

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Escuela Profesional de Humanidades y Lenguas Nativas



TESIS

**Presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje en
una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular**

Presentada por:

Rosa Kely Mijahuanga Chumbe

Maria Elena Aguilar Llatas

Asesora:

Dra. Gloria Idrogo Barboza

Para optar al Título de Licenciado Profesional Universitario en Educación

Especialidad: Lengua Española

Lima, Perú

2022

TESIS

**Presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje en
una Institución Educativa Pública de Educación Básica Regular**




Dra. Gloria Idrogo Barboza
Asesor

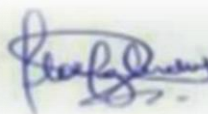
Designación de Jurado Resolución N° 1097-2022 -D-FCSYH



Dra. Giovanna Sonia Gutierrez Narrea
Presidente



Dra. Liz América Chacchi Gabriel
Secretario



Mg. Flor Ángel Muñoz Cordero
Vocal

Dedicatoria

A Dios, quien permite desde su omnipresencia que nosotros los humanos podamos continuar en los caminos que elegimos cada día.

A nuestra familia, quien, desde su constante presencia, permite que nosotras busquemos nuestros caminos cada a día.

Reconocimiento

A todos los docentes que participaron en esta investigación, su tiempo, esfuerzo y contribución ha sido necesaria para poder realizar este trabajo.

A los docentes de la especialidad de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta.

Índice de contenidos

Portada.....	i
Hoja de firmas de jurado	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento	iv
Índice de contenidos	v
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	xi
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	13
1.1 Descripción de la realidad problemática.....	13
1.2 Definición del problema	15
1.3 Objetivos.....	16
1.4 Justificación e importancia de la investigación	16
1.5 Limitaciones de la investigación.....	17
Capítulo II. Marco teórico	18
2.1 Antecedentes del estudio	18
2.2 Bases teóricas.....	21
2.3 Definición de términos básicos.....	42
Capítulo III. Hipótesis y variables	45
3.1 Supuestos hipotéticos o hipótesis	45
3.2 Sistema y categorías de variables	46
Capítulo IV. Metodología.....	48

4.1	Enfoque de investigación.....	48
4.2	Tipo de investigación.....	48
4.3	Diseño de investigación.....	49
4.4	Acceso a campo. Muestra o participantes.....	50
4.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	50
4.6	Técnicas de análisis de datos	50
4.7	Procedimiento	51
	Capítulo V. Resultado	55
5.1	Presentación y análisis de resultados	55
5.2	Discusión	74
	Conclusiones.....	79
	Recomendaciones	80
	Referencias	81
	Apéndices.	84

Lista de tablas

Tabla 1. Relación de los objetivos específicos con las categorías.....	46
Tabla 2. Codificación de las categorías y subcategorías	47
Tabla 3. Presencia de la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje	71

Lista de figuras

Figura 1. Procedimiento para el análisis de contenido.	52
Figura 2. Esquema de enraizamiento de las evidencias analizadas.	57
Figura 3. Percepción de la competencia lectora	58
Figura 4. Capacidades desarrolladas de la competencia lectora.....	60
Figura 5. Caracterización de las evidencias propuestas para la comprensión lectora	62
Figura 6. Presencia de los criterios en las evidencias.....	64
Figura 7. No presencia de los criterios en las evidencias	66
Figura 8. Presencia de la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje. ...	70

Resumen

Esta investigación titulada *Presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje en una institución educativa pública de Educación Básica*, es un estudio cualitativo, del tipo estudio de caso, en un diseño etnográfico que analiza los planteamientos de evidencias de aprendizaje en las sesiones de aprendizaje, estas últimas consideradas las unidades de análisis. Estas unidades han sido analizadas con la técnica de análisis de datos, en el programa computacional Atlas.ti, en su versión 8. El objetivo es poder determinar la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima, analizada desde tres categorías, la primera está referida a la concepción que se tiene sobre el desarrollo de competencias, la segunda se relacionada con el desarrollo de capacidades, y la tercera caracteriza a las evidencias de aprendizaje planificadas en las sesiones. Se llega a la conclusión de que las evidencias muestran que existe una percepción, por parte de los docentes, sobre las competencias en su dimensión conceptual. En cuanto al desarrollo de capacidades, existe predominancia por el desarrollo de la capacidad lectora a nivel literal y su caracterización muestra una ausencia procesos, coherencia entre propósitos y evidencia, así como falta de justificación.

Palabras clave: competencia lectora, evidencias de aprendizaje, evaluación.

Abstract

This research entitled *Presence of reading competence in the evidence of learning in a public educational institution of Basic Education*, is a qualitative study, of the case study type, in an ethnographic design that analyzes the approaches of evidence of learning in the learning sessions, the latter considered the units of analysis. These units have been analyzed with the data analysis technique, in the Atlas.ti computer program, in its version 8. The objective is to be able to determine the reading competence in the evidence of learning of an educational institution of regular basic education at the level secondary, in the year, 2022 - Lima, analyzed from three categories, the first is referred to the conception of the development of skills, the second is related to the development of skills, and the third characterizes the evidence of learning scheduled in sessions. It is concluded that the evidence shows that there is a perception, by teachers, about the competencies in their conceptual dimension. Regarding the development of skills, there is a predominance of the development of reading skills at a literal level and its characterization shows an absence of processes, coherence between purposes and evidence, as well as a lack of justification.

Keywords: reading competence, evidence of learning, evaluation.

Introducción

En la presente investigación, denominada *Presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje en una institución educativa pública de Educación Básica*, se describe una realidad problemática cuyas categorías observadas se vinculan a la percepción de los docentes sobre el enfoque por competencias, capacidades de la competencia lectora y la caracterización de las evidencias de aprendizaje.

A partir de esta observación, con fines científicos, se plantea el objetivo de *Determinar la presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima*. Para el cual se planifica un estudio de enfoque cualitativo, en la modalidad de estudio de caso y de diseño etnográfico, debido a la naturaleza del contexto de las unidades de análisis.

Se recopilaron una cantidad significativa de sesiones de aprendizaje del área de comunicación para poder analizar las distintas evidencias planteadas para la demostración de los desempeños o aprendizajes aprendidos por los estudiantes, los cuales fueron procesados con la técnica del análisis de datos, para el cual se elaboró una matriz de análisis como instrumento.

Por su parte, se ha elaborado un marco teórico actualizado y pertinente para clarificar los distintos conceptos y definiciones que se han empleado para abordar las evidencias de aprendizaje, así como la competencia lectora, todo ellos, no sin antes, recabar los antecedentes de estudio que sirven como soporte teórico hacia el nuevo estudio que se presenta.

Se ha considerado como supuesto hipotético se ha planteado que existen factores que determinan el fracaso de los propósitos de aprendizaje en las sesiones dentro del aula y que estas están relacionadas a la ausencia de evidencias vinculadas directamente con los

desempeños y capacidades que se deben desarrollar en un aula para el logro de la competencia lectora.

Con estos desarrollos teóricos, se ha pasado a procesar los datos recopilados a través de la contribución de diez docentes de EBR, del área de comunicación, los cuales han brindado sus sesiones de aprendizaje para ser analizados a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti. el cual arrojó resultados que esclarecen el panorama acerca de lo que se está considerando como evidencias de aprendizaje dentro del aula.

Partiendo de los resultados, este documento presenta tres conclusiones de modo sintético, así como las recomendaciones dirigidas a los distintos actores que podrían estar involucrados con los temas abordados en la presente investigación.

Finalmente, se deja registro de las referencias consultadas, y los apéndices que pueden aclarar las dudas que surgieran acerca del proceso de análisis de datos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la realidad problemática

La educación como proceso para el desarrollo de la integralidad del ser humano abarca, dentro de un marco académico, distintos elementos que lo nutren dentro de su significado y contenido, en tal sentido, a lo largo del tiempo, el desarrollo de la definición de educación ha ido incorporando nuevos enfoques, componentes o finalidades.

En la Educación Básica Regular es el nivel básico en el sistema educativo peruano, la educación ha tenido un desarrollo común a las tendencias mundiales, incorporando así perspectivas que se han ido implementando dentro de los contenidos que los profesionales de la educación van comprendiendo de manera paulatina. Si bien es cierto, este enfoque ha sido implementado a partir de la mitad del siglo XX, en países como Estados Unidos en los años 60, o en Inglaterra allá por los años 80, y luego países como Nueva Zelanda, Irlanda, Australia y Canadá (Torres et al., 2014), para finalmente ser adoptado por Latinoamérica, este proceso ha traído consigo una serie de dificultades y desafíos que aún no se han resuelto dentro de las aulas.

En relación a lo anteriormente mencionado, en el caso peruano, nuevos términos tales como evidencias, aprendizajes significativos, aprendizajes guiados, situación

auténtica o experiencia de aprendizaje son conceptos que se van acuñando conforme se siga desarrollando el enfoque por consecuencias, lo cual conlleva a una formación y reformación constante del profesional para poder aplicar de manera concreta la teoría pedagógica que solicitan los sistemas educativos. Por si esto fuera poco, además necesitan capacitaciones constantes sobre los términos que se han comprendido y que se deben volver a comprender porque existen nuevas innovaciones en el transcurso, como es el caso de la suplantación del término *indicador, producto* (Ministerio de Educación [Minedu], 2009), el cual fue reemplazado por el término *desempeño, evidencia* (Minedu, 2016).

En la presente investigación se observó el problema general como la ausencia de una comprensión del enfoque por competencia a raíz del constante cambio en la teoría educativa, así como la débil formación profesional de los docentes y, además, la falta de una formación continua en los docentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2019). Frente a este contexto general, cabe preguntarse si ¿Las competencias que se deben lograr a lo largo de EBR están siendo desarrolladas de manera objetiva con las actividades o sesiones que el docente realiza? O ¿El docente tiene una comprensión cabal sobre las competencias que debe lograr con su mediación en clase?

Para responder, o esbozar una respuesta a estas cuestiones, la presente investigación tomó como ámbito de estudio al nivel de EBR, específicamente el caso del área de comunicación y la competencia que abarca la comprensión lectora, denominada *Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna*. Además, de especificar cómo es que las evidencias de aprendizaje en esta competencia (acciones y productos) representan el logro o desarrollo de la misma, ya que este es un componente imprescindible para la calificación y establecimiento de la funcionalidad de un proceso de aprendizaje en el aula.

1.2 Definición del problema

La investigación centra su atención en la presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima. En tal sentido, se busca determinar cómo está estructurada o planificada la competencia en el proceso de aprendizaje, y de qué manera el estudiante evidencia este logro. Para tal propósito el estudio abarca una serie de conceptos y definiciones educativas que permitirán cuestionar las unidades de análisis que se recojan.

1.2.1 Problema general.

¿De qué manera se presenta la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima?

1.2.2 Problemas específicos.

- ¿Qué capacidades de la competencia lectora están presentes dentro de las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima?
- ¿Cómo se caracterizan las evidencias de aprendizaje en la competencia lectora en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima?
- ¿Cuál es la percepción docente sobre la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Determinar la presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar qué capacidades de la competencia lectora que se desarrollan dentro de las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima.
- Describir la caracterización de las evidencias de aprendizaje en la competencia lectora en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima
- Explicar la percepción docente sobre la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima.

1.4 Justificación e importancia de la investigación

La presente investigación es importante dentro del campo de la didáctica, evaluación educativa ya que centra sus objetivos en los procesos pedagógico de las experiencias de aprendizaje, contrastándola con los contenidos del enfoque por competencias, la que permite al lector, nutrir una nueva teoría sobre cómo funcionan los elementos o procesos de aprendizaje y si estos están correctamente precisados en la realidad objetiva.

1.4.1 Importancia pedagógica.

La presente investigación centra su atención en el campo de la didáctica, en ese sentido, está relacionada con las estrategias, las metodologías e insumos que se requiere para el desarrollo y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, resulta necesaria, ya que permitirá conocer la forma en cómo se caracterizan los procesos educativos en las aulas y los elementos que determinan su funcionamiento, todo dentro de un ámbito de enseñanza formal en el nivel EBR.

1.4.2 Importancia científico – teórico.

La presente investigación se fundamenta en el desarrollo del enfoque por competencias, enfoque comunicativo textual y marco curricular del sistema educativo peruano. Este estudio, además, es conveniente y pertinente dentro del contexto actual del uso masivo de los medios educativos virtuales, ya que se ha puesto como eje central del problema educativo actual, siendo que, como ya se explicó en la realidad problemática, existen otros factores que aún no se han resuelto, lo cual confirma una justificación científica de búsqueda de información y crítica pedagógica fundamentada.

1.5 Limitaciones de la investigación

Los límites a los que se enfrentó la presente investigación están principalmente ligadas a la poca población de docentes del área de comunicación que existe en una escuela pública de EBR, así mismo, con el poco desprendimiento de los docentes con sus sesiones de aprendizaje.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Antecedentes del estudio

La presente investigación tiene como referencia las investigaciones de carácter nacional como internacional de los últimos cinco años, con la finalidad de identificar las innovaciones de conocimiento que se desarrollan sobre el problema identificado.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Meneses (2017) llevó a cabo una investigación sobre el *Desarrollo de la competencia lectora para el mejoramiento del nivel académico*, cuyos objetivos específicos precisan: primero, determinar qué estrategias pedagógicas son apropiadas para fortalecer las competencias de comprensión lectora; y segundo, establecer la propuesta metodológica con la finalidad de implementar variadas estrategias para llevar a cabo el desarrollo de la competencia de comprensión lectora. Como conclusiones del trabajo, manifiesta que el uso de estrategias nuevas favorece significativamente en el mejoramiento de la comprensión lectora. En ese sentido, Meneses (2017) afirma que “estos resultados fueron un claro reto para las actividades siguientes que fueron orientadas no solo a evaluar sus habilidades sino sus percepciones en cuanto a la lectura” (p. 84). Finalmente concluye

en la relevancia del carácter fundamental del maestro en el proceso de la lectura, de “ser clara la función de orientador, sin evitar esfuerzos en los estudiantes, pero proporcionándoles estrategias oportunas para desarrollar en las actitudes y capacidades de comprensión de lectura que favorezcan las diferentes áreas de enseñanza” (Meneses, 2017, p. 85).

Arrieta (2017) llevó a cabo su investigación: *Evaluación de y para el aprendizaje: Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria*, como parte de uno de los objetivos específicos es conocer sobre la percepción que tienen los docentes acerca de la incidencia sobre la retroalimentación de los aprendizajes. Investigación que concluye que obtuvo un positivo y satisfactorio resultado, sin embargo, existen factores como el tiempo que no permitió la retroalimentación de manera apropiada y forma parte de una limitación. Por último, recomienda que para todos los involucrados en la educación es un gran desafío, no es tarea solo de los docentes.

Elche (2018) en su investigación sobre competencia lectora, plantea como uno de sus objetivos específicos: explorar los tipos de actividades que hacen los estudiantes en Internet. Como conclusión de este objetivo menciona que “La implantación generalizada de las TIC conlleva necesariamente su manejo para la utilización de soportes y servicios de documentación en línea específicos, que requieren lectores competentes” (Elche, 2018, p. 115). En ese sentido, es importante que las prácticas lectoras deben evolucionar junto con los avances tecnológicos, lo que implica que en las aulas se consideren la diversidad de la tipología textual, así como, en los formatos en que se presenten.

Clavijo y Sánchez (2018) en su tesis sobre la competencia lectora en el nivel literal mediante una estrategia, precisa como uno de los objetivos: determinar los cambios en los niveles de desempeño en la competencia lectora en el nivel literal en los estudiantes. Como parte de las conclusiones destaca que los estudiantes:

lograron localizar e identificar hechos como: nombres de personajes, tiempo, lugar del cuento; identificar una oración explícita en el texto, como la idea principal o secundaria de un párrafo; identificar el orden de las acciones y el propósito comunicativo del texto; localizar o identificar la relación de causa - efecto entre una secuencia de sucesos; identificar un personaje, destacando el tipo de persona que es él; formular y responder preguntas y finalmente hacer resúmenes (Clavijo y Sánchez, 2018, p. 152).

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Maza (2020) desarrolló su investigación sobre estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de una institución en la región de San Martín, el objetivo que precisa es: determinar la relación que existe entre las estrategias de comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora. Concluye al mejoramiento sobre el nivel de las estrategias en la comprensión textual será también para desarrollo del mejoramiento de la comprensión de textos y si es bajo, también lo será.

Luna (2020) llevó a cabo una investigación sobre la Aplicación del programa *Lela2r* con la finalidad de optimizar la comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica Regular en Chorrillos. Entre uno de sus objetivos de investigación, menciona: “Evaluar la efectividad del programa *LeLa2R* para optimizar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de educación primaria” (Luna, 2020, p. 18). Como parte de los resultados recoge información en la que precisa que sí se puede dar una continuidad a estrategias diversas que pueden ser de uso en la aplicación de su Programa. Y, por último, entre los resultados que obtiene de todo el trabajo de investigación de diseño cuasi experimental sobre el problema en mención, detalla sobre el

resultado que obtuvo de grupo control como el mejoramiento óptimo de efectividad de su programa.

Apaza (2021) desarrolló la investigación sobre los hábitos de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de Puno. Dentro de sus objetivos de investigación, se precisa el general, el cual precisa en: Determinar la relación que existe entre los hábitos de la lectura y la comprensión lectora. Para llevar a cabo esta investigación, consideró el diseño cuasi experimental. Después de analizar los datos, concluye en que “El grado de correlación que existe es positiva alta entre los hábitos de estudio y el nivel de aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes” (Apaza, 2021, p. 60). Destaca en su trabajo que esta conclusión toma como apoyo al coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual determina el grado de correlación en la que se describe que el porcentaje obtenido tiene el significado de que, a más frecuencia de la primera variable, mayor impacto en la segunda, refiriéndose a los hábitos de lectura de los estudiantes, en relación a su comprensión lectora.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Evidencias de aprendizaje.

Uno de los grandes retos que debe enfrentar el sector educativo, como muestra de resultado sobre los aprendizajes de los estudiantes, son las evidencias. Al respecto, el Ministerio de Educación de Argentina (2018) en el documento de acompañamiento menciona que “Las evidencias, entonces, dan cuenta de los aprendizajes de los y las estudiantes, pero siempre a partir del diseño y gestión de esa propuesta de enseñanza en las que los y las docentes les propusieron participar” (p. 2). En consecuencia, no solo es el recojo de datos que se pretenda obtener, sino que además esta actividad resulta ser más compleja en la medida que el producto esté acorde a los lineamientos propuestos por parte

del docente desde su planificación y los estudiantes, estén informados o conozcan qué es lo que deben realizar.

Sobre lo mencionado, se precisa que las evidencias de aprendizaje deben permitir:

- Primero: indagar sobre qué es lo que han aprendido los estudiantes, así como, qué es lo que ha enseñado el docente como parte de su planificación sobre la experiencia de aprendizaje propuesta; y además, recoger información sobre lo que dicen en cuanto a lo ha aprendido y enseñado.
- Segundo: identificar la organización de la planificación, la ejecución y la evaluación que realizó el docente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Tercero: rendir cuentas sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje; así como, los resultados obtenidos, producto de las actividades de enseñanza.
- Cuarto: recoger información sobre las intervenciones de los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje, y valorar cómo obtuvieron o aún no logran los aprendizajes. Por lo que se debe tener en cuenta si los aprendizajes son de manera individual o grupal, con la finalidad de identificar todos los aspectos que deban mejorarse para las siguientes actividades.

De la misma manera, el Ministerio de Educación de Argentina (2018) en el documento de trabajo: *Planificación y evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria* precisa la definición de las evidencias de aprendizaje: “Las evidencias de aprendizaje son las producciones o actuaciones de las y los estudiantes, mediante las cuales se puede recoger información e interpretar lo que han aprendido en relación con los propósitos de aprendizaje establecidos (competencias)” (p. 23).

2.2.1.1 Criterios que deben tenerse en cuenta para las evidencias de aprendizaje.

Ministerio de Educación de Argentina (2018) determina que las evidencias de aprendizaje debe reunirlos siguientes criterios:

- Ser auténticas: quiere decir que los resultados obtenidos sean de situaciones específicas que se han dado en una situación de enseñanza, por ende, el aprendizaje se realizó en una escuela durante las actividades escolares y que pueden ser en distintos procesos. Por tanto, aquellas evidencias que no detallan estas condiciones no cuentan como válidas.
- Ser actualizadas: quiere decir que estas deben estar en relación con los objetivos, los contenidos y las capacidades que se requieren alcanzar. Información que permite recoger sobre el qué y el cómo se está llevando a cabo los aprendizajes de los estudiantes durante el periodo escolar.
- Ser significativas: quiere decir que se debe seleccionar las evidencias referidas a los aspectos más importantes de los aprendizajes que alcanzaron los estudiantes.
- Ser variadas: quiere decir que se debe considerar la variedad de evidencias de acuerdo a sus tipos que pueden ser por su origen o por lo que permiten focalizar. De esta manera, se logra alcanzar la información integral y holística de los aprendizajes que se desarrollan en las escuelas. Por tanto, se valoran los conocimientos, los desempeños, las producciones. De este modo, se aproxima en el recojo de otras variables vinculadas a lo social, lo cognitivo, lo emocional sobre lo aprendido como lo no aprendido.
- Ser pertinentes: quiere decir que sean oportunas de acuerdo a los momentos del aprendizaje, en ese sentido, se podrá valorar con objetividad.

Así mismo, el Ministerio de Educación de Argentina (2018) en su documento de trabajo: *Planificación y evaluación de los aprendizajes*, se puede observar que coincide

con la educación secundaria peruana, y resalta que las experiencias, tareas o actividades de los estudiantes deben reunir ciertas condiciones:

- Auténticas.
 - Porque se deben establecer en un contexto real o situación simulada, lo más real posible.
 - Deben tener un propósito por lograr, o una meta por alcanzar, considerando la solución de un problema, reto o desafío.
 - Precisar un rol específico relacionado a los estudiantes.
 - Dirigido a contextos reales como la comunidad educativa conformada por padres, estudiantes, etc.
- La elaboración se puede realizar de manera distinta.
 - Porque se puede elegir el tema o las preguntas diversas, como las de investigación.
 - Proponer variadas formas de resolver, es decir, los productos estén vinculados a los desempeños con la finalidad de ser comprendidos.
- Se puede incorporar habilidades cognitivas de distinta complejidad.
 - Porque el estudiante requerirá mayor demanda de habilidades complejas.
 - Trazarse retos a partir de la información básica que puede problematizar, resolver, evaluar.
 - Mayor dominio en promover aprendizajes según situaciones problemáticas diversas.
Demanda aplicar los aprendizajes a situaciones novedosas o problemáticas.
- Se deben elaborar con criterios conocidos
 - La resolución de tareas auténticas se construye considerando los criterios plasmados en los instrumentos, estos permiten la retroalimentación, de la autoevaluación y la coevaluación.

- Porque se deben establecer en un contexto real o situación simulada, lo más real posible.
- Deben tener un propósito por lograr, o una meta por alcanzar, considerando la solución de un problema, reto o desafío.
- Precisar un rol específico relacionado a los estudiantes.
- Dirigido a contextos reales como la comunidad educativa conformada por padres, estudiantes, etc.
- La elaboración se puede realizar de manera distinta.
 - Porque se puede elegir el tema o las preguntas diversas, como las de investigación.
 - Proponer variadas formas de resolver, es decir, los productos estén vinculados a los desempeños con la finalidad de ser comprendidos.
- Se puede incorporar habilidades cognitivas de distinta complejidad.
 - Porque el estudiante requerirá mayor demanda de habilidades complejas.
 - Trazarse retos a partir de la información básica que puede problematizar, resolver, evaluar.
 - Mayor dominio en promover aprendizajes según situaciones problemáticas diversas.
Demanda aplicar los aprendizajes a situaciones novedosas o problemáticas.
- Se deben elaborar con criterios conocidos
 - La resolución de tareas auténticas se construye considerando los criterios plasmados en los instrumentos, estos permiten la retroalimentación, de la autoevaluación y la coevaluación.

2.2.1.2 Tipos de evidencias de aprendizaje.

Para el Ministerio de Educación de Argentina (2018) se resaltan dos tipos de evidencias: por su origen y por los aspectos que permiten focalizar. Seguidamente algunas características de cada uno.

- Origen de las evidencias: Este tipo de evidencias se recogen cuando los aprendizajes se llevan a cabo en las siguientes acciones.
 - Trabajos individuales.
 - Trabajos grupales.
 - Momentos de heteroevaluación por parte del docente.
 - Momentos de coevaluación mutua entre los mismos estudiantes.
 - Momentos de autoevaluación.
- Aspectos que permiten focalizar:
 - Las evidencias que permiten focalizar apropiación de conocimientos
 - Las evidencias de producto.
 - Las evidencias de desempeño.

Las evidencias que ayudan a identificar la apropiación de los conocimientos están referidas a los conceptos, las teorías, los hechos que se espera que los estudiantes posean y lo puedan transferir a través de sus desempeños. Por tanto, estas evidencias permiten identificar, conocer, indagar los conocimientos y la comprensión sobre lo que conoce y sabe quién aprende, en este caso, el estudiante.

Las evidencias del producto son las que ayudan a focalizar las producciones pertinentes y adecuadas según los propósitos planificados. Es decir, pueden ser producciones visuales, audiovisuales, artísticas, lingüísticas, etc., según los retos que se hayan propuesto resolver en las situaciones de aprendizajes. Por tanto, estas evidencias permiten recoger qué es lo que sabe hacer el aprendiz sobre lo que conoce o sabe.

Las evidencias de los desempeños permiten identificar la articulación que hay entre los conocimientos y las capacidades y que estas están asociadas con los procesos cognitivos, sociales y emocionales que los alumnos llevan en práctica. Estas evidencias recogen información sobre el cómo, el cuánto, el cuándo y el dónde los estudiantes pueden transferir a una acción específica sobre lo que sabe y además lo sabe hacer.

2.2.1.3 Componente de las evidencias de aprendizaje.

Como ya se había precisado anteriormente que, las evidencias de aprendizajes están relacionada directamente a la acción del docente, ya que este debe considerar desde la planificación, el desarrollo y la evaluación. En este sentido, estas acciones fundamentales también están relacionadas con tres componentes fundamentales como son los contenidos, las estrategias y la evaluación, teniendo en cuenta, el objetivo claro de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje: docentes y estudiante.

2.2.1.4 Características de las evidencias de aprendizaje.

El Ministerio de Educación en el documento de Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria (Minedu, 2020), refiere sobre las características que deben tener las evidencias de aprendizaje enfatizando sobre lo que el estudiante sabe y que puede hacer con ese saber.

Del mismo modo, también manifiesta que los docentes son quienes han planificado cómo se llevarán a cabo o cómo se evidenciarán los productos o las actuaciones de los estudiantes y así recoger la información que se desea valorar. “Por ello, se deben seleccionar aquellas evidencias de aprendizaje que han exigido a los estudiantes una actuación compleja, integral y articulada de las competencias y sus capacidades en la situación de aprendizaje” (Minedu, 2020, p. 7).

2.2.2 Competencia lectora.

Una de las grandes problemáticas que enfrenta el sistema educativo, sin duda, es la comprensión de la lectura. Pese a la existencia de esta falencia, las innovaciones y las nuevas formas de presentar la información para ser leída, cada vez está siendo más abrumadora. Incluso, las investigaciones en las últimas décadas sobre la definición del significado texto, así como, de leer, lectura han ido modificando de una actividad simple de pasar la vista por las letras hasta la gran complejidad de conocer en qué contexto se presentan las grafías, las palabras, las oraciones para entender su significado. Es así como ha ido evolucionando este tema de gran interés y de preocupación para toda persona que necesite comunicarse, pero, sobre todo, con mayor responsabilidad para el sector educativo y desde ahí, para los docentes.

La importancia de este tema radica en que esta es una herramienta básica que requiere el hombre para desarrollar la competencia propiamente dicha y a partir de ella, otras más que están vinculadas al campo del saber. Competencias que le permitirán insertarse a un mundo social tan variante y cambiante. De modo así, que solo con el logro de estas competencias podrá participar socialmente en cualquier entorno donde desee desenvolverse.

Efectivamente, la definición resulta bastante compleja, ya que menciona el conjunto de las capacidades, habilidades mientras se realiza la acción de leer; y que, además, se deba hacer de manera simultánea. Entonces, la competencia lectora no es una simple acción de decodificación de signos, si no en esencia, va más allá, de ahí, su naturaleza compleja.

Es en este proceso en el que el lector deberá poner en juego todos los conocimientos adquiridos, es decir, los que ha ido acumulando como parte de su experiencia. Estos son los que le servirán como una especie de anclaje para incorporar la

nueva información. Dicho de otro modo, a más información previa, más posibilidad de integrar y comprender la nueva información; y por el contrario, quienes adolezcan de los saberes previos.

Al respecto de la comprensión, Pinzás (2001) determina que, un proceso de lectura requiere de un conjunto de habilidades, solo así se logra la lectura comprensiva, por tato, ella manifiesta que es un proceso de variadas capacidades en la que se resaltan las de construcción, así como, la interacción, además de un plan estratégico; y por último, un desarrollo metacognitivo. Seguidamente se detalla cada proceso.

- Proceso de construcción, se refiere a la participación activa del lector para elaborar las interpretaciones que se registra en el texto con las que conforman parte de él.
- Proceso de interacción, se refiere porque interviene la experiencia lectora del lector, es decir, todos los conocimientos previos que le permitirán construir significados.
- Proceso estratégico, se refiere porque la lectura se inicia con un propósito que lo determina el lector, teniendo en cuenta la tipología y los destinatarios.
- Proceso metacognitivo, se refiere de que el lector tenga el control sobre sus propios procesos de pensamiento y reflexión, ello con el objetivo de garantizar que todo el proceso fluya sin problemas.

2.2.2.1 Evolución de la competencia lectora.

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (2018) este documento ha sido revisado en tres oportunidades porque el proceso educativo cambio según los avances tecnológico y culturales, las formas de leer y las diversas formas de lectura con las innovaciones también. En ese sentido, dicho documento realiza un análisis secuencial de cómo la lectura, su definición, su enfoque ha ido evolucionando. Hace 20 años se hablaba de comprensión lectora, sin embargo, ahora se precisa de una

competencia lectora porque esta involucra mayor cantidad de procesos cognitivos frente a mayor información que se encuentra por diversas vías. Desde el 2009 se viene detallando los criterios que involucran el desarrollo para el logro de la competencia en la lectura; posteriormente, en el 2015, se enfatiza los diferentes tipos y formatos textuales que se presentan en distintas áreas del saber y que se requiere conocer para ser comprendidos, por último, la revisión del 2018 permite abarcar los avances de los textos y la lectura dentro de los entornos virtuales, así como, los textos con los que se interactúa cotidianamente.

Entonces, la competencia lectora involucra una serie de acciones que implica mayor dominio de los procesos ya mencionados, incluso el proceso metacognitivo, en el que es entendido como la capacidad del lector para elaborar su pensamiento y de esa manera, este pueda regular sus estrategias que pueden ser propias o adquiridas en el proceso mismo. Así, el Marco de Evaluación de la Competencia Lectora (2018) refiere que cuando se da este proceso metacognitivo es porque “tiene una correlación significativa con el desempeño en lectura, y es sensible a la enseñanza y el aprendizaje. Una serie de estudios ha encontrado una asociación entre el desempeño en lectura y las estrategias metacognitivas” (p. 49). En ese sentido, es de vital importancia la labor del docente para guiar estos procesos de lectura, por ende, de aprendizaje y enseñanza.

Otro de los autores, como Vallés (1998), argumenta solo limitándose a la comprensión, aún no desde un punto de vista más actualizado, sin embargo, es preciso mencionarlo por la evolución misma del término y su complejidad. Cabe detallar que se refiere a comprensión, pero desde un enfoque cognitivo, y para ello, él considera que el proceso de la comprensión lectora tiene dos finalidades, una es producto y otra es proceso. A continuación, se precisan:

- El primer punto está contemplado al resultado, como producto de la interacción entre los dos actores: el lector y el texto. Esto quiere decir que el producto irá a registrarse,

luego almacenarse en la memoria, todo ello con el objetivo de obtener la recuperación de la información cuando se desarrollen las preguntas de comprensión de lectura.

- El segundo está referido al proceso mismo, es decir, mientras se está leyendo o ejecutando la lectura. Sobre este punto, cabe precisar que, el tipo de memoria que se realiza es la de memoria inmediata, debido a la simultaneidad.

Escoriza (2003) también resalta en la definición de la comprensión como una actividad compleja que necesariamente requiere de variadas estrategias, concepto que lo denomina como la competencia estratégica, de modo así que va puntualizando que la competencia es más que la simple comprensión. Argumenta que el lector será el personaje principal para construir los significados que va recogiendo de la lectura, es decir, los procesos o actividades mentales que le servirán para la construcción e integración de la información sobre el contenido del texto.

En coherencia con lo mencionado, comprensión lectora es entendida como un proceso de acciones que concluyen en un producto, ligado al interés del lector.

En síntesis, la comprensión lectora es considerada como el proceso que va más allá de la simple decodificación de palabras. Entonces, para comprender un texto se requiere de la capacidad o capacidades que se ponen en juego al momento de ejecutar el proceso mismo de la lectura, se trata de procesos de construcción de significados que permiten el entendimiento local y global del texto.

Finalmente, el comprender radica entonces en ese conjunto de procesos de elaboración o construcción de nuevos significados de lo que se va leyendo. Por tanto, la práctica de las habilidades codificadoras, así como, de las capacidades cognitivas que debe utilizar el lector son procesos de comprensión fundamentales.

2.2.3 Las competencias en la educación.

2.2.3.1 Principios de la competencia en un marco educativo.

Cuando se hace referencia a la competencia dentro de un marco educativo, esta debe cumplir un conjunto de criterios o principios, en el cual sitúa al estudiante como el centro del proceso del aprendizaje. A continuación, se precisan cada uno de ellos:

- El aprendizaje como prioridad fundamental. Es decir, el aprendizaje cobra importancia preponderante situándose como el primer plano, quedando así el proceso de la enseñanza en un segundo plano. En ese sentido, corresponde al docente la selección y elaboración de materiales didácticos que estén de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes con la finalidad de mantener las actividades en constantes interrelaciones para que pueda construir su propio aprendizaje.
- Promover el desarrollo de habilidades. Es decir, siendo el estudiante el principal actor de su aprendizaje, se debe potencializar el desarrollo de estrategias, con la finalidad de permitir el involucramiento en los procesos del aprendizaje. De esta manera, se desarrollará sobre el cómo promover el pensamiento crítico, la capacidad crítico reflexiva, así como, la opinión sobre sus propios aprendizajes o de la información que lee. De modo así, que esto le permitirá lograr capacidades para desenvolverse en cualquier entorno social y cultural.
- Evaluación cualitativa. Esto quiere decir que, con la finalidad de que exista coherencia entre el soporte teórico de la competencia y la acción sobre el desarrollo de los aprendizajes, debe recogerse las evidencias de los productos o actuaciones de los estudiantes sobre lo que aprendieron y el cómo lo aprendieron. En ese sentido, el docente considerará en el qué y por qué evaluará. Con la evaluación cualitativa se promoverá los tipos de evaluaciones, como la diagnóstica, la formativa y la sumativa. De modo así que, ello permitirá a identificar las debilidades y poder brindar el soporte

pedagógico de la retroalimentación con la finalidad de identificar errores para aproximarse a las capacidades, las destrezas que irá construyendo el aprendiz.

- Se promueven tipos de evaluación. La evaluación en este enfoque es integral, ya que considera que los estudiantes no solo sean evaluados desde la mirada del docente, como en los anteriores enfoques, sino que resalta en que, el estudiante sea quien se evalúe, es decir, la autoevaluación. Del mismo modo, la oportunidad de que sean a través de sus pares, es decir, la coevaluación. Finalmente, también el docente debe evaluar, es decir, la heteroevaluación. Entonces, la evaluación es más completa porque es vista desde distintas dimensiones, logrando así que esta se acerque a la objetividad.
- Los desempeños de los estudiantes son piezas fundamentales. Con este principio se busca que no solo se dé la mirada en los conocimientos conceptuales, a los cuales siempre ha estado mirando la educación, sino más bien a que se dé una mirada más amplia sobre lo que debe conocer el estudiante, el cómo, el por qué y el para qué. En este sentido, las dimensiones procedimentales son las que guiarán el proceso del aprendizaje, sin dejar de lado la dimensión valorativa, que está vinculada a las actitudes y las formas sobre cómo se comporta. Todas estas acciones se ven reflejadas en todas las dimensiones que debe desarrollar el estudiante para la construcción de su aprendizaje con la orientación del profesor.
- Educación con base práctica. Este es uno de los principios que demuestra en que el estudiante deberá ser el promotor y constructor de sus propios aprendizajes, en este sentido, sigue siendo el centro del proceso educativo y de la acción docente, ya que el estudiante es quien construye sobre la base y guía del docente.
- Es orientador de diversos entornos sociales y culturales. Es decir, el estudiante es quien asume un papel importante en la construcción de su aprendizaje a partir del recojo de información de su entorno y de lo que le brinde el docente. Todos los insumos que

obtenga le permitirá construirlos y consolidarlos para luego recuperarlos y asignarles el uso adecuado. De modo así, el aprendizaje entendido como el desempeño podrá utilizarlo en cualquier contextos o situación que se encuentre. Por tanto, el estudiante desarrollará un conjunto de habilidades cognitivas, como también, las metacognitivas, asimismo, las autorreguladoras y, por último, los procesos vinculados a las emociones y el afecto.

En síntesis, el conjunto de principios que sustentan a un enfoque enmarcado por competencias es el que busca que el aprendizaje sea integral, por ende, el más completo. Además, que estos principios buscan que las acciones educativas se planifiquen desde las necesidades, como desde los intereses de los aprendices partiendo desde sus contextos, por tanto, son el rol protagónico del proceso educativo y la acción docente.

2.2.3.2 Componentes de la competencia lectora.

El Currículo Nacional de la Educación Básica propuesto por el Ministerio de Educación (Minedu, 2016) ha considerado sobre cuatro definiciones que conforman la estructura curricular para llevar a cabo la práctica educativa. Estas son competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y por último, desempeños. Cada una se presenta por cada área de estudio según los niveles educativos.

Se precisa que “La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Minedu, 2016, p. 31). En ese sentido, se entiende que para ser competente se requiere del entendimiento del problema o la situación que se debe solucionar, teniendo en cuenta las variadas posibilidades para su resolución.

Por tanto, se entiende que el estudiante debe ser consciente de sus conocimientos y sus habilidades para que pueda tomar decisiones adecuadas y llevar a cabo la solución del problema o situación. Del mismo modo, para ser competente se necesita que el aprendiz reúna características personales; así como, sus habilidades socioemocionales con la finalidad de interactuar de manera correcta. Todo ello, permitirá que esté atento a las posibilidades subjetivas que puedan darse y le afecte, en consecuencia, ser competente será saber valorarse y actuar de manera asertiva.

El Minedu (2016) concluye en que “El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos” (p. 31). Estas se desarrollan en toda la etapa escolar e incluso cuando ya no se encuentran en la escuela. Además, están vinculadas con el perfil de egreso.

2.2.3.3 Competencia referida a la comprensión de textos.

La competencia que concierne a la comprensión de textos, para el modelo educativo peruano tiene es la que figura en el Currículo Nacional de Educación Básica como *Lee textos escritos en castellano como segunda lengua*.

Minedu (2016) puntualiza que “Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (p. 88). Por tanto, quiere decir que en este proceso de lectura hay actividad recurrente por parte del lector para construir los significados y el sentido de lo que va leyendo y entendiendo lo que dice el autor del texto.

En ese sentido, el lector cumple un rol importante porque construirá información a partir de sus experiencias y de la información que va obteniendo del texto. Esto quiere decir que asume una postura de que tome conciencia “de la diversidad de propósitos que

tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales”

(Minedu, 2016, p. 88) de los textos que lee. De modo así que, debe permanecer al tanto de las nuevas tecnologías y estar en relación a los avances de las nuevas formas multimodales sobre los modos o formas de leer.

Además, considerar que resulta indispensable que este lector o el estudiante comprenda que el castellano, como segunda lengua le permitirá acceder a una práctica social con más opciones donde pueda intercambiar sus experiencias e información de cualquier tipo, con la finalidad de interactuar en y otros contextos socioculturales diferentes al suyo.

2.2.3.4 Capacidades de la comprensión de textos.

Según el Minedu (2016) define a las capacidades como “recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (p. 32). Cabe precisar que cuando se hace referencia a los conocimientos son las teorías, los conceptos que se han llegado a obtener producto del desarrollo de la humanidad y su evolución. En ese sentido, la escuela debe desarrollarlos desde ese espacio, teniendo en cuenta que los estudiantes también construyen sus propios conocimientos según sus entornos. En lo que se respecta a las habilidades son las referidas al talento, que cuenta la persona para realizar actividades, tareas de manera exitosa, estas pueden ser sociales, como cognitivas, o motoras. Y, por último, las actitudes son aquellas disposiciones que permiten actuar de acuerdo o en desacuerdo frente a situaciones específicas. Estas están relacionadas con el pensar, el sentir y saber comportarse dentro de un marco de valores.

Por otro lado, también el Minedu (2016) menciona tres capacidades contempladas para la competencia de la lectura. A continuación, se mencionan:

- Obtiene la información de un texto escrito.
- Infiere, así como, interpreta la información textual.
- Reflexiona y también evalúa sobre la forma, el contenido y contexto del texto (p. 41).

2.2.3.5 Estándares u objetivos de la competencia lectora.

El Minedu (2016) precisa que los estándares de aprendizaje son “descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada” (p. 22). En este sentido, resalta que hay descripciones holísticas son cuando se articulan con las capacidades y se enfrentan para la resolución de algunas situaciones denominadas como auténticas. Por tanto, son estas, las descripciones que definen sobre el nivel que deberán lograr todos los estudiantes cuando finalicen la Educación Básica. Sin embargo, “es sabido que en un mismo grado escolar se observa una diversidad de niveles de aprendizaje, como lo han evidenciado las evaluaciones nacionales e internacionales, y que muchos estudiantes no logran el estándar definido” (Minedu, 2016, p. 22).

En tal sentido, los estándares se deben comprender como los objetivos o propósitos a los que se desea llegar con la educación.

Los estándares, a su vez, se pueden clasificar en cuatro niveles de logro, para fines de contextualización y muestra de esta clasificación veremos el nivel más alto al que se aspira llegar, estos son el nivel 6 y 7, que se describen como un nivel destacado.

- Nivel destacado: En este nivel se resalta aquellas capacidades que desarrolla el estudiante, a partir de las que se promueven en el entorno escolar. En el Currículo Nacional se plantea lo siguiente:

Lee críticamente diversos tipos de textos (...). Interpreta el sentido global del texto. Evalúa la efectividad del contenido del texto (...). Reflexiona críticamente sobre el texto y lo relaciona con el contexto sociocultural e ideológico en el que fue escrito (Minedu, 2016, p. 48).

- Nivel 7: En este nivel se resalta aquellas capacidades que desarrolla el estudiante dentro del entorno escolar con la planificación del docente y forma parte de los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria. En el Currículo Nacional, propuesto por el Minedu (2016) se plantea lo siguiente:

Lee críticamente diversos tipos de textos complejos que tienen vocabulario variado y especializado. Interpreta integrando información para construir el sentido global de un texto (...). Evalúa la efectividad del contenido del texto y explica la intención de diversos elementos formales. Reflexiona sobre distintos sucesos e ideas del texto (p. 48).

- Nivel 6: En este nivel se resalta aquellas capacidades que desarrolla el estudiante dentro del entorno escolar con la planificación del docente y forma parte de los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria. El Minedu (2016) plantea lo siguiente:

Lee críticamente diversos tipos de textos complejos que tienen vocabulario variado y especializado. Interpreta integrando información para construir el sentido global de un texto contrastándolo con otros textos (...). Evalúa la efectividad del contenido del texto y explica la intención de diversos elementos formales. Reflexiona sobre distintos sucesos e ideas del texto (p. 87).

2.2.3.6 Desempeños de la competencia lectora.

El Minedu (2016) determina que los desempeños son “descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos” (p. 26). Estos no presentan carácter tan exhaustivo, sino que, por el contrario, muestran las actuaciones que los estudiantes realizan mediante demostraciones cuando se encuentran en el proceso del aprendizaje enmarcado en un nivel esperado para el logro de la competencia.

Por su parte, PISA (2018) en el marco de una evaluación de la competencia lectora, presenta la escala de mayor visión, es decir de manera general, pero también detalla cómo se desempeñan los estudiantes mediante las cinco subescalas compuestas por tres subescalas referidas a los procesos y aspectos (como el de la recuperación de información, el de interpretación de textos, y la reflexión y la evaluación), estos tres, más dos subescalas correspondientes a la forma del texto (de tipo continuo y de tipo discontinuo). Las mencionadas cinco subescalas lograron la comparación de los puntajes en promedio y las distribuciones entre los subgrupos de los países sobre los componentes que consideran como constructo de la competencia lectora. Información que permitió analizar y correlacionar con el currículo y la metodología de la enseñanza que utilizan los docentes en distintos países. Lo que generó reflexionar en el qué y el cómo enseñar. Es así que, PISA (2018) evaluó procesos cognitivos como los desempeños de los estudiantes en la competencia lectora, estos determinados en tres subescalas que a continuación se detallan.

- Localiza la información, es decir, identificar las tareas que serán buscadas por estudiantes, posteriormente, tendrán que seleccionar los textos más importantes para que puedan acceder a la información importante que se encuentra en el texto.

- Comprende, es decir que está compuesta con diferentes actividades que los estudiantes llevarán a cabo por un requerimiento de buscar los significados que se encuentran de manera explícita en los textos; pero además deberán integrar la información y por último generar inferencias.
- Evalúa y reflexiona, es decir, que está compuesta por tareas que, en cierta medida, requieren que los estudiantes evalúen la calidad; así como también, la credibilidad de la información. Además, tener en cuenta que, debe reflexionar sobre las dos dimensiones del texto: el contenido y la forma. Finalmente, que detecte y maneje las dificultades que pueda encontrar en el texto mientras va leyendo.

Después de haber mencionado, es necesario precisar que, para el sistema educativo peruano, todos estos procesos cognitivos detallados están inmersos o incluidos en las capacidades de cada competencia, como también en los desempeños que, incluso el docente los debe precisar. Por último, señalar que todas las capacidades y los desempeños se involucran en las competencias y en los estándares de aprendizaje del área de Comunicación.

2.2.3.6.1 Desempeños en la competencia: lee diversos tipos de textos en lengua materna.

El Programa curricular de Educación Secundaria de Educación Básica, documento oficial del Minedu (2016) precisa los desempeños para el área de Comunicación de todos los grados. Por cuestión de ejemplificación, solo se mencionarán de primer y quinto grado de secundaria, con la finalidad de observar el nivel de complejidad entre los distintos ciclos de estudios.

En el ciclo VI (primer grado de secundaria) se trabajan los siguientes desempeños:

- Obtiene información explícita, relevante y complementaria, distinguiéndola de otra cercana y semejante, e integra datos que se encuentran en distintas partes del texto.
- Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado.
- Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual.
- Explica diferentes puntos de vista, motivaciones de personas, personajes, algunas figuras retóricas (hipérboles, epítetos, antítesis, entre otras), la trama y los estereotipos.
- Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor.
- Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos y valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, (Minedu, 2016, p. 80).

Por su parte, en el ciclo VII (quinto grado de secundaria) se desarrollan los siguientes desempeños:

- Obtiene e integra información contrapuesta o ambigua que se encuentra en distintas partes del texto.
- Infiere información deduciendo diversas y múltiples relaciones lógicas y jerárquicas en el texto, así como características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado.

- Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas, propósito y estrategias discursivas (retórica, diseño y composición, paratextos), considerando las características de los tipos y géneros textuales, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto.
- Explica diferentes puntos de vista, sesgos, falacias, ambigüedades, paradojas, matices, contraargumentos, diversas figuras retóricas, la trama y evolución de personajes, los niveles de significado (alegorías y simbolismos), el uso de la información estadística, las representaciones sociales y la intención del autor.
- Reflexiona sobre los textos, opinando acerca del contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor, emitiendo un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información, el estilo del autor.
- Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos cuando los comparte con otros, (p. 82).

2.3 Definición de términos básicos

Aprendizaje: es la adquisición de los conocimientos que se llevan a cabo producto de la experiencia, este también puede darse a través del estudio, de ejercicios. Dichos conocimientos se dan con la finalidad de aprender una profesión, arte u oficio.

Comprensión lectora: conjunto de capacidades que se combinan para realizar procesos mentales cognitivos, también se denomina como la facultad humana, conceptualizada como la inteligencia por la cual se logra el entendimiento de las cosas con el propósito de comprender las razones.

Competencia: es el conjunto de capacidades, habilidades y destrezas relacionadas a procesos cognitivos y metacognitivos que permiten la toma de decisiones frente a situaciones problemáticas para ser resueltas con asertividad. Denominada también como el conjunto de desempeños que permiten solucionar problemas de cualquier entorno.

Competencia lectora: es la capacidad individual que tiene el lector para comprender, de modo así pueda utilizar y analizar los textos escritos, con la finalidad de lograr y alcanzar sus objetivos personales, desarrollando sus conocimientos y las posibilidades de ser partícipe de manera plena ante la sociedad.

Criterios: son los referentes específicos que tienen por finalidad recoger información para asignar un juicio de valor, en base a los niveles de desarrollo, principalmente, de las competencias.

Evaluación: es un proceso que implica el recojo de evidencias que pueden ser productos o actuaciones que realizan los estudiantes, con la finalidad de ser valorado bajo criterios específicos.

Evidencia de aprendizaje: son conjunto de producciones o actuaciones sobre lo que se sabe o puede hacer un estudiante frente a una situación problemática, con el propósito de identificar las potencialidades o debilidades que muestra el aprendiz para tomar decisiones de retroalimentación y mejore su aprendizaje.

Leer: leer es comprender desde una visión amplia, científica y moderna. En las teorías de la comprensión de la lectura o lectora ofrecen variados elementos. Por tanto, el leer involucra un conjunto de capacidades que se ponen en juego, incluyendo los componentes sociales y culturales (socioculturales), así como también, de las formas particulares que la lectura adopta en cualquier espacio, en cualquier contexto. En ese sentido, leer desde la Biblia hasta el chat.

Retroalimentación: es un proceso que consiste en la devolución de información al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, en el que se detallan los progresos, logros o dificultades en relación a los niveles esperados descritos en una competencia específica. Además, esta debe tener como fundamento los criterios específicos, claros y compartidos, que el docente considera oportunos y adecuados para que el estudiante revise o corrija para su mejora. Por tanto, retroalimentar es asignar un valor a una acción realizada, con la finalidad de brindar orientación para su logro esperado.

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1 Supuestos hipotéticos o hipótesis

Para la presente investigación, según su enfoque, Martínez (2006) plantea lo siguiente.

En metodología cualitativa, tampoco se formula una hipótesis a verificar, ya que se está abierto a todas las hipótesis plausibles y se espera que la mejor emerja del estudio de los datos y se imponga por su fuerza convincente. Es muy difícil que el investigador tenga la mejor hipótesis a la vista: Si fuera así, no haría falta hacer la investigación. Por ello, es necesaria una gran apertura hacia todas las hipótesis que se vayan revelando consistentes (p. 132).

En virtud a lo mencionado anteriormente, el estudio plantea un marco de posibilidades hipotéticas que fluctúan entre los factores que determinan el fracaso de los propósitos de aprendizaje en las sesiones dentro del aula, y la ausencia de evidencias relacionadas directamente con los desempeños y capacidades que se deben desarrollar en un aula para el logro de la competencia lectora.

3.2 Sistema y categorías de variables

En lo que respecta al sistema de categorías, Millán (2006) precisa que esta se desarrolla por medio de las unidades de registro. De modo así, al investigador le permitirá establecer una unidad que tenga sentido; así como, significado. Cabe resaltar que, ello se da en un contexto específico que anteriormente se ha registrado haciendo uso de algún medio.

Contrastando las definiciones anteriores, para esta investigación, en su carácter estricto, se considera pertinente considerar las categorías de estudio en relación a los objetivos de la investigación como se muestran en la siguiente Tabla.

Tabla 1
Relación de los objetivos específicos con las categorías

Objetivo general	Categorías	Técnicas e instrumentos	Objetivos específicos
Determinar la presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima.	Enfoque por competencias		Explicar la percepción docente sobre la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima.
	Competencia lectora	Matriz de análisis de información. Análisis de contenido.	Identificar qué capacidades de la competencia lectora dentro de las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima.
	Caracterización de las evidencias		Describir la caracterización de las evidencias de aprendizaje en la competencia lectora en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima

Nota: Se especifica la articulación de los elementos. Fuente: Autoría propia

Cada categoría se analizará en relación a las subcategorías para poder realizar un análisis detallado de cada aspecto que se requiera según los objetivos específicos.

Tabla 2
Codificación de las categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Código
Enfoque por competencias	1. Procedimental	E1
	2. Conceptual	E2
	3. Actitudinal	E3
Competencia lectora	1. Obtiene información	C1
	2. Infiere e interpreta	C2
	3. Reflexiona y evalúa	C3
Caracterización de las evidencias	1. Indagación	V1
	2. Justificación	V2
	3. Autonomía	V3

Nota: Se especifica la articulación de las categorías y subcategorías. Fuente: Autoría propia

Los códigos correspondientes son los siguientes:

- Se asigna la codificación (Ex) a los componentes que están presentes en la unidad de análisis según lo saberes propuestos por el enfoque por competencias
- Se asigna la codificación (Cx) a las capacidades necesarias que están presentes en las unidades de análisis.
- Se asigna la codificación (Vx) a las propiedades o características que tiene la evidencia, en función a lo que se permite conocer a partir de ella.

Capítulo IV

Metodología

4.1 Enfoque de investigación

La presente investigación se apoya en el enfoque cualitativo, ya que este tiene por objetivo explicar, describir, predecir o explorar sucesos, hechos o problemas. Es decir, ve el problema de una mirada general, completa, holística. Jiménez-Domínguez (2000). Bajo este tipo de enfoque un fenómeno es analizado de distintas maneras, lo cual permite también abarcar una o diversos tipos de unidades de análisis. En tal sentido, para el tratamiento teórico del enfoque por competencias no solo es necesario tener el estado del arte cuidadosamente organizada, sino que además es necesaria una injerencia crítica para comprender su evolución o desarrollo en un contexto determinado como lo son las aulas, además de la cuota de subjetividad para la interpretación de la concreción de la competencia lectora en las aulas.

4.2 Tipo de investigación

Tomando como referencia lo propuesto por Bernal (2006), se considerará para esta investigación un estudio de caso, que permite “estudiar a profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional” (p. 113).

Por su parte Yin (1989) describe que:

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (p. 40).

4.3 Diseño de investigación

Como ya se ha explicado, el análisis de las muestras se recaba desde un solo contexto o ámbito de estudio, en tal sentido, se asume que la covalencia de los significados culturales sobre educación y otros conceptos relacionados guardan o deberían guardar una estrecha similitud entre los miembros de una misma comunidad educativa. Al respecto Hernández et al. (2010) nos dicen: “Los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (p. 501).

Por su parte, Martínez (2006) define los métodos etnográficos de la siguiente manera:

Son los de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, de gesto o institucional (tribu, raza, nación, región, cárcel, hospital, empresa, escuela, y hasta un aula escolar, etc.) que forman un todo muy sui géneris y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, normas, modos de vida y sanciones son muy propias del grupo como tal. Por esto, esos grupos piden ser vistos y estudiados globalmente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación. De ahí que la explicación exige también esa visión global (pp. 135 -136).

4.4 Acceso a campo. Muestra o participantes

Para el tipo y enfoque de investigación planteada, se tendrá la recolección de veinte unidades de análisis (elaboradas por al menos diez docentes, dos sesiones por cada docente), las cuales consiste en transcripciones documentales de sesiones de aprendizaje del área de comunicación elaborados para trabajar la competencia lectora en EBR en el nivel secundario de una institución pública.

En tal sentido las codificaciones e interpretaciones emergen de lo que se evidencie en cada sesión de aprendizaje.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para los propósitos de la investigación, se busca recolectar documentos de trabajo procedentes de las planificaciones docentes para el desarrollo del ciclo escolar en una institución pública.

El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias (Dulzaides y Molina, 2004, párr. 14).

4.6 Técnicas de análisis de datos

Respecto a la técnica para el análisis de datos, siendo que se cuentan con unidades de análisis estáticas como lo son los documentos, se recurre al análisis de discurso y al análisis de contenido.

El AD es, a la vez, un campo de estudio y una técnica de análisis. En tanto campo de estudio, se destaca por su multidisciplinariedad y por la heterogeneidad de corrientes y tradiciones que confluyen en él. No solo está constituido por la convergencia de diferentes ciencias (lingüística, sociología, antropología, psicología social, psicología cognitiva, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, pedagogía, etc.), sino que, en el interior de cada una de esas ciencias, pueden converger corrientes muy distintas entre sí. Pensemos, por ejemplo, en la coexistencia, dentro de la lingüística aplicada al AD, de la teoría de la enunciación (de tradición francesa) y de la lingüística funcional (de tradición anglosajona), advirtiendo, además, que dentro de cada una de ellas hay variadas propuestas teóricas (Sayago, 2014, párr. 18).

Para el procesamiento de los datos se hará uso del programa de computación analítica cualitativa *Atlas.ti*, versión 8. El cual permite una representación pertinente a la rigurosidad del nivel científico de la presente investigación.

4.7 Procedimiento

Se toma en cuenta el siguiente esquema de análisis de contenido.

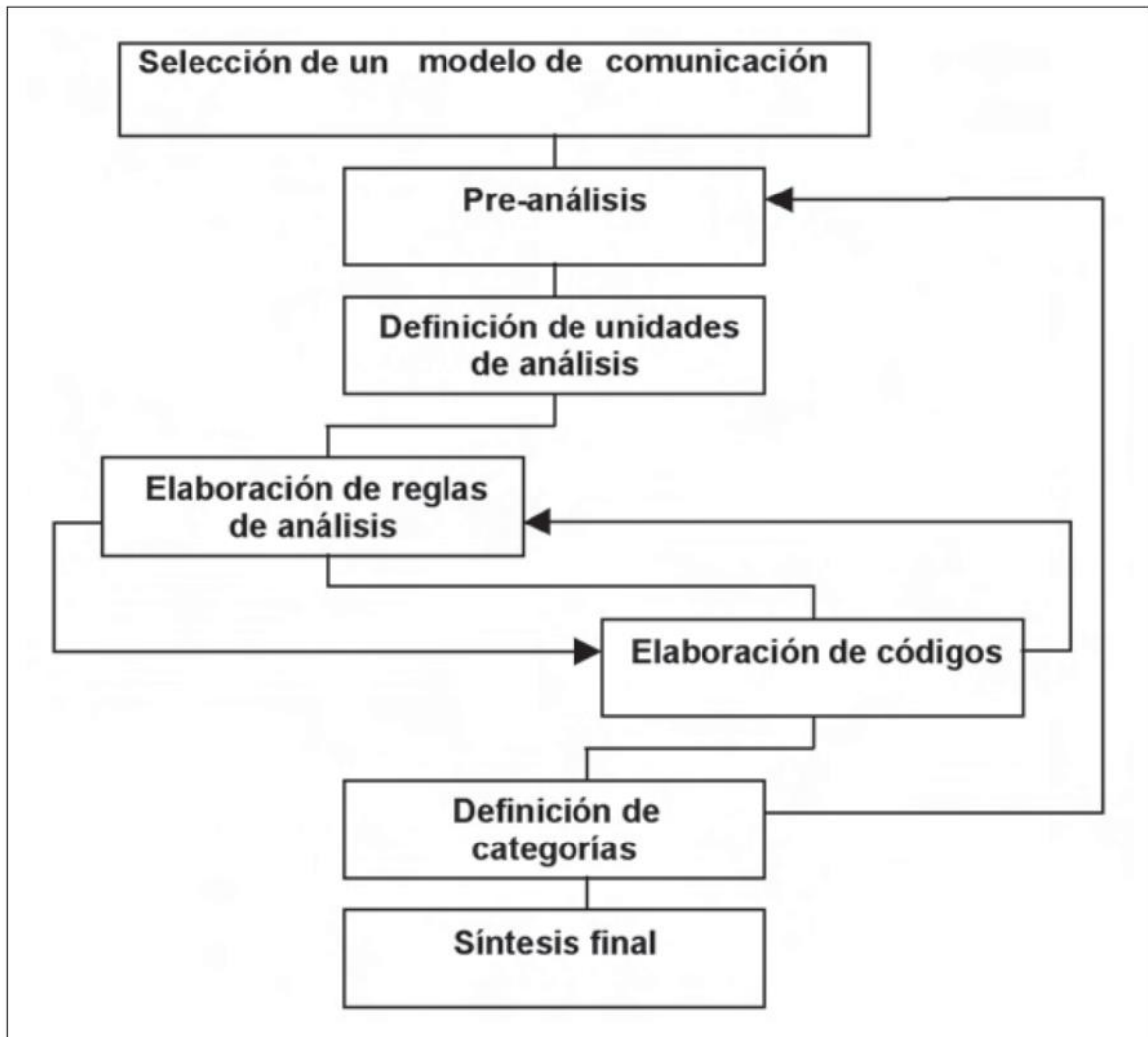


Figura 1. Procedimiento para el análisis de contenido. Fuente: Cáceres, 2003.

4.7.1 Selección de un modelo de comunicación.

Para responder, o esbozar una respuesta a estas cuestiones, la presente investigación toma como ámbito de estudio al nivel de EBR, específicamente el caso del área de comunicación y la competencia que abarca la comprensión lectora, denominada *Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna*. Además, de especificar cómo es que las evidencias de aprendizaje en esta competencia (acciones y productos) representan el logro o desarrollo de la misma, ya que este es un componente imprescindible para la calificación y establecimiento de la funcionalidad de un proceso de aprendizaje en el aula.

4.7.2 Desarrollo del preanálisis.

Las unidades a analizar (sesiones de aprendizaje) deben cumplir con los siguientes requisitos.

- Pertenecen al área de comunicación.
- Desarrollan la competencia lectora.
- Ha sido elaborado para el nivel secundario – EBR.
- Ha sido aplicado.
- Respeto el enfoque por competencias.
- No debe tener una antigüedad mayor a 3 años.
- Ha sido aplicado en una institución pública.

4.7.3 Definición de las unidades de análisis.

Se entiende por sesiones de aprendizaje, a todo documento que ha sido planificado para su ejecución en el proceso formal de enseñanza aprendizaje en el nivel secundario de EBR. En estos deben encontrarse explícitamente redactados los propósitos, criterios y estrategias para el desarrollo de la clase.

Las sesiones o actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la planificación anual. En ellas se plantean propósitos de aprendizajes, cómo se lograrán y cómo se evaluarán, el tiempo aproximado que durará ese trabajo y los materiales que se usarán (Minedu, 2017, p. 34)

4.7.4 Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación.

Según las categorías a analizar, las definiciones son las siguientes:

- Enfoque por competencias:

- Saber hacer
- Saber conocer
- Saber vivir
- Competencia lectora:
 - Capacidad 1:
 - Capacidad 2:
 - Capacidad 3:
- Caracterización de las evidencias:
 - Permite la indagación de los saberes que el alumno adquiere.
 - Permite saber la justificación.
 - Permite conocer la construcción de su aprendizaje.

4.7.5 Desarrollo de categorías.

Se clasificará la información en las siguientes categorías:

- Las capacidades presentes en las evidencias.
- Características de la evidencia.
- Percepción implícita de los docentes sobre las competencias.

Capítulo V

Resultado

5.1 Presentación y análisis de resultados

Para el presente estudio se han tomado en cuenta —en función del marco teórico propuesto— algunas definiciones importantes que presentan los resultados del estudio. Estas definiciones representan la concretización de las categorías y subcategorías en el análisis de los datos obtenidos a partir del procesamiento cualitativo.

- Enfoque por competencias: Minedu (2016) puntualiza que “Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (p. 88). Estos tipos de saberes son los siguientes:
 - Procedimental: está abocado a las acciones que realiza el estudiante; permite observar la ejecución concreta de una tarea específica.
 - Conceptual: se aprecia mediante los conocimientos teóricos que el estudiante desempeña, en tal sentido, este saber es aprendido de manera que el estudiante puede aplicar conocimientos para la resolución de problemas abstractos.
 - Actitudinal: está relacionado al clima contextual de las relaciones humanas. El estudiante desempeña actitudes ligados a valores morales y éticos para la convivencia armónica.

- Competencia lectora: Para el presente estudio se toma en cuenta el desarrollo o enfoque que existen hacia las capacidades propuestas por el Ministerio de Educación del Perú, a través del Currículo Nacional de Educación Básicas Regular para el nivel secundario (Minedu, 2017). Estas capacidades son las siguientes:
 - Obtiene información: se refiere a la capacidad que tiene el estudiante para poder recopilar información de un texto, siguiendo una pauta específica.
 - Infiere e interpreta: está referida a la capacidad que tiene el estudiante para poder procesar información implícita y explícita de un texto, de tal forma que obtenga información de este y pueda usarla en un contexto específico.
 - Reflexiona y evalúa: esta capacidad permite al estudiante comprender críticamente diversos textos, con la finalidad de emitir juicios de valor y/o dar explicaciones al respecto.
- Caracterización de las evidencias:
 - Indagación: la evidencia permite conocer lo que el estudiante ha aprendido, como también lo que ha enseñado el docente (coherencia).
 - Justificación: permite rendir cuentas oportunamente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que es producto de las actividades de enseñanza (justificación).
 - Autonomía: se refiere a que la evidencia debe ser producto de una serie de procesos aprendidos por el estudiante, en tal sentido, la actuación es compleja (significatividad).

En su representación gráfica según el nivel de enraizamiento con las citas, los datos procesados respecto a las evidencias planificadas en las sesiones de aprendizaje, es la siguiente:

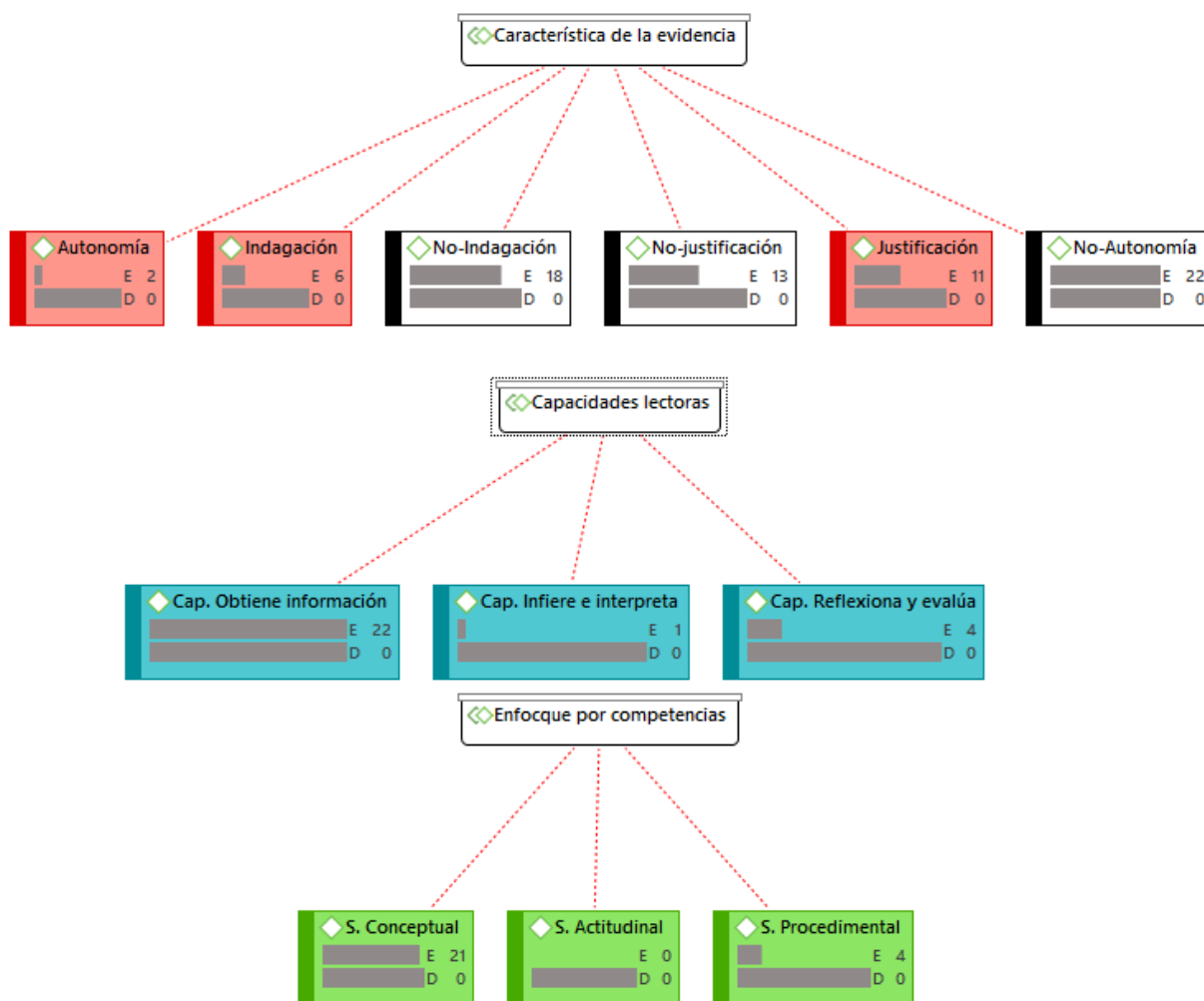


Figura 2. Esquema de enraizamiento de las evidencias analizadas. Fuente: Elaboración propia.

El nivel de enraizamiento de muestra el grado de incidencia que existe sobre las subcategorías analizadas, esto quiere decir que se evidencian en qué magnitud existe incidencia sobre las características generales de una evidencia respecto al enfoque por competencias, desarrollo de capacidades y caracterización específica de la evidencia.

5.1.1 Percepción docente sobre la competencia lectora.

La percepción docente se demuestra a partir de cómo se concibe la comprensión lectora entre sus dimensiones actitudinales, procedimentales y conceptuales. La representación gráfica de las incidencias se manifiesta de la siguiente manera:

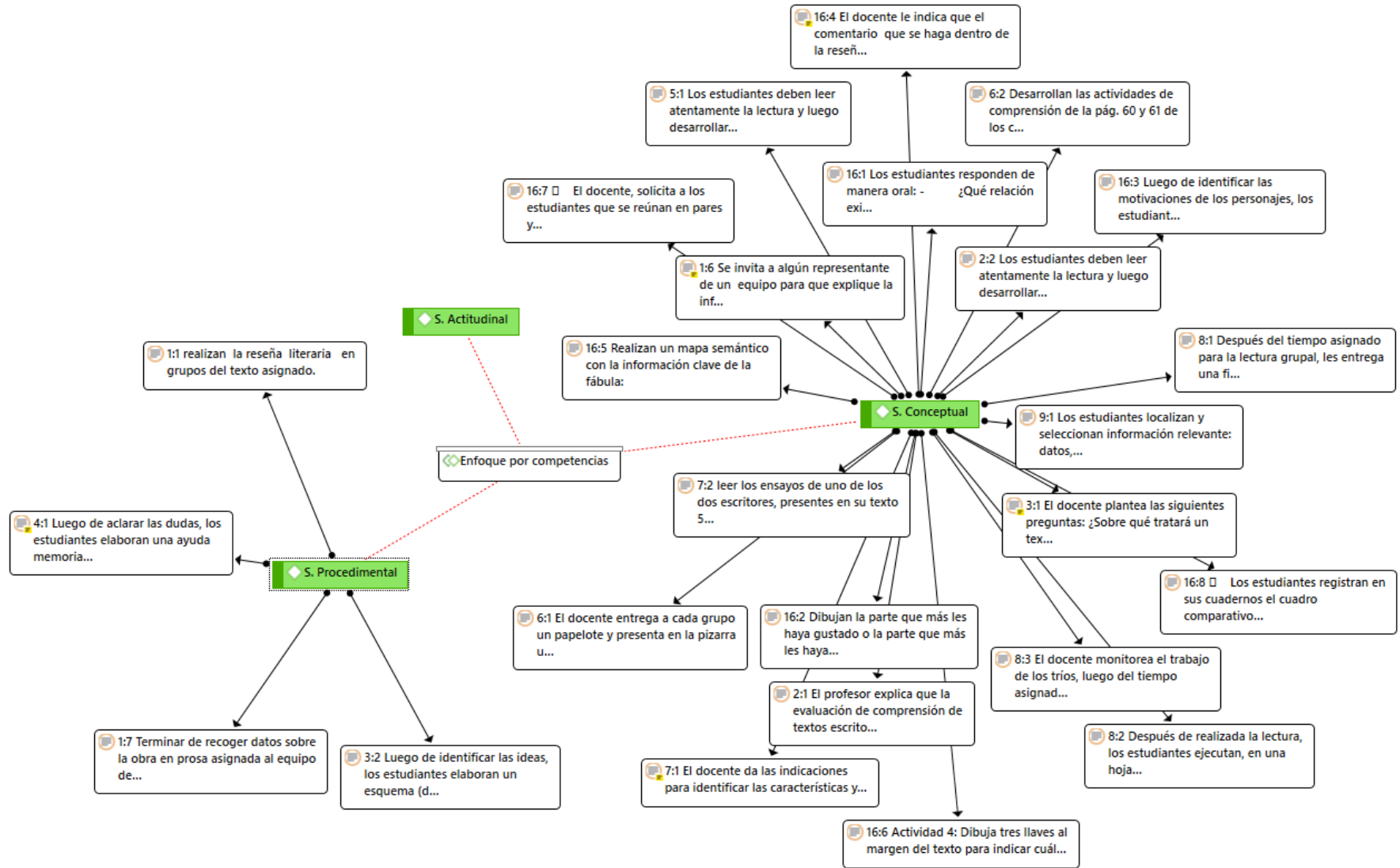


Figura 3. Percepción de la competencia lectora. Fuente: Elaboración propia.

De las unidades analizadas, se puede apreciar que existe una gran confluencia respecto al saber conceptual, y en menor medida al saber procedimental, por su parte, explícitamente las evidencias no muestran estar planificadas para demostrar un saber actitudinal. A partir de lo analizado, se puede interpretar que los aprendizajes desarrollados en cuanto a la concepción que se tiene sobre la competencia lectora abarcan en mayor medida la demostración de saberes teóricos, donde el estudiante debe demostrar conocimientos, producirlos o reproducirlos, de tal manera que se abarca solo un nivel cognoscitivo del nivel de aprendizaje llevado a cabo.

Cuando se hayan saberes procedimentales, estos están planificados con una predilección hacia los organizadores visuales, donde el estudiante, recoge datos y los organiza; es decir, tan solo transforma la información que existe y lo convierte a un formato resumido o sintetizado. Este procedimiento realizado por los estudiantes está muy ligado a los contenidos que se abarcan en las sesiones de clase, creando así una dicotomía entre lo que se conoce, y lo que se reproduce en un nuevo formato.

En ningún caso el estudiante elabora otros materiales que evidencien un procedimiento distinto a la de la elaboración de organizadores visuales. Sin embargo, esto no supone su uso exclusivo en clase. Se ha podido recoger información que demuestra que se utilizan diversos esquemas de análisis, pero estos son propuestos por el docente, y desarrollados de manera literal por los estudiantes.

En función a lo expuesto anteriormente, la interpretación objetiva es que los docentes solo abarcan saberes conceptuales dentro de la competencia lectora, mientras que los saberes procedimentales se reducen a la elaboración de organizadores visuales, por su parte los saberes actitudinales no son percibidos en las evidencias que se planifican, dejando nula su presencia.

5.1.2 Capacidades de la competencia lectora.

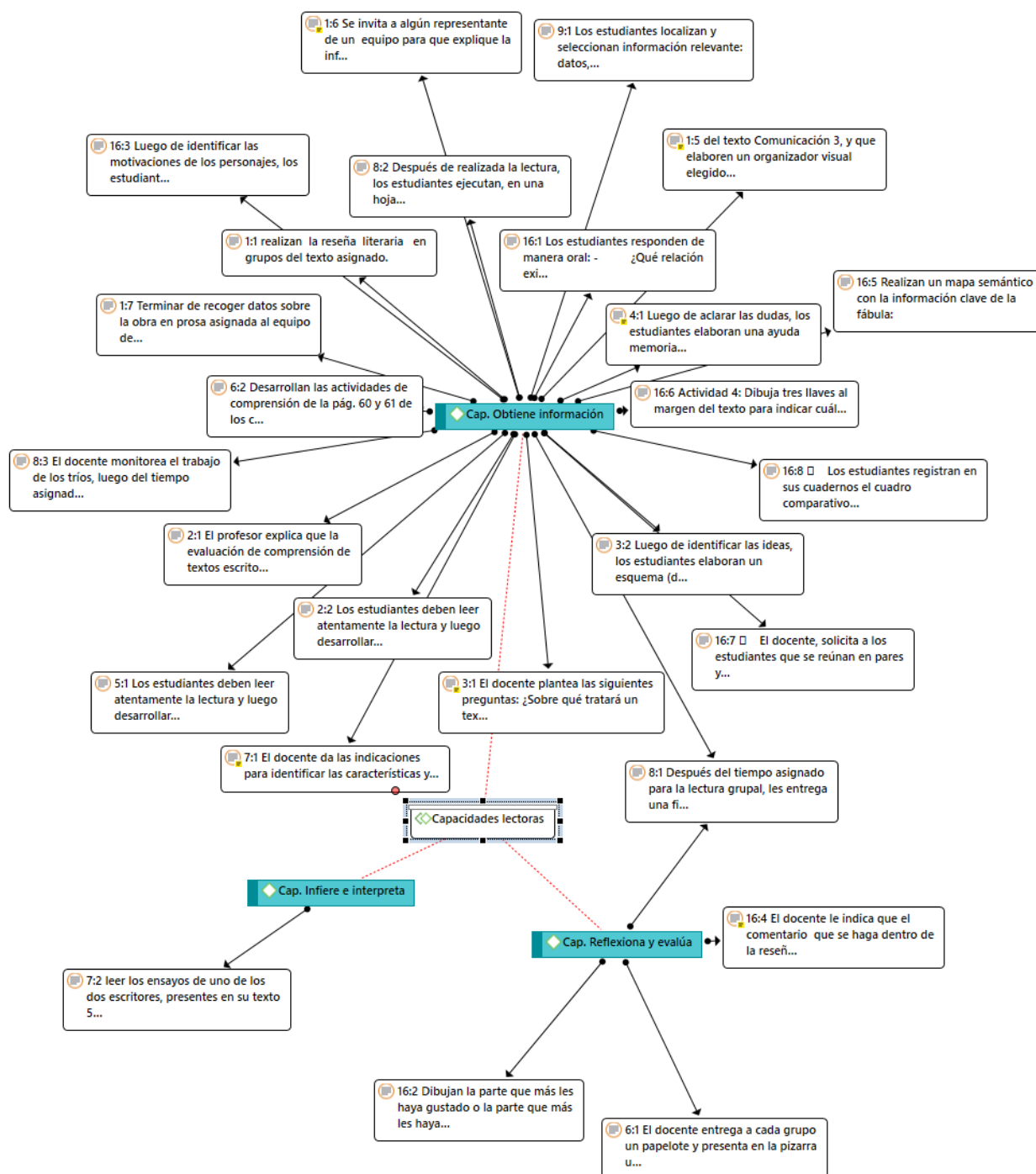


Figura 4. Capacidades desarrolladas de la competencia lectora. fuente: Autoría propia.

Tal como se muestra en el esquema anterior, es notable que existe una predilección por el desarrollo de la capacidad referida a la obtención de información a partir de un texto. Con 4 citas encontradas, la capacidad *reflexiona y evalúa* tiene una incidencia mucho menor, y finalmente, solo una vez se desarrolla la capacidad de *infiere e interpreta*.

A partir de lo analizado, las evidencias propuestas en las sesiones de aprendizaje, desarrollan de manera literal la comprensión de textos, haciendo que la actividad recurrente en las aulas consista en la lectura, memorización y recuperación de información, lo cual advierte un bajo nivel cognitivo en las tareas planteadas por los docentes. En cuanto a la capacidad referida a la reflexión, estas se han reducido a la valoración específica de un texto bajo los criterios privados de cada estudiante, se puede por ejemplo observar la siguiente pauta: *El docente le indica que el comentario que se haga dentro de la reseña parta de su experiencia literaria con el texto, lo que le dice, lo que le gustó, lo que le conmovió, lo que imaginó cuando leía y sobre el valor que tiene para él o ellos estos textos leídos (Sesión 16, cita 16:4).*

En tal sentido Cuando se trabaja la capacidad de evaluar y reflexionar sobre los textos, se hace énfasis en un juicio crítico emocional, donde se valora a criterio propio y subjetivo si el texto leído les ha gustado o si acaso hubo partes que han conmovido al estudiante. Debe recalcarse lo anteriormente descrito debido a que no se está abordando la capacidad en su dimensión real, por el contrario, se le reduce a una evaluación de gustos.

La capacidad de reflexión y evaluación debería suponer uno de los niveles cognitivos más altos, el cual se acompaña con la justificación o argumentación de posturas respecto a un texto, sin embargo, en la realidad analizada esta se ha minimizado: *Dibujan la parte que más les haya gustado o la parte que más les haya impresionado y la comparten (Sesión 18, cita 18:2).*

5.1.3 Caracterización de las evidencias para la comprensión lectora.

Según lo analizado se muestra el siguiente panorama:

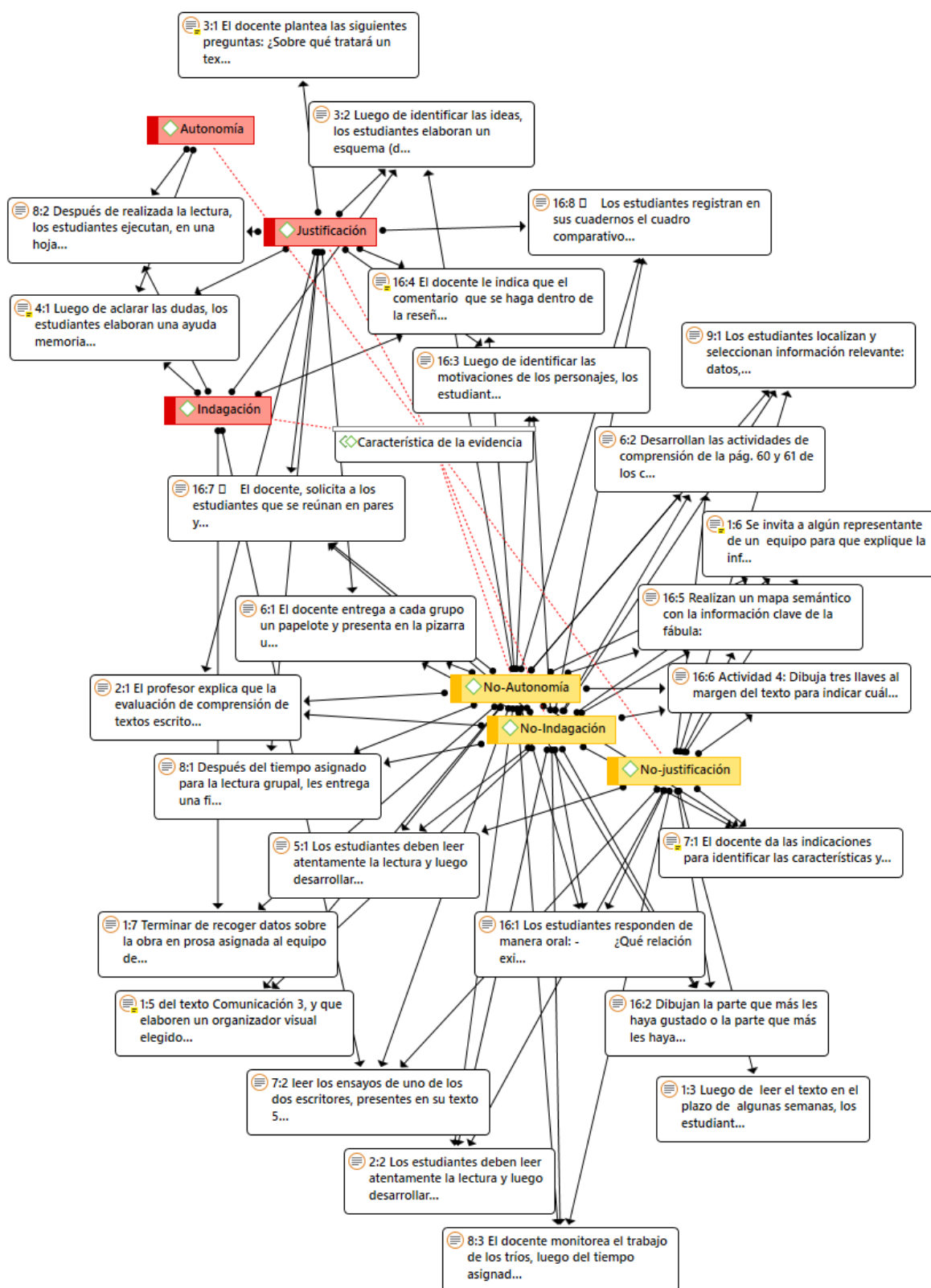


Figura 5. Caracterización de las evidencias propuestas para la comprensión lectora. Fuente: Autoría propia.

Como se puede observar, la caracterización ha sido planteada en base a tres criterios específicos, los cuales componen la subcategoría planteada para esta sección.

Dentro de esta caracterización se considera la indagación, justificación y autonomía (en el gráfico en recuadros rojos), así mismo también se ha considerado la negación de estos criterios el cual se ha denominado no-indagación, no-justificación y no-autonomía (en recuadros amarillos).

A juzgar por una percepción inicial, es notable que una gran parte de las evidencias halladas está caracterizada por la negación de estos criterios lo cual supone la ausencia de coherencia (indagación), justificación y significatividad (autonomía) en la mayor cantidad de evidencias.

La evaluación que se ha realizado en cada una de las evidencias ha sido producto de la interpretación total de las sesiones, tomando en cuenta los propósitos, procesos y recursos que se contemplan en cada planificación, en tal sentido, cuando la evidencia se muestra mayormente caracterizada por la negación de los criterios planteados, quiere decir que no hay una relación que impacte positivamente a favor del desarrollo de la competencia lectora, siendo que esta especifica su naturaleza educativa en los marcos curriculares descritos en la sección teórica de este estudio. Por su lado, cuando existen estos criterios presentes en las evidencias, es necesario llevarlo hacia un análisis junto al enfoque de competencias que se maneja, y de la misma manera, junto con las capacidades desarrolladas, de tal forma que se puede contemplar cómo es que se caracterizan las evidencias propuestas para el desarrollo de la competencia lectora.

Para poder observar de manera más clara esta caracterización, a continuación, se presentan los gráficos y citas correspondientes a la presencia de los criterios planteados:

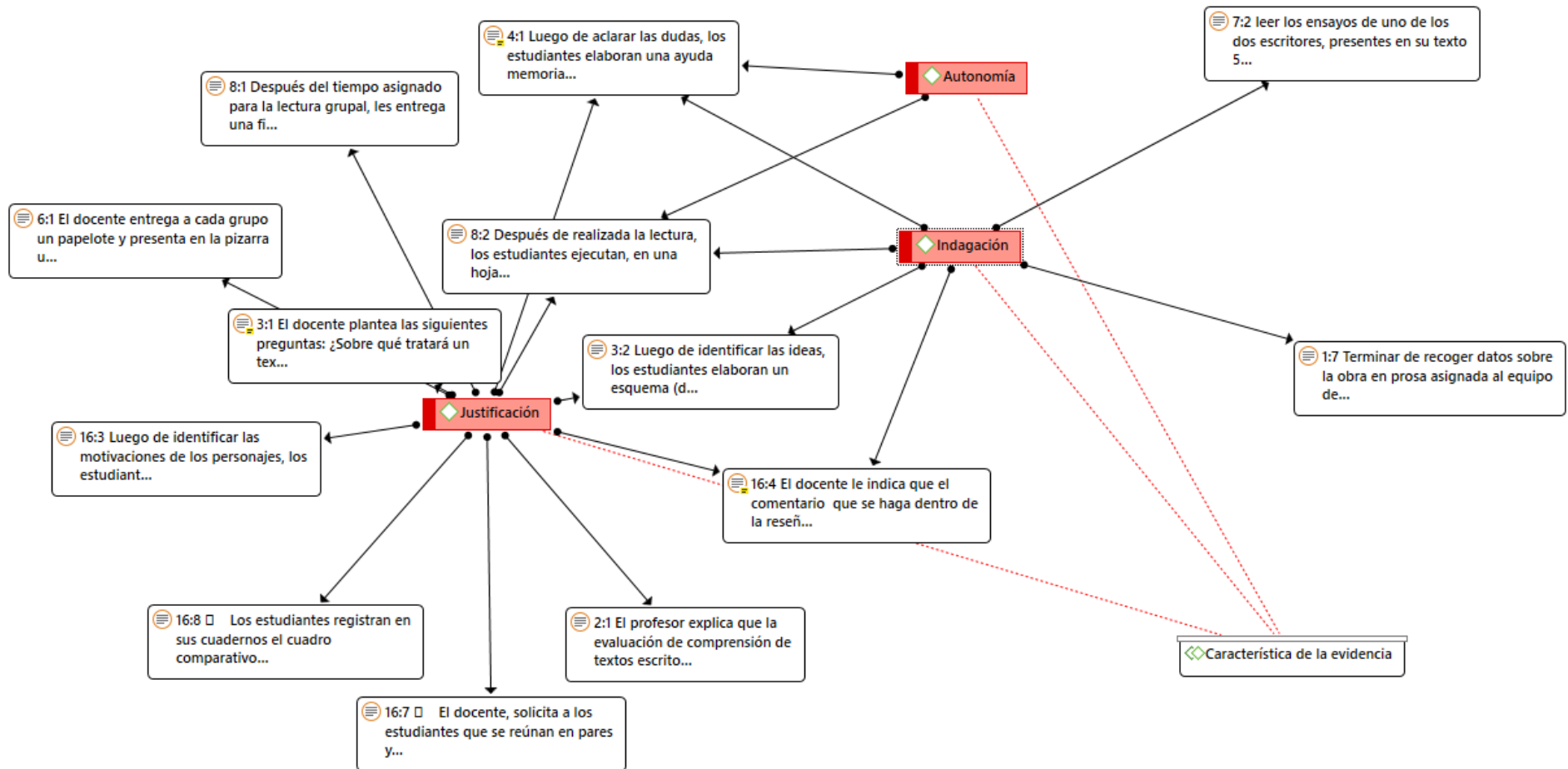


Figura 6. Presencia de los criterios en las evidencias. Fuente: Autoría propia.

Las evidencias analizadas en las sesiones para el desarrollo de la competencia lectora han arrojado resultados donde se puede apreciar una escasa presencia de los criterios planteados para la caracterización de las evidencias, dentro de ellas se puede

Interpretar que las evidencia demuestra un exiguo nivel de procesos para la construcción de sus productos, está referido a la *autonomía*, este criterio es fundamental en las evidencias ya que deja observar cómo el estudiante ha ido, paso a paso, recorriendo en el andamiaje que el docente propone para así llegar a desempeñar un propósito establecido.

De igual manera, en cuanto a la *indagación*, su presencia es escasa, y en las evidencias donde lo presenta, se puede ver que las sesiones han sido coherentemente estructuradas en el sentido de que el estudiante debe demostrar lo que aprendió y que a su vez ha sido enseñado por el profesor.

Finalmente, se puede observar que, en mayor grado, el criterio de *justificación* está presente en más sesiones. Este criterio se puede observar con mayor frecuencia debido a que los docentes comprender en mayor grado que las evidencias no solo se pueden dar al finalizar una sesión, sino, que estas pueden estar durante la sesión, y en tal sentido, existe una pertinencia al plantearlo si es que se quiere evaluar en un momento determinado.

Con todo, es necesario recalcar que si bien es cierto los criterios planteados se pueden observar dentro de las sesiones de aprendizaje, esto no supone que su caracterización sea definitiva, ya que existe también la presencia de estos criterios en su modo de negación *no-criterio*, el cual representa que las evidencias demuestran que no se pueden hallar los criterios planteados según los datos proporcionados en las sesiones de aprendizaje analizadas.

A continuación, la representación gráfica de la evidencias en su caracterización de *no-criterio*.

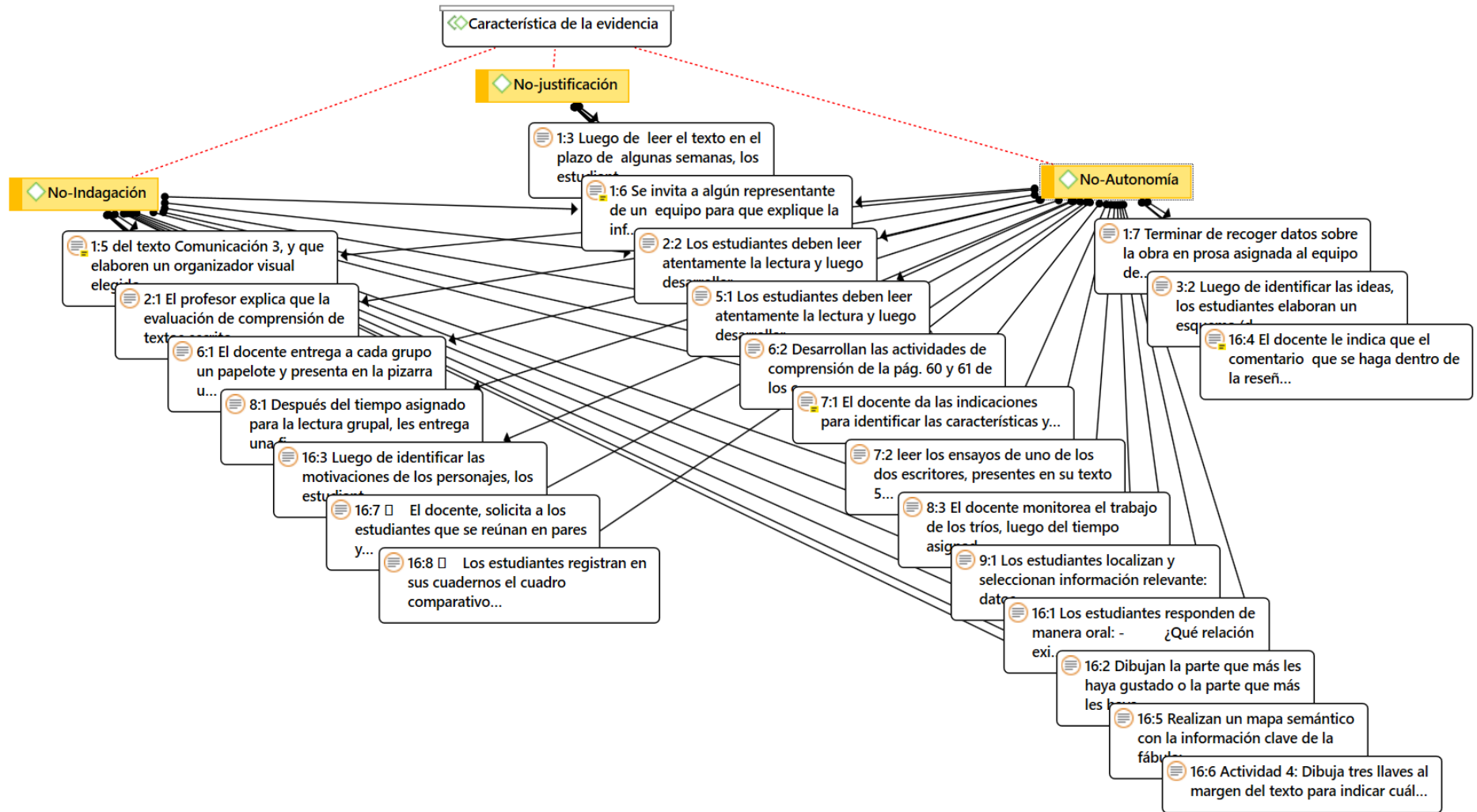


Figura 7. No presencia de los criterios en las evidencias. Fuente: Autoría propia.

Como ya se ha mencionado antes, los criterios planteados para caracterizar las evidencias han sido seleccionados según el marco teórico establecido en la sección correspondiente a esta investigación, en tal sentido, las subcategorías para esta caracterización suponen la presencia o no presencia de estos criterios. En ese sentido, se debe tomar en cuenta que las evidencias analizadas cumplen con cierto nivel de ausencia en cada criterio.

Tal como se muestra en el esquema anterior, acerca de la justificación, se puede evidenciar que de las veinte sesiones analizadas, una gran mayoría, representada por 13 citas, dejar notar que no cumplen con el criterio de *justificación*. Este panorama se puede interpretar como la falta de una planificación dosificada con las evaluaciones propuestas. En muchos de los casos se puede relacionar con la falta de coherencia al plantear un contenido temático que posteriormente no se va a evaluar, lo que genera una disrupción en la pertinencia de la evaluación, haciendo que esta última sea prácticamente incompatible con el momento en que se evalúa, y en un plano general, sea incompatible con la sesión planificada. Por ejemplo, al plantear una sesión sobre *la identificación se ensayos literarios como estrategias para escribir*, las evidencias se plantean con la siguiente pauta *El docente da las indicaciones para identificar las características y elementos del ensayo literario. Para ello, solicita se formen grupos de 4 integrantes. Invita a los grupos a leer la información sobre el ensayo literario de la página 70 – Libro 5 Comunicación, recordándoles el tiempo para esta actividad. Después les pide completar la siguiente ficha (Sesión 15, cita 8:1).*

La muestra anterior demuestra una evidencia que no corresponde a un producto final, ya que, al ser planteado el ensayo literario como estrategia literaria, los alumnos debieran ejecutar la competencia de producción de textos. Si bien es cierto, lo que se está

haciendo es una comprensión de textos al identificar información en la sesión, este no es el propósito que se planifica al inicio de la sesión.

Por otro lado, el criterio de la justificación remarca la importancia de la rendición de cuentas respecto a lo que el estudiante ha ido desarrollando en el transcurso de la sesión, pero al ser planteada una estrategia de manera grupal, los desempeños pudieran no ser evidenciados de manera igualitaria entre los integrantes del grupo, dejando así un vacío en la observación del docente respecto a la calificación o logro deseado con el estudiante, algunos casos son los siguientes:

- *Se invita a algún representante de un equipo para que explique la información recogida y los demás equipos complementan la explicación (Sesión 1, cita 2:1).*
- *El docente monitorea el trabajo de los tríos, luego del tiempo asignado, solicita a un miembro del equipo que dé lectura a los argumentos planteados. Durante las participaciones el docente conduce y aclara las dudas o vacíos de información (Sesión 5, cita 5:1).*
- *Posteriormente, indica a los equipos de trabajo que deberán identificar a qué parte corresponde cada párrafo del texto leído, señalando el nombre al costado de cada párrafo (Sesión 19, cita 32:1).*

Cuando las actividades son grupales no es posible determinar si el producto evidencia los logros individuales de los estudiantes, en tal sentido, esta imprecisión deja un margen de error significativo para una correcta evaluación de los propósitos que tiene el docente en el aula. Es posible que muchos estudiantes no sean evaluados de manera objetiva, pues no es posible determinar el nivel de logro según la contribución que han realizado en la actividad grupal propuesta.

Respecto al criterio de la autonomía, como ya se ha visto anteriormente, el criterio está ausente en la mayoría de sesiones, se puede observar que las evidencias no demuestran ningún tipo de procedimiento para poder llegar al producto planificado.

Se puede demostrar que existe una ausencia de autenticidad se puede observar en el siguiente ejemplo: *El profesor explica que la evaluación de comprensión de textos escritos se realizará mediante una prueba escrita, que será preparada por él. Asimismo, presenta de manera general los indicadores teniendo en cuenta lo que se desarrolló en la unidad (Sesión 10, cita 12:2).* Al planificarse una prueba escrita, o cuestionario, como en el siguiente caso: *Los estudiantes deben leer atentamente la lectura y luego desarrollar el cuestionario que se presenta a continuación (Sesión 2, cita 2:2).*

Como las que se han mostrado en las citas anteriores, existen diversas evidencias que consisten en pruebas objetivas de comprensión lectora, donde el procedimiento para desarrollarla se reduce a la lectura literal y la reproducción de la información. En tal sentido, no existen pasos o procesos que conlleven a los estudiantes a poder identificar cómo ha logrado una evidencia.

Finalmente, en cuanto a los criterios de caracterización de las evidencias, acerca de la *indagación*, se observa que las evidencias no demuestran una coherencia entre lo que el docente enseña y lo que el estudiante aprende, respecto a lo que se plantea para desempeñar. En muchos casos existe una discordancia entre los propósitos seleccionados para las sesiones de aprendizaje y las evidencias a desempeñar. Sin embargo, se puede interpretar que este fenómeno se da debido a que existe una constante planificación de distintas capacidades, e incluso sesiones con más de una competencia a desarrollar, lo que implica que no se pueda rastrear el proceso que inicialmente se ha deseado realizar y si se ha cumplido de forma esperada.

5.1.4 Presencia de la comprensión lectora en las evidencias de aprendizaje.

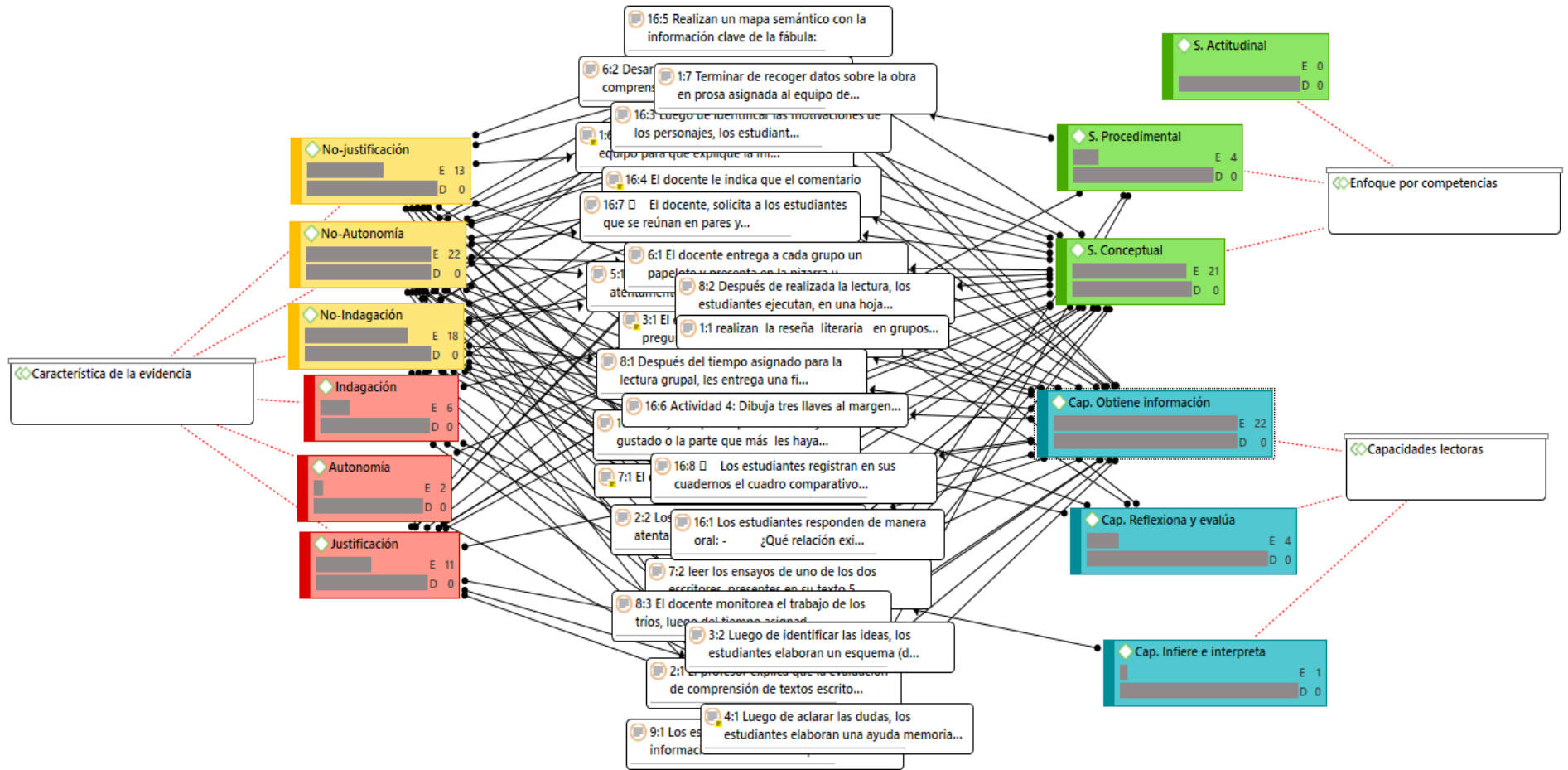


Figura 8. Presencia de la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje. Fuente: Autoría Propia.

La competencia lectora y su presencia en la evidencia de aprendizaje está definida a través de las categorías analizadas para este estudio, en tal sentido, se ve la presencia de la competencia lectora respecto al *enfoque por competencias, desarrollo de capacidades y caracterización de evidencias*. Se puede observar a través de los análisis anteriores la predominancia y escasas de ciertas características, los cuales son el resultado del análisis cualitativo realizado en el presente estudio.

Para una comprensión más clara sobre estos valores, a continuación, se presente la siguiente tabla de coocurrencias:

Tabla 3
Presencia de la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje

	● Cap. Infiere e interpreta Gr=1	● Cap. Obtiene información Gr=22	● Cap. Reflexiona y evalúa Gr=4	● S. Actitudinal Gr=0	● S. Conceptual Gr=21	● S. Procedimental Gr=4
● Autonomía Gr=2	0	2	0	0	1	1
● Indagación Gr=6	1	4	1	0	3	3
● Justificación Gr=11	0	9	3	0	9	2
● No-Autonomía Gr=22	1	18	4	0	19	2
● No-Indagación Gr=18	0	16	3	0	17	0
● No-justificación Gr=13	1	11	1	0	12	1

Nota: El grado de enraizamiento debajo de los encabezados de la tabla. El número de citas no es la suma de los valores mostrados en la tabla, sino son las veces que se expresa cada uno de las subcategorías planteadas. Fuente: Autoría propia.

Como ya se ha podido observar, la caracterización de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje, desde la percepción implícita de los docentes, consiste en que esta competencia se desarrolla principalmente desde un enfoque cognoscitivo teórico, donde el estudiante reproduce conocimientos. Los aspectos procedimentales son casi nulos, mientras que no existe una evidencia que demuestre un desempeño actitudinal.

Por su parte, dentro de las capacidades que se pueden desarrollar, existe una predilección hacia el desarrollo de las capacidades de obtención de información; el estudiante lee los textos con la finalidad de recopilar información literal a partir de una pauta elaborada por el docente. Cuando se trabaja las capacidades de inferencia o evaluación, generalmente son tareas de bajo nivel cognitivo, donde se deja el libre criterio de la percepción personal para juzgar un texto.

Lo mencionado anteriormente llega a ser la percepción implícita de los docentes sobre la enseñanza de la competencia lectora, la cual se plasma dentro de las maneras en cómo se planifican las evidencias de aprendizaje.

En tal sentido, existe que en una caracterización propiamente dicha acerca de las evidencias, estas son representadas mayormente por la ausencia de *autonomía* y *justificación*, y que a su vez no permite descubrir un vínculo fuerte entre lo que se planifica como propósito y los logros que se deben conseguir en clase (*indagación*).

Las observaciones hacia el planteamiento de las evidencias de aprendizaje datan de distintas características que reúnen las descripciones mencionadas anteriormente.

Cuando se habla de la indagación, por ejemplo, se proponen tareas cuyas actividades son disímiles a las que se enseñan en clase: *del texto Comunicación 3, y que elaboren un organizador visual elegido (Sesión 3, cita 1:5)*.

Existe una incoherencia entre lo planteado y la tarea a ejecutar, porque no se ve que en la sesión que el docente haya enseñado a elaborar organizadores visuales.

Otra evidencia de la caracterización resultante en este estudio, respecta a las actuaciones (que también forman parte de una evidencia [Minedu, 2020]) que se solicita realizar a los estudiantes para justificar sus productos; en estas se puede observar que el docente pide solo a un estudiante para que exponga lo elaborado. Si la evidencia es una actuación, solo se está evaluando a algunos estudiantes, por lo tanto, no es justificado, ni

coherente, ni significativo: *Se invita a algún representante de un equipo para que explique la infografía (Sesión 13, cita 1:13).*

De igual forma, refuerza el planteamiento mencionado sobre la competencia lectora a través de las evidencias, cuando se aborda el criterio de autonomía. En algunos casos, existe una autonomía sobre los procesos que sigue el estudiante para elaborar su evidencia siempre y cuando exista un texto instructivo que lee; es decir, el docente no guía el procedimiento, sino el estudiante a través de lo que va comprendiendo de las instrucciones brindadas por el texto utilizado en la sesión: *Luego de identificar las ideas, los estudiantes elaboran un esquema (Sesión 5, cita 3:2).*

El trabajo planificado en grupo es otra de las formas en cómo una evidencia puede desvirtuar el propósito de la competencia lectora, en un nivel más general y pragmático. Cuando las actividades son grupales no es posible determinar si el producto evidencia los logros individuales de los estudiantes, en tal sentido, esta imprecisión deja un margen de error significativo para una correcta evaluación de los propósitos que tiene el docente en el aula. Es posible que muchos estudiantes no sean evaluados de manera objetiva, pues no es posible determinar el nivel de logro según la contribución que han realizado en la actividad grupal propuesta.

Finalmente, Cuando se trabaja la capacidad de evaluar y reflexionar sobre los textos, se hace énfasis en un juicio crítico emocional, donde se valora a criterio propio y subjetivo si el texto leído les ha gustado o si acaso hubo partes que han conmovido al estudiante. Debe recalcarse lo anteriormente descrito debido a que no se está abordando la capacidad en su dimensión real, por el contrario, se le reduce a una evaluación de gustos personales.

5.2 Discusión

Frente a lo que se ha logrado develar en la presente investigación, se puede precisar que existen descripciones valiosas cuya contrastación con otros estudios puede diferir respecto a un enfoque superficial de ver las evidencias de aprendizaje. Sin embargo, vale hacer la precisión de que el presente estudio se enfoca a un ámbito específico con criterios elaborado a partir de un marco teórico contextual. En tal sentido, la discusión de resultados debe contrastarse de manera rigurosa con nuevos estudios.

Tomando en cuenta la aclaración anterior, se tiene que en el estudio de Meneses (2017) acerca de las estrategias y su pertinencia para desarrollar la comprensión lectora, se asevera que a través de una evaluación diagnóstica se “permitió identificar que su comprensión [del estudiante] se limitaba a la interpretación del significado de los textos a nivel literal (...) pero al momento de inferir entre la literatura y la opinión propia no realizaban una propuesta crítica asertiva”.

Esta afirmación es ratificada por la caracterización resultante del presente estudio, ya que se ve en menor medida el desarrollo de las capacidades de *infiere e interpreta*; *reflexiona y evalúa*, dando mayor predilección a la competencia de *obtiene información*. Meneses (2017) recomienda que el rol del docente debe “ser clara la función de orientador, sin evitar esfuerzos en los estudiantes, pero proporcionándoles estrategias oportunas para desarrollar en las actitudes y capacidades de comprensión de lectura que favorezcan las diferentes áreas de enseñanza” (p. 85).

A lo mencionado anteriormente se le debe agregar que uno de los retos que debe asumir el docente es la de enfocar el desarrollo equitativo de las diferentes capacidades, dosificando de manera planificada los retos de las actividades planteadas a fin de lograr un mejor desarrollo de la comprensión de textos, llevándolo a niveles inferenciales y críticos.

Por su parte Elche (2018) realiza una investigación donde relaciona la competencia lectora y los soportes virtuales de textos. Si bien es cierto, el objetivo principal de esta investigación está abocada a la descripción del desenvolvimiento en entornos virtuales y la lectura, es interesante la conclusión a la que llega, en la que afirma que “el alumno ya no debe estudiar exclusivamente unos apuntes, tiene que ser buscador crítico y generador de su conocimiento” (Elche, 2018, p. 112).

Lo señalado en el párrafo anterior, reafirma la posición que se tiene respecto a la realidad de la planificación de las sesiones de clase y las evidencias de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora, donde se forma al estudiante bajo un enfoque de competencias conceptuales, y por ende, los limita a entrenar constantemente su capacidad de almacenamiento y recuperación de información, siendo que las necesidades actuales exigen que el estudiante habilidades procedimentales y actitudinales en la misma magnitud.

Desde otras perspectivas, se tiene que Maza (2020) en su investigación de tipo cuantitativa, estudia acerca sobre las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, donde se lee en una de sus conclusiones:

A mejor nivel en las estrategias para la comprensión de textos le corresponde un buen nivel de comprensión lectora y a un bajo nivel de las estrategias para la comprensión de textos le corresponde un bajo nivel de comprensión lectora (p.77).

Esta conclusión tiene una afirmación muy general y que visibiliza una parte superficial acerca de las estrategias que se implementan en el aula para el desarrollo de comprensión lectora. Si bien es cierto, las estrategias juegan un papel muy importante en las experiencias de aprendizaje, es necesario recalcar que la estrategia por sí sola no es un elemento determinante como sí lo es la planificación de la estrategia. Las distintas evidencias analizadas en el presente estudio han hecho posible también que se puedan

observar distintas estrategias propuestas en clase, sin embargo, como se ha podido ver, estas no necesariamente cumplen con los propósitos propuestos, y sobre ello hay mucha evidencia recopilada y que se manifiestan en las siguientes citas:

- 1:5 del texto Comunicación 3, y que elaboren un organizador visual elegido.....
(3218:3309) - D 1: SESIÓN (3)
- 1:6 Se invita a algún representante de un equipo para que explique la inf.....
(4445:4581) - D 1: SESIÓN (3)
- 1:7 Terminar de recoger datos sobre la obra en prosa asignada al equipo de.....
(5675:5754) - D 1: SESIÓN (3)
- 2:1 El profesor explica que la evaluación de comprensión de textos escrito.....
(1752:1892) - D 2: SESIÓN (4)
- 2:2 Los estudiantes deben leer atentamente la lectura y luego desarrollar.....
(2160:2278) - D 2: SESIÓN (4)
- 3:2 Luego de identificar las ideas, los estudiantes elaboran un esquema (d.....
(3046:3555) - D 3: SESIÓN (5)
- 5:1 Los estudiantes deben leer atentamente la lectura y luego desarrollar.....
(1925:2042) - D 5: SESIÓN (7)
- 6:1 El docente entrega a cada grupo un papelote y presenta en la pizarra u.....
(4168:4403) - D 6: SESIÓN (8)
- 6:2 Desarrollan las actividades de comprensión de la pág. 60 y 61 de los c.....
(8075:8159) - D 6: SESIÓN (8)
- 7:1 El docente da las indicaciones para identificar las características y..... (2536:2900)
- D 7: SESIÓN (9)
- 7:2 leer los ensayos de uno de los dos escritores, presentes en su texto 5.....
(3503:3928) - D 7: SESIÓN (9)

- 8:1 Después del tiempo asignado para la lectura grupal, les entrega una fi.....
(2062:2256) - D 8: SESIÓN (10)
- 8:3 El docente monitorea el trabajo de los tríos, luego del tiempo asignad.....
(4452:4877) - D 8: SESIÓN (10)
- 9:1 Los estudiantes localizan y seleccionan información relevante: datos,.....
(3023:3208) - D 9: SESIÓN (11)
- 16:1 Los estudiantes responden de manera oral: - ¿Qué relación exi..... (2750:3284) -
D 16: SESIÓN (20)
- 16:2 Dibujan la parte que más les haya gustado o la parte que más les haya.....
(8446:8847) - D 16: SESIÓN (15)
- 16:3 Luego de identificar las motivaciones de los personajes, los estudiant.....
(10777:11544) - D 16: SESIÓN (15)
- 16:4 El docente le indica que el comentario que se haga dentro de la reseñ.....
(18160:18425) - D 16: SESIÓN (17)
- 16:5 Realizan un mapa semántico con la información clave de la fábula: (23402:23467)
- D 16: SESIÓN (17)
- 16:6 Actividad 4: Dibuja tres llaves al margen del texto para indicar cuál.....
(23681:24053) - D 16: SESIÓN (18)
- 16:7 □ El docente, solicita a los estudiantes que se reúnan en pares y.....
(28531:29002) - D 16: SESIÓN (20)
- 16:8 □ Los estudiantes registran en sus cuadernos el cuadro comparativo.....
(30303:30544) - D 16: SESIÓN (20)

En la misma línea de conclusiones a la de Maza (2020), también está Díaz (2020) quien plantea un estudio sobre las estrategias de lectura y la comprensión lectora, y afirma:

La estrategia de lectura mejora significativamente la comprensión de lectura (...), porque los resultados en la muestra de estudio al aplicar el pretest y el postest se tiene una diferencia del puntaje mínimo que aumenta de 8 a 10 puntos, el puntaje máximo en ambos casos alcanza el máximo puntaje, asimismo y el promedio aumenta significativamente de 14,69 a 17,31 a un nivel de confianza del 95% (Díaz, 2020, p. 62).

Como se puede apreciar en esta conclusión dada por el autor mencionado, los estudios cuantitativos arrojan una significatividad numérica respecto a las variables analizadas, el cual no profundiza dentro de las percepciones y planteamientos que se pueden evidenciar en las sesiones de aprendizaje, lo cual, da un mayor grado de credibilidad a los resultados obtenidos por el presente estudio, debido a que se analiza desde la teoría y se contrasta con los planteamientos concretos en una realidad específica.

Así mismo Luna (2020) en su tesis sobre la *Aplicación del programa "Lela2r" con la finalidad de optimizar la comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica Regular en Chorrillos*, el autor implementa un programa para el mejoramiento de la comprensión lectora, sin embargo, se deja ver que las actividades propuestas para el uso del programa, abarcan el mismo enfoque de las competencias que se ha percibido en este estudio, donde se desarrolla mayormente los saberes conceptuales, y por otro lado, las capacidades de comprensión literal de los textos. En tal sentido, se puede colegir que, tanto en el planteamiento de estrategias, como nuevas herramientas, el factor fundamental para un mejoramiento de la comprensión lectora de parte del docente, es el proceso de planificación, y dentro de ellas el planteamiento justificado de las evidencias, el cual permita indagar sobre la coherencia de la misma, así como también debe permitir la autonomía del estudiante, entendida esta como un conjunto de procesos pertinentes para la construcción de sus conocimientos, por ende el desempeño de los aprendizajes.

Conclusiones

A partir del presente estudio, cuyo análisis cualitativo ha permitido determinar la presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

- La competencia lectora, respecto al enfoque por competencias, se desarrolla mayormente en su dimensión cognoscitiva; es decir, se concibe a la competencia lectora como una competencia conceptual, dejando de lado los otros saberes que complementan el enfoque por competencias del marco curricular propuesto por las políticas educativas en el país, los cuales se componen de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Minedu, 2017).
- En cuanto al desarrollo de las competencias que propone el Currículo Nacional de Educación Básica, se ha podido observar a partir de las evidencias planteadas en las sesiones de aprendizaje, que existe una predilección de los docentes por el desarrollo de la comprensión lectora en su nivel literal, el cual está representado por la capacidad obtiene información, siendo que se debería diversificar los aprendizajes, y dosificarlos para llevar el nivel cognitivo del estudiante a niveles cada vez más complejos; en otras palabras, desarrollar las capacidades de inferir e interpretar, así como la de reflexionar y evaluar.
- Finalmente, las evidencias analizadas se caracterizan por presentar un bajo nivel de indagación, lo que significa que no se puede determinar si lo enseñado por el docente se plasma en lo que se propone para el desempeño del estudiante. Por su parte, las evidencias no otorgan pruebas de que las actuaciones o producciones de los estudiantes sean producto de un proceso secuenciado que le permitan lograr una evidencia final.

Recomendaciones

A partir de la nueva realidad mostrada por la presente investigación, las autoras de este trabajo consideran pertinentes las siguientes recomendaciones.

- Las evidencias constituyen las producciones y actuaciones que los estudiantes realizan para poder demostrar el logro de algún aprendizaje, en tal sentido, este debe ser coherente con lo que se plantea desde los propósitos de las sesiones. Por tal motivo, se debe reparar de manera rigurosa en lo que se plantean como propósitos de los aprendizajes y lo que se espera como desempeño del estudiante a través de las evidencias.
- En cuando al rol docente, es necesario que se afiance y fortalezca el nivel profesional de los educadores, debido a que se requiere de una serie de competencias educativas para poder lograr una planificación adecuada de los aprendizajes que mediará con sus estudiantes. Por su parte, también es necesario estas competencias profesionales, para poder comprender y empoderarse de los enfoques propuestos por el Currículo Nacional, a fin de desempeñar una labor eficiente y óptima con los fines educativos.
- Por su parte, a la comunidad académica, recomendamos tomar en valor las investigaciones educativas en un nivel cualitativo, ya que estas permiten develar, describir, explorar, entre otras acciones, los fenómenos que ocurren en las comunicades educativas, en sus diferentes niveles y en profundidad. Es necesario poder plasmar la realidad educativa desde sus actores, tanto dentro de la escuela, como en la sociedad, para tal cometido es imprescindible reforzar y revalorar los enfoques sociales de investigación.

Referencias

- Arrieta, J. (2017). *Evaluación de y para el aprendizaje: Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria.*
- Apaza, Y. (2021). Hábitos de lectura y comprensión lectora en los estudiantes de la I.E.S. “San Salvador” de Alto Puno, durante el año 2019. Para optar el título de segunda especialidad en: investigación educativa.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, vol. 34, núm. 3, 2003, pp. 164-167 Universidad del Valle.
- Clavijo, S. y Sánchez, L. (2018). *La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Llinás.*
- Cukierman, U. (2009). *Las Tecnologías y la educación. Tecnología educativa. Recursos, modelos y metodologías.* Buenos Aires: Pearson Education.
- Díaz, N. (2020). Estrategias de la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 20478, Barranca-2019.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado en 17 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Elche, M. (2018). *El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática.* Universidad Castilla. La Mancha.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora.* Barcelona, España: Edición Universitat.

- Ministerio de Educación de Argentina. (2018). *Documento de acompañamiento*. Gobierno regional de Córdoba.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Luna, I. (2020). Aplicación del programa “Lela2r” para optimizar la comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos. Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje.
- Millán, F. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe
- Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en educación secundaria*.
- Moscol, M (2020). *Talleres de lectura para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa José Olaya balandra, Villa Becará-Letira, 2020*. (Tesis de licenciatura). Unamr.
- Maza, J. (2020). *Estrategias para comprensión de textos y niveles de comprensión lectora en estudiantes del CEBA “Javier Heraud” De Tocache – San Martín*
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Planificación y evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria*.
- Mora, A. (2004). *Guía para elaborar una propuesta de investigación*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029206.pdf>

- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio* 49: 1-10. doi: 10.4067/S0717-554X2014000100001
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145. Recuperado en 18 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando*. (2º ed.). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valles, A. (1998). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*: Promolibro. Valencia.

Apéndices

Apéndice A: Matriz de consistencia.

Apéndice B: Instrumento - Matriz de análisis

Apéndice C: Muestras de unidades de análisis

Apéndice D: Evidencia de procesamiento de datos en Atlas.ti

Apéndice A: Matriz de consistencia

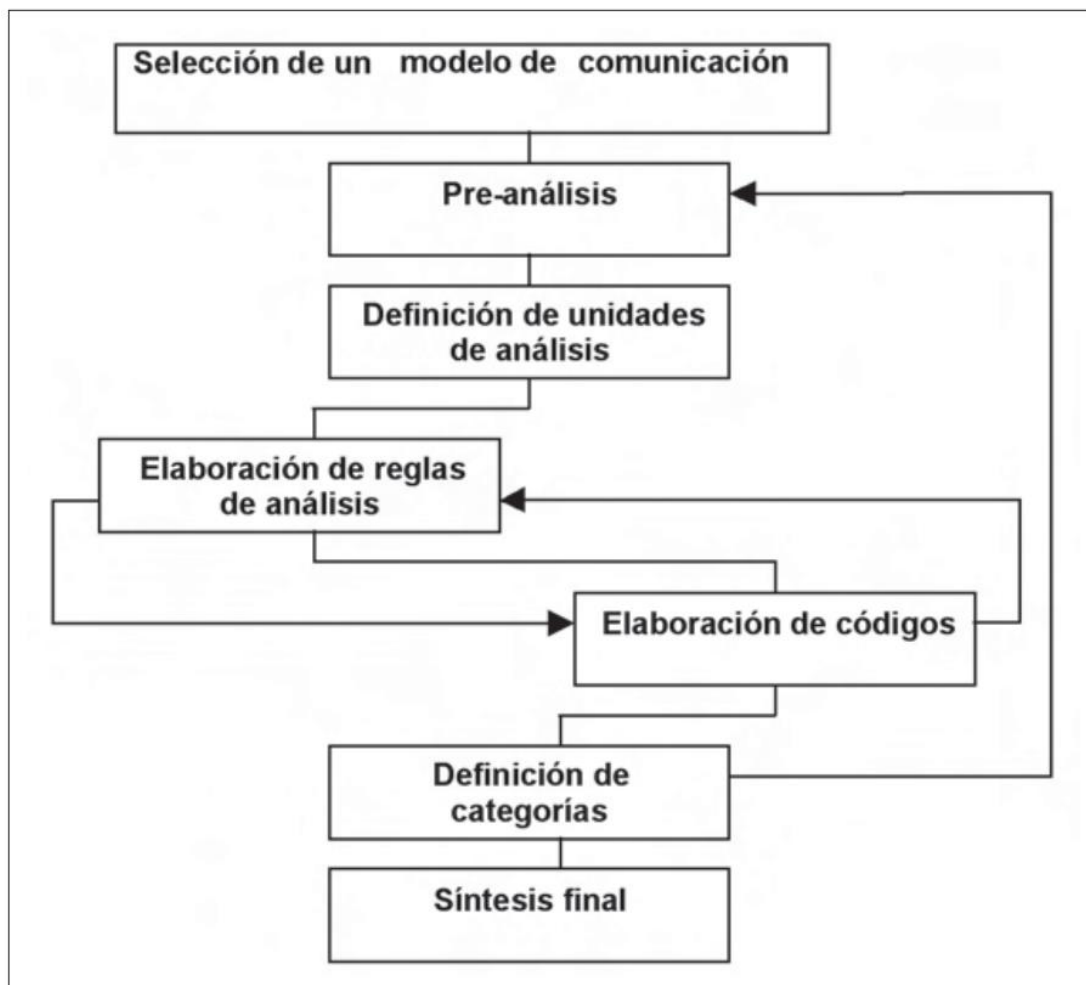
Presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje en una IE pública de EBR.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<p>Problema general ¿De qué manera se presenta la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué capacidades de la competencia lectora dentro de las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima? • ¿Cómo se caracterizan las evidencias de aprendizaje en la competencia lectora en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima? • ¿Cuál es la percepción docente sobre la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima? 	<p>Objetivo general Determinar la presencia de la competencia lectora en las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar qué capacidades de la competencia lectora dentro de las evidencias de aprendizaje de una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima. • Describir la caracterización de las evidencias de aprendizaje en la competencia lectora en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima • Explicar la percepción docente sobre la competencia lectora a través de las evidencias de aprendizaje en una institución educativa de educación básica regular en el nivel secundario, en el año, 2022 – Lima. 	<p>Planteamiento del supuesto hipotético</p> <p>el estudio plantea un marco de posibilidades hipotéticas que fluctúan entre los factores que determinan el fracaso de los propósitos de aprendizaje en las sesiones dentro del aula, y la ausencia de evidencias relacionadas directamente con los desempeños y capacidades que se deben desarrollar en un aula para el logro de la competencia lectora.</p>

Fuente: Autoría propia.

Apéndice B: Instrumento - Matriz de análisis

Se toma en cuenta el siguiente esquema de análisis de contenido.



Fuente: Cáceres, 2003.

I. Selección de un modelo de comunicación:

Para responder, o esbozar una respuesta a estas cuestiones, la presente investigación toma como ámbito de estudio al nivel de EBR, específicamente el caso del área de comunicación y la competencia que abarca la comprensión lectora, denominada *Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna*. Además, de especificar cómo es que las evidencias de aprendizaje en esta competencia (acciones y productos) representan

el logro o desarrollo de la misma, ya que este es un componente imprescindible para la calificación y establecimiento de la funcionalidad de un proceso de aprendizaje en el aula.

II. Desarrollo del preanálisis:

Las unidades a analizar (sesiones de aprendizaje) deben cumplir con los siguientes requisitos.

- Pertenecen al área de comunicación.
- Desarrollan la competencia lectora.
- Ha sido elaborado para el nivel secundario – EBR.
- Ha sido aplicado.
- Respeta el enfoque por competencias.
- No debe tener una antigüedad mayor a 3 años.
- Ha sido aplicado en una institución pública.

III. Definición de las unidades de análisis.

Se entiende por sesiones de aprendizaje, a todo documento que ha sido planificado para su ejecución en el proceso formal de enseñanza aprendizaje en el nivel secundario de EBR. En estos deben encontrarse explícitamente redactados los propósitos, criterios y estrategias para el desarrollo de la clase.

Las sesiones o actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la planificación anual. En ellas se plantean propósitos de aprendizajes, cómo se lograrán y cómo se evaluarán, el tiempo aproximado que durará ese trabajo y los materiales que se usarán (Minedu, 2017, p. 34)

IV. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación.

Según las categorías a analizar.

Categorías	Subcategorías	Código
Enfoque por competencias	4. Procedimental	E1
	5. Conceptual	E2
	6. Actitudinal	E3
Competencia lectora	1. Obtiene información	C1
	2. Infiere e interpreta	C2
	3. Reflexiona y evalúa	C3
Caracterización de las evidencias	4. Indagación (Qué)	V1
	5. Procedimiento (Cómo)	V2
	6. Justificación (Para qué)	V3
	7. Autonomía (Con qué)	V4

Fuente: Autoría propia.

Las definiciones son las siguientes:

- Enfoque por competencias:
 - Saber hacer
 - Saber conocer
 - Saber vivir
- Competencia lectora:
 - Capacidad 1:
 - Capacidad 2:
 - Capacidad 3:
- Caracterización de las evidencias:
 - Permite la indagación.
 - Permite conocer el procedimiento.
 - Permite saber la justificación.
 - Permite conocer la construcción de su aprendizaje.

V. Desarrollo de categorías.

Se clasificará la información en las siguientes categorías:

- Las capacidades presentes en las evidencias.
- Características de la evidencia.
- Percepción implícita de los docentes sobre las competencias.

Apéndice C: Muestras de unidades de análisis

Nota: Las siguientes sesiones han sido recopiladas a través de la solicitud a distintos docentes del área de comunicación que reúnan los requisitos propuestos en la matriz de análisis. Su grado de similitud con repositorios u otros registros de almacenamiento de archivos es responsabilidad de los docentes contactados.

SESIÓN DE APRENDIZAJE 2

TÍTULO DE LA SESIÓN
RECOGEMOS INFORMACIÓN SOBRE LAS OBRAS LITERARIAS DE LA BIBLIOTECA (POESÍA)

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere e interpreta el significado de los textos escritos.	Deduca el tema central, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática. Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios, el prólogo, la presentación, la introducción, el índice, el apéndice y las referencias bibliográficas que le ofrece el texto.
Interactúa con expresiones literarias	Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos.	Explica las relaciones entre las imágenes que se sugieren, el ritmo y la organización de los versos.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (10 minutos)

- Los estudiantes conversan sobre lo que se necesita saber para redactar reseñas literarias. Toman como referencia las siguientes preguntas: ¿Cuál es la estructura de una reseña?, ¿qué información contiene una reseña?, ¿qué datos debemos recoger para redactar una reseña literaria sobre una obra poética?
- A partir de las respuestas de los estudiantes, el docente complementa la información y explica que a partir de esta sesión se recogerán datos para redactar reseñas literarias sobre las obras poéticas que existen en la biblioteca. A continuación, presenta los aprendizajes esperados y explica cómo estos permitirán alcanzar los productos de la unidad.

DESARROLLO (70 minutos)

- Los estudiantes realizarán reseñas literarias sobre una lista de poemas (la selección de temas que el profesor sugiera deben estar relacionados con el interés y las necesidades del contexto de los estudiantes) del libro del Módulo de Biblioteca de la IE “Nuestra poesía en el tiempo” Antología seleccionada por ANTONIO COLINAS. Le sugerimos que pueden sacar fotocopia de poemas de diferentes autores para que se distribuyan en cada equipo de trabajo que se conforme con tal fin.
- Los estudiantes y el docente acuerdan los criterios que tendrán en cuenta para recoger la información que les permitan redactar las reseñas literarias en las siguientes sesiones. A partir de esta conversación se puede convenir en la ficha de recojo de información que se presenta en el anexo.
- El docente explica que para recoger información sobre las características de la obra poética es necesario conocer algunas técnicas de versificación.
- El docente les propone leer a los estudiantes el siguiente texto poético de Antonio Machado:

Proverbios y cantares XXIX

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

- El docente establece un diálogo con los estudiantes acerca del poema leído: ¿A quién se dirige el poeta?, ¿De qué nos habla? ¿Todos tenemos un mismo camino? ¿Por qué? ¿qué versos del poema te gustan más? ¿Qué interpretaciones les podemos dar a los versos 1 y 2; 3 y 4? ¿podemos deshacer lo que hemos “caminado” en nuestras vidas? ¿por qué? ¿Qué nos querrá decir el poeta cuando señala que nuestros caminos son como las **estelas (espumas)** del mar?
- A partir del diálogo con los estudiantes, el docente precisa los propósitos de la poesía, las características en su estructura (algunas tienen verso libre y otros tienen rima, ello depende de las intenciones del poeta) y los recursos literarios que utilizan para darle mayor realce a su creación y mayor impacto a los sentidos. **Para ello toma como referencia la información que se presenta en el texto Comunicación 3 (págs.153-155). Se aclaran las dudas que se pudieran presentar**

mediante ejemplos.

- Luego de la explicación, los estudiantes recogen información sobre la obra poética que se asignó al equipo de trabajo. (Se entrega las copias de poemas de diversos autores del **libro “Nuestra poesía en el tiempo”**) **Las copias que el docente entregue, debe considerar la carátula y contracarátula del libro donde el estudiante pueda tener información del libro (los datos que se le pide en la ficha anexa.)**
- *El docente le indica que el comentario que se haga dentro de la reseña parta de su experiencia literaria con el texto, lo que le dice , lo que le gustó, lo que le conmovió, lo que imaginó cuando leía y sobre el valor que tiene para él o ellos estos textos leídos.*

El docente acompaña el proceso para orientar a los estudiantes cómo encontrar los datos requeridos en la ficha de recojo de información, explica la función del índice, de la presentación o la introducción en caso los tuvieran. Si los textos pertenecen a una misma antología, los estudiantes pueden indagar en Internet los datos de los autores leídos y tomarlos como referencia.

- Los estudiantes comparten la información que recogieron, al menos lo que alcanzaron a hacer para tomar decisiones sobre cómo completar los elementos que faltasen.

CIERRE (10 minutos)

- Los estudiantes reflexionan sobre lo que aprendieron en la sesión: ¿Cómo recogimos la información?, ¿qué dificultades tuvimos?, ¿cómo las superamos?, ¿qué tipo de información falta identificar?, ¿qué otra información se necesita para redactar las reseñas? **El docente identifica a los estudiantes que tuvieron dificultades para reconocer las técnicas de versificación con la finalidad de programar un espacio para reforzar dichos aprendizajes.**

TAREA PARA REALIZAR EN CASA

- Terminar de recoger datos sobre la obra poética asignada al equipo de trabajo.

MATERIALES O RECURSOS

- Obras poéticas
- Texto *Comunicación 3*
- Ficha de recojo de información

Apéndice D: Evidencia de procesamiento de datos en Atlas.ti

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a co-occurrence table with columns for 'Cap. Infi...', 'Cap. Obt...', and 'Cap. Refl...'. The table contains data for various codes, with the cell for 'No-Indagación' (code 18) and 'Cap. Obtiene información' (code 16) highlighted, showing a value of 16. Below the table, two panels show the corresponding text citations for the selected column and line.

Tabla de co-ocurrencias:

	Cap. Infi... (1)	Cap. Obt... (22)	Cap. Refl... (4)
Autonomía (2)		2	
Cap. Infiere e interpreta (6)	1	4	1
Cap. Obtiene información (11)		9	3
Cap. Reflexiona y evalúa (22)	1	18	4
Indagación (18)		16	3
Justificación (13)	1	11	1

Columna [16]: Cap. Obtiene información

Línea [16]: No-Indagación

Citas:

- 1:5 del texto Comunicación 3, y que elaboren un organizador visual elegido libremente por ellos.
- 1:6 Se invita a algún representante de un equipo para que explique la información recogida y los demás equipos complementan la explicaci...
- 2:1 El profesor explica que la evaluación de comprensión de textos escritos se realizará mediante una prueba escrita, que será preparada por él.
- 2:2 Los estudiantes deben leer atentamente la lectura y luego desarrollar el cuestionario que se presenta a continuación.
- 5:1 Los estudiantes deben leer atentamente la lectura y luego desarrollar el cuestionario que se presenta a continuación.
- 6:2 Desarrollan las actividades de comprensión de la pán 60 u 61 de los

Explorador del proyecto:

- JACKY
 - Documentos (10)
 - D 1: SESIÓN (3) (5)
 - D 2: SESIÓN (4) (2)
 - D 3: SESIÓN (5) (2)
 - D 4: SESIÓN (6) (1)
 - D 5: SESIÓN (7) (1)
 - D 6: SESIÓN (8) (2)
 - D 7: SESIÓN (9) (2)
 - D 8: SESIÓN (10) (3)
 - D 9: SESIÓN (11) (1)
 - D 16: SESIÓN (20) (8)~
 - Códigos (12)
 - Memos (1)
 - Redes (6)
 - CAPACIDADES (30)
 - CARACTERIZACIÓN (33)
 - ESTRUCTURA DE LA EVIDEN...
 - No presencia de los criteri...
 - PERCEPCIÓN DOCENTE DE...
 - Presencia de los criterios (...)
 - Grupos de documentos (0)
 - Grupos de códigos (3)
 - Capacidades lectoras (3)
 - Característica de la eviden...
 - Enfoque por competencias:
 - Grupos de memos (0)
 - Grupos de redes (0)
 - Transcripciones de multimedia

Barra de estado: Celda calculada "No-Indagación" @ "Cap. Obtiene información"

Fuente: Autoría propia.