin determinado.
- b) El alumno genera el sentido del texto. Para lograrlo, crea múltiples vínculos entre la información tanto explícita como implícita con el objetivo de extraer nueva información y cubrir las lagunas del texto.
- c) El estudiante compara y contrasta los componentes formales y contenidos del texto con la vivencia del lector, sus saberes formales y diferentes fuentes de información. Esto representa una reflexión, análisis y valoración de los textos escritos para construir una opinión o un juicio crítico, es el procedimiento de evaluación.

2.1.6 Dimensiones de la competencia lee diversos tipos de textos escritos: Capacidades

Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito: El estudiante tiene la capacidad de encontrar y seleccionar información explícita en textos escritos con una finalidad concreta. Esta habilidad implica que el alumno está realizando una lectura de nivel literal, donde el enfoque principal es identificar información que está claramente expuesta en el texto, con un propósito específico en mente.

Este tipo de lectura se centra en localizar detalles que están directamente mencionados en el texto, sin necesidad de inferencias o interpretaciones profundas. Por ejemplo, el alumno buscará respuestas a preguntas como "¿cómo?", "¿cuál?", "¿dónde?", "¿cuál?" y "¿cuáles?", que requieren la identificación de hechos o detalles exactos tal como están presentados en el texto.

Al desarrollar esta habilidad, el alumno mejora su capacidad para comprender y utilizar la información de manera precisa y eficiente, lo cual es fundamental para tareas académicas y situaciones cotidianas donde es necesario procesar información escrita de forma clara y objetiva.

Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto: El estudiante tiene la capacidad de construir el significado del texto a través de un proceso de análisis y síntesis. Para ello, establece diversas relaciones entre la información explícita (aquella que está claramente presentada en el texto) e implícita (aquella que no está expresamente mencionada, pero puede inferirse) con el fin de deducir nueva información y llenar los vacíos que puedan existir en el contenido del texto.

Mediante este proceso de deducción e inferencia, el estudiante no solo se limita a comprender la superficie del texto, sino que también interpreta su significado de manera más profunda. Esto implica integrar tanto la información explícita como la implícita, junto con diversas fuentes textuales, para construir un entendimiento global y más profundo del texto.

El alumno también se ocupa de explicar la finalidad del texto, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor y las ideologías presentes en el texto. Además, analiza cómo estos elementos se relacionan con el contexto sociocultural del lector y del propio texto.

Por ejemplo, al leer una obra literaria, el estudiante podría identificar no solo la trama y los personajes (información explícita), sino también los temas subyacentes, los simbolismos y las metáforas utilizadas por el autor (información implícita). A partir de esta comprensión, el estudiante podría interpretar la intención del autor, la relevancia del texto en su contexto histórico y cultural, y cómo estos aspectos resuenan con su propio contexto sociocultural.

En síntesis, el estudiante desarrolla una comprensión integral y profunda del texto, lo que le permite apreciar la riqueza y complejidad de la obra, así como su relevancia y significado en un contexto más amplio.

Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: Los procesos de reflexión y evaluación están intrínsecamente relacionados, ya que ambos requieren que el estudiante se distancie y analice de manera crítica los textos escritos. Estos textos pueden

provenir de diferentes momentos y lugares, y presentarse en diversos medios y formatos.

Reflexionar implica que el estudiante compare y contraste los aspectos formales y contextuales del texto con su propia experiencia, sus conocimientos previos y distintas fuentes de información. Esto significa que el estudiante debe observar cómo el texto se estructura, el lenguaje que utiliza y cómo se relaciona con el contexto en el que fue escrito. Además, el estudiante debe considerar cómo estos aspectos se comparan con sus propios conocimientos y experiencias, lo que le permite tener una comprensión más rica y profunda del texto.

Por otro lado, evaluar significa que el estudiante debe analizar y juzgar los textos escritos con el objetivo de formarse una opinión personal o un juicio crítico. Este proceso de evaluación abarca varios aspectos: los formales (estructura, estilo, uso del lenguaje), los estéticos (belleza, creatividad, impacto emocional), los contextuales (histórico, cultural, social) y los ideológicos (valores, creencias, perspectivas). El estudiante considera el impacto del texto, su relación con otros textos y el contexto sociocultural tanto del texto como del lector.

Por ejemplo, al reflexionar sobre un artículo periodístico, el estudiante puede comparar la información presentada con sus propios conocimientos y con otras fuentes, evaluando la precisión y la imparcialidad del texto. Al mismo tiempo, el estudiante puede juzgar la calidad del artículo en términos de claridad, coherencia y persuasión, y considerar cómo el texto refleja o desafía las normas y valores de su contexto sociocultural.

En resumen, la reflexión y la evaluación permiten al estudiante desarrollar una comprensión crítica y profunda de los textos escritos. Estos procesos no solo mejoran su capacidad para interpretar y analizar información, sino que también fomentan el desarrollo de una perspectiva crítica y bien informada sobre el mundo que le rodea (Minedu, 2016).

2.1.7 Evaluación del Aprendizaje de la Competencias lee diversos tipos de textos escritos

A nivel de la clase, la evaluación del aprendizaje se lleva a cabo con fines de

certificación. Consiste en que los docentes determinan y comunican, en fechas concretas, el nivel de rendimiento de cada estudiante en cada una de las competencias desarrolladas en esa fecha (Centro de educación básica especial, 2023).

Para valorar el nivel de logro alcanzado en el proceso de desarrollo de la competencia lee diversos tipos de textos escritos, se usará la siguiente escala tal como se establece en el CNEB:

Tabla 4

Escala y nivel de logro.

NIVEL DE LOGRO	
Escala	Descripción
AD	LOGRO DESTACADO Cuando el alumno demuestra un nivel de rendimiento superior al esperado en la competencia, muestra una progresión en el aprendizaje que supera el nivel deseado.
A	LOGRO ESPERADO Cuando el alumno demuestra el nivel esperado en la competencia, mostrando un rendimiento satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo previsto.
B	EN PROCESO Cuando el alumno ha alcanzado o está cerca de alcanzar el nivel de destreza esperado, pero necesita apoyo durante un tiempo razonable para lograrlo.
C	EN INICIO Cuando el alumno muestra un progreso mínimo en una destreza correspondiente al nivel esperado, suele mostrar dificultades en el desarrollo de las tareas para las que necesita más tiempo de entrenamiento e intervención del profesor.

2.1.8 Dimensiones del aprendizaje en los estudiantes

2.1.8.1 Los Aprendizajes.

Son las adquisiciones y modificaciones de estrategias, conocimientos, habilidades y actitudes.

Según Piaget (1991) el aprendizaje es:

Un proceso lento, en el que experiencias siguientes de adecuación son las causas de

generar esquemas de aprovechamiento novedosos, con lo que se alcanza un nuevo periodo de equilibrio; cada periodo del desarrollo del conocimiento representa un nivel mayor, respecto al modo de conocer o pensar. (p. 24)

El aprendizaje es un proceso interno significativo que depende del nivel de desarrollo de los conocimientos, parte de los conocimientos previos y conlleva una reorganización interna cuando el estudiante encuentra conflictos con lo que ya sabe (Díaz y Hernández, 2002, p. 36).

2.1.8.2 Enfoque del área de Comunicación.

Esta área es apropiada para el enfoque comunicativo. Este método hace hincapié en las actividades sociales del lenguaje y se enmarca en un contexto sociocultural.

Es comunicativo porque se centra en escenarios de comunicación en los que los estudiantes comprenden y generan diversos tipos de comunicaciones orales y escritas.

Dado que la comunicación tiene lugar en una variedad de situaciones sociales y culturales se presenta desde un punto de vista sociocultural.

En cada uno de estos escenarios, las lenguas orales y escritas adquieren características propias.

Dado que las situaciones de comunicación no son aisladas, sino que forman parte de las relaciones de las personas cuando participan en actividades sociales y culturales, se destacan las prácticas sociales del lenguaje.

2.1.9. Competencias educativas por Tobón

Este autor menciona que la competencia educativa son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos integrando diferentes saberes (Saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y resolver problemas con sentido de reto motivación flexibilidad, creatividad comprensión y emprendimiento dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitiva, mejoramiento continuo y compromiso ético

(Tobón, 2007).

Según Tobón esta definición muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

Tobón menciona la necesidad de una educación para el siglo XXI referida a una educación integral, capaz de promover que los estudiantes un conjunto de logros y saberes tales como las habilidades, el conocimiento y las competencias necesarias para tener éxito tanto en la vida personal como en el trabajo, en el presente siglo, como son:

Asignaturas curriculares básicas y temas del siglo XXI.

- Competencias de aprendizaje e innovación.
- Competencia en manejo de información, medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Habilidades para la vida personal y profesional.

El pensamiento sistémico basado en las competencias complejas

El pensamiento sistémico implica una visión de la realidad compleja en los múltiples elementos y en sus diversas interrelaciones. Es simplemente el reconocimiento de la naturaleza sistémica del mundo que observa los objetos como fenómenos complejos (Tobón, 2007).

El estilo de pensar que denominamos “pensamiento sistémico” (systems thinking) se distingue de otros modos de pensar por varias características (Senge 1990). Lo esencial de esta nueva forma de pensar consiste en un cambio de enfoque frente al anterior estilo de pensamiento científico, orientado a la explicación por las causas, y que se caracteriza por:

- Observar los problemas en una visión “holística” – en el polo opuesto al

reduccionismo metodológico – que haga justicia a las características del campo estudiado sin reducir inadecuadamente esa complejidad.

- Observar relaciones dinámicas (redes de-) en lugar de buscar cadenas lineales de causas-efectos.
- Pasar de ver simples “instantáneas” – visión de lo estático – al seguimiento de procesos dinámicos.
- Reemplazar la consideración unidimensional por planteamientos pluridisciplinarios.
- Completar el tratamiento analítico de los aspectos cuantitativos con la consideración en visión sintética de los aspectos cualitativos.
- Sustituir el planteamiento determinista, deductivista y cerrado, por planteamientos abiertos, en recursividad circular y apoyados en la creatividad que posibilita la innovación (Senge, 1990).

2.1.9 La comprensión lectora

2.1.9.1. Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora se define como un proceso interactivo en el que el lector construye significados al integrar información textual con sus conocimientos previos y experiencias (Afflerbach, 2022). Según Afflerbach, este proceso implica tres dimensiones interrelacionadas: el texto (estructura, vocabulario), el lector (estrategias, motivación) y el contexto (propósito de lectura). No se limita a decodificar palabras, sino que requiere habilidades como identificar ideas clave, realizar inferencias y reflexionar críticamente. La comprensión efectiva depende, así, de factores cognitivos y metacognitivos que permiten al lector adaptarse a diversos tipos de textos y objetivos.

2.1.9.2. Proceso cognitivo de la lectura

Kintsch (2020) explica el proceso cognitivo mediante su *teoría de la construcción-integración*, que describe tres niveles de representación mental durante la lectura: 1) *superficial* (memoria de palabras exactas), 2) *base textual* (comprensión de ideas explícitas) y 3) *modelo situacional* (integración de conocimientos previos para formar una interpretación coherente). Este modelo destaca que la comprensión profunda surge de la interacción entre la información del texto y las estructuras mentales del lector, apoyada por funciones ejecutivas como la atención y la memoria de trabajo.

2.1.9.3. Niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítico)

Cassany (2021) establece tres niveles jerárquicos de comprensión:

- **Literal:** Extracción de información explícita (ej.: fechas, nombres).
- **Inferencial:** Construcción de significados implícitos mediante deducciones (ej.: motivaciones de un personaje).
- **Crítico:** Evaluación del contenido con base en criterios como veracidad o intencionalidad. El autor enfatiza que el nivel crítico exige habilidades metacognitivas, como cuestionar fuentes o contrastar perspectivas, esenciales para formar lectores autónomos en entornos académicos y sociales.

2.1.9.4. Tipos de textos y sus exigencias cognitivas

Fang (2020) analiza cómo los géneros textuales demandan estrategias específicas.

Por ejemplo:

- **Textos narrativos** (cuentos) requieren seguir secuencias temporales y analizar personajes.
- **Textos expositivos** (artículos científicos) exigen identificar estructuras jerárquicas y

vocabulario técnico.

- **Textos persuasivos** (ensayos) obligan a evaluar argumentos y evidencias. El autor subraya que la complejidad de los textos académicos o digitales (hipervínculos, multimodalidad) incrementa la carga cognitiva, requiriendo adaptación constante de estrategias lectoras.

2.1.10 Enfoques teóricos sobre la comprensión lectora

2.1.10.1 Enfoque psicopedagógico

El enfoque psicopedagógico centra su análisis en la interacción entre procesos cognitivos y métodos de enseñanza para mejorar la comprensión lectora. Duke y Pearson (2021), en su obra *Developing Reading Comprehension: Effective Instruction for All Students*, sostienen que este enfoque integra estrategias explícitas como la predicción, el resumen y la formulación de preguntas, adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Los autores destacan que la instrucción sistemática en habilidades de decodificación y vocabulario, combinada con prácticas guiadas de lectura, potencia la capacidad de los lectores para construir significados. Este modelo prioriza la evaluación diagnóstica para identificar brechas en el aprendizaje y diseñar intervenciones pedagógicas basadas en evidencia (Duke & Pearson, 2021).

2.1.10.2 Enfoque sociocultural

Desde el enfoque sociocultural, la comprensión lectora se entiende como un proceso mediado por contextos culturales y sociales. González (2020), en *Literacy Practices in Sociocultural Contexts*, argumenta que la interpretación de textos depende de las prácticas discursivas y las normas comunitarias en las que se inserta el lector. Por ejemplo, la lectura de un texto histórico exige no solo conocimientos factuales, sino

también una comprensión de las narrativas colectivas que lo enmarcan. Este enfoque subraya la importancia de actividades colaborativas, como debates o proyectos grupales, para construir significados compartidos y desarrollar habilidades críticas frente a textos multiculturales (González, 2020).

2.1.10.3 Enfoque constructivista

El enfoque constructivista postula que la comprensión lectora es un proceso activo donde el lector construye significados a partir de su interacción con el texto y sus experiencias previas. Kintsch (2020), en *Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension*, explica que este modelo implica dos fases: 1) *construcción* (activación de conocimientos relevantes) y 2) *integración* (formación de una representación mental coherente). Por ejemplo, al leer un ensayo científico, el lector vincula conceptos nuevos con esquemas preexistentes, modificando o ampliando su comprensión. La teoría enfatiza que la calidad de la representación mental depende de la profundidad del procesamiento cognitivo (Kintsch, 2020).

2.1.10.4 Enfoque metacognitivo y estrategias de comprensión

El enfoque metacognitivo se focaliza en la autorregulación del lector durante el proceso de comprensión. Afflerbach (2022), en *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*, define la metacognición como la capacidad de monitorear y ajustar estrategias según las demandas del texto. Esto incluye técnicas como el auto pregunta (¿Entiendo este párrafo?), la relectura selectiva o la identificación de ideas clave. El autor resalta que la enseñanza explícita de estas estrategias empodera a los lectores para resolver dificultades de manera autónoma, especialmente en textos complejos o ambiguos (Afflerbach, 2022).

2.2 Marco conceptual

2.2.1 *Aprendizaje.*

En cualquier situación en la que sea posible apropiarse de la experiencia concretada en las cosas, fenómenos y personas que le rodean, es posible adquirir y modificar estrategias, conocimientos, habilidades y actitudes. Es un proceso universal que se da en las más diversas circunstancias de la vida del sujeto. Un ser vivo aprende cuando adquiere nuevos comportamientos a partir de sus experiencias pasadas para adaptarse mejor al entorno físico y social en el que se desarrolla. Algunos lo consideran un cambio de comportamiento inducido por la práctica que es más bien permanente. Cuando se aprende algo, el organismo lo retiene de forma más o menos permanente para poder aplicarlo cuando lo necesite.

2.2.2 *Competencia.*

Son procedimientos intrincados que las personas utilizan para realizar numerosas tareas y resolver dificultades en su vida cotidiana, profesional y académica. Se completan con un sentido de moralidad y responsabilidad. de manera que avanza el desarrollo y la transformación de nuestra sociedad.

2.2.3 *Competencias lee diversos tipos de textos escritos.*

A través del nuevo plan de estudios de comunicación, el Minedu espera dotar a los estudiantes de las habilidades comunicativas necesarias para comunicarse con los demás, comprender y construir la realidad y representar el mundo de forma real o imaginaria. El lenguaje es un instrumento crucial para la formación de las personas porque nos permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras experiencias y conocimientos. Este crecimiento se produce a través del uso del lenguaje.

2.2.4 *Currículo Nacional.*

Sugiere el desarrollo de competencias que responden a las necesidades de nuestra

sociedad establece los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren como resultado de su educación básica en concordancia con los objetivos y principios rectores de la educación peruana, y orienta los aprendizajes que se deben garantizar como Estado y sociedad, es un documento oficial que apoya el desarrollo integral de los estudiantes. En las diversas instituciones y programas educativos, debe servir de base para la práctica pedagógica.

2.2.5 Estándar de aprendizaje.

Es una descripción del grado de desarrollo de una competencia. También puede considerarse como un objetivo o hito de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar respecto a una determinada competencia. Para ello hay que tener en cuenta el ciclo escolar.

2.2.6 Texto escolar.

El texto escolar es una fuente inagotable de conocimientos. Así, desde un punto de vista crítico, el contenido de este instrumento pedagógico, los conocimientos que fomenta, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción, el marco legal que lo regula y los juicios que utilizan los docentes para seleccionar unos sobre otros son sólo algunas de las cuestiones que pueden plantearse.

2.3 Antecedentes empíricos de la investigación

2.3.1 Antecedentes Internacionales.

Bravo, Vargas, Manzano y Lazo (2023) titulado Alfabetismo en el Siglo XXI: Análisis de competencias de lectura y escritura en Ecuador, se planteó como objetivo principal analizar las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de Educación Básica Elemental en la Zona 5 del país, especialmente considerando los desafíos derivados de la transición hacia la

educación virtual. Para ello, se trabajó con una muestra de 735 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Asimismo, se emplearon técnicas de recolección de datos sustentadas en una revisión bibliográfica exhaustiva, lo cual permitió una comprensión más amplia del fenómeno. El diseño metodológico fue no experimental, con un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) y de tipo transversal, lo que permitió abordar el estudio desde múltiples dimensiones. Entre los principales resultados, se evidenciaron serias dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, las cuales se vieron intensificadas por la virtualización del proceso educativo; sin embargo, también se identificaron avances parciales. A pesar de estos progresos, persisten brechas significativas que deben ser abordadas para mejorar los niveles de desempeño en comprensión lectora. Finalmente, la coherencia entre los aspectos evaluados —como la escritura, la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura— brindó una perspectiva integral de la realidad educativa en esta región, favoreciendo la planificación de acciones pedagógicas más focalizadas y pertinentes.

Ramírez y Fernández (2022), titulada *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia*, se tuvo como objetivo principal determinar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, empleando pruebas estandarizadas para identificar el nivel predominante de dicha competencia. La muestra estuvo conformada por estudiantes de tercer grado de primaria pertenecientes a una institución educativa del país, quienes fueron evaluados mediante instrumentos que consistieron en la lectura de textos seguida de preguntas diseñadas para abordar distintos niveles de comprensión. El diseño metodológico fue de tipo descriptivo, sustentado en la aplicación de estas pruebas estandarizadas, lo cual permitió una caracterización detallada del desempeño lector de los participantes. Como resultado, se encontró que los estudiantes se ubicaron mayoritariamente en el nivel 2 de desempeño en

lectura, de acuerdo con las pruebas ERCE, lo que implica que son capaces de localizar y relacionar información explícita, realizar algunas inferencias simples basadas en pistas textuales y comprender el sentido general de los textos. No obstante, se evidenció una limitación importante en el logro de niveles más complejos de comprensión, tales como la realización de inferencias a partir de conocimientos previos o la reflexión crítica sobre los textos, lo cual refleja un desarrollo aún incipiente de la competencia lectora en los niños y jóvenes colombianos.

2.3.2 Antecedentes Nacionales.

Villalva y Quispe (2023), titulada *Hipermedia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa Privada “Divino la Pre” de la ciudad de Puno*, se planteó como objetivo principal determinar la influencia del uso de la hipermedia en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes seleccionados mediante un muestreo censal. Para recolectar los datos, se utilizó una guía de observación aplicada en dos momentos: pretest y postest, respaldada por técnicas de observación directa. El estudio adoptó un diseño cuasi experimental de nivel explicativo, lo cual permitió establecer relaciones causales entre el uso de recursos hipermediales y el desempeño lector de los estudiantes. Los resultados demostraron un incremento significativo en la comprensión lectora luego de la intervención pedagógica con hipermedia, evidenciándose una mejora promedio de 5.632 puntos entre el pretest y el postest. Esta diferencia fue estadísticamente significativa, respaldada por un valor t de 9.152 y un nivel de significancia de 0.000, lo cual permite concluir que el uso de la hipermedia tuvo un impacto positivo en el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes.

Chaupis (2024), titulado Herramientas digitales y la comprensión lectora en estudiantes de primaria de un colegio de Lima, se propuso como objetivo principal determinar la relación entre el uso de herramientas digitales y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se emplearon cuestionarios estructurados con escala de Likert, los cuales permitieron medir tanto el grado de utilización de herramientas digitales como el nivel de comprensión lectora. El diseño metodológico fue no experimental, de tipo básico, con un nivel correlacional y de corte transversal, lo que posibilitó identificar asociaciones entre las variables en un momento específico. Los resultados evidenciaron una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre el uso de herramientas digitales y la comprensión lectora, obteniéndose un coeficiente Rho de Spearman de 0.958. Este hallazgo indica que un uso más frecuente y eficiente de las herramientas digitales se asocia con un mejor rendimiento en la competencia lectora, lo cual resalta la relevancia de incorporar tecnologías educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Huerta D y Palma J (2024) En su investigación sobre el Aprendizaje significativo de proposiciones y la consecución de aprendizajes de la competencia al leer variados tipos de textos escritos de los alumnos del sexto grado de la Institución Educativa, implementó un diseño de investigación no experimental de tipo correlacional. La muestra, no probabilística por conveniencia, consistió en 25 estudiantes del sexto grado. El trabajo de campo se llevó a cabo mediante la utilización de encuestas sobre las variables en estudio. Los resultados indican las calificaciones logradas según 4 escalas: 1 = nunca, 2 = En ocasiones, 3 = Casi siempre y 4 = Siempre.; conforme al baremo inicial, en desarrollo, logro esperado y satisfactorio. Según los cálculos de nivel de relación con el coeficiente de Rho de Spearman, se obtiene un valor p

=.376, lo que sugiere que no existe relación. Se deduce que no existe relación entre las variables y se adopta la hipótesis nula rechazando: No hay vínculo entre el aprendizaje relevante de afirmaciones y los resultados obtenidos en la competencia de lectura de varios tipos de textos escritos en los alumnos del sexto grado de la institución educativa N° 35004 Santo Domingo Savio de Yanahuanca.

Espinoza J y Rojas L (2024) en su estudio la investigación, sobre los textos narrativos en la competencia lee diversos tipos de textos escritos. La investigación se llevó a cabo de forma exploratoria, de nivel aplicado y con un diseño preexperimental. Además, se empleó una metodología científica basada en la observación, experimentación, descripción y estadística, en un grupo de 23 estudiantes seleccionados de la población. La recolección de datos se llevó a cabo en el grupo experimental utilizando un cuestionario de 18 preguntas, aplicado al comienzo y al final, a través del método de la encuesta. El resultado se arrojó de acuerdo al valor $t = 13.834$. Para concluir, los textos narrativos tienen un impacto en la habilidad de los estudiantes del Laboratorio de Investigación e Innovación Pedagógica para leer diferentes tipos de textos escritos. “El Amauta” – UNDAC

Campos L y Almerco S (2024) en su estudio competencia lee diversos tipos de textos escritos y como esta se viene desarrollando en la comprensión lectora y sus niveles respectivos. La investigación se llevó a cabo de manera básica y descriptiva, utilizando el método científico y ex post facto, en una muestra de 52 estudiantes. Este grupo elaboró tablas y diagramas en función de los elementos del instrumento de estudio. Para verificar la validez de la investigación, se aplicó la prueba Z, la cual arrojó un resultado de 4.1, el cual superaba -1.64. Así, la competencia en la lectura de variados tipos de textos escritos facilita la comprensión lectora de los alumnos de la I. E. Columna Pasco - Yanacancha - Pasco.

Montoya R (2022) realizó su estudio en la competencia “lee diversos tipos de textos

escritos” en los textos escolares de comunicación del tercer grado de secundaria de colegios privados Se llevó a cabo una investigación descriptiva utilizando dos textos escolares de las ediciones Corefo y Norma. Los recursos empleados incluyen el formulario de evaluación de los textos escolares del Observatorio Nacional de Textos Escolares (Obnate) y una guía de preguntas semiestructuradas modificadas del modelo de análisis del investigador Adolfo Zárate Pérez (2010). Los motivos para la utilización de estos instrumentos son los siguientes: respecto a la guía del Obnate, ya que este es un documento oficial del estado que incluye las tres habilidades comunicativas de las que se ha seleccionado la competencia. “lee diversos tipos de textos escritos”, en cuanto a la guía de Zárate, puesto que esta se vincula con la comprensión lectora. Los resultados obtenidos demostraron que se cumplen los criterios pedagógicos e indicadores de calidad exigidos para la selección de textos escolares con un puntaje mínimo aceptable (nivel 1) de acuerdo con la competencia exigida.

Vergara J (2021) en su estudio Oportunidades de aprendizaje en textos escolares: análisis de dos cuadernos de trabajo de Comunicación El tema de investigación es significativo en tanto las normas del Observatorio Nacional de Textos Escolares exigen que estos materiales, considerados intermediarios del currículo (Gimeno, 2011; Moreira, 1998) se alineen al Currículo Nacional (Minedu, 2014). Esta alineación se corresponde también con la variable de cobertura curricular, fundamental en el estudio de las ODA (McDonell, 1995). Se ha utilizado el enfoque cualitativo en la investigación documental. En ese contexto, a través del uso de matrices se han implementado los resultados del Currículo Nacional (2016) para el estudio de la cobertura curricular y la demanda cognitiva de los textos escolares que están bajo investigación. Como parte de los hallazgos obtenidos, se demostró que el contenido escolar para el sector privado ofrecía menos posibilidades de aprendizaje en relación a las variables de cobertura curricular y demanda cognitiva, en contraste con el texto publicado por el Estado.

2.3.3 Antecedentes a nivel local.

Gómez y Suca (2024), titulada *La lectoescritura y nivel de comprensión lectora en el contexto de pospandemia en estudiantes de la Institución Educativa N° 51037 San Jerónimo-Cusco 2022*, se propuso como objetivo principal determinar la relación entre la lectoescritura y la comprensión lectora en estudiantes del segundo y tercer grado de primaria. La muestra estuvo conformada por 59 estudiantes seleccionados mediante un muestreo censal. Para la recolección de datos se aplicaron una prueba de lectoescritura y una ficha de comprensión lectora, ambas evaluadas mediante rúbricas validadas por el Ministerio de Educación y especialistas del área. El estudio adoptó un diseño metodológico no experimental, de tipo básico, con un nivel descriptivo correlacional y corte transversal, lo cual permitió establecer relaciones significativas entre las variables en un momento determinado. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la lectoescritura y la comprensión lectora, obteniéndose un coeficiente Rho de Spearman de 0.80, lo que indica que un mayor desarrollo de la lectoescritura se asocia con un mejor nivel de comprensión lectora en los estudiantes evaluados.

CAPÍTULO III: HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis

a. Hipótesis general

El uso de los textos escolares del Minedu, se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac.

b. Hipótesis específicas

- El nivel de frecuencia de uso de los textos del Minedu en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac, es bajo.
- El nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac, es medio o en proceso.
- El uso de los textos escolares del Minedu se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac
- El uso de los textos escolares del Minedu se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la capacidad infiere e interpreta información del en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo– Apurímac
- El uso de los textos escolares del Minedu se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac

3.2 Identificación de variables e indicadores

Variable 1 : Uso de textos del Minedu

Dimensión:

Uso de textos del Minedu

- ✓ Frecuencia con la que usan los textos escolares

Variable 2 : Aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto

Dimensiones:

- ✓ Obtiene información del texto escrito.
- ✓ Infiere e interpreta información del texto escrito.
- ✓ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

3.3 Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Uso de los textos del Minedu	El texto escolar es una bandeja inagotable de información. Así, su contenido, los conocimientos que favorezca, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción, el marco legal que lo regula, los juicios utilizados por los docentes para seleccionar unos antes que otros, son apenas algunos de los problemas posibles de plantear desde el punto de vista crítico sobre ese instrumento pedagógico. (Ramírez, 2003).	La variable textos del Minedu, se operacionaliza con la dimensión Uso de texto escolar del Minedu.	Uso de los textos del Minedu	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia con la que usan los textos escolares • Como utiliza en la práctica los textos escolares de comunicación 	Ordinal Nunca A Veces Casi Siempre Siempre
Aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto	Es la adquisición y modificación de estrategias, conocimientos, habilidades y actitudes. Proceso constructivo interno, auto estructurante, que depende a su vez del nivel de desarrollo cognitivo; parte de conocimientos previos e implica una reorganización interna, producida cuando el alumno entra en conflicto con lo que ya sabe (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)	La variable aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto, se operacionaliza en tres dimensiones: Capacidad: Obtiene información del texto escrito, Capacidad - Infiere e interpreta información del texto escrito y Capacidad - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza, selecciona y diferencia la información que se encuentran en distintas partes de un texto. • Describe el significado de las palabras comparando su entorno con el de otros, para identificar un propósito y relaciones de causa-efecto. 	AD – 18 -20
			Infiere e interpreta información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Construye significados y examina las relaciones entre la información explícita e implícita. • Deduce nueva información o rellena lagunas en el texto escrito y las fuentes textuales para deducir el significado general y más profundo del texto. • Detalla el propósito, la aplicación estética del lenguaje, los propósitos del escritor y la conexión con el entorno sociocultural del lector y del texto. 	A – 14 - 17 B – 11 -13 C – 0 - 10

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

- Reflexiona y evalúa textos escritos en diferentes épocas y lugares y presentados en otros medios y formatos.
 - Compara y contrasta aspectos formales y contextuales del texto con las experiencias del lector, sus conocimientos tradicionales y distintas fuentes de información.
 - Expresa una opinión personal sobre los aspectos formales, estéticos y contextuales de los textos, teniendo en cuenta su impacto, su relación con otros textos y el contexto sociocultural del texto y del lector.
-

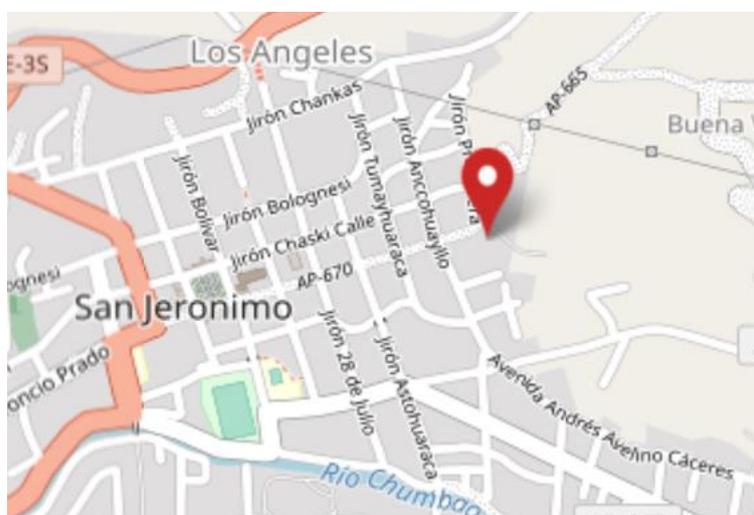
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

El trabajo de investigación se desarrolló, teniendo como sede, la Institución Educativa N° 55006-4, ubicada en el distrito San Jerónimo, provincia de Andahuaylas, en la región Apurímac.

Figura 1

Plano de localización de la institución educativa.



La localización matemática de la Institución Educativa N° 55006-4, es Latitud -13.650488 y Longitud -73.36045.

4.2. Tipo y nivel de investigación

4.2.1. Tipo de investigación.

El tipo de investigación es básica el estudio busca generar conocimiento que permita evaluar el impacto de los textos del Ministerio de Educación (Minedu) en el aprendizaje de una competencia específica, con la finalidad de mejorar prácticas educativas (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015)

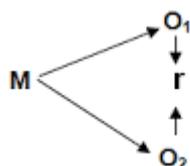
4.2.2. Nivel de investigación.

Es relacional, ya que las características más importantes de este nivel es que posee análisis estadístico bivariado (de dos variables) y es, precisamente, lo que lo diferencia del nivel descriptivo (donde el análisis estadístico es univariado); y la diferencia con el nivel explicativo es que no pretenden demostrar relaciones de causalidad. Supo (2020).

4.3. Diseño de la investigación

El diseño de investigación es de tipo correlacional simple, según Cancela (2010), los estudios correlacionales comprenden aquellos estudios en los que estamos interesados en describir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas, mediante el uso de los coeficientes de correlación.

Donde:



M = Muestra

O₁ = Observación de la variable textos del Minedu

O₂ = Observación de la variable aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto

r = Correlación entre las variables 1 y 2.

4.4. Unidad de análisis

Hernández et al. (2014) afirman que "la unidad de análisis es el elemento o entidad sobre el que se enfocan las mediciones y observaciones en un estudio; puede ser individuos, grupos, organizaciones, textos, artefactos, entre otros" (p. 176).

Para el presente caso, la unidad de análisis estuvo compuesta por estudiantes de la Institución Educativa N.º 55006-4, del distrito de San Jerónimo, provincia de Andahuaylas y región Apurímac, siendo ellos del 3er, 4to, secciones A y B y 5to, 6to A, B y C grado de educación primaria.

Son niños y niñas que provienen de la zona rural y urbana del distrito de San Jerónimo, con características variadas, que suelen tener, los de zona urbana, acceso a mejores servicios de salud, educación y tecnología. Sus familias están involucradas en actividades económicas relacionadas con el comercio, la industria o los servicios, en cambio los de la zona rural, a menudo forman parte de familias dedicadas a la agricultura, ganadería y actividades manuales. Es común que colaboren en las tareas del campo desde temprana edad. El acceso a servicios básicos como agua potable, electricidad y saneamiento es limitado.

4.5. Población de estudio

La población de estudio abarca "todos los individuos, objetos o fenómenos que comparten una serie de características y son objeto de investigación". Según Hernández et al. (2014), "la población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones" (p. 175). En nuestro caso son todos los estudiantes de la IE 55006-4 del 1º al 6º grado.

Tabla 5

Población de estudiantes

Institución Educativa N.º 55006-4, del distrito de San Jerónimo, provincia de Andahuaylas y región Apurímac,	Nº de estudiantes	Total
	210	210

Nota. Nóminas de matrícula I.E. N.º 55006-4, 2024.

4.6. Tamaño de muestra

Según Hernández Sampieri et al. (2014), "el tamaño de la muestra se refiere al número de elementos que conforman el subconjunto de la población que será objeto de medición y análisis" (p. 184). Este tamaño debe ser suficientemente representativo para que los resultados puedan generalizarse a la población.

La muestra, está constituida por 170 alumnos del tercer, cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 55006-4 del distrito de San Jerónimo, provincia de Andahuaylas y región Apurímac, es la misma cantidad que la población estimada.

Tabla 6

Tamaño de muestra

Grado de estudios	N° de estudiantes
3° grado A y B	32
4° grado A y B	33
5° grado A, B y C	59
6° grado A, B y C	46
Total	170

Nota. Nóminas de matrícula I.E. N° 55006-4, 2024.

4.7. Técnicas de selección de muestra

Según Hernández et al. (2014), "las técnicas de selección de muestra se refieren a los procedimientos utilizados para elegir a los individuos o elementos de una población que serán estudiados. Estas técnicas pueden ser probabilísticas o no probabilísticas, dependiendo de si todos los elementos tienen o no la misma oportunidad de ser seleccionados" (p. 178).

El tipo de muestreo aplicado es el no probabilístico o por conveniencia, que Según Hernández Sampieri et al. (2014), "el muestreo no probabilístico no se basa en la probabilidad, es decir, la selección de los elementos no depende de un procedimiento aleatorio, sino que se

eligen de acuerdo con las características o el criterio del investigador" (p. 181).

Criterios de inclusión:

- ✓ Estudiantes matriculados en la Institución Educativa N° 55006-4 San Jerónimo en 2024.
- ✓ Estudiantes que usan los textos del Ministerio de Educación como material de aprendizaje en su aula.
- ✓ Estudiantes que asistan regularmente a clases (mínimo 80% de asistencia)

Criterios de exclusión:

- ✓ Estudiantes con discapacidades que afecten directamente el aprendizaje de lectura y escritura, si no están contemplados en el diseño del estudio.
- ✓ Estudiantes que no usen los textos del Ministerio de Educación debido a situaciones especiales
- ✓ Estudiantes sin consentimiento informado o cuyos padres/tutores no otorguen autorización

4.8. Técnicas de recolección de información

a. Técnica:

Según Tafur e Izaguirre (2015), para alcanzar los objetivos de la investigación y comprobar las hipótesis establecidas, se deben conseguir datos. Por tal motivo, existen procedimientos específicos para reunir los datos, los cuales se denominan técnicas. La técnica que se empleará en esta investigación es la encuesta. Se tomó esta decisión porque la información que se va recabar permitirá adquirir información objetiva. Para Carrasco (2019), la encuesta es “una técnica dedicada para la investigación social por excelencia, debido a varias características como su utilidad, sencillez, versatilidad y objetividad de los datos que se

obtienen. Estas preguntas pueden plantearse de manera directa o indirecta a los individuos que componen el estudio” (p.314). Particularmente, se utilizará esta técnica porque permitirá recolectar información objetiva para su análisis y procedimiento posterior de ambas variables de estudio.

b. Instrumento:

El instrumento que se ha empleado en esta investigación es el cuestionario. Según el aporte de los investigadores Tafur e Izaguirre (2015, p. 197) manifiestan que el cuestionario es el instrumento que tiene su nombre debido a que consiste en un conjunto de preguntas que se elaboran luego de tener en cuenta las variables y sus dimensiones. Además, el cuestionario está relacionado a la técnica llamada encuesta. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), este “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (...). El contenido de las preguntas del cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Básicamente, se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas” (p. 310). En este caso, se optará por las de tipo cerrada, es decir, aquellas en las que los estudiantes deben optar por una de cuatro alternativas.

El siguiente es el baremo del cuestionario sobre la competencia lee diversos tipos de texto es el siguiente:

Tabla 7

Baremo de la variable uso de textos del Minedu

BAREMO	
Nivel	Rango
Bajo	1 a 40
Moderado	41 a 80
Alto	81 a 120

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la tabla 6, el baremo clasifica el uso de los textos escolares del Minedu en tres niveles (bajo, moderado y alto), lo que permite evaluar la frecuencia con la que los estudiantes acceden y utilizan estos recursos en el área de Comunicación.

Nivel Bajo (1 a 40): Si un estudiante obtiene una puntuación dentro del rango de 1 a 40, significa que su uso de los textos del Ministerio de Educación (Minedu) es bajo. Esto indicó que la persona o grupo evaluado no está utilizando los textos de manera significativa o regular en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nivel Moderado (41 a 80): Este rango indica que el uso de los textos del Minedu es moderado. Es decir, el estudiante los utiliza con cierta frecuencia, pero tal vez no de manera constante o intensiva.

Nivel Alto (81 a 120): Este rango muestra un uso alto de los textos del Minedu, lo que sugiere que se integran de manera frecuente y efectiva en el proceso educativo.

Tabla 8

Nivel de logro de la variable aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto escrito

NIVEL DE LOGRO	
Escala	Descripción
AD	Logro destacado.
A	Logro esperado
B	En proceso
C	En inicio

Fuente: MINEDU- CNEB (Currículo Nacional de Educación Básica) – 2019.

La tabla 8 presenta las escalas del nivel de logro de los estudiantes en cuanto a su capacidad de leer e interpretar diversos tipos de textos. La escala facilita el seguimiento del progreso de los estudiantes, desde aquellos que están en inicio (C) hasta los que han logrado

un desempeño destacado (AD).

AD (Logro destacado): Los estudiantes que se encuentran en este nivel superan las expectativas del currículo. Demuestran una habilidad avanzada en la competencia de leer diversos tipos de texto escrito, lo que significa que no solo comprenden los textos, sino que también pueden analizar y emplear la información de manera efectiva.

A (Logro esperado): Este nivel refleja el estándar deseado por el currículo. Los estudiantes en este nivel cumplen con las expectativas de aprendizaje establecidas, es decir, tienen la capacidad de leer y comprender diferentes tipos de textos, aplicando las estrategias adecuadas para interpretar su contenido.

B (En proceso): Los estudiantes en este nivel están en proceso de desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar el logro esperado. Todavía necesitan mejorar sus competencias lectoras, pero muestran avances en la comprensión y manejo de textos escritos.

C (En inicio): Este nivel indica que los estudiantes están en las primeras etapas de desarrollo de la competencia de lectura. Es probable que necesiten apoyo adicional para mejorar sus habilidades lectoras, ya que su comprensión y uso de los textos aún es limitada.

4.9. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Sabino (2014) explica que:

Las técnicas de análisis e interpretación de la información se dividen en dos grandes grupos: las cuantitativas, que implican el uso de herramientas estadísticas, y las cualitativas, que requieren la interpretación subjetiva del investigador a través de la categorización de patrones, tendencias o significados. (p. 127)

Toda la información fue analizada, interpretada y discutida de acuerdo con algunas

técnicas como la tabulación de datos, cuadro estadístico, análisis e interpretación, para responder a las distintas inquietudes que plantea la investigación, el análisis implica diseccionar los componentes fundamentales de la información y examinarlos detenidamente. intentaremos comprender los datos empíricos recopilados de una forma más completa a través de la interpretación, utilizando el software SPSS-26 y Excel.

Para el análisis e interpretación de la información, hemos utilizado la prueba de Chi cuadrada de Pearson, que es una herramienta estadística que se utiliza principalmente para evaluar la independencia o la asociación entre dos variables categóricas. Su propósito es comparar las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas en una tabla de contingencia, determinando si las diferencias entre estas son lo suficientemente grandes como para rechazar la hipótesis nula, la cual afirma que no existe relación entre las variables. En otras palabras, esta prueba mide cuán probable es que cualquier diferencia observada entre las categorías se deba al azar.

Autores como Levin y Rubin (2017) explican que "la prueba de chi cuadrada se utiliza para probar si existe una dependencia significativa entre las variables categóricas de una muestra" (p. 324). Además, Agresti (2018) indica que esta prueba "es una de las más populares en estadística para analizar datos categóricos y evaluar relaciones en tablas cruzadas" (p. 132).

4.10. Técnicas para demostrar verdad o falsedad de hipótesis planteadas

Según Hernández et al. (2014), las técnicas para demostrar la verdad o falsedad de una hipótesis:

Implican el uso de procedimientos estadísticos o metodológicos que permiten probar, a través de datos empíricos, si la hipótesis planteada es aceptada o rechazada. En los estudios cuantitativos, esto usualmente se hace mediante la prueba de hipótesis, que

incluye comparaciones entre variables y uso de estadística inferencial. (p. 385)

La fiabilidad es la capacidad de una herramienta de medición para medir de forma coherente y precisa la característica que pretende medir. Consta de dos conceptos básicos: consistencia interna y estabilidad temporal. La consistencia interna se refiere al grado de concordancia o similitud (homogeneidad) entre los ítems que componen el instrumento de medida. La estabilidad temporal se refiere a la capacidad de un instrumento de medida para proporcionar mediciones precisas cuando se utiliza con la misma persona en el mismo momento.

Para estudiar la fiabilidad del instrumento, utilizamos el método de Alfa de Cronbach como principal indicador de fiabilidad, que se utiliza en cuestionarios en los que las respuestas no son necesariamente bipolares, sino que se dan en escalas.

Para interpretar el valor del coeficiente de confiabilidad usaremos la siguiente tabla.

Tabla 9

Rangos para Interpretación del Coeficiente Alpha de Cronbach.

Rango	Magnitud
0.01 a 0.59	Muy baja
0.60 a 0.69	Baja
0.70 a 0.79	Moderada
0.80 a 0.89	Alta
0.90 a 1.00	Muy alta

Fuente: Hernández et al. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

La tabla 9 muestra los rangos para la interpretación del coeficiente Alpha de Cronbach, siendo el rango de 0.01 a 0.59, tener una fiabilidad muy baja, lo que sugiere que el instrumento de medición tiene una consistencia interna inadecuada y no es fiable para medir la variable en estudio. Los valores en el rango de 0.60 a 0.69, se interpretan como una fiabilidad baja, lo que indica que el instrumento tiene cierta consistencia interna, pero aún puede no ser lo suficientemente fiable para la investigación.

El rango de 0.70 a 0.79, indica una fiabilidad moderada, que es aceptable en muchas investigaciones, especialmente en las ciencias sociales. El instrumento muestra una consistencia interna razonable. Un valor en el rango de 0.80 a 0.89, indica una alta fiabilidad, lo que sugiere que el instrumento tiene una muy buena consistencia interna y es adecuado para la medición precisa de la variable. El rango de 0.90 a 1.00, refleja una fiabilidad muy alta, indicando que el instrumento es extremadamente consistente y confiable para medir la variable en cuestión.

Finalmente, la tabla 9, clasifica el coeficiente Alpha de Cronbach en función de su nivel de fiabilidad, desde "muy baja" hasta "muy alta". Un valor más cercano a 1 indica que el instrumento de medición es más fiable y consistente. Dependiendo del contexto de la

investigación, se considera que un valor por encima de 0.70 es generalmente aceptable.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Descripción

Se realizó el trabajo de campo con la finalidad verificar la validez o error de las hipótesis planteadas, que incluyeron las siguientes actividades:

Elaboración de una propuesta para el desarrollo del estudio, el diseño del instrumento, la definición de las dimensiones y los indicadores a través de la operacionalización de las variables, a partir de los cuales se elaboraron los reactivos o preguntas. Asimismo, se administró una prueba piloto del instrumento a una muestra que no formó parte del estudio, a partir de ello, se analizaron los datos obtenidos y realización de cambios y mejoras pertinentes del instrumento.

Una vez obtenida la autorización de la directora de la institución educativa, se alcanzó a cada uno de los padres de familia el documento denominado “Acta de consentimiento informado”, con la finalidad de que el padre de familia, autorice la participación de su menor hijo, de manera voluntaria y anónima, respondiendo al cuestionario, habiendo sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se le solicitará a su menor hijo/a. Asimismo, fueron informados que la participación en este estudio no involucraría ningún daño o peligro para la salud física o mental, que es voluntaria y que podría negarse a la participación de mi hijo/a o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

A su vez, se procedió con la administración del cuestionario a los estudiantes en las aulas de la institución y tuvo una duración de 15 minutos, estando a cargo del propio docente investigador, por grados de estudio; luego de ello, se procedió a la creación de la base de datos en el paquete informático SPSS 27 para luego vaciar la información y desarrollar todo el

procesamiento estadístico y finalmente, de acuerdo a los resultados obtenidos, se analizó la necesidad de elaborar posibles recomendaciones que serán de utilidad para la institución educativa.

5.2. Resultado por variables

5.2.1. Resultados de la variable Uso de textos del Minedu

5.2.1.1. Resultados de la variable Uso de textos por dimensiones

Tabla 10

Nivel de frecuencia de uso de textos escolares del Minedu en el área de Comunicación

Nivel	Rango	f	%
A veces	1 a 40	0	00.0%
Casi siempre	41 a 80	157	92.4%
Siempre	81 a 120	13	7.6%
Total		170	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Se observa en la tabla 10 que (157) 92,4% estudiantes que respondieron el cuestionario, presentan un nivel moderado de frecuencia (casi siempre) de uso de textos escolares del Minedu en el área de comunicación; mientras que (13) 7,6% presentan un nivel alto (siempre) y ninguno un nivel bajo de uso (a veces).

Estos resultados indican que la gran mayoría de los estudiantes utiliza los textos escolares con una frecuencia moderada, aunque existe un grupo pequeño que representa a los estudiantes que más frecuentemente utilizan los textos. A su vez, ningún estudiante o grupo evaluado tiene una baja frecuencia de uso de los textos escolares en el área de Comunicación. Esto significa que ningún estudiante o grupo evaluado tiene una baja frecuencia de uso de los textos escolares.

En resumen, la distribución muestra que la mayor parte de los estudiantes tiene un uso moderado de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación, con un muy bajo porcentaje que tiene un uso alto, y ninguno con un uso bajo.

5.2.2. Resultados de la variable aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto

Tabla 11

Nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto.

Nivel	Rango	f	%
En inicio	C	19	11,2%
En proceso	B	69	40,6%
Logro esperado	A	77	45,3%
Logro destacado	AD	5	2,9%
Total		170	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Se observa en la tabla 11 que el (77) 45,3% de estudiantes que conforman la muestra, han obtenido un nivel de logro esperado en el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto; mientras que (69) 40,6% presentan un nivel en proceso. Asimismo, el (19) 11,2% presentan un nivel en inicio y tan solamente (5) 2,9% se ubican en el nivel de logro destacado.

Estos resultados señalan que la mayoría de los estudiantes ha logrado el nivel adecuado de competencia en la lectura de diversos textos, lo que indica que están cumpliendo con los objetivos planteados, además que un grupo significativo de estudiantes que están progresando hacia el logro de la competencia, pero aún necesitan avanzar para alcanzar el nivel esperado. Asimismo, existe un pequeño grupo de estudiantes que está en una fase inicial de desarrollo de la competencia de lectura, requiriendo mayor apoyo para mejorar su desempeño.

Se concluye que la mayoría de los estudiantes se encuentra en el nivel de logro esperado mostrando un rendimiento satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo previsto,

mientras que un grupo significativo está en proceso de alcanzar este nivel. Solo un pequeño porcentaje ha alcanzado un logro destacado, y otro que está en inicio, lo que indica que requieren mayor intervención pedagógica.

5.2.2.1. Resultados de la variable aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto por dimensiones

Tabla 12

Nivel de comprensión de la dimensión 1: obtiene información del texto escrito, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación.

Nivel	Rango	f	%
Inicio	1 a 13	0	00.0%
Proceso	14 a 27	151	88.2%
Logro	28 a 40	19	11.18%
Total		170	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Se observa en la tabla 12 que el (151) 88,2% de estudiantes que conforman la muestra, presentan un nivel de proceso en comprensión de la capacidad obtiene información del texto escrito, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación; mientras que 11,18% presentan un nivel de logro y ninguno logró un nivel de inicio bajo de comprensión.

Estos resultados afirman que la gran mayoría de los estudiantes tienen un nivel moderado de comprensión, lo que sugiere que son capaces de obtener información de los textos de manera adecuada, aunque podrían mejorar en ciertos aspectos, a su vez, un grupo más pequeño, pero significativo, ha alcanzado un nivel elevado de comprensión, mostrando una capacidad superior para extraer información. Asimismo, ningún estudiante tiene una baja capacidad para obtener información de los textos escritos en el área de Comunicación.

Se resume que la mayoría de los estudiantes tiene un nivel moderado de comprensión

en cuanto a obtener información de los textos escritos, puesto que encuentra y selecciona información explícita con una finalidad concreta, lo que significa que pueden hacerlo de manera adecuada. Un pequeño porcentaje tiene un nivel de logro, lo que demuestra una comprensión avanzada y ningún estudiante presenta un nivel de inicio de comprensión en esta área.

Tabla 13

Nivel de comprensión de la dimensión 2: infiere e interpreta información del texto, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación.

Nivel	Rango	f	%
Inicio	1 a 13	0	00.0%
Proceso	14 a 27	154	90.6%
Logro	28 a 40	16	9.4%
Total		170	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Se observa en la tabla 13 que el (154) 90,6% de estudiantes que conforman la muestra, presentan un nivel de proceso en comprensión de capacidad Infiere e interpreta información del texto, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación; mientras que (16) 9,4% presentan un nivel de logro y ninguno se ubicó un nivel inicio de comprensión.

Estos resultados señalan que la gran mayoría de los estudiantes tienen una capacidad moderada para inferir e interpretar información del texto, lo que sugiere que, aunque comprenden el texto y pueden interpretarlo, todavía tienen espacio para mejorar. Asimismo, un pequeño grupo, pero notable, de estudiantes ha alcanzado un nivel avanzado para inferir e interpretar información del texto, lo que demuestra un mayor desarrollo de esta habilidad, pero ningún estudiante presenta dificultades significativas para inferir e interpretar información del texto, ya que nadie se ubica en el nivel de inicio.

Se resume que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel moderado de comprensión en la capacidad de inferir e interpretar información del texto, lo que refleja una competencia aceptable, estableciendo diversas relaciones entre la información explícita e implícita para deducir nueva información y rellenar huecos en el texto. Solo un pequeño porcentaje de los estudiantes ha alcanzado un nivel alto de esta capacidad, y ninguno presenta un nivel bajo, lo que sugiere que todos los estudiantes están al menos en un nivel moderado de desarrollo en esta habilidad.

Tabla 14

Nivel de comprensión de la dimensión 3: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación.

Nivel	Rango	f	%
Inicio	1 a 13	4	2.4%
Proceso	14 a 27	159	93.5%
Logro	28 a 40	7	4.1%
Total		170	100.0%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Se observa en la tabla 14 que el (159) 93,5% de estudiantes que conforman la muestra, lograron un nivel en proceso de comprensión de capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, a través de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación; mientras que (7) 4,1% presentan un nivel de logro y ninguno logró un nivel de inicio en comprensión.

Estos resultados afirman que la gran mayoría de los estudiantes tiene una capacidad moderada para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto, lo que indica que comprenden adecuadamente el texto, pero todavía tienen margen para un desarrollo mayor en esta competencia. Por otro lado, un pequeño grupo ha alcanzado un nivel avanzado en esta

capacidad, demostrando una mayor habilidad para reflexionar y evaluar los textos de manera crítica y profunda, al igual que un pequeño porcentaje de estudiantes muestra dificultades para reflexionar y evaluar el texto en términos de forma, contenido y contexto, lo que indica que necesitan mayor apoyo pedagógico en esta habilidad.

En conclusión, la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel moderado en términos de su habilidad para reflexionar y valorar el texto, reflexionando y valorando la forma, el contenido y el contexto del texto; los procesos de reflexión y evaluación están vinculados, dado que ambos requieren que el estudiante se aleje de textos escritos que ocurren en momentos y lugares distintos y se exhiben en otros medios y formatos; mientras que un

5.3. Pruebas de hipótesis

La prueba de hipótesis, al ser un procedimiento estadístico utilizado para tomar decisiones o hacer inferencias sobre una población basándose en los datos muestrales, implica formular una hipótesis nula (H_0) y una hipótesis alternativa (H_1), y luego evaluar si los datos muestrales proporcionan suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa.

En la presente investigación, nuestro objetivo general fue determinar el nivel de relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo, 2024, por lo que planteamos la siguiente hipótesis:

5.3.1. Prueba de la hipótesis general de la investigación

H_0 : No existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la

Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

H₁: Existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

Tabla 15

Tabla cruzada Uso de textos escolares del Minedu. Nivel de aprendizaje

			Nivel de aprendizaje				Total
			En inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado	
Uso de textos escolares del Minedu	Bajo	Recuento	2	1	0	0	3
		Recuento esperado	1,4	0,9	0,4	0,3	3,0
	Moderado	Recuento	11	56	65	3	135
		Recuento esperado	10,3	55,9	67,3	1,5	135,0
	Alto	Recuento	6	12	12	2	32
		Recuento esperado	7,3	12,2	9,3	3,2	32,0
Total	Recuento	19	69	77	5	170	
	Recuento esperado	19,0	69,0	77,0	5,0	170,0	

En la tabla 15 se aprecia que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel bajo de uso de textos escolares, estando en inicio 2 estudiantes, en proceso 1 estudiante y ninguno alcanza el logro esperado o logro destacado. Comparando con los valores esperados, el recuento observado para en inicio es mayor (2 frente a 1,4), pero para las demás categorías, los valores observados están cercanos a los esperados.

En el nivel Moderado de uso de textos escolares, la mayoría de los estudiantes se encuentran en proceso (56) o han alcanzado el logro esperado (65). Solo 3 estudiantes alcanzan el logro destacado. El recuento observado es muy cercano al esperado, lo que sugiere que la

distribución es bastante acorde con lo esperado, aunque hay una ligera desviación en las categorías de logro esperado y logro destacado.

En el nivel alto de uso de textos escolares, la mayor cantidad de estudiantes está en las categorías en proceso (12) y logro esperado (12), con algunos alcanzando logro destacado (2). Los recuentos observados para en inicio y en proceso, son cercanos a los valores esperados, pero en logro esperado y logro destacado hay algunas diferencias menores, sugiriendo una ligera variación.

En general, se observan 170 estudiantes distribuidos entre los distintos niveles de aprendizaje. Los recuentos observados coinciden exactamente con los recuentos esperados, lo que sugiere que el modelo general está bien equilibrado.

La comparación entre los recuentos observados y esperados sugiere que hay una correspondencia razonable entre el uso de los textos escolares y el nivel de aprendizaje alcanzado, aunque hay algunas diferencias menores en las categorías de mayor desempeño.

Tabla 16

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,554 ^a	4	,009
Razón de verosimilitud	6,602	4	,007
Asociación lineal por lineal	3,301	1	,003
N de casos válidos	170		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.
El recuento mínimo esperado es 0.3

Según se aprecia en la tabla 16, el valor de Chi-cuadrado (6.554) y el valor de significación (0.009) indican que hay una relación estadísticamente significativa entre el uso de textos escolares del Minedu y el nivel de aprendizaje. Como el valor de p (0.009) es menor que el umbral común de 0.05, podemos rechazar la hipótesis nula que afirma que no hay relación entre estas variables. Esto sugiere que el uso de textos escolares influye significativamente en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Todos los resultados estadísticos (Chi-cuadrado, razón de verosimilitud y asociación lineal por lineal) apuntan a una relación significativa entre el uso de los textos escolares del Minedu y el nivel de aprendizaje de los estudiantes. El bajo valor de p (< 0.05 en todos los casos) sugiere que el uso de estos textos tiene un impacto estadísticamente relevante en el aprendizaje, siendo más probable que los estudiantes que hacen un uso más intensivo de estos textos alcancen mayores niveles de aprendizaje.

Los niveles de uso de los textos escolares ("Bajo", "Moderado", "Alto") son categorías,

no cantidades medibles numéricamente. Los niveles de aprendizaje ("En inicio", "En proceso", "Logro esperado", "Logro destacado") también son categorías que describen una cualidad o estado del aprendizaje de los estudiantes, sin asociar una medición numérica directa.

Este tipo de datos clasifica a los individuos en diferentes categorías o grupos, lo que es característico de datos cualitativos o categóricos. Aunque los recuentos de estudiantes en cada categoría se expresan como números, estos simplemente representan la cantidad de individuos en cada categoría, no son datos cuantitativos en sí mismos.

Tabla 17

Relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo

Correlaciones		Uso de textos Minedu	Aprendizaje de estudiantes
Uso de textos Minedu	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	1,000	0,554
	Sig. (bilateral)	.	,009
	N	170	170
Aprendizaje de estudiantes	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	0,554	1,000
	Sig. (bilateral)	,009	.
	N	170	170

. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla 17, el resultado del coeficiente de Correlación lineal de Chi cuadrada de Pearson, entre las variables: X (uso de textos escolares del Minedu) y la variable Y (Aprendizaje de estudiantes en la competencia lee diversos tipos de texto), tienen un valor de relación $r = 0.554$, indica que es fuerte y positiva entre ambas y que esta relación

es significativa al nivel 0,01 (1%).

En cuanto al coeficiente de correlación de Pearson (r), indica una correlación positiva moderada, lo que significa que a medida que el uso de textos del Minedu aumenta, también tiende a mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la competencia lee diversos tipos de texto. En referencia al valor de significación bilateral (Sig.) es 0.009, significa que hay una probabilidad menor al 1% de que esta correlación ocurra por azar, lo que refuerza la conclusión de que existe una relación significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de estudiantes en la competencia lee diversos tipos de texto.

En resumen, existe una correlación positiva moderada y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de los estudiantes en la competencia lee diversos tipos de texto. Esta relación sugiere que los estudiantes que usan más estos textos tienden a tener mejores resultados en esta área.

5.3.2. Prueba de la hipótesis específica.

5.3.2.1. Prueba de la hipótesis específica 1

H_0 : No existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

H_1 : Existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

Tabla 18

Relación entre uso de los textos del Minedu en el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

Correlaciones		Uso de textos del Minedu	Obtiene información del texto escrito
Uso de textos del Minedu	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	1,000	0,489
	Sig. (bilateral)	.	,011
	N	170	170
Obtiene información del texto escrito	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	0,489	1,000
	Sig. (bilateral)	,011	.
	N	170	170

. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se observa en la tabla 18, el resultado del coeficiente de Correlación lineal de Chi cuadrada de Pearson, entre las variables: X (Uso de textos del Minedu) y la variable Y (Obtiene información del texto escrito), tienen un valor de relación $r = 0.489$, lo cual indica que entre ambas variables existe una correlación positiva fuerte y dicha relación es significativa al 0,05 (5%).

Por tanto, de la contrastación de la hipótesis, luego de haber verificado la Correlación de Chi cuadrada de Pearson $r = 0.489$ y una significación bilateral de 0,011, aceptamos la hipótesis del investigador quién afirma: Existe relación directa y significativa entre uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

En cuanto al Coeficiente de correlación de Pearson (r), indica una correlación positiva

moderada, lo que significa que a medida que los estudiantes son más capaces de obtener información de los textos escritos, tienden a mostrar mejores resultados en su aprendizaje general.

En cuanto al valor de significación bilateral (Sig.) es 0.011, significa que hay una probabilidad menor al 5% de que esta correlación ocurra por azar, lo que refuerza la existencia de una relación significativa entre ambas variables. En resumen, existe una correlación positiva moderada y significativa entre la capacidad de los estudiantes para obtener información del texto escrito y su aprendizaje general. Esto sugiere que los estudiantes que son mejores en la extracción de información de textos escritos tienden a tener mejores resultados en su aprendizaje en general.

5.3.2.2. Prueba de la hipótesis específica 2

H₀: No existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad Inferir e interpreta información del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

H₁: Existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad Inferir e interpreta información del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

Tabla 19

Relación entre el uso de los textos del Minedu en el aprendizaje de la capacidad Infiere e interpreta información del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

Correlaciones		Uso de textos del Minedu	Infiere e interpreta información del texto
Uso de textos del Minedu	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	1,000	0,466
	Sig. (bilateral)	.	,005
	N	170	170
Infiere e interpreta información del texto	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	0,466	1,000
	Sig. (bilateral)	,005	.
	N	170	170

. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla 19, el resultado del coeficiente de Correlación lineal de Chi cuadrada de Pearson, entre las variables: X (Uso de textos del Minedu) y la variable Y (Infiere e interpreta información del texto), tienen un valor de relación $r = 0.466$, lo cual indica que entre ambas variables existe una correlación positiva fuerte y dicha relación es significativa al 0,01 (1%).

Por tanto, de la contrastación de la hipótesis, luego de haber verificado la Correlación de Chi cuadrada de Pearson $r = 0.466$ y una significación bilateral de 0,005, aceptamos la hipótesis del investigador quién afirma: Existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad Infiere e interpreta información del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

En cuanto al Coeficiente de correlación de Pearson (r), indica una correlación positiva

moderada, lo que sugiere que a medida que los estudiantes mejoran en su capacidad de inferir e interpretar información de los textos, su aprendizaje general también tiende a mejorar.

En cuanto al valor de significación bilateral es 0.005, indica que hay una probabilidad menor al 1% de que la relación observada ocurra por azar, lo que refuerza la solidez de esta relación. En resumen, existe una correlación positiva moderada y significativa entre la capacidad de los estudiantes para inferir e interpretar información del texto y su aprendizaje general. Esto implica que los estudiantes que son más hábiles en la inferencia e interpretación de textos tienden a tener mejores resultados en su aprendizaje.

5.3.2.3. Prueba de la hipótesis específica 3

H_0 : No existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

H_1 : Existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

Tabla 20

Relación entre el uso de los textos del Minedu en el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo

Correlaciones

	Uso de textos del Minedu	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto
Uso de textos del Minedu	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	1,000
	Sig. (bilateral)	,007
	N	170
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Correlación de Chi cuadrada de Pearson	0,434
	Sig. (bilateral)	,007
	N	170

. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla 20, el resultado del coeficiente de Correlación lineal de Chi cuadrada de Pearson, entre las variables: X (Uso de textos del Minedu) y la variable Y (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto), tienen un valor de relación $r = 0.434$ lo cual indica que entre ambas variables existe una correlación positiva fuerte y dicha relación es significativa al 0,01 (1%).

Por tanto, de la contrastación de la Hipótesis general, luego de haber verificado la Correlación de Chi cuadrada de Pearson $r = 0.434$ y una significación bilateral de 0.007, aceptamos la hipótesis del investigador quién afirma: Existe relación directa y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

En referencia al Coeficiente de correlación de Pearson (r), indica una correlación positiva moderada, lo que significa que a medida que los estudiantes mejoran su capacidad para reflexionar y evaluar los textos, su rendimiento académico también mejora. Asimismo, la significación bilateral (Sig.) es 0.007, lo que sugiere que hay una probabilidad muy baja (menos del 1%) de que esta relación ocurra por azar, validando la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

En resumen, la correlación positiva moderada y significativa indica que aquellos estudiantes que son más hábiles en reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto tienden a obtener mejores resultados en su aprendizaje general. Este resultado refuerza la idea de que la capacidad de análisis crítico de textos está relacionada con el éxito académico.

5.4 Presentación de resultados:

En este estudio, de acuerdo con el objetivo general que buscaba establecer la relación entre el uso de los textos escolares del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto en estudiantes de la IE 55006-4 del Distrito San Jerónimo – Apurímac – 2024, los resultados mostraron un coeficiente de correlación de Pearson $r = 0.554$, lo que refleja una correlación positiva moderada, lo que significa que, a medida que se incrementa el uso de los textos del Minedu, también se observa una mejora en el aprendizaje de los estudiantes en la competencia lee diversos tipos de texto. El valor de significancia bilateral (Sig.) fue de 0.009, indicando una probabilidad menor al 1% de que esta correlación ocurra por azar, lo que refuerza la conclusión de que existe una relación significativa entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje en competencia lee diversos tipos de texto. En conclusión, se evidenció una correlación positiva moderada y significativa entre el uso de los textos del Minedu y el rendimiento de los estudiantes en la competencia lee diversos tipos de texto, lo que sugiere que

aquellos estudiantes que utilizan más estos textos tienden a obtener mejores resultados de aprendizaje.

Nuestros hallazgos coinciden con los de Celada (2021), quien destacó que trabajar con estadísticas didácticas en las etapas de antes y después de la lectura mejora la reflexión y capacidad crítica de los estudiantes, es así que estos resultados sugieren que los textos de Minedu, cuando se usan de manera adecuada pueden ser herramientas efectivas para desempeñar competencias lectoras. Por otro lado, Jiménez (2014) enfatiza que la comprensión lectora y la competencia lectora están vinculados al entorno pedagógico y la relación del individuo en su contexto social, esto respalda la importancia del uso sistemático de materiales como los textos de Minedu para fomentar un aprendizaje significativo. Estos mismos resultados a nivel internacional difieren con el estudio de Jabalera (2021) quien demostró que la falta de monitoreo y planificación limita el desarrollo de competencias, esto contrasta con el contexto de la investigación donde el uso adecuado de los textos del Minedu ha demostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje. A nivel nacional los resultados guardan relación con el estudio de Espinoza y Rojas (2024) quienes en su investigación concluyen que los textos narrativos influyen significativamente en el desarrollo de la competencia lectora, por otro lado Campo y Almerco (2024) sostiene que la competencia lee diversos tipos de textos escritos están estrechamente relacionados con la comprensión lectora, asimismo el resultado difiere con el estudio de Huerta y Palma (2024) quienes no encontraron relación significativa entre el aprendizaje significativo de proposiciones y los logros en la competencia lectora.

En relación al objetivo al objetivo específico 1: en relación entre el uso de los textos de Minedu en el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la I.E.55006-4 San Jerónimo, se observó que los resultados del coeficiente de Correlación lineal

de Chi cuadrada de Pearson, entre las variables: X (Uso de textos del Minedu) y la variable Y (Obtiene información del texto escrito), tienen un valor de relación $r = 0.489$, lo cual indica que entre ambas variables existe una correlación positiva fuerte y dicha relación es significativa al 0,05 (5%). Estos hallazgos guardan relación con el estudio de Jabalera (2021) quien señaló que la deficiencia en el monitorio y la falta de Estrategias pedagógicas afecta la ejecución de la planificación educativa y en consecuencia el desarrollo de competencias, la correlación positiva en el estudio podría implicar que el uso de textos normado por el Minedu al menos en parte cubre las deficiencias observadas por Jabalera, por otro lado Gabriela (2016) concluyo que la curiosidad y la indagación son esenciales para el aprendizaje significativo relacionado con la organización cognitiva previa a los estudiantes. A nivel nacional el resultado de la investigación guarda relación con el estudio de Huerta y palma (2024) quienes concluyen que no existe relación significativo entre el aprendizaje significativo de proposiciones y los logros de aprendizaje en competencias lectoras, así también Espinoza y Rojas (2024) encontraron que los textos narrativos influyen significativamente en el desarrollo de competencias lectoras, por otro lato Montoya 2022) evaluó los textos escolares en cuanto a su calidad pedagógica y concluyo que cumplen con los estándares mínimos establecidos.

En relación al objetivo al objetivo específico 2: En relación entre el uso de los textos de Minedu en el aprendizaje de la capacidad infiere e interpreta información del texto en estudiantes de la I.E. 55006-4 de San Jerónimo se observó que el coeficiente de Correlación lineal de Chi cuadrada de Pearson, entre las variables: X (Uso de textos del Minedu) y la variable Y (Infiere e interpreta información del texto), tienen un valor de relación $r = 0.466$, lo cual indica que entre ambas variables existe una correlación positiva fuerte y dicha relación es significativa al 0,01 (1%). Estos hallazgos guardan relación con el estudio de Jimenes (2014) quien resalta que

la comprensión lectora depende tanto de factores individuales como de herramientas pedagógicas eficaces, por otro lado, Huerta y palma 2024 presentaron resultados que difieren ya que no encontraron relación significativa entre el aprendizaje significativo y el logro de competencias lectoras.

En relación al objetivo al objetivo específico 2: relación entre de los textos de Minedu en el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma el contenido y contexto del texto en estudiantes de la I.E. 55006-4 San Jerónimo, se observó que el coeficiente de Correlación lineal de Chi cuadrada de Pearson, entre las variables: X (Uso de textos del Minedu) y la variable Y (Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto), tienen un valor de relación $r = 0.434$ lo cual indica que entre ambas variables existe una correlación positiva fuerte y dicha relación es significativa al 0,01 (1%). Los hallazgos coinciden con lo reportado por Jabalera (2021) quien identificó que la falta de planificación curricular efectiva impacta negativamente en el desarrollo de competencias claves en el uso del texto de Minedu, por otro lado Zelada (2021) enfatiza la importancia de actividades significativas que integren los procesos de lectura antes durante y después, así también Gabriela (2016) resalta que el aprendizaje significativo depende de la estructura cognitiva previa al estudiante, por su parte Campos y Almerco (2024) destacaron que los textos escolares contribuyen directamente a la comprensión lectora, finalmente los estudios de Montoya y Vergara (2022) evidenciaron que los textos escolares que cumplen criterios pedagógicos promueven un aprendizaje significativo y alineado al currículo nacional lo cual apoya la validez de los hallazgos en este estudio.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación revelan una correlación positiva fuerte ($r = 0.554$) entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje en la competencia “lee diversos tipos de texto”, con un nivel de significancia bilateral de 0.009. Esta evidencia estadística demuestra que existe menos del 1% de probabilidad de que dicha relación ocurra por azar, lo cual valida científicamente la hipótesis de que el uso constante y adecuado de los textos del Minedu contribuye de forma significativa al desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes. Este hallazgo resalta la importancia de los recursos educativos oficiales como eje fundamental en el fortalecimiento de habilidades lectoras, especialmente en contextos donde el acceso a otros materiales es limitado. En relación con investigaciones previas, como el estudio de Bravo, Vargas, Manzano y Lazo (2023) en Ecuador, se observa una coincidencia en cuanto a los retos que enfrentan los estudiantes para consolidar sus competencias lectoras, particularmente tras la virtualización de la enseñanza. Aunque en dicho estudio se identificaron dificultades importantes, también se reconocieron avances parciales que abren el camino a mejoras más focalizadas. Ambos estudios coinciden en que es necesario articular estrategias pedagógicas coherentes y sostenidas que integren recursos pertinentes, como los textos escolares, con prácticas docentes efectivas. Por lo tanto, futuras investigaciones deberían profundizar en cómo el contexto institucional, el acompañamiento docente y la motivación estudiantil potencian o limitan el impacto de los textos escolares en el aprendizaje lector. El presente estudio permite reflexionar sobre el rol transformador de los textos del Minedu cuando son empleados estratégicamente dentro del proceso educativo. El coeficiente de correlación hallado no solo confirma la relevancia de estos recursos, sino que también plantea el desafío de maximizar su efectividad mediante una docencia innovadora, contextualizada y centrada en

el estudiante. Es indispensable que los textos escolares no sean utilizados de forma mecánica, sino como herramientas activas que estimulen el pensamiento crítico, la comprensión y el gusto por la lectura. Asimismo, este análisis invita a los actores educativos a repensar sus prácticas y a promover una cultura lectora sostenida, como base para cerrar brechas y garantizar aprendizajes significativos para todos los estudiantes.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el 92.4% de los estudiantes presenta un nivel moderado de uso de los textos escolares del Minedu en el área de Comunicación, mientras que el 7.6% alcanza un nivel alto, sin registrarse casos de bajo uso. Esta distribución revela que todos los estudiantes hacen uso regular de los textos escolares, aunque la mayoría lo hace con una frecuencia media. Este patrón sugiere que los textos del Minedu están presentes de manera constante en las prácticas educativas, lo cual constituye una base favorable para fortalecer la competencia lectora. Sin embargo, también evidencia la necesidad de fomentar un uso más intensivo y estratégico, especialmente si se busca escalar hacia niveles más altos de comprensión lectora. En este sentido, el aprovechamiento de estos materiales debe ir acompañado de una mediación docente activa y de metodologías que motiven a los estudiantes a interactuar críticamente con los textos. Al contrastar estos resultados con los hallazgos del estudio de Ramírez y Fernández (2022), se observa una coincidencia en cuanto a las limitaciones en el desarrollo de niveles superiores de comprensión. En la investigación colombiana, la mayoría de estudiantes se ubicó en un nivel intermedio según las pruebas ERCE, siendo capaces de identificar información explícita e inferir elementos básicos, pero con dificultades para realizar inferencias complejas o reflexiones críticas. Esto refuerza la idea de que, aunque el acceso y uso de materiales como los textos escolares es generalizado, su impacto en el desarrollo pleno de la competencia lectora depende

de otros factores pedagógicos. Por ello, es indispensable que las prácticas de lectura en el aula vayan más allá del cumplimiento de contenidos y promuevan procesos cognitivos más profundos. Los datos obtenidos invitan a reflexionar sobre el valor del uso frecuente de los textos escolares del Minedu como una oportunidad para consolidar aprendizajes en comprensión lectora. Si bien es alentador que ningún estudiante evidencie un bajo nivel de uso, este hallazgo no garantiza por sí solo el desarrollo pleno de la competencia. El verdadero reto está en cómo se utilizan estos recursos: leer con intención, con guía docente y con estrategias que favorezcan la inferencia, la crítica y la reflexión. El uso moderado generalizado puede estar reflejando prácticas rutinarias o poco diversificadas. Por ello, es necesario impulsar propuestas pedagógicas innovadoras que conviertan al texto en una herramienta viva, capaz de generar aprendizajes profundos y duraderos. Esta reflexión debe motivar a los docentes, directivos y autoridades educativas a revisar no solo la frecuencia, sino también la calidad del uso de los materiales educativos.

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan que el 45.3% de los estudiantes alcanzaron el nivel de logro esperado en la competencia “lee diversos tipos de texto”, mientras que el 40.6% se encuentra en proceso de alcanzarlo. Este dato indica que más del 85% de los estudiantes se ubica en niveles que evidencian avances importantes en comprensión lectora, aunque no necesariamente consolidados. Sin embargo, un 11.2% permanece en un nivel de inicio, lo cual alerta sobre la necesidad de estrategias específicas para atender a este grupo que requiere un mayor acompañamiento pedagógico. A su vez, solo el 2.9% de los estudiantes logró un desempeño destacado, lo que sugiere que aún es limitado el número de estudiantes que logra habilidades lectoras superiores. Estos resultados reflejan un panorama mixto: por un lado, avances considerables en gran parte del estudiantado; por otro, el desafío de fomentar

aprendizajes más profundos y sostenidos en comprensión lectora. Estos hallazgos encuentran respaldo en el estudio de Villalva y Quispe (2023), quienes demostraron que el uso de recursos innovadores como la hipermedia puede fortalecer significativamente la comprensión lectora. En su investigación, se observó una mejora promedio de 5.632 puntos entre el pretest y el postest, con un valor t de 9.152 y una significancia de 0.000, lo que evidencia el impacto positivo de estrategias pedagógicas activas e interactivas. Al comparar ambos estudios, se concluye que el desarrollo de la competencia lectora no depende únicamente del uso de textos escolares, sino de cómo estos se integran en propuestas pedagógicas innovadoras que despierten el interés, la autonomía y la comprensión profunda del estudiante. En consecuencia, se vuelve necesario replantear las metodologías tradicionales para lograr aprendizajes significativos que respondan a los diversos niveles de desempeño observados. La distribución de niveles de logro alcanzados en esta investigación refleja con claridad los avances y desafíos que enfrenta la enseñanza de la lectura en el aula. Si bien es alentador que casi la mitad de los estudiantes haya alcanzado el nivel esperado, preocupa que un porcentaje considerable aún esté en proceso o en el nivel de inicio. Esto exige una mirada reflexiva sobre la práctica docente y el tipo de intervención pedagógica que se aplica. Los resultados invitan a repensar el enfoque tradicional centrado únicamente en el uso del texto escolar, y abrir paso a metodologías dinámicas, tecnológicas y participativas, como lo evidenció el estudio de Villalva y Quispe (2023). En este marco, el docente asume un rol clave como mediador activo del aprendizaje lector, capaz de adaptar los recursos y estrategias a las necesidades de cada estudiante, con el fin de potenciar no solo el logro de competencias básicas, sino el desarrollo crítico y reflexivo de la lectura.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran una correlación positiva

moderada ($r = 0.489$) entre la capacidad de obtener información del texto escrito y los aprendizajes en la competencia “lee diversos tipos de texto”, con un nivel de significación bilateral de 0.011. Esta relación es estadísticamente significativa al 5%, lo que permite afirmar que existe una conexión relevante entre ambas variables: los estudiantes que demuestran mayor habilidad para identificar, localizar y comprender información explícita en los textos escritos tienden a lograr un mejor desempeño en la competencia lectora general. Este hallazgo refuerza la importancia de trabajar desde las aulas el desarrollo de habilidades básicas como la identificación de ideas principales, datos clave y relaciones textuales, las cuales constituyen el primer peldaño hacia una comprensión más profunda y crítica de los textos. En relación con estudios previos, como el realizado por Chaupis (2024), se observa una tendencia similar respecto al impacto de ciertas variables en el rendimiento lector. En dicho estudio, se evidenció una correlación muy fuerte ($Rho = 0.958$) entre el uso de herramientas digitales y la comprensión lectora, destacando que el aprovechamiento adecuado de recursos tecnológicos puede fortalecer considerablemente el desempeño de los estudiantes. Comparando ambos trabajos, se concluye que tanto las habilidades de extracción de información como el uso de tecnologías educativas son factores clave en el desarrollo lector. Así, se sugiere que futuras investigaciones consideren enfoques integrados que combinen el desarrollo de habilidades de lectura literal y estrategias digitales innovadoras, para mejorar de manera sostenida los aprendizajes en comprensión lectora. Este estudio permite reflexionar sobre la importancia de fortalecer la capacidad de los estudiantes para obtener información del texto como base para el logro de aprendizajes más complejos. Aunque la correlación es moderada, su significancia estadística demuestra que esta habilidad es un componente esencial del proceso lector, especialmente en los niveles iniciales de comprensión. Sin embargo, como lo plantea Chaupis

(2024), el panorama educativo actual también exige integrar nuevas herramientas pedagógicas, como las tecnologías digitales, que no solo amplifican las oportunidades de aprendizaje, sino que también transforman la forma en que los estudiantes interactúan con la lectura. En ese sentido, el desafío actual no solo consiste en enseñar a leer, sino en enseñar a aprender con la lectura, combinando habilidades cognitivas, pensamiento crítico y recursos tecnológicos para formar lectores competentes, autónomos y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa ($r = 0.466$, $p = 0.005$) entre la capacidad de inferir e interpretar información de los textos y el desempeño en la competencia “lee diversos tipos de texto”. Esta relación significativa al 1% indica que los estudiantes que poseen habilidades más desarrolladas para realizar inferencias y otorgar sentido a la información implícita en los textos tienden a obtener mejores resultados en su aprendizaje lector. Este hallazgo refuerza la relevancia de trabajar de manera intencionada el desarrollo de capacidades inferenciales en el aula, ya que estas permiten a los estudiantes ir más allá de la lectura literal, favoreciendo una comprensión más profunda, crítica y contextualizada del texto. En contraste, el estudio de Huerta y Palma (2024) no encontró una relación significativa entre el aprendizaje significativo de proposiciones y los logros en la competencia lectora, al obtener un valor $p = .376$, lo que llevó a aceptar la hipótesis nula. Esta discrepancia entre investigaciones resalta que no todas las habilidades cognitivas tienen el mismo grado de incidencia sobre la competencia lectora. Mientras que la inferencia y la interpretación sí muestran una correlación positiva clara, otros procesos como el aprendizaje proposicional pueden requerir enfoques pedagógicos diferentes o estar influidos por otros factores contextuales no controlados. En este sentido, es crucial que las futuras investigaciones profundicen en qué tipos de habilidades específicas favorecen con

mayor intensidad el desarrollo lector, así como en las condiciones pedagógicas que potencian dichos aprendizajes. Los hallazgos de esta investigación invitan a reflexionar sobre el papel fundamental que cumplen las habilidades de inferencia e interpretación en la formación de lectores competentes. La lectura comprensiva ya no puede limitarse a la identificación de datos explícitos, sino que debe centrarse en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos, como la capacidad de deducir significados ocultos, establecer relaciones lógicas y construir sentido a partir del contexto. El resultado significativo de esta correlación plantea un desafío pedagógico: diseñar estrategias didácticas que no solo se enfoquen en el texto, sino también en la construcción activa de significado por parte del estudiante. En este marco, el docente debe convertirse en un mediador que promueva el pensamiento inferencial desde temprana edad, asegurando así un aprendizaje lector más profundo, funcional y duradero.

Los resultados de la presente investigación revelan una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa ($r = 0.434$, $p = 0.007$) entre la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto de los textos, y los aprendizajes en la competencia “lee diversos tipos de texto”. Este hallazgo indica que los estudiantes que desarrollan mayores niveles de análisis crítico y reflexivo tienden a obtener mejores resultados académicos en comprensión lectora. La relación significativa al 1% respalda la importancia del pensamiento crítico como una habilidad clave en el proceso lector, ya que permite a los estudiantes no solo comprender lo que leen, sino también valorar, cuestionar e interpretar el texto desde múltiples perspectivas. Esta dimensión cognitiva profundiza la experiencia lectora y potencia aprendizajes significativos, funcionales y duraderos. En sintonía con estos resultados, el estudio de Gómez y Suca (2024) encontró una correlación positiva fuerte ($Rho = 0.80$) entre el desarrollo de la lectoescritura y la comprensión lectora en un contexto educativo pospandemia.

Ambos estudios coinciden en que el fortalecimiento de habilidades superiores —como la evaluación crítica del texto y la integración de la escritura en el proceso lector— es esencial para lograr avances sólidos en el desempeño académico. Mientras la presente investigación enfatiza el impacto del pensamiento crítico en los resultados de aprendizaje, el estudio de Gómez y Suca destaca el papel articulador de la lectoescritura en el desarrollo de la comprensión. Por tanto, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en propuestas metodológicas que integren estrategias de lectura crítica, escritura reflexiva y diálogo argumentativo, en contextos reales de aula, para elevar la calidad del aprendizaje lector en todos los niveles educativos. Los resultados obtenidos nos permiten reflexionar sobre el valor del pensamiento crítico en el ámbito escolar, especialmente en el desarrollo de la competencia lectora. La capacidad de reflexionar, evaluar y cuestionar lo leído va más allá de la simple decodificación de palabras; implica una interacción profunda con el texto que moviliza habilidades cognitivas superiores y posiciona al estudiante como un lector activo y consciente. En tiempos donde la sobreinformación es constante, fomentar esta habilidad se vuelve indispensable para formar ciudadanos capaces de analizar críticamente su entorno y tomar decisiones informadas. Por ello, el reto educativo actual no solo radica en enseñar a leer, sino en enseñar a pensar a través de la lectura, integrando propuestas pedagógicas que promuevan la argumentación, la reflexión y el juicio crítico como pilares del aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

Primera: Un coeficiente de correlación de $r = 0.554$ entre las variables uso de textos del Minedu y el aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto sugiere una correlación positiva fuerte. El valor de significación bilateral (Sig.) de 0.009 indica que existe menos del 1% de probabilidad de que esta correlación ocurra al azar, lo que refuerza la conclusión de que los estudiantes que emplean más los textos del Minedu tienden a lograr mejores resultados en dicha competencia lee diversos tipos de texto.

Segunda: El 92.4% (157) de los estudiantes presentan un nivel moderado de uso de los textos escolares del Minedu en el área de comunicación, mientras que el 7.6% (13) muestra un nivel alto de uso. No se registraron estudiantes con un bajo nivel de uso. Estos datos revelan que la mayoría de los estudiantes utiliza los textos escolares con una frecuencia moderada, aunque hay un pequeño grupo que los utiliza con mayor frecuencia. Asimismo, ningún estudiante mostró una baja frecuencia de uso, lo que refuerza la idea de que el uso de estos textos es regular entre todos los evaluados.

Tercera: El 45.3% (77) de los estudiantes alcanzaron el nivel de logro esperado en la competencia lee diversos tipos de texto, mientras que el 40.6% (69) está en proceso de alcanzarlo. Además, el 11.2% (19) se encuentra en un nivel de inicio y solo el 2.9% (5) ha alcanzado un nivel de logro destacado. Esto refleja que la mayoría de los estudiantes está logrando resultados satisfactorios, aunque un grupo significativo está en proceso de mejorar. Un pequeño porcentaje ha logrado un desempeño destacado, mientras que otros requieren mayor intervención pedagógica.

Cuarta: La relación entre la capacidad de obtener información del texto escrito y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto tiene un coeficiente de

correlación de $r = 0.489$ y una significación bilateral de 0.011, lo que indica una correlación positiva moderada y significativa al 5%. Esto sugiere que los estudiantes que tienen mayor habilidad para extraer información de los textos escritos tienden a obtener mejores resultados en su aprendizaje general.

Quinta: La relación entre la capacidad de inferir e interpretar información de los textos y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto tiene un coeficiente de correlación de $r = 0.466$ y una significación bilateral de 0.005, lo que indica una correlación positiva moderada y significativa al 1%. Esto implica que los estudiantes más hábiles en inferir e interpretar información de textos tienden a lograr mejores resultados en su aprendizaje.

Sexta: La relación entre la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto de los textos y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto tiene un coeficiente de correlación de $r = 0.434$ y una significación bilateral de 0.007. Esto indica una correlación positiva moderada y significativa al 1%, lo que sugiere que los estudiantes con mejores habilidades de análisis crítico sobre la forma, el contenido y el contexto del texto tienden a obtener mejores resultados académicos. Este resultado respalda la importancia del pensamiento crítico en el éxito académico.

RECOMENDACIONES

- Primera:** Fortalecer el uso de los textos del Minedu: Se recomienda que la institución educativa N° 55006-4 de San Jerónimo incremente el uso de los textos oficiales del Minedu en las sesiones de clase. Esto permitirá a los estudiantes familiarizarse con los tipos de texto propuestos por el currículo nacional, desarrollando su competencia para leer diversos tipos de texto de manera integral.
- Segunda:** Capacitación docente: Es necesario que los docentes participen en programas de formación continua que se enfoquen en estrategias para la enseñanza de la competencia "lee diversos tipos de texto." Capacitar a los docentes en el uso eficaz de los textos del Minedu asegurará una implementación más adecuada y beneficiosa de estos recursos.
- Tercera:** Diversificación de los recursos didácticos: Aunque los textos del Minedu son fundamentales, se recomienda complementar estos materiales con otros recursos que incentiven la lectura de diversos géneros y estilos. Esto podría incluir lecturas adicionales obras literarias, periódicos o materiales digitales, fomentando el interés por la lectura y el desarrollo de competencias lectoras.
- Cuarta:** Evaluación continua del impacto de los textos del Minedu: Se sugiere implementar un sistema de evaluación continuo para medir el impacto del uso de los textos del Minedu en el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto. Esto permitirá ajustar las estrategias pedagógicas y los recursos de manera oportuna, garantizando una mejora constante en los resultados.
- Quinta:** Involucrar a la comunidad educativa: Fomentar la participación de los padres de familia y la comunidad de la I.E. N° 55006-4, además de otras instituciones

educativas de la red educativa San Jerónimo en actividades relacionadas con la lectura, como ferias del libro, clubes de lectura o talleres familiares. De esta manera, se refuerza el aprendizaje en el hogar y se motiva a los estudiantes a desarrollar su competencia lee diversos tipos de texto de manera continua.

Sexta: Para mitigar esta situación, se propone la implementación de un programa de capacitación docente enfocado en metodología innovadora para la enseñanza de la lectura complementando con la revisión y adaptación de los textos del Minedu para que sean más relevantes y accesibles para los estudiantes de San Jerónimo. Esta solución permitirá mejorar la calidad de aprendizaje en lectura y fomentar un ambiente más innovador y efectivo, incluyendo talleres y capacitaciones para docentes sobre estrategias pedagógicas innovadoras para aprovechar al máximo los textos proporcionados por el Minedu, con énfasis en la diversidad textual.

PROPUESTA DE MEJORA

Título

TEXTOS DEL MINEDU Y APRENDIZAJE EN LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 55006-4 SAN JERÓNIMO - APURÍMAC, 2024.

Introducción

En el contexto educativo actual del Perú, el desarrollo de competencias lectoras es una prioridad fundamental establecida por el Currículo Nacional de la Educación Básica. Particularmente en regiones como Apurímac, se evidencian brechas significativas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primaria, lo cual compromete su progreso académico integral. El Ministerio de Educación (Minedu) ha proporcionado diversos textos y materiales educativos con la finalidad de fortalecer dicha competencia.

La necesidad de mejora surge ante la constatación de que, a pesar de contar con recursos provistos por el Minedu, los estudiantes de la I.E. N° 55006-4 de San Jerónimo presentan dificultades persistentes en la competencia “lee diversos tipos de texto”. Estas limitaciones obstaculizan el logro de aprendizajes significativos y la capacidad crítica de los estudiantes frente a múltiples fuentes de información.

Entre los principales problemas identificados se encuentran: el escaso uso pedagógico estratégico de los textos del Minedu, la insuficiente formación docente para su implementación efectiva, y la limitada motivación estudiantil hacia la lectura. Asimismo, se ha observado un bajo nivel de planificación orientado al desarrollo progresivo de las competencias lectoras.

Frente a ello, esta propuesta de mejora busca optimizar el uso de los textos del Minedu mediante una intervención pedagógica estructurada, que promueva prácticas lectoras

significativas, formación docente continua y una gestión pedagógica coherente con el enfoque por competencias.

Objetivos

Objetivo general:

Fortalecer la competencia "lee diversos tipos de texto" en los estudiantes de la Institución Educativa N° 55006-4 San Jerónimo - Apurímac, a través de la mejora del uso pedagógico de los textos del Minedu durante el año 2024.

Objetivos específicos:

- Implementar estrategias didácticas innovadoras para la comprensión lectora utilizando los textos del Minedu.
- Capacitar a los docentes en metodologías de lectura crítica y comprensiva.
- Promover espacios lúdico-lectores en el aula y fuera de ella.
- Evaluar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la competencia lectora con instrumentos estandarizados.

Fundamentación teórica

La competencia lectora, según Solé (2020), no solo implica decodificar información, sino también interpretarla, reflexionar y utilizarla críticamente en contextos diversos. En el marco del enfoque por competencias del Minedu (2017), la lectura se concibe como un proceso activo, donde el lector construye sentido desde sus conocimientos previos y su interacción con el texto.

Diversos estudios confirman que el uso estratégico de textos escolares puede incidir directamente en la mejora del rendimiento lector, siempre que se articule con estrategias metodológicas activas (Mendoza & Salas, 2021). La propuesta se apoya en prácticas exitosas aplicadas en instituciones de contextos similares, donde el trabajo planificado con textos del Minedu ha generado avances significativos en comprensión lectora (Rodríguez, 2019).

Diagnóstico actual

En el análisis situacional de la I.E. N° 55006-4 San Jerónimo, se identificó que un buen porcentaje de estudiantes no alcanzan el nivel esperado en la competencia lectora (UGEL Andahuaylas, 2023). Si bien se cuenta con textos del Minedu, su uso es limitado y se orienta mayormente a la reproducción de información sin análisis ni interpretación crítica.

El diagnóstico docente revela carencias en la planificación didáctica centrada en la lectura y poca familiarización con los niveles de lectura inferencial y crítica. Estas deficiencias afectan la calidad del aprendizaje, especialmente en estudiantes con bajos niveles de comprensión lectora.

Propuesta de mejora

La propuesta contempla las siguientes acciones:

- **Capacitación docente en estrategias de lectura activa, inferencial y crítica**

La formación continua del profesorado es clave para garantizar prácticas pedagógicas efectivas en comprensión lectora. Diversos estudios destacan que la capacitación docente influye directamente en la mejora del rendimiento lector de los estudiantes, especialmente cuando se enfoca en metodologías activas y centradas en la construcción de significado (Gonzales & Ludeña, 2021).

Además, el Currículo Nacional del Minedu (2017) promueve el desarrollo profesional docente como parte esencial del enfoque de mejora continua de los aprendizajes.

- **Diseño e implementación de módulos de lectura con textos del Minedu**

El diseño de módulos contextualizados permite organizar el proceso lector de manera secuencial y progresiva. Según Solé (2020), estructurar las actividades lectoras en función de los niveles de comprensión (literal, inferencial, crítica) permite a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas superiores. Además, el uso intencionado de los textos del Minedu asegura pertinencia cultural, lingüística y curricular, tal como lo promueven los lineamientos del Ministerio de Educación (Minedu, 2017).

- **Talleres semanales de lectura compartida**

Los espacios de lectura compartida permiten el desarrollo de la competencia lectora en un entorno colaborativo y motivador. Vygotsky (1978) señala que el aprendizaje se potencia en la interacción social, y en este caso, las actividades lectoras guiadas por el docente permiten un andamiaje eficaz para los estudiantes. Asimismo, los talleres de lectura fortalecen la fluidez, la expresión oral y la comprensión colectiva (Valdés & Zapata, 2022).

- **Evaluación continua con rúbricas y pruebas estandarizadas**

La evaluación formativa es esencial para monitorear el progreso lector y ajustar las estrategias de enseñanza. Andrade y Brookhart (2021) afirman que el uso de

rúbricas permite valorar no solo los productos de lectura, sino también los procesos implicados, promoviendo la metacognición y el aprendizaje autorregulado. Las pruebas estandarizadas, por su parte, aportan datos comparables y fiables para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas (Minedu, 2022).

Recursos requeridos:

- Humanos: Docentes capacitados, especialistas externos, directivos.
- Materiales: Textos del Minedu, guías de lectura, material gráfico, fichas de comprensión.
- Tecnológicos: Proyector, computadoras, acceso a plataformas digitales del Minedu.

Enfoque metodológico:

Basado en el enfoque comunicativo y sociocognitivo del aprendizaje, utilizando estrategias activas, evaluación formativa y trabajo colaborativo.

Etapa	Actividad	Responsables	Fecha	Indicadores
Sensibilización	Reuniones informativas con docentes y padres	Dirección, Coordinación Académica	Mayo 2024	Actas de reunión, participación.
Capacitación docente	Talleres de estrategias lectoras	Especialistas externos	Junio 2024	Registro de asistencia, encuestas.
Aplicación pedagógica	Ejecución de módulos lectores	Docentes de aula	Julio - septiembre 2024	Rúbricas aplicadas, evidencias de lectura.
Evaluación intermedia	Análisis de avances	Coordinación académica	Octubre 2024	Comparación de resultados.

	mediante pruebas de lectura			
Ajustes y cierre	Reunión de retroalimentación	Dirección y docentes	Noviembre 2024	Informe final y recomendaciones.

Evaluación y seguimiento

La medición del impacto se realizará mediante la aplicación de pruebas estandarizadas (EGRA y pruebas Minedu) antes y después de la intervención. Se usarán también instrumentos como rúbricas de comprensión lectora, entrevistas a docentes y encuestas de satisfacción a estudiantes.

La evaluación será formativa y continua, permitiendo ajustes oportunos al plan de mejora. Los resultados obtenidos se sistematizarán y se utilizarán como base para futuras acciones institucionales.

Resultados esperados

- Mejora del nivel de competencia lectora en al menos un 30% de los estudiantes.
- Uso sistemático y reflexivo de los textos del Minedu en las sesiones de clase.
- Incremento en la motivación hacia la lectura y la participación estudiantil.
- Fortalecimiento de capacidades docentes para la enseñanza de la lectura.

Referencias Bibliográficas

Andrade, H., & Brookhart, S. (2021). Evaluación formativa y autoevaluación: Cómo ayudar a los estudiantes a crecer. Ediciones Morata.

Gonzales, C., & Ludeña, F. (2021). Formación docente y mejora del aprendizaje lector en primaria. *Revista de Educación y Sociedad*, 26(1), 78-93.

- Mendoza, L., & Salas, R. (2021). Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Revista Educativa Horizonte*, 18(2), 45-61.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Informe de Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2021*. MINEDU.
- Rodríguez, M. (2019). Implementación de textos escolares y mejora de competencias lectoras. *Revista Educación y Cultura*, 15(3), 23-34.
- Solé, I. (2020). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- UGEL Andahuaylas. (2023). *Informe de logros de aprendizaje 2022*. Apurímac: Dirección Regional de Educación.
- Valdés, A., & Zapata, J. (2022). Lectura compartida y habilidades comunicativas en educación básica. *Revista Pedagógica del Sur*, 19(3), 34-50.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Afflerbach, P. (2022). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Agresti, A. (2018). *An Introduction to Categorical Data Analysis* (3ra ed.). John Wiley & Sons.
- Alzate Piedrahita, M. V. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, 21(septiembre), 110-118.
- Barriga, M., & Cueva, J. (2020). Procesos cognitivos y competencia lectora en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología Educativa*, 24(2), 45–60.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2005). Researching literacy practices. En M. Hamilton, D. Barton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies* (pp. 183–194). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203984963-19>
- Bermúdez, J. (2021). Costos y beneficios de la formación en competencias lectoras en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 55-70. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09876-x>
- Bravo Alvarado, R. N., Vargas Castro, K. V., Manzano Díaz, M., & Lazo Bravo, C. S. (2023). Alfabetismo en el Siglo XXI: Análisis de competencias de lectura y escritura en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 29. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40946>
- Cáceres, A., Donoso, P., Guzmán J., (2012). *Comprensión Lectora: Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2* [Tesis]. Santiago: Universidad de Chile.
- Campos, L., & Almerco, S. (2024). Competencia lee diversos tipos de textos escritos y cómo esta se viene desarrollando en la comprensión lectora y sus niveles respectivos.

- Trabajo de investigación básica de nivel descriptivo. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Recuperado el 10 de diciembre de 2024, de http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/4035/1/T026_71761621_T.pdf
- Cancela G., Rocío; Cea M., Noelia; Galindo L., Guido; Valilla G., Sara. (2010). Metodología de la Investigación Educativa: Investigación ex post facto. Universidad Autónoma de Madrid, p. 8.
- Cárdenas, B., & Guamán, L. (2013). *La comprensión lectora y su incidencia en el desarrollo del pensamiento reflexivo en las niñas del tercero y cuarto año de educación básica de la unidad educativa "María Auxiliadora" año lectivo 2012-2013* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana].
- Cassany, D. (2021). Critical literacy: Educating competent citizens. Ediciones Octaedro.
- Castañeda, M., López, S., & Ramírez, P. (2019). Análisis de la adecuación curricular en textos educativos: Implicancias para la enseñanza de la lectura. *Educación y Pedagogía*, 28(2), 134-15
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. UNED; Prentice Hall.
- Chaupis Bonifacio, L. (2024). Herramientas digitales y la comprensión lectora en estudiantes de primaria de un colegio de Lima. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/151744>
- Cuevas, A., & Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA: Un análisis desde la alfabetización en información. *Revista Anales de Documentación*, 8(51), 51-70.
- Díaz, A., & Morales, T. (2021). Metodologías innovadoras en la enseñanza de la lectura: Un estudio en escuelas rurales. *Revista de Educación y Cultura*, 20(3), 45-62.

<https://doi.org/10.1016/j.recur.2021.03.005>

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (1st ed., Vol. 2). McGraw-Hill Interamericana.

https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

disciplina. Barcelona: Granica).

Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2021). *Developing reading comprehension: Effective instruction for all students*. Guilford Press.

en las instituciones educativas del nivel primario del Municipio Consuelo. (Tesis de

Espinoza, J., & Rojas, L. (2024). *La investigación sobre los textos narrativos en la competencia lee diversos tipos de textos escritos. Trabajo de investigación exploratorio, de nivel aplicado y con diseño preexperimental*. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Recuperado el 10 de diciembre de 2024, de

http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/4742/1/T026_72852820_T.pdf

existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.

<https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>

Fang, Z. (2020). *Demystifying academic reading: A disciplinary literacy approach to reading across content areas*. Teachers College Press.

Fernández, L., & García, E. (2020). *Desafíos en la enseñanza de la lectura: Un análisis desde la práctica docente*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(1), 25-38.

<https://doi.org/10.20961/rlee.v21n1.4752>

- Gómez Rendón, A. L., & Suca Aimachoque, B. (2024). La lectoescritura y nivel de comprensión lectora en el contexto de pospandemia en estudiantes de la Institución Educativa N° 51037 San Jerónimo-Cusco 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio UNSAAC.
<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/9359>
- Gonzales, F., & Poma, L. (2022). El uso de materiales educativos y su impacto en la comprensión lectora en zonas altoandinas. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 77–91.
- González, J., & Castro, F. (2022). Costos económicos de la baja competencia lectora en estudiantes de educación básica. *Revista de Políticas Educativas*, 19(4), 215-232.
<https://doi.org/10.1016/j.poleduc.2022.04.002>
- González, L. M. (2020). Literacy practices in sociocultural contexts: A framework for critical reading. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 245–267.
<https://doi.org/10.1177/1086296X20939587>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* [Internet]. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Huerta, D., & Palma, J. (2024). Aprendizaje significativo de proposiciones y el logro de aprendizajes de la competencia lee diversos tipos de textos escritos de los estudiantes del 6to grado de la Institución educativa. Trabajo de investigación no experimental de tipo correlacional. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Recuperado el 10 de diciembre de 2024, de

http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/4281/1/T026_71022869_T.pdf

Instituto Peruano de Economía. (2019). Apurímac: Indicadores educativos. Recuperado de

<https://www.ipe.org.pe/portal/apurimac-indicadores-educativos/>

Instituto Peruano de Economía. (2023). Cerca de 34 mil apurimeños no saben leer ni escribir.

Recuperado de <https://ipe.org.pe/portal/cerca-de-34-mil-apurimenos-no-saben-leer-ni-escribir/>

Jabalera S. (2021). Plan de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs. Competencia lectora: Qué son y qué

relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura, 1*, 65-74. Asociación

Española de Comprensión Lectora.

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación

Johnsen, E. B., & Pomares, J. M. (1996). Libros de texto en el calidoscopio: Estudio crítico

de la literatura y la investigación sobre los textos escolares (Pomares-Corredor, Ed.).

[https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UAL:VU1&search_scope=](https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UAL:VU1&search_scope=MyInstitution&tab=LibraryCatalog&docid=alma991000079989704991&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,AND&mode=advanced&facet=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9)

[MyInstitution&tab=LibraryCatalog&docid=alma991000079989704991&lang=es&co](https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UAL:VU1&search_scope=MyInstitution&tab=LibraryCatalog&docid=alma991000079989704991&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,AND&mode=advanced&facet=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9)

[ntext=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=creator,exact,Alonso%20Ole](https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UAL:VU1&search_scope=MyInstitution&tab=LibraryCatalog&docid=alma991000079989704991&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,AND&mode=advanced&facet=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9)

[a,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,AND&mode=advanced&facet=creator,exact,](https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UAL:VU1&search_scope=MyInstitution&tab=LibraryCatalog&docid=alma991000079989704991&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,AND&mode=advanced&facet=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9)

[Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9](https://indaga.ual.es/discovery/fulldisplay?vid=34CBUA_UAL:VU1&search_scope=MyInstitution&tab=LibraryCatalog&docid=alma991000079989704991&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9,AND&mode=advanced&facet=creator,exact,Alonso%20Olea,%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9)

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139172824>

Kintsch, W. (2020). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and

its implications for instruction. En *Theoretical models and processes of literacy* (pp.

178-193). Routledge.

- Kintsch, W. (2020). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (8ª ed., pp. 178-193). Routledge.
- Lazaro Limanta, F. J. (2022). Motivación y competencia lee diversos tipos de textos en estudiantes del nivel secundaria del distrito de Tauripampa-Yauyos, Lima 2021.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/86707>
- Levin, R., & Rubin, D. (2017). *Estadística para administración y economía* (7a ed.). Pearson Educación.
- López Sullon, J. K. (2022). *Nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna del área de comunicación en los estudiantes de 5 años del nivel inicial en la IEIP Semillitas de María Auxiliadora, Catacaos, 2020*.
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/30710>
- Luke, A. (1995). Chapter 1: Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21(1), 3–48.
<https://doi.org/10.3102/0091732x021001003>
- maestría). Universidad Central del Este (UCE) San Pedro de Macorís. Rep. Dom.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2019). Currículo nacional de la educación básica.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). Resultados ENLA 2023. Recuperado de
<https://umc.minedu.gob.pe/enla-2023-muestra-resultados-estables-con-algunas-mejoras-importantes-respecto-a-evaluacion-anterior/>
- Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). Cada niño debería tener un libro de texto.
Recuperado el 1 de noviembre de 2024,

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3818/Cada%20ni%C3%B1o%20deber%C3%ADa%20tener%20un%20libro%20de%20texto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2022). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu.

Ministerio de Educación. (2023). Orientaciones para el uso de los textos escolares en el aula.

Dirección General de Educación Básica Regular.

Monroy, J., & Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.

Montoya, R. (2022). La competencia "lee diversos tipos de textos escritos" en los textos escolares de comunicación del tercer grado de secundaria de colegios privados.

Trabajo de investigación descriptivo. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Recuperado el 10 de diciembre de 2024, de

<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0a90a29a-f014-422c-a132-2e489b5e619d/content>

Morales, C. y Gissell, G. (2016). El desarrollo del aprendizaje significativo y sus efectos en el rendimiento académico de los niños del primer año de educación general básica de la escuela "Arnulfo Chávez Miranda", cantón Quevedo, provincia de los Ríos.

Morales, C. y Gissell, G. (2016). El desarrollo del aprendizaje significativo y sus efectos en el rendimiento académico de los niños del primer año de educación general básica de la escuela "Arnulfo Chávez Miranda", cantón Quevedo, provincia de los Ríos.

<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/2968>

OECD. (n.d.). *PISA: Programa para la evaluación internacional de los estudiantes* [PISA, Programme for International Student Assessment]. Organización para la Cooperación

- y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Panorama de la educación 2009: Indicadores de la OCDE*. ISBN 978-92-64-024762.
- Perrenoud, P. (2004). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4a ed.). Graó.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (S. A. Editorial Labor, Ed.).
- https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Prentice Hall.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura* (2a ed.). Asociación de Investigación Educativa y Extensión Pedagógica Sofía Pinzás.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: Una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. Caracas.
- Ramírez-Sierra, M., & Fernández-Reina, A. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484–500.
- <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Reátegui, H., & Vela, A. (2022). Evaluación formativa en entornos rurales: Retos y oportunidades. *Revista Peruana de Educación*, 6(2), 103–117.
- Robles Ortiz, E. (2011). Los textos escolares de historia del Perú: Hechos iniciales de la invasión y conquista. *Nova et Vetera. Temas de Derechos Humanos*, 20, 63, 55-78.

- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Panapo.
- Sánchez Carlessi, S., & Reyes Meza, J. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5ta ed.). Business Support Anneth SRL.
- Senge, P.M. 1990. The Fifth Discipline. Londres. (Traducción en español: La quinta disciplina). Random House.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation. <https://doi.org/10.17226/10032>
- Solé, I. (2011). Competencia lectora y Aprendizaje. *Monográfico*, 24, 43-61.
- Solís, D. (2021). La competencia lectora en el siglo XXI: Nuevos enfoques y desafíos pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 31–47.
- Stevenson, V. A. (2003). El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Educación*, 12 (22), 77–98.
<https://doi.org/10.18800/educacion.200301.004>
- Supo, J (2020). Metodología de la investigación científica. (3ra Ed).
- Tobón, S. (2006). *La formación en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (ECO Ediciones, Ed.). [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Torres, Y., & Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 14(27), 53-75.
- Unesco. (2021). Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/resultados-de-logros-de-aprendizaje-y-factores->

asociados-del-estudio-regional-comparativo-y

Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (s.f.). *Evaluación muestral de estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019*. Gob.pe. Recuperado el 1 de noviembre de 2024, de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/>

Vargas, M. (2008) Diseño Curricular por Competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Venegas, M. C. (1999). *El texto escolar: Cómo aprovecharlo*. Ministerio de Educación Nacional.

Vergara, J. (2021). Oportunidades de aprendizaje en textos escolares: análisis de dos cuadernos de trabajo de Comunicación. Trabajo de investigación documental. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 10 de diciembre de 2024, de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19650/VERGARA_P%C3%89REZ_JORGE_ARMANDO.pdf?sequence=1

Vidal, J. (2003). Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. CSIC. Salamanca.

Villalta Avalo, L. L. (2022). La enseñanza virtual y la competencia: Lee diversos tipos de textos del IV ciclo de una IE de Talara 2022.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/110317>

Villalva Mamani, S. E., & Quispe Maquera, J. A. (2023). Hipermedia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa Privada “Divino la Pre” de la ciudad de Puno. Universidad Nacional del Altiplano. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/21180>

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (1a ed.). Harvard University Press. <https://www.amazon.com/-/es/L-S-Vygotsky/dp/0674576292>
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pompeu Fabra. [para obtener el grado de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/10557>
- Zelada, S. P. (2021). *Estrategias de comprensión de textos escritos para lograr la competencia lee en estudiantes del 3er grado de la I.E. N° 88020 Chimbote*. [para obtener el grado de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/10557>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Textos del Minedu y aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la I.E. N.º 55006-4 San Jerónimo Apurímac, 2024

Problemas	Objetivos	hipótesis	Variables	Técnicas e instrumentos	Metodología de la investigación
<p>General ¿Cómo es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac, 2024?</p>	<p>General Determinar cómo es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.</p>	<p>General El uso de los textos del Minedu se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.</p>	<p>Variable 1: Textos del Minedu.</p> <p>Dimensión: D1. Uso de Textos del Minedu</p>	<p>Técnica Encuesta</p> <p>Instrumento Cuestionario</p>	<p>Enfoque de investigación: Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación: Descriptivo correlacional</p> <p>Población: Está constituida por 210 estudiantes de la IE 55006-4 del Distrito San Jerónimo.</p> <p>Muestra: Conformada por 170 estudiantes señalados en la población.</p> <p>Tipo de muestreo: No probabilístico</p>
<p>Problemas Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de frecuencia de uso de los textos del Minedu en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024? • ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024? • ¿Cuál es la relación entre el uso de los textos del Minedu 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de la frecuencia de uso de los textos del Minedu en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac. • Identificar el nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac. 	<p>Hipótesis Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El nivel de frecuencia de uso de los textos del Minedu en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac, es bajo. • El nivel de aprendizaje de la competencia lee diversos tipos de texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo – Apurímac, es medio. 	<p>Variable 2: Aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto.</p> <p>Dimensiones: D1. Competencia lee diversos tipos de texto. C1: Obtiene información del texto escrito. C2: Infiere e interpreta información del texto escrito.</p>		

y el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?

• ¿Cuál es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad infiere e interpreta información del texto, en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?

• ¿Cuál es la relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo - Apurímac, 2024?

• Identificar el nivel de relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

• Identificar el nivel de relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad infiere e interpreta información del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

• Identificar el nivel de relación entre el uso de los textos del Minedu y el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

• El uso de los textos escolares del Minedu se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

• El uso de los textos escolares del Minedu se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la capacidad infiere e interpreta información del en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4 de San Jerónimo.

• El uso de los textos escolares del Minedu se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en estudiantes de la Institución Educativa 55006-4.

C3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Anexo 2: Instrumentos de recolección de información

Instrumento 1

Variable 1: CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO

Datos Informativos del Estudiante:

Grado de estudios :
 Tercer grado Cuarto grado Quinto grado Sexto grado

Sexo : Hombre Mujer Fecha: _____

Estimado(a) estudiante:

La presente encuesta se está realizando en la institución educativa. La finalidad de esta es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, queremos conocer tu opinión acerca de lo mencionado. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que responda con total sinceridad.

Marcar con una equis (X) la respuesta correcta dentro del casillero de tu elección.

Las alternativas son: 4=Siempre, 3=Casi siempre, 2=A veces y 1=Nunca.

CUESTIONARIO: COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTO
--

N°	Ítems	Logro Destacado	Logro esperado	Proceso	Inicio
Dimensión: Obtiene información del texto escrito					
1	Comprendo la información que está dentro de los textos que leo.				
2	Puedo interpretar la información con mis propias palabras de lo que he leído.				
3	Puedo localizar y seleccionar información explícita en textos escritos.				
4	Utilizo diccionario para poder entender algunas palabras del texto que leo.				
5	Utilizo saberes propios de mi experiencia lectora y del mundo que me rodea cuando leo.				
6	Puedo deducir información o ideas implícitas con el fin de deducir nueva información.				
7	Puedo explicar el propósito de las lecturas que realizo en mi aula o en mi casa.				
8	Puedo comparar el contenido del texto que leo con mi experiencia diaria.				
9	Puedo hacer una opinión personal o un juicio crítico a alguna parte del texto desde mi experiencia personal.				
10	Puedo hacer una opinión personal o un juicio crítico a alguna parte del texto comparando con otros textos que conozco.				
Dimensión: Infiere e interpreta información del texto escrito.					
11	Explico el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.				
12	Distingo lo relevante de lo complementario calcificando y sintetizando la información.				

13	Establezco conclusiones sobre lo comprendido contrastando mi experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto y del autor.				
14	Deduzco el tema central, las ideas principales o las conclusiones de textos.				
15	Deduzco diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras).				
16	Señalo las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determino el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.				
17	Explico la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo.				
18	Explico diferentes puntos de vista, sesgos, falacias, ambigüedades, paradojas, matices, y contraargumentos, y uso de la información estadística, así como las representaciones sociales presentes en el texto.				
19	Explico el modo en que el texto construye diferentes sentidos o interpretaciones considerando la trama, diversas figuras retóricas utilizadas o la evolución de personajes.				
20	Deduzco el significado de palabras en contexto, expresiones con sentido figurado y características implícitas de los personajes a partir de información de textos.				

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

21	Sustento la opinión de un tercero utilizando información de textos.				
22	Contradigo la opinión de un tercero utilizando información de textos.				
23	Evalúo el aporte de una característica específica de textos de acuerdo a su sentido global.				
24	Opino sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención el autor.				
25	Emito un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información.				
26	Emito un juicio crítico sobre el estilo de un autor y los efectos del texto en los lectores.				
27	Emito un juicio crítico contrastando mi experiencia, conocimientos con el contexto sociocultural del texto y del autor.				
28	Justifico la elección o recomendación de textos de mi preferencia.				
29	Sustento mi posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos.				
30	Contrasto textos entre sí, y determino las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.				

BAREMO	
Nivel	Rango
Bajo	1 a 40

Moderado	41 a 80
Alto	81 a 120

Instrumento 2

Variable 2: APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Se tomaron los registros de calificación de los docentes del área de Comunicación con la finalidad de obtener las calificaciones de los estudiantes correspondiente al Primer Bimestre y medir su nivel de logro de aprendizajes en la Competencia “Lee diversos tipos de texto”, en escala literal.

Anexo 3

Medios de verificación: Cuestionarios aplicados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POST GRADO

CUESTIONARIO 1

Variable 1: USO DE TEXTOS ESCOLARES DEL MINEDU

Datos Informativos del Docente:

Condición laboral : Nombrado () Contratado.

Sexo : () Hombre Mujer Fecha: 07/08/2023

Estimado(a) docente:

La presente encuesta se está realizando en la institución educativa. La finalidad de esta es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y por ende la gestión de los instrumentos de planificación con el uso de los textos escolares de comunicación que nos entrega el MINEDU. Por ello, queremos conocer su opinión acerca de lo mencionado. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que responda con total sinceridad.

Marcar con una equis (X) la respuesta correcta dentro del casillero de tu elección.

Las alternativas son: 4=Siempre, 3=Casi siempre, 2=A veces y 1=Nunca.

CUESTIONARIO: TEXTOS DE COMUNICACIÓN DEL MINEDU

N°	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Dimensión planificación curricular					
1	Planifico mi experiencia de aprendizaje, considerando el uso de los textos del MINEDU.			X	
2	Relaciono las sesiones de aprendizaje con el contenido de los textos escolares del MINEDU.			X	
3	Leo y/o utilizo manuales del docente para el uso de los textos escolares del MINEDU.				X
4	Utilizo en la práctica dentro del aula los textos escolares del MINEDU.			X	
5	Utilizo los textos escolares del MINEDU con bastante frecuencia.			X	
6	Recibo alguna información o capacitación sobre el uso de textos escolares del MINEDU.				X
7	Participo en forma colegiada en el proceso de evaluación de textos escolares del MINEDU.				X
8	Realizo la evaluación como reflexión sobre los resultados alcanzados con los textos escolares del MINEDU.				X
Dimensión práctica pedagógica (praxis).					
1	Durante las sesiones de comunicación indico el propósito claramente: buscar una idea; obtener una información concreta.		X		
2	Permite predecir de qué se trata el texto, inferir la historia y el propósito del texto, considerado su contenido y forma para familiarizar al estudiante con la lectura.		X		

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **Juan Solano Gutiérrez**, identificado con Documento Nacional de Identidad N° 31148273, de profesión docente, con grado académico de Doctor en ciencias de la Educación, labor que ejerzo actualmente como docente en la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento de recolección de información denominado **“Textos del Minedu, y aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto, de los estudiantes de la institución educativa N° 55006 – 4, del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas, Apurímac, 2024”**, diseñado por el investigador, **Erik Tuñón Temoche**, cuyo propósito es determinar la relación de los textos del Minedu y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto de los estudiantes de la IE 55006-4 del Distrito San Jerónimo – Andahuaylas – 2024, por cuanto considero que sus observaciones, apreciaciones y acertados aportes serán de gran utilidad.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

Criterios evaluados	Valoración positiva		Valoración negativa	
	S (4)	S (3)	(2)	N (1)
Calidad de redacción de los ítems.				
Amplitud del contenido a evaluar.				
Congruencia con los indicadores.				
Coherencia con las dimensiones.				

Apreciación total:

N= Nunca () A= A veces () CS= Casi siempre (**X**) S = Siempre ()

Andahuaylas, a los tres días del mes de julio del 2024

Apellidos y nombres: Dr. Juan SOLANO GUTIERREZ

DNI N° 31148273

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Juan Solano Gutierrez', written in a cursive style.

Firma

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **TRUYENQUE CÁCERES, Carlos Fernando**, con Documento Nacional de Identidad N° 31182436 de profesión, Licenciado en Educación, grado académico de Doctor en Educación, labor que ejerzo actualmente como responsable Unidad de Investigación en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “José María Arguedas” de Andahuaylas.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento de recolección de información denominado **“Textos del Minedu y aprendizaje en la competencia lee diversos tipos de texto, de los estudiantes de la institución educativa N° 55006 – 4, del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas, Apurímac, 2024”**, diseñado por el investigador, **Erik Tuñón Temoche**, cuyo propósito es determinar la relación de los textos del Minedu y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto de los estudiantes de la IE 55006-4 del Distrito San Jerónimo – Andahuaylas – 2024, por cuanto considero que sus observaciones, apreciaciones y acertados aportes serán de gran utilidad.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

Criterios evaluados	Valoración positiva		Valoración negativa	
	S (4)	S (3)	(2)	(1)
Calidad de redacción de los ítems.	X			
Amplitud del contenido a evaluar.	X			
Congruencia con los indicadores.	X			
Coherencia con las dimensiones.	X			

Apreciación total:

N= Nunca () A= A veces () CS= Casi siempre () S = Siempre (**X**)

Andahuaylas, a los tres días del mes de julio del 2024

Apellidos y nombres: TRUYENQUE CÁCERES, Carlos Fernando DNI N°

31182436

Firma 
Carlos Fernando Truyenque Cáceres
DOCTOR EN EDUCACIÓN
D.N.I. N° 31182436

Firma

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, TINTAYA DELGADO, Lucila, con Documento Nacional de Identidad N° 23937583 de profesión Abogada, grado académico de Magister en Gerencia Educativa, labores que ejerzo actualmente en la ciudad de Andahuaylas.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento de recolección de información denominado **“Textos del Minedu, y aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto, de los estudiantes de la institución educativa N° 55006 – 4, del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas, Apurímac, 2024”**, diseñado por el investigador, **Erik Tuñón Temoche**, cuyo propósito es determinar la relación de los textos del Minedu y los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto de los estudiantes de la IE 55006-4 del Distrito San Jerónimo – Andahuaylas – 2024, por cuanto considero que sus observaciones, apreciaciones y acertados aportes serán de gran utilidad.

Luego de hacer las observaciones pertinentes a los ítems, concluyo en las siguientes apreciaciones.

Criterios evaluados	Valoración positiva		Valoración negativa	
	S (4)	S (3)	(2)	N (1)
Calidad de redacción de los ítems.	X			
Amplitud del contenido a evaluar.	X			
Congruencia con los indicadores.	X			
Coherencia con las dimensiones.	X			

Apreciación total:

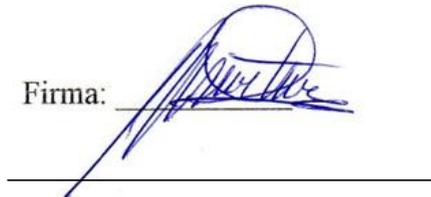
N= Nunca () A= A veces () CS= Casi siempre () S = Siempre

(X)

Andahuaylas, a los tres días del mes de julio del 2024

Apellidos y nombres: TINTAYA DELGADO, Lucila DNI N° 23937583

Firma:



Firma

Documentos presentados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

SOLICITA: Permiso para realizar aplicación de instrumento de evaluación (cuestionarios)

Señora Abigail Menacho Pesi
Directora de la IE 55006-4 de San Jerónimo - Andahuaylas

ERIK TUÑÓN TEMOCHE Identificado con DNI 31174911, estudiante de la escuela de posgrado, maestría en educación, de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco con domicilio en el Jr. Ancohuayllo N° 213 San Jerónimo con el debido respeto me presento y expongo:

Que siendo un requisito indispensable aplicar los instrumentos de evaluación para la aplicación de mi tesis **INFLUENCIA DEL USO DE TEXTOS ESCOLARES DEL MINEDU EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 55006-4, DEL DISTRITO DE SAN JERÓNIMO - ANDAHUAYLAS -2022** en la Institución que usted dirige, recurro a su despacho para que tenga a bien otorgarme el permiso correspondiente para realizar dicha actividad la que será en beneficio de toda la comunidad educativa mejorando la calidad educativa a través de la correcta utilización de los textos escolares

POR LO EXPUESTO:

Sin más a qué referirme y en espera de su comprensión y aceptación, me despido de Ud.

Atentamente,

Andahuaylas, 17 de julio del 2023



Abigail Menacho Pesi
Prof. Abigail Menacho Pesi
DIRECTORA

*Recibido
01-07-2023
Autorizado*

ERIK TUÑÓN
ERIK TUÑÓN TEMOCHE
DNI N° 31174911
N° de Celular 971004000



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

SOLICITA: Permiso para realizar aplicación de instrumento de evaluación (cuestionarios)

Señor Presidente de la Asociación de Padres de Familia de la IE 55006-4 de San Jerónimo - Andahuaylas

ERIK TUÑÓN TEMOCHE Identificado con DNI 31174911, estudiante de la escuela de posgrado, maestría en educación, de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco con domicilio en el Jr. Anccohuayllo N° 213 San Jerónimo con el debido respeto me presento y expongo:

Que siendo un requisito indispensable aplicar los instrumentos de evaluación para la aplicación de mi tesis **INFLUENCIA DEL USO DE TEXTOS ESCOLARES DEL MINEDU EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 55006-4, DEL DISTRITO DE SAN JERÓNIMO - ANDAHUAYLAS -2022** en la Institución que usted dirige, recorro a su despacho para que tenga a bien otorgarme el permiso correspondiente de todos los padres de familia de la Institución Educativa para realizar dicha actividad la que será en beneficio de toda la comunidad educativa mejorando la calidad educativa a través de la correcta utilización de los textos escolares

POR LO EXPUESTO:

Sin más a qué referirme y en espera de su comprensión y aceptación, me despido de Ud.

Atentamente,

Andahuaylas, 17 de julio del 2023



Atorizado
01/08/2023

Erik Tuñón Temoche
ERIK TUÑÓN TEMOCHE
DNI N° 31174911
N° de Celular 971004000

Consentimiento informado



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

SOLICITA: Permiso para realizar aplicación de instrumento de evaluación (cuestionarios)

Señor Presidente de la Asociación de Padres de Familia de la IE 55006-4 de San Jerónimo - Andahuaylas

ERIK TUÑÓN TEMOCHE Identificado con DNI 31174911, estudiante de la escuela de posgrado, maestría en educación, de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco con domicilio en el Jr. Ancohuayllo N° 213 San Jerónimo con el debido respeto me presento y expongo:

Que siendo un requisito indispensable aplicar los instrumentos de evaluación para la aplicación de mi tesis **INFLUENCIA DEL USO DE TEXTOS ESCOLARES DEL MINEDU EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO Y QUINTO CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 55006-4, DEL DISTRITO DE SAN JERÓNIMO - ANDAHUAYLAS -2022** en la Institución que usted dirige, recurro a su despacho para que tenga a bien otorgarme el permiso correspondiente de todos los padres de familia de la Institución Educativa para realizar dicha actividad la que será en beneficio de toda la comunidad educativa mejorando la calidad educativa a través de la correcta utilización de los textos escolares

POR LO EXPUESTO:

Sin más a qué referirme y en espera de su comprensión y aceptación, me despido de Ud.

Atentamente,

Andahuaylas, 17 de julio del 2023



Atorizado
01/08/2023


ERIK TUÑÓN TEMOCHE
DNI N° 31174911
N° de Celular 971004000

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (PADRES)

Yo Francisco Moxiel Zúñiga, con DNI: 31187444
acepto que mi menor hijo/a Eymi Anyeli Moxiel Mejía

participe voluntaria y anónimamente en la investigación **"Influencia del uso de textos de comunicación del MINEDU, en los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto, de los estudiantes del cuarto y quinto ciclo de la institución educativa N° 55006 – 4, del distrito de san Jerónimo, Andahuaylas, Apurímac, 2022"**, dirigido por el profesor Erick Tuñón Temoche, con la finalidad de presentar estos y otros resultados, de manera ANÓNIMA, cuyo objetivo general es Determinar la influencia del uso de textos escolares del MINEDU en el área de Comunicación en los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto de los estudiantes del IV y V ciclo de la IE 55006-4 del Distrito San Jerónimo – Andahuaylas – 2022.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se le solicitará a mi hijo/a.

Autorizo que mi hijo/a participe de una entrevista para conocer el porqué de sus elecciones con el objetivo de conocer la percepción que tienen acerca de estas. Esta evaluación se realizará en las aulas de la institución y tendrá una duración de 15 minutos, estará a cargo de propio docente investigador.

Declaro haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a la participación de mi hijo/a o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el responsable y no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el investigador y sólo se utilizará para los fines de este proyecto de investigación.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.



Firma del padre/madre de familia
D.N.I N° 31187444

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (PADRES)

Yo Manuel Cebrián Guzmán, con DNI: 42250954
acepto que mi menor hijo/a
ALVARO VALENTIN CEBRIAN PALORINO

participe voluntaria y anónimamente en la investigación **"Influencia del uso de textos de comunicación del MINEDU, en los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto, de los estudiantes del cuarto y quinto ciclo de la institución educativa N° 55006 - 4, del distrito de San Jerónimo, Andahuaylas, Apurímac, 2022"**, dirigido por el profesor Erick Tuñón Temoche, con la finalidad de presentar estos y otros resultados, de manera ANÓNIMA, cuyo objetivo general es Determinar la influencia del uso de textos escolares del MINEDU en el área de Comunicación en los aprendizajes en la competencia lee diversos tipos de texto de los estudiantes del IV y V ciclo de la IE 55006-4 del Distrito San Jerónimo - Andahuaylas - 2022.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se le solicitará a mi hijo/a.

Autorizo que mi hijo/a participe de una entrevista para conocer el porqué de sus elecciones con el objetivo de conocer la percepción que tienen acerca de estas. Esta evaluación se realizará en las aulas de la institución y tendrá una duración de 15 minutos, estará a cargo de propio docente investigador.

Declaro haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a la participación de mi hijo/a o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el responsable y no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el investigador y sólo se utilizará para los fines de este proyecto de investigación.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.



Firma del padre/madre de familia
D.N.I.N° 42250954